

А. И. Любжин

## ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ШКОЛЕ: БОЛЕЗНИ И МНИМЫЕ ЛЕКАРСТВА

### Аннотация

*Современное среднее образование построено так, что при общей перегруженности школьникам крайне редко приходится решать сложные и интересные задачи. На самом деле они могут учиться мыслению, участвуя в исследовательской работе, умно организованной учителем в ходе изучения разных дисциплин. Реально качественное гуманитарное образование может быть выстроено только при условии системности и предметной взаимодополняемости.*

Кризис гуманитарного образования в современной школе России очевиден. Дело даже не в том, что по неумению находить на географической 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 впрямь небезупречна, поскольку ее критерии не считаются с теми, какими пользуется сама тестируемая школа). Главная причина кризиса нашего гуманитарного образования заключается в дезориентации с точки зрения его смыслов и целей, в результате которой мы не ведаем, должно ли оно давать знания, или учить мыслить, или воспитывать гражданина и патриота своей родины, путаемся в этих задачах и не видим дальше собственного носа.

Не так заметен кризис гуманитарного образования в высшей школе. Правда, качественный уровень выпускников даже ведущих вузов страны сейчас многим внушает сомнения, о чем и ведутся споры<sup>1</sup>; но тут надо заметить, что не только мы – весь мир сталкивается со сходными проблемами, и потому наши недостатки на общем фоне не столь очевидны. Однако ни наличие ряда бесспорно крупных исследователей, ни большое количество научных публикаций еще не склоняют чашу весов в пользу нашей образованности при сравнении ее с былой, дореволюционной, когда выпускники

<sup>1</sup> См., напр., блестящую статью А.А. Россиуса «Гуманитарное образование: порча изнутри» ([http://www.russ.ru/politics/docs/gumanitarnoe\\_obrazovanie\\_porcha\\_iznutri](http://www.russ.ru/politics/docs/gumanitarnoe_obrazovanie_porcha_iznutri)), где проблема рассматривается на примере не только русских, но и западных университетов.

царской гимназии приходили в университет не иначе, как отчитавшись прежде в знании двух древних языков и одного, а то и нескольких новых<sup>2</sup>. «Свободное» владение английским современным выпускника школы обычно ограничивается способностью болтать на две-три заданные темы при нулевой начитанности и неизбежно вытекающей из примененного к нему педагогического подхода ограниченности словарного запаса. Между тем требования к знанию французского языка в начале XX века в старших классах гимназии формулировались так: «Чтение небольших цельных сочинений или эпизодов из нескольких произведений прозаических (2-х последних столетий) или поэтических (преимущественно из классического периода французской литературы), с присоединением необходимых историко-литературных объяснений и биографических сведений об авторах читаемых сочинений. Устное и письменное изложение содержания прочитанного»<sup>3</sup>. Увы, разница эпох и поколений, со всеми вытекающими из нее последствиями, слишком бросается в глаза.

Но вот 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 наши школы, вместе взятые. Среди причин этого печального обстоятельства и та, что много технического и элементарного, «до семнадцатого года» связанного с областью среднего образования, «в эпоху всеобщей полуграмотности»<sup>4</sup> перекочевало в высшую школу, так что всякая попытка последней достичь более узкой специализации оказывается весьма непростой или даже непосильной задачей. Поэтому не выглядит удивительным или искажающим действительное положение вещей утверждение, что общее образование у студентов недостаточно, но нельзя при этом не отметить, что принимаемые решения по исправлению этого недостатка самым чудовищным образом сказываются на программах. Следующим шагом в этом направлении будет, по-видимому, изучение студентами РГГУ основ азбуки и арифметики, от чего ожидаем несомненной пользы, ибо и в этом юношестве, полагаем, не безгрешно. Студент-философ, не знающий немецкого, историк-русист, не умеющий читать на древнерусском языке документы изучаемой эпохи и едва слышавший о Св. Писании, античник, знакомящийся с произведениями древних по переводам, никого уже не изумляют. Более того, с каким-то странным удовольствием внимая этим болезням нашего образования, легко поддаваясь им, мы от всей своей широкой души презираем западных узких специалистов. Самим же весьма далеко не только до сияющих высот гуманитарной

<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).

<sup>3</sup> Правила и программы классических гимназий и прогимназий Ведомства Министерства народного просвещения. Изд. 21-е, на 1907–1908 г. В. Маврицкого. М., 1907. С. 108–109. Совершенно очевидно, что направление и цели преподавания существенно отличались от тех, с которыми сталкиваются ученики сегодня. По немецкому языку требования примерно такие же.

<sup>4</sup> Блестящее выражение Сирила Н. Паркинсона (см. *Паркинсон С. Н. Законы Паркинсона*. М., 1989. С. 132).

мысли, но и до экзистенц-минимума научной порядочности, подразумевающей, например, полезное для ума и души знакомство с выходящей за сферу непосредственных научных интересов литературой.

Вообще-то комплекс причин, дающих столь неутешительную симптоматику, не отличается простотой. Здесь уместно отметить, что сказанное нами о гуманитарном образовании к естественно-математическому не относится. Один из крупнейших русских антиковедов второй половины XIX века, 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>5</sup>. Оставляя в стороне самоубийственность такой характеристики в устах филолога-профессионала, признаем, что в массе своей русские ученики действительно предпочитают непосредственную интеллектуальную нагрузку, без дополнительного обременения памяти. В императорской России естественные науки вышли на мировой уровень примерно на полстолетия раньше гуманитарных, хрупкий расцвет которых был безжалостно прерван Февралем и Октябрем. Выдвигавшийся до революции в качестве противовеса государственному общественный образовательный проект<sup>6</sup>, по которому гуманитарный крен в среднем образовании следовало заменить естественно-научным, после революции был реализован, и нельзя сказать, что советская школа (после первых лет безумных вакханалий) была такого уж низкого уровня. Прежде всего, 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 оказалась немалой: в крахе СССР не последнюю роль сыграли невладение гуманитарными технологиями, утилитаризм и технократизм в подходах, игнорирующие самые элементарные запросы человеческой души. Безусловно, господство марксизма само по себе было несовместимо с качественным гуманитарным образованием как на среднем, так и на высшем уровне, и мы осмеливаемся это утверждать, несмотря на засилье в западной гуманитарной науке неомарксистских доктрин самого разного покроя. Но тем настоятельнее ощущалась необходимость принятия действенных мер – 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. Причины, по которым чаемые преобразования так и не наступили, мы сформулируем ниже – и чужими словами.

<sup>5</sup> Школьный вопрос. Пятнадцать статей. 2-е изд., доп. СПб., 1880 // Пять писем к редактору «Голоса». Письмо второе. С. 24.

<sup>6</sup> Мы имеем в виду прежде всего Д. И. Писарева и весьма подробно разработанную концепцию А. П. Шапова. Подробнее о ней см.: Лицейское и гимназическое образование. 1998. № 3. С. 14–17.

Тот же Модестов писал: «Неужели мы, русские, имея свое мирозерцание, свою историю и свои "горячие вопросы", суждены навсегда блуждать по извилистым и темным дорогам 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, например, 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 науке, которую я буду иметь честь излагать вам?»<sup>7</sup>. Ученый сочувственно цитирует замечательные слова Н.М. Карамзина: «Мы никогда не будем умны чужим умом и славны чужою славой»<sup>8</sup>. Это горячо и страстно выраженное светлыми умами прошлого требование самостоятельности всех сторон нашего народного бытия делает дальнейшие ссылки на «природную неспособность» весьма постыдным занятием. Наш долг – уяснить, что если нельзя и не стоит выстраивать всю русскую школу на гуманитарных основаниях, ибо это привело бы в конечном счете к «безответственной болтовне» и фактическому ослаблению естественно-научного, математического образования, то, уж во всяком случае, должны быть сохранены и нацелены на всестороннее и качественное развитие очаги гуманитарного образования, играющие первостепенную роль в решении важнейших задач народной жизни. В противном случае нам опять придется побираться крохами с чужого стола.

Заметим в скобках, что мы отнюдь не намерены аргументировать необходимость хорошей гуманитарной школы для народного самосознания. Этот труд взяла на себя сама жизнь, и достаточно давно, еще в Московской Руси XVII века, когда внутренний раскол и внешний интеллектуальный натиск католицизма и протестантизма сделали создание высшей школы – Славяно-греко-латинской академии – вопросом выживания. Опираясь на опыт прошлого, добавим, что погоня за оригинальностью во что бы то ни стало не кажется нам плодотворной.

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

<sup>7</sup> Вступительная лекция по Римской Словесности, сказанная в Университете Св. Владимира ординарным профессором В.И. Модестовым 18 сентября 1869 года. С. 11. (Эта лекция вызвала большое сочувствие и привлекла к фигуре автора надежды и ожидания многих.)

<sup>8</sup> Статья «О любви к Отечеству и народной гордости» (см., напр.: Сочинения Карамзина. Т. III. Изд. А. Смирдина. СПб., 1848. С. 473).

решение прежних задач, так или иначе, несмотря ни на какие курсы профессиональной переподготовки, продолжит работу в привычном для него духе, внушая новые идеи старыми способами. Реформатору российского образования следует прежде всего озаботиться проблемами высшего педагогического образования<sup>9</sup>. Но и в настоящем своем виде только еще ожидающая притока новых людей школа все же предстает перед нами как цельный и по-своему работоспособный организм. Остановимся 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 нередко предпочитают работать не по специальности. А между тем это своего рода комплимент, и весомый: значит, наши бывшие студенты в состоянии в массовом порядке менять свою профессию. Дело в том, что образование помимо подверженной тем или иным изменениям и переосмыслениям информации несет в себе еще такую составляющую, 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, существовала целая сеть школ с выделяющимися из общепринятого ряда программами. При этом с точки зрения сложности, а отнюдь не престижности математические школы считались элитными, а гуманитарные, роль каковых играли 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>10</sup>. Знание одного иностранного языка – это мало, очень мало. Кроме того, язык тоже можно преподавать по-разному. Старорежимные учителя знали силу и мощь письменного перевода: старание ученика вполне ответственно уяснить мысль оригинала и потом воспроизвести ее на родном языке, ничего не теряя и пытаясь как можно меньше привнести от себя, и старание группы учеников вникнуть в тонкости формулировок могут дать значительный умственный прирост даже в деле изучения такого языка, как английский, для педагогических нужд не очень-то подходящего. Надо только правильно отбирать тексты. Болтовня же на заданные темы развивает скорее автоматизм и быстроту реакции, качества, тоже в жизни нужные, но едва ли служащие показателем серьезности умственной деятельности. По общему мнению, современные ученики перегружены занятиями. Но, вопреки этому мнению, приходится в настоящее время сталкиваться как раз с их серьезнейшей

<sup>9</sup> Много интересного в школе создано представителями научного сообщества, в особенности в отношении работы с талантливыми детьми.

<sup>10</sup> Лицейское и гимназическое образование. 2003. № 1. С. 9.

хронической недогрузкой, свидетельствующей о том, что их до крайности мало ставили перед необходимостью решать сложные задачи, не говоря уже о задачах изощренных.

Рассмотрим такой вид гуманитарного образования, ныне модный, как проектно-исследовательская работа [1]. На самом деле тут налицо две сферы, которые следует развести: проект есть видение того, чего еще нет и что только предполагается создать, а исследование – описание на научном языке того, что уже существует. Исследовательская деятельность школьников обращена своей проектной стороной к учителю: он должен придумывать задания, и непременно такие, 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 самостоятельно.) 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 мало учат мышлению. Эту функцию скорее придется отвести исследовательской работе.

Первая сложность здесь – фактор «образа жизни» и его трансляции. Трудно учить исследовательской работе, если сам ее не ведешь. Потому во многом это удел пришельцев со стороны, 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 [2].

Особенно модно сейчас рассуждать о том, что «школьник сам должен заниматься поиском информации». Но как вы представляете себе его деятельность в этом смысле? В приличную библиотеку его не пустят, в архивы – тем более (по крайней мере, так в Москве, и, может быть, провинция знает в этом вопросе другие подходы, но ведь там фонды не столь велики). Если изучать то, что под рукой, сужается тематический диапазон. Остается Интернет, позволяющий зайти на сайт, скажем, Национальной библиотеки в Париже и полюбоваться заголовками книг, которые тебе никогда не выдадут. Впрочем, Интернет дарует и немало ценного – например, проект «Галлика»<sup>11</sup>, содержащий массу прекрасных электронных публикаций французской литературы, на которые можно ссылаться так же, как и на «бумажные». Но что с этим делать ученику? Вводить в поисковик комбинации слов и просеивать результаты? И чему он научится в процессе такой многотрудной деятельности? Быстрее и без орфографических ошибок вбивать интересующие его слова? Сравнить достоинства поисковых машин? Но это предполагает даже не нулевой педагогический эффект, а прямо

---

<sup>11</sup> <http://gallica.bnf.fr>.

отрицательный: ученик будет играть в эти игрушки, вместо того чтобы посвящать себя той полезной и разумной деятельности, к которой призвал его наставник.

Очень трудно грамотно выстроить задачу на историческом или литературном материале. История, если ею заниматься серьезно, требует больших усилий и трудозатрат, и руководитель должен уметь грамотно локализовать задачу, ограничить круг источников и составить его так, чтобы их сопоставление было сложным и увлекательным. Подобное проектирование весьма трудоемко, однако невозможным его признать нельзя<sup>12</sup>.

Совсем, конечно, беда, если руководитель заставляет ученика заниматься механической работой, продуктивной в смысле овладения профессиональными навыками, но с педагогической точки зрения не более осмысленной, чем решение бесчисленных квадратных уравнений на первом курсе мехмата. Этот путь подкупает иллюзией реального достижения научных или почти научных результатов. Однако тому, кто руководит исследовательской деятельностью школьников, именно о научных результатах следует забыть: они являются побочным и, строго говоря, нежелательным ее продуктом<sup>13</sup>. Мысль педагога не должна отклоняться от главного вопроса: что, выполняя задание, делает ученик?[3]

Полезно, когда требуешь от учеников анализа текста на иностранном языке, расширять и усложнять задачу сличением его переводов на разные языки: например, поэмы Грея «Сельское кладбище» Шатобрианом – на французский и Жуковским – на русский, с последующим вопросом, кого же все-таки воспроизводил Жуковский – Грея или Шатобриана. Эти исследования, предполагающие тонкий анализ текста, могут многому научить, но далеко не всякий ученик способен ими заниматься, и далеко не всякий учитель – руководить подобными исследованиями. Даже в самом простом случае, когда имеются оригинал и его перевод или несколько переводов на русский язык, требуется содружество «англичанина» и литератора. А иногда и присутствием двух персон из преподавательского корпуса не обойдешься...[4].

Как видим, исследовательская деятельность, если к ней относиться с подобающей серьезностью, является весьма трудоемкой. Она требует столь 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?

<sup>12</sup> Мы изложили собственный опыт руководства научной работой в статье «Отрывок из ненаписанных педагогических воспоминаний, или О курсовых работах в школе» // Исследовательская работа школьников. 2002. № 2 (2). С. 160-166; [http://www.abitu.ru/researcher/practice/practice\\_org/practice\\_all/a\\_jj1t.html](http://www.abitu.ru/researcher/practice/practice_org/practice_all/a_jj1t.html).

<sup>13</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.

Начнем с того, что современная школа преподает такие гуманитарные предметы и блоки предметов: 1) русская литература и русский язык; 2) история; 3) иностранные языки. Обществоведение она преподает тоже, но этот предмет представляется нам чем-то вроде комедии нравов, написанной напыщенным, наукообразным языком. Не более чем гастрономическими прибавками к перечисленному выше выглядят культурология, философия, психология, МХК и прочие, как факультативы, так и обязательные предметы подобного рода [5]. Рассмотрим все это по порядку.

Русский язык как предмет сводится к совокупности правил орфографии и пунктуации. Сразу возникает вопрос: часто ли мы встречаем человека, который пишет грамотно в силу знания этих правил? Осмелимся предположить, что в данном случае телега поставлена впереди лошади – выводы читательского опыта, являющегося носителем означенных правил на интуитивном уровне, предпосланы самому читательскому опыту, который формируется в школе наспех и небрежно. Тем самым школа избрала жесткий и четкий способ преподавания, но не уверен, что мы достигли бы лучших результатов, пойдя естественным путем – уж очень он нетороплив. Русский язык как предмет – самый неуспешный в школе (часто у человека-пятерочника единственная четверка именно по русскому языку) и удивительно хорошо подходящий 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.

Литературы, преподавание которой тоже вызывает немало сомнений и вопросов, мы коснемся мимоходом. Античное и средневековое образование, интеллектуально не менее мощное, чем современное, полностью строилось на риторике, заключающей мышление, как представлялось тогдашним людям, в правильные, логические формы. Однако наша литература далека от риторики, и для постановки правильного мышления она нужна, но недостаточна.

История может быть предметом весьма серьезных размышлений, если воспринимать ее как политику, опрокинутую в прошлое. Для этого, впрочем, нужно сместить акценты: чтобы конкретная ситуация стала доступной осмыслению, ее необходимо знать в деталях и вместе с тем без учета того, чем она завершилось впоследствии. Прилагая такие усилия, можно рассмотреть подробно две-три эпохи, совершенно пренебрегая остальными. Но предаваться этому занятию способен далеко не всякий даже гуманитарно одаренный человек.

Иностранные языки, а в особенности древние, хороши тем, что при их изучении можно, в отличие от уроков литературы и истории, ставить задачи любого масштаба, от самых простых до весьма трудоемких. Кроме того, в данной сфере 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 существенным и многоплановым образовательным инструментом, чем математика, обеспечивая естественное возникновение комбинаций самых различных тем на каждом шагу.

Но какого бы значения ни достигали те или иные отдельные предметы школьного преподавания, мы должны отдавать себе ясный отчет в том, что реально качественное гуманитарное образование может быть выстроено только при условии их гармоничной совокупности.

Момент, который переживает наша школа, во многом ключевой. Выбор между безответственной болтовней и серьезной интеллектуальной работой совершается именно сегодня. И этот выбор определяет, воцарится ли «легкость в мыслях необыкновенная», которая поможет нашим детям сбросить с себя высокое, но и обременительное иго русской истории и культуры, или восторжествуют духовные и нравственные ценности, веками составлявшие главное богатство русского человека.

## Литература

---

1. *Гузев В. В.* Планирование результатов образования и образовательные технологии. М., Народное образование, 2001.
2. *Краевский В. В.* Методология педагогического исследования. Самара, 1994.
3. *Загвязинский В. И., Атаханов Р. К.* Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Академия, 2001.
4. *Игумнова О. В.* Научно-исследовательская деятельность по английскому языку как способ осуществления подготовки обучающихся основной школы к выбору гуманитарного профиля обучения на старшей ступени общего образования // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок»: [Электронный ресурс]: М.: Издательский дом «Первое сентября»; ООО «Чистые пруды», 2005. Интернет-ресурс: <<http://festival/1september/ru>>.
5. *Новикова Т. Г.* Проектирование эксперимента в образовательных системах. М., 2002.