В.В. Розанов
Три главные принципа образования
(по поводу замечаний Д.И. Иловайского[1])

По изданию: Собрание сочинений. Том 28. Эстетическое понимание истории. Сумерки просвещения. Москва, 2009 г.

Впервые опубликовано в журнале «Русское Обозрение» №5, 1893 г. под одноименным названием.

Некоторые главы моей статьи "Сумерки просвещения" "Русский Вестник", 1893 года), к сожалению, страдают такими недостатками изложения, которые, в значительной степени отнимая у них силу убедительности, могут, кроме того, дать повод к неверному пониманию их основных мыслей. Пишущему не часто приходится сообщить лучшие внешние достоинства тем своим мыслям, которые он считает по внутреннему содержанию наиболее правильными и для себя дорогими. Обстоятельства совершенно побочные и частные могут ослабить его руку в самые нужные минуты, и труд, с наилучшими надеждами начатый, может принести ему наиболее огорчений. Конечно, ни для кого из его читателей они не могут быть так больны, как для него самого; внимания, которого он хотел для себя именно в данную минуту, именно в данном кругу умственных своих забот, — нет для него; и лучшее свое дело он видит разрушенным в самом же начале собственными своими руками.

Мысли, изложенные в моей статье, должны бы быть индифферентны для всех партий, борющихся за ту или иную систему образования у нас ли, в Западной ли Европе; и я имел некоторую надежду, что для всех же партий они будут ценны, потому что вскрывают сторону

---

[1] См.: "Московские Ведомости". 1893 г. № 61. Статья "О некоторых явлениях столичной печати".

вопроса, ими всеми равно опущенную. Я не касаюсь ни реализма, ни классицизма в образовании; меня занимает, скорее, вопрос: почему и при классицизме юные, образующиеся души являются так мало проникнутыми им? Почему, проходя реальную школу, они так мало проникнуты бывают интересом к реальным наукам — этому плоду нового, трехвекового европейского движения? Ни одного типа школы я не отвергаю; я исследую только, почему все типы школы так мало достигают своих целей, с таким упорством осуществляемых, так ярко и, несомненно, благородно желаемых.

I

Три принципа образования мне видятся равно нарушенными во всех типах школы, во всех борющихся системах; и от этого нарушения результаты всех их так сомнительны, так горьки для самих образующих, как, без сомнения, они не горьки для сторонних зрителей их усилий, много критикующих, но ни в чем не могущих, не умеющих помочь делу. Эти принципы следующие:

I. *Принцип индивидуальности.* Он требует, чтобы как в образуемом (ученик), так и в образующем (учебный матерьял) была по возможности сохранена индивидуальность, это драгоценнейшее в человеке и в его творчестве. Это лучшее в них, чрез соприкосновение чего (их обоюдное влияние) и совершается именно образование. Где она не сохранена, подавлена или в пренебрежении, *там образования совершенно не происходит* — вот моя мысль; только как личность, как *этот определенный человек,* а не "человек вообще", я могу быть наиболее изобретателен в мыслях, свеж в своих чувствованиях, упорен, тверд в стремлениях. Оставьте во мне "человека вообще", действуйте только на него и только общими же своими сторонами, и вы, наверное, сделаете меня во всем недалеким, ко всему вялым, ни в чем не ярким; незаметно для себя, вы сделаетесь и сами такими же; вы многого еще *не забудете*, но *лучшее* в себе *потеряете*; многому меня *обучите*, но не пробудите никогда самого во мне лучшего, что уже есть, дремлет, *заложено* в особенностях моего душевного склада. В противоположность животному, которое всегда есть *род, вид, разновидность,* — человек есть всегда *особенное.* "Личность" — вот его высшее, глубочайшее определение; и отвечая этому определению, каков бы ни был тип школы, система образования только та одна будет образовательною, где не будет нарушен этот принцип индивидуальности. Как это может быть сделано? Что это значит?

Сохраните ребенка как можно долее в семье, поставьте его потом

как можно ближе к Церкви — вот требование этого принципа в том, *что касается образуемого* (ученик): по самой своей природе, семья и Церковь индивидуальны в способах своего воздействия, в своем воззрении на человека — в том, как относятся к нему. Они к этому *способны* — не по сознанию долга, не по доблести, не потому, что они лучше всего остального: но потому, что внутренни, субъективны, знают лицо в человеке, а не род только, не группы людей. Они в воспитании суть наилучшие. И, в обратность этому, менее всего доверяйте большим, строго организованным, хорошо дисциплинированным школам: что бы они ни дали вам, они отнимут у вас драгоценнейшее, чем то, что вы получите от них.

Не отряхайте с цветов махровости: сведите к minimum'у учебную переработку памятников, доведите до maximum'а их непосредственное изучение — вот требование этого принципа в том, что касается *образующего* (учебный матерьял). Вместо того, чтобы заучить две страницы *о* Котошихине и два отрывка *из* Котошихина, изучите *четыре* отрывка *из* него — вот простое и ясное применение этого принципа. Вместо того, чтобы, прочитав 400 стихов из Гомера, и уже начав осваиваться с ним, привыкать к нему, понимать его язык без затруднения, перебегать к Геродоту и так же медленно, крошечными отрывками, его усваивать, как до сих пор и Гомера, — лучше оставьте совсем Геродота и просидите год, полтора года над одним Гомером — вот другое подобное применение этого принципа. Не оставляйте никакого изучения ранее, чем после труда не почувствуете, наконец, и наслаждения, а с ним привязанности, интереса к изучаемому. Наконец, вместо того, чтобы запомнить календарно краткие сведения о всех важных лицах и событиях в истории — без образа и без смысла, узнайте треть, четверть этих лиц и событий в живых образах и с каким-нибудь смыслом — вот третье применение этого принципа. Не удивительно ли, не безумно ли, не развращающе ли, наконец, что ни "Борис Годунов", ни "Скупой рыцарь", ни "Слово о полку Игореве", ни даже само Евангелие и Библия не имеют в современной школе и тени того внимания к себе, какое отдано тысячам страниц дурного текста, неведомо кем и как составленного, о том же Годунове, о том же "Слове", о Евангелии, Библии, о всех предметах мира — текста, изучаемого из строки в строку, из страницы в страницу, и это без какого-либо сомнения для каждого, что здесь нет ничего воспитывающего и образующего.

Указав на этот недостаток школы (всех типов и степеней), я должен был, естественно, ожидать встретить тысячи возражений. Чтобы предупредить их, я сделал ссылки на пример, мне казалось, самый убедительный: я взял учебник, составленный лицом, заведомо хорошо знаю-

щим свой предмет, даже более — лицом, сделавшим этот предмет интересом всей своей жизни; наконец, я взял родную историю и патриота, о ней написавшего учебник. И если тем не менее выдержки с непреодолимою очевидностью убеждают, что не осталось от этого интереса, этого уважения к родной истории, этого патриотизма в учебной переработке и следа, то не ясно ли, что *в самых условиях подобного труда есть нечто исключающее всякую возможность сохранения в нем образовательного значения.* Г. Иловайский находит в моих словах "укоры" ему; поистине, из сделанного мною выбора он мог бы извлечь, скорее, некоторый повод к гордости; но, сделав это, тотчас и во всей строгости признать справедливость моих указаний, без всяких ограничений согласиться, что даже и он ничего не мог сделать тут. В сущности, он и соглашается; но, не понимая всего ужаса положения дела и думая, будто бы его именно, его особенно, в чем-то обвиняют, пытается сбросить это обвинение, как скорее идущее к кому-нибудь иному, нежели к нему. Он говорит:

"Г. Розанов советует в наших школах, между прочим, отбросить исторические учебники, *с их простым русским языком,* а воротиться к "Синопсису" XVII века, написанному неудобопонятною смесью церковнославянского с русским. Эту смесь он находит "изложением строго культурным" и даже художественным, более всего подходящим для "крестьянского воспитания". Но если он говорит собственно о сельских школах, то причем тут укорительные ссылки на мой учебник русской истории, имевший в виду старшие классы среднеучебных заведений?".

И несколько далее:

"Г. Розанов читал, по-видимому, некоторые страницы моего учебника, но совсем не знаком с моим главным трудом, то есть с несколькими томами моей "Истории России", и т.д.

Он указывает на свои заслуги перед наукой русской истории, он хочет показать, будто я так ограничен, что не вижу преимуществ "простого русского языка"... как будто в этом дело? Как будто спор только об "общепонятном", и я имел завистливо в виду чьи-то слишком блистающие лавры? Бог с ними, со всякими лаврами! Я имел в виду тысячи и тысячи юных душ, в возрасте от 15 до 19 лет, которые обо всем, о чем ни учат, вынуждаются запоминать какие-то схемы, *плод нашей абстракции от созерцания реального мира,* который, вопреки всем органическим законам развития, им дается как предварение этого самого созерцания. *Мы* с этими именами (в истории), с этими движениями, делами, походами, усилиями, соединяем в уме своем тысячи подробностей; но *для того, кто ничего не соединяет с ними,* не одевает ни одно имя живою плотью, не представляется ли русская, француз-

ская, греческая, всякая история какою-то странною толкотней тысячи ног, ступни которых он видит, головы же и туловища над ними не может рассмотреть, — и, однако, почему-то должен непременно запомнить, какая нога кому принадлежит. Я хочу именно образов; я не понимаю истории, которая не различает народов иначе как по странам, в которых они обитали, по направлениям, в каких они двигались, по хронологическим данным, по языческим или христианским их именам. Я утверждаю, что это не есть история, не только французская, русская, но и вообще какая-нибудь; так нельзя изучать человека, так нельзя говорить о нем; и говорить так о человеке возрасту, который через историю с ним ознакомляется, и иметь вид, будто при этом и уважаешь человека, и имеешь попечение о возрасте, — значит или быть непростительно недальновидным, или в каком-то непонятном индифферентизме совершать преступное развращение. Поистине, какое-то odium humani generis[1] может невольно возникнуть при взгляде на эти вереницы людей, которые так долго жили и так мало переменились, жили повсюду и все с теми же лицами, не научились ничему из опыта жизни, кроме как поворачивать с юга на север или с запада на восток и потом обратно.

Вот где источник моей ссылки на "Синопсис", в котором — как и в тысяче подобных, *тогда* написанных книг, — образы не стерты с людей, и их можно различить по их благородным частям, а не по двигающемуся их тавру. Читая его, я знаю, что это *мои* предки умирали на Куликовом поле, что это не были ни греки, ни римляне, ни персы, ни французы, — чего я вовсе не знаю из учебника, где, правда, написано также: "Это русские", но я боюсь, так ли я запомнил подпись, к тому ли я отнес ее. Г. Иловайского смущает "славяно-русский" язык; его не смущает, однако, греческий текст в "Илиаде", и, продолжая свою мысль, он не скажет, что те краткие и красивые события, какие здесь рассказаны, можно бы скорее и легче запомнить в легком современном пересказе, а не в гекзаметрах Гомера. Г. Иловайский и не догадывается, что принцип индивидуальности, мною развиваемый в отношении к образованию, есть *общая теория* к *факту* классического образования, который вне этого принципа и не имеет никаких оснований, на нем же непоколебимо покоится. Но, утверждаю я, этот принцип должен быть выражен по всем линиям образующей системы, он не должен быть только случайным явлением в одном-двух предметах. Не иначе, как мы изучаем древний мир по непосредственным памятникам, — по ним же, этим непосредственным памятникам, так глубоко воспитывающим, так

[1] ненависть к роду человеческому (*лат.*)

образующим, мы должны изучать и Евангельскую историю, и библейскую, и свою родную, и историю всякой литературы. Вот в чем, и только в этом, лежит источник моей враждебности к учебным переработкам; в этой враждебности договорился ли я "в февральской книжке "Русского Вестника" если не до совершенного обскурантизма, то до чего-то очень к нему близкого", как утверждает мой оппонент, об этом я предоставляю ему подумать теперь. Есть новый вид обскурантизма, который всесилен, пред которым напрасно ломаешь руки, который, в стихийной своей слепоте, безжалостен, и ему послужил ли я в своей статье или г. Иловайский в своей учебной переработке — это могло бы послужить другой темой его размышлений.

II

От принципа индивидуальности, на котором должна покоиться школа во всех ее типах и степенях, переходим к другому принципу, который в иных направлениях, в отношении к иному, должен не менее проникать ее.

II. *Принцип целости.* Он требует, чтобы всякое входящее в душу впечатление не прерывалось до тех пор другим впечатлением, пока оно не внедрилось, не окончило своего взаимодействия с нею, потому что лишь успокоенный в себе, незанятый ум может начать воспринимать плодотворно новые серии впечатлений. Отсутствие разорванности в группах знаний, в художественном чувстве, в волевом стремлении — вот требование этого принципа; он указывает, что нельзя дробить очень сильно знаний, ощущений; что так раздробленные, будучи и вполне приняты, они уже вовсе не оказываются тем, чем были в начале, что они суть в себе самих, в своей целости. Именно культурного, образующего, воспитывающего значения они не удерживают в себе при этом.

И как "учебная переработка", "изложение своими словами", является разрушительным по отношению к художественной красоте памятников, так это дробление является разрушительным по отношению к их силе. Школа, где нарушен принцип индивидуальности, не воспитывает, не образует; где нарушен принцип целости — не влияет, не сообщает каких-либо убеждений, не дает веры во что-нибудь. Но удивительное ли это явление, что в новых иезуитских, в средневековых схоластических, наконец, в древних греческих школах юноша выходил всюду с верой, с преданностью тому, чему его, хотя и немного, несовершенно, грубо, учили, — с верой в культуру, в образование, в гражданственность своего времени; и только в школах современного типа, так — изощренно трудящихся над нашими детьми, и, несомненно,

трудящихся в полном согласии с духом и воззрениями отцов, дети почему-то становятся индифферентными ко всему, чему эти отцы верят, что они исповедуют, в чем их, наконец, воспитывают? Почему в школе не завязывается никаких сильных влечений, интересов, привязанностей — умственных, эстетических, религиозных, гражданских? Часто мне представляется вопрос: отчего случайная встреча с человеком, даже одинакового умственного развития, но противоположного склада убеждений, иногда неизгладимо влияет на нас, преображает нас? И отчего никогда этого действия не оказывает школа, школа именно *нового* типа (потому что все прежние подобное действие оказывали)? Где лежит тут разница, и в чем вообще заключается тайна влиятельности?

Мне кажется, заключается она в цельности того, что влияет. Ведь и одинокий друг ни в чем не мог бы убедить нас, если бы на полуслове, на полуаргументе прерываемый — он должен был уходить куда-то, и на его место являлся бы "новый друг"; ведь и книга, листы которой были бы переложены листами множества других книг, которые все мы были бы обязаны читать с одинаковым, безраздельным на время, вниманием, не произвела бы на нас никакого впечатления. Нужно долгое, вдумчивое к одному чему-нибудь отношение, чтобы это одно стало нам дорого, чтоб оно овладело нами после того, как мы им овладели. И вот почему принцип целости всею своею силой становится против множественности предметов изучения, против чрезмерной краткости уроков, до какой она теперь доведена ($^5/_6$ часа), против их обилия в один день. Он указывает, что, как бы ни были ценны сведения, этим путем приобретаемые, они все ложатся на индифферентную к ним почву; что, какими бы навыками, знаниями ни был наделен здесь человек, он останется человеком невоспитанным, необразованным.

И здесь мы снова приходим к ряду самых простых, практических указаний и к ряду оценок, совершенно расходящихся с теми, какие обычно делают школе. Лучшая школа, элементарная или средняя, есть не та, которая расширяет горизонтально курсы, прибавляя к одним предметам новые; лучшая та, которая их суживает и в то же время углубляет. Идеал образования на этих двух ступенях есть minimum изучаемых отраслей знания; но изучаемых очень внимательно, очень строго. При этом сужении можно, по крайней мере на протяжении одного дня, сделать предметом внимания только один, два, три предмета; мы говорим страшно много, говорим против своего убеждения — ввиду подавляющего впечатления практики, которая дошла до 10—12 разнородно сменяющихся предметов в сутки, из которых ни один не держит на себе внимания ученика долее чем $1^1/_4$ —$1^1/_2$ часа времени

(5—6 уроков, прослушанных в школе утром, приготовление вечером к 5—6 урокам на завтра); и это в возрасте не 7—13 лет, когда впечатления могут быть кратки, когда их действительно может быть много, но и в возрасте 17—19 лет, когда ум не только способен, но стремится к удлиненным впечатлениям, когда он формируется и, однако, ежедневно отбрасывается назад в этом своем усилии сформироваться. Можно ли представить себе внутреннюю боль, от этого происходящую? Нужно ли говорить о бесплодности этой боли, о ее ненужности для кого-нибудь и чего-нибудь? Потому что ясно, что сделав три полуторачасовых урока (взамен 5—6 коротеньких) в день, мы сделаем каждый из них обильным по количеству сообщаемых сведений и, следовательно, ничего не потеряем в их объеме. И между тем много выиграем. Ибо приготовить к этому полуторачасовому уроку одну законченную сцену из "Илиады", законченный рассказ из Ливия, аргумент из Платона — это уже не то, что приготовить ту же сцену, рассказ, аргумент, разорвав их на части, из которых начало непонятно без конца, и конец непонятен и неинтересен, когда забыто начало.

Г. Иловайский, пропуская у меня подобную же страницу, сетует на чрезмерное, подавляющее развитие периодической печати и этим развитием объясняет упадок в обществе серьезного чтения. "Периодическая печать, — возражает он мне или думает, что возражает, — теперь убила книгу... в Европе уже немного осталось людей, которые, подобно Гладстону, еще борются с наплывом газетного чтения и продолжают читать книги". Мой почтенный оппонент видит факт, но не ищет его причины. Ему не кажется, что для этого перехода общества от серьезного чтения к чтению поверхностному есть какая-нибудь общая почва и что она должна скрываться в условиях, этому чтению предшествующих и его подготовляющих для каждого: мы видим, что в возрасте двадцати и далее лет все ищут кратких впечатлений пробегаемого газетного листа и тяготятся всяким сколько-нибудь продолжительным и связным умственным трудом, если он не вынужден, не есть обязанность службы или источник средств к жизни. И я утверждаю, что причина этого лежит в столь же кратких, так же не тянущихся впечатлениях, из каких фатально, бессознательно, неудержимо всюду сложилось и продолжает состоять школьное образование. В нем — та же перемежаемость, то же отсутствие долгого, вдумчивого внимания к одному чему-нибудь, какие мы наблюдаем и в чтении, к которому все неодолимо влекутся по выходе из школы. Периодическая печать — создание ведь не нашего вовсе времени; но только в наше время она стала тем, что есть — единственною почти умственною пищей всех. Почему ни в первой половине XIX века, ни, особенно, в его первой четверти, ни в XVIII столетии

газета не только не выступала на первый план, но даже совершенно терялась, исчезала за книгой, за сборником статей (альманахи), наконец, за политическим памфлетом? По оживлению общества, по множеству ежедневно интересующих тревог, ведь ни время перед революцией, ни время наполеоновских войн никак не уступало нашему. Но есть убеждающее подтверждение моей мысли и в нашем времени — газета и теперь вовсе не всюду распространена, она совершенно не имеет хода во всех слоях, хотя и образованных, но не через школу интенсивную, новейшего типа: ни духовенство, ни учащиеся в университетах (к великому счастью) вовсе не льнут к газете и предпочитают или чтение книг, или разговоры на книжные и житейские темы, или, наконец, вовсе ничего не читают. Потребность газетного чтения, этой новизны мелких, не внедряющихся и, в сущности, не услаждающих и ненужных впечатлений, пассивно переживаемых, есть продолжение привычки пассивно же, внимая только (утром), или без углубления прочитывая (вечером), воспринимать серии и серии впечатлений в школьном возрасте. Если бы в возрасте 16—19 лет занятия состояли не из 11—12 в сутки чередующихся приступов внимания к разнородным предметам, если бы они состояли из подготовления каждый раз в течение 2—3 дней, или недели, целой группы законченных сведений о чем-нибудь, — нет сомнения, из *этого подготовления* никак не вытекло бы позднейшее желание всякое утро воспринимать скользящую смесь разнородных сведений о всем на свете и со всех концов света.

III

III. *Принцип единства типа* — есть третий и последний, на котором может быть построено истинное образование. Он состоит в требовании, чтобы все образующие впечатления, падающие на данную единичную душу, или, что то же, исходящие из данной единичной школы, были непременно одного типа, а не разнородных или не противоположных. Иными словами: они должны идти из источника одной какой-нибудь исторической культуры, где они все развились (как факты, сведения, воззрения и т.д.) друг *из* друга, а не друг *против* друга, или *подле* друга, как это было в смежных, сменявшихся во времени, цивилизациях. Нужно оставить попытки соединить христианство с классическою древностью, или жития святых с алгеброй, думая, что все это также удобно совмещается в душе ребенка, как учебник алгебры и катехизис совмещаются в его сумке. Никогда этою индифферентною сумкой не станет человек — напрасны на это надежды: тайком, с непреодолимым отвращением, он выкинет из себя и катехизис, и алгебру, и останется

пустым, открытым для всех влияний, — как это и есть, как это мы наблюдаем с ужасом, не понимая, что своими руками подготовляем этот ужас.

Есть в природе закон, по которому два луча света, известным образом направленные, взаимно интерферируются и вместо того, чтобы производить усиленное освещение, производят темноту; есть нечто подобное и в душевной жизни человека: и в ней также интерферируются образующие впечатления, если они противоположны по своему типу, и вместо того, чтобы просвещать ум и сердце, погружают их в совершенный мрак. Этот мрак хаоса, когда сведения есть, когда знаний много и, однако, нет из них ни одного дорогого, не осталось и тени веры во что-нибудь, убеждения, готовности, потребности, — кто теперь не узнает его в себе, не скажет: "Это — я, это — моя пустота?".

Найти источник, объяснить происхождение этой пустоты — составляло мою задачу в предпринятом анализе нового типа школы. Делая его, я вместе делал анализ нового человека, в разрушенном, больном строе которого мне виделось отражение нарушенных законов пластического образования человеческой души. Решая свою задачу, я убежден, однако, что решал ее в главной ее тяжести, а не в краевых затруднениях. Мне казалось бесплодным рассматривать школу вне ее отношений к истории и главным институтам исторически развившегося общества: семье, церкви, государству; не менее поверхностным, казалось мне, бороться за одну из соперничествующих систем образования, когда так ясно, что ни одна из них, ни другая не имеют никакого значения для образования духовной структуры нового человека, очевидно, растущей из условий чрезвычайно общих и элементарных, заложенных одинаково в обеих борющихся системах.

Просвещение, мне казалось, принадлежит к тем утонченным, трудно осуществимым в истории вещам, которые, будучи чрезвычайно высоки в своих правильных проявлениях, при нарушении этой правильности являются с чертами отвратительными, а не безразличными только. Всмотритесь в лицо человека со сладострастным, низким выражением, или в лицо идиота: ведь это все-таки человек, еще он издает членораздельные звуки, к каким не способно животное; но вот, в то время как фигура животного в ее грубой, несовершенной организации всегда и для всякого или посредственно хороша, или безразлична, лицо человека, не удержавшегося на высоте своей, отвратительно. Все со-

вершенное по своему задатку, по своему замыслу, как бы в возмещение за это совершенство имеет силу пасть ниже, чем только посредственное. Этот закон справедлив для всего очень высокого; он справедлив и для просвещения, которое в правильных своих формах есть высший для человека дар его истории, но дар, могущий и стать в своей неправильности истинным его несчастьем.

В. Розанов

Сканирование, распознавание, вычитка и оформление выполнены коллективом сайта
http://varvarin.ru