

# ШКОЛА ДЛЯ ВСЕХ И НИ ДЛЯ КОГО

**Алексей Игоревич Любжин,**

руководитель магистратуры «История и культура античности»  
Университета Дмитрия Пожарского, доктор филологических наук

Наблюдающему современные образовательные дискуссии в РФ не может не броситься в глаза — хотя и вряд ли удивит его — такое явление: учебный уклад и предметный набор, доставшиеся постсоветской школе в наследство от СССР, рассматриваются как что-то естественное, не подлежащее обсуждению (за исключением тех вполне понятных случаев, когда обнаруженный пробел в знаниях у молодого поколения предлагают ликвидировать введением какого-то нового предмета)<sup>1</sup>. Это приводит и к искажению образовательной аналитики: она движется в рамках системы с одной координатой, социальной<sup>2</sup>: мы сталкиваемся с рассуждениями о платности-доступности, но не о том, какой набор педагогических инструментов годится для решения той или иной задачи. Повторяем, этому не стоит удивляться, поскольку выход за рамки своего опыта возможен либо при очень хорошем воображении, которое встречается не столь часто, либо при знании образовательной истории, прежде всего отечественной, а на этот счёт багаж большинства публики ограничивается пресловутым «указом о кухаркиных детях». Но ни объяснение, ни оправдание не отменяют печальных последствий этого факта: обывательский уровень представлений о педагогике<sup>3</sup> служит серьёзным препятствием эффективному реформированию образовательной системы РФ.

## Школа Императорская vsv школа советская

В последнее время мы сталкиваемся со стремлением «вернуть всё, как было в советской школе». Можно по-разному относиться к её опыту и наследию. Автор этих строк склонен ценить её не слишком высоко, поскольку она препятствовала ребёнку в получении полноценного гуманитарного

образования, не давая достаточной языковой подготовки и заполняя учебное время так, что для самостоятельной работы его оставалось немного<sup>4</sup>. Гуманитарно образованные люди должны были преодолевать серьёзные препятствия в движении по своей образовательной траектории — что заставляет говорить о советской школе, сравнивая её с Императорской, как о высшем начальном училище, которое

<sup>1</sup> Вспомним, с какой энергией было отвергнуто резонное предложение заменить русский язык и русскую литературу на единый предмет — русскую словесность, как это — вполне целесообразно — было в дореволюционной средней школе.

<sup>2</sup> У автора этих строк сложилось впечатление, что таким же недостатком отличается и американская школьная аналитика. См., напр.: Патриция Альберг Грэм. Америка за школьной партой. Как средние школы отвечают меняющимся потребностям нации. Пер. Сергея Карпа. — М., Издательский дом Высшей школы экономики, 2011.

<sup>3</sup> Блистательный анализ: Любарский Г.Ю. Новый наряд Гутенберга. — КМК Scientific Press. Москва, 2015.

<sup>4</sup> В этой статье мы будем затрагивать лишь образовательный аспект, вовсе не касаясь воспитательного.

не может не только давать доступ к университетскому образованию, но и вообще считаться средним. Однако наше отношение никак не влияет на то обстоятельство, что советская модель, относительно работоспособная в своём контексте, в новом эффекте не даст: её конструктивные недостатки таковы, что без значительного социального давления извне её КПД будет очень низким<sup>5</sup>, а обеспечить такое давление современный социум не в состоянии. Отчасти учебная администрация это признаёт: ответом стала половинчатая «профильная школа» в старших классах, воспроизводящая в ослабленном виде уже доказавшую малую действенность идею бифуркации.

Одно из наиболее распространённых в публике заблуждений по вопросам образования — представление, будто советская школа продолжает традиции дореволюционной<sup>6</sup>. В особенности нелепо это представление выглядит по отношению к царской гимназии (и к прусской, сходство с которой иногда декларируется, тоже). Отметим ключевые пункты отличия. Во-первых, средняя школа Российской Империи — школа весьма разнообразная. Она различается в мужском и женском типах и для мальчиков даёт следующие основные модели: классическую гимназию, реальное училище (школы Министерства народного просвещения), кадетский корпус (школа военного или морского ведомства), духовную семинарию (школа Св. Синода) и коммерческое училище (школа Министерства финансов), наряду с отдельной системой профессиональной подготовки, как в образовательном ведомстве, так и в сельскохозяйственном, железнодорожном. Во-вторых, среднее образование не является обязательным, из чего следует, что лентяя и хулигана из школы можно выгнать; это одна из основных опций, когда нужно именно образование, а не фикция. В-третьих, имперское образование принципиально открыто: два языка его обязательный компонент (за исключением дешёвых форм среднего образования для

девочек), поскольку для дореволюционных образовательных проектировщиков было немислимо представить себе среднеобразовательную модель, не позволяющую иметь доступа к мировой научной мысли<sup>7</sup>. И, наконец, в-четвёртых: если теоретически советскую школу можно как-то сравнить с реальным училищем, то основной и полноправный тип — гимназический — не находит в СССР даже и отдалённой параллели.

Приобретая привычку рассматривать уклад и предметный набор советской школы как естественный фон, очень трудно критически отнестись к её педагогическому инструментарию. Попробуем проиллюстрировать это на сравнении, для которого возьмём самый радикальный вариант классической школы — гимназию по Уставу 1871 г.<sup>8</sup>

#### Анализ содержания образования в дореволюционной и советской школе

Оба звена современной школы — семь лет (против восьми гимназических). При этом число уроков за семь лет в современной школе больше — 225 недельных часов против 206 для учащихся одному иностранному языку; можно было взять и другой, тогда соотношение меняется, 225 к 225. Столько же недельных уроков при сверхнапряжении в изучении четырёх языков одновременно! Теперь обратим внимание на количество предметов. В гимназии оно — 11 (если считать за один предмет небольшое естественнонаучное

<sup>5</sup> См., напр., Жуков Б. Школьные годы бесследные. Отечественные записки. Т. 33. 2006. № 6. <https://stengazeta.net/?p=10002742> (обращение 20 ноября 2017 г.).

<sup>6</sup> Подробно разобрано в нашей статье «Тупик коммунизма». — Отечественные записки. Т. 4 (49). 2012. Тень знаний. — С. 262–269. Перепечатка: Лобжин А.И. Сумерки всеобща. — М., Университет Дмитрия Пожарского. 2017.

<sup>7</sup> Интересные замечания о преподавании иностранных языков (впрочем, не только их) в Российской Империи сравнительно с СССР: Любищев А.А. О положении в средней школе. — Идеи и идеалы. 2016. № 2. Т. 2. — С. 121–166. Цит. по: <http://ideaidealy.ru/nauchnoe-nasledie/o-polozhenii-v-srednej-shkole> (обращение 20 ноября 2017 г.).

<sup>8</sup> Лобжин А.И. История русской школы Императорской эпохи. Т. II. Русская школа XIX столетия. Кн. 2. — М., 2016. — С. 438.

Таблица 1

## Число недельных уроков в гимназиях с обоими древними языками

Предметы	Приготовительный класс	I	II	III	IV	V	VI	VII 2 года	Число уроков без подготовительного класса	Число обязательных уроков за 8 лет курса
Закон Божий	4	2	2	2	2	2	1	1	12	13
Русский язык с церковно-славянским	6	4	4	4	3	3	2	2	22	24
Краткие основания логики	—	(1)	(1)	1						
Латинский язык	—	8	7	5	5	6	6	6	43	49
Греческий язык	—	5	6	6	6	6(7)	29(30)	36		
Математика <sup>9</sup>	6	5	4	3	3	4	6	6	31	37
География	—	2	2	2	2	—	1	9	10	
История	—	2	2	2	2	2	10	12		
Французский или немецкий язык	—	3	3	3	3	3	2	17	19	
Чистописание	6	3	2	—	5	5				
Итого: для учащегося одному новому языку	22	24	24	26	26	26	26	27	179	206

приложение к математике, сосредоточенное в примечании). Из этих 11 один не имеет интеллектуального содержания. Остаётся 10. В современной школе — 18 предметов, не считая элективных курсов; из них один заведомо — отдых для мозга, но уже об искусстве этого сказать нельзя.

Как видим, совершенно иной предметный набор, совершенно иное распределение учебного времени. Есть люди, для которых эти соображения не представляют никакого интереса, и сходство советской школы с прусской гимназией они видят, например, в наличии формы (хотя это фактор, объединяющий разные

<sup>9</sup> С физикой, математической географией и кратким естествоведением. Курс краткого естествоведения должен был преподаваться в течение 2 часов в одном из старших классов.

типы школы, которые — в среднем звене — все имели форму, причём гимназисты и реалисты — весьма похожую). Однако для самих специалистов, создававших тогдашнюю школу, эта точка зрения показалась бы весьма экстравагантной и свидетельствовала бы только о том, что разделяющие её слепы и глухи к предметному содержанию школьного образования. Та схема, которую привели в последней таблице, для дореволюционных педагогов была бы воплощением их худших кошмаров. Предмет с каким бы то ни было интеллектуальным содержанием, преподаваемый в течение часа в неделю, бесполезен: его содержание будет благополучно забыто. Впрочем, и два часа ничего не гарантируют: сначала продвижение будет: потом время станет уходить на поддержание усвоенного, и лишь в благоприятных условиях возможно медленное продвижение.

Таблица 2

**Учебный план современной школы РФ  
(Школа № 31, Химки, Московская область)<sup>10</sup>**

Предмет	Количество часов в неделю							Всего часов
	5	6	7	8	9	10 <sup>11</sup>	11 <sup>12</sup>	
Русский язык	5	6	4	3	2	2 <sup>13</sup>	2	24
Литература	3	3	2	2	3	3	3	19
Иностранный язык	3	3	3	3	3	3	3	21
Математика (алгебра + геометрия)	6	5	5 (3 + 2)	5 (3 + 2)	5 (3 + 2)	6 (4 + 2)	6 (4 + 2)	38
Информатика и ИКТ			1	1	2	1	1	6
История	2	2	2	2	2	2	2	14
Обществознание, экономика, право		1	1	1	1	4	2	10
География	1	2	2	2	2	3	1	13
Физика			2	2	2	1	1	8
Астрономия							1	1
Биология	1	1	2	2	2	1	1	10
Химия			1	3	3	1	1	9
Основы духовно- нравственной культуры России, духовное краеведение	1			1				2
Технология		2	2	1	1	1	1	8
Физическая культура	3	3	3	3	3	3	3	21
ОБЖ				1	1	1	1	4
Музыка	1	1	1	1	1	1 <sup>14</sup>	1	7
Изобразительное искусство	1	1	1					
Элективные курсы						1 + 1 <sup>15</sup>	1 + 1 <sup>16</sup>	4
Всего часов <sup>17</sup>	29	30	32	33	33	34	34	225

<sup>10</sup> <https://sch31himki.edumsko.ru/conditions/daily/post/144930> (обращение 25 ноября 2017 г.).

<sup>11</sup> Социально-экономический профиль.

<sup>12</sup> Универсальный профиль.

<sup>13</sup> Включая один час национально-регионального компонента «Русское речевое общение», как и в 11-м классе.

<sup>14</sup> Мировая художественная культура, как и в 11-м классе.

<sup>15</sup> «Этика и психология семейной жизни» и «Основы финансовой грамотности».

<sup>16</sup> «Основы финансовой грамотности» и «Химия (исследовательская деятельность)».

<sup>17</sup> Формулируется как «Максимально допустимая недельная нагрузка».

Для иностранного языка с увеличенной нагрузкой на память нужно по крайней мере 3 часа. Внешне это тоже точка пересечения гимназической и современной программы, однако есть два нюанса, которые делают дореволюционную школу относительно более эффективной и в этой области (сколько бы тогдашние люди ни клеймили низкий уровень овладения языком): с опорой на древние языки новый усваивается лучше, а, с другой стороны, перед преподаванием последнего не ставили нереалистических задач: считалось невыполнимым за такое краткое время научить общаться на нём, и акцент делали на чтении. Поскольку навык общения тренируется в ситуации общения (и способен вырастать в ней, отталкиваясь от весьма низкого уровня), что случается не с каждым и не всегда, а книги доступны всем и в любой момент (в СССР это было не так, а в современной РФ почти так), пригодный к использованию здесь и сейчас инструмент с лучшим распределением нагрузки между памятью и анализом (не считая уже чисто таких аспектов, как постановка произношения) приносил и больше пользы.

Ключевой в проектировании была идея концентрации, сосредоточения образовательных усилий на немногих предметах или группах предметов, обладающих значительным образовательным потенциалом<sup>18</sup>. Ядро и душа

<sup>18</sup> В качестве основных идеологических документов мы будем рассматривать сборник статей М.Н. Каткова «Наша учебная реформа», собранный и изданный директором одной из лучших частных гимназий Москвы Л.И. Поливановым (М., 1902), а также цикл лекций и статей Ф.Ф. Зелинского (Из жизни идей. Т. II. Древний мир и мы. Лекции, читанные ученикам выпускных классов с.-петербургских гимназий и реальных училищ весной 1903 г. Изд. 2-е. СПб, 1905). О концентрации М.Н. Катков пишет: «Воспитывать не значит развлекать, раздроблять, ослаблять; воспитывать значит собирать, сосредоточивать, усиливать и вводить в зрелость. Школа действует противно целям воспитания, если она ставит себе задачей поровну разделять предоставленное ей время между многими разнородными науками, с тем чтобы сообщать младенческим, только что народившимся умам разные сведения, которые покажутся ей интересными и важными. Вместо знания? она внесёт в эти юные умы, вверенные её попечению, лишь неудобосваримый хлам слов и формул» (с. 24–25). Отметим, что Ф. Ф. Зелинский предлагает несколько типов классификации предметов: по характеру их влияния на мораль (полезные, безразличные и вредные, или, как он

классической программы — три предмета: математика и два древних языка, греческий и латынь. (Значительная доля математики — единственная черта, общая между дореволюционной и советской школой, равным образом как и между разными типами дореволюционной школы.) Важно понимать, чем руководствовались проектировщики русского образования, делающие привилегированным наиболее «бесполезный» тип средней школы. То, чем советская школа гордилась, — широта охвата, — у них вызывало отторжение: «многопредметная» и «энциклопедическая» школа — ругательства. Понимая, что нужные каждому знания школа — даже с оговоркой, что она не обязательна для всех, — дать не в состоянии и что, с другой стороны, знания, нужные всем, составят курс не средней, но начальной школы с небольшими дополнениями, они выбрали в качестве основополагающей модели не школу знаний, но школу развития, снабдив её соответствующим инструментарием. Не станем сейчас подробно останавливаться на древних языках и мотивах их предпочтения; посмотрим, что думали тогдашние специалисты о тех предметах, которые общие у тогдашней гимназии и современной школы. Математика при этом — элемент необходимый, но не достаточный<sup>19</sup>. Что же можно сказать о естественнонаучных предметах?

их называет, моральные, аморальные и имморальные, с. 57 сл.), а также по трудности и характеру школьного и внешкольного обучения (с. 289 сл.).

<sup>19</sup> «Математика есть бесспорно необходимый элемент в деле умственного воспитания; математике должно бесспорно принадлежать почётное место в программе школы. Математика не есть сумма сведений; математика есть способность, орган, сила; без надлежащего развития этой способности математика не достигнет своей цели». Однако единственным элементом концентрации математика быть не может. Она — «необходимый предмет, но она не соответствует всей умственной организации человека. Сосредоточивая преимущественно на ней учебные занятия, мы оставим в небрежении самые существенные силы, нарушим психическое равновесие и сообщим развитию молодых умов вверенных попечению школы одностороннее, уродливое, неестественное направление». Катков. С. 29–30. Для Зелинского математика — предмет морально безразличный:

«Оставляя в стороне вопрос — полезно или бесполезно вводить до некоторой степени в программу школы... преподавание естественных наук, не можем в здравом уме допустить мысль о том, чтобы концентрировать на этом предмете учебное устройство школы. Естественные науки тесно связаны между собою; серьезное занятие ими требует более или менее зрелого ума. Для детей от десяти до семнадцатилетнего возраста сведения из естественных наук могут быть предметом лишь самого поверхностного занятия; но могут ли занятия поверхностные служить главною сосредоточивающею силой в деле воспитания и соответствовать его целям» (с. 30—31)? Ф.Ф. Зелинский пишет о естествоведении в школе: «Ревнителю школьного преподавания естественной истории не жалеют громких обещаний и по части содержания и по части метода: они обещают нам раскрыть „книгу природы“, указывают на развитие наблюдательности и т. д.; но стоит перейти от слов к действительности — и величая гора рождает жалкую мышь. Виновата в этом, разумеется, не гора, а её, с позволения сказать, акушеры... „Книга природы“ раскрыта летом и на даче, а не зимой и в городе; а так как школа действует именно зимой и в городе, то отсюда следует ясный и непреложный вывод, что книгу природы должно читать не в школе, а вне её... заботиться об... естественно-историческом образовании должна не школа, а семья»<sup>20</sup>. От себя добавим, что естественные науки, как они преподавались в советской школе, распадаются на теоретическую часть, которую можно спокойно «отбарабанивать», не вдумываясь в неё (и которая лишь при благоприятных условиях способна стать частью самостоятельного интеллектуального опыта ученика), и на задачи, для решения которых не нужны иные навыки, нежели уже развиваемые математикой. Задача проектирования школы, где естественные науки играли бы самостоятельную образовательную роль, чрезвычайно увлекательна (ничто не заставля-

(окончание сноски)

«И она, конечно, преследует истину, но как? путем строгих, определенных дедукций, не дающих никакого простора для научных споров; несогласное с истиной мнение не может, конечно, удержаться, но оно и не может возникнуть сколько-нибудь разумным образом — по крайней мере в той математике, которая входит в пределы гимназического курса» (с. 60).

<sup>20</sup> Древний мир и мы. С. 294.

ет утверждать, что такая школа невозможна), но сейчас рассматривать её не будем.

Не может роли пункта концентрации играть и история. Что стали бы делать с ней дети, «употребляя на неё не только шестнадцать или десять, но даже по три часа в неделю в продолжение восьми или девяти лет? В какие источники будут погружаться эти двенадцатилетние исследователи жизни народов и каузальной связи событий, эти юные и уже столь глубокомысленные ценители политических учреждений, исторических движений и двигателей?»<sup>21</sup> Ф.Ф. Зелинский обращает внимание на другой аспект: «История — лекционный предмет, а не классный; её арена — общеобразовательные курсы... Вот почему я, при всём уважении к истории и её образовательному значению, в то же время против увеличения посвящаемого ей школьного времени: она не нуждается в этом канале, имея в распоряжении другие»<sup>22</sup>.

### Возможно ли «педагогическое сосредоточение умственного труда» на родном языке?

Теперь подходим к ключевому пункту. Возможно ли «педагогическое сосредоточение умственного труда» на родном

<sup>21</sup> Катков. С. 30—31.

<sup>22</sup> Древний мир и мы. С. 293. Сейчас истории уделяют большое внимание, но отметим, что специалистам Императорской школы была понятна иллюзорность такой задачи, как подвести учеников к пониманию сути исторического процесса: см. Вейсман А. Д. О задаче преподавания истории в средних учебных заведениях. — Журнал Министерства Народного Просвещения. Новая серия. Ч. XVI. 1908. Июль. С. 19 слл. 4-й паг. Там, в частности, сказано: «Ученикам, — как иначе и быть не может, — сообщается все зараз: и событие, и причина, вызвавшая его, и следствие, которое оно имело, так что им приходится только заучить все это. Что такая пассивная работа не в состоянии приучить их к самостоятельному и логически правильному суждению, это само собою понятно. Не может приучить к этому и то, что предлагает в своем руководстве практической педагогики

языке? «Родной язык, как приятно звучит это!.. Везде есть отечественный язык, везде учат детей правильному употреблению их родного языка, но нигде не помышляют о том, чтобы сделать отечественный язык предметом такого изучения и анализа, какие возможны лишь по отношению к языкам мёртвым. Нет ничего труднее, как изучать и анализировать живой предмет, и притом такой, который есть одно с нами»<sup>23</sup>. Излишнее время, отведённое родному языку, ему же и не принёсет пользы (эти слова оказались пророческими: деяновская реформа начала девяностых годов, «усилившая» преподавание русского языка за счёт древних, отрицательно сказавшись на грамотности подрастающего поколения). Какие могут быть версии интеллектуального содержания? «Раскрывать законы человеческого разума, насколько они отпечатлелись в строении языка?» «Водить детские умы по лабиринту сравнительного языкознания?» Или же следить за историческими изменениями отечественного языка? Всё это — специальные вопросы, неинтересные и бессмысленные для детей. Ф.Ф. Зелинский ещё более резок: «Другая крайность — новые языки, включая русский. Конечно, их знание необходимо; но ведь говорим здесь не о знании, а о том, как знание приобретает. А как оно приобретает, это вы знаете: вы выразились такто — вас поправляют: „так не говорят“. Ко-

(окончание сноски)

известный педагог Герман Шиллер... Он предлагает именно в старших классах задавать по учебнику прочесть к следующему уроку отрывок из проходимой истории и затем на уроке спрашивать учеников, что было причиной события, какие деятели принимали в нем наибольшее участие, какие были следствия его. Такой способ преподавания, конечно, может служить проверкою того, насколько внимательно и осмысленно прочел ученик заданный отрывок, но это несколько не приучает его самого отыскивать причину и выводить следствия: и причина и следствие указаны уже в учебнике. Притом заметим, что причинная связь в истории не может быть установлена так объективно, как она устанавливается в науках естественных... Факты исторические далеко нам не известны во всей своей полноте... история не поддается строго объективному изложению и потому она в школьном учении не может служить орудием... для развития формального».

<sup>23</sup> Катков. С. 31–32.

нечно, это вам заявляют люди знающие, и благо вам, если вы примете их поправки к сведению... Но разве вы уступили доводам, преклонились перед силой науки, истины? Нет... вы преклонились перед авторитетом лица... Возникает спор — его решает тот же авторитет — против приговора „так говорят“ или „не говорят“ спорить и доказывать напрасно. Теперь представьте себе, что это преклонение перед приговором „так говорят“ вошло вам в плоть и кровь; каково вам будет ваше отношение к вопросам, которые ждут вас в жизни? Ваша чисто служебная роль заранее решена... „Так говорят“ — кто? Это уж совсем всё равно: начальство, общество, партия, товарищи, печать — вся разница только в цвете ливреи... И если преподавание новых языков будет усилено в гимназии на счёт... древних, то результатом будет лишь усиление той неперубедимости и нетерпимости, кой и теперь уже так страдает наше общество»<sup>24</sup>.

Не имеет смысла и преподавание новейшей русской словесности — здесь Зелинский вторит Каткову: «С Пушкиным и Гоголем эволюция литературных форм, как таковых, почти закончена; литература превращается в арену социально-политической борьбы... Борьба эта не решена и поныне, критериев для суждения о ней нет; всё будет зависеть, стало быть, от личных взглядов преподавателя»<sup>25</sup>. И не стоит хитрить друг с другом: если пытаться взять эту область под контроль, последствия легко предвидеть. Так думал Зелинский; теперь мы можем видеть, что многим — в том числе и влияющим на принятие решений — трудно.

Потому, — продолжает М.Н. Катков, — отказ от древних языков — отказ «за нашу народность от прямого участия» в великом наследстве, общем для всей Европы. Катков требует также «объективного» характера преподавания, независимости предмета от личности учителя

<sup>24</sup> Древний мир и мы. С. 60–61.

<sup>25</sup> Ibid. С. 298.

(таковы именно математика и древние языки, в противоположность истории и русской словесности, где предметом преподавания служит сам учитель — его личность и мнения)<sup>26</sup>. Это не значит, что Катков недооценивает силу и значение личности: предметы не приравниваются к возрасту, не изменяют сущности, не теряют качества и особенностей умственных процессов. И для него положительный факт — те страны, где процветают науки (в том числе и может, даже прежде всего — науки естественные), единственным средством приготовления к университетским занятиям — классическая школа.

Ф.Ф. Зелинский очерчивает применение принципа утилитаризма к планировке среднего образования: если будем пытаться дать то, что нужно всем, то обнаружим, что таких предметов практически нет — всем нужно разное. «Второй путь. Возьмите по равной порции из числа юридических, медицинских, физико-математических, историко-филологических и других предметов и составьте из них программу средней школы. — Некоторые, действительно, так полагают; тем не менее, это явная несообразность. Во-первых, получится ошеломляющая и притупляющая многопредметность; а во-вторых, принцип утилитаризма всё-таки не будет соблюден, так как каждому ученику в отдельности школа даст не более 1/10 того, что ему нужно. Теперь спрашивается: какая же это школа, которая на 1/10 полезного материала содержит 9/10 балласта?»<sup>27</sup> Отвергнув и попытку выяснить содержание школьного ядра путём выявления того, что должен знать каждый образованный человек (а этот объём в силу специализации знаний склонен уменьшаться), Зелинский усматривает коренную ошибку планирования в том, что «мы ставим образование в зависимость от наличия знаний». То, что нужно, — «такая подготовка ума, которая приспособит его с наименьшей затратой сил и времени и с наибольшей пользой воспринимать те знания, которые ему понадобятся впоследствии» (с. 18).

Итак, рассмотрены доводы и соображения создателя русской классической гимназии

<sup>26</sup> «У нас в празднословии и фразерстве полагается главная образовательная сила школы» — С. 60.

<sup>27</sup> Древний мир и мы. С. 16–17.

и одного из самых талантливых её защитников. Надеемся, что разговор о преемственности советской и Императорской школы станет меньше, но полагаем, что для большинства интеллигентной публики, размышляющей и высказывающейся о проблемах школьного образования, эта логика окажется неожиданной. Можем обратиться к содержанию этих доводов на основании опыта — почти сто лет без классической гимназии. Правда, сравнение будет осложняться тем, что, хотя она погибла уже в первые пореволюционные годы, инерция её — в виде классически образованных профессоров — сказывалась ещё полвека, а в некоторых областях даже больше. Автор этих строк может сказать это о себе: его преподавательница латинского языка в МГУ была ученицей Сергея Ивановича Соболевского (1864–1963), получившего статус ординарного профессора и чин действительного статского советника ещё в той России.

Можем оставить в стороне проблему естественных наук, поскольку в СССР не сложилось системы школ, которые использовали бы их в качестве одной из точек концентрации. Как видели из сравнения учебных планов, если подходить с точки зрения концентрации, в советской (и современной) школе можно выделить два её ядра: математику (совпадает с прежней концепцией, хотя и признаётся недостаточным) и русскую словесность (категорически противоречит прежней концепции). Относительно русского языка можно в скобках добавить следующее. Мы часто слышим, что его преподавание воспитывает патриотизм, единство нации. Смотрим на задания: «Грамматические ошибки. А) нарушение связи между подлежащим и сказуемым. Б) нарушение в построении предложения с несогласованным приложением. В) ошибка в построении предложения с однородными членами... Предложения. 1) Путники невольно залюбовались появившейся радугой на небе после

дождя...»<sup>28</sup>. Нам очень трудно понять, каким образом педагогический процесс, ориентированный на подготовку к выполнению таких заданий, может воспитывать все эти прекрасные вещи. Более того, и связь упомянутого процесса с познаниями в области русского языка как такового кажется нам весьма проблематичной<sup>29</sup> — и придётся признать, что диагноз, поставленный защитниками классицизма этому предмету, оказался совершенно справедливым. Но и концентрация выражена слабо — доля предметов, оставшихся за её рамкой, гораздо выше. После этого было бы странно удивляться, что ученики, воспитываемые расслабляющей школой, не в силах ни на чём сосредоточиться. Позволим себе не останавливаться здесь на двух продвинутых типах школ — математических и специальных языковых. У них есть серьёзные недостатки, но в среднем они гораздо лучше общего типа — и в научной, и культурной областях их выпускники играли гораздо большую роль, нежели доля этих школ среди прочих.

Многопредметная энциклопедическая школа не может действовать эффективно ни в каких условиях. Разумеется, СССР не стал

<sup>28</sup> Утверждённая демоверсия ЕГЭ 2017 по русскому языку от ФИПИ. <https://www.ctege.info/de/moversii-ege-2017-po-vse-m-predmetam/de/moversiya-ege-2017-po-russkomu-yazyiku.html>. Обращение 26 ноября 2017 г.

<sup>29</sup> Грамматическое теоретизирование — оторванное от достижений лингвистики — можно характеризовать только как «фразерство и верхоглядство». Для грамотности такая практика тоже дает — в лучшем случае — весьма мало. Умение писать без ошибок не такая уж и редкость, но тут школа отчитывается не своими достижениями. Т.н. «врожденная грамотность» представляет собой сгусток читательского опыта, который определяется двумя факторами: качеством встроенного грамматического анализатора и количеством и качеством прочитанных текстов. В этом отношении тщательная корректура печатной продукции играет большую роль, чем преподавание русского языка в школе. Последнее ставит телегу впереди лошади: правило есть выжимка из опыта, который еще не получен. Автору этих строк не приходилось встречать людей, пишущих правильно потому, что они помнят и применяют школьные орфограммы.

исключением. Полагаю, если честно задаться вопросом, что остаётся в памяти по тем предметам, которые не поддерживаются последующей профессиональной подготовкой и жизнью, придём к весьма неутешительным результатам. (Ещё более печальны они для культуры переубедимости и вообще уровня дискуссии по любым вопросам.) При этом будет совершенно упущен фактор развития: конечно, можно способность воспроизвести предложенные ученику выводы за понимание предмета, но реальным образовательным содержанием — совокупностью сложных задач, требующих значительного интеллектуального усилия, — в нашей школе обладает одна математика, которой недостаёт универсальности в обоих аспектах — она не для всех и не обо всём. Однако даже видимость благополучия можно было поддерживать в этой школе только с учётом того социального давления, которое тогда было возможно, а сейчас уже нет; ответом на очевидный распад стала профилизация старшего звена средней школы, которая из всех реформаторских шагов постсоветской эпохи была если и не правильным (для этого нужно было выбрасывать, а не сокращать до уровня абсурда предметные области), то хотя бы в должном направлении<sup>30</sup>. Если мы не упраздним единство модели и не заменим одну неработоспособную на несколько работоспособных (а человеческая природа в основных чертах меняется мало, и потому педагогические принципы устаревают медленнее, чем многим хотелось бы), к перспективам школы РФ следует отнестись скептически.

<sup>30</sup> Ещё одна беда нашего общественного мнения — отсутствие представлений о хронологической разнице между причиной и следствием. Сразу после введения ЕГЭ, напр., посыпались материалы о его катастрофических последствиях. Между тем ЕГЭ понижывал школу и подчинял себе её уклад и образовательный строй постепенно, снизу вверх; лишь сейчас мы можем только начать наблюдать его результаты.