



### **От редакции**

*В этом номере мы открываем новую рубрику «Продолжая дискуссию». Как помнит наш читатель, большая часть материалов предыдущего номера была посвящена проблемам гуманитарного образования. Они вызвали большой интерес. Поэтому редакция решила продолжить публикацию материалов по данной тематике. Первым в серии дискуссионных материалов по гуманитарному образованию мы помещаем полемическое эссе Л.Л. Любимова. В нем автор предельно остро ставит ряд вопросов, которые, как мы надеемся, будут стимулировать серьезные академические исследования в этой области.*

*Статья поступила в редакцию 12.12.06*

Л.Л. Любимов

## СМЫСЛЫ И СОСТАВЛЯЮЩИЕ ШКОЛЬНОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### Аннотация

---

*Проблемы гуманитарного образования в условиях новой России становятся проблемами государственного, общенационального масштаба. Не решая их, мы лишаем себя будущего. И хотя сегодня многие из тех, кому завтра становится у руля управления государством, предпочитают изучать экономику и право, на передний план гуманитарного обучения все же следует выдвинуть литературу и историю. Но уроки словесности строятся по устаревшим советским методикам, а учебники по истории пишут люди, едва ли знакомые с достижениями российской исторической науки. Автор предлагает свой комплексный подход для преодоления этих кризисных явлений.*

В нынешних школах на 80% сохранилось то гуманитарное образование, которое было в советские времена. Между тем оно с большим трудом могло быть охарактеризовано как гуманитарное. Два его главных предметных носителя — история и литература — были либо набором тщательно подобранных, отредактированных и искаженных исторических сюжетов, либо специально сконструированным оптическим прибором («очками»), через который ученику предлагалось



понимать (читать, видеть, оценивать, распознавать) героев и события литературных произведений. Все это, вместе взятое, было умело скомпоновано в чрезвычайно сжатый набор черно-белых трафаретных оценок, позволяющий ученику (выпускнику) без особых мыслительных усилий различать черное-белое, своих-чужих, плохое-хорошее, реакционное-прогрессивное и т.д. Различать в точно запрограммированных советской идеологией оценках. Простота (доведенная до абсолюта) этого набора позволяла легко оценивать любого человека (героя сюжета), любое событие и создавало у каждого ученика иллюзию того, что он действительно умеет оценивать, анализировать, распознавать человека, общество, события, явления.

В том числе эта массовая иллюзия в «умении распознавать» и оценивать стала причиной универсально-национальной уверенности почти каждого россиянина в том, что он достаточно знает для того, чтобы судить об экономике, политике, людях и событиях. Все мы в этом плане «умные», все знаем. И не понимаем, почему, будучи такими умными, мы такие бедные. Вот эта «умность» — очевидная причина того, что любой инженер, биолог, физик, ветеринар, циркач (с высшим (?) образованием), пожелавший стать, например, экономистом, легко становится кандидатом экономических наук, нигде экономике не участь. За 80 лет этого умения, этой иллюзии, этой уверенности сама наша экономическая «наука» преобразилась в разнородную публицистику, которая годится для написания диссертации (публицистики с таблицами), статьи в журнале (публицистики с цитатами), статьи в школьную стенгазету (вырезанных из газет и склеенных в пять абзацев чьих-то «мыслей»). Можно вместо экономической говорить в данном контексте об исторической или любой другой советской «гуманитарной» науке.

Вот это странное «гуманитарное» образование у нас по-прежнему доминирует и, следовательно, не формирует в ребенке ни духовного потенциала, ни способности к верным обобщениям и оценкам (поскольку именно подлинно гуманитарное образование отвечает за формирование правополушарного мышления, ведущего к способности синтезировать и оценивать информацию). Самым неприемлемым, однако, является то, что оно не формирует человека новой России. Речь идет о России, возникшей на руинах СССР, но не являющейся и тем более не должной стать частью бывшей империи. Теперь это не часть чего-то огромного и непонятого, отвечающая за всех и вся. Теперь это независимая страна, населенная больше чем на 80% русскими, отвечающая за себя сама, распоряжающаяся своими ресурсами по своему усмотрению и акцентирующая свои собственные интересы. И главное — Россия приняла новый вектор своего исторического развития, встала «на магистральный путь, которым идет все человечество»<sup>1</sup>. Это путь свобод человека, путь рынка, демократии, гражданского общества и правового государства.

---

<sup>1</sup> Путин В.В. Россия на рубеже тысячелетий. М., 1999.



«Как заставить заработать на полную мощность новые, рыночные механизмы? Каким образом можно преодолеть все еще дающий себя знать глубокий идейный и политический раскол в обществе? Какие стратегические цели могут консолидировать российский народ? Каким мы видим место нашего Отечества в мировом сообществе в XXI веке? На какие рубежи экономического, социального, культурного развития мы хотим выйти через 10, через 15 лет? В чем наши сильные и слабые стороны? Какими материальными и духовными ресурсами мы сегодня располагаем?» Это набор наиболее насущных вопросов из статьи нашего президента, написанной в 1999 г. Школьное гуманитарное образование имеет самое прямое отношение к ответам на эти вопросы.

Новые, рыночные механизмы в России искажаются массовой коррупцией, мошенничеством, воровством. Приглашение всем студентам ГУ—ВШЭ принять этический кодекс студентов ВШЭ, в котором отвергаются как неприемлемые для порядочного человека формы cheating (тоже мошенничество, но в форме списывания, «скачивания», шпаргаления и т.д.), закончилось тем, что его оказались готовыми подписать лишь 10% студентов. Значит ли это, что мы получили из школ 90% тех, для которых cheating — это норма? По-моему, именно данный факт подтверждает это. Все опросы общественного мнения по-прежнему показывают, что две трети россиян чтят Ленина и Сталина, как будто они не провели нас через неслыханные в истории жестокости. Этот идейный раскол ничего хорошего нам не сулит. Народ, почитающий собственных тиранов, не способен к покаянию и, вероятно, к духовному возрождению. В этом расколе спрятан величайший тормоз, который не даст России двигаться по указанному выше вектору. Поэтому новой России нужен новый человек, который знал бы правду и о грехах предшествующих поколений и знал бы, куда и как двигаться дальше, и не сотворил бы себе новых кумиров. Главный грех прошлого — торжество примата «самодержавия народа» над правами человека, над человеческим. Враждебное отношение к свободе и правам человека лежит в основе этого торжества неограниченного народовластия, т.е. власти негуманной, дегуманизированной. Советский социализм был именно дегуманизированной системой, изменить которую хотели, придав ей человеческое лицо («социализм с человеческим лицом»). Но и опасность нового греха ждет нас в будущем, если мы вновь, не оценив наши собственные сильные стороны, займемся поисками новых кумиров, пытаясь черпать силы в их идеях, якобы побеждающих любые трудности в любых условиях. И мы уже всю занялись эти греховным делом, приглашая многочисленных зарубежных архитекторов для строительства нового российского дома. Их «дизайны» уже 15 лет транслируются в той или иной форме нашим детям. То,

---

<sup>2</sup> Струве П.Б. *Patriotica: Политика, культура, религия, социализм*. М.: Республика, 1997. С. 206—207.



что мы наблюдаем, например, в прижившихся в России «дизайнах» политехнологий избирательного процесса, чаще всего омерзительно и, конечно, безнравственно.

Позволю себе еще немного цитат. «Размышляя о том, почему люди живут дурно, мы можем логически прийти к двум решениям. Либо они живут дурно потому, что они сами дурны или плохи... Либо они живут дурно потому, что они не умеют устроить своей жизни хорошо... Я глубоко убежден, что только первое решение, которое утверждает, что люди живут дурно, потому что они сами дурны или плохи, соответствует религиозному пониманию жизни, что только оно может быть действенно и плодотворно в жизни»<sup>2</sup>. Эти слова принадлежат великому русскому мыслителю П.Б. Струве. Можно заменить слово «религиозному» на «духовному» (хотя я предпочитаю оригинал и полностью разделяю его смыслы). Но речь-то идет о нашей духовности, а с ней в массе своей дела обстоят плохо. Правдивый человек честно и вслух скажет: «Все гаишники (чиновники, судьи и т.д.) берут взятки» (несколько исключений не в счет). И это почти нерешаемая проблема, потому что их нечем заменить, другие будут такими же. Но мы публично, вслух так не говорим. Мы начинаем искать объяснения в том, что у гаишника маленькая зарплата. А правдивое объяснение состоит в том, что это «дурные и плохие люди». Сегодня уже и учителя научились брать взятки. И это не просто плохо, а говорит о том, что люди хорошие становятся дурными.

Все это пришлось написать для того, чтобы объяснить масштаб задачи: взрослых воспитывать поздно, не упустить бы детей. Речь, таким образом, идет о воспитании, т.е. о формировании системы ценностных ориентаций и установок у новых поколений. Одной из наиболее важных форм этой работы должно быть гуманитарное образование. Но такое образование должно максимально соответствовать целям и задачам этой работы, целям и задачам нового вектора российского развития.

Гуманитарное знание — это знание о человеке. О человеке как индивиде; о человеке, соединенном в группу, сообщество, сословие; о человеке, соединенном в нацию, в народ; о человеке, рассеянном в человечестве. В школьном гуманитарном знании на первом месте стоят литература и история, а из этих двух столпов, безусловно, на первом месте стоит литература. В советской школе дети литературу, мягко говоря, не любили. Не только потому, что в своей основе эта школа была «материалистической», акцентировала сиюминутную полезность, возвышала науку точную и естественную. Это «ненарочитое» противопоставление естественных и «неестественных» наук ставило литературу (историю тоже) во второй ряд, как во второй сорт. Но главным образом потому, что она не была ни знанием, ни информацией, содержащими смыслы человеческого духа.

Литература в советской школе была политическим инструментом, совокупностью небольшого количества идеологических сиг-



налов, как сигналы Правил дорожного движения, позволяющие тем, кто их выучил, безошибочно (не рискуя отношениями с властью) двигаться по улицам, переулкам и тупикам советской системы. Выучить эти сигналы уроков литературы было делом несложным — под силу любым посредственностям, а уж тем паче детям одаренным. Но эта «методология» одновременно лишала литературу ее истинного смысла, а у ребенка убивала интерес к ней. То, что элементарно, интереса не вызывает по определению. Включим наше воображение и представим, что не изучавший советские литературные ПДД ребенок почитал «Горе от ума» или «Евгения Онегина». Он пришел в восторг от афористического языка А. Грибоедова, даже примерял хлесткие грибоедовские характеристики к некоторым своим знакомым и приятелям. Потом он пришел на урок, где Мариванна вытащила свою скудную картотеку с сигналами ПДД и расставила эти сигналы по персонажам поэмы. Чацкий, Фамусов, Молчанов, Скалозуб и все остальные тут же оказались с этими сигналами на груди, и духовные смыслы их жизней исчезли. Разрыхлило ли это педагогико-методическое действие душу ребенка? Вопрос риторический.

Через десять таких уроков не обделенный способностями ребенок уже без Мариванны лихо манипулирует картотеккой сигналов как заправский милицейский регулировщик палочкой на перекрестке. Одновременно у него исчезает интерес познавать жизнь, интерес к литературе, интерес к чтению. С этого момента все затраты государства, школы, учителя и ученика на уроки литературы — это ресурсы, выброшенные на ветер, если иметь в виду то, что эти уроки — важнейшая часть школьного гуманитарного образования. Но если рассматривать уроки литературы в советской школе, то они были предельно эффективными: ученики усваивали заданную систему сигналов, точно расставляя «политоценки» персонажам, радовали своей идейностью комсомольских вожаков. Однако эти уроки не были гуманитарным образованием, они были частью политического (идеологического) ликбеза.

Следовательно, преподавание литературы должно подвергнуться радикальному изменению, стать важнейшей частью школьного гуманитарного образования. Литература в школе до сих пор понималась у нас как процесс, в ходе которого надо «пройти» огромный набор произведений художественной литературы. В подавляющем большинстве случаев дети их всерьез не читают. О причинах смотрите выше. Но в некотором числе (очень небольшом) школ сегодня учителя пытаются эту «технологию» заменить на нечто похожее на литературоведение. Это уже намного лучше описанной советской технологии. И все же существо уроков литературы — это научение ребенка пониманию текстов, пониманию смыслов человеческой жизни. А понимание человеческой жизни невозможно без понимания человеческой души. Подлинное художественное произведение повествует не столько о том, как живут люди, сколько о том, чем мы живем, в чем смыслы наших по-



ступков, решений, отношений. Именно этому пониманию должен учить литературный урок, мотивируя ученика к обращению внутрь себя, т.е. к рефлексии. Результат такого урока — «душеобразование», т.е. гуманизация личности, ее «душеобустройство».

Процесс «душеобустройства», начавшись однажды через литературные уроки, далее требует постоянной пищи в форме новых жизненных историй. Этот голод создает читательский аппетит, и ребенок начинает читать сам, читать много, все больше и больше. Теперь такому чтению становится необходимым гид, подсказывающий литературные выборы и закрепляющий навыки понимания и проникновения. Все это взято мною из практики, из живой жизни конкретной школы. В эту школу пришел учитель, озаренный желанием не «проходить» роман, рассказ, а учить детей понимать тексты, смыслы бытия. Пришел учитель, который не контролировал знание сюжетов, а обучал герменевтике. Одним из быстрых и важнейших результатов его работы стало наполнение и переполнение школьной библиотеки юными читателями. Но теперь их толкала к чтению не дисциплина «прохождения» списка литературных произведений, а влечение познать себя, ближнего, общество, природу, смыслы гуманитарного бытия, бытия человека. Думается, что в этом новом поведении, отражающем очевидную эффективность «душеобразования», постепенно исчезает смысл обязательных для «прохождения» списков, они вообще не нужны, и в западных странах их нет. «Списки» должны остаться за рамками школы. Теперь ребенок как бы «инфицирован» герменевтической сутью литературы, ее имманентной способностью учить нас жизни без живого присутствия наставника, т.е. учить бесконтактно. В этом и состоит цель и суть литературы как школьного гуманитарного предмета.

Но, едва согласившись с таким подходом к урокам литературы, мы немедленно зададим себе вопрос о том, есть ли в России учителя, которые владеют этим подходом. Они, конечно, есть, но это считанные единицы. И вновь наша практика показала, что нам нужно было лишь найти вменяемого (не зашоренного, не впавшего в недуг самоуверенности и гордыни) молодого учителя, готового идти этим путем, и подсказать ему источники для самообучения. Мы нашли, показали и получили искомый результат. Этот учитель буквально «проглотил» Ю.И. Айхенвальда, К.Н. Леонтьева, В.В. Розанова, С.Л. Франка, философские эссе Л.Н. Толстого, дневники Ф.М. Достоевского, Н.Л. Бердяева, О.С. Булгакова, П.А. Флоренского и некоторых других, чьи работы можно назвать мастер-классами «душеобразования» через понимание литературных текстов. Заодно можно сказать, что недурно бы произведения этих и стоящих с ними в ряд авторов сделать главным материалом для подготовки учителей литературы. Сможем ли мы это сделать, учитывая, что все эти авторы (включая Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского, чьи подлежащие цензуре труды были секвестрованы комиссарами от образования) вплоть до последнего десятилетия XX века были в России изъяты из культурного обращения? Ведь эти



авторы были гуманистами, а их труды — гуманистическими, что по определению делало их неприемлемыми, враждебными для советской системы. Думается, что нам придется радикально менять само содержание образовательных программ для подготовки преподавателей литературы. Готовы ли мы к этому как ментально, так и в ресурсном плане (включая кадровый ресурс)?

То, что происходит у нас с навыками речеобразования у детей (т.е. полный провал с навыками как устной, так и письменной речи), — прямой результат не только сциентистского подхода к преподаванию русского языка, но и глубоких провалов в преподавании литературы. Не понимающий текстов — не читает, не читающий — не пропускает через себя массивы речевых текстов и не абсорбирует правильных оборотов и грамотных речевых единиц. Речь — главный компонент культуры любого народа. Мы, видимо, никак не поймем, что провал речевого образования в школе вынуждает ученика прибегать к запоминанию текстов. Не вникающий в смыслы надеется компенсировать свою культурную наготу зубрежкой. Увы, тексты школьных предметов давно стали необъятными, и зубрежкой не вместишь их в прикладной оборот. Тексты школьных предметов «не компетентностны». Это просто быстро расширяющийся объем (количество) упрощенного знания, информации, 80% которой никогда не будут востребованы.

Если бы в ГУ—ВШЭ применялось такое (принятое во всех западных странах) организационное правило, как немедленное отчисление студента за одну двойку, то до вручения дипломов не дошла бы и половина студентов. Причина этой массовой неуспешности детей, благополучно прошедших через труднейшую довузовскую подготовку и труднейшие вступительные экзамены в ГУ—ВШЭ, состоит в том, что в школе они были натасканы на зубрежку, а не на понимание текстов. А ГУ—ВШЭ нужны те, кто понимает, этот вуз «заточен» на обучение понимающих, а не запоминающих, зазубривающих. Это абсолютно разные образовательные культуры. В культуру ГУ—ВШЭ «вползают» лишь те, кто достаточно адаптивен для этого, т.е. те, чья природная наделенность очень высока. А остальные (т.е. отчисляемые) — это жертвы нашей «зубрежной» школы, в которой уроки словесности в большинстве случаев неэффективны. Позволю себе даже еретическую мысль: уроки литературы, сводящиеся к тренировке в расставлении упоминавшихся сигналов, не просто неэффективны, они вредны, ибо ведут к атрофии читательского интереса. А в то время как интерес к чтению атрофируется, как раз появляется очередная компьютерная «шоколадка» (игра и т.д.), которую наш ребенок заглатывает. Потом мы удивляемся, почему он не видит чужого горя, чужой радости, почему ему плевать на закон, на родителей, на Отечество, на все и вся, кроме себя родимого.

В одном из лицеев при ГУ—ВШЭ для учительницы 10—11-х классов мы поставили в качестве главной (если нужно даже единственной) задачи: научить детей пониманию текста и речевым навыкам. Если для этого нужно было проигнорировать значитель-



ную часть «списка» для «прохождения», то мы легко допускали это. Лишь бы дети стали понимать и говорить письменно и вслух. Получилось. Сегодня мы приняли новые 8-е классы, протестировали их по русскому языку (все дети имели лучшие результаты за 7 классов) и обнаружили, что получивших 5 оказалось 0%, получивших 4 — не более 10%, остальные поделались пополам — на троечников и двоечников. Это уже не просто тенденция, это катастрофа! В 2010 г. им идти в университет, но с чем?

Второй корневой гуманитарный предмет — история, которая в большинстве случаев преподается по-прежнему как история форм собственности и классовой борьбы. И то, что собственность всегда имела лишь две формы — «моя» и «не моя» — никого до сих пор не волнует. В российской исторической науке и публицистике мы уже отказались (или почти отказались) от марксовской «пятивзвонки», но это не означает, что мы восприняли или «изобрели» какую-то иную парадигму. Как и ожидалось, мы изобрели «много» и сразу. В итоге школа осталась перед легким выбором: или гнуть старое, или взять за новое то, что многолико, как и число его авторов, а следовательно, непонятно, «непродаваемо» и уязвимо. Что же выбрали? Ответ смотрите выше.

Поэтому П.А. Столыпин у нас по-прежнему «вешатель», его убийцы — мученики, а не создатели традиций и методов «Аль-Каиды». Улицы Каляева, Халтурина, Фигнер, Кибальчича и т.д. повсюду. Как славно! Ну почему не улицы Басаева, Радуева, Яндарбиева? Мы верно тычем в нос Европе и США их двойные стандарты. А наши дети видят каждый день улицу Урицкого — палача и негодяя. Не нюхавший «большого пороха» Каховский стреляет на Сенатской площади в упор в фактически безоружного генерала Милорадовича — героя более чем 50 сражений и остается героем-декабристом. Его дружок поручик Оболенский бьет старика Милорадовича штыком в спину (!) и числится в героях-декабристах. Н. Тургенев — идейный вдохновитель бунта на Сенатской площади загодя (почти за пару лет до бунта) бежит за рубеж и, живя в Лондоне, распродает свои земли вместе с живыми крестьянами, и он — тоже герой-декабрист!

Товарищи комиссары переписали историю России и всемирную историю, расставили в них свои немногочисленные сигналы ПДД, и мы из этой «уличной» сети никак не выйдем. В этом деле, а следовательно, в учебниках для детей у нас царит тот самый раскол, сохраняя который теперь уже мы сами тормозим свое развитие. В подобные переходные периоды, когда при смене вектора исторического развития происходит и смена оценок исторических событий, персонажей и тенденций, не следует ждать помощи от расколотого академического сообщества историков. Нужен сделанный авторами, признанными большинством профессионального сообщества, и по государственному заказу пусть и временный учебник, который, вероятно, не соберет консенсус специалистов, но может послужить гуманитарным целям, вытекающим



из смыслов нового вектора, доведет до детей историческую, а не «ленинскую» правду о прошлом.

Из чего же, из какой парадигмы стоило бы исходить авторам такого учебника? Перебирая возможные ответы на этот вопрос, вспомнил кое-что из Н.А. Бердяева: «Общи всем народам стремление к истине, к справедливости, к красоте, наконец, искание Бога, и общи же законы, по которым они находят все это, в меру своих сил и способностей. Это единит всех людей между собой, делает их на расстоянии тысячелетий помощниками друг другу на пути к немногим и далеким целям. В противоположность этому унитарному началу истории ... в нее же заложено другое начало ... которое их разъединяет, но, видимо, в действительности же гармонизирует. В силу этого второго начала ни один истинно исторический народ не является повторением другого ни в характере своем, ни в судьбе, но, не повторяя, он дополняет. ... Великие народы выводят каждый свою черту в истории»<sup>3</sup>.

999 учителей истории из 1000 вряд ли получили доступ к подобным трудам нескольких десятков лучших умов из прошлого России, искавших наше место в равноположенном ряду европейских народов либо доказывавших нашу самостоятельность, особую российскую идентичность. Это были глубоко образованные, между прочим, люди. Не пролиставшие по сто страничек у Вольтера, О. Конта, Руссо, Сен-Симона, а пропахавшие корифеев английской и немецкой философии, сами имевшие потенциал приращения философского богатства (в отличие от недоучек и подстрекателей вроде Огарева и Чернышевского). К сожалению, сегодняшние западники и славянофилы еще меньше могут договориться между собой, чем их предки. А что тогда делать нынешнему учителю истории?

Я бы, во-первых, «странслировал», доказал и впечатал в память и души (!) российских детишек мысль и факт, объединяющие обе стороны: «Вот уже 500 лет как без России нельзя представить себе мир!!!». А ведь без других стран еще как можно! Во-вторых, я бы дал кучу захватывающих исторических сюжетов о том, как между Сциллою Европы и Харибдою Азии исчезли готы и скифы, болгары и гунны, даки и римляне, монгольские орды и парфянские рати. А мы не просто остались, но и прикрыли, спасли других, в том числе и Европу, от азиатов, а азиатов от Европы. И, вероятно, тогда мои ученики поняли бы, что, наверное, мы не обязательно европейцы и не обязательно азиаты. Мы лучше — мы россияне!

Нам никогда не был так нужен такой учебник по истории России, каким был учебник Устрялова, читая который чувствуешь, как твоя душа крепнет от прилива гордости за свое Отечество. Нам не нужны ни советские оценки, по которым все, что имело место до большевиков, было «чернухой». Ни нынешняя «чернуха» от современных отрицателей наших действительных и тяжелейших «побед

---

<sup>3</sup> Бердяев Н.А. Русская мысль. М., 2006. С. 219.



со слезами на глазах», нашего всечеловеческого пути на экспериментальную Голгофу социализма, изобретенного французами в XVIII в., англичанами в XVI, XVIII и XIX вв., немцами в XX в. и подброшенного «во испытание» нам. Мы прошли через этот важный для всего мира эксперимент жуткой ценой, но мир теперь знает, что это за «зверь», который начал бродить по Европе при Марксе.

Да, с одной стороны, мы проиграли «холодную войну». С другой стороны, и это правда, мы положили на «алтарь» мировых сомнений в выборе верного пути человечества целое столетие своей жизни. И мир увидел, что это не тот путь, который ведет к храму. И не надо врать, что мир видел порочность этого пути еще до 1917 г. Европа и сегодня пространство, по которому бродит и мечется отнюдь не сгинувший призрак коммунизма. России много раз в ее истории было предназначено принимать на себя удары, приготовленные для всего человечества, — были ли это монголо-татарские орды, бесчисленные полки Великой армии, фашизм или коммунистический ГУЛАГ. И только великий народ мог выйти из всех этих нашествий победителем. Вот что нужно знать нашим детям, и желательно в подробностях.

Но им из исторических уроков нужно знать и то, что мир, единый в целях и исканиях, указанных Н.А. Бердяевым, был, остается и всегда будет различен в народах этого мира по многим параметрам своих черт, своей судьбы и институциональных структур. И в этом плане Россия не исключение. Самыми трудными для сегодняшней исторической педагогики являются последние 20 лет российской истории. Необходимость расставить оценки историческим персонажам и событиям в эти годы очевидна. Но очевидна и недопустимость вновь пичкать наших детей «чернухой». Тем более непонятно нежелание историков «провести» перед детьми этот действительно нелегкий период в свете и терминах переходного периода, который ведь по определению «кишит» ошибками в любой стране. И здесь Россия тоже не могла быть исключением. Но одновременно он «кишит» и радикальными позитивными сдвигами. Важнейший из них — создание и упрочение Российской Федерации, крупнейшее событие в истории нашего Отечества. «Насколько народы слагаются в государства — настолько они живут в истории», — говорил Н.А. Бердяев. Пятнадцать лет после 1991 г. — время «сложения» нашего народа в новое государство — Российскую Федерацию, которая в XXI в. уже доказала, что без нее вновь невозможно представить себе мир.

Но при всем том, что новая Россия четко обозначила новый вектор своего исторического развития, совпадающего с единым типом тех стран, с которыми совпадает наша цивилизация, именно в последние годы в ней происходит формирование своих черт этого типа. Этот поиск и выявление таких черт вовсе не означают, что мы уходим в сторону от самого типа и от единства этого типа. Важно понимать смысл этого процесса всем, в том числе детям в контексте их школьных исторических уроков. Вот уже три года как



идет целенаправленная критика новой России, прессинг западных стран, указывающих на то, что мы якобы уходим от этого типа (от демократии, от гражданского общества, от рынка и т.д.). Этот прессинг все чаще транслируется внутри России многими нашими соотечественниками, отражая их мнение, солидарное с Западом. Конечно, в этом есть и элементы упоминавшегося раскола. Но в еще большей мере в нем проявляется непонимание двух сторон существа любого народа — типичной и своей особой, в которой и проявляется его идентичность. Чем лучше мы сможем объяснить это нынешним детям, тем меньше потом будет взрослых, путающихся в противоречиях двойных стандартов западных стран.

Почему двойных? Да потому, что капитализм американский и шведский (японский, французский и испанский и т.д.) — это очень разные «капитализмы», хотя тип один и тот же, как и их общая цивилизация. Но по какому-то сговоренному лукавству они хотят, чтобы в России был некий чистый тип (как бы почти эталонный), но не было своей идентичности. Это вещи пороодообразующие для понимания как типового вектора, выбранного Россией, так и особенностей его реализации. Мне не хотелось бы ничего навязывать нашим школьным историкам. Просто хочется предложить им опцию, которая не сложна, имеет национальные корни и по-устряловски легко усвояема, принимаема и не нарушает по-крупному ничьих основных базовых концепций. Когда же тридцать авторов переносят на детей свои собственные «заморочки» в тридцати вариантах, то это просто лишает школу роли социального института, формирующего ценностные установки для движения вдоль избранного вектора.

В связи с этим скажу еще и о том, что суть нового вектора России — это возврат к тому вектору, который Россия почти уже приняла в конце XIX — начале XX в. усилиями С.Ю. Витте и особенно П.А. Столыпина. Конечно, нынешний «облик» и нынешние особенности этого вектора во многом иные, чем 100 лет назад. Поэтому нам так трудно вновь «вскочить в седло», из которого мы столетие назад выпали. Нам нужно не только напрячь свою историческую память, восстановить разрушенное, но и в телеграфные сроки пройти этот 100-летний путь. Но суть этого вектора для нас не меняется. Он возник в недрах христианской цивилизации, получил наиболее эффективное развитие в реформированной части этой цивилизации (в ценностной системе народов Нового Света и севера Старого Света), стал быстро приживаться у нас и уже ко второму десятилетию XX в. создал в России весьма благоприятную для развития ситуацию. Но вступление России в мировую войну и 1917 г. трагически оборвали этот процесс. Во второй половине XX в. этот вектор был без катаклизмов успешно воспринят восточными цивилизациями (Японией, Южной Кореей, Сингапуром, Тайванем, Китаем). По-видимому, это стало возможным благодаря очень сильной культурологической составляющей ценностного компонента этих цивилизаций, на что когда-то обращал внимание великий А. Швейцер.



Еще раз главное — этот вектор возник в недрах христианской цивилизации и в ней доказал высшую эффективность его выбора. Опыт дореволюционной России подтвердил это. То, что этот вектор в новой России окружен массой издержек и искажений, связано с возникшим у нас кризисом ценностной системы (остатки старой — коммунистической сосуществуют с внешними влияниями и отдаленными следами того, что было до 1917 г.). Иными словами, ценностная ситуация в России пока не релевантна цивилизационной сути этого вектора. Состояние наших душ и умов, которое продолжает воспроизводиться нашей школой, забросившей воспитательный процесс и лишенной ценностно-духовных ориентиров, не соответствует вектору, в духовной основе которого столетие назад были заложены человечность, свободы человека, освобождение его духа и предпринимательского дара, уважение в человеке его трудолюбия, правопослушания, милосердия.

То, что сейчас будет сказано, не понравится многим из моих коллег, но это часть моих убеждений: Русская православная церковь — важнейший союзник тех сил (а главная сила — это школа), которые будут удерживать этот вектор в России. Союзник, у которого нет альтернативы. Не учитывать этот фактор в школьном историческом образовании нельзя. А постоянно возникающая по этому поводу оппозиция мулл или буддистских монахов из крошечной Калмыкии не должна мешать нашему пониманию этого фактора и нашим возможным действиям. Российская Федерация — это новая страна, где, в отличие от империи и Советов, русские — абсолютное большинство. И речь идет не о национальной нетолерантности, а о том, что русские должны быть прежде всего императивно толерантны своей цивилизации, ее историческим корням. Межкультурная терпимость в этом качестве важна, но вторична. Русские не мешали значительной части казанских жителей и Татарии отметить 1000-летие Казани. В этом и состоит их терпимость. Быть же цивилизационно толерантным — значит потерять свой исторический иммунитет, свою судьбу, свою цивилизационную идентичность. Национальный цивилизационизм и национализм — разные явления. Цивилизация русских не нуждается в компромиссах с другими цивилизациями, они (компромиссы) для нее попросту опасны.

Вновь повторим вывод по историческому предмету в школе: нужен заказанный государством в цивилизационных терминах учебник (и программа); в противном случае будем тридцать раз наступать на одни и те же субъективно-авторские грабли. Жанр этого учебника — в духе Устрялова, который воспитывает в детях патриотизм, почитание предков и российской истории, формирует оценки в терминах нашей цивилизационной принадлежности, обучает их ценностным установкам новой России.

Не менее важно сегодня сломать инерцию и стереотипы нашего образовательного сообщества и наших образовательных властей, вот уже 15 лет пугающихся крупных сдвигов в содержании общего образования. Во-первых, нужно вернуть школьному гуманитарному



образованию достойное место в школьной программе, сделать его равноположенным и равнообеспеченным как ресурсами, так и отношением к нему. В этом плане государственная политика в школьном гуманитарном образовании должна дать ясный и громкий сигнал о том, что государство и общество считают гуманитарное образование в школе не менее важной частью школьного образования, чем естественные науки и математику. Но тогда этим последним придется потесниться и дать место серьезным основам обществознания. Но не того обществознания за 50—70 уроков, в которые пытаются втиснуть сразу пять дисциплин. Речь должна идти о том, чтобы в школе дети получили информацию и навыки, которые позволят им прийти «в жизнь» и сразу начать играть в ней огромное количество новых социальных ролей: истцов и ответчиков, заемщиков и кредиторов, страхователей и пайщиков, собственников и наемных работников, избирателей и избираемых, покупателей и потребителей и т.д. За 50 часов ни основательной информации, ни основ навыков по этим ролям не дашь. Лучше вообще не тратить это скудное время впустую. Этот социально-гуманитарный блок в западных странах называется «Humanities» — очень знаменательное и нужное нам слово. Между прочим, в него не включают словесность (ни родную, ни зарубежную). Словесность — отдельный, фундаментальный духовно-гуманитарный блок, формирующий душу и коммуникативную способность общения с ближним.

Если мы хотим прислушаться к той части общества, которая называется родителями, то нужно принять как неизбежное то, что они хотят, чтобы в школе их дети получили серьезную подготовку, по крайней мере по экономике и праву. А одновременно не менее половины родителей вообще ориентируют своих детей на две эти сферы деятельности в их будущей жизни. Да и опыт всех западных стран говорит о том, что около 60% первокурсников приходят в университеты на факультеты социально-экономического и гуманитарного профилей. Все эти сигналы, яркие и громкие, пока так и не доходят до образовательных властей, они их не замечают. Потому что если бы они их заметили, то в педагогических вузах давно появились бы факультеты, которые готовят не недоученных экономистов, юристов и политологов, а учителей различных областей обществознания.

Следующая головная боль, доставшаяся нам в наследство от советской системы, — это лингвистическая проблема. «Немая страна», как выразился о нас кто-то из деятелей культуры. В нашей школе иностранным языкам не учат для жизни, в ней «проходят уроки». Никто не ставит целью выпустить из школы ребенка с лингвистической компетентностью. В школе ребенок должен что-то «пройти», а не научиться что-то делать: говорить по-английски, грамотно писать, ясно и убедительно говорить, точно считать и т.д. Знание жизни человека и навыки человеческой жизни, навыки ее проживания, прохождения через ее грани, через многочисленные области человеческой деятельности — это не цель нашей «знаниевой» школы и ее странного гуманитарного образования. Школа у



нас существует для своего собственного процесса, а не для результата — вооруженного компетенциями выпускника. Наиболее ярко это проявляется в массовых результатах, которых наша школа добивается в языковой сфере: ее выпускники не владеют ни родным, ни иностранными языками. Ее не беспокоит то, что ее выпускник не коммуникативен с другим человеком.

Наконец, еще одна содержательная область школьной программы западных стран — «Arts», т.е. «Искусства». Она заменена у нас на «прохождение» уроков под названием «Мировая художественная культура», для чего в квалификационных рамках нет даже специального аналога среди направлений высшего профессионального образования. Западная же школа — многообразный блок развивающих «анализаторы» и эмоциональный потенциал ребенка педагогических воздействий и уроков.

Теперь суммируем: цивилизационные потребности новой России, ее общества и ее экономики не находят образовательного предложения соответствующих образовательных услуг, поддержки от той части системы общего образования, которая называется гуманитарным образованием. Наше гуманитарное образование не связано с новым вектором развития России. Оно не формирует в наших детях новых (и не воспроизводит утраченных) цивилизационных знаний и навыков, новых ценностных ориентаций и установок. Оно тем более не участвует в воспитании наших детей. Гуманитарно-ценностные, воспитательные вызовы, возникшие после создания Российской Федерации, не были восприняты нашей системой общего образования. Эти вызовы и сегодня отсутствуют в повестке дня образовательной политики России. Речь идет не о мероприятиях повестки дня, которые по другим поводам наш премьер-министр М.Е. Фрадков иронически характеризует как «бу-бу-бу» (т.е. как пустую говорильню), а о повестке дня, от которой исходят федеральные программы, ресурсы, реальные мероприятия по созданию, сотворению, строительству, воплощению в жизнь. А по этой проблеме нужен был бы как минимум отдельный национальный проект.