

Старый спор

Катков М. Н. (1902) Наша учебная реформа. С приложениями и с предисловием и примечаниями Льва Поливанова. М.: Издание С. Н. Фишер.

Щапов А. П. (1870) Социально-педагогические условия умственного развития русского народа. СПб.: Издание Н. П. Полякова.

А. И. Любжин

Статья поступила
в редакцию
в декабре 2014 г.

Любжин Алексей Игоревич

доктор филологических наук, научный сотрудник отдела редких книг и рукописей Научной библиотеки МГУ. Адрес: Москва, 103073, ул. Моховая, д. 9. E-mail: vulture@mail.ru

Аннотация. По мнению автора, столкновение идей М. Н. Каткова и А. П. Щапова — фундаментальное противоречие, которое помогает понять, исходя из каких оснований была разрушена традиционная русская школа. Со-

временная русская школа — воплощение почти полуторавековой давности идей А. П. Щапова и радикальное отрицание педагогических воззрений М. Н. Каткова, идеолога русской гимназии последнего периода ее существования.

Ключевые слова: традиционная русская школа, гимназии, дисциплина, древние языки, естественно-научное образование, нравственное воспитание.

И Михаил Никифорович Катков, и Афанасий Прокофьевич Щапов — важные фигуры русской интеллектуальной жизни второй половины XIX в. Однако их упоминание в образовательном контексте не выглядит вполне очевидным, поскольку каждый из них в первую очередь известен другой своей ипостасью. Катков — крупный и влиятельный консервативный публицист. Настолько крупный и влиятельный, что в тогдашней серии «Жизнь замечательных людей» выпустили его биографию — выпустили специально для того, чтобы доказать: ничего замечательного в его личности и творчестве не было¹. Щапов — видный церковный историк, специалист по расколу, в свое время сурово, во вполне кафкианском духе, наказанный бюрократией империи за траурное выступление в память крестьян села Бездны, погибших при

¹ Сементковский Р. И. (1892) М. Н. Катков, его жизнь и литературная деятельность. Биографический очерк... СПб.: Жизнь замечательных людей. Биографическая библиотека Ф. Павленкова.



подавлении бунта — одного из весьма немногочисленных, вспыхнувших после отмены крепостного права.

Масштаб их в представлении нашего современника, конечно же, неодинаков: без Каткова рассуждать о русском консерватизме невозможно, а нужда в Щапове исчезла тогда, когда ушла в прошлое потребность поносить императорскую власть за любые ее действия. Но их образовательные идеи оценены недостаточно, хотя в полном незнакомстве с ними русскую педагогическую мысль упрекнуть и нельзя. Однако недостаточность подчеркнуть следует: современная русская школа — радикальное воплощение почти полуторавековой давности мечтаний А. П. Щапова и столь же радикальное отрицание педагогических идей М. Н. Каткова, идеолога русской гимназии последнего периода ее существования. В сознании нашего современника, либо равнодушного к идеям, лежащим в основе той или иной школьной системы, либо просто ничего не знающего о них, советская школа является, как правило, продолжением и развитием императорской, в то время как дело обстоит с точностью до наоборот. Столкновение их идей — не личная полемика², а фундаментальный спор, прекрасно иллюстрирующий, исходя из каких оснований и под каким знаменем была полностью разрушена старая и традиционная русская школа.

Сначала обратимся к сумме идей М. Н. Каткова. Издатель сборника, подготовленного самим автором и напечатанного в 1879 г. в «Русском вестнике», директор лучшей частной гимназии в Москве Л. И. Поливанов так характеризует его в предисловии: «Без преувеличения можно сказать, что и в европейской педагогической литературе мы не найдем изложения, равного по полноте (при всей его краткости) и по основательности каждого положения и аргумента. Ясный русский ум автора этих статей уметил в самый центральный узел сложной ткани школьного организма». Катков, по его мнению, стоял на позиции оздоровления умственной жизни в стране, начиная со школы: любые благие реформы буксуют, сталкиваясь с недостатком компетентных деятелей. Не ускользает от публикатора и важнейший — в глазах его выдвигающих — выпад против мыслей Каткова: «Напрасно противники его пускали ложные уверения, что он опирает классицизм наших школ на полицейскую их полезность. Статьи эти теперь налицо. Кто осмелится повторить клевету, выслушав этот независимый голос педагога, ученого, философа?». Он дает катковским статьям, сконцентрированным вокруг одной темы каждая, рабочие заголовки и снабжает их введениями. Нас, разуме-

² Катков упоминается в трактате Щапова мимоходом, в форме множественного числа и в рамках перечня несимпатичных ему фигур (с. 261). На с. 308 он сетует, что Катков со своими идеями жив в общественном сознании.



ется, интересуют темы, а не статьи; соответствующим образом мы и выстроим свое изложение.

Катков мрачными красками описывает современное состояние русских училищ: «Дух дисциплины, так необходимый для приучения к самообладанию, исчез из них почти совершенно; о серьезных занятиях наукою нет почти и помину; благодаря господствующей системе поверхностного и бесплодного многоучения и сообщения взглядов и идей вместо положительного знания, молодые умы приучаются к верхоглядству и к самой пагубной заносчивости». Противники классического образования пытаются выдать его за анахронизм. Но Европа смотрит на дело не так: французский министр просвещения признает, что временное допущение бифуркации — т. е. выбора в середине курса между классическим и реальным направлением — в нашем образовании это достижение известно под названием «профильной школы» — в школах страны грозило превратить их «во что-то без чести и без имени». По словам руководителя французского просвещения, «эта бифуркация, которую так еще недавно пленялись некоторые педагоги у нас <...> поставляла юношей еще колеблющихся и малосведущих в необходимость делать безвозвратный выбор между науками внешнего и науками внутреннего мира и <...> осуждала слишком молодые умы на бесплодные в этом возрасте занятия естественными науками». Плоды выбора были проверены на опыте — и оказались горькими. Для успехов естественных наук, делает Катков парадоксальный вывод, умственная зрелость полезнее, нежели сообщенные в школе предметные знания. В деле образования глубина предпочтительнее ширины, серьезность лучше кругозора и утилитарная установка, заставляющая включать в программу то, что нужно и полезно, противоречит «возвышенному характеру гимназического образования». Впрочем, прикладные знания имеют доступ в особые, прикладные школы для промышленников, земледельцев и торговцев.

«Знания, — пишет Катков во второй статье, — разветвляются в факультетах университета, а в гимназии совершается то воспитание ума, которое равно необходимо для всех специальностей знания. Предполагается, что ребенок девяти или десяти лет не может избрать себе специальность, предполагается также, что прежде всякой специальности требуется воспитать ум и развить в нем те основные стихии, которые служат существенным условием для всякого умственного дела». И это предварительное воспитание — а оно может быть основано только на древних языках — соответствует «как естественным, так и исторически установившимся условиям педагогического дела». И древние языки не предназначены для поддержки исключительно высшего филологического образования — речь идет не о споре между науками. «Требуется того, чтобы поднялся уровень нашего умствен-



ного образования и чтобы наука вообще пустила корни в нашей почве».

Одно из главных условий успеха педагогического дела — концентрация. Без нее серьезная школа превращается в «притон поверхностного учения», и она скорее расслабляет, нежели воспитывает умственные силы. Три кита, на которых стоит классическая школа, — два древних языка и математика (отметим, кстати, что сам этот факт не позволяет воспринимать классическую школу как гуманитарную). Для того чтобы расчистить место трем основным предметам, нужно потеснить другие, «которых преподавание, как показал опыт, не приносит в гимназиях существенной пользы, а, напротив, нередко причиняет большой вред. В ряду этих предметов самое видное место занимает так называемая *русская словесность*, то есть тот сбор жалких отрывков из эстетики, истории литературы и из журнальных критических статей, который есть истинный крест для всякого порядочного учителя, а молодых людей приучает только ко фразерству и верхоглядству». Также с пользой можно сократить и преподавание истории. К литературе и к истории мы еще вернемся; пока отметим, что создатель николаевской классической гимназии С. С. Уваров и такой выдающийся специалист, как Н. И. Пирогов, не разделяли взглядов М. Н. Каткова на преподавание русской словесности.

Почему, однако, древние языки? Аргументация со ссылкой на Европу и педагогические авторитеты, конечно, хороша, но надо говорить и о существе дела. Педагогические вопросы относятся к области высшего умозрения; они требуют специальной подготовки и значительных усилий. «Не формулы, не голословные аргументации могут научать людей как в частной жизни, так и во всяком общественном деле, а живой пример и могущественное красноречие фактов». Какие страны и в чем должны подавать пример? Катков предлагает задуматься над фактом затянувшегося научного ученичества у Европы. Нужно, «чтобы дело цивилизации, образования, науки не было у нас делом заимствованным, пришлым, чуждым, а нашим собственным; чтобы европейское значение, которого мы добивались, было для нас не иноземною стихией, а живую производительною силой нашего собственного народного существования; чтобы мы чувствовали себя европейцами не в качестве фальшивых и потому никуда не годных французов или немцев, а в качестве русских». Иными словами, цель Каткова — умственная самостоятельность и состоятельность русского народа; то, что он предлагает, — инструментарий для ее достижения. Учиться имеет смысл лишь для того, чтобы сравняться с учителями и превзойти их. Аспект, к которому автор привлекает внимание: «Нас загоняли в европейские школы — но точно ли в европейские?». То, что заимствуется из Европы, адресовано не ее интеллектуальной элите — восполь-



зуемся современной терминологией, — а слоям, ищущим лишь наружного лоска европейской цивилизации. Сравнение того, что объединяет школы трех ведущих европейских стран и что отличает их от России, как раз и выдвигает на первый план главный принцип: *концентрацию*. Сосредоточение и собирание умственных сил. Элемент же, на котором осуществляется концентрация, — древние языки.

«В школе не науки разрабатываются, не исследования совершаются (интересно, что бы он сказал о современном подходе, который предписывает учителям, давно отвыкшим от реальной исследовательской работы, обучать тому, чего не умеют сами, всех учеников! — А. Л.), не открытия творятся, также не лекции читаются — в школе воспитываются дети, для того чтобы они вместе со своим физическим возрастанием созревали и умственно и могли стать способными как для науки, так и для всякой серьезной умственной деятельности». «Воспитывать не значит раздроблять; 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 знаний она внесет в эти юные умы, вверенные ее попечению, лишь неудобосваримый хлам слов и формул».

Наша современная школа построена ровно на тех принципах, которые отвергал Катков, она дает на выходе именно то, что и должна давать, и удивление вызывает в этой ситуации только одно: то, что мы удивляемся этим результатам. Дурная школа не только не приносит пользы, но и прямо причиняет великий вред. Лучше простой человек со здоровым умом, нежели воспитанный в таком извращенном училище полужнайка. Забота школы — «приучить юные силы мало-помалу, без напряжения и надрыва, к серьезному и сосредоточенному труду, вызвать все способности, необходимые для полной умственной организации, развить их по возможности равномерно, укрепить и умножить их, утвердить в уме лучшие навыки, которые должны стать для него второю природой, поселить в нем здоровые инстинкты, ознакомить его со всеми процессами и приемами человеческой мысли не на словах, а на деле, на собственном труде, вкоренить в молодом уме чувство истины, чувство положительного знания, чувство ясного понятия, так чтоб он во всем мог явственно и живо различать дознанное от недознанного, понятное от непонятного, усвоенное от неусвоенного». А если что нужно добрать по части знаний — с этим легко справится окрепший ум. Сообщение сведений — дело второстепенное; на него должно отводить столько времени, сколько остается от главного.



Однако же Катков прекрасно отдает себе отчет в том, что выбор древних языков в качестве элемента концентрации нуждается в обосновании — при всей убедительности европейского опыта. На этот вопрос дается ответ, скажем так, от противного: а что кроме? Катков приводит чрезвычайно занимательный обзор школьных предметов с точки зрения их интеллектуальных «питательных свойств».

Математика первой подвергается такому разбору. «Математика есть бесспорно необходимый элемент в деле умственного воспитания; математике должно бесспорно принадлежать почетное 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». Если кто-то захочет изучать влияние советской физматшколы на культурное развитие СССР, слова Каткова послужат ему путеводной звездой.

Естественные науки не годятся: они требуют для серьезных занятий уже зрелого ума, и в школе могут служить предметом лишь самого поверхностного усвоения, что препятствует идее концентрации.

История вводится в программу везде. Но «в какие источники будут погружаться эти двенадцатилетние исследователи жизни народов и казуальной связи событий, эти юные и уже столь глубокомысленные ценители политических учреждений, исторических движений и двигателей?». Если мы не ошибаемся, и официальная программа, и общественное мнение требуют сейчас от преподавания истории добиваться понимания закономерностей исторического развития; однако нужно сказать, что среди взрослых и вполне зрелых людей, зачастую прекрасных специалистов в собственных областях, чрезвычайно редко доводится встречать здравые суждения по этому поводу. То же, что оставляла и оставляет школа, представляет собой весьма печальное зрелище.

Иностранный язык не годится потому, что в лучшем случае он даст механические навыки разговора и чтения, в худшем — нравственно поработит чужому строю мысли. Может быть, родной язык? Звучит приятно, но «нет ничего труднее, как изучать и анализировать живой предмет, и притом такой, который есть одно с нами. Дети могут учиться своему природному языку только для того, чтобы регулировать его практическое употребление;



но никогда не удастся возвести его для их разумения в предмет плодотворного теоретического изучения³. Можно ли вынуть из уст детей живое слово, непосредственно понятное им и неразрывно связанное с их жизнью, и представить <...> как нечто для них внешнее, чуждое, требующее постоянного ежедневного учения? Что вынесут они из такого труда? Уменье правильно и хорошо писать на своем языке? Но они могут достигнуть этого результата и без всякого труда». Разумные цели преподавания отечественного языка достижимы без концентрации на нем, со значительно меньшей тратой времени и сил. Что же делать: «на формах отечественного языка раскрывать законы человеческого разума, насколько они отпечатались в строении языка»? «Водить детские умы по лабиринту сравнительного языкознания, которое <...> доступно только для специальных ученых»? «Следить со своими воспитанниками за историческими изменениями их отечественного языка, посвящать их в специальности (= подробности. — А. Л.), которые не представят для детей ни интереса, ни смысла»?

Концентрация требует господства в течение всего времени одного предмета или группы однородных предметов. И в этом смысле фатально роскошное пиршество из многих блюд, с которым сталкивается русский мальчик, особенно на фоне скудного интеллектуального меню английских школ. Впрочем, европейская почва — общая для всех, и нет специально английской школы, как и немецкой или французской; есть школа греко-римская. Погребальный звон над будущим СССР с его школой: «Отказываясь от древних языков, наша школа не только отказалась бы от наилучшего, вернее сказать, от единственного средства для полного умственного воспитания, но и отказалась бы за нашу народность от прямого участия в этом великом наследстве». Древние языки положены в основу школы не ради своих практических полезностей: «Эти языки не только соединяют в себе все необходимые условия для правильного и здорового упражнения умственных сил, но и вносят в них с тем вместе богатое содержание. Усвоивая себе логику, отпечатлевшуюся в организации этих языков, юные умы шаг за шагом овладевают <...> тем миром, который лежит в основе современной цивилизации. <...> Юная мысль зреет, знакомясь на практике со всеми приемами серьезной умственной деятельности, со всеми способами борьбы с фактом, со всеми методами исследования и по-

³ Один из крупнейших русских филологов XX в. А. И. Зайцев наряду с другими достоинствами классической школы сравнительно с другими типами подчеркивал аналогичное и для литературы: древние авторы выдерживают пристальный анализ, восприятие современных он умерщвляет (Зайцев А. И. (1992) В поисках возрождения // Греко-латинский кабинет. Вып. 1. С. 4–10).



знания. Здесь невозможно поверхностное обращение с делом, здесь невозможна никакая неопределенность и неточность, никакое двусмыслие; здесь узнанное с резкой ясностью отличается от неузнанного, понятое от непонятого, усвоенное от неувоенного <...> Здесь вызываются и приводятся в игру все способности духовной организации человека, и все равномерно воспитываются, усиливаются и развиваются».

Неудивительно, что Каткову внушает мало уважения тип александровских гимназий по Уставу 1804 г. Он повторяет и развивает мысль о вреде многоучения: «Нет ошибочнее мысли и нет печальнее ошибки, как полагать всю силу учения только в преподавании, между тем как вся сила учения, вся ценность его заключается в <...> развитии, которое совершается в учащемся. Всякая наука имеет свое достоинство и приносит свою пользу; но из этого не следует, чтобы всякая наука могла быть преподаваема всякому и во всяком возрасте». Важное свойство годных для интеллектуального развития предметов — их «объективный» характер, независимость от учительского произвола (каковы математика и грамматика древних языков, но никак не родная словесность, где предметом изучения становится «личность своего учителя!»). Предмет не приспособляется к ученическому пониманию: латинский текст — один и тот же как для мальчика, так и для умудренного опытом мужа. Многие пугают трудностью классической школы, но «напрягает и изнуряет силы только многопредметная школа». Впрочем, мы ограничимся в нашем очерке теоретическими соображениями М. Н. Каткова, не касаясь его заметок по практическим вопросам применения установленных принципов.

Перейдем к мыслям А. П. Щапова. Уже вступление рисует мрачную картину: «Вследствие векового преобладания рабочего народа над мыслящим классом, практической работы над теоретической мыслью, внешних чувств над разумом, — естественно, в России крайне слабо развивалась теоретическая мыслительность народа». Такое угнетенное состояние рациональной мысли привело к тому, что «рабочий русский народ, как ни склонен был натурально к естественно-научному сенсуализму и реализму всеми своими внешними чувствами, всеми своими физическими, реальными работами в сфере природы <...> все-таки, по неразвитости теоретической силы мышления, он сам собою никак не мог дойти до научно-рационального, индуктивно-теоретического естествознания».

Умственная история русского народа не знает философской пропедевтики, без которой чувства сами по себе бессильны создать знание; изначально этого не могло и быть: племена, создавшие русский народ, «стояли еще на самой низкой, примитивной степени своего интеллектуального развития». Интересно, что Щапов ссылается на исследования структуры черепа курганного племени Московской губернии: процитировав описание, при-



водить которое мы не будем, он формулирует следующий вывод: «Такое племя, очевидно, не могло само, собственными интеллектуальными силами начать могучую умственную деятельность», что обусловило необходимость господства скандинаво-германских элементов и интеллектуального перевеса византийской иерархии. Среди причин изначальной умственной неполноценности русских приводится и то обстоятельство, что «ведунство или знахарство славяно-русское не могло стать рационально-мыслящим классом народа, потому что оно не основывалось на здоровых, рациональных началах мышления и знания».

Позднее вековая физическая работа не оставляла народу досуга для теоретического мышления. Следствие этого факта — подчеркнутое автором отсутствие как оригинальной философской мысли в России, так и интереса к ней. Здесь уже можно было бы заметить, что отсутствие досуга у занятых физической работой сословий не отличает Россию от обладающих теоретической философией европейских стран, а сближает ее с ними, и сама по себе аргументация ничего не объясняет. Впрочем, следующая мысль более близка к истине: «Весьма многозначительный факт интеллектуальной истории русского народа — отсутствие такого предварительного, генеративно-последовательного развития мыслительных способностей русского народа, „всеобщей самодеятельности мышления“ и класса свободных мыслителей». Причиной такого положения дел является всецелое подчинение русской интеллектуальной жизни чуждым (мы заостряем тезис, у самого Щапова этого слова нет) началам — влиянию византийского учительского класса и варяжской администрации. Первый не имел целью умственное развитие, а только и исключительно нравственное воспитание (с этой мыслью можно согласиться, если перевести ее в лингвистический, образовательный аспект: в этом видели причину интеллектуальной отсталости России такие разные люди, как Ф. Ф. Зелинский, Г. Г. Шпет, Г. Федотов. Но этот аспект Щапова не интересует: он на многих страницах в ярких красках описывает, насколько византийскому влиянию был чужд интерес к природе).

В наиболее концентрированном виде антиклассическая концепция Щапова формулируется следующим образом: «Классицизм не был историческим началом интеллектуального развития в России, каким был на Западе. Он не был у нас, как на Западе, предварительным горнилом испытания мыслительности, не был предуготовительной школой возбуждения и воспитания пытливей мысли и духа исследования. Вследствие этого у нас вовсе не было и тех зачатков естествоиспытательного стремления, какие возбуждены были на Западе изучением физико-математических, астрономических и географических произведений классической древности. Напротив, при вековом отчуждении от физических учений древнегреческих натуралистов в русском



народе произошло и умственное отчуждение от естествознания». И потому классицизм «и после не имел никакой органической связи с умственной жизнью русского народа». «Русскому народу законом всемирной истории суждено было возбудиться, импульсироваться к умственной жизни уже новым, западноевропейским заветом великих, мировых идей и открытий, а не ветхим заветом зачаточных знаний классического мира». Потому с влиянием классицизма покончено. Уже в XVIII в. классицизм в русских училищах был мертвой буквою. Он расценивался как «антинациональное, антиисторическое и праздное археологическое занятие умов». Впрочем, и в более позднюю эпоху, при И. И. Бецком и в период деятельности Комиссии об учреждении народных училищ — это время особых забот о народном воспитании, — акцент делался на воспитании нравственном, а не на развитии ума.

Невыгоду отсутствия развития теоретического разума Щапов усматривает, в частности, и в том, что оно препятствует и развитию нравственно-практического разума, консервируя грубость нравов. «Византийский супранатурализм без здравого научного учения» породил и дикую, исполненную сумасбродств и нелепостей раскольничью мысль. Византийское воспитание интеллектуально неразвитого народа порождает религиозно окрашенную вражду к пытливой западной мысли. Во вражде «русской» и «немецкой» партий в Академии наук уже в XVIII в. Щапов усматривает результат того же отчуждения и той же ненависти — и этим объясняет ее долгое бесплодие. Петр I при всех своих усилиях «не мог <...> вырвать с корнем всех начал старой, византийско-московской системы воспитания. Он не мог устранить главного, жизненного начала древней Руси — восточно-византийской системы умственной опеки и доктрины, потому что она глубоко вкоренилась в восточном умственном складе русского народа, сроднилась со всем его мирозерцанием».

Киевскую и Московскую духовные академии Щапов рассматривает как проводники того же умственного влияния. Первая, по его мнению, решающим образом повлияла на весь учебный строй и в XVIII в. «была главным источником схоластико-теологической эрудиции и системы народного учения». Разумеется, сама по себе схоластика в его глазах — не более чем предмет изощренных издевательств. «Мыслительные силы даровитых духовных воспитанников невольно упражнялись в такой гимнастике логики и тратились в таких бесплодных схоластических мыслесплетениях, потому что для них почти совершенно закрыта была область экспериментального, точного, положительного знания». Доля же естественных наук в духовных школах была незначительной, их преподаванию не уделялось достаточного внимания. И проблема в глазах автора не утратила актуальности: «Византийская доктрина, видоизменившись в новую форму *theologiae*



scholasticae и организовавшись в специальную систему духовного образования, по новому семинарскому уставу открываемую для всех сословий, составляет и теперь господствующую силу догматического направления и воспитания русской мысли».

С горечью А. П. Щапов пишет о преобладании духовенства в народном образовании. Интересен ход его мысли: «Опубликованные отчеты земских управ и журналы земских собраний показывают, что из 33-х губерний, в которых введены земские учреждения, в 25-ти самым земством признана необходимость поддержать крайне неудовлетворительные сельские школы, основанные на византийской системе. Некоторые земские собрания, назначая на поддержание этих школ от 2175 до 4500 рублей, при этом заявили желание иметь в этих школах наставников исключительно только из среды духовенства, несмотря даже на то, что и до постановления собрания наставниками в сельских школах были исключительно священники и причетники». Отметим тонкую манипулятивную технику: Щапов связывает неудовлетворительное состояние школ с византийской системой в рамках изложения чужой мысли, притом что эта связь существует исключительно в его сознании — то, что земства не усматривали в «византийской системе» причину недостаточных школьных успехов, видно уже из дальнейшего изложения.

Неблагоприятные условия всецело подчинили народную мысль видам правительства. «Сам всецело занятый вековой, страдной борьбой за существование среди доставшейся ему на долю суровой северной природы и скупой на дары и труднодоступной физической экономии русской земли, всецело поглощенный борьбой с суровым климатом, с черными дикими лесами, с невозделанной почвой, с дикими зверьями, с грубыми азиатскими племенами и ордами <...> и не имел достаточно досуга думать, и потому всяческие умственные дела, заботы и думы невольно должен был устранить от себя на много веков, и уступить или предоставить их думе правительственной, царской думе». В этих условиях и заботы об инфраструктуре, и образование, и распространение полезных сведений об усовершенствованиях и изобретениях — все падало на плечи правительства. Но правительственная опека, заменяя ту деятельность, которая должна была бы осуществляться обществом и которой неразвитое общество осуществлять не желает, не развивает в этом обществе «самостоятельной и последовательно-прогрессивной мыслительности», не воспитывает «интеллектуальной способности и стремительности к самостоятельной рациональной инициативе в тех или других вопросах умственной жизни России». Отдадим Щапову справедливость: о *подавлении* инициативы он не говорит и, по-видимому, не думает, поскольку сам расценивает общество очень низко. Но как вырваться из этого порочного круга?



Правительство виновато в том, что «народообразовательная система опеки имела существенной своей задачей не свободное развитие русской мысли, а согласное с видами и намерениями правительства направление и регулирование ее», что обусловило казенный характер соответствующих учреждений. Вреднее всего сказывались «боязливый дух» этой опеки с хроническими реакциями и непоследовательность, которая мешает органическому росту. Отдельная беда — цензура, враждебная философскому умозрению, которое было так необходимо народу, воспитанному в вековой школе физической работы. Цензура вывела из области общественной дискуссии множество тем — как естественно-научных, так и социологических. Правительственный запрос на физический, материально-производительный труд народа привел к тому, что низшим сословиям было отказано в праве на интеллектуальное развитие, в превращение «из допетровского невежественно-рабочего класса в класс образованно-рабочий, естественно-научно работающий и мыслящий». Разумеется, автор не скупится на критические выпады в адрес сословной образовательной политики Николая I, обрекающей народные массы на «заколдованный круг сенсуально-галлюцинационного и мифологического мирозерцания». Тот же эффект для низших слоев давала и крепостная неволя — Щапов называет его «военно-крепостной дисциплиной тупоумия». «Крепостное право даже отталкивало народ от ученья, до такой степени самую мысль крестьян закабальяло игом крепостнического ученья, или преподавало им такую тяжелую, отвратительную, убийственную дисциплину умственного рабства, что они бежали от крепостного ученья, как от барщины».

Но если говорить о Петре, то он для Щапова — «первый в России гений разума, мысли», поскольку он ввел «систему реального умственного развития молодых поколений». В качестве главной оппозиции петровским усилиям выступает «твердая и упорная память старины». Впрочем, переходя к старообрядцам, Щапов ополчается уже и на память в принципе, которую он противопоставляет рассудку. Критический пафос распространяется и на общество: «Полупонятливость, недоумство и мода на умы второго послепетровского поколения переродились в роскошь полужнаний, в стремление к познаниям легким и поверхностным, в равнодушие к строгому непрерывному умственному упражнению и труду». Здесь Щапов ссылается на труды Комитета устройства училищ (1828 г.) и говорит его языком. Но он не отвечает на вопрос и, кажется, даже не задается вопросом, является ли эта печальная картина естественным результатом сложившихся обстоятельств или следствием допущенных ошибок. Он не хочет сыграть за русских просветителей, наметить путь, который привел бы к успеху более скорому и прочному. Чаще всего кажется, что такого пути он — если и задумывается — не видит. Науки, к ко-



торым склонны русские, — науки памяти, гуманитарная археология (и ее еще ослабляет отказ от естественно-научных методов); естественные, выдвигающие вперед силу мышления, им не интересны, как и философия. Наиболее удачный путь приобщения русского народа к наукам (испробованный Петром) — путь наглядно-практический. Щапов перечисляет успехи молодого русского естествознания — несомненные, по его мысли, но и весьма недостаточные. Возвращаясь к критике, писатель отмечает, что блеск западного просвещения приучал общество не столько к интеллектуальным усилиям, сколько к чувственным удовольствиям.

Философию (прежде всего кантианскую) Щапов рассматривает в качестве интеллектуальной школы *par excellence*. «В таком только процессе самоизоощрения восточный склад русской мысли мог возродиться в высокий, могучий интеллектуальный тип европейского разума».

Он различает (хотя и не давая хронологических рамок, но последовательно пользуясь терминологией) петровское, первое, второе послепетровское поколения и т. д.⁴ Впрочем, книга структурирована весьма слабо: масса сообщенных исторических фактов (из коих практически или вовсе нет добытых самим автором) служит не для исторического очерка, а исключительно для иллюстрации все одного и того же тезиса, формулируемого даже одними и теми же словами («не(до)развитый», «сенсуализм», «супранатуралистический», «галлюцинационный», «генеративно-последовательный», «мистический», иногда в комбинациях: «сенсуально галлюцинационные видения»). Трактат, ратующий за интеллектуальное развитие, сам представляет собой весьма наглядный образец умственной неподвижности.

Переход к образовательной части резок и внезапен: «И вообще, все мы, не-натуралисты, большею частью слепы, немые и глухи к природе, умственно тупы, равнодушны, бесчувственны к ее повсеместным <...> впечатлениям и явлениям. По-настоящему все воспитание наше и потом вся деятельная, трудовая, рабочая жизнь наша должны быть практическим развитием естествознания, осмысленным, разумно-сознательным осуществлением и уяснением законов природы <...> Мы же, наоборот, большею частью тотчас после детства, а часто и в детстве еще, и потом в наших отвлеченно-схоластических и большею частью прямо противоестественных школах, каковы, напр., бursы, институты, забываем в себе всякое живое естественное чувство природы». К этой противоестественности — как морально-ум-

⁴ На с. 203 датировка третьего послепетровского поколения дана следующая: «с начала XIX столетия до 40-х и 50-х годов». По-видимому, под поколением Щапов имел в виду более длительный промежуток, нежели мы обычно вкладываем в это слово.



ственной, так и физической — Щапов сводит «все существенные, коренные аномалии и болезни нашего социального строя». Преобладание гуманитарных наук в преподавании он связывает с тем, что их изучение легче с умственной точки зрения: оно «было наиболее доступно для внешних чувств и памяти, особенно при существовавших тогда богатых мюнц-кабинетах, и потому легко могло взять перевес над более трудным изучением физико-математических наук».

Неудивительно, что Щапов сочувствует Уставу 1804 г. с его вниманием к реальным наукам, а к реформаторским опытам С. С. Уварова — как в Петербургском округе, так и позднее во всей стране — относится отрицательно. И здесь мы сталкиваемся с неожиданным поворотом: то, что клеймилось как препятствие на пути теоретической мысли, оказывается залогом и зародышем лучшего будущего. «Принцип реального, естественно-научного направления и развития русской мысли, узаконенный гением Петра Великого, генеративно утвержденный и унаследованный тремя или четырьмя послепетровскими поколениями, глубоко коренился и в природном сенсуально-реалистическом умственном складе русского народа. Как ни затруднял развитие теоретического, естествоиспытательного мышления этот непосредственно-натуральный народный сенсуализм, не рационализированный всеобщей самодеятельностью теоретической мысли, но все же он был естественным, физиологическим залогом естественно-реалистического умонастроения русского народа».

Щапов полагает свои иллюстрации достаточными для того, чтобы считать утилитарно-практическое и сенсуально-реальное направление умственных интересов русского народа «исторически выразившимся»; из этого, по его мнению, вытекают два следствия: «неизбежная необходимость полного, обширного или преимущественного введения в систему всенародного учения наук утилитарно-реальных, именно естественно-математических» и «насушная необходимость устройства всей системы реального, естественно-научного учения русского народа на основаниях утилитарно-практического, рабоче-промышленного, вообще экономического приложения физико-математических наук или на началах прикладного естествознания и естествоиспытания». В силу вышеописанного умонастроения народа, воспитанного «климатическими и вообще физико-географическими условиями русской земли и рабоче-хозяйственного быта народа» (о византийском супранатурализме Щапов считает необходимым на время забыть), «никакой классицизм и идеализм не мог и не может глубоко укорениться в умственной жизни русского народа, не мог и не может даже на одно полу столетие всецело водвориться в системе образования русского народа и устранить реальные, естественные науки». (Ниже будет сказано, что он «со-



здавал самые странные, даже уродливые умственные типы археолого-классические». Лексическое поле — «отживший», «мертвечина», «мертвые души».) «Реальная сила, сила вещей сильнее классической дряхлости». Соответственно Щапов весьма сочувствует начатым в конце 1840-х — начале 1850-х годов усилиям правительства по разрушению классической уваровской гимназии. Если русский народ захочет школ, то это будут реально-утилитарные школы; а чтобы он их захотел, ему на опыте нужно показывать пользу естественно-математических наук, под страхом «жестоко-поучительных уроков физической экономии русской земли».

Мы уже отмечали слабую структуру щаповского трактата. Хаос сообщаемых фактов практически нигде не дает возможности определить статус конкретного факта в рамках общей картины: например, если автор пишет, что количество литературных обществ было существенно больше, нежели естественно-научных, то как мы должны это понимать? Сам он представляет этот факт в критическом аспекте, как доказательство того, что все идет не так. Но почему бы нам не воспринять это обстоятельство с другой стороны — как склонность русского ума к литературному творчеству, а отнюдь не к естественным наукам? Иллюстрации ничего не иллюстрируют, кроме достаточно очевидного и ожидаемого факта отставания русской естественно-научной мысли от европейской. Но анализ дается лишь самый поверхностный, а рецептов, по сути, никаких, точнее, только один: вводить естественные науки с большей энергией и с большей утилитарной наглядностью. Но второй аспект ощутимо противоречит пафосу собственной щаповской мысли, подчеркивающей недостаточность наглядности без теоретического осмысления.

Равным образом, не уставая превозносить роль философии, автор подчеркивает и ее склонность вырождаться — в отрыве от реальных познаний — в бесплодную схоластику. А. П. Щапов ратует за метод мышления, который он конкретизирует иногда как экспериментальный, иногда как аналитический и реальный, и утверждает, что «не было цельного, гармонического воспитания и развития всех интеллектуальных, познавательных способностей — и внешних чувств, и памяти, и воображения, и мышления. В археологизме преимущественно изошрялась и упражнялась память, в метафизике — схоластическое мышление, в эстетике — воображение и т. п.» Но все моменты нашего мышления существуют нераздельно — и эту цельность тоже надо воспитывать. «Вообще всякое не реальное, идеалистическое учение не имеет универсального, общеобразовательного значения <...> большую часть лично, субъективно и потому произвольно и не всеобщее, не всенародно». Схоластическая мысль в силу отрешенности от реального мира приобретает одновременно и аристократический характер. Это обстоятельство делает интересы мысли



еще более недоступными для народа. «Реальное, естественно-научное мышление, образование и мирозерцание, по самому существу своему всенародно, демократично». Внутренняя борьба юного ума — явление неизбежное; и горе этому уму, если он не получил надлежащей, «прочной умственной» подготовки! Его ждут умственные болезни, усыпление и реакция, «мрачный умственный раскол». Скептицизм таких умов поверхностен и неглубок — здесь Щапов пускает немало стрел в образы разочарованных людей, созданных русской литературой, в Онегина и в особенности в Печорина (усматривая спасение в Белинском).

Педагогический идеал Щапова сформулирован следующим образом: «Как в индивидуальном, так и общественном самовоспитании нашем в настоящее время необходимо обращать особенное внимание <...> на такое развитие мыслительных способностей, чтобы они не были дремлющими, покоящимися, инертными силами, а были силами свободными, живыми, деятельными, были бы постоянными и энергическими факторами социальными, необходимо обращать внимание на развитие этого могучего умственного возбудителя и двигателя — критическое, философское сомнения. Для этого наука должна вырабатывать и раскрывать, а литература должна популяризировать и пропагандировать те точные, положительные знания или истины, которые одни могут служить прочными основами нормально-прогрессивного общественного и индивидуального мышления, мирозерцания и социального строя <...> Основательное экспериментальное изучение и раскрытие природы или раскрытие естественной экономии русской земли и природы, истории и экономии русского народа — вот, по нашему мнению, одни из главных, ближайших средств для воспитания в молодых поколениях и в общественном разуме того умственно-возбудительного и деятельного духа критики, анализа и рационального сомнения, который является одним из самых могучих мотивов интеллектуального движения вперед».

Щапов полагает, что каждый гражданин должен быть экспериментатором. Дух критики, посеянный естественными науками, даст усомниться и во многих мнениях в социальной области. Из правительственных обращений к общинам по разным вопросам он делает вывод об исторической предрасположенности русского народа к естественным наукам: «Требовались ли точные наблюдения над прибылью и убылью воды в судоходной реке, над состоянием погоды <...> или нужно было собрать сведения о свирепствовавшем в той или другой местности моровом поветрии — опять все подобные естественные вопросы предлагались на изыскание и решение общин, предписывалось „сыскать, досмотреть и дознать“ то или другое естественное явление <...> Следовательно, по естественному ходу русской истории, по естественному образованию общин, условленных многотруд-



ной борьбой с суровой северной природой, силой самых вещей все члены земских общин необходимо побуждались <...> познавать, хотя поверхностно, те или другие физические явления и условия».

Научного подхода не было, и взяться ему было неоткуда; но сейчас условия изменились. Снова и все громче звучит критика в адрес общественного разума, социально-экономических начал, на которых строится современная русская государственность, — но в этой области авторская мысль не отличается ясностью (возможно, по цензурным соображениям). Впрочем, заданная высота тона не удерживается: главный предрассудок общественного сознания заключается в том, что темный народ должен работать без помощи наук, а «естествознанию должны учиться только какие-нибудь десятки одних привилегированных или записных натуралистов-теоретиков». «Дикой, парадоксальной, химерической кажется ему та простая истина, что всякий человек, всякий парень деревенский, какого только природа производит на свет Божий, естественно, так сказать, физико-физиологически обязан рационально учиться воспитываться у матери-природы». На каждого деревенского парня возлагается обязанность быть экспериментатором и впоследствии хозяином-естествоиспытателем. Общество «доселе не может усомниться в той *idée fixe*, что в такой холодной и суровой северной стране, как Россия и Сибирь, вместо естествознания нужно усиление преподавания латинского и греческого языка, что в России нужно основывать классические пританеи, итоны (шпилька в адрес англофила Каткова. — А. Л.) и ликеи, а не реальные, политехнические школы». И наконец, вывод: «насуточно необходимо, чтобы не только нынешние привилегированные поколения, но и все простонародные, рабочие молодые поколения усиленно, серьезно и основательно изучали естественные науки и таким образом с полной подготовкой выходили на общее многотрудное дело экономического и культурного покорения суровой северной природы и на создание естественно-научных, рациональных основ народной экономии».

Мы уже писали о том, что книга Щапова очень плохо структурирована (это отражается и на ее внешности: труд более чем в 300 страниц не имеет деления на главы). Однако это не единственная претензия, которую можно предъявить (или, если угодно, не единственный вопрос, который можно задать): формулировки таковы, что читателю прямо-таки бросается в глаза слепое пятно в рассуждениях автора. Когда рядом идет речь о «русском человеке» и «деревенском парне», что все-таки имеется в виду: вся нация в целом или только ее низшие слои, занятые физической работой? Когда критикуется отсутствие компетентного мыслящего класса у старой России, какое желание стоит за этим для России новой — чтобы этот класс все-таки сформировался или



чтобы рабочая молодежь воспитывалась так, чтоб в этом классе не возникло и нужды? Прямо этого нигде не говорится, но суггестия щаповского текста подсказывает: руководящего и мыслящего класса быть не должно, все, что сверх обученных естествознанию деревенских парней, России не нужно. Это, если угодно, «естественное» понимание. Отсутствием нужды молчание объяснить легче всего; если бы Щапов ощущал потребность в руководящем классе, он должен был бы написать, каким он его видит.

Таким образом, если прямо и не сказано, что предложенный тип мыслится как единственный, читатель настойчивым повторением и интонацией, которую мы пытались дать почувствовать, подводится к этой мысли. Дворян и попов — на фонари! Щапов этого не говорит, только внушает; это необходимое фоновое условие осуществления его педагогического идеала. Потому щаповская книга (растворившись в последующем интеллектуальном движении и исчезнув из памяти — так редко, но бывает) стала прародительницей концепции советской школы в двух ее основополагающих характеристиках: как школы единой и как школы по преимуществу естественно-научной. Ни последующая критика концепции классической школы, ни последующее проектирование альтернативы ей практически не выдвинули аргументов, которые — чаще в развитом, реже в зачаточном виде — нельзя было бы встретить у Щапова.

Выбранный жанр заставляет нас обратиться — во вкусе Плутарха — к сравнению. Полностью сочувствуя взглядам М. Н. Каткова, не слишком высоко расценивая интеллектуальную классификацию его оппонента, мы, конечно, не можем быть беспристрастны. Однако один факт, вполне объективный, отметить все же следует. Насколько Катков внимателен к ценности и содержанию той интеллектуальной пищи, которая предоставляется ребенку преподаванием определенного предмета, настолько Щапов невнимателен именно к этому ключевому вопросу. Он хочет сделать экспериментатора из каждого деревенского парня. Современные специалисты полагают, что подготовка экспериментатора (т. е. преподавание естественных наук в их специфике) возможна, но при трех условиях: учителя высокой квалификации, способные ученики и значительное время. В качестве же массовой школы Щапов предлагал утопию в чистом виде. Впрочем, реализация школьных утопий в нашей стране выглядит, как правило, одинаково: то, что существует на бумаге, имеет мало общего с реальной жизнью. И проблема решается так же: если очевидно, что на тройку по математике мы большую часть школьников не выучиваем, то просто — нужно же давать аттестаты! — объявим двойку тройкой.

Катковская мысль оттеняет еще одну особенность нашего педагогического сегодня. Разумеется, выстроив свою школу по таким принципам, как будто бы ее создатели желали непременно



но испробовать на собственном лбу все описанные им грабли, мы не имеем права удивляться, когда на выходе она дает именно тот результат, который был им указан (не предсказан, разумеется). В частности, было бы странно ожидать от многопредметной и раздробленной школы, что она не даст на выходе учеников с клиповым восприятием действительности. Но если мы вчитаемся внимательнее, мы увидим, насколько провинциальна сама проблематика наших педагогических дискуссий. Споря о том, нужен ли единый учебник по истории и литературе, мы не замечаем, что сами по себе эти предметы не являются центром правильно организованного образования, и, разумеется, не задумываемся о тех последствиях, которые неизбежно наступают, когда центральное место занято предметом, не имеющим к тому достаточных возможностей. Антропологический продукт советской школы — люди, у которых мысль, слово и дело расходятся на максимально возможные дистанции, — еще ждет своего описания и изучения. *Mutatis mutandis* это помогло бы нам понять, что даст современная школа, — она все меньше и меньше отличается от советской. Но есть ли у нас время для того, чтобы еще раз проверять старыми, испытанными граблями прочность собственного лба?

The Old Argument

Review of the books: Katkov M. (1902) Our Learning Reform. Moscow: S. Fischer's Edition.

Shchapov A. (1870) Social and Educational Conditions of Russian People's Mental Development. Saint Petersburg: N. Polyakov's Edition.

Aleksey Lyubzhin

Doctor of Sciences in Philology, Research Fellow, The Rare Books and Manuscripts Section of the Moscow State University Research Library. Address: 9, Mokhovaya str., 103073, Moscow, Russian Federation. Email: vulture@mail.ru

Author

Collision of M. Katkov's and A. Shchapov's ideas is seen as a fundamental conflict that sheds light on what preceded destruction of the traditional Russian school. The contemporary Russian school embodies the almost sesquicentennial ideas of A. Shchapov and vigorous denial of the teaching principles of M. Katkov, the ideologue of the Russian gymnasium of the last years of its existence.

Abstract

traditional Russian school, gymnasia, discipline, classical languages, science education, moral education.

Keywords