

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 93

В.Д. ВЕРЕСКУН, Ю.Д. МИШИН, П.М. ПОСТНИКОВ

ЛОГИКА ИСТОРИИ И СУБЪЕКТИВНАЯ ИНИЦИАТИВА В ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: XVIII в.

Рассматривается формирование образовательной концепции в России XVIII в. в контексте взаимодействия субъективной инициативы и объективных исторических обстоятельств.

Ключевые слова: субъективная инициатива, историческая логика, образование, профессиональное образование.

Парадокс знаменитой поговорки «один в поле не воин» заключается в том, что воин и один должен воевать, ибо, по определению, он есть воин и его предназначение воевать, а не разоружаться. Разумеется, если он хочет остаться воином. Петр I в отечественной истории становления профессионального образования оказался в положении, схожем с таким воином, и сдаваться царь не собирался. Напротив, как умел, объединял вокруг себя всех инициативных, творчески настроенных людей, независимо от их гражданства, национальной принадлежности и социального происхождения.

Его логика отличалась «железной» простотой: раз старые боярские роды не желают жить по-новому, надо создавать в качестве опоры преобразований новое дворянство, обеспечивая поддержку тем, кто практически стремится служить в рядах новаторов, созидателей и творцов истории.

Строго говоря, один на один с историей Петр никогда не был. Своеобразие положения Петра состояло в том, что в отличие от своих предшественников, улучшавших настоящее, он пытался выстраивать будущее, радикально реформируя и прошлое, и настоящее. Петр I стремился развернуть и направить патриархальную Россию по главному пути развития мировой истории, не очень считаясь с национальными традициями. Царь полагал, что многие русские обычаи себя исчерпали, превратились в тормоз прогресса.

Естественное для руководителя страны желание обеспечить своему народу достойное место в истории заставило Петра думать, как можно быстро наверстать упущенное. Очевидным было одно — надо воспользоваться достижениями Европы и сделаться из азиатского государства европейским, что означало перестроить все уровни национального бытия и сознания.

Петр не принадлежал к романтикам и вряд ли подозревал об их существовании. Он реалистично смотрел на жизнь, которую неплохо знал, в отличие от отца и брата Федора. Царь понимал — одними репрессиями поставленной цели — придать стране черты западной цивилизации — не достичь. России нужна современная экономика и, стало быть, просвещение и образование, благодаря которым удастся освоить научные знания.

Простое повторение европейского поступательного движения к научным знаниям в просвещении и образовании требовало долгого времени, поэтому Петр выбрал другой путь — отодвинув заботы о массовом просвещении народа, бросить все силы на организацию специальной подготовки к технически оснащенному производству.

Петра торопила история — Запад с ускорением уходил вперед, и царь, веря в силу своей интуиции, делает выбор: образовательная реформа концентрируется на создании технических училищ и начальных школ по подготовке учащихся к обучению в них. Общее образование, по существу, не меняется. Придуманные Петром цифирные школы, — всего лишь малая его часть, и с их открытием положение в просвещении качественно остается прежним.

Сложившуюся в стране в первой четверти XVIII столетия культурную ситуацию надо определить так: Петр действует вопреки логике истории, точнее, последовательности, поэтапности исторического развития народного просвещения и национального образования. Царь принял решение «перескочить» к профессиональному образованию, не обеспечив переход подъемом общего образования, просвещения. Что в итоге получилось?

Цифирные школы свое предназначение — быть устойчивым поставщиком учащихся для инженерных училищ — не выполнили. Они оправдали себя отчасти, причем там, где были образованы при производстве. В 1727 г. количество их резко сократилось, учеников осталось чуть более двух тысяч, еще через 17 лет цифирные школы передали Военной коллегии, после чего они перестали существовать, слившись с гарнизонными школами, образованными при пехотных полках Указом от 1732 г.

Инженерные училища относились к упрощенному типу учебных заведений, да и количество их оставалось ограниченным. Среднетехническое образование, впрочем вполне достаточное для инженерной деятельности, обеспечивала одна Морская академия. Какое-то количество профессионально готовых специалистов Петр из училищ получил, но, вне сомнения, оно царя не удовлетворило. Не того эффекта ждал Петр от реформы.

Провалилась петровская идея с академическим университетом. Чуть лучше шли дела в академической гимназии. В 1726 г. набрали 120 учеников, в следующих — 58 и 56. В 1729 г. были вынуждены вербовать в гимназию детей солдат, мастеровых и... крепостных [1, с. 205]. Однако самым печальным было то, что до уровня требований университетской программы созревали единицы из выпускников гимназии, поэтому университет оставался без студентов из России.

Инициатива Петра опередить реформы общего образования, начинать реформу с профессионального, столкнулась с исторической логикой. История в очередной раз показала свой объективный характер и воспротивилась насилию.

Экскурс в теорию и историческую практику понадобился нам, чтобы объяснить «необычность» ситуации в педагогическом наследстве второй половины XVIII столетия, когда Ломоносов по большому счету один «бился» за продвижение теории профессионального образования, в то время, как все другие думали больше о прогрессе общего образования и обеспечения его педагогическими открытиями.

Все логично. История расставила и практику образования, и теорию не по желаемому, а по объективно возможному порядку. Профессиональное образование есть закономерный продукт восхождения от общего к частному и обусловлено достижениями общей педагогики, что не отменяет решения частных проблем профессионального образования внутри автономии профессиональной педагогики.

Нечто аналогичное справедливо утверждать и в отношении национальной модели управления развитием образовательной деятельности.

Логическая последовательность исторического восхождения направляет национальное творчество, но не лишает достаточного простора для национальной инициативы. Больше того, она побуждает национальное творчество — политическое и научное — к проявлению. Таков главный урок истории и начальный постулат для всех, кто берется за реформирование образования.

Осознание ценности для общества просвещения пришло во второй половине XVIII столетия, а вместе с ним понимание необходимости серьезной перестройки общего образования, роли в ней педагогической теории, философии, университетов.

Екатерина II удостоилась чести называться Великой в том числе и потому, что, приняв Россию как единственную свою родину, она сделала все, чтобы стать действительно русской правительницей. Уважение к стране и народу позволило ей встать вровень с Петром Великим.

Образование и воспитание Екатерина получила европейское, и в отличие от Петра, изучавшего науки как иностранец, она знала цену культуре изнутри. К тому же ум и стремление заявить в Европе о себе заставили Екатерину заинтересованно реагировать на новации культурной европейской жизни. Если Петр звал в Россию ученых, инженеров, механиков, то Екатерина предпочла приглашать деятелей гуманитарной ветви культуры: философов, деятелей искусства.

Пожалуй, в отношениях с Западом Петра и Екатерину объединяло одно — стремление заполучить хороших педагогов, способных внести вклад в отечественное образование. Екатерине повезло больше — у нее оказался выбор. Другое было время и для Европы. Неудачи Петровских реформ в образовании, возможно, в историческом аспекте значимы больше достигнутых позитивных результатов. Желанные плоды, полученные Петром в строительстве профессионального образования, имели всего лишь частный характер. К примеру, неплохо работала при Л.Ф. Магницком Навигацкая школа; А.А. Матвеев хвалил организацию учебы в Морской академии, выпускники академии уже заявили о себе как способные специалисты; цифирные школы распространились до Урала и в ряде случаев тоже могли «сказать» о своей работе как продуктивной для развития производства. Известные уральские и алтайские механики, строители начинали именно в цифирных школах. В.Н. Татищев считал их работу нужной.

Провал же образовательной кампании Петра раскрывал глаза на закономерный характер практики социальных реформ. Одного стремления, даже усиленного властными полномочиями, явно недостаточно для достижения масштабных перемен.

Русский историк В.Я. Сторожев оставил интересные суждения на данную тему. Он писал: «Писать историю “реформ без реформатора”, конечно, нельзя, но понимать выражение “реформатор” различно — естественно и вполне возможно. Признать, что нет “реформ без реформатора”, это одно, — утверждать же, что “всецело в Петре Великом лежал источник воодушевления, силы и разума великого преобразовательного движения”, это — совсем другое, что очень похоже на неосторожный возврат к временам исповедания культа героев... Во всей шумихе Петровской реформы... представляется необходимым разобраться независимо от ее добра и зла: надо уяснить себе историческое

нарастание реформ, определить их корешки, глубоко вросшие в недра XVII столетия, изучить затем обстановку и среду, которые эти реформы создавали, и, наконец, самого реформатора, или, точнее говоря, реформаторов. Никто не станет сомневаться ныне (начало XX в. — *Ред.*) в том, что масса, как таковая, творит историю, и что вне изучения массы в целом невозможно никакое историческое построение. Однако, если эта масса будет лишь отвлеченно представляема, рассудочно, как некая философская формула, то историческое изложение рискует превратиться в скучную схему с очень сомнительной научной ценностью. Масса должна быть представлена конкретно и живо, разложена на свои составные части, охватываемые сознанием... Отсюда естественно вытекает постановка вопроса о роли общественного сознания при Петре, поскольку таковое можно уловить по материалам, совсем слабо изученным и недостаточно подобранным» [2, с. 140–141].

Чтобы субъективная инициатива реформирования объективной реальности нашла практическое воплощение, необходимо объективировать эту инициативу, т.е. требуется достичь совпадения векторов интересов личности, иницилирующей изменения в общественной жизни, и нации либо доминирующего класса.

Материализация социальной реформы предполагает объективизацию ее в общественном сознании. Нация должна сплотиться вокруг идеи. Объективное в обществе имеет специфическую форму выражения, оно проявляется в виде осмысления, принятия и оценки общественной значимости чего-либо в массовом сознании.

В Европе революция в общественном сознании предшествовала буржуазным революциям, поэтому так быстро происходила смена феодальных формаций новыми буржуазными. Капитализм оказался востребованным, понятным для многих в обществе, и большинство населения сочувственно отнеслось к призывам, действиям новых властных структур.

Столь динамичными перемены на Западе стали возможны благодаря просвещению и образованию, ориентированным на человеческие ценности и научные знания. Светское просвещение и образование были нацелены на земную жизнь человека. Человек в системе европейской культуры еще в эпоху Возрождения сделался главной ценностью миропонимания, что, в общем-то, и не казалось альтернативой учению Христа. Политике церкви — да, но не сущности христианства, утверждавшего богоподобность человека.

В России история развивалась по такому же сценарию, только замедленно за счет колебаний власти; абсолютизации социального неравенства в крепостных отношениях, большой значимости в общественных делах церкви и ее институтов; многонациональности и других факторов. Отсутствие системного светского образования безусловно сдерживало осознание тенденций общественного движения, поэтому и приходилось рассчитывать на инициативные действия сверху, нередко натыкавшиеся на стену непонимания, а еще хуже — неспособности понять необходимость изменений. И тем не менее восхождение от общего к частному требует определенного состояния общего. Без обстоятельной подготовки общего образования, просветительства надеяться на успех в «строительстве» профессиональной образовательной школы было чересчур романтично.

Понимая сложность обстановки в обществе, Петр взялся с особой энергией за одно направление жизнедеятельности российского общества — промышленное

строительство, переоценив возможности проведения локальной экономической политики. Формула «Промышленные объекты — горнозаводские, гидротехнические, дорожные, кораблестроительные, металлообрабатывающие — профильные учебные заведения, обеспечивающие производство кадрами» была хороша в мышлении, но требовала определенного уровня развития общественной жизни как условия реализации. Этого-то в России начала XVIII века и не было. Полученное Петром наследство напоминало якорь. И сколько бы Петр ни гнал ветер в паруса, он не в силах был сдвинуть свой корабль по курсу следования в намеченном направлении до тех пор, пока держали якорные цепи.

Начинать надо было все-таки с общекультурной перестройки — с просвещения, рыхлить почву под закладку семян научных знаний. «Инженерное образование» должно было быть надстройкой над общеобразовательной школой. По-видимому, царь со временем стал понимать подобную преемственность, когда решил развернуть школы в военных подразделениях, где имелись благоприятные факторы: дисциплина и концентрированность персонала, условия для занятий, мотивация, продиктованная карьерной перспективой.

Неудачи петровских экспериментов в образовании высветили и еще одну важную закономерность общественной жизни. Экономика обуславливает реализацию социальных реформ не столько непосредственно, сколько опосредованным образом через эволюцию общественного сознания.

Продвижение вперед требует осмысления необходимости перемен. Разумеется, речь идет о массовом характере прозрения невозможности жить по-старому.

Одного того, что «верхи» — власть — не могут дальше быть удовлетворенными состоянием, распределением сил основных элементов жизни общества, для успеха задуманной перестройки явно недостаточно. Это всего лишь необходимое условие, нужно еще иметь и достаточное, чтобы «низы», — те, кого хотят «облагодетельствовать», действительно бы хотели этого; пусть смутно, но понимали, что перемены — путь к лучшей доле.

Жизнестойкость предпринятых Петром мер по возрождению международного авторитета России и обновлению самой жизни в нашем Отечестве должна была показать смерть Петра. Всем было понятно, что изменения в обществе во многом объясняются личным вкладом императора. Главный вопрос, который оставил наследникам своих инициатив Петр, был вопрос о том, насколько его планы, воля встроились в течение жизни российского общества?

Сомнений, что общественное развитие не оставляло шансов вернуться в прошлое, не было ни у кого из тех, кто мог влиять на политику. Предметом споров стало понимание того, каким должно быть продолжение. Но вопрос «Что делать?» был уже способом проверки на дееспособность тех, кого Петр поставил рядом с собой, доверив начатое дело.

«Эпоха Петра Великого, — писал В.Я. Уланов, — приучила Россию к сильным впечатлениям, от которых у современников кружилась голова и мутилось сознание. Наступивший затем тридцатисемилетний период царствования «десцендентов» императора Петра и царя Ионна был в истории русского самосознания эпохой не только переворотов», но и нескончаемым рядом переворотов в области политических представлений, национального сознания и социально-правовых отношений, под влиянием быстро сменяющихся разных «отменок», «обманок», «людодерств» и взаимоистреблений. В то время порой и

железная эпоха Петра казалась, блаженной памяти, золотым веком, вызывающим вздохи... В этом хаосе трескучих переворотов, ставивших в тупик бесхитростного современника и наложивших особый отпечаток на государственных людей того времени с чрезвычайно гибкой моралью и соответственно подвижной физиономией, — в этом хаосе, может быть, недостаточно для современников, но с очевидной ясностью для потомков, выделяются основные явления эпохи, главные течения вихреобразной жизни, на которые разлагается каждый из моментов этой эпохи» [3, с. 93–94]. И конкретизировал общую характеристику времени историк следующим образом: «... “птенцы Петровы” после его смерти не устояли на страже своего учителя и командира. Сильные его волей и доверием, они энергично творили “дело пославшего их”, под непосредственным его руководством, под страхом ответственности перед ним и гипнозом личности этого человека. Со смертью Петра не изменились его “птенцы” в своих талантах, энергии и опыте, но дело Петра, бывшее их делом, не нашло в них преданных продолжателей и защитников. Они сильны и даже блестящи как исполнители чужой воли, но оказались совершенно бездеятельными как инициаторы и самостоятельные деятели в духе реформ, может быть, по привычке работать под команду, развивать мысли, родившиеся в другой голове» [3, с. 159–160].

По мнению В.Я. Уланова, лишившись вожака, сбитые в «стаю» «птенцы», быстро «утомились» от заданного Петром напряжения, а расслабившись, «первыми стали критиковать то дело, которое их выдвинуло, но к которому у них теперь было мало внутренних побуждений».

В.О. Ключевский очень точно сказал: «Вопрос о значении реформы Петра в значительной степени есть вопрос о движении нашего исторического сознания... Сказать о ней что-нибудь считалось необходимым всякий раз, когда речь переходила от отдельных фактов нашей истории к общей их связи. Всякий, кто хотел взглянуть сколько-нибудь философским взглядом на наше прошлое, считал требованием ученого приличия высказать свое суждение о деятельности Петра» [4, с. 183–184]. Совсем не случайно в упрощенном виде историю делят на «допетровскую», т.е. «старую», и «петровскую плюс послепетровскую» — новую.

Непростое для страны время, наступившее после эпохи Петра, несмотря на преобладание в нем до Екатерины II политических интриг, распрей, ослабивших внимание к преобразованиям в культурной жизни общества, не перечеркнуло реформаторских инициатив первого российского императора. Реформы, в частности в образовании и просвещении, продолжались. Они постепенно входили в русло общих закономерностей движения на пути к прогрессу в этой области, при этом смещаясь в сторону активизации просветительской работы общеобразовательных школ и организации университетской деятельности.

Положение технически ориентированных учебных заведений также несколько изменилось. Они сделались сословными, что не противоречило политике Петра, однако означало отступление от первоначальной идеи — обеспечить флот, стройки и заводы технически и научно подготовленными специалистами вне зависимости от их сословной принадлежности. Превращение Морской академии и выпускных классов Навигацкой школы в закрытые дворянские учебные заведения было шагом назад. Реформа попятилась, притом настолько заметно, что «еще в первые годы царствования Екатерины II учителей математики можно было достать только из гарнизонных школ» [1, с. 204].

Намного увереннее в сравнении с цифирными школами чувствовали себя духовные школы. В Словаре Ф. Брокгауза и И. Ефрона это объясняется тем, что необходимость готовить священников признавалась и противниками Петровских реформ. Количество духовных школ — их было около 50 — не сократилось. Указ 1737 г. повелевал все духовные школы превратить в семинарии, однако финансовая несостоятельность заставила практическую реализацию Указа отложить на четверть века. Только восемь семинарий были открыты, часть выпускников семинарий продолжила образование в Киевской и Московской академиях и в университете. Россия медленно наращивала педагогический потенциал.

Некоторые историки, например И.М. Соловьев, склонны винить в том, что петровские наследники проводили маловразумительную образовательную политику, самого Петра вплоть до середины 1760-х гг. Петр, писал И.М. Соловьев, строил «утилитарно-государственную и профессиональную школу». «Быстро, но малопродуманно насаждал в России светское школьное обучение, Петр не ставил себе каких-либо широких педагогических задач. Прямолинейно и просто, узко-практически решал он очередные назревшие вопросы...» [5, с. 366]. Петра нередко обвиняют в недооценке воспитательного элемента в образовании, с чем трудно согласиться.

Воспоминания тех, кто прошел петровскую школу, свидетельствуют об обратном. У царя не было понимания системности воспитательной работы, но нравственному воспитанию он покровительствовал [6]. К.В. Сивков подчеркивал, что при отборе сотрудников, в том числе для образовательных заведений, Петр выше всех качеств «ценил в людях деловитость, практическую сноровку и самостоятельность, а затем — преданность делу и себе и правдивость; последней от требовал не столько из нравственных соображений, из-за нелюбви ко лжи вообще, сколько из соображений деловых, практических; сам сознавая в своих ошибках и на них учась, он того же требовал от всех» [7, с. 114–115].

Член Адмиралтейской коллегии, в подчинении которой находилась Морская академия, Г.П. Чернышев и адмирал Змаевич, наставляя молодого И.И. Неплюева, учили: «Будь исправен, будь проворен и говори правду, — сохрани тебя Боже солгать, хотя бы что и худо было; он больше рассердится, если солжешь» [7, с. 115]. Правда и в том, что педагогические воззрения Петра не отличались согласованностью и разносторонностью. Он верил в универсальность такого средства педагогического воспитания, как дубинка.

Педагогический эффект своей знаменитой дубины царь проверил на ближайшем окружении. Нужно только не подменять понятия «воспитание» и «педагогическое воспитание». Дубиной Петр колотил не учеников, а казнокрадов, взяточников. В свидетельствах А.К. Нартова ничего подобного в школе нет. Учеников он воспитывал иначе. В связи с данным уточнением становится понятной реплика В.О. Ключевского по поводу того, что Петр признавал за своей дубинкой «большие педагогические способности и считал ее своей неизменной помощницей в деле политического воспитания своих сотрудников, хотя знал, как трудна ее задача при неподатливости наличного воспитательного материала».

Ставленники Петра при школах — В.Н. Татищев, А.А. Матвеев, Л.Ф. Магницкий также понимали, что ученичество и воровство вельмож — явления различного порядка. В школах существовала практика применения насилия (и даже в университетах), но крайне ограничено. Тот же К.В. Сивков утверждал:

«...гневом своим Петр преследовал не личных врагов, а нарушителей общего блага; чувство личной мести ему было чуждо» [8, с. 52].

Далеко не все доверенные лица Петра испытывали те же чувства, что и государь. Тем не менее при его жизни они вынуждены были вести себя подобным же образом, подражать царю.

Небезынтересно, как расставлял свои кадры Петр Великий. В сферу образования он направлял либо тех, чьи воспитательные действия считал соответствующими такому специфическому занятию, либо вынужденно иностранных специалистов по причине отсутствия отечественных. Когда Курбатов или Матвеев жаловались царю на последних, Петр воздерживался от видимых проявлений гнева, понимая, что замены пока нет.

Взять, к примеру, обращение к Петру графа Матвеева, посланное главным начальником Морской академии по поводу поведения и научной квалификации директора академии С. Илера. Матвеев открыто заявлял царю: «Срамно всем слышать, что С. Илер напрасно похитил назвище генерального директора, который должен отличаться совершенным знанием своего дела и иметь беспристрастный надзор за всеми профессорами, не только, что над навигаторами и кадетами. Но он, С. Илер, во время годового пребывания в академии ни одного кадета в дальнейшую науку не произвел и успехов в самой меньшей науке свидетельствовать не может, не только не превосходит профессоров, но и навигаторской науки не знает.» [9, с. 29]. Остались, по существу, не услышанными и оценки Курбатова английских навигаторов школы математических и навигацких наук Грея и Гвина, приехавших вместе с Фарварсоном. Куратор гимназии Глюка докладывал Петру, что преемник Глюка И.В. Паус распродал в свою пользу учебники и книги из гимназической библиотеки. Здесь царь усмотрел непорядок и Паус был «отставлен от школы».

Не так трудно понять состояние Петра, пытавшегося в тех условиях решить проблему крайнего недостатка педагогов. Кто-то же должен был работать в организуемых учебных заведениях? Приходилось мириться со многими недостатками иностранцев, призванных на службу, но и в такой экстремальной ситуации царь оставался верен себе — гнал и бил дубиной только воров и лжецов. В другие времена — двести лет спустя — легко было рассуждать о непедагогичности воспитания палкой.

Критерий педагогичности имеет исторически конкретную форму выражения. В России начала XVIII в. петровская дубина давала положительный результат, учила правилам жизни. И недовольных практически не было.

Воспитание не отрицает насилия в конкретно-необходимых пределах. Большинство лекарств — это яды, представленные минимизированными дозами, оправданными по жизненным показаниям. Петр палкой не научные знания вбивал, а отучал от пагубных для цивилизованного общества привычек, воспитывал уважение к национальным обычаям. Впоследствии за такие противоправные действия давали тюремный срок, после которого личность окончательно деформировалась.

Естественно, насилие в любой форме, кроме силы, воспитывающей собственный характер, это плохо. Насилие — зло. Петр это знал не хуже критиков и насилием пользовался избирательно. Дубиной бил тех, в исправление которых верил, остальных казнил, ссылая на каторгу, невзирая на чины и прошлые заслуги.

Главное же применительно к нашему исследованию — Петр в школу с дубинкой не ходил. В школе он умел говорить с учениками, быть простым и внимательным, достаточно вспомнить рассказ И.И. Неплюева, как тот в компании с другими стажерами сдавал экзамен в присутствии царя.

В Древней Руси воспитанием сограждан занимались князья, призванные править или унаследовавшие власть. Само понятие «правитель» указывало на необходимость направляющих действий в отношении сознания подданных. Князья открывали учебные заведения при своих дворах, убеждали, разъясняли. Слово князя имело большую силу, оно придавало человеку уверенность, творило порядок в мыслях, побуждало к определенному поведению.

Нет необходимости идеализировать старые отношения, но и не отметить, что цена слова со временем падала, и в конце концов слова, все очевиднее расходясь с действиями, потеряли первоначальную силу, нельзя. Слова воспитывают и сами по себе в силу связывающей их логики, однако основная сила убеждения словами не в них, а в действиях, вытекающих из сказанного.

Петр выделялся стремлением вернуть словам утраченную силу, именно этим, прежде всего, объясняется царское отношение ко лжи. Он пытался восстановить значение ответственности за слова и ответственное отношение к словам.

Согласившись принять титул «отца нации», Петр не о себе думал — о народе, вверенном ему судьбой, об ответственности своей перед ним. Царь, по представлениям Петра, обязан воспитывать народ, поэтому быть «отцом нации» значит быть воспитателем. Ко всему прочему, как отмечали современники, он любил воспитывать, учить, нравилось царю это непростое дело. Обучающими Петр делал и свои указы. В них обязательно присутствовали объяснение и пояснение.

Наследники Петра не оценили его просветительских новаций. Меньше всего они думали об образовании и воспитании народа. Их заботы были сориентированы на собственное благополучие, отождествляемое с властью. Период времени с середины 1720-го по середину 1760-х гг. историки характеризуют как эпоху хаоса. Мотор реформ остановился, замерло и стало рушиться многое из того, что успел сделать Петр. Даже то, что по инерции продолжало функционировать, работало не по задумкам и наставлениям Петра. Образование, науку, инженерное дело новые российские правители отодвинули на периферию. Тактические неудачи Петра они посчитали стратегическим заблуждением.

Академию наук Екатерина I секвестрировала, Нартова отправили в «свадебные генералы», управление Академией по существу оказалось в руках иностранцев, отечественные сановники при деле состояли лишь формально. Академический комплекс откровенно «буксовал» и, кроме Ломоносова, в причинах никто разбираться не хотел.

Из Морской академии сделали Кадетский корпус, Навигацкую школу закрыли. Удовлетворив просьбы церкви и шляхетские обращения, половину цифирных школ упразднили, оставшиеся превратили в полковые пехотные, ввели сословное обучение.

Одним словом, предельно упростили все то, что для Петра было началом «разгона» реформы образования, ее стартом. Открытие университета в Москве — единственное достижение наследников Петра в политике, направленной на образование. Но и здесь пришлось ждать восхождения на трон Екатерины II, ее образовательных реформ. По-настоящему Московский университет заработал

при Екатерине Великой. Рецессия в образовании закончилась лишь ко второй половине 1760-х гг.

Обратимся к оценкам первой половины XVIII в. В.О. Ключевского. В разделе LXXIII лекции «Судьба реформы Петра Великого» он подчеркивал: «Петр внес в свою преобразовательную деятельность не одну личную энергию, но и ряд идей, каковы понятие о государстве... и *взгляд на науку как государственное средство*... Эти идеи и задачи сами собой складывались в довольно широкую программу. *Петр хотел сделать свой народ богатым и сведущим, а для того помощью знания поднять его труд до уровня государственных нужд*, даже по возможности до западноевропейского уровня, приобретением балтийского берега открыть произведением этого труда прямой и свободный путь на западные рынки, а влиятельным международным положением обеспечить своей стране общение с Западом и непрерывный *приток оттуда технических и культурных средств*. Он хорошо сознавал, что не выполнил этой программы, сделал более сильным и богатым государство, *но не обогатил и не просветил народа*» [4, с. 310].

Петр при этом, добавляет известный историк, не снимал с себя ответственности и высказал Сенату, «что дальнейшее дело — о мерах, от которых народ получил бы облегчение» за ним.

Определенный авантюризм в делах царя имел место, но, упрекая Петра, редко кто из критиков смел заподозрить в них карьеристский эгоизм. Отечество и народ были для него святыми, и царь все измерял одной мерой — пользой для Отечества, причем Отечество для Петра не отождествлялось со святой стариной. Царь смотрел вперед и Отечество толковал как сильное современное, опирающееся на технику, науку, промышленность, развитую торговлю, культуру, государство, защищающее интересы просвещенного, образованного народа.

Не следует забывать об особенностях времени Петровских реформ, когда «науки и художества казались дворянам недостойным упражнением» [10, с. 33], а духовенству «грехом», воспрещаемым священным писанием, когда все европейское отождествлялось с антихристианским, а самого Петра «изображали слепым беззаветным западником, который любил все западное не потому, что оно было лучше русского, а потому, что оно было непохоже на русское, который хотел не сблизить, а ассимилировать Россию с Западной Европой» [2, с. 195].

Казалось, будто Петр пошел в своем стремлении реформировать российское общество против воли народа. Но по существу дело было не так. С.М. Соловьев объяснял: «Необходимость движения на новый путь была осознана; обязанности при этом определились: народ поднялся и собрался в дорогу; но кого-то ждали; ждали вождя; вождь явился» [11, с. 38]. Именно на примере Петра С.М. Соловьев утверждал, что «великий человек не может делать ничего против своего народа, против его прошедшего», «не может ничего сделать без своего народа» [11, с. 149–150].

С Европой хотели иметь разносторонние связи и отец Петра, и Федор. Петр в разработке европейского направления государственной политики новатором не был. Новаторским было понимание исторического значения для России заимствования научных, технических и образовательных достижений западноевропейского культурного прогресса. «Посланные (в Европу. — *Ред.*) россияне обучались математике, естествознанию, кораблестроению, мореплаванию; выписывали (из Европы. — *Ред.*) офицеров, кораблестроителей, мореходов, фабрич-

ных и других мастеров, горных инженеров, а потом правоведов и камералистов, знающих науку управления, особенно финансового» [4, с. 196]. С помощью Запада Петр готовил собственные кадры для России. После Петра осталось более 200 фабрик и заводов, для всего этого необходимо было техническое знание [4, с. 196]. «Он, — заключал В.О. Ключевский, — хотел не заимствовать с Запада готовые плоды тамошней техники, а усвоить ее, пересадить в Россию самые производства с их главным рычагом — техническим знанием.

Мысль, смутно мелькавшая в лучших умах XVIII в., о необходимости предварительно поднять производительность народного труда, направив его с помощью технического знания на разработку нетронутых богатств страны, чтобы дать ему возможность вести усиленные государственные тягости, — эта мысль была усвоена и проводилась Петром, как никогда ни прежде, ни после него: здесь он стоит одиноко в нашей истории» [4, с. 197].

Современники Петра и некоторые исследователи его новаторской деятельности сетовали и обвиняли царя за оставленную пустой казну, кто-то даже нехваткой финансов объяснял неудачи в реформировании. Так судили царя экономически малограмотные люди. Казна действительно была тощей, но это был тот случай, когда состояние казны соответствовало ее назначению — кредитовать развитие государства. «Петр не оставил после себя ни копейки государственного долга, не израсходовал ни одного рабочего дня у потомства, напротив, завещал преемникам обильный запас средств, которыми они долго пробавлялись, ничего к ним не прибавляя. Его преимущество перед ними в том, что он был не должником, а кредитором будущего» [4, с. 197–198].

Несмотря на трудный путь, реформы образования, внедрения научных знаний, технического строительства давали свои плоды. Надо было не зашоривать взгляд на недостатках, абсолютизируя их значение и тем самым подрывая веру в успех реформ, а прокладывая последовательно путь к господству науки, техники и просвещения, по ходу исправляя ошибки, неизбежные в подобном движении.

Одним словом нужен был либо правитель масштаба Петра, способный видеть перспективу, обладавший силой воли и осознавший персональную ответственность за страну, либо сплоченная команда с коллективным сознанием вождя нации. Ни того, ни другого сразу после Петра не появилось. Такова, видимо, вторая сторона великой личности — она всегда одинока, ее сопровождают исполнители.

Россия взяла тайм-аут на 37 лет, что само по себе можно было бы считать естественным спадом — силы не бесконечны, если бы не полное нежелание идти дальше намеченным Петром путем. Царь не жалел жизни, чтобы поднять страну, и он таки ее поднял. Наследники заботились о судьбе России во вторую очередь. Своей жизнью и благополучием они дорожили больше всего.

Петр был неплохим учителем, но не волшебником. Воспитать своих питомцев он очень хотел, ибо ценил помощников. Хотя далеко не все помощники желали быть воспитанными в духе царя. И в этом тоже есть интересный нюанс. Остались верными делу Петра те из ближнего окружения царя, кто был связан с образовательной реформой и наукой: Нартов, Посошков, Татищев, Магницкий, Матвеев. В меру ограниченных «питомцами» условий они продолжали служить идеям государя, так как были не обычными исполнителями идей последнего, а единомышленниками.

Политическая чехарда, спровоцированная «питомцами» Петра, завершилась в правление Елизаветы Петровны, приходу к власти которой помог авторитет отца-реформатора. Дочь Петра, отмечал В.Я. Уланов, достигла «престола в результате движения во имя забытых и поруганных Петровских традиций. Восстановление дел Петра и его “указов и регламентов” стало лозунгом ее царствования. Но дочь Петра Великого по части трудоспособности и инициативы правления скорее походила на мать, чем на отца» [3, с. 157]. Она, как личность, была больше дочерью Екатерины, чем Петра. Мать же Елизаветы С.М. Соловьев образно сравнил с «выющим растением». Она что-то значила только вокруг дерева и полностью зависела в проявлениях жизнедеятельности от своего «хозяина», в качестве супруги Петра.

К моменту некоторой стабилизации политической ситуации в стране дела Петра потеряли актуальность в сознании правящей элиты, превратились в историческое прошлое, а имя реформатора сделалось, выражаясь языком XXI в., политическим брендом, приносящим определенные дивиденды.

Наследники по-прежнему не горели желанием продолжать Петровские реформы, ограничиваясь отдельными инициативами в области развития Академии наук и высшего образования.

Хаос, о котором писали историки, приобрел некоторую организованность, однако это не было способом разрешения тех проблем в обществе, что сохранились от незавершенных реформ Петра.

В научном понимании хаос имеет два вида: естественный и искусственный. Естественный хаос — важнейшее условие развития. Именно хаотическое состояние отношений больше всего располагает к переменам. Искусственный хаос — продукт деятельности — показатель ее качества. Он также облегчает переход к новому и подсказывает необходимость такого шага.

Елизавета Петровна во многом обязана своим местом в отечественной истории предшествующему хаосу. От нее требовалась политика, направленная на активизацию замороженных реформ великого отца. Не получилось. Не захотела? Не смогла? Возможно, и то, и другое сработали вместе. По крайней мере, если судить о положении дел в просвещении, образовании и науке.

Предоставленный историей шанс Елизавета не реализовала.

Можно отметить только один, но зато какой (!) положительный момент — она восстановила авторитет отца. Отсюда следовала возможность исторически важного продолжения — вернуться к исходным планам Петра.

Пришлось ждать два десятилетия, пока пришло петровских масштабов осознание того, что европейская наука (термин «наука» до Петра имел в России два употребления. Одно — позитивное — в отношении архаических, греческих «научных» знаний, многие из которых новейшая наука не подтвердила, либо опровергла. Второе — отрицательное — касалось европейских научных завоеваний XVI–XVIII столетий) и народное просвещение — необходимые предпосылки общественной самодеятельности. «Вера в чудодейственную силу образования, которой, — говорил В.О. Ключевский вслед за С.М. Соловьевым, — проникнут был Петр, его благоговейный культ науки» вернулись в отечественную историю вместе с Екатериной II. И второй раз за XVIII столетие была предпринята реальная попытка подвести под фундамент общественного развития образование и науку. И снова глава государства вошла в историю с

определением «Великая», что лучше любой объясняющей теории свидетельствует о значении для общественного прогресса и личной исторической карьеры данных факторов.

В деле совершенствования образования и распространения влияния науки с 1725-го до начала 1760-х гг. никто конкретно из прямых наследников Петра Великого не отличился. О значении открытия университета в Москве речь шла. К сказанному стоит добавить, что и в этом проявился ум М.В. Ломоносова, его характер и связи.

Университет надо было не просто отделить от Академии наук — отдалить, иначе его постигла бы участь Академического университета, так как реально управлявшие Академией иностранцы нередко откровенно саботировали продвижение русских научных исследований, национального образования и просвещения.

Ломоносов, испытавший на себе «заботу» Шумахера и его окружения, целенаправленно через куратора Академии графа Шувалова подводил Елизавету Петровну к мысли о том, что новый университет следует создавать в Москве. В Москве он рассчитывал получить свободу осуществления своих образовательных планов и педагогических идей. И не ошибся, правда, плодов трудов своих ему дожидаться было не суждено.

В высшей степени интересны два вопроса: каким был генезис осознания Екатериной II ведущей роли науки, образования и просвещения в системе факторов социального прогресса, что оказалось в генетическом процессе доминирующим? Есть два принципиальных варианта ответа: первый — она восстановила планы Петра, увидев, в отличие от погрязших в междоусобицах «петровских птенцов» и родственников, их действительную движущую силу, а не ограниченные результаты. Второй — Екатерина, обладая способностью панорамного государственного мышления, в прямом смысле увидела реальную силу этих факторов на примере западно-европейского опыта.

Обращение к наследству — позитивному и негативному, оставленному ее великим предшественником, бесспорно, было. Существуют многочисленные фактические свидетельства внимания Екатерины к российской истории, особенно ее века.

Любопытно в связи с этим следующее обстоятельство: Петр I был личностью выдающейся и, как все неординарные, отличался противоречивостью действий. Развитая интуиция помогала Петру определять стратегические ориентиры в политике, но почти все историки пишут о том, что «рабочих», детально продуманных и составленных, планов на перспективу у него не было. Петр чаще всего действовал экспромтом.

В пользу такого мнения говорит и то, что все петровские указы сочинены им одним. Создается впечатление — образовательные реформы тому подтверждение — что тактическое мышление Петра не соответствовало силе стратегического, по причине чего имела дискретность в реальной политике. «Царь, — подчеркивал М.М. Богословский, — перерабатывал Россию не без общей политической мысли. Правда, он, делец и практик по преимуществу, был чужд отвлеченным теориям. Но то, что было практического в политических взглядах его времени, он хорошо усвоил. Переменчивость намерений и планов в преобразовательной деятельности, выразившаяся в отрывочных и часто противоречивых указах, один за другим выходивших из-под его пера, не показывает еще отсутствия

политического идеала: она является лишь признаком страстных порывов в стремлении к нему. Вдохновленный идеалом, Петр хватается то за одно, то за другое средство...; разочаровываясь в результатах, бросает начатое, меняет его на другое средство, которым увлекается со всей горячностью своей пылкой натуры» [12, с. 33]. О том же вспоминали и современники Петра, пребывавшие в состоянии хронической растерянности из-за неясности что же именно делать и как на это смотреть? Царю ничего не стоило поменять планы в рамках задуманного направления. К примеру, издав указ о распространении цифирных школ по всей территории страны — до Урала, он через несколько лет идет навстречу деятелям церкви, обиженным тем, что школы отбирают у них учеников, и сокращает их количество. Петр не развивал Навигацкую школу, ограничив ее потенциал подготовительной работой. В результате у преподавателей школы во главе с Л. Магницким не было реальных стимулов профессионального роста. Затягивалось осуществление мечты Петра — создание Академии Наук откладывалось. Царь чрезмерно доверял иностранным педагогам, своевременно не реагировал на жалобы по поводу их квалификации. Редко советовался.

Весьма сомнительно, чтобы, погрузившись в столь противоречивые деяния Петра, Екатерина обнаружила там что-то вроде плана реформ. Идеи, воля, самопожертвование, решительная борьба со всем, что мешало, и всеми, кто вставал на пути реформ, — вот благодаря чему она могла составить свое представление о Петровском наследии.

Европейский опыт оказал огромное влияние на формирование мировоззрения императрицы. Ее интересовали идеи Просвещения, нравились беседы с известными деятелями философии и культуры Запада. Скорее всего, расклад факторов, обусловивших созвучность реформ Екатерины Петровским, их ориентацию на силу образования, науки, искусства, был следующим: идеи Петра побудили Екатерину к определенному вектору осуществления перемен в стране; достижения европейского Просвещения укрепили ее первоначальное впечатление о правильном направлении деятельности Петра; малопродуктивность действий непосредственных предшественников, включая Елизавету, окончательно заставили Екатерину сделать свой выбор, во многом солидарный с ориентирами Петра Великого.

Актуальность образования и науки после почти четырех десятилетий забвения, вернулась в государственную политику. Но это было возвращение по-новому. Екатерина взялась, прежде всего, за просвещение и общеобразовательную школу, педагогическую науку, понимая, что без хорошо поставленной подготовки на этом уровне бесполезно развивать профессиональное образование, особенно высшее. Почувствовала Екатерина, где допустил просчет ее великий предшественник. Идеи и практическая деятельность Екатерины вписались в логику созревшего социального бытия, поэтому ее реформы были значительно эффективнее, они существенно продвинули техническое образование к переходу в высшую, современную форму организации инженерной подготовки.

Библиографический список

1. Брокгауз Ф., Ефрон И. Россия: Иллюстрированный энциклопедический словарь. М.: Эксмо, 2006. 704 с.
2. Сторожев В.Я. Петровская эпоха и литература проектов // Три века: В 6 т. М.: Юнвес, 2006. Т. 3. С. 3–320.

3. Уланов В.Я. Эпоха дворцовых переворотов // Три века: В 6 т. М.: Юнвес, 2006. Т. 4. С. 93–218.
4. Ключевский В.О. Соч.: В 9 т. М.: Мысль, 1989. Т. 4. 398 с.
5. Соловьев И.М. Школа Екатерининской эпохи // Три века: В 6 т. М.: Юнвес, 2006. Т. 4. С. 366–381.
6. Жажда познания. Век Просвещения: Неплюев И.И. Жизнь Ивана Ивановича Неплюева, им самим писанная. С. 338–341; Татищев В.Н. Разговор двух приятелей о пользе науки и училищах. С. 348–388. М.: Молодая гвардия, 1986.
7. Сивков К.В. «Птенцы Петровы» // Три века: В 6 т. М.: Юнвес, 2006. Т. 3. С. 109–139.
8. Сивков К.В. Петр — писатель // Три века: В 6 т. М.: Юнвес, 2006. Т. 3. С. 42–72.
9. Уланов В.Я. Культурные реформы Петровской эпохи // Три века: В 6 т. М.: Юнвес, 2006. Т. 4. С. 7–53.
10. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений. М.: Правда, 1954. Т. 7. 311 с.
11. Соловьев С.М. Публичные чтения о Петре Великом. М.: Мысль, 1984. 287 с.
12. Богословский М.М. Петр — писатель // Три века: В 6 т. М.: Юнвес, 2006. Т. 3. С. 23–42.