
А. А. СТРЕЛЬЦОВ

ПАРАДОКСЫ РУССКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ

Полемика сторонников и противников классического гимназического образования стала знаковым событием в общественной жизни нашей страны в середине XIX в. Ее уникальность заключалась не только в том, что в атмосфере либерализма и гласности впервые в России широкие слои населения могли относительно свободно высказывать свою точку зрения по важному вопросу, но и в том, что этим вопросом было именно образование.

Подобное утверждение может показаться странным, учитывая сделанное вскоре после инаугурации заявление президента РФ Д. А. Медведева о том, что Россия является одним из центров европейского и мирового образования, но всего триста лет назад положение дел в этой сфере было существенно хуже. Как отмечали дореволюционные историки образования, «[при Петре I] общество не только что оставалось равнодушным к новоучреждаемым училищам и относилось к ним с несочувствием и недоверием, но даже всеми средствами противодействовало им. Родители, сами не имея никакого образования, не понимая цели и пользы учения, привыкшие к умственному труду, смотрели на школу как на ненужную затею, отторгающую от них детей, как на место, где их дети, принуждаемые к непосильному и, по их мнению, бесполезному делу, подвергаются всяким лишениям и наказаниям. В свою очередь и дети боялись школы и относились к ней с отвращением...» (Григорьев 1910: 176). В трудах В. Н. Ключевского, освещающих тот период отечественной истории, встречается такое понятие, как «учебная повинность дворянства».

«Когда правительство устраивало учебные заведения и посылало в них учиться, то люди разного звания <...> не хотели принимать даров, приносимых правительством, не скрывали своей ненависти к учению, и даже оказывали энергичное противодействие» (Шмид 1878: 7), и «должно было смениться по крайней мере целому поколению, чтобы общество убедилось в пользе, а равно и в выгодах образования» (Цукер 1997: 70). На протяжении XIX в. инте-

рес к образованию и школе усиливался, и лучшим подтверждением успехов отечественного просвещения стала дискуссия 1860-х гг.

Больше всего споров вызывало общее среднее образование. Согласно «Уставу учебных заведений, подведомственных университетам» оно осуществлялось в гимназии, которая была основным типом средней школы. Её организации придавалось чрезвычайное значение: «важнейший вопрос в деле народного просвещения – постановка среднего образования», указывал Д. И. Менделеев (1901), а Фридрих Ницше подчеркивал, что «её [гимназии] образовательной целью должны были измеряться все остальные учреждения, отклонения от её тенденций страдали и все остальные. На такое значение движущего центрального пункта не может претендовать даже университет, который <...> может рассматриваться лишь как надстройка гимназии» (Ницше 2006).

В качестве основы дореволюционного общего образования утверждалось классическое образование. Суть его выразил академик Я. К. Грот: «...общеобразовательными знаниями можно считать только те, которых предмет – духовная сторона человека в обширном смысле, а не те, которые объемлют одну внешнюю природу (естественные науки)» (Грот 1971). Чтобы лучше понять аргументацию «классицистов» и «реалистов», следует заранее сделать оговорку, что некоторые важные слова в прошлом имели иное значение, чем сейчас¹. В наши дни термин «образование» включает в себя три взаимосвязанных компонента: обучение – воспитание – развитие. В то время в роли подобного гиперонима (слово, соотносящееся с родовым понятием) выступало «просвещение», тогда как под собственно образованием понималось прежде всего «обучение»², подготовка по той или иной специализации (например, ремесленной). Известный публицист Д. И. Писарев (1840–1868), на которого мы не раз будем ссылаться в нашей работе, утверждал, что «образование представляется обществу чем-то неопределенным» (Писарев 1984), поскольку под ним понимают воспитание, изучение ремесла (профессиональное образование) и собственно общее образование.

¹ По этой причине самый известный труд П. Ф. Каптерева носит название «История педагогики»; под собственно «педагогикой» в начале XX в. понималась дидактика.

² Так, граф Л. Н. Толстой считал, что «образование и воспитание суть два различных понятия», понимая под первым передачу сведений, знаний.

Классическое образование предполагало «концентрацию» образования на древнегреческом языке и латыни. Лучшее всего их значение для человека выразил американский мыслитель первой половины XIX в. Г. Д. Торо: «Пытливый ум всегда будет обращаться к классикам, на каком бы языке они ни писали и как бы ни были древни. Ибо что такое классики, как не записи благороднейших человеческих мыслей? Это единственные уцелевшие оракулы, и у них имеются <...> ответы на самые современные вопросы. Отказаться от изучения классиков – это все равно что отказаться от изучения природы (англ. *nature*. – А. С.) из-за того, что она древняя» (Слово... 1978: 229).

Последняя часть высказывания является той частностью, которая имеет прямое отношение к делу: естествознанию (англ. *natural sciences*. – А. С.) в школах уделялось второстепенное внимание. Отчасти это объясняется недостаточным развитием методики преподавания естественных наук. Специалист в этой области А. Я. Герд в 1890 г. признавал, что, несмотря на сильное сочувствие общества к успехам естествознания, на признанное высокое значение его, даже как средства воспитательного, метод преподавания естественных наук в учебных заведениях еще далеко не удовлетворителен. Впрочем, это была сравнительно легко устранимая проблема; к тому же высокий уровень дореволюционного гимназического образования держался не благодаря достижениям методики, а за счет большого отсева неуспевающих учеников.

Противников реального образования больше всего беспокоило то, что «методика их [естественных наук] только делает первые шаги в отличие от классической, и поэтому не считается совершенной. Теории в сфере естествоиспытания неустойчивы, они часто сменяют друг друга, борются между собой. Распространять их в умах как *догматы веры* (курсив мой. – А. С.) нечестно по отношению к молодому поколению. Общее среднее образование в силу возраста гимназистов целесообразно основывать на устоявшихся знаниях – “науке древности” и математике» (Изметьева 2003: 160). Не касаясь мировоззренческих аспектов проблемы связи классического образования и христианства, которые угадываются за данным заявлением, попробуем оценить аргументы сторон с учетом конкретно-исторических реалий того времени и уровня дореволюционной науки.

На фоне стремительного научно-технического прогресса XIX в. особенно остро ощущалась необходимость популяризации преобразовывавших мир знаний. «Изучение естественных наук я считаю отличной школой для ума. Я удивляюсь и понять не могу, почему естественные знания, сделавшие большие успехи в последние 50 лет, <...> почему вовсе не делают основательных попыток знакомить с ними подрастающую молодежь и давать ей хотя бы первые понятия в этих науках», – писал знаменитый физик и химик Майкл Фарадей (Слово... 1978: 229). Д. И. Писарев соглашался: «Самый закат умов делается тверже, когда естественные науки будут положены в основу общего образования» (Писарев 1984: 143).

У людей же, определявших образовательную политику в дореволюционной России, было другое мнение. Недостаток конкретных, реальных знаний, в особенности в прикладных областях, должен был с лихвой компенсироваться развитием мыслительных способностей учащихся изучением древних языков и математики, хотя В. Г. Белинский справедливо указывал, что «образование только развивает природные силы человека, но не дает их; дает их человеку природа» (Слово... 1978: 124). Формальное развитие личности безотносительно к материалу есть развитие собственно способностей, а не обогащение их содержанием.

Как справедливо утверждал П. Ф. Каптерев, «формальное развитие может совершаться только посредством усвоения знаний, выполнения мыслительных упражнений, т. е. материальное служит основой формального. Вместе с тем каждая наука, каждая учебная дисциплина своим содержанием, методами, приемами, свойствами своего предмета, методологией более или менее значительно воздействует на развитие ума в формальном отношении» (Каптерев 1982: 238).

В работе «Классическое и реальное образование» И. С. Андреевский писал, что классическая школа дает образцы, нормы, идеальные формы, сообщает уму направление положительное, а не критическое. Классическая гимназия учила *подражать* изящному стилю, а не создавать свой; развивающее обучение не развивало творческих способностей учащихся. «В процессе воспитания и образования более заботятся о загромождении человека знаниями, подчас совершенно ненужными, при более или менее пассивном отношении к этим занятиям, нежели о развитии критики и самостоятельности мышления – [это] залог самостоятельности будущей личности», – сокрушался позднее В. М. Бехтерев и заявлял, что

«школа должна заботиться не столько о шаблонном заучивании готовых форм, заимствованных большей частью из классиков, сколько о развитии самостоятельной личности с критическим умом, самостоятельным отношением к окружающей действительности» (Бехтеревъ 1905). Такой человек – «нигилист» в положительном смысле, который вкладывал в это слово Тургенев, – он не склоняется ни перед какими авторитетами, не принимает ни одного принципа на веру. Ему важно не свергнуть, а заменить, не опровергнуть, а убедиться.

С другой стороны, образовывать «вообще» весьма опасно: в результате возникает «неземное создание» – праздный мечтатель, образ которого мастерски создали И. Ильф и Е. Петров. «Великий комбинатор» по отрывочному высказыванию Васисуалия Лоханкина о «сермяжной правде» сразу определил, что тот не изучал в школе физику. По схожей причине молодой граф Карагаев не смог вовремя разгадать тайну бронзовой птицы.

Для сторонников формального подхода сам вид скелета был пугающ, а физиологические процессы грубы, поэтому они предпочитали иметь дело с образом целого «духовного» человека, игнорируя прочие составляющие. Для них «принять естественные науки за основу общеприготовительного образования вместо древних языков было то же, что дать перевес бездушной природе над высшей духовной жизнью» (Грот 1971).

Перечислив «обязательные знания», о которых «нужно иметь понятие», Д. И. Писарев делает смелый вывод: «Вы смело можете не знать ничего о физических законах природы и можете смело признаваться обществу в своем невежестве, но есть собственные имена и исторические сплетни, которые вы обязаны знать, если не желаете сделаться предметом всеобщего изумления» (Писарев 1984: 130). «Люди гуманитарного образования установили выгодные для себя критерии образованности: не слышать ничего о Вальтере Скотте – это стыд, об этом не говорят, но не знать, как работает радиолокатор, – это в порядке вещей, в этом можно признаться, и даже с легкой снисходительной к вопрошающему улыбкой...», – вторит ему биограф известного российского физика А. Г. Столетова (Болховитинов 1965: 405). Таким образом, и спустя сто лет проблема классического и реального в образовании не исчезла – противостояние возобновилось в виде спора «физиков и лириков».

Имевшее, безусловно, благую цель классическое образование между тем подвергалось ожесточенной критике «слева». «Гимна-

зический курс <...> дает нам только жалкие остовы многих разнородных предметов, – писал Д. И. Писарев в работе «Школа и жизнь». – Мы дотрагиваемся в гимназии слегка и до всего, и не изучаем основательно ровно ничего» (Писарев 1984). Последняя фраза невольно вызывает в памяти знакомые со школьной скамьи строки из известного пушкинского романа в стихах:

Мы все учились понемногу
Чему-нибудь и как-нибудь...
...Имел он счастливый талант
Без принужденья в разговоре
Коснуться *до всего слегка*
С небрежным *видом* знатока (курсив мой. – А. С.).
(*Евгений Онегин*, гл. I, V)

Таким образом, поэт дает понять, что тогдашнее «дворянское просвещение» (его собственный термин), традиционно классическое, было поверхностным – не давало конкретных знаний, ограничиваясь внешним выражением образованности. На необходимость этого указывал еще граф Жозеф де Местр, оказавший большое влияние на становление отечественной системы образования и в частности на будущего министра графа Уварова. Еще когда последний был попечителем округа, де Местр писал министру просвещения России графу А. К. Разумовскому по поводу многопредметной программы Царскосельского лицея: «Обратите внимание, г. граф, на мудрость наших предков. *Поскольку все (я имею в виду высшие классы) должны уметь хорошо мыслить* (курсив мой. – А. С.), хорошо говорить и хорошо писать, они ограничили общее образование этими тремя пунктами» (Пять писем... б. г.). Этот факт, как ни парадоксально, даже считался едва ли не основным достоинством классической системы. Ее отличал *приоритет воспитания*: формирование характера воспитанника признавалось основной целью его пребывания в школе. По Гербардту, образование есть только воспитание.

Акцент на воспитании привел к тому, что оно стало единственным различием между «благородными» и «подлым народом», и не только в нашей стране. В начале XX в. знаменитый драматург Д. Б. Шоу несколько утрировал эту идею. В своей пьесе «Пигмалион» он показал, как посредством обучения правильному языку и воспитания хороших манер за полгода простую цветочницу можно превратить в знатную даму. В обоих случаях привлекает внимание

одинаковый критерий оценки качества «образованной личности»: в первом случае «свет решил, что он умен и очень мил»; во втором – своеобразной формой экзамена является великосветский прием.

Именно общество, по мнению Д. И. Писарева, задавало подобные требования общего образования: «Родители с ранних лет приучали детей смотреть на гимназию, как на досадный барьер, который необходимо преодолеть, чтобы быть “человеком в обществе”» (Писарев 1984: 10). Таким образом, общий характер классического образования – это воспитание «светского человека».

Можно предположить, что именно чрезмерное увлечение классическими дисциплинами (до 50 %) делало классическое гимназическое образование негармоничным, подрывая его общеобразовательный характер. На деле декларируемая всесторонность гимназической подготовки оборачивалась ее односторонностью, так как исключала изучение самого мира. И хотя филолог-«классицист» Т. Н. Грановский еще в 1847 г. был убежден, что победа останется на стороне так называемых реалистов, решением проблемы стал компромисс: «Что касается до гимназий, то все предметы признаются общеобразовательными, если считаются, как показал опыт, в общей или меньшей степени необходимыми для полноты образования» (Шичалин 1999: 460).

Следствием его односторонности были обвинения в *бесполезности* гимназического образования в том виде, в котором оно существовало: «Гимназия давала тогда и дает теперь то, что ни для кого и ни для чего не нужно, совершенно излишне и большей частью даже вредно, и не дает того, что нужно для общественного развития» (Вахтеров 1907: 5). Защитники классического образования в свою очередь обвиняли реалистов, что те призывали отказаться от изучения завоеваний, достигнутых в прошлых культурах, на том основании, что нечего бесконечно повторять те знания, которые не приносят «видимой» пользы для жизни.

Между тем выражение «сапоги выше Шекспира», эдакое кредо «нигилистов», приписывается Д. И. Писареву ошибочно. Его автор – Ф. М. Достоевский, в памфлете которого есть строки: «...сапоги, во всяком случае, лучше Пушкина, потому что без Пушкина очень можно обойтись, а следовательно, Пушкин – роскошь и вздор» (цит. по: Ашукин, Ашукина 1996: 361). Сам поэт в «Записках о народном воспитании» (1826), комментируя преподавание латыни и древнегреческого языка в средних учебных заведениях,

спрашивал: «Позволительна ли роскошь там, где чувствителен недостаток необходимого?» (Пушкин 1978: 34).

В свою очередь сторонник классицизма философ К. Н. Леонтьев (1831–1891), активно занимавшийся вопросами образования, впал в другую крайность. Он утверждал, что науки должны развиваться в духе глубочайшего презрения к пользе, что, наверное, дороже «тьмы низких истин». При этом в нашей стране тогда (и сейчас) многое оценивалось с точки зрения материальной выгоды, – если не сами учащиеся, то их родители понимали общее образование прагматично.

Так, Царскосельский лицей, первый выпуск которого дал стране немало литераторов и общественных деятелей, в последующие годы превратился в «кузницу кадров» для различных департаментов, палат и т. д., для чего, собственно, и создавался. Впрочем, в этом вопросе наша страна следовала европейской практике: «Те, кто здесь [в гимназии] учится, посвящают себя преимущественно государственной службе. Открытые учебные учреждения являются главным образом питомниками для слуг государства» (Гегель 1972: 414). Чиновнику же нужна исполнительность, а не критическое мышление.

Имея в виду филологическую насыщенность гимназического курса, оппоненты с усмешкой спрашивали Каткова, зачем ему департаменты, канцелярии, судебные учреждения, «набитые филологами»? В ответ идейный вождь классицистов М. Н. Катков (1818–1887) задавал, как ему казалось, риторический вопрос: «Есть ли смысл, что вы хотите заменить те школы, которые ознаменовали себя столь великими заслугами именно в пользу естественных наук, другими школами, которые ничего подобного до сих пор не сделали?» (Изметьева 2003: 161). Наши современники в своих заявлениях идут еще дальше: «...все величайшие достижения в науке и культуре XIX и XX веков принадлежат людям с классическим образованием» (Шичалин 1999: 10).

Подобные аргументы опровергаются школьным опытом самих российских естествоиспытателей. «Гимназия в наше время <...> мало привлекала к себе симпатии своих учеников и почти не вселяла в последних любовь к занятиям, а скорее производила на них противоположное действие... При этих условиях самое главное, что спасало нас от невежества, ...это некоторый остаток свободного от гимназических занятий времени, которое мы по инстинктив-

ному влечению <...> посвящали чтению посторонних книг (сочинений естественно-научного характера)», – писал В. М. Бехтерев о Вятской гимназии (Никифоров 1986: 21). «Станным образом стремление к естествознанию дала мне изуродованная классическая гимназия, благодаря той внутренней, подпольной, неподозреваемой жизни, какая в ней шла в тех случаях, когда в ее среду попадали живые талантливые юноши-натуралисты. В таких случаях их влияние на окружающих могло быть очень сильно, и они открывали перед товарищами новый живой мир, глубоко важный и чудный, перед которым бледнело сухое и изуродованное преподавание официальной школы», – вспоминал академик В. И. Вернадский (Гумилевский 1967: 23).

Многие российские естествоиспытатели выбрали свой путь еще будучи школьниками и вопреки установкам классического гимназического образования. Ведь если, по замечанию М. М. Стасюлевича, классическое гимназическое образование не помешало Д. И. Менделееву стать химиком и отстаивать идею индустриализации России, то оно и не помогло ему и многим другим. Сам Д. И. Менделеев указывал, что «министерство народного просвещения России слишком мало внимания уделяет пропаганде естественных наук, хотя заслуги России в этой сфере знания значительны» (Изметьева 2003: 160–161), и приводил в пример М. В. Ломоносова.

В свою очередь, «обращаясь к ученым, Катков прежде всего напомнил о том, что в юношеском возрасте Ломоносов учился только древним языкам и математике, как раз такое образование и сформировало его строго логический ум» (Там же: 161), при этом забывая, что в Славяно-греко-латинской академии и Санкт-Петербургском университете Ломоносов много читал сверх программы, а естественные науки открыл для себя в Германии, у Христиана Вольфа. Полученное им классическое образование повлияло на другую, равноважную часть его творчества – стихотворчество (именно как поэт он и был известен широкой публике до середины XIX в.).

Эти примеры подтверждают мнение Д. И. Писарева (которого в молодые годы высоко ценил русский космист К. Э. Циолковский) о важности (в случае с отечественными естествоиспытателями – вынужденности) самообразования: «Я <...> твердо уверен в том, что ни гимназия, ни университет, ни какое-либо другое учебное заведение не будут в состоянии выпускать в свет совершенно образованных людей» (Писарев 1984: 170).

Впрочем, мы привели мнения выдающихся ученых, а как правильно отмечал М. Н. Катков, «не для великих устраиваются школы, и не о гениальных детях заботится учебная реформа» (Изметьева 2003: 162). Этим заявлением он вступал в противоречие с критиками гимназического классицизма «справа» – последовательные сторонники чистоты классического образования выдающиеся философы Ф. Ницше и В. Розанов считали классическое образование в силу своей сложности доступным для немногих. «Выполнить такую программу обучения могут только действительно одаренные и способные дети», считает и создатель «Греко-латинского кабинета» (Шичалин 1999: 39).

Человеку, знакомому с историей образования, не составляет труда ответить и на возражение Каткова о неэффективности реальных гимназий в деле подготовки отечественных естествоиспытателей. Дело не только в том, что их распространению препятствовало заблуждение об исключительной роли формального подхода в образовании юношества, тогда как более новое и практико-ориентированное «материальное» направление якобы не могло обеспечить общий характер образования. Данный тип учебного заведения в нашей стране появился в 1830-х гг., реальных гимназий было немного, и министры народного просвещения (преимущественно классицисты) не были склонны увеличивать их число, а выпускники реальных гимназий в университеты не принимались, «поскольку они (по мнению М. Н. Каткова. – А. С.) не подготовлены к занятиям научного характера» (Изметьева 2003: 163).

Сами критики реального образования ставили его в заведомо стесненные условия (одно время даже рассматривалась возможность превращения реальных училищ в *неполные* средние учебные заведения!). Главы МНП Д. А. Толстой и Д. И. Делянов полностью разделяли взгляды М. Н. Каткова и П. М. Леонтьева и противились открытию новых реальных гимназий. Например, «Д. А. Толстой пошел на хитрый шаг. Он запросил ассигнования у Министерства финансов на открытие реальных гимназий, сознательно намного завьисив необходимые средства, на что, естественно, получил от министра финансов отказ. Это дало ему повод ходатайствовать перед царем с просьбой отложить этот вопрос “до более благоприятных финансовых обстоятельств”» (Лесков 1958).

Таким образом, классическая гимназия в России была единственным распространенным типом учебного заведения, в котором осуществлялось полное среднее образование. Только ее выпускни-

ки могли поступить в университет. Система же гражданских технических вузов в России начала интенсивно развиваться только во второй половине XIX в.

Впрочем, существовала и другая причина. «К несчастью, гимназия рассчитана на то, чтобы приводить массы дальше и дальше, к университетам [то есть рассадникам революционного брожения]», – замечал К. П. Победоносцев (цит. по: Болховитинов 1965: 276). В этой связи не вызывает сомнений утверждение, что «...полемика имела в 60-е годы политический смысл. Представители правительственного лагеря видели в проповеди классицизма способ отвлечь молодежь от материалистических и революционных идей» (Писарев 1984: 649).

Это отчасти объясняет и противодействие властей развитию народного образования. В те же 1860-е гг. широко заговорили о распространении грамотности среди простого народа, толчком к чему послужила отмена крепостного права. Для некоторых, например К. Н. Леонтьева, «духовное воспитание и развитие личности и распространение грамотности выступали как изначально различные, в известной мере даже разноплановые явления» (Бутов 2004: 275).

Получалось, что грамотность – главная и единственная основа всеобщего просвещения – не является необходимым условием развития личности. «Грамотность не есть просвещение, а только средство к достижению его; просвещение же есть прежде всего образование нравственное. Грамота без всякого умственного и нравственного образования... почти всегда доводит до худа... Прежде чем распространять грамотность, необходимо распространить “истинное” просвещение, сделав человека грамотеем, вы возбудили в нем потребности, которых не удовлетворяете», – заявлял и В. И. Даль в «Письме к издателю» (Даль 1865).

Возможно, признанный знаток русского языка и культуры несколько гипертрофировал тезис Я. А. Коменского «Кто успевае́т в науках, но отстае́т в нравах, тот больше отстае́т, нежели успевае́т», но в российских условиях того времени подобная позиция приобрела иное значение. Получалось, что крестьян поспешили раскрепостить, ведь, как писала в дневнике княгиня Е. Р. Воронцова-Дашкова: «Когда низшие классы моих соотечественников будут просвещены, тогда они будут достойны свободы» (Рапацкая 1995: 60). До всеобщего народного просвещения и полтора века спустя после петровских реформ было далеко – ценность образования в русском обществе была осознана только представителями первых двух сословий.

Здесь мы сталкиваемся с «национальной особенностью» классического образования. Сословный элитаризм явился следствием государственной политики в сфере просвещения. Как отмечал автор исторического очерка, посвященного данному вопросу, «вряд ли где в Европе сословные предрассудки и всякие политические соображения играли в школьном деле такую видную роль, как у нас...» (Алешинцев 1908: 16).

Между тем последствия этого были весьма серьезными. В России XIX в. по причине преобладающей неграмотности населения среднее образование считалось достаточным для обеспеченной жизни. Меры, принимавшиеся министрами Толстым и Деляновым, по ограничению доступа в гимназии выходцев «из народа», привели к тому, что и университетское образование стало практически недоступным для последних, а университеты становились фактически привилегированными учебными заведениями. Это позволяло противникам классического образования говорить о политических причинах, лежащих в основе реформирования отечественного образования.

Проделанный анализ позволяет нам дать характеристику длившейся в течение ряда лет полемике «Вестника Европы» и газеты «Голос», с одной стороны, и «Русского вестника» и «Московских ведомостей» – с другой, о реальной и классической системах образования. Сразу бросается в глаза ее необычность: «классицисты» как бы заперлись в башне из слоновой кости и утрировали взгляды «реалистов»; последние же стремились превратить педагогическую проблему в общественно-политическую (Стрельцов 2006). В статьях того же Писарева «Общее образование» и «Школа и жизнь» (Писарев 1984) определенную ценность, на наш взгляд, представляет именно критическая составляющая – предложения автора по меньшей мере сомнительны.

В этой связи мы не можем согласиться с оценкой Г. П. Изметьевой, что «статьи Каткова отличались от выступлений оппонентов хладнокровием и логикой» (Изметьева 2003: 160), – на все его доводы в пользу классического образования были представлены весомые контраргументы. Между тем ни одна из сторон не соглашалась внять доводам другой, что снижало научную ценность дискуссии. Справедливое утверждение, что, «пропагандируя классическое образование, Катков опирался на поддержку общественного мнения» (Изметьева 2003: 163), заставляет нас не искать ответ в науч-

ных материалах того времени, а обратить внимание на ту реакцию, которую полемика вызывала у современников.

Так, писатель граф А. К. Толстой, хотя он также был горячим сторонником классического образования, осуждал недопустимые, с его точки зрения, полемические приемы. В письме к своему другу Маркевичу³ от 26 мая 1869 г. он указывает: «Все наши полемисты... не умеют полемизировать, так как не аргументируют, а бранятся. Стасюлевич всякое мнение, не согласное с его собственным, называет доносом, Катков – предательством». Маркевича же он обвинял в непозволительных намеках, которые имеют «видимость инсинуации» (Примечания 1969: 650). Это мнение подтверждает писатель и публицист Н. С. Лесков: «Таким образом, как мы видим, разговор, начатый о системах образования, сведен мало-помалу к вскрытию тайных побуждений г. Каткова и неявных действий г. Стасюлевича» (Лесков 1958: 64).

Для того, чтобы уяснить сущность некоторых возражений и понять их причину, необходимо присмотреться к личности спорящих: М. М. Стасюлевич (1826–1911) – историк и публицист, профессор Петербургского университета, ушел в отставку в 1861 г. по причине несогласия с политикой МНП; редактор либерального журнала «Вестник Европы». Б. М.⁴ Маркевич (1822–1884) в конце 1850-х гг. служил в государственной канцелярии, позднее – писатель и публицист, сотрудник изданий Каткова.

А что же сам «ревнитель истинного образования» М. Н. Катков? В молодости он примыкал к литературному кружку Н. В. Станкевича, дружил с В. Г. Белинским, но позже разошелся с ними, примкнув к лагерю писателей-славянофилов. С 1856 г. Михаил Никифорович Катков стал издавать журнал «Русский вестник», а в 1862 г. вместе с публицистом П. М. Леонтьевым взял в аренду газету «Московские ведомости», на долгие годы превратившуюся в оплот «охранительного начала». В своих передовицах редактор М. Н. Катков имел обыкновение объяснять все внешнеполитические проблемы страны действием «польской интриги»⁵.

³ А. К. Толстой состоял в переписке, хотя и более формальной, и с Михаилом Матвеевичем Стасюлевичем.

⁴ Многие его статьи по вопросам образования были подписаны инициалами, но авторство Маркевича недолго оставалось тайной.

⁵ В этой связи можно вспомнить и про «польскую интригу» в городе Глупове (Салтыков-Щедрин).

С первых же дней польского восстания М. Н. Катков выступил с требованием решительного подавления мятежа.

Возникает вопрос: откуда взялся его интерес к проблемам образования, если до 1864 г. он ими вообще не интересовался? Возможное объяснение, предложенное биографами, напрямую связано с его предыдущей деятельностью. Польское восстание 1863–1864 гг. – время становления всеимперской известности публицистических выступлений М. Н. Каткова против польского сепаратизма и нигилизма. В 1864 г. оно было подавлено войсками под командованием графа Муравьева.

Поставим себя на место Каткова: в стране все относительно благополучно, осуществляются либеральные реформы, и нового поля деятельности для журналиста-радикала не предвидится – внутренних и внешних врагов нет. Возникает угроза таким трудом завоеванной известности, и тут как раз с 1865 г. отменяется предварительная цензура периодических изданий, чем спешат воспользоваться либералы. Дискуссии, сопровождавшие публичное обсуждение проекта «Устава» 1864 г., еще не закончились, и мнения высказываются насколько можно откровенно. Катков начинает отвечать, а после выстрела Каракозова (1866 г.), послужившего началом реакции, превращает вопрос о классическом образовании в государственный. Для подтверждения своих идей в 1868 г. даже открывает лицей, который часто называют его именем. Руководство лицеем Катков благоразумно доверяет П. М. Леонтьеву как специалисту в вопросах образования, лишённому при этом бойкости пера и красноречия своего товарища.

Так судьба классического образования в нашей стране оказалась связана с «польским вопросом». Подобное утверждение могло бы показаться натянутым, даже несмотря на то, что тот же Лесков, приводит много цитат и со своей стороны комментирует заявления сторон по этому вопросу (Лесков 1958), если бы не подтверждающее данное утверждение стихотворение А. К. Толстого, вызванное полемикой Стасюлевича и Маркевича⁶:

Стасюлевич и Маркевич
Вместе побрались;
Стасюлевич и Маркевич
Оба осрамились.

«Ты поляк, – гласит Маркевич, –

⁶ И тот и другой имели польские фамилии, а имя Маркевича к тому же было Болеслав.

В этом я уверен!»
Отвечает Стасюлевич:
«Лжешь как сивый мерин!»

Говорит ему Маркевич:
«Судишь ты превратно!»

Отвечает Стасюлевич:
«То донос печатный!»

Размышляет Стасюлевич:
«Классицизм нам кстати ль?»

Говорит ему Маркевич:
«Стало, ты предатель!»

Таким образом, мы можем констатировать, что в ходе полемики 1860-х гг. стороны не смогли представить убедительные педагогические аргументы в пользу той или иной точки зрения. Все вышеизложенное, напротив, позволяет нам предположить, что в основе спора «классицистов» и «реалистов» лежали общественно-политические и даже личные мотивы.

Также выяснилось, что у отечественного гимназического образования имелись некоторые отличия от европейского: на рубеже XIX–XX вв. среднее образование повсеместно оставалось еще малодоступным, но процесс демократизации образования усиливался. Все большее число детей получало доступ к начальному и среднему образованию вследствие реформ, которые явились отражением стремительно менявшейся общественно-политической ситуации в Европе. В России все попытки достичь обновления структуры школы и содержания образования и привести в соответствие с требованиями эпохи гимназию до ее ликвидации в 1918 г. закончились неудачей.

Актуальность нашего исследования связана с возрождением в нашей стране средних учебных заведений, в которых реализуется классическое образование. Мы полагаем, что при создании классических гимназий необходимо учесть прежде всего педагогические аспекты проблемы, с тем чтобы стереотипы и заблуждения прошлых веков не сказались отрицательно на подготовке новых поколений российских граждан.

Литература

Алешинцев, И. 1908. *Сословный вопрос и политика в истории наших гимназий в XIX веке (Исторический очерк)*. СПб.: Изд. журнала «Русская школа».

Ашукин, Н. С., Ашукина, М. Г. 1996. *Крылатые слова*. М.: Современник.

Бехтерев, В. М. 1905. Личность и условия ее развития и здоровья. Речь, сказанная 4 сентября 1905 года в общем собрании II съезда отечественных психиатров в г. Киеве. *Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма* 6. Интернет-ресурс. Режим доступа: <http://www.psychoambulanz.ru/zs.php?statid=150>

Болховитинов, В. 1965. *Столетов* (серия «Жизнь замечательных людей»). М.: Молодая гвардия.

Бутов, А. Ю. 2004. Проблема кризиса образования и воспитания в общественно-педагогическом движении России второй половины XIX века. *Мир психологии* 1.

Вахтеров, В. П. 1907. *Спорные вопросы образования*. М.

Гегель, Г. В. Ф. 1972. Речи директора гимназии. 1809. В: Гегель, Г. В. Ф., *Работы разных лет*: в 2 т. Т. 1. М.: Мысль.

Григорьев, В. В. 1910. *Исторический очерк русской школы*. М.

Грот, Я. К. 1971. *О классическом образовании*. СПб.

Гумилевский, Л. 1967. *Вернадский* (серия «Жизнь замечательных людей»). М.: Молодая гвардия.

Даль, В. И. 1865. Письмо к издателю А. И. Кошелеву. *Русская беседа* 3.

Изметьева, Г. П. 2003. Споры в российской печати 60-х годов XIX века о классическом образовании. *Вопросы истории* 2: 160–163.

Каптерев, П. Ф. 1982. *Избранные педагогические сочинения*. М.: Педагогика.

Лесков, Н. С. 1958. Большие брани (Общественная заметка). В: Лесков, Н. С., *Собр. соч.*: в 11 т. Т. 10. М.: ГИХЛ.

Липник, В. Н. 2003. Школьные реформы в России. Характеристика реформ школы в дореволюционной России. *Образование* 5: 43–49.

Менделеев, Д. И. 1901. *Заметки о народном просвещении России*. СПб.: Тип. В. Демакова.

Никифоров, А. 1986. *Бехтерев* (серия «Жизнь замечательных людей»). М.: Молодая гвардия.

Ницше, Ф. 2006. О будущности наших образовательных учреждений. Лекция 2. *Образование и общество* 6. Интернет-ресурс. Режим доступа: http://www.nietzsche.ru/books/about_school

Писарев, Д. И. 1984. *Избранные педагогические сочинения*. М.: Педагогика.

Примечания. В: Толстой, А. К. *Собр. соч.*: в 4 т. Т. 1. М.: Правда, 1969.

Пушкин, А. С. 1978. О народном воспитании. В: Пушкин, А. С., *Полн. собр. соч.*: в 10 т. Т. 7. Л.; М.: Наука.

Пять писем графа Жозефа де Местра графу Разумовскому о государственном воспитании в России. Второе письмо. [Б. г.] Интернет-ресурс. Режим доступа: <http://legitimist.narod.ru/maistre2.doc>

Рапацкая, Л. А. 1995. *Русское искусство XVIII века*. М.: Просвещение; Владос.

Слово о науке. Афоризмы. Изречения. Литературные цитаты / сост. Е. С. Лихтенштейн. М.: Знание, 1978.

Стрельцов, А. А. 2006. Гимназия на рубеже веков. *Образование и общество* 6.

Цукер, А. А. 1997. Основные теоретические принципы гимназического образования. *Сибирь. Философия. Образование* (альманах – приложение к журналу «Образование в Сибири»). Т. 1.

Шичалин, Ю. А. 1999. *Пути российского образования и Православие*. М.: Изд-во ГЛК.

Шмид, Е. 1878. *История средних учебных заведений в России*. СПб.