



А. И. Любжин

# СУМЕРКИ ВСЕОБУЧА

ШКОЛА ДЛЯ ВСЕХ И НИ ДЛЯ КОГО

УНИВЕРСИТЕТ ДМИТРИЯ ПОЖАРСКОГО

Алексей Любжин

**Сумерки всеобуча. Школа  
для всех и ни для кого**

«Русский фонд содействия образованию и науке»

2017

УДК 37  
ББК 74

**Любжин А. И.**

Сумерки всеобуча. Школа для всех и ни для кого /  
А. И. Любжин — «Русский фонд содействия образованию и  
науке», 2017

ISBN 978-5-91244-207-0

Есть ли будущее у российской школы? Каким должен быть образовательный стандарт? Что отличает современных школьников от прошлых поколений учащихся? Своими размышлениями о проблемах образования делится с читателями доктор филологических наук Алексей Игоревич Любжин. В сборник включены статьи по педагогике, исторические очерки и выдержки из «Живого Журнала». В качестве иллюстраций использованы дореволюционные открытки из личной коллекции автора. Книга адресована всем, кто интересуется историей и перспективами российского образования.

УДК 37  
ББК 74

ISBN 978-5-91244-207-0

© Любжин А. И., 2017  
© Русский фонд содействия  
образованию и науке, 2017

## Содержание

Предисловие	6
От автора	10
Статьи, опубликованные в «Русском журнале»[1]	11
Гуманитарное образование в современной школе: как преодолеть его провинциализм?	11
Диалог о красоте и достоинстве русского слова	17
Сумерки всеобуча	27
Статья первая	27
А БЫЛА ЛИ КАТАСТРОФА?	27
Национальное единство и культурная однородность	28
КТО ЖЕ ВСЕ-ТАКИ ГЛАВНЫЙ ВРАГ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ?	29
Статья вторая	30
Три цели преподавания изящной словесности	30
Риторическая задача	31
Литература как инструмент воспитания	31
Литература и наука	32
Где же выход?	32
Статья третья. О народничестве	33
Конец ознакомительного фрагмента.	36

**Алексей Любжин**  
**Сумерки всеобуча. Школа**  
**для всех и ни для кого**

Автор предисловия – д.и.н., профессор С. В. Волков

© Любжин А. И., текст, 2017

© Волков С. В., предисловие, 2017

© Горева Е. А., дизайн и оформление обложки, 2017

© Русский фонд содействия образованию и науке, 2017

## Предисловие

Эта книга, посвященная проблемам среднего образования в современной России, достаточно необычна. На эту тему опубликовано очень много – как современными учителями, так и «общественностью», но эта книга заслуживает внимания уже потому, что написана, во-первых, известным филологом-классиком, а во-вторых, автором многотомной «Истории русской школы», то есть человеком, который, в отличие от подавляющего большинства организаторов, исполнителей и потребителей школьного образования, хорошо знает, чем была когда-то русская школа и чем она, в принципе, могла бы быть.

При этом автор, побывавший и в роли преподавателя современных гимназий, и в качестве эксперта на различных межшкольных конкурсах, знаком и с тем, что представляет собой даже в самых лучших своих образцах школа нынешняя. Свои впечатления и размышления по вопросам среднего образования А. И. публиковал в периодике («Вопросы образования», «Русский журнал», «Отечественные записки», «Вопросы лицейского и гимназического образования»), а также делился ими в интернете (общаясь с читателями в формате «Живого Журнала»). Эти материалы и составили настоящую книгу.

Необычна книга и взглядом автора на проблемы школьного образования в Российской Федерации. Он совершенно не разделяет модный в последние годы взгляд на достоинства советской школы и необходимость ее возрождения. Напротив, нынешняя деградация среднего образования в стране (с фактом которой согласны и практически все его оппоненты) видится ему как прямое и неизбежное следствие коренного порока советской образовательной системы, заменившей многообразие форм и учреждений среднего образования, характерное в прошлом для исторической России и европейских стран (в ряде которых оно сохраняется и в настоящее время) единой и единственной моделью «всеобща». Именно идея «всеобща» является для А. И. Любжина основным предметом критики, тем злом, которое закрывает путь к любым попыткам дать качественное образование хотя бы части учащихся – способной к усвоению достаточно сложной программы. Поэтому вне ликвидации этого главного зла он не видит никакой возможности реформировать образовательную систему.

Действительно, попытка реализовать господствующую в общественном сознании установку на то, чтобы дать одинаковое и качественное образование всем лицам определенного возраста, на практике неизбежно будет означать лишь безнадежную попытку «пересоздать» созданное природой, поскольку как весьма значительная дифференциация умственных способностей, так и разнонаправленность интересов и увлечений лиц даже примерно одинакового уровня способностей есть вещи, неустранимые никакими социально-политическими и административными мерами. Настоятельные усилия в этом направлении – что в СССР, что на определенном этапе в США и ряде западных стран – вызвали к жизни лишь эффект «всеобщей полуграмотности», формальной образованности при отсутствии реально усвоенных познаний и низком уровне общей культуры.

Следует заметить, что само понятие «культурности» в сознании как современного отечественного «массового человека», так и государственной образовательной (да и всякой вообще) администрации превратилось в чисто абстрактное и приложимое к чему угодно. Поэтому, когда им приходится слышать, что культурный уровень выпускника старой русской гимназии гораздо выше, чем таковой советского вуза, они не понимают, о чем идет речь, и не верят. Точно так же их пониманию недоступно, напр., почему власти Российской Империи обеспечивали преимущества (право поступать на службу уже сразу классным чином) выпускникам гимназий с древнегреческим языком – абсолютно «непрактичным» и неприменимым в государственном делопроизводстве. Учитывая именно это обстоятельство, А. И. Любжин считает

нужным не раз останавливаться в своих статьях на роли филологических дисциплин в культурном развитии учащегося.

Не придерживается автор ни распространенных (особенно среди нынешних «государственных мужей») вульгарных представлений о связи изучения отечественной «классики» с воспитанием патриотизма, ни взгляда на нынешнюю молодежь в целом как на поколение, испорченное интернетом, невежественное и развращенное. Из своего опыта общения с ней (как уже говорилось, ему доводилось работать с учениками и знакомиться с их «произведениями») он вынес убеждение, что «современное молодое поколение России ни умом, ни образованностью, ни талантом, ни совестью не уступает ни одному другому из русских поколений». Вполне отдавая себе отчет в том, что люди, попавшие в его поле зрения, представляют собой незначительное меньшинство, Алексей Игоревич тем не менее считает, что о поколении должно (и будут) судить именно по тому меньшинству, которое имеет свою физиономию и способно наложить свой отпечаток на эпоху.

Вполне понятно, почему автор придает такое большое значение тому, чтобы хотя бы эти люди имели возможность получить полноценное образование. Но идея «всеобща» делает это проблематичным, потому что если любая школа, ориентированная на определенный культурный круг и будущую сферу деятельности, способна транслировать культурные установки и жизненный уклад соответствующей среды, то той культурной модели, которую призвана воспроизводить общеобразовательная школа, в природе вовсе не существует; она способна разрушить любой из культурных укладов, но ей нечего предложить взамен.

Симпатии А. И. Любжина принадлежат той образовательной модели, которая свойственна европейскому типу образования и предполагает наличие средних учебных заведений, различающихся по ориентации своих выпускников на разные сферы деятельности и, соответственно, с разным набором и объемом изучаемых предметов. В старой России, как известно, набор таких учебных заведений был исключительно многообразен: помимо основных типов (классическая гимназия, реальное училище, кадетский корпус, духовная семинария, коммерческое училище), существовали и многие другие учебные заведения этого уровня образования.

В настоящее время, как показывает практика других стран, вполне могли бы существовать по крайней мере три типа средних учебных заведений: «преимущественно гуманитарное», «преимущественно естественно-математическое» и общее (дающее основные знания без особой специализации и не имеющее целью готовить своих выпускников к поступлению в вуз того или иного профиля). Собственно, автор довольно хорошо представляет, каковы должны быть учебные планы каждого из таких заведений, и приводит даже соответствующие рекомендации, хотя и не очень верит в возможность проведения в Российской Федерации нужной реформы.

Самым решительным образом отвергаются в книге претензии представить советскую образовательную систему как развитие дореволюционной российской или «лучших традиций» последней. Автор убедительно показывает, что советская концепция среднего образования, напротив, представляет собой полную и принципиальную противоположность русской, а «единая трудовая политехническая школа» ни в коем случае не является подобием не только классической гимназии, но и русского реального училища, а если чему и преемственна в старой России, то разве что той концепции единой школы, которая выдвигалась в 1870-х гг. публицистами левацкого толка в целях разрушения современной им образовательной системы.

А. И. Любжин не затрагивает в своей книге проблему высшего образования. Кажется, однако, что в ряде мест о связи высшей школы с характером средней следовало бы упомянуть. По крайней мере там, где он полемизирует с теми, кто указывает на высокие олимпийские достижения школьников некоторых восточноазиатских стран: судьба индивида в этих странах всецело зависит от степени престижности вуза, в который он поступит, и именно школьная зубрежка там представляет для него наивысшее и главное в жизни напряжение сил (при том, что качество самого вузовского образования в таких странах не идет в сравнение с европейским,

а образовательная уравниловка на обоих этапах предопределяет крайне скромные результаты представителей этих стран в науке).

Наконец, следует сказать, что автор абсолютно верно оценивает процессы, связанные с ролью средней школы в качестве так называемого «социального лифта». Государство, элита которого не отличается по своим культурным запросам и интеллектуальному уровню от массы населения, может управляться только крайне неэффективно, с весьма низким КПД, бездарно растрачивая природные и людские ресурсы для достижения результата, в ином случае достижимого с гораздо меньшими издержками. Всякая вменяемая власть (способная оценивать, «кто есть кто») заинтересована в обновлении своей элиты за счет талантливых людей, и образовательная система, воспитывая таких в высококачественных заведениях, в принципе призвана этому способствовать.

Однако А. И. Любжин, в отличие от большинства затрагивающих эту проблему, понимает, что процесс обновления элиты продуктивен только в рамках такой пропорции, которая позволяет навязывать «пополнению» интеллектуальные, культурные и поведенческие стандарты высших слоев, приобщая их к соответствующей культуре; в ином же случае (оказываясь в большинстве) «пополнение» способно утвердить для всей совокупности собственные нравы, и данная культура гибнет (автор констатирует, что именно нечто подобное имело место в СССР). С другой стороны, А. И. ничуть не хуже осознает и то обстоятельство, что дети действующей элиты (как бы ни хотелось кому-то, чтобы худшие из них шли «к станку») в любом случае останутся в ее составе, а пребывание в элитном учебном заведении тех из них, кто не способен справиться с его программой, способно угрожать само такое заведение, вынудив его понижать планку требований. Выход видится ему в создании параллельно элитных заведений несколько иного рода – престижных и максимально комфортных для пребывания, но с менее сложной программой, обеспечивающей лишь общекультурный уровень.

Думается, что на фоне догматических, идеалистических, а часто вовсе безумных ожиданий и пожеланий как «общественности», так и администрации подход автора является единственно трезвым. Следует, однако, заметить, что в условиях «всеобща» вопрос о роли средней школы в качестве «социального лифта» вообще не стоит: если все получают (или якобы получают) одинаковое и обязательное образование, то ни о каких образовательных преимуществах речи быть не может, процесс дифференциации осуществляется только на уровне высшей школы (если осуществляется вообще, т. к. тенденция к «всеобщему высшему» уже, кажется, недалеко от осуществления).

Разумеется, социальная роль среднего образования в настоящее время (в условиях «массового общества») неизбежно иная, чем в традиционных обществах (каковыми до Первой мировой войны в целом оставались все европейские страны): к 1910 г. доля учащихся старшей средней школы в возрастной когорте 10–19 лет во всех основных европейских странах составляла около 3 % и ее выпускники и без дальнейшей учебы в вузах (доля студентов в возрастной когорте 20–24 лет тогда составляла 1,0–1,3 %) уже по факту ее окончания становились членами культурной элиты страны и могли начинать деловую и служебную карьеру. Однако при ином подходе к среднему образованию (том, который А. И. Любжин противопоставляет «всеобщу») оно, конечно, способно уже на своей стадии решать значительную часть задач социального отбора.

Вообще же, несмотря на весьма пессимистичный взгляд на возможность реформирования системы среднего образования в Российской Федерации, автор дает множество конкретных рекомендаций и высказывает в своей книге целый ряд соображений относительно того, что все-таки можно было бы сделать для постановки дела школьного образования хотя бы в отдельных учебных заведениях. Мысли эти, разумеется, как и вся образовательная концепция Алексея Игоревича, тоже могут встретить самое разное отношение, но, во всяком случае,

полагаю, будут как минимум интересны и социологам, и педагогам, и самому широкому кругу интеллигентных читателей.

*С. В. Волков*

## От автора

В данный сборник мной была включена педагогическая публицистика, кроме очевидно утратившей актуальность, и некоторые статьи исторического содержания, которые либо содержат компактные обобщения, неуместные в «Истории русской школы Императорской эпохи», либо не были поглощены ею и сохраняют, таким образом, некоторое значение после ее публикации, а также реплики образовательного содержания из моего «Живого дневника» ([philtrius.livejournal.com](http://philtrius.livejournal.com)). Этот материал подвергся некоторой стилистической правке и был дополнен новыми примечаниями (в частности там, где моя точка зрения со временем менялась). Обилие материалов, изначально предназначенных для интернета, обусловило и преобладание ссылок на сетевые ресурсы.

*А. И. Любжин*

## Статьи, опубликованные в «Русском журнале»<sup>1</sup>

### Гуманитарное образование в современной школе: как преодолеть его провинциализм?

Кризис гуманитарного образования в современной русской школе очевиден. Дело даже не в том, что по неумению находить на карте разного рода объекты мы готовы переплюнуть гордых своим невежеством американцев (в конце концов, герой Фонвизина прав, и существуют извозчики, туристические фирмы и авиакомпании), и не в том, что по тесту PISA наша функциональная грамотность выявляет досадные пробелы (методику тестирования можно оспорить, она и на самом деле небезупречна, поскольку ее критерии решительно не считаются с теми, какими пользуется сама тестируемая школа), а в том, что с точки зрения смыслов и целей наше гуманитарное образование дезориентировано: оно не знает, должно ли оно давать знания, или учить мыслить, или воспитывать гражданина и патриота своей родины, безнадежно путается в этих задачах и уже в силу этого хромает в проектной части: не продумав с предельной четкостью, для чего мы работаем, трудно конструировать инструменты для достижения столь смутных целей.

Кризис гуманитарного образования в высшей школе не так заметен. Относительно уровня выпускников ведущих вузов страны часто спорят; надо признать, что не только мы – весь мир сталкивается сейчас со сходными проблемами, и потому наши недостатки на общем фоне не столь очевидны. Однако ни наличие ряда бесспорно крупных исследователей (многих из которых мы, к величайшему сожалению, лишили в самом недавнем прошлом), ни высокий уровень заметного количества научных публикаций не могут скрыть от глаз того простого факта, что выпускник царской гимназии не мог прийти в университет, не отчитавшись в знании по крайней мере одного нового и двух древних языков (лучшие учили еще один новый);<sup>2</sup> что же касается современного выпускника, то его «свободное» владение английским обычно ограничивается способностью болтать на несколько заданных тем, при нулевой начитанности и неизбежно вытекающей из такого педагогического подхода ограниченности словарного запаса. Эта разница эпох и поколений, кажется, очевидна, но нет: мы сталкиваемся с таким курьезом, что в одном из самых престижных гуманитарных вузов страны появляется историко-филологический факультет, который – при сколько-нибудь серьезном и вдумчивом подходе к подбору абитуриентов – не могли бы насытить подготовленной молодежью все школы страны вместе взятые; много технического и элементарного, что «до семнадцатого года» было связано с областью среднего образования, «в эпоху всеобщей полуграмотности» перекочевало в высшую школу, так что и более узкая специализация – историческая и филологическая – оказывается весьма непростой задачей. Такой подход можно было бы счесть забавным недоразумением,

---

<sup>1</sup> URL: <http://www.russ.ru>. Гуманитарное образование в современной школе: как преодолеть его провинциализм? 30 октября 2006 г. – Диалог о красоте и достоинстве русского слова. 28 декабря 2006 г. – Сумерки всеобща. Статья первая. 16 июня 2008 г. Статья вторая. 20 июня 2008 г. Статья третья. 27 июня 2008 г. Статья четвертая и последняя. 2 июля 2008 г. – Школа и поле идеального. 4 августа 2008 г. – Станет ли хозяйственный кризис образовательным? 26 января 2009 г. – Образовательные предрассудки. 6 апреля 2009 г. – Поминки по сочинению. 2 июня 2009 г. – Филология и школа. 21 июля 2009 г. – Опыт о развращающем обучении. 5 января 2010 г. – Ловушка модернизации. 27 января 2010 г. – Контуры реформы образования. 1 марта 2010 г. Более ранние публикации («Сознательный грех?», 14.10.2003; «Бывают беды и от других причин...», 07.10.2003 и «Экзамен экзамену, или об объективности тестов ЕГЭ», 19.09.2003), слишком тесно связанные с тогдашней полемикой и ныне не представляющие интереса, мы в сборник не включаем. Их можно найти на следующей странице: <http://old.russ.ru/authors/lubzhin.html>.

<sup>2</sup> Эта схема не совсем точна, безусловно; она определяется гимназическим Уставом 1871 года, однако, не будучи заменен другим, он постепенно выхолащивался (особенно в отношении древнегреческого языка).

однако создатель РГГУ идет еще дальше – он утверждает, что общее образование у студентов недостаточно (что совершенная истина), и решает исправить этот недостаток во вверенных ему стенах (а это самым чудовищным образом сказывается на программах). Следующим шагом будет, по-видимому, изучение студентами РГГУ основ азбуки и арифметики (от чего ожидаем несомненной пользы, ибо и в этом юношество, полагаем, не безгрешно). РГГУ – лишь один из примеров; его образовательная практика гораздо выше этих странных теоретических постулатов, и среднее звено – не без труда – исправляет ошибки педагогического проектирования; однако ж студент-философ, не знающий немецкого, историк-русист, не умеющий читать на древнерусском языке документы изучаемой эпохи и не знающий Св. Писания, античник, знакомящийся с произведениями древних по переводам, никого уже не удивляют. Более того – страдая всеми этими болезнями, страдая ими с удовольствием, мы презираем от всей своей широкой души западных узких специалистов. Самим же весьма далеко не только до сияющих высот гуманитарной мысли, но и до экзистенц-минимума научной порядочности (знакомство с оригиналами, выходящими за сферу непосредственных научных интересов, не только пользы ради, но и удовольствия для).

Комплекс причин, дающий такую симптоматику, не отличается простотой. По-видимому, здесь есть какие-то чрезвычайно глубокие вещи (ведь то, что мы говорили о гуманитарном образовании, к естественно-математическому не относится; оно у нас лишено провинциализма). Один из крупнейших русских антиковедов второй половины XIX в. В. И. Модестов писал: «С фактом малой способности и склонности русского ума к филологическим занятиям надобно считаться, памятуя, что, как ни сильна бывает подчас воля человека, природа его еще сильнее, и бороться с нею дело неблагоприятное и заранее проигранное».<sup>3</sup> Оставляя в стороне самоубийственность такой характеристики в устах филолога-профессионала, нужно признать, что в массе своей русские ученики и на самом деле предпочитают непосредственную интеллектуальную нагрузку, без дополнительного обременения памяти; в Императорской России естественные науки вышли на мировой уровень где-то на полстолетия раньше гуманитарных, хрупкий расцвет которых был безжалостно прерван февралем и октябрем. *Общественный* образовательный проект,<sup>4</sup> противопоставленный государственному, предлагал как раз заменить гуманитарный крен в среднем образовании естественнонаучным; после революции он был реализован, и нельзя сказать, что советская школа (после первых лет безумных вакханалий) была такого уж низкого уровня; она не копировала западное решение роковой для мирового образования XX столетия проблемы «встречного движения» массовых и элитарных типов средней школы. Но и плата за пренебрежение гуманитарными науками была велика: в крахе СССР сыграло свою роль невладение гуманитарными технологиями, утилитаризм и технократизм в подходах, игнорирующий самые элементарные запросы человеческой души. Коммунистическая идеология была эффективной только в нападении, будучи не испробована на опыте; перейти в оборону для нее значило погибнуть.

Безусловно, господство марксизма само по себе было несовместимо с качественным гуманитарным образованием – что на среднем, что на высшем уровне. Мы осмелимся это утверждать, несмотря на засилье в западной гуманитарной науке неомарксистских доктрин самого разного покрова. Но тем настоятельнее была необходимость что-то с этим делать – хотя бы с того момента, как острота проблемы была если не понята (этого при всех оговорках нашему педагогическому сообществу сделать, как нам представляется, не удалось), то хотя бы прочувствована. По причинам, которые мы сформулируем ниже – и чужими словами.

Тот же Модестов писал: «Неужели мы, русские, имея свое мирозерцание, свою историю и свои "горячие вопросы", осуждены навсегда блуждать по извилистым и темным дорогам

---

<sup>3</sup> Школьный вопрос. Пятнадцать статей. 2-е изд., доп. СПб., 1880. Пять писем к редактору «Голоса». Письмо 2. С. 24.

<sup>4</sup> Мы имеем в виду прежде всего Д. И. Писарева и – весьма подробно разработанную концепцию – А. П. Шапова.

чужой мысли, не справляющейся ни с нашей историей, ни с нашими умственными, нравственными и гражданскими требованиями? Неужели наша история, наше мирозерцание, наша жизнь не могут дать нам никаких других взглядов на науку, кроме тех, какими снабжают нас ученые других стран? Но нет ли в нашей государственной, домашней, нравственной и литературной жизни сторон, которые лучше могут уяснить нам, напр., древнеримскую жизнь в этих отношениях, чем как это может сделать жизнь прошедшей и современной Германии?.. Вот вопросы, которые я осмеливаюсь предложить людям, занимающимся у нас изучением древнего мира. Если ответ на последние из них будет положительный, то как же после того нам можно будет отказываться от самостоятельного направления в науку, которую я буду иметь честь излагать вам?».<sup>5</sup> Там же он сочувственно цитирует замечательные слова Карамзина: «мы никогда не будем умны чужим умом и славны чужою славою».<sup>6</sup> Перед лицом таких потребностей сослаться на «природную неспособность» по крайней мере стыдно. Если нельзя и не стоит выстраивать всю русскую школу на гуманитарных основаниях (в больших масштабах это сведется к «безответственной болтовне» и к ослаблению математического образования), то по крайней мере очаги гуманитарного образования чрезвычайно высокого качества быть должны – иначе останется без достойного решения одна из ведущих задач народной жизни, и опять придется побираться крохами с чужого стола.

(Заметим в скобках, что здесь мы не аргументируем необходимость хорошей гуманитарной школы для народного самосознания. Труд аргументации взяла на себя жизнь, и достаточно давно, еще – если брать Московскую Русь – в XVII в. Раскол изнутри и интеллектуальный натиск католицизма и протестантизма с Запада сделали создание высшей школы – Славяно-Греко-Латинской Академии – вопросом выживания. Еще добавим, что погоня за оригинальностью во что бы то ни стало не кажется нам плодотворной. Подробное рассмотрение этих сюжетов мы здесь считаем нецелесообразным, хотя оставляем за собой право впоследствии к ним вернуться. С другой стороны, как мы можем надеяться убедить кого-либо в том, в чем не может его убедить сама жизнь?)

Теперь обратимся к вопросам, связанным с функционированием советской школы в постсоветском контексте. Эта проблематика требует тщательного продумывания уже в силу того, что преподавательский корпус, сформированный в прежних условиях и нацеленный на решение прежних задач, все равно – несмотря ни на какие курсы профессиональной переподготовки – будет продолжать работать в прежнем духе, внушать новые идеи старыми способами. Реформатору российского образования прежде всего следовало бы озаботиться высшим педагогическим образованием;<sup>7</sup> это условие, при соблюдении которого только и можно о чем-либо говорить. Но, ожидая, пока новые люди придут в новую школу, нужно представить ее себе, эту школу; представить как цельный и работоспособный организм. Школу в целом сейчас мы рассматривать не будем, как и проблематику высшего образования; остановимся только на гуманитарной школе и опишем возможные подходы к ее проектированию.

Довольно часто – в том числе и на самом высоком уровне – нашу высшую школу ругают за то, что ее выпускники часто работают не по специальности. А между тем это комплимент, и весомый: значит, наши бывшие студенты *в состоянии в массовом порядке менять свою профессию*. Дело в том, что в образовании, кроме информации, которая может меняться больше (как у юристов, для которых отмененный закон теряет ценность) или меньше (дата рождения

<sup>5</sup> Вступительная лекция по Римской Словесности, сказанная в Университете Св. Владимира ординарным профессором В. И. Модестовым 18 сентября 1869 г. С. и. Эта лекция вызвала большое сочувствие и привлекла к фигуре автора надежды и ожидания многих.

<sup>6</sup> Статья «О любви к Отечеству и народной гордости» (см., напр., Сочинения Карамзина. Т. III. СПб.: Изд-ие А. Смирдина, 1848. С. 473).

<sup>7</sup> Много интересного в школе создано представителями научного сообщества; в отношении работы с талантливыми детьми в особенности.

Пушкина, надеемся, меняться не будет, равным образом как и текст его произведений), есть еще такая составляющая, как сложность решаемых задач. Собственно, самую эффективность образования можно определить как достижение наивысшего уровня сложности для каждого конкретного ребенка. Легко переучиваться со сложной профессии на более простую, но не наоборот; бывшему инженеру проще стать юристом, чем юристу – инженером.

Одна из особенностей советской школы заключалась в ее неоднородности. Несмотря на общий массовый покров, она владела сетью школ с другими программами. При этом – с точки зрения тренировки серого вещества, а отнюдь не толщины родительского кошелька – математические школы были *элитными*, а гуманитарные (роль каковых могли играть языковые спецшколы) – *псевдоэлитными*. Как ехидно заметил бывший главный редактор журнала «Лицейское и гимназическое образование» А. Ю. Пентин, «в одних дисциплинах заказ государства до недавнего времени был – научить думать, в других, наоборот, – отучить».<sup>8</sup> Один иностранный язык – это мало, очень мало. Кроме того, язык тоже можно преподавать по-разному. Старорежимные учителя знали силу и мощь письменного перевода: если ты стараешься вполне и ответственно уяснить мысль оригинала и потом воспроизвести ее на родном языке, ничего не теряя и пытаясь как можно меньше привнести от себя, если это делает группа учеников, которая обсуждает тонкости формулировок, умственный прирост может оказаться весьма значительным даже и для такого языка, как английский, для педагогических нужд не очень подходящей. Надо только правильно отбирать тексты. Но болтовня на заданные темы развивает скорее автоматизм и быстроту реакции – качества тоже в жизни нужные, но серьезную нагрузку для ума заменить неспособные. Что касается красивых и сложных задач, вопреки общему мнению в настоящее время мы сталкиваемся с убийственной хронической *недогрузкой* учеников.

Рассмотрим такой вид гуманитарного образования, ныне модный, как проектно-исследовательская работа. На самом деле эти две сферы следует развести: проект есть видение того, чего еще нет (мост через реку, крепость, запирающая горный проход, клумба на месте несанкционированной помойки), а исследование – описание на научном языке того, что есть. Исследовательская деятельность школьников обращена своей проектной стороной к учителю: он должен придумывать задания, чтобы от них был толк и рост. (Кстати: идти к научному руководителю со своей темой исследования – все равно что идти к учителю математики с претензией, обучаясь сей науке, придумывать себе задачи самому.) С гуманитарными проектами (в правильном словоупотреблении) мы имеем дело, когда сталкиваемся со школьной прессой, телевидением, театром; это все традиционные и понятные виды деятельности. Они обладают массой преимуществ, но есть у них один общий недостаток: уча жизни, они меньше учат мышлению. Эту функцию скорее придется отвести исследовательской работе.

Первая сложность здесь – фактор «образа жизни». Трудно учить исследовательской работе, если сам ее не ведешь. Потому во многом это удел пришельцев извне – из вузов. Однако в наших высших учебных заведениях, готовящих специалистов гуманитарной сферы, не учат проектированию педагогической работы. Далеко не всегда руководитель ставит перед собой вопрос, как будет происходить личностный рост ученика в процессе выполнения данных ему заданий.

Особенно модно сейчас рассуждать о том, что «школьник сам должен заниматься поиском информации». Хорошо. Пусть занимается. Как вы видите его деятельность? В приличную библиотеку его не пустят; в архивы – тем более. Если изучать то, что под рукой, – сужается тематический диапазон. Остается интернет, где можно, глотая слюни, зайти на сайт, скажем, Национальной Библиотеки в Париже и полюбоваться заголовками книг, которые тебе никогда не выдадут. Впрочем, там есть и много другого – напр., проект «Галлика» содержит массу прекрасных электронных публикаций французской литературы, на которые можно ссылаться

---

<sup>8</sup> Лицейское и гимназическое образование. 2003. № 1. С. 9.

так же, как и на «бумажные». Но что будет делать ученик? Вводить в поисковик комбинации слов и просеивать результаты? И чему он научится в процессе сей многотрудной деятельности? Быстрее и без орфографических ошибок вбивать интересующие его слова? Сравнить достоинства поисковых машин? Но это будет не нулевой педагогический эффект, а отрицательный: ученик будет играть в эти игрушки *вместо* того, чтоб заняться более разумной деятельностью.

Очень трудно грамотно выстроить задачу на историческом или литературном материале. История, если ею заниматься серьезно, требует больших усилий и трудозатрат; руководитель должен уметь грамотно локализовать задачу, ограничить круг источников, подбирать их так, чтобы сопоставление было сложным и увлекательным; это проектирование весьма трудоемко, хотя невозможным его признать нельзя.

Но совсем беда, если руководитель заставит ученика заниматься механической работой, нужной в его профессиональной области, но с педагогической точки зрения столь же осмысленной, как решение бесчисленных квадратных уравнений на первом курсе мехмата; лучший пример (слава Богу, пока мы с этим не сталкивались) – стиховедение. Этот путь подкупает иллюзией *реального* научного достижения. Однако, занимаясь руководством исследовательской деятельностью школьников, о научных результатах следует забыть: они являются побочным и, строго говоря, нежелательным ее продуктом.<sup>9</sup> Мысль педагога не должна отклоняться от главного: *что, выполняя задание, делает ученик?*

Хорошо ставить вопросы на анализ текста на иностранном языке, а лучше на двух: напр., посмотреть оригинал «Сельского кладбища» Грея, французский перевод Шатобриана и русский – Жуковского, и ответить на вопрос, кого все-таки воспроизводил Жуковский – Грея или Шатобриана? Эти исследования, предполагающие тонкий анализ текста, могут многому научить; но далеко не всякий ученик может ими заниматься, и далеко не всякий учитель – руководить. Даже в более простом случае – когда имеется оригинал и перевод (или несколько переводов) на русский язык – требуется содружество «англичанина» и литератора. А иногда и присутствием двух персон из преподавательского корпуса не обойдешься...

Как мы видим, исследовательская деятельность, если к ней относиться с подобающей серьезностью, является весьма трудоемкой. Она требует настолько колоссальных затрат времени и энергии, что можно с уверенностью утверждать: это путь, перспективный для отдельных школ, но не для образовательной системы в целом.

Теперь остается рассмотреть вопрос: какие предметы гуманитарной школы приспособлены для того, чтобы в рамках их преподавания выстраивать интересные задачи, стимулирующие самостоятельность мысли?

В современной школе есть следующие гуманитарные предметы и блоки предметов: 1) русская словесность, литература и русский язык; 2) история; 3) иностранные языки. Обществоведение – эту воплощенную комедию нравов – не берем; так же мало надежды на гастрономические прибавки вроде культурологии, философии, психологии, МХК и прочего – как факультативов, так и обязательных предметов. Рассмотрим их все по порядку.

Русский язык как предмет сводится к совокупности правил орфографии и пунктуации; мне пока не удалось встретить человека, который писал бы грамотно в силу знания этих правил, и, боюсь, здесь телега поставлена впереди лошади – выводы читательского опыта (чем и являются правила на интуитивном уровне) предпосланы самому читательскому опыту, который формируется наспех и небрежно. Это жесткий и четкий способ преподавания; не уверен, что мы могли бы достичь лучших результатов, если бы пошли естественным путем – уж очень он нетороплив. Русский язык как предмет – самый неуспешный в школе (часто, если у человека единственная четверка, она именно по русскому языку) и чрезвычайно хорошо подходящий

---

<sup>9</sup> Безусловно, это не означает, что нам нужно сознательно стремиться к нулевым научным достижениям. Автору этих строк приходилось проектировать работы, которые приводили к реальным новым результатам.

для проверки в формате ЕГЭ. Но – так или иначе – трудно выстроить задачу для тренировки интеллекта на основе совокупности авторитарных правил, не связанных в единую систему.

В литературе, безусловно, есть над чем подумать. Античное и средневековое образование, интеллектуально не менее мощное, чем современное, все выстроено на риторике. Однако наша литература не риторика, и для постановки правильного мышления она нужна, но недостаточна.

История может быть предметом весьма серьезных размышлений, если проходить ее как политику, опрокинутую в прошлое. Для этого, впрочем, нужно сместить акценты: для того чтобы над конкретной ситуацией можно было размышлять, ее нужно знать подробно, одновременно абстрагируясь от сведений о том, чем все завершилось впоследствии. Если предпринимать такие усилия, можно рассмотреть подробно две-три эпохи, совершенно пренебрегая остальными. Кроме того, это занятие уж точно не для всех. Даже гуманитарно одаренных.

Иностранные языки (в особенности древние) хороши тем, что можно – в отличие от литературы и истории – ставить задачи любого масштаба, от самых простых до весьма трудоемких. Кроме того, здесь 1) сравнительно легко постепенно увеличивать сложность заданий и 2) тренировать одновременно память и мышление, давая задания, которые актуализируют абсолютно все ранее полученные знания. Это делает изучение языка со сложной грамматикой даже более интересным образовательным инструментом, чем математика: здесь комбинации различных тем появляются естественно на каждом шагу. Однако реально качественное гуманитарное образование может выстроить только вся совокупность этих предметов.

Момент, который переживает наша школа, – во многом ключевой. Выбор между безответственной болтовней и серьезной интеллектуальной работой совершается сегодня. И этот выбор определяет – воцарится ли «легкость в мыслях необыкновенная», которая поможет нашим детям сбросить с себя обременительное иго русской истории и культуры, или победят столетиями строившие ее ценности служения и труда.

## Диалог о красоте и достоинстве русского слова

### Действующие лица:

*Преподаватель филологического факультета МГУ, пожилая женщина, уже давно защитившая кандидатскую диссертацию, постоянно участвующая в приемной комиссии, в дальнейшем – филолог.*

*Литературовед из поколения дворников и сторожей, полиглот, презирающий научные степени, мужчина лет пятидесяти, консервативных взглядов, из принципа пишищий в стол, в дальнейшем – литературовед.*

*Сотрудник лингвистической кафедры одного из ведущих университетов, молодой кандидат филологических наук, окончивший матшколу, умеренно-прогрессивных взглядов, в дальнейшем – лингвист.*

*Специалист по истории педагогики, мужчина лет сорока, автор многочисленных научных трудов, в дальнейшем – историк.*

*Все присутствующие, давно знакомые и искренне расположенные друг к другу, встречаются за чашкой чая на работе у Филолога, куда пришли для обсуждения актуальных новостей.*

*Филолог.* Знаете, коллеги, меня уже давно тревожат разнообразные слухи. То говорят, что в потаенных недрах института на Волхонке разработали новую орфографическую реформу, и весь крещеный мир хотят заставить писать «заец» и «парашут». То из министерских подвалов доходит шепот, будто бы число обязательных часов на русский язык и литературу хотят серьезно сократить. Уровень наших абитуриентов и так все больше и больше оставляет желать лучшего, и мне становится не по себе...

*Лингвист.* Утешьтесь: слухи, как правило, слухами и остаются, и у них нет в наше время большой потенции к материализации. Вы можете спать спокойно: пока вопросы будут обсуждаться и согласовываться, нам уже станет все равно.

*Литературовед.* В этих словах есть, конечно, доля правды, как и в любой шутке – в том числе и о парашуте – всегда есть доля шутки. Но, к сожалению, именно глупые шутки и обладают наибольшей способностью превращаться в нечто brutally-материальное. В последнее время у нас неоднократно была возможность убедиться в этом.

*Лингвист.* Естественно, Вы должны особенно мрачно относиться к таким перспективам: не Вы ли говорили всегда, что для предлагающих орфографические реформы должны быть установлены жестокие публичные наказания: дыба и колесо.

*Литературовед.* Вы не угадали. Я как писал, так и буду писать, и для меня дорога старая, дореволюционная орфография, за которую ныне отважился публично вступить только глубокоуважаемый отец Валентин Асмус. А снявши голову, по волосам не плачут. Если форма «лечу» одна от «лететь» и «лечить», то народная этимология «жури» от «журить», а «брошура» от «брошь», – а она возникнет несомненно, – мне не представляется слишком опасной.

*Филолог.* А что же пишет отец Валентин Асмус в своей, так сказать, «брошуре»?

*Литературовед.* Деяния тогдашних новаторов он характеризует, – на мой взгляд, вполне справедливо – как «реформу, в которой выразились злоба недоучек (сиречь либералов) и преступное недомыслие устроителей всеобщего счастья (то есть коммунистов)». Предложения же его таковы (сейчас не помню все, перечислю важнейшие): привить школьникам пассивное владение старой орфографией, издавать в подлиннике старой орфографией сочинения всех, на

ней писавших, а тем, кто хочет писать на ней сейчас, – делать это правильно. В этом, действительно, есть глубокий нравственный смысл: Иван Ильин, Цветаева, Бунин и другие решительно выступали против нового «кривописания» и требовали, чтобы их сочинения издавались в дореволюционной орфографии. Потомки грубо нарушили их волю. А что касается последнего пункта, то довольно забавно видеть повсюду натканные без склада и лада твердые знаки там, где нужна еще и «ять», а ее-то и нет.

*Лингвист.* Высказываясь откровенно и резко, я счел бы эти мысли экстремизмом, из уважения к присутствующим я назову их преувеличением. Ваши злокозненные издатели могли бы погубить дело своих авторов и отбить у широкой публики охоту читать их, выполни они эту их волю. А что касается науки, то она не санкционирует своим авторитетом упрямую приверженность старине. Точно так же Вы могли бы отвергать петровскую гражданскую печать и требовать использования исконной «кирилло-мефодицы», как сказал один мой знакомый школьник, не писать из ревности и благочестия пса буквой пси, а только псалмы, восстановить имперфекты и аористы, «аще» и «обаче» и весь шишковский хлам. Орфографическая реформа (разработанная Императорской Академией Наук) была принята при Временном правительстве и одобрена многими известными языковедами...

*Литературовед.* Вы совершенно правильно сделали, отказавшись от опасного слова «лингвист». Вообще язык нельзя доверять лингвистам – они видят в нем механическую структуру с пустыми знаками, которым можно приписать в принципе любое содержание. Их идеал – говорить двоичными числами. Впрочем, к присутствующим, естественно, это не относится.

*Филолог.* Как не относится и к теме нашего разговора, по крайней мере к ее школьной части. Поэтому я хотела бы вернуть присутствующих к исходной точке. Сейчас не слишком актуален вопрос о достоинствах ижицы и фиты.

*Лингвист.* Как ни странно, сейчас он именно актуален, только не у нас, а на Западе. Немецкая орфографическая реформа предполагает отказ от исходных греческих элементов типа *ph*, звучащего как *f*, то есть фактически то, что было сделано эдиктом Мануйлова. Отказ от ижицы и фиты как раз и представляет собой отказ от элементов искусственного и совершенно безжизненного уже эллинизма, который – что касается ижицы – и распространялся только на корпоративную терминологию духовного сословия. В этом смысле мы несколько опередили немцев, хотя отстали от итальянцев. Это мировой процесс, и сопротивляться ему бесполезно.

*Литературовед.* Это сейчас мы занимаемся чистым обезьянничаньем. Любая орфографическая реформа предназначена для «Камчатки», для дебилов, она является следствием чрезмерного распространения грамотности, которая в своих высоких, традиционных формах становится уже непонятной массам. Решили немцы изгнать из своего языка – столь внутренне сходного с греческим – последние греческие элементы, которых не могут усвоить наиболее тупоголовые представители сей достохвальной нации, решили англичане вкупе с американцами – в тех же видах – ввести свою пресловутую *New spelling*, так наши тотчас сочли, что написать «заяц» для русского школьника недоступно. Позор!

*Историк.* По существу Вы правы, я только никак не могу принять презрительную форму Ваших высказываний. Грамотное письмо, что в старой, что в новой орфографии, – которые действительно сложны в одинаковой степени, поскольку, как правильно отмечал ваш любимый Иван Ильин, сложно *правило* само по себе, – грамотное письмо, повторю, не является ни единственной человеческой добродетелью, ни даже первой, ни даже первой среди равных. Когда Вы прочтете описание Гросс-Егерсдорфской битвы у Болотова, Вам вряд ли придет в голову интересоваться, насколько хорошо знали грамоте ее участники; исторический опыт подсказывает, что в основном не знали. Да, Шпет в прекрасно всем присутствующим известном «Очерке развития русской философии» заявлял, что «наша история есть организация природного, стихийного русского невежества», что «наше общество и государство никогда не могли

преодолеть внутреннего страха перед образованностью», а один из замечательнейших министров просвещения, А. Н. Шварц, писал одному из своих корреспондентов, весьма крупному ученому: «Упорядочить учебные заведения все равно мне не дадут: русские все готовы вынести, кроме ученья». Но разве не слышится в этом та типичная жестокость немцев к русскому телу, о которой говорил Аксаков, – Вы ведь помните этот эпизод в «Семейной хронике»?

*Литературовед.* А кроме того, наша современная школьная программа и не рассчитана на то, чтобы школьники полюбили русский язык и русскую литературу; так что будет на них выделяться больше часов, меньше или не будет совсем, – по существу вполне безразлично.

*Филолог.* А почему?

*Историк.* Вы уже много лет постоянно участвуете в приемной комиссии факультета. Следовательно, и нет более компетентного судьи при ответе на вопрос: как изменилась ситуация за последние годы, когда все меняется.

*Филолог.* Я постараюсь ответить на этот вопрос, отвлекаясь от субъективного момента в своих впечатлениях, хотя это и трудно: в молодости, как известно, и вода мокрее, и соль солонее. Что касается нашего факультета, разница действительно не так велика, хотя средний уровень – не столько грамотности, сколько эрудиции – немного упал; с теоретической точки зрения мы могли бы – при общем падении – сталкиваться с примерами блестящей образованности, учитывая возможность появления хороших школ, но пока их выпускники что-то не выделяются на общем фоне. На других факультетах, где мы работаем, положение хуже: в последние десять лет школа дает в среднем все менее и менее качественный продукт.

*Историк.* А как Вы оцениваете причины этого явления?

*Филолог.* Здесь я могу, конечно, высказать только свое субъективное мнение. Социологических данных у нас нет; не знаю, есть ли они вообще у кого-нибудь. Грамотность и интерес к литературе поддерживаются в первую очередь самостоятельным чтением; сейчас оно стало более опасно. Советская система корректуры (малонадежная для иностранных языков, но вполне добротная для русского) развалилась; большинству издательств нежелательно тратить дополнительные деньги на доводку книг, и потому их орфографический уровень упал. Это одна из причин. Вторая – компьютер, причем не столько как установка для игрушек, сколько как психологический феномен: я думаю, каждому из Вас известен какой-либо юноша, не желающий учиться писать грамотно потому, что компьютер все исправит сам. Да и рекламные лозунги застревают у детей в головах, как репейник, – ничем потом их оттуда не вытащишь. А для языковой культуры эта реклама иногда очень разрушительна.

*Литературовед.* Я добавил бы еще одну, которая, впрочем, лишь усилилась, а не появилась за последние годы. Школа – сфера социальной катастрофы. Государство своим отношением к жалованью учителя и общество своей поддержкой этого государства открыто заявляют о том, что школьное образование (не буду говорить образованность) не входит в число его ценностей. Можно ли – даже отвлекаясь от личных побуждений – делать хорошо ту работу, которая, как ты видишь, не нужна заказчику? Это одна из черных дыр, прежде всего крадущих здоровье детей – сначала психологическое, а потом и физическое. На мой взгляд, сейчас школа просто опасна для ребенка, и отдавать туда ребенка нельзя.

*Лингвист.* Если это просто мысль, заостренная до парадокса в целях удобопонятности, принять ее можно, но в буквальном виде это опять-таки крайность. Дома Вы лично сможете дать своему ребенку превосходное образование (хотя Вы здесь, скорее, исключение), но не решите проблему социализации, и Вашему блестящему эрудиту будет трудно общаться с людьми и почти невозможно – с чиновниками.

*Литературовед.* Но, по существу, то, что сказал уважаемый *Филолог*, только подтверждает мое исходное равнодушие к школьной проблематике: ведь это все внешкольные причины. Более того, в так называемых продвинутых школах сейчас тратится больше времени

на грамотность и подготовку к сочинению, а результаты весьма мизерабельны. Суть в самом принципе преподавания этого предмета.

*Филолог.* Не буду вступаться за свою корпорацию, поскольку, признаюсь, школьная литература всегда наводила на меня непобедимую скуку, и я до сих пор читаю определенную часть русской классики с отвращением. Но в чем же Вы видите выход в преподавании предмета?

*Литературовед.* Этот вопрос нужно разделить на две части – теоретическую и практическую. В нынешней ситуации для школы в целом я не вижу никакого выхода, а для ребенка – расскажу чуть позже. Но – рассуждая отвлеченно – есть более целесообразный способ преподавать русский язык и литературу – я бы предпочел по старинке называть их вместе «русская словесность», – и заключается он в следующем. Во-первых, русский язык и литературу нужно не только по названию, но и по существу воспринимать как один предмет. Когда вы читаете на уроке, скажем, Пушкина – как эллины Гомера и римляне Вергилия, – вы должны читать ради эстетического наслаждения и усвоения благородных форм языка. Проблема соотношения классицизма, романтизма и реализма, место Пушкина в истории русской литературы вас и детей может не занимать: это внутрикorporативные проблемы, не слишком важные для остальных. Точно так же не нужно стремиться к широте охвата: конечно, правильное чтение немислимо без эрудиции, но в хорошей литературе достаточно и непосредственно воспринимаемых питательных элементов, для которых фон не столь принципиален. Строго говоря, ведь и большинство современных филологов не может читать Пушкина профессионально: для этого нужно хорошо знать французскую литературу XVIII в. в оригинале. И во-вторых, грамотность (как, впрочем, и владение нормами литературного языка) – это стусок личного жизненного опыта, а не набор правил; либо этот опыт есть, либо его нет. Школа может, конечно, в определенной – весьма небольшой – степени помочь ему сформироваться и облагородить его. Однако на самом деле – не знаю насчет русского языка, но мне кажется, что между школьным подходом, как он сложился, и лингвистической и литературоведческой наукой – пропасть.

*Лингвист.* Вы, безусловно, правы. Хотя на самом деле это требует серьезного и подробного разговора. Впрочем, все ли присутствующие уверены, что научная достоверность обязательна для школьного преподавания?

*Литературовед.* В центре литературного преподавания стоит пресловутый «литературный процесс». Понимается он абсолютно неверно, поскольку реальный ход вещей был далек от поступательного развития. Если брать ситуацию XVIII в., то вершиной будут семидесятые-восемидесятые годы – Державин, Херасков, Фонвизин, потом идет резкий перелом, спор карамзинистов и шишковистов, чьи точки зрения достигают синтеза в Пушкине. Его прямыми наследниками являются славянофилы; но инерция сороковых годов, определенное продолжение этого подъема – Баратынский, Гоголь, поздний Жуковский – постепенно сходит на нет, а потом начинается катастрофа. Отовсюду понабежали семинаристы – все эти Чернышевские, Добролюбовы, Помяловские, Благовестовы, Златовратские, Успенские, хамы и пьяницы. (Именно тогда возникла культура толстых журналов – этот симптом упадка, который сейчас мы по недомыслию принимаем за признак «классической» утонченности и высоты.) Писать разучились. Вы знаете, почему за границей никто не знает Пушкина, зато все в качестве *style russe* обожают Толстого и Достоевского? При передаче на чужой язык они ничего не теряют, магия слова им чужда в высшей степени, их сила – целиком и полностью в содержательной сфере; о Пушкине и Гоголе ведь этого не скажешь, они в переводе теряют все. И, конечно, лучшим критиком должен оказаться не невежественный Белинский, палач по собственной воле и могильщик по воле судьбы русской дворянской культуры, – единственной возможности *положительной* культуры в России, как правильно писал Г. Г. Шпет, – а рыцарь без страха и упрека Степан Петрович Шевырев, последний часовой на страже пушкинских ценностей...

*Лингвист.* Признаться, я не вижу большого смысла, вкуса и толка в критике заведомых благоглупостей. Эту крепость гарнизон покинул, и ее бастионы поросли густой травой... Я согласился уже с вами, что современные программы по русскому языку лингвистически несостоятельны. Частично – в рамках теоретической осторожности – это признание я должен взять назад, – ведь всем присутствующим известно, что ни по одному вопросу наука не может сказать своего последнего слова. Предположим, что все, что Вы говорили, верно. Но это ведет лишь к безмерному расширению программ, – кроме Белинского, Вы никого не выкинули, Чернышевского, кажется, выкинули и без вас, а Вы хотите добавить славянофилов...

*Литературовед.* Я, конечно, виноват в том, что чересчур отвлекся. Я хотел только продемонстрировать, что здесь мы не теряем ничего ценного, ни малейшей доли истины. По мне «филология» в преподавании словесности вовсе не нужна. Оболтуса-восьмиклассника заставляют читать Ломоносова и Фонвизина, чей язык ему непонятен, – а это ведь пик подросткового кризиса, стилистического противопоставления себя миру! Он с отвращением внимает тому, что ему во всех отношениях чуждо, в то время как в выпускном классе он смог бы оценить все это по достоинству. Тем более – скажу Вам по секрету – творчество Державина концентрируется на идее смерти, посмотрите его самые сильные куски – «На смерть Мещерского» в раннем периоде, «Снигиря» в позднем, самые мощные эпизоды в «Водопаде» – в семнадцать лет это так понятно и близко... Я, конечно, настаивал бы на Хераскове, на Муравьеве, но это уже личное. Можно сдержать полет фантазии.

*Филолог.* А что делать в восьмом классе?

*Литературовед.* То, что близко и понятно, – читать современную литературу. Я не «Анну Каренину» имею в виду, а вообще XX век.

*Филолог.* То есть опрокинуть пирамиду?

*Литературовед.* В грубом приближении – да. Сначала знакомить с произведениями, дающими хорошие образцы современного языка, потом приучить к языку классическому, затем дать резерв, своего рода «неприкосновенный запас» в виде архаики. И сочинения должны быть направлены не на «раскрытие темы» – нет ничего гнуснее этого решения отвлеченных проблем, – а на формулировку своих мыслей красивым и правильным русским языком. Историк нам скажет, насколько это соотносится с нашей педагогической традицией.

*Историк.* Безусловно, эта проблематика так или иначе и обсуждалась, и решалась до революции. Сначала требовалось отделить преподавание русского языка от латинского, да и вообще как-то аргументировать его преподавание; ведь считалось, что правила риторики и поэтики для всех одни. Н. Н. Поповский, любимый ученик Ломоносова, произнес в первый год существования Московского университета «Речь, говоренную в начатии философических лекций», где в конце доказывал, что русский язык богаче латинского (на тот момент это было явным преувеличением, да и сейчас можно поспорить) и что нет такой мысли, которую нельзя было бы выразить по-русски. Если этот пафос существовал, значит, у него были и противники, и ворота были раскрыты не вполне. Но, скажем, в Московском благородном пансионе еще в начале XIX в. довольно часто преподавание русского и латинского языка осуществляется одними и теми же лицами; в университетских гимназиях охотно занимались переводами с древних и новых языков на русский и обратно и отрабатывали стилистику на их разборах; нужно сказать, что мне это представляется наилучшим способом стилистической выучки, когда можно показать весь ход от грубой дословности до воспроизведения мельчайших оттенков чужой мысли на своем языке. Современное преподавание новых языков, направленное прежде всего на разговорную речь, мало и плохо знакомящее с художественной литературой, неспособно решать эти задачи. Потом постепенно сформировалась русская риторика и поэтика – литературный курс в первой половине века, насколько я себе его представляю, представлял собой упрощенный для школьных нужд технический разбор. Как на недавние исторические события, так и на новейшую литературу накидывался покров, зато древностям уделялось боль-

шное внимание. В этой атмосфере попытки внести в школу произведения последних лет и связать их с историей общественной мысли (что довело советскую школьную литературу до полного разложения) воспринимались как струя свежего воздуха. Творцы русской классической гимназии не видели в русском языке и словесности большого смысла; выдающийся ее теоретик М. Н. Катков писал: «Было бы полезно сократить время на такие предметы, которых преподавание нередко причиняет большой вред. В ряду этих предметов самое видное место занимает т. н. *русская словесность*, то есть тот сбор жалких обрывков из эстетики, истории литературы и из журнальных критических статей, который есть истинный крест для всякого порядочного учителя, а молодых людей приучает к фразерству и верхоглядству». Любопытно, что здесь сходились крайности; вот оценка его злейшего врага, Писарева: «Под именем теории словесности укрываются, с несвойственной им стыдливостью, риторика и пиитика – те самые науки, которые до сих пор открыто свирепствуют в семинариях, отравляя жизнь бурсака и наполняя его несчастную голову непроходимую чепухой». Историю литературы он клеймит еще более яркими выражениями: «Сохранять от забвения имена таких людей, которых идеи и поступки не имеют уже никакого влияния на нашу умственную жизнь, – труд тяжелый, неблагодарный и, кроме того, всегда безуспешный». Пирогов, выступавший за классицизм, но в более мягком, нежели Катков, варианте, считал иначе: «Я приписываю высшую образовательную силу исключительно глубокому изучению древних языков, языка отечественного, истории и математики. Я сошлюсь в этом на вековой опыт, который, вопреки всем возгласам противников, все-таки доказал, что изучение этих наук одно и *само по себе* уже достаточно образует и развивает дух человека, приготавливая его к восприятию всевозможных – и нравственных, и научных – истин. Оно достигает этой цели, имея предметом преимущественно мир внутренний (субъективный) человека (т. е. самого себя), открываемый религией, словом и историей, и мир внешний (объективный), исследуемый математикой в ближайшей его связи (через отвлечение) с миром внутренним». Русисты в общем и целом согласились с тем, что главные задачи должны решать классические предметы, и Ф. И. Буслаеву пришлось им напоминать, что одно чисто формальное изучение памятников литературы невозможно, что им все равно придется затрагивать на уроках содержательные аспекты. Но, что касается т. н. Серебряного века, я рекомендовал бы для свежести впечатлений фельетона Дорошевича. То, что он описывает, весьма похоже на сочинения советской эпохи. Я прекрасно понимаю всю сумбурность своей реплики, но уж прошу прощения: четких периодов с точными датировками я сейчас дать не могу.

*Лингвист.* Да их сейчас никто и не требует, если даже признать их возможность (в чем я лично сомневаюсь). Какой позитивный опыт можно из этого извлечь для наших сегодняшних нужд?

*Историк.* В качестве положительного примера можно рекомендовать опыт Московского благородного пансиона. Пушкину не повезло, он учился в другом месте, гораздо худшем, но список людей, прошедших через руки Прокоповича-Антонского и его коллег, впечатляет: Жуковский, Лермонтов, Грибоедов, Милютин, из менее известных – Писарев (водевильист, а не критик), Дашков (министр юстиции и по совместительству переводчик эпиграмм Палатинской антологии), Шевырев.

*Литературовед.* К этому надо добавить Милонова (мало кому известно, что подзаголовок своей сатиры «К временщику» и ссылку на Персия Рылеев позаимствовал у него, как и общий пафос стихотворения, и многие подробности). И уж совсем никому не известно, что реально Рубеллий фигурировал у Ювенала в VIII сатире, откуда Милонов его и позаимствовал.

*Филолог.* Вы полагаете, что не знающий этого школьный учитель недостойн существовать?

*Литературовед.* Вы преувеличиваете, но только несколько преувеличиваете. В принципе, я не вижу ничего плохого в том, чтобы работающий с детьми человек обладал эрудицией.

*Филолог.* К сожалению, среди нас нет ни одного человека, преподающего русский и литературу в школе, так что за учителя бедного и вступиться некому. Я попытаюсь взять эту роль на себя. Во-первых, конечно, хорошо видеть в педагогике искусство утонченных знатоков; но когда это удел многих, среди которых талантливых заведомое меньшинство – а от учителя мы и не имеем права требовать таланта, а только определенного круга знаний и добросовестности, – нужна технология. Нужен массовый продукт. Здесь утонченные соображения качества должны отходить на второй план: результат нам требуется достаточно простой, но добротный. И желательно с отработанной технологией, которая по определению не может быть технологией ювелира. Без Милонова на самом деле можно обойтись. Долой соображения научности программ, эстетического аристократизма, мировых тенденций, даже и педагогического опыта, – все прекрасные вещи, о которых шла речь. Нужно зафиксировать какой-то возможный уровень и добиваться его железно. Я думаю, мне позволено будет не распространяться о пользе грамотности и наук?

*Литературовед.* Сие позволить можно лишь от большой снисходительности. Я бы, скорее, – возможно, ехидства ради, – рассуждал о вреде грамотности и наук, и даже согласие в данном пункте с нелюбимым апостолом невежества Руссо не воздержит от этого. Ведь писал же наш знаменитый антикварий М. А. Дмитриев:

Да и грамотность народа  
Разведет одних плутов.

Реально ведь как обстояло дело: для того, чтобы знакомиться с содержанием рекламы (на либеральном Западе) и речами диктаторов (тоталитарный Восток), читать должны были уметь все. Теперь есть телереклама и телевыступления, и необходимость отпала. В США много, по слухам, неграмотных, – это заботит их в чисто отвлеченном, а не реальном духе, поскольку телерекламу они воспринимать способны, а больше ничего от них и не требуется.

*Лингвист.* Ох, не любите вы, коллега, простой народ с его *модальностью винопития и мордобития*. Играете вы, коллега, под профессора Преображенского – тем более упорно, чем меньше комнат Вам оставила советская, а потом демократическая власть. Чем бесперспективнее этот социальный расизм, тем он яростнее, – Вы еще предложите Манифест от 19 февраля отменить.

*Литературовед.* Большим сторонникам здоровых форм народоправства я посоветовал бы взглянуть на рациональную сторону современных политехнологий – не только наших, и западных также. Это тоже продукт определенной *массовой школы*, не правда ли? Меня сейчас занимает не это. В любом здоровом обществе нужна элита, и желательно, чтобы она обладала еще и иными качествами, кроме невежества и самоуверенности. Неужели я виноват в том, что во всем образовании меня занимает только этот вопрос, – у меня нет никакого массового проекта, но любой массовый проект обречен и обрекает страну, если в нем не будет отведено места для более высоких форм, которым нужно, конечно, предусмотреть и иные ограничения. Незнание того, другого, третьего, двадцать пятого, чего угодно можно простить и допустить, но незнания в принципе, незнания чего бы то ни было ни простить, ни допустить нельзя. А наш винегрет не готовит никого: ни гуманитариев, ни естественников, ни трудяг, ни эрудитов. Это некий вид гегелевской отмычки, одинаково плохо открывающей все двери. Но мы отвлеклись, – признаюсь, уже по моей вине исключительно – от Благородного пансиона. Пусть *Историк* нам расскажет, в чем заключались его преимущества и каким образом в буйных и грубых ученических сердцах поселялась любовь к изящной словесности.

*Историк.* Попробуем. Центральных фигур здесь будет две – инспектор и директор А. А. Прокопович-Антонский и талантливейший выпускник, председатель Дружеского литературного общества В. А. Жуковский. Интересно, что в своей работе «О воспитании» Антонский

выдвигает энциклопедическую программу и вовсе не концентрирует внимания на русской словесности; это получалось само собой. Он создал в Пансионе атмосферу, в которой литературные опыты поощрялись, приглашал знаменитых писателей, прежде всего Карамзина, с которым его связывала искренняя дружба; заседания Общества любителей русской словесности проходили в здании пансиона, и ученики могли на них присутствовать. В пансионе издавалось множество журналов, где лучшие работы могли публиковаться. Кстати, Я. К. Грот считает, что в Царскомсельском лицее литературный расцвет вызвали пансионские дрожжи: из Москвы туда переехали Кошанский и несколько учеников. В «Законах Собрания воспитанников» от 12 Января 1801 г. было сказано: «В каждом Заседании члены будут читать, по очереди, речи о разных, большею частию, нравственных предметах, на русском языке; будут разбирать критически собственные свои сочинения и переводы, которые должны быть обработаны с возможным тщанием; будут судить о примечательнейших происшествиях исторических, а иногда будут читать, также по очереди, образцовые отечественные сочинения в стихах и прозе, с выражением чувств и мыслей авторских и с критическим показанием красот их и недостатков». Здесь, конечно, виден тот способ, за который ратует уважаемый Литературовед; а вот и законы Дружеского литературного общества под председательством Жуковского: «Мы все так высоко ценим лестный талант трогать и убеждать других словесностию, мы все удивляемся тем великим умам, которые в бессмертных своих сочинениях заронили какую-то божественную искру, могущую возжечь в сердцах позднейшего потомства любовь к Добродетели и Истине, которым служить есть единственная наша должность; мы все льстимся найти и образовать в себе этот бесценный талант. – Да будет же сие образование, в честь и славу Добродетели и Истины, целию всех наших упражнений». Третья фигура – А. Ф. Мерзляков, плохой, быть может, ученый, но вдохновенный лектор, замечательный преподаватель и человек с большим вкусом.

*Литературовед.* Все бы ничего, только Карамзины на дороге не валяются. Да и Антонских с Мерзляковыми не пруд пруди. Это как раз и подтверждает мою мысль о том, что такой подход должен быть штучным, а не массовым; это ювелирное искусство, а не станок с программным управлением. Сейчас, насколько мне известно, есть иные учебные заведения, куда и знаменитости приглашаются, где и литературное творчество поощряется, и журналы составляются, а результат хорош не слишком.

*Филолог.* Дух времени, с ним же бороться невозможно? Будем переживать этот жестокий век, питаюсь наследием прошлого, а настоящее предоставим безвкусице и безграмотности? Или будем создавать разрозненные цитадели образованности, своеобразную духовную катакомбу, где сохраним это наследие от нашествия варваров до лучших времен?

*Литературовед.* Нас строительству цитаделей и катакомб не обучали. Это ведь только в гимназических программах XVIII века фигурировала гражданская и военная архитектура. Невежественное школьное начальство, конечно, не захочет дать кому бы то ни было шанс получить действительно качественное образование – на фоне таких людей оно само будет смотреться не слишком привлекательно, даже и для простого народа, который, насколько я мог заметить, хотя со стороны, а настоящую образованность уважает. Позвольте мне вкратце описать ранее упомянутый проект.

*Все.* Извольте.

*Литературовед.* Надо сразу заметить, что без больших денег никакого шанса на получение образования нет, – за исключением уж очень больших способностей в сочетании с добро совестью, что дает возможность переломить почти любую ситуацию, – а если истребить спасающую нас от окончательной гибели коррупцию, то и вовсе никакого не будет. У меня есть один знакомый, который действительно располагает большими деньгами, и он спросил у меня совета, что делать с сыном, – в школу отдавать он его боится, – водка, пиво, наркотики и все такое... Об элитных школах он тоже невысокого мнения, и, по-моему, вполне справедливо. Кроме того, к государственному набору дисциплин он питает отвращение. Потому

мы выбрали экстернат и домашнее воспитание с гувернерами. А чтобы ребенок не страдал от одиночества, он точно так же оплачивает воспитание нескольких его друзей. Безусловно, аттестат покупается, и все промежуточные бумаги покупаются тоже – с интеллектуально и нравственно зачумленной территорией государственной школы контакт исключен, иначе все пропало. Только строгий карантин. Два новых языка обязательно, потом можно будет ввести и третий, математика в полном объеме, русская грамматика также, если будет расположение – латинский язык. Литература – в зависимости от обстоятельств. Конечно, он должен кое-что прочесть, но, пока не определились гуманитарные или естественнонаучные склонности, что-либо планировать заранее нужды нет. Естественные науки – только для пробы, а продолжать ребенок будет лишь то, к чему проявит интерес, но тогда продолжать серьезно. Все это будут преподавать специалисты на уровне профессоров МГУ, которым прежде он сам – человек весьма неглупый – будет устраивать экзамен: смогут ли они ему объяснить просто, увлекательно и доходчиво. Таким образом, в каждый конкретный момент у ребенка будет не более пяти предметов, он попробует все, а кроме того, будет гораздо лучше подготовлен и к вузу, поскольку готовиться к нему сможет спокойно и без перегрузок. Музыка и прочие изящные искусства – если окажет расположение. При этом выбранные предметы – без послаблений и на самом высоком уровне.

*Лингвист.* Иван Яковлевич и его «Эмиль»...

*Литературовед.* Вы правы, поскольку сейчас любой изоляционистский образовательный проект будет пахнуть руссоизмом, но я не вижу возможности выстроить качественный проект без изоляционизма.

*Лингвист.* Для меня Ваши слова неубедительны. И, если у Вас нет массового проекта, из этого еще не следует, что он невозможен.

*Филолог.* Так к чему же мы пришли в результате нашего разговора?

*Историк.* Вековая мудрость учит, что никогда ни в одной дискуссии ни к какому результату не приходили. Я бы сформулировал поучительную выжимку и скудную область общего согласия так: что бы ни делали власти в сфере образования, на ситуацию это особо не повлияет.

*Филолог.* Малоутешительная поучительность и скудость.

*Литературовед.* А это уже не от нас зависит. Все равно, кто бы что ни говорил, Васяка съест всех, кого положено. Давайте пожелаем сыну моего знакомого больших успехов. Помните этот анекдот про Стилипона Мегарского? Когда Деметрий Полиоркет взял город, в дыму и пламени, в буйстве грабежа, потеряв уведенную в рабство дочь, утратив дом и все имущество, старик ответил на вопрос Деметрия, который интересовался, нужно ли возместить его ущерб: «Я ничего не потерял, моя образованность осталась при мне». Пока власти не конфисковали наши библиотеки и пускают нас в библиотеки публичные, мы еще не все потеряли, а может быть, не потеряли ничего ценного.

*Лингвист.* Итак, да погибнет школа, да здравствует наука!

*Литературовед.* Она погибнет или сохранится независимо от нас; наш долг – уберечь в неких прочных капсулах действительно ценное. Пусть через несколько сотен лет Пушкина читают так, как мы сейчас Вергилия.

*Филолог.* Хорошо, тогда расходимся по своим постам – Вы будете готовить капсулы, а я бороться с невежественными абитуриентами, пока вступительные экзамены еще не отменили; а когда их отменяют, делать то же самое на экзаменах переводных. Кстати, меня уже и ждут на оном мероприятии. Так что давайте поступим так: каждый в течение тридцати секунд опишет свою реформаторскую программу, и я побегу.

*Историк.* Я, к большому сожалению, не смогу этого сделать. Моя задача – выяснять факты прошлого и в крайнем случае давать им оценку. Настоящим и будущим пусть занимаются другие специалисты.

*Литературовед.* Кратко резюмирую то, что сказал (естественно, в рамках скудных возможностей): объединить преподавание русского языка и литературы в один предмет, нацелить его на формирование эстетически ценного читательского опыта, избавив от «филологии» и схоластики и осторожно, но мудро, умело и решительно расширяя кругозор учеников.

*Лингвист.* Я бы радикально ничего не менял. Научную подкладку преподавания следует сделать несколько проще и стройнее, возможно, надо теснее связать преподавание русского языка с иностранными, постепенно насыщать программы злободневным и качественным материалом – но все это осторожно, постепенно и с учетом наличных педагогических кадров, которые не смогут пойти на радикальные новшества.

*Филолог.* Мне, как и историку, трудно предложить что-то для школы с вузовской колокольни. Потому и предложения будут внешкольные. Нужна государственная языковая политика – строгий контроль рекламы, телевидения, прессы, издательской деятельности. Хороший и качественный язык должен стать официальным ориентиром в политике и престижной вещью, необходимой для карьеры. Возможно ли это и эффективно ли, не знаю, но без этого все будет обречено. А теперь прошу прощения, мне уже больше нельзя задерживаться. До свидания в новом тысячелетии!

*Все.* До свидания. (Расходятся.)

## Сумерки всеобуча

### Статья первая

Высокий процент двоечников среди сдававших в первый раз ЕГЭ по литературе – свыше 25 % – оказался сенсацией. Он заставил одних не без злорадства связывать эти результаты с изменениями в преподавании предмета, которые вызваны самим переходом к ЕГЭ, а других – бить во все колокола и заявлять об опасности, угрожающей русской культуре. А между тем если что и было в этих результатах сенсационного, то только сама эта сенсация: для тех, кто работает с детьми, четверть неудовлетворительных оценок должна показаться результатом еще слишком оптимистичным, и свидетельствует он об одном: в борьбе с проверяющим и контролирующим начальством наши школьники преуспели.

### А БЫЛА ЛИ КАТАСТРОФА?

Автору критической статьи с разоблачительным пафосом весьма соблазнительно усмотреть в происходящем катастрофу. Но для этого должны быть большие основания, нежели отдельно взятый результат экзаменационного новшества, которому критики, кроме того, вовсе и не доверяют (кстати, еще один из уроков последнего ЕГЭ – тот факт, что он дает – по крайней мере для больших чисел – более достоверную картину, нежели официальные отметки, за которыми стоит уж совсем непонятно что). Но давайте попробуем перевести этот результат на человеческий язык. Что проверяет ЕГЭ? Прежде всего – на это направлена тестовая система – факт знакомства с литературными произведениями, включенными в программу. Ну и что, является ли новостью то, что четверть школьников совершенно их не читает?

И – если их действительно четверть или даже еще больше – стоит ли усматривать в этом катастрофу? Какие для этого есть основания, кроме однообразной серии ритуальных заклинаний? Здесь нам не обойтись без того, чтобы подвергнуть их строгому и серьезному разбору: этот симптом можно истолковать, только если опираться на хотя бы отдаленное понимание механизмов развития культуры.

Тема безнравственности и невежества молодежи – вечная. Что стоит за ней сейчас, кроме привычного старческого брюзжания? (В качестве основного среза общественного мнения мы используем материал «Парламентарии о кризисе русской культуры», опубликованный на сайте [regions.ru](http://regions.ru),<sup>10</sup> где представлена серия интервью наших парламентариев.)

Одна из популярных точек зрения, один из главных тезисов противников сокращения места и роли литературы в школьном преподавании – проблематика патриотизма и национального единства. Сначала – несколько цитат. «Мы не можем говорить о воспитании патриотизма подрастающего поколения, если они не знают родного русского языка, они не знают русской литературы», – заявил депутат Госдумы Анатолий Локоть. Представитель в СФ от администрации Костромской области Василий Дума считает: «Школьную программу по русской литературе настолько «ужали», что детям по ней практически нечего изучать. В мое время мы читали всех русских классиков, писали по прочитанному сочинения, изложения, придумывали литературные викторины, учили большое количество стихов, поэтому наше поколение знает русскую литературу, хорошо владеет русским языком и ценит русскую культуру».

Когда читаешь и выслушиваешь такое, становится интересно – в каких башнях из слоновой кости до сих пор пребывали в заточении эти люди? Как они могли остаться настолько

---

<sup>10</sup> URL: <http://www.regions.ru/news/2148095>.

глухими к культурной реальности, чтоб всерьез думать, будто проходили *всех* русских классиков? Откуда такая слепота, чтоб приписывать всему своему поколению хорошее знакомство с нашей словесностью даже на уровне школьно-хрестоматийных имен? И насколько глубоким должно быть невежество, чтобы не задать себе вопроса: а когда, в какую эпоху расцвет русской культуры определялся всеобщим знакомством с литературной классикой? Свой голос подает и праздное любопытство: когда именно сами они в последний раз открывали Пушкина?

## Национальное единство и культурная однородность

Русские гренадеры, стоявшие до конца и умиравшие на кровавом Цорндорфском поле, не читали не только «Езды в остров любви», но даже и хотинской оды. И ничего не читали, поскольку были в большинстве своем безграмотны, и даже не понимали, зачем их привели в центр Европы, какие интересы они отстаивают своей кровью. Это годы Царского Села и Московского университета, первых культурных плодов петровских реформ. Мало от этой армии отличалась и та, которая прогнала турок за Дунай (Державин, Боровиковский), очистила Италию от революционных армий (Карамзин) и со славой приняла на щит всю Европу (Жуковский, Батюшков). Более того – тогдашние курсы словесности в самых разных учебных заведениях были донельзя примитивными и полностью игнорировали современную русскую литературу – ту самую, которую мы считаем классикой. А вот когда Пушкин и Гоголь удостоились официального признания и потихоньку – в галаховских хрестоматиях, в отборе и толкованиях Белинского – начали проникать в школу, победа рассталась с нашими знаменами. Какова связь между этими явлениями? Если она и есть, то сложная, косвенная. Важно одно: для расцвета культуры и науки вовсе не нужно, чтобы все население проходило через одну и ту же школу, где оно усваивало бы то, что школьному начальству конкретной эпохи благоугодно будет признать «классической литературой».

Но это – лишь первый, верхний слой. Нас призывают на самом деле вовсе не к национальному единству. Оно поддерживается прежде всего верой и историей; такие элементы национального престижа, как словесность – позднейшие, ненадежные скрепы секулярной культуры, может быть, и бесполезные на фоне выветривания прежнего цемента, но бессильные сами по себе. Школа во всей совокупности своего быта и уклада, безусловно, является одним из инструментов поддержания единства; но именно во всей совокупности – и вовсе не обязательно *единая* школа. То, что видится нашим «отцам отечества», называется иначе. Это не национальное единство – это *культурная однородность*.

Культурная однородность – не абстрактный концепт, а сгусток конкретного исторического опыта, о котором имеет смысл сказать несколько слов. Культурно однородной была Московская Русь – до половины XVII в., до появления в стенах московских монастырей греков и киевлян. Петровская эпоха нанесла по ней мощный удар, разведя и обособив сословия молодой Империи; и до самого ее конца эта обособленность (изначально чрезмерная) подпитывала культурную жизнь государства во всей ее цветущей сложности, с разделением труда (со всеми оговорками, конечно же): словесность досталась дворянству, наука – в большей степени клиру, ремесла и художества – третьему сословию. Культурного единства – на основе отказа от прежней веры и чтения марксистских брошюр – пытались достичь большевики. Метод достижения был предельно прост: уничтожение прежнего образованного слоя, с превращением тех, кому согласились временно сохранить жизнь, в узких спецов, чей громадный культурный багаж в новых условиях никому не нужен. Таким образом, под внешне безобидными сетованиями о безнравственности молодежи кроется умонастроение весьма мрачное – тоска по советской культурной политике. А ее две стороны – некий общеобязательный и примитивный эрзац-минимум и уничтожение вершин, с созданием такой атмосферы, в которой настоящая гума-

нистическая культура задыхается, – необходимо обусловлены друг другом и не существуют по отдельности.

Сделаем небольшую поправку. Погибшая Империя со своей Академией наук, десятком первоклассных университетов (за годы правления большевиков их не стало больше), духовными семинариями, кадетскими корпусами и классическими гимназиями, многочисленными учеными и краеведческими обществами, со своим – почти уже европейского уровня – книгоизданием была весьма неоднородна в культурном отношении. Об СССР того же сказать нельзя. Единства достичь во многом удалось – не на уровне Пушкина, конечно; это было бы невысказано. На роль общенародных кумиров с большим правом могли бы претендовать Высоцкий и Пугачева. Потому и задача перед нынешними унификаторами легче, им истреблять никого не нужно – достаточно всего лишь не допустить возможности зарождения новой культурной элиты как заметного социального слоя, на фоне которого они сами будут смотреться более чем бледно. И надо сказать, что всеобщ с Пушкиным и Толстым – весьма эффективное орудие в их руках.

## КТО ЖЕ ВСЕ-ТАКИ ГЛАВНЫЙ ВРАГ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ?

Еще одна цитата. На сей раз – С. Степашин, председатель Счетной палаты: «Если большая часть населения будет состоять из фанатов проекта «Камеди-клуб», коротающих досуг, сидя перед телевизором со стаканом в руке, довольствующихся эпизодическими заработками либо занятых поисками, где бы, прошу прощения, "бабла по-легкому срубить", – то тогда, я боюсь, об инновационной экономике можно забыть. Навсегда. Между мальчиком, не знающим Пушкина, и нелетающим истребителем существует прямая связь. Парадокс в том, что без Достоевского и Пушкина, Чайковского и Скрябина, Репина и Врубеля инновационную экономику не построишь. Гуманитарная и техническая культуры неразделимы, как нерасторжимы культура и нравственность, культура и образование».<sup>11</sup>

В данном случае мы имеем дело с парадоксальным сочетанием благих намерений и такого культурного нигилизма, по сравнению с которым Писарев и его поколение – недостижимые образцы высокого и прекрасного. Те просто отвергали Пушкина во имя печного горшка; здесь мы имеем дело с более глубоким утилитаризмом, который делает Пушкина *средством*, а печной горшок (пусть даже в виде истребителей и нанотехнологий) – *целью*. О подлинном отношении нашей элиты к Пушкину можно было судить, в частности, по девятилетней давности юбилею: шуму и рекламы было много, денег освоили тоже немало, но вместо того, чтобы подготовить насущно необходимое образцовое собрание сочинений, ограничились перепечаткой безнадежно устаревшего сталинского издания.

Таким образом, мы добрались до вопроса, на который посылно отвечали наши парламентарии в вышеприведенном коллективном интервью, – до *поисков виновника*. Это не телевидение, дружно выбранное ими на роль козла отпущения, и не чины образовательного ведомства – от министра до марьяванны. Давно не смотрю телевизор и готов допустить по косвенным впечатлениям, что время, проведенное в общении с ним, не содействует ни культурному росту, ни развитию аналитических способностей; но не будем забывать и то, что телевизионщики – всего лишь профессионалы (пусть и беспринципные профессионалы), выполняющие заказ, но не формулирующие его. Потому не будем торопиться предъявлять им претензии. И вовсе не телевизионщики и не министр просвещения со своими подчиненными разрушили исторический центр Казани и Москвы, выкинули из здания Сената один из главных русских архивов и пробили проект газпромовской башни, грозящий навсегда испортить панораму петербургского Правобережья. И не возразили народные избранники, когда издатели серьезной печатной

---

<sup>11</sup> URL: <http://www.regions.ru/news/2148095>.

продукции лишились налоговых льгот (что сделало настоящее, высокого уровня издательское дело практически невозможным). Если бы вся эта публика подняла голос против реальных культурных потерь последнего времени – тогда ее старческое брюзжание о молодежи можно было бы воспринимать хоть с какой-то долей серьезности. А пока приходится констатировать безотрадный факт: прежде всего русское образование и русскую культуру нужно защищать от «отцов отечества». В остальном мы как-нибудь справимся сами. Какое же решение школьного вопроса будет оптимальным для культурного развития – тема отдельного разговора.

## Статья вторая

Образование относится – как и политика и медицина – к числу тех вопросов, в которых считают себя компетентными все. В том числе, к сожалению, политики и избиратели. Эти две категории людей оценивают школу, руководствуясь смутными воспоминаниями далекой юношеской поры – либо ностальгическими (назовем таких «консерваторами»), либо мрачными. В крайнем случае прибавляются впечатления от того или иного зарубежного турне. А между тем вещи, которые кажутся вполне естественными, давно уже не работают, поскольку планировались в совершенно ином социальном контексте, для целей, давно уже не способных никого воодушевить. Школьная практика определяется двумя составляющими: социальным контекстом (из каких слоев берутся ученики, к каким служебным поприщам их готовят, каков социальный бонус того или иного типа образования) и собственно школьным укладом (набором педагогических средств, с помощью которого можно достигать тех или иных целей).

Представить себе школу, совершенно непохожую на то, к чему ты привык, требует усилия воображения – качества довольно редкого и этой самой школой вовсе не развиваемого. Мы довольно часто сталкиваемся с призывами не разрушать то, что было ценного в советской школе. С призывами вполне солидарны: не нужно разрушать то, что и так разрушится само. С этой точки зрения и попробуем описать перспективу преподавания отечественной словесности.

## Три цели преподавания изящной словесности

Строго говоря, перед таким предметом, как отечественная литература, можно ставить три цели. Первая – риторическая; на образцовых произведениях ученики осваивают искусство правильно и хорошо писать на родном языке. Вторая – воспитательная; литература оценивается как школа нравственности. Третья – научная; литература рассматривается как важный элемент культуры, и знание ее истории – в тех масштабах, в которых это доступно в школе, – считается необходимым элементом тех знаний, которыми должен обладать образованный член общества. (На нашей памяти никто и никогда не ставил перед преподаванием литературы задачу поддержания национального единства; эта задача *отчасти* решается всем укладом школьной жизни.)

Нетрудно заметить: для трех задач, которые реально могут ставиться перед преподаванием литературы, требуются совершенно разные подходы – в том числе на уровне подбора произведений для изучения. Только третий предполагает хронологическую последовательность изучаемого материала. Это придает всей затее «научность», но велики и издержки: степень близости и понятности языка – обратно-хронологическая, и потому ученики идут не от понятного к непонятному, как, скажем, в математике, а в противоположном направлении: от Ломоносова через Пушкина к Толстому и – сейчас – Булгакову. В воспитательных целях Пушкин опасен: что можно извлечь из «Анчара», кроме идеи о земной ненаказуемости тягчайших преступлений? С одной стороны, Рылеев, с другой – Кукольник были бы тут куда более уместны.

На практике любая программа представляет собой компромисс этих трех задач. Рассмотрим характер компромисса, предложенный советской школой.

### Риторическая задача

Ее эстетическая сторона была безнадежно скомпрометирована включением в число «классиков» Чернышевского с его неискusstным романом – это как если бы в Эрмитаже среди аттических, апулийских и этрусских кратеров водрузили потемневший от времени фаянсовый унитаз с ржавыми подтеками. «Кому на Руси жить хорошо» – продукция не столь беспомощная, но к образцовым произведениям отечественной словесности в здравом уме и твердой памяти ее отнести невозможно. «Не в красоте была тут сила». Положение спасало то, что все эти прелести были выставлены во втором зале; советский восьмой (нынешний девятый) класс, свободный от такого рода экспонатов, был действительно встречей с прекрасным.

Что касается самостоятельных литературных опытов, в советской школе безраздельно доминировал один – пресловутое сочинение, вокруг которого сейчас ломают столько копий. Основные аргументы его защитников – то, что пишущий сочинение ученик осваивает навыки самостоятельного мышления и изложения своих мыслей на бумаге. Возможно, сейчас оно так и есть (хотя с чего бы? «вести с полей» говорят о том, что старый преподавательский корпус работает в старой парадигме, а здравый смысл подсказывает, что иного и ожидать нельзя); у лучших преподавателей так оно было всегда; и все-таки тот груз социальной ответственности, который висел на этом несчастном жанре, заставлял учеников думать не над тем, как наилучшим образом выразить свою мысль, а над тем, как угадать, чего хотят от них проверяющие инстанции. Таким образом, сочинение было инструментом не столько развития речи, сколько идеологического воспитания, и для того, чтоб своротить его с этой наезженной колеи, нужно приложить еще массу усилий. И когда мы в современной публицистике слышим о «старом добром сочинении»,<sup>12</sup> у нас есть все основания отнести к этим мыслям скептически. Старое, да, но не такое уж доброе.

У сочинения, конечно, есть свой риторический аспект – весьма примитивный. Вступление, основная часть, заключение – что еще? Ценность жанра заключалась только в том, что иных упражнений для обучения навыкам письменной речи не предлагалось. Вывод напрашивается однозначный: *риторическая задача* в преподавании литературы в советскую эпоху была второстепенной.

### Литература как инструмент воспитания

Автор этих строк полагает, что подлинной воспитательной силой обладает личный пример и жизненный уклад в его цельности, и не слишком верит в эффективность прямых воспитательных усилий. Но эта точка зрения, разумеется, ни для кого не обязательна. Было бы чрезвычайно любопытно выяснить, чем отличается соответствующий аспект преподавания русской литературы сейчас от советской эпохи. Серьезные подвижки, конечно, заставили бы пересмотреть программу. Можно только приветствовать избавление школьников от хотя бы формальной обязанности знакомства с Чернышевским (интересно, что тому причиной – бездарность или неблагонамеренность автора «Что делать?»). Но – за исключением XX в., выпускного класса, когда ученикам уж во всяком случае не до литературы, – серьезных изменений не произошло.

Они могли осуществиться в методе преподавания: для этого школе надо было усвоить простую истину – литература не прямое отражение жизни и уж никак не жизненная школа. Если рассматривать это отрицание прежнего подхода как исходную точку, нетрудно заметить,

---

<sup>12</sup> URL: <http://regions.ru/news/2141148>.

что от нее идет много путей, и один из напрашивающихся, *формальный метод*, педагогически так же бесперспективен, как и надоевший марксизм.

Но как бы ни обстояло дело – нельзя упускать из вида, что воспитание с помощью литературы может быть двояким: либо *красотой слова*, либо *жизненным содержанием*. В той глупине, где кроется цельная и неделимая человеческая личность, они соединяются; но как же трудно добраться до нее нашими грубыми педагогическими средствами! И уж во всяком случае это воздействие – поскольку оно *тайна* – нельзя планировать. Воспитание красотой, тонкое и аристократичное, всегда будет затрагивать лишь незначительное меньшинство; но рассматривать «Евгения Онегина» как, прости Господи, энциклопедию русской жизни и рассуждать, правильно ли поступил тот или иной герой романа, – боюсь, это может спугнуть хрупкое очарование пушкинского текста.

Советская школа воспринимала воспитание литературой примитивно: герои – живые люди, мы обсуждаем их поведение и извлекаем из него жизненные уроки в духе преданности идеалам. Вряд ли было бы хоть сколько-нибудь осмысленно заменять этот примитив другим – либеральным, державно-патриотическим либо эклектикой любого сорта. Воспитательный эффект будет тот же, что и в советскую эпоху, – противоположный задуманному.

## Литература и наука

Рассмотрим теперь научный аспект преподавания литературы (весьма важный, поскольку очень многое в предмете зависит от того, как в данную эпоху интеллектуальная элита отвечает на вопрос, что такое литература). Марксизм со своим историцизмом не мог отказаться от хронологического принципа построения курса в старших классах; об издержках этого подхода мы уже писали. Все это сопровождалось классовым анализом (изучение социального аспекта литературного творчества – модная тема на Западе; и все же полагаем, что это – не главное для литературы как вообще, так и применительно к школе). Терминология, которой пользовалось советское литературоведение, – классицизм, романтизм, критический и социалистический реализм – обладает ограниченной ценностью, поскольку огрубляет и схематизирует.

В допотопно-реликтовых формах этот подход, полагаем, уже не столь распространен. Свобода от обязательного классового анализа – уже великое достижение, значение которого нельзя преуменьшать (в том числе и потому, что оно лишает незаслуженного авторитета бессодержательную фронду). Но чем его можно заменить? Среди тех концепций преподавания литературы, с которыми нам доводилось сталкиваться, есть и чрезвычайно удачные (в частности, нас весьма впечатлил урок брянского педагога Игоря Борисовича Непомнящего, предлагавшего тонкий анализ «Евгения Онегина» с вниманием к малозаметным подробностям – с активным вовлечением учеников в весьма непростую, творческую, интеллектуально насыщенную работу). Один из выходов, к которому склонились бы мы сами – решительное сокращение научного компонента преподавания в пользу эстетического, старой доброй риторики; но возможны, конечно, и другие выходы – в зависимости от того, чем считает литературу тот или иной преподаватель. Но мы стоим перед дилеммой: либо мы предоставляем преподавателю свободу – и тогда лишаемся возможности планировать нашу образовательную деятельность, либо выбираем какой-либо ответ на этот сакраментальный вопрос в качестве обязательного – и тогда будем вынуждены мириться с теми последствиями и издержками, которые повлечет за собой как сам этот подход, так и его монопольное положение.

## Где же выход?

Наш анализ привел к неутешительному выводу: прежняя концепция преподавания литературы неработоспособна. Отчасти это связано еще и с тем, что литература – предмет тонкий, плохо поддающийся формализации, и иметь достаточное количество высококвалифицирован-

ных его преподавателей весьма сложно. Те, кто призван знакомить юношество с эстетическими высотами Пушкина и Достоевского, для души читают ту же Донцову и Маринину, что и остальное население страны. Но каков же разумный выход из сложившейся ситуации?

Резко критический разбор педагогической практики СССР приходится закончить призывом ничего не менять: все, что должно разрушиться, разрушится само и без нас. Есть влиятельная и видная группа педагогов, которые преподают отлично; ради того, чтобы они могли спокойно продолжать свой труд, нужно примириться с тем, что большинство представителей корпорации будет – с большим или меньшим успехом – внушать школярам отвращение к русской классике. Для того чтобы изменения были эффективными, нужно представить себе и спроектировать новый школьный уклад, сначала реформировать подготовку педагогических кадров и лишь потом – через пять-десять лет – начать серьезную реформу уже среднего звена. Но в современной России такой проект невозможен: у него нет ни потенциального заказчика, ни потенциального исполнителя. Вне такой концепции все перемены будут лишь ускорять и без того быстрый процесс разрушения.

Прежде чем поставить точку, вернемся к аргументации «консерваторов». Сравнительно недавно многие обратили внимание на публикацию в «Эксперте» статьи Александра Привалова «О национальной капитуляции».<sup>13</sup> Автор пишет о «двухходовке», с помощью которой отменили выпускное сочинение, не заменив его ничем, и продолжает: «Это значит, что отныне выпускной экзамен по литературе будут сдавать только желающие. Много ли их будет? Едва ли. Проведена двухходовка по снижению статуса русской литературы в российской школе: вслед за дискредитацией – обнуление. Сначала людей запугали воистину жутким качеством ЕГЭ. А когда словесники взвыли, что это хуже, чем ничего, им сказали: хорошо! пусть будет ничего. Огромное большинство детишек радостно плюнет на то, чего заведомо "не спросят"».

Признание сколь бесспорное, столь же и откровенное. Да, обязательное изучение русской классики может быть поддержано только силой; добровольно дети этим заниматься не станут. Народническому мифу об угнетенной массе, которую злые эксплуататоры держат подальше от отечественной культуры, и основанной на нем концепции всеобща приходит конец. Большинство населения России, как и всего мира, не в состоянии поддерживать бремя собственной культуры. Но игры с экзаменом – это арьергардные бои. И вот почему.

В отличие от Императорской гимназии, советская школа никак практически не оказывала воздействия на карьеру молодого человека. Сейчас ликвидированы, пожалуй, и последние остатки ее влияния. Социальный пресс уменьшился, контроль власти ослабел – и все, что связано со средним образованием, *de facto* утратило статус обязательности. Таким образом, для того, чтобы школа могла что-то эффективно навязывать, ей нужно вернуть влияние на карьеру юноши. Но всем понятно – как только у нее в руках окажутся эти инструменты, они станут предметом торговли. И с идеей обязательности придется распрощаться вновь.

## Статья третья. О народничестве

Законы жанра требовали – вопреки собственным словам о невозможности что-либо улучшить – представить солнечно-ясный проект школы, которая была бы работоспособна в новых условиях. Рассказать об основных параметрах такого проекта – хотя и не в столь ярких красках, поскольку из всех образовательных тенденций, с которыми мы сталкивались в последние 15–20 лет, лишь одна – приход в школу большого количества вузовских преподавателей – может рассматриваться как безусловно положительная, и в общем и целом оснований для оптимизма немного. Однако прежде чем рассуждать о том, что представляется должным и разумным, следует – как показали комментарии к прежним статьям – как можно более четко

---

<sup>13</sup> URL: <http://www.expert.ru/columns/2008/03/24/raznoe>.

обрисовать ту концепцию, которая всему этому противостоит, по моему глубокому убеждению пагубную для будущего нашей школы. Эту концепцию я называю «народнической». Она может быть как демократической, так и марксистской, как жесткой, так и либеральной; она совместима с практически всеми мировоззрениями, исповедующими идею прогрессивного развития общества, хотя каждое такое мировоззрение будет придавать ей особый колорит.

В наиболее сжатом виде – поскольку она была выдвинута до появления всеобща и вызвала его – эту концепцию можно сформулировать таким образом.

В народе таится непочатый край талантов и способностей. Высшая культура, которая была до сих пор достоянием немногих людей, может стать общенародной собственностью. Достаточно высокий уровень среднего образования является почти общедоступным. Если осуществить такой шаг, во всех творческих областях – искусстве, науке – наступит небывалый расцвет, немыслимый при сословной школе, отсекающей от высшей культуры низшие слои населения.

Эта концепция может проявиться в двух вариантах – один условно назовем либеральным, другой – государственным. Первый утверждает, что образование нужно сделать общедоступным и добровольным. Вторым настаивает на обязательности.

В самой этой концепции нет ничего предосудительного. Более того, она руководствуется благими намерениями. И пока ее не проверили на практике, против нее нечего и возразить: откуда мы знаем способности людей, ни разу их не испытав?

\* \* \*

Сравнительно недавно довелось прочесть одну историю о Бостоне. В этом городе было несколько авторитетных школ; власти, решив обеспечить своей молодежи равные стартовые условия, направили в эти школы подростков из неимущих слоев, прежде всего афроамериканцев; в ответ родители прежних учеников – городская элита – переселились в пригороды, где отцы города не имели власти, и увели с собой наиболее квалифицированных преподавателей и деньги. И сделали они это, конечно, вовсе не из классовых предрассудков.

В дореволюционной России с народнической концепцией мы сталкиваемся дважды – один раз (либеральный вариант) в виде образовательных реформ начала века, другой – (жесткий вариант) в виде проекта, выдвинутого прогрессивной общественностью в противовес официозу, ориентированному прежде всего на гуманистическую культуру. Оба эти варианта заслуживают нашего внимания. Заранее прошу прощения у читателя за длинные цитаты, без которых мне не обойтись.

«Устав учебных заведений, подведомых университетам», создававший стройную последовательную систему из приходских, уездных училищ, гимназий и университетов (1804), гласил: «В Гимназию принимаются всякого звания ученики, окончившие науки в *уездных Училищах, или в других Училищных заведениях, либо и дома, есть ли только имеют* достаточные сведения к продолжению наук, преподаваемых в Гимназиях». Еще шире были распахнуты двери низших училищ. Конечно же, эти школы не были предназначены для крепостных; но не будем забывать, что Александр I прекратил практику раздачи крестьян помещикам, и потому число лично свободных государственных крестьян начало расти весьма быстрыми темпами. Как видим, администрация, никого не принуждая к учению, искренне стремилась сделать его доступным как можно более широким слоям населения. Что из этого вышло, можно понять из административной истерики знаменитого Указа от 6 августа 1809 г. (М. М. Сперанский): «В правилах народного Просвещения, в 24 день Генваря 1803 г. изданных постановлено было: "Чтоб ни в какой Губернии, спустя 5 лет по устройении в округе, к которому она принадлежит, на основании общих правил училищной части, не определять к Гражданской должности, тре-

бующей юридических и других познаний, людей, не окончивших учения в общественном или частном Училище”.

Разум (смысл – А. Л.) сего постановления состоял в том, чтобы разным частям Гражданской службы доставить способных и учением образованных Чиновников...

Предполагаемо было, что все свободные состояния, и особенно сословие Дворянское, с поревнованием воспользуются открытием Университетов, Гимназий и Училищ в округах, Губерниях и уездах, с знатным иждивением казны и с нарочитыми пожертвованиями самого Дворянства устроенных, и везде уже большею частию существующих, и что отечественные сии установления предпочтены будут способам учения иностранным, недостаточным и ненадежным.

Но из ежегодных отчетов Министерства Просвещения и из сведений, к Нам доходящих, с сожалением Мы видим, что предположения сии доселе не восприняли еще своего действия. Исключая Университеты Дерптский и Виленский, все прочие учебные заведения, в течение сего времени открытые, по малому числу учащихся, не соразмерны способам их учреждения. К вящему прискорбию Нашему, Мы видим, что Дворянство, обыкшее примером своим предшествовать всем другим состояниям, в сем полезном учреждении менее других приемлет участия». Указ вводил обязательный экзамен на чин коллежского асессора для всех, не окончивших среднюю школу; первоначально он вызвал ропот дворянства, потом его научились обходить. Второй административной истерикой стало создание Лицея в Царском селе (1811): не видя от общегражданской образовательной системы притока свежих сил в государственную службу, правительство создало нелепый гибрид средней и высшей школы в рамках шестилетнего курса, надеясь получить кадр ученых чиновников весьма скоро, – гибрид, о котором Жозеф де Местр отозвался так: «Или юные русские – ангелы, или их наставники сошли с ума!». Что из этого вышло, хорошо известно.

## **Конец ознакомительного фрагмента.**

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.