

## Перечитывая рукопись Дени Дидро об образовании

Посель Ирина (Парижская Экономическая Школа, Научный государственный центр,  
Франция),

Синютин Михаил (факультет социологии СПбГУ, Россия).

Не раз и не два в российской истории правителями делалась большая, пусть и не приоритетная ставка на образование населения. И мы знаем, как благотворно отражалось это на прогрессе страны, но лишь в тех случаях, когда стремлениям и возможностям соответствовали выверенные и систематически подготовленные проекты. Сегодня, когда в очередной раз государственная воля решительно взялась за сферу образования и изменения грозят иметь весьма радикальный характер, имеет смысл вспомнить историю первых подобных планов, тех проектов, когда в сознании интеллектуалов господствовали просветительские идеи возможности осуществления прогресса человечества через разум, а значит через организацию воспитания и образования. В России таким периодом оказались екатерининские времена (XVIII век), когда российская императрица, продолжавшая петровскую линию европеизации страны, поставила на повестку дня вопросы организации учебных заведений страны. До того Россия еще не знала светского образования в национальных масштабах. Вполне естественно, что Екатерина II, как это свойственно многим властителям России, решила подойти к проблеме с помощью наиболее совершенных и передовых разработок своей эпохи, чтобы создать лучшую систему образования. Ей были очень милы идеалы просвещенного абсолютизма, исповедуемые Дидро, Вольтером, Д'Аламбером и другими французскими материалистами. Поэтому не удивительно, что длительная и насыщенная переписка с Дидро, завершилась приглашением последнего поработать на благо России. Параллельно она поставила аналогичные задачи перед специально созданной комиссией, а также перед куратором Московского Университета И. И. Шуваловым. Поэтому, можно сказать, императрица подошла к вопросу комплексно, с размахом. И пусть планы, в конечном счете, остались не реализованными, они представляют определенный интерес.

Представляется особенно любопытным сосредоточить внимание на проекте Дени Дидро. Во-первых, потому что это один из редких примеров, когда ученый мирового масштаба был привлечен к решению подобных задач в России. Во-вторых, потому что именно в связи с работой в России Дидро систематизирует свои идеи об образовании и воспитании. В-третьих, потому что рассуждения французского энциклопедиста могут дать полезный материал для размышлений относительно современных образовательных процессов, и перевести проблему в русло так популярной теперь компаративистики, только с историческим оттенком.

Проведя в России не более полугода в 1773-1774 годах, Дидро находился постоянно при императрице, ведя с ней ежедневные беседы. В итоге, помимо заказанного императрицей и исполненного в 1775 году по приезду в Париж «Плана университета или школы публичного преподавания наук для Российского правительства», из под его пера вышли несколько заметок близкого содержания («О школе для молодых девиц», «Об особом воспитании», «О публичных школах» и другие). Екатерина полагала, что организация образования в деле исправления крепостнических нравов должна быть нацелена на изъятие обучаемого из соответствующей социальной среды и погружение его в искусственные условия образовательных учреждений, где бы царили свободомыслие и самостоятельность, уважение к правилам и участие в их создании. Таким образом, она рассчитывала воспитать государственных деятелей нового поколения, соответствующих идеалам просвещенного века. Однако Дидро исходил из более взвешенной оценки роли образования и воспитания, отводя им роль вместе с внутренними задатками, считая также, что обстоятельства его социализации, говоря современным языком, не формируют личность целиком, а лишь существенно влияют на ее формирование. В этом смысле его

волновали способы выявления природных способностей человека и средства их развития. Вместе с тем он не упускал из внимания российскую специфику, связанную с почти полным отсутствием институциональных оснований системы национального светского образования. Его притягивал сам вызов способствовать созданию совершенно новой системы для совершенно нового, как ему представлялось, общества. Дидро пишет, что в России «нет и следа старых институтов, которые могли бы помешать воплощению ее (Екатерины II) взглядов; перед ней обширное поле, свободное пространство на котором она может строить по собственному ее желанию». Это ли не лучшая возможность практической реализации просветительских идеалов.

В конце девятнадцатого века граф Д. А. Толстой в процессе изучения российского образования XVIII-го столетия вернулся к проекту Дидро и сделал вывод, что тот не получил никакого практического применения и был отложен Екатериной II в сторону по причине, как она считала, непригодности для имеющихся в России общественных условий. Вместе с тем, этот проект получил высокую оценку графа Д.А. Толстого и был признан опережавшим свое время по многим вопросам. Его некоторые принципы имели актуальность даже для конца XIX века. Можем ли сегодня мы посмотреть на работу французского просветителя с высоты сегодняшних проблем в веке XXI-ом? Безусловно, можем. Но вот какие выводы напрашиваются из такого прочтения?

Конечно, невозможно отрицать, что мы ушли далеко вперед по сравнению с крепостнической Россией екатерининской эпохи. Процессы капиталистического развития шли нога в ногу с совершенствованием системы образования, расширением доступности, повышением уровня знаний, укреплением связи с научной формой мышления. Нельзя игнорировать того рывка, который был сделан в данной области за советский период. Все это сформировало сложные институциональные условия, отсутствие которых так прельщало Дидро, но с которыми невозможно не считаться при нынешних образовательных реформах. Но, как бы то ни было, присмотримся внимательнее к рассуждениям французского просветителя...

Дидро предлагает детальную программу реформ всей системы образования от обучения детей до подготовки специалистов. То есть, несмотря на указание в названии работы понятия университета, речь идет именно обо всех формах и ступенях национального образования, поскольку именно это содержание вкладывалось французскими просветителями в этот термин. Дидро включал в систему образования начальную школу, средние учебные заведения, особые переходные к университету формы обучения, и, наконец, университетское образование. И эта иерархия уровней, при всей современной специфике, конечно, остается в поле зрения современных реформаторов образования, указывающих на согласованность компонентов системы в ходе ее трансформации. Кроме того, Дидро как, похоже, и современные реформаторы задумывается над общественной пользой, при этом не забывая о «культивировании различных умов и талантов», т.е. не сводя процесс обучения к казарменной унификации.

По искреннему убеждению Дидро, первостепенная задача педагогов состоит в проведении разграничения между тем, что необходимо знать всем и тем, чему стоит обучить только некоторых представителей общества. Значит, он видел образование социально дифференцированным, однако, скорее, объяснял это не различиями в общественном положении обучающихся, а их различающимися предрасположенностями и задатками. Теперь этот вопрос накладывается на проблему снижения нагрузки, или варьирования ее в соответствии действительным возможностям конкретных учеников. Однако, скорее важно видеть и другую сторону проблемы. Когда сегодня многие моменты разных уровней образовательного процесса нацеливаются на некую избирательность, то не надо искать здесь сходство с идеалами великого французского просветителя. Увы, не секрет, что появившаяся сегодня в России избирательность как форма расширения возможностей выбора со стороны обучающихся в процессе получения образования, связана с отнюдь не идеальными, а реальными экономическими императивами российского общества. И

действительность превращает такую избирательность в совершенно иную социальную дифференциацию, чем та, о которой писал Дидро.

Пусть не прозвучит как банальность, но Дидро выступал для своего времени как новатор, предлагая всеобщность образования в России. Начальное обучение должно было охватывать все население: «От первого министра и до последнего крестьянина, полезно, чтобы каждый умел читать, писать и считать». Школы должны были быть не просто доступными, но и обязательными для всех детей. И такого рода школы уже существовали в XVIII столетии в Германии. При этом Дидро еще считает, что они должны быть бесплатными, да еще и требует оплачивать учащихся из государственной казны: «кормить и обеспечивать учебниками». Однако сегодня, эта идея сохраняет актуальность по двум соображениям. Во-первых, в последние десятилетия наметились серьезные диспропорции в доступности образования между различными регионами и социальными слоями населения России. И решение этой трудности имеет непростой комплексный характер. Во-вторых, информационная революция, благотворно повлиявшая на информированность всех сегментов современного общества, не должна снимать с повестки дня ключевого для образовательного процесса вопроса – отношения учителя и ученика. И следует сосредотачивать внимание на развитии видов коммуникации педагога с обучающимися в адекватных формах.

Основное внимание в своем проекте Дидро сосредоточил на уровне среднего учебного заведения. Примечательно, что его предложения несколько напоминают советский опыт активным креном в сторону наук о природе, по сравнению с науками о человеке. Он считал приоритетным для первых лет обучения на среднем уровне преподавание естественных и экспериментальных наук, о которых в XVIII столетии почти не помышляли в России. Согласно его плану в классах средней восьмилетней школы, которая являлась переходной к собственно университету, должны изучать вначале математику (арифметику, алгебру, теорию вероятностей, геометрию), затем, в возрасте 9-10 лет, мальчики должны были постигать гидравлику, механику и физику. После этого, последовательно: астрономию и звездные системы, экспериментальную физику и естествознание, химию и анатомию. Лишь на шестом году обучения следовало изучать логику и общую грамматику, на седьмом – грамматику родного языка (русского, французского), на восьмом – поэзию и древние языки. То есть науки классифицируются им для преподавания в средней школе таким образом, чтобы их последовательность и «дозировка» соответствовали, как он полагал, индивидуальной полезности для людей, живущих в данном обществе и потребностям самого общества. А для развития народного хозяйства нужны, в первую очередь, люди с техническими знаниями, хотя всю сумму сведений в отдельных областях должны получать, согласно Дидро, только профессионалы. Думается, что подобный акцент не кажется нам новинкой, а даже после XX века демонстрирует обоснованность и рациональность. Предложенная последовательность преподавания предметов от математики к экспериментальным урокам более или менее выдерживается довольно длительный срок как в России, так например и во Франции. Может быть поэтому, именно в этих странах, сложились устойчивые традиции, способствующие формированию сильнейших математических школ. Параллельно с уроками по математике и по естественным и экспериментальным наукам, в той последовательности, о которой сказано выше, Дидро предполагал, в послеобеденное время, учить в начальных классах средней школы: основы религии и морали, а затем географию и историю, хронологию экономических знаний и домоводство. Он объяснял это тем, что каждый должен был быть готов с детства к ожидающим его трудностям жизни, когда бы он ни покинул школьную скамью. Таким образом, он относился к гуманитарному образованию с практических позиций коммуникативного характера, скорее отказывая ему в приоритетном влиянии на формирование мыслительных способностей человека. Однако стоит задуматься, не попадает ли здесь французский энциклопедист в ошибочную колею, и что наверное еще важнее – не переоцениваем ли

мы определенные, пусть даже лучшие, стороны сложившейся системы образования. Достаточно ли мы уделяем внимание этическому, эстетическому и физическому развитию личности? Увы, пока утвердительно ответить очень сложно.

Небезынтересно взглянуть на рассуждения Дидро по поводу гуманитарного образования. Первым делом обращает на себя внимание весьма оригинальный, можно сказать уникальный, подход к преподаванию истории. Французский просветитель исходил из того, что начинать надо с вопросов близких ученикам. Это делает историю практически полезной дисциплиной. Следовательно, обучение должно отправляться от знания современной родной истории. Уже затем нужно расширять программу на историю других народов и погружаться вглубь веков.

Исходя из тех же соображений полезности, Дидро планировал, что в государственных учебных заведениях должны преподавать, кроме основных предметов, религию, моральное и политическое назидание. Вероятнее всего, религиозные предметы были включены французским материалистом и сторонником не религиозного знания только из снисходительности к императрице. Для характеристики подлинной позиции Дидро можно обратиться к тексту из письма философа к Екатерине II: «Вы полагаете, что страх загробных наказаний имеет большое влияние на образ действия людей и что злодеяния, не останавливаемые виселицей, могут быть остановлены боязнью отдаленного наказания..., что сумма ежедневных благ, доставляемых религией всем слоям общества, превышает сумму зла производимого в народе религиозными сектами, а в отношениях народов между собой религиозной нетерпимостью, этим трудно излечиваемым умоисступлениям. И так, остается только сообразиться с вашими умоисступлениями. И так остается только сообразоваться с вашим взглядом при обучении ваших подданных, и допустить, чтобы им объясняли два естества в Иисусе Христе, существование Божье, бессмертие души и будущую жизнь, но только как введение в науку нравственности». Вероятно, именно с этой целью, указанной в конце приведенного отрывка из письма, религиозные темы включены в школьную программу современной России. Так могут быть восприняты уроки называемые «мир вокруг нас», куда входит, например, экологическая этика, но и христианская мораль, непривычное сочетание для светского французского общества. При этом следует нюансировать последнее утверждение, ибо и во Франции, например в речах президента Николя Саркози, проводится идея о превосходстве традиционной католической морали над школьной «атеистической» моралью. Остается надеяться, что допущения религиозных мотивов не приведут к распространению креационизма на почву естественных наук о возникновении жизни на Земле. Известны примеры наполнения креационизмом умов молодых людей даже в обществах, считающих себя обществами, основанными на знаниях, среди них многочисленные общины в Соединенных Штатах Америки.

Следует обратить внимание на другой, политический момент введения культовых наставлений. Богословский факультет, советовал Дидро, нужно организовать так, чтобы не допускать «ничего, что способствовало бы к сближению греческой церкви с римской, ..., это было бы опасно для государственного спокойствия. ... Безрассудно было бы позволять, чтобы влиятельное в государстве сословие (духовное) признавало, каким бы то ни было образом, иноземное главенство». Этот вопрос был далеко не праздным в екатерининскую эпоху. Важен он и сейчас, когда после десятилетий советской власти страна переживает определенный возврат религиозности. Причем, происходит это в условиях полиэтничности и поликонфессиональности населения России.

Мысли Дидро по поводу преподавания религии имеют значение не только для России. На родине Дидро, во Франции уже десяток лет ведется полемика по поводу того, как не допустить в государственные школы символику различных вероисповеданий. Бурные дебаты вокруг ношения исламистских платков в школах привели к интересным суждениям о роли истории, культуры, а также о формировании общественного сознания. Они способствовали, в определенном смысле, возрождению социальных и гуманитарных

наук, участь которых ранее была весьма плачевной по сравнению с положением естественных наук.

Дидро критикует европейское и в первую очередь французское специальное образование своего времени за то, что оно сводится к многолетнему изучению грамматики древних языков, которые нужны в практической жизни лишь небольшому количеству людей, и переводу латинских и греческих философских текстов, которые не могут быть поняты людьми, не имеющим жизненного опыта. При этом особое внимание обращалось способности говорить, но не мыслить. Там (в Европе) «не воспитывают ум и сердце, умалчивают о страсти и грехе, не обсуждают проблем долга и законности, не квалифицируют понятие договора», - писал великий французский энциклопедист.

Эти замечания Дидро вызывают два рода размышлений.

С одной стороны, в современном мире мы являемся свидетелями аналогичных тенденций «зазубривания» неких отвлеченных постулатов на предмет нашей общественной жизни, с последующим «жонглированием» ими в средствах массовой информации. Для примера возьмем понятие «рыночная экономика», которое проникло в современную экономическую мысль и действует на него разлагающим образом. Во Франции до начала девяностых годов XX века господствовало убеждение о необходимости и возможности макроэкономического прогнозирования и индикативного планирования на общенациональном уровне. Эти знания и преподавались в средних школах. Франция переживала свои, так называемые, тридцать славных лет экономического и социального прогресса. В несколько другом, но схожем разрезе, преподавалась макроэкономика и в России, стране предложившей миру и разработавшей методы национального планирования. Либеральная экономика новой австрийской школы середины двадцатого века начала свое внедрение в экономическую науку во Франции после присвоения нобелевской премии Фридриху фон Хайеку, в 1994 году. В России в эти же годы он заполняет все экономические издания школьного и вузовского уровня, и на этом экономическая мысль здесь останавливается, увязает в рыночной терминологии. В странах северной Европы происходит уже откат от нее, а во Франции и в России все усиливается и расширяется вплоть до 2007 года, когда на США, главного проповедника идеи «рыночной экономики» или экономического либерализма, обрушился финансовый, а затем и экономический кризис. Даже политически образованные люди Франции и России оказались в плену своих модных, но при этом поверхностных, и как оказалось не столь уж полезных, знаний. Их умы оказались плохо подготовленными к построению новой формы государственного регулирования, необходимого для выхода из общего кризиса.

С другой стороны, все большую актуальность приобретает решение вопроса о преподавании языков. В современном мире древние языки, как и советовал Дидро, преподаются в основном в высшей школе, для небольшого количества людей, скажем специализирующихся в лингвистике, медицине или юриспруденции. Об ином задумываешься при чтении посвященных им разделов университетского плана. В ту эпоху главным методом преподавания был перевод с древних языков. Учащиеся мало писали сочинений на этих языках. Еще реже они переводили свои тексты на греческий или латинский языки. Считалось (на этот счет Дидро приводит высказывание французского эрудита и философа Дюмарсэ), что сочинять на иностранном языке – это, во-первых, удваивать свои усилия, а во-вторых, быть вынужденным прибегать к «варварским и порочным выражениям». Проблема современного мира – господствующее положение английского языка. Раз уж так получилось на практике, вероятно, его и нужно преподавать для общения и взаимопонимания на бытовом уровне, до тех пор, пока не созданы иные научно-технические способы общения. Вместе с тем осознаешь, до какой степени опасна, привитая нам за последние полвека привычка мыслить в науке английскими терминами. Собственная оригинальная мысль загоняется в прокрустово ложе чуждых мыслительных форм. Во Франции, да и в России, в последние годы преподавание экономики в вузах все чаще и чаще проводится на английском языке.

Профессора экономики не являются лингвистами, и создать свою фактуру в этом языке им не под силу, приходится встраиваться, а значит, и подчиняться, тому, что называется, «доминирующей» доктриной. Юрий Тынянов в романе «Смерть Визир-Мухтара» уже писал об этом: «Перешедший границу государства изменял не государству, а одежде, речи, мыслям»... «мысли его сосланы в иностранный язык. Двоеверие, двоеречие, двоемыслие – и между ними на тонком мостике человек».

Помимо содержания работы образовательных учреждений, Дидро уделяет внимание организации их работы. Французский энциклопедист был сторонником децентрализации и разукрупнения учреждений образования. Он высказывается в поддержку системы напоминающей современные кампусы. Дидро находил необходимым учреждать высшие учебные заведения в именно небольших городах, создавая изолированную атмосферу академической среды. И сами города, как он считал, выигрывают от пребывания в них образованной молодежи, и студенты, огражденные от соблазнов. К этой идее философа о децентрализации научного потенциала политики возвращаются регулярно. Во Франции, после студенческого движения 1968 года, огромный университет Сорбонна был расчленен на десяток мелких, разбросанных по более или менее отдаленным пригородам Парижа. Появились десятки университетов во второстепенных, по количеству жителей, городах. Спустя сорок лет распыленность научных и преподавательских кадров, которая имеет место в результате проведения этой политики, не соответствует другим, необходимым критериям, таким как: качество инфраструктуры для проведения научной работы, привлекательности университетов. В маленькие университеты не стремятся иностранные студенты, трудно им рассчитывать и на приток частного капитала для развития и совершенствования инфраструктуры. Аналогичные передвижения преподавательских кадров были свойственны и России последних десятилетий. Причиной тому стала либерализация экономики. Она способствовала резкому увеличению количества средних и высших учебных заведений на всей территории страны с экономическим, юридическим и управленческим уклонами. Уже стало понятно, что подготовка преподавателей для таких учреждений не была продумана, не был утвержден государственный стандарт дипломов удостоверяющих уровень и содержание программ. В России и во Франции сегодня проводятся реформы в обратном направлении: укрупняются университеты, преобладает концентрация в крупных городах, ужесточаются правила контроля над качеством работы средних школ и вузов.

Преподавательскую работу он считает монотонной и скучной. Для поощрения учителей французский просветитель предлагает увеличить их гонорары по сравнению с доходами других профессий в обществе. Значит, и в те времена отчетливо вырисовывалась проблема мотивации педагогического труда, отмечалось отсутствие творческой струны в деятельности учителя, о которой так много дискутируют в начале XXI века. Увы, средняя зарплата учителей в России и теперь ниже средней зарплаты по стране, не говоря уже о том, что она, как и во Франции, чрезвычайно низка в сравнении с оплатой труда лиц, имеющих профессии эквивалентной сложности с точки зрения общественно-необходимых затрат на их формирование. Вместе с вопросом оплаты педагогического труда высвечивается общая проблема финансирования деятельности образовательных учреждений. И тут помимо дискуссий о возможных источниках и способах финансового обеспечения следует задуматься над тем, стоит ли вообще при рассмотрении институтов образования исходить из принципа извлечения экономического эффекта. Соответственно, неоднозначным становится и другой вопрос – об определении затрат и результатов педагогической деятельности, а также об их взаимном согласовании. Нужны более приемлемые способы выявления социальной ценности образовательной деятельности. Односторонние стоимостные подходы доказывают свою несостоятельность. По всей видимости, пора кардинально и решительно переосмыслить имеющее хождение в нашем обществе взгляды на место и роль образования в процессе общественного воспроизводства.

Литература:

Bruel Andrée (1932) « Quelques idées de Diderot sur l'éducation. Le plan d'une université pour le gouvernement de Russie », *The French Review*, American Association of Teachers of French, Vol. 5, No 6. pp.485-493.

Diderot Denis (1966) « Plan d'une université pour le gouvernement de Russie ou d'une éducation publique dans toutes les sciences », Œuvres complètes sur DNF Gallica, tome 3, pp.409-545.

Kuznetsova, N., Peaucelle, I. (2008) « Education et modernisation. Le pouvoir du savoir », in *La Russie Européenne : du passé composé au future antérieur*, (dir. S.Boutillier et D.Uzunidis), L'Harmattan, Série Clichés, Collection L'esprit économique, pp. 115-145 .

Толстой Д. А. (1884) «Идеи о народном образовании в екатерининское время» *Исторический вестник*, т.15, № 3.

Тынянов Ю. Н. (1984) *Смерть визир-мухтара*. Рассказы. М.: Правда.