

---

А. А. СТРЕЛЬЦОВ

## КРЕСТ И ЛОЗА. ИСТОКИ И СУЩНОСТЬ КЛАССИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В статье рассматриваются место древних языков в содержании среднего образования и роль античности как таковой для воспитания подрастающего поколения. Показано, что в основе классического образования лежит единство античной словесности и христианского учения. Обозначена связь между консерватизмом содержания обучения в классических школах и субъектами учебно-воспитательного процесса в Средние века и Новое время, отмечено влияние научно-технического прогресса на реформирование гимназического образования в XIX в.*

**Ключевые слова:** классическое образование, среднее образование, история образования, гуманитарное образование, картина мира, просвещение, гуманизм, древние языки.

Ключевая проблема современной педагогики – определение правильной парадигмы образования для XXI в., провозглашенного «веком культуры». Поскольку именно история образования отражает в себе развитие этого элемента культуры в целом, для ее решения необходимо обратиться к истокам, так как «настоящее представляется нам в виде переходного момента и <...> направление будущего почти вполне зависит от представления нашего о прошлом». Это слова видного отечественного мыслителя XIX в. А. С. Хомякова (2010: 37). Он не понаслышке знал о дискуссии, участники которой «спорили о том, образцы постановки дела [реформы образования] в какой стране взять за основу, являются ли эти образцы совершенными, имеют ли в России исторические корни, отвечают ли “русскому духу”, приживутся ли, в какой последовательности, с какой поправкой на российские реалии, при соблюдении каких условий их следует применить» (Измествьева 2003: 163).

В своем исследовании мы исходим из следующих посылок: «Ход человеческой истории в значительной степени зависит от роста человеческого знания» (Поппер 1992: 53) и любая история – прежде всего история культуры. Поскольку в соответствии с принятым в педагогике представлением образование – компонент культуры, мы можем предположить, что состояние образования в ту или иную эпоху связано с уровнем знаний о мире и самом человеке, и прогресс в этом случае оказывает мощное воздействие на реформирование образования. Также на образование и другие области культуры (литература, искусство) должны влиять общие факторы, которые мы попробуем обнаружить.

### **Метаморфозы преображенного гуманизма**

Исследователи, задолго до нас пытавшиеся решить эту проблему, указали отправную точку: «Чтобы доискаться до какого-нибудь смысла в нашем гимназическом или общем образовании, необходимо было отправиться в историческую экскурсию и добраться до греков» (Писарев 1984: 113). «В Греции и в Риме образование было исключительно словесное... в школе фраза продолжала господствовать, потому что больше не на чем было построить обучение. Из римских школ фраза (в формулировке П. П. Блонского – “бумажный” метод обучения [учебник и тетрадка]), потерявшая смысл и силу, перешла в средневековые училища, потом в школы гуманистов, где она немножко освежилась от соприкосновения с литературными памятниками классической древности, и наконец, от гуманистов к нам... Кое-что приставили, кое-что урезали, и образовался гимназический курс» (Там же). «Программа по языку, сохранившая со схоластической школы грамматический характер, стала типично гуманистической программой по древним языкам, с культом Цицерона и Вергилия, Гомера и историков» (Блонский 1979: 94).

Анализ факторов, повлиявших на становление данного вида образования, осложняется тем, что «рожденная в античности, гимназическая идея проходит сквозь историю многих культур и эпох» (Цукер 1997: 13), – хронологические рамки получаются чересчур широкими. Рассмотрев историю зарождения и развития гимназиче-

ского образования (Стрельцов 2005а), мы установили, что оно как таковое складывается не раньше первой половины XVI в., следовательно, историко-культурные предпосылки его возникновения следует искать в непосредственно предшествующей этому эпохе.

Как отмечал замечательный отечественный публицист XIX в., «школьное образование в Европе находится еще под влиянием тех идей, которые вложили в него гуманисты, жившие в эпоху Возрождения и... Реформации» (Писарев 1984: 112). В этой статье мы попробуем выделить и проследить процесс развития основных идей в XVI–XX вв.

«Педагогическая мысль Возрождения значительно опережала реальную школьную практику, как правило, сохранявшую традиционную для средневековья форму» (Ревякина 1993: 160). В эпоху раннего Возрождения новое еще принималось с трудом. Отказ от привычных представлений давался людям особенно трудно, учитывая, что для всех сфер средневековой жизни, пережитки которой сохранялись в обществе вплоть до конца XVIII в., была характерна высокая оценка старины. На это указывает выдающийся отечественный культуролог А. Я. Гуревич в книге «Категории средневековой культуры». «В установке на старину (*Nihil innovetur, nisi quod traditum est* – не следует вводить никакие новшества в то, что передано, – еп. Киприан) видели особую доблесть, именно старое обладало моральным достоинством. Новое внушало недоверие, новаторство воспринималось как святотатство и безнравственность» (Гуревич 1999: 154).

Это проникло настолько глубоко в народное сознание, что любой успех в технике возбуждал подозрение в связи с нечистым: например, сказка «Кузнец-колдун», предание о Страсбургских часах; женщину могли объявить ведьмой, если у ее коровы надои были выше, чем у соседок. Вскрытие трупов во врачебных целях еще

в XVI–XVII вв. считалось некромантией, а в занятиях химией даже в век Просвещения многие видели следы откровенного чародейства, общения с духами. «Статичность – основная черта средневекового сознания. Идея развития... ему чужда. Мир не изменяется

и не развивается. Изначально совершенное творение Бога, он пребывает в состоянии неизменного бытия» (Там же).

Так проявлялось традиционное восприятие мира, связанное с учением Церкви: «сама схоластика... все больше проникалась убеждением, что античная культура едва ли не бесполезна для христианского общества, являясь, за некоторыми исключениями, суетным мудрствованием» (Косиков 2001). Признавая «значение классического наследия в формировании Древней Христианской Церкви...» (Шичалин 1999: 9), современный исследователь приводит слова св. Григория Богослова, проясняющие отношение Церкви к античной мудрости: «В науках мы заимствовали исследования и умозаключения, но отринули даже то, что ведет... в пучину гибели. Мы извлекли из них полезное даже для самого благочестия...» (Там же: 22). Такая позиция «высокомерного невежества» вызывала у гуманистов откровенную неприязнь, ведь хотя гуманизм – «новое течение, в основе которого лежит стремление ко всему, что находится за пределами средних веков» (Буркгардт 2002: 195), тот же Петрарка полагал, что он не противоречит религии. Полагая возможным *примирить богатство античной мудрости с христианской моралью*, гуманисты считали, что: «божественный план... заключался в том, чтобы христианство, выступившее при своем возникновении как центральный момент мировой гармонии, в которой все согласовано и целенаправленно, выразило свою волю, *заставив служить делу христианского совершенства и дохристианские, т. е. языческие* (курсив мой. – А. С.), достижения» (Смирин 1978: 51).

«Европейская культура вырастает из двух корней – эллинизма и христианства» (Визгин 2007: 36), представленных в истории человечества античностью и Средневековьем. Одна эпоха сменила другую, «встретившись» культурно в эпоху Возрождения. Как указывал Н. А. Бердяев (1990: 104), «в Ренессансе произошло бурное и страстное столкновение нового духовного содержания христианской жизни, которое возрастало на протяжении всех средних веков, <...> с вечно возрождающимися и возрождающимися античными формами».

Смещение языческих и христианских элементов в творчестве поэтов и художников того времени, когда в аллегориях и не только образы античной мифологии переплетались с библейскими (например, в «Божественной комедии» Данте дракон в аду гложет Брута, Кассия и Иуду), являлось внешним выражением преемственности. Это дало некоторым исследователям основание утверждать, что в эпоху Возрождения отрицалось научно-философское значение христианства: «И даже те, кто стремился примирить возрожденную культуру с Христианством, фактически обыкновенно жили идеями и образами античной древности, лишь примешивая к ним, замазывая их христианскими элементами» (Медведков 1912: 62). В этих условиях «все школьное образование должно было сложиться по образцу классической древности, с теми только изменениями, которых требовала христианская религия. Таким образом и явилось на свет так называемое гуманное образование» (Писарев 1984: 112).

Отличительной чертой стало повышенное внимание к античной литературе: «Сближение двух древних языков в школьном преподавании наступило в эпоху Возрождения, когда жажда достигнуть тайны творчества латинских поэтов, ораторов, историков подняла интерес к их греческим источникам и оригиналам» (Модестов 1895: 302). По образному замечанию, «классические языки – ключ к фактам и мыслям произведений древних авторов» (Ревякина 1993: 160). Была и еще причина: «Мы изучаем два древних языка, потому что эти языки были языками тех двух народов, которые создали все остальные науки и дисциплины, изучаемые в школе (?! – А. С.); в то же время греческий и латынь были и остаются двумя первыми языками христианской Церкви» (Шичалин, Шичалина 2000).

Сбылись слова Горация: «*Multa renascentur, quae jam decidere*» (многое способно возродиться из того, что уже умерло). «Переход Европы из Средневековья к Новому времени был прямо связан с усвоением утраченных античных культурных ценностей, был переходом от эпохи упадка к новому, более высокому подъему в значительной степени с опорой на достижения античности. Недаром этот переворот получил название Ренессанса – Возрождения... Ко-

рифее литературы Ренессанса учились у Вергилия и Цицерона, Еврипида и Плутарха» (Зайцев 1992: 5).

Положительное влияние этого ученичества на том этапе развития культуры было неоспоримо. «Классическая школа явилась **в свое время** (выделено мною. – А. С.) проводником этого (греко-римского) наследства, и в этом ее величайшая историческая заслуга» (Южаков 1897: 24). Под последним понималась «римско-греческая культура», которая «в течение столетий... восхвалялась пред учащейся молодежью, как достойный подражания образец» (Гурлитт 1914: 136). «Доселе Древние служат нам образцами. Никто не превзошел Ливия в красоте повествования, Тацита в силе: вот главное!», – писал наш известный писатель-сентименталист и историограф Н. М. Карамзин в предисловии к «Истории государства российского».

Однако, просуществовав несколько веков, она вызвала нарастающее недовольство: «Недостатка в критике принятой ныне системы среднего образования никогда не было; наоборот, ни одна из принятых систем не подвергалась столь резкой, злостной критике, как система классического образования, по отношению к которому доходили до полного отрицания его полезности и утверждения, наоборот, его абсолютной бесполезности, даже вредности» (Звездич 1898: 73). Школа жизни по своему влиянию сильнее собственно школы. Школа не может опрокинуть жизнь, но жизнь легко опрокидывает деятельность школы, которая становится поперек ее пути, указывал К. Д. Ушинский в работе «Человек как предмет воспитания». И «школа, служащая отжившим идеалам и недостаточно подготовляющая своих питомцев к практической жизни, теряет свое право на существование» (Гурлитт 1914: 137). Между тем «гуманисты критиковали отрыв образования от жизни» (Ревякина 1993: 159), и еще Сенека в письме к Луциллию жаловался, что «мы... учимся для школы, а не для жизни». Как случилось, что школа, созданная по заветам гуманистов, утратила эту связь?

\* \* \*

Для понимания (характера) причин этого важно представить, на какого человека была ориентирована данная система. «Каждый

век имел свой идеал – святой, герой, джентльмен, рыцарь», – отмечал американский психолог А. Маслоу (1999: 338). К этому списку можно добавить еще два: «идеальный придворный» (XV в.) и «порядочный человек» (XVII в.). Сразу обращает на себя внимание тот факт, что культурно-воспитательные идеалы этих эпох – в большинстве дворяне, которые предпочитали военную, гражданскую или придворную службу. Работать, пусть даже «на руководящих должностях», среди «презренного сброда» – мастеровых, чернорабочих – считалось ниже их достоинства и могло бросить тень на дворянскую честь. Ей так хранили верность, что даже в крайних обстоятельствах сословной честью не хотели поступаться: «Благородного занятия мне не дадут благодаря склонности моей к алкоголю... а за пошрое, чернорабочее ремесло мешают мне взяться мое благородство... Я хоть и беден, оборван, нищ, но я горрд... Кровью своей горд!», заявлял «благородный нищий», изображавший за деньги утопленника в одноименном рассказе А. П. Чехова.

Особенно сильно это проявилось в Испании, где четверть населения были идальго – дворянами. Они предпочитали лучше жить в бедности, чем заниматься каким-либо полезным делом, и зачастую шли в услужение к более состоятельным соотечественникам. На рубеже XVII–XVIII вв. число чиновников здесь росло даже быстрее, чем во Франции, а население страны, напротив, уменьшалось. Французский историк Филипп Эрланже в книге «Эпоха дворов и королей» отмечает, что Испания жила как какая-нибудь знатная дама, то есть не работала и презирала торговлю. Дошло до того, что при Филиппе IV туда приехало почти семь тысяч французов, чтобы заняться теми делами, которыми испанцы пренебрегали (Эрланже 2005: 217–218). А ведь Франция уступала по темпам развития и Англии, где мелкопоместные дворяне (джентри) не стеснялись заниматься торговлей, и Нидерландам, где промышленный подъем был обусловлен расцветом предпринимательской деятельности.

Так же обстояло дело и с образованием. Еще в начале XX в. выдающийся отечественный педагог и психолог П. П. Блонский указывал на то, что традиционная школа приспособлена для воспитания нетрудящихся классов, что это – школа слушания и созерцания (Блонский 1979: 94). Образование, до этого времени

бывшее почти исключительно сословным, подкрепляло статус белоручки. Пережитки живучи: в наши дни работодатели отмечают, что безработные «белые воротнички» часто отказываются заниматься делом, связанным с физическим или другим трудом, хотя выбор вакансий, нередко достаточно высоко оплачиваемых, довольно большой.

Впрочем, не всегда сами трудящиеся стремились к высотам образованности. Так, в средневековой Византии, как и в городах Западной Европы, «...уровень образования и сроки обучения определялись, исходя из сугубо практических расчетов: к занятиям какой профессией предназначали ребенка, как скоро рассчитывали получить от него помощь, сколь долго могли платить за его обучение». Философ начала XIV в. Иосиф Рекендит полагал, что «простым людям, занятым физическим трудом, изучать науки не только не надо, но и вредно» (цит. по: Воспитание... 1997: 434).

Утверждение “Discentem comitantur opes, comitantur honores” («Того, кто учится, сопровождают богатство и уважение») опровергалось жизнью. В Византии бедные люди хорошо знали, что грамотность не всегда вела к благополучию, – ученые люди жаловались на свою бедность, но им известно было также, что она не допускала до нищеты. Некоторые считали, что «Нет проку от наук, так как ум на рынке не продашь». Наш замечательный историк В. Н. Татищев писал: «...мне сомнительно, чтоб подлинно благополучие человека в науке состояло, ибо приклады видим довольные, что неученые в великом благополучии, богатстве и славе, а ученые в несчастии, убожестве и призрении ходят» (Татищев 1993: 53). В наше время жители некоторых развивающихся стран считают, что если у них есть бараны (верблюды и т. д.), то и образование им ни к чему.

Существует и остроумное опровержение пользы учения: «Чем больше человек учится, тем больше он знает. Чем больше он знает, тем больше он забывает. Чем больше он забывает, тем меньше он знает. Чем меньше он знает, тем меньше он забывает. Чем меньше он забывает, тем больше он знает. Спрашивается: зачем учиться?» Можно вспомнить и известный софизм: «Кто учит кого-нибудь, тот хочет, чтобы ученик его стал мудрым и перестал быть невеждою.



Он, значит, хочет, чтобы ученик его стал тем, что он не есть и перестал быть тем, что он есть теперь. Следовательно, он хочет привести его из бытия в небытие, то есть уничтожить».

Об отношении дворянства к образованию мы уже упоминали<sup>1</sup> (Стрельцов 2005б), приведем еще один пример из известного романа А. Дюма: виконт Альбер де Морсер восхищался манерами графа Монте-Кристо и признал бы его истинным джентльменом (идеал XIX в.), если бы тот не был так учен.

### **Преддверие нового мира**

Дворяне могли пренебрегать «низменными материями» до тех пор, пока в их руках находилось основное средство производства – земля и, как служивое сословие, они оставались опорой, «становым хребтом» государства. Но, по словам Ф. Эрланже, к XVIII в. «нравы и воззрения средневекового периода в его последних фазах преобразовались в нравы и воззрения общества, стоявшего на пороге современного мира. Этот процесс характеризовался большим напряжением и борьбой... это были муки мира, пребывающего в рамках средневековых форм... Однако этот мир уже превращался в мир часов, строгой дисциплины, контроля и власти денег, все больше подчинявших себе общество, требующих нового мышления...» (Эрланже 2005: 285).

Европейская культура XVII–XXIII вв. представляла собой уникальный период во всемирной истории, характеризовавшийся до тех пор невиданным развитием науки и техники. На планете Земля еще оставались неизведанные уголки, но на смену географическим уже пришли открытия в естественных науках – физиологии, биологии, химии, физике; царицей наук вместо теологии стала математика. Одно за другим следовали изобретения в металлургии (домны), вооружении (огнестрельное оружие вытеснило луки и арбалеты, броня перестала быть защитой), судостроении (увеличение водоизмещения кораблей в несколько раз), легкой промышленности

---

<sup>1</sup> Считающим тезис «Дворянство – главная опора классического образования» надуманным можно рекомендовать брошюру «Классическое образование как фактор падения дворянского сословия» (сост. А. М. Паршин. М., 1905 г.).

(мануфактуры) и др. Подъем материальной культуры коренным образом изменил духовную жизнь общества.

Научные открытия XVII в. были «важны не столько своим воздействием на развитие материального производства, сколько на формирование... новой картины мира» (Семинарские... 1996: 42). Возникло новое мировоззрение, отвечающее представлениям о природе, остававшимся неизменными до конца XVI в. Цивилизованное человечество едва успело осознать, насколько наш мир шире известных с древности границ ойкумены, как была наглядно опровергнута сама идея конечности универсума. Телескоп Галилео Галилея в начале, а микроскоп – «волшебный прибор» А. Левенгука – в середине XVII в. показали всю бесконечность мира.

Окончательную точку поставили работы И. Ньютона, который «с факелом математики» осветил «покрытую мраком» природу и ее законы. Своими научными трудами он обесценил все казавшиеся до поры незыблемыми и логически безупречными построения аристотелевской «Физики», а ведь, как указывал М. В. Ломоносов, «все, которые в оной (философии. – А. С.) упражнялись, одному Аристотелю последовали и его мнения за неложные посчитали» (Слово... 1978: 38). Несмотря на первоначальный протест ученых мужей, справедливость выводов Ньютона была подтверждена в полной мере на практике, поскольку согласованность картины мира с той или иной теорией сама по себе еще не является достоятельным критерием истинности.

Главным итогом научной революции было создание нового образа Вселенной (Драч 2004: 338). Если люди и не увидели «новое небо и новую землю», то смогли по-другому взглянуть на окружающий мир. Так совершился переход от схоластического к механико-математическому рассмотрению природы. Разрушались традиционные верования и представления. В общественном сознании утверждалось «понятие естественного закона, который не знает исключения ни для бога, ни для человека» (Семинарские... 1996: 42). До этого на протяжении веков причиной всех вещей и явлений считалось божественное провидение, «божья воля».

Налицо воплощение идей, высказанных в предшествующую эпоху: возрожденческий гуманизм – время открытия человека, он

«постулирует высшую, самодостаточную, самосознающую значимость человека, отвергает идею приоритета идеи и истин сверхчеловеческого происхождения в ряду феноменов посюстороннего мира» (Новейший... 2003: 271). Проиллюстрировать этот тезис можно словами одного из персонажей трагедии У. Шекспира «Король Лир»: «Когда мы сами портим и коверкаем себе жизнь, обожравшись благополучием, – говорит Эдмонд, – мы приписываем наши несчастья солнцу, луне и звездам. Можно, правда, подумать, будто мы дураки по произволению небес, мошенники, воры и предатели – вследствие атмосферического воздействия, пьяницы, лгуны и развратники – под непреодолимым давлением планет. В оправдание всего плохого у нас имеются сверхъестественные объяснения. Великолепная увертка человеческой распущенности – всякую вину валить на звезды». Данное утверждение относилось не только к популярным в XV–XVI вв. астрологии или алхимии.

Для Нового времени была характерна ломка освященных временем представлений о мироустройстве: выдающийся философ И. Кант дал понять, что у «Просвещения» есть девиз “*Aude sapere*” – «имей мужество/дерзость знать». Не всем это могло понравиться. «Что же оставалось делать для мыслящей Европы? Возвратиться еще далее назад, к той первоначальной чистоте этих основных убеждений, в какой они находились прежде влияния на них западноевропейской рассудочности? Возвратиться к этим началам, как они были прежде самого начала западного развития? Это было бы делом почти невозможным для умов, окруженных и проникнутых всеми обольщениями и предрассудками западной образованности. Вот, может быть, почему большая часть мыслителей европейских, не в силах будучи вынести ни жизни тесно эгоистической, ограниченной чувственными целями и личными соображениями, ни жизни односторонне умственной, прямо противоречащей полноте их умственного сознания, – чтобы не оставаться совсем без убеждений и не предаться убеждениям заведомо неистинным, обратились к тому изводу, что каждый начал в своей голове изобретать для всего мира новые общие начала жизни и истины, отыскивая их в личной игре своих мечтательных соображений, мешая новое со старым, невозможное с возможным, отдаваясь безусловно самым

неограниченным надеждам, и каждый противореча другому, и каждый требуя общего признания других. Все сделались Колумбами, все пустились открывать новые Америки внутри своего ума, отыскивать другое полушарие земли по безграничному морю невозможных надежд, личных предположений и строго силлогистических выводов» (Киреевский 2010: 401–402).

Приведенная выше обширная цитата показывает неумение внутренне перестроиться и принять новую действительность. Колумб – это не только имя одного из наиболее известных деятелей эпохи Возрождения, но образ, символ человека, ушедшего вперед и открывшего там нечто доселе неведомое: «Новым Колумбом» называли немецкого естествоиспытателя Александра Гумбольдта, «Колумбом неподвижных звезд» – английского астронома Вильяма Гершеля, лорд Резерфорд известен как «Колумб микромира». «В начале XIX в. Шеллинг был тем же, что Христофор Колумб в XV веке: он открыл человеку неизвестную часть его мира... его душу» (Одоевский 1981: 41).

Но за душу прежде «отвечала» Церковь. Изменялось и отношение к религии, ее роль в мировоззрении эпохи постепенно снижалась, конфликт между религией и наукой проявлялся все сильнее: «оним умникам... легко быть философами, выуча наизусть три слова: “Бог так сотворил” – и сие давая в ответ вместо причин», – возмущался М. В. Ломоносов (Слово... 1978: 76).

Если Коперник и Галилей вовсе не покушались на всемогущество Божие, а Кеплер полагал, что своей работой способствовал раскрытию божественного замысла, то начиная с Декарта и Ньютона с развитием естественных наук значение Бога как творца мира постепенно уменьшилось, пока в начале XIX в. он не стал лишь «гипотезой» в усовершенствованной картине мироздания, представленной Лапласом.

\* \* \*

В свою очередь, развитие общественных отношений под влиянием идей просветителей не оставляло место королю на троне. Хотя, возможно, их вина в крушении французской монархии преувеличена: Шарль Нодье (французский писатель-романист первой половины XIX в.) сказал об отцах-иезуитах, что они «больше, чем

Вольтер или Руссо, подготовили французов к тому возвращению к античным истокам, каким была по сути французская революция». Служители церкви готовили будущих граждан Франции по древнеримскому образцу, распалая воображение детей рассказами о Сенате, Цицероне и Муции Сцеволе. Как писал наш соотечественник Т. Н. Грановский, «в число причин французской революции попало преподавание древних языков и древней истории в школе. Этим путем, говорили... обвинители классического образования, проникают развившиеся в Греции и Риме республиканские идеи в незрелые умы юношества... поселяют в них опасные идеи свободы и равенства» (Грановский 1900). Убеждение это сохранилось и полвека спустя: образы античной культуры стали демократическими символами и ассоциировались с событиями европейской революции 1848–1849 гг., что привело к сокращению часов на изучение древних языков в российских и некоторых европейских гимназиях. «Классицисты» сочли эту точку зрения «близорукой», отрицая, таким образом, единственное признание влияния античной словесности на умы, высказанное противниками классической школы.

Между тем Кант указывал, что «никогда нельзя посредством революции осуществить истинную реформу образа мыслей... Для этого просвещения требуется только свобода, и притом самая безобидная, а именно свобода во всех случаях публично пользоваться собственным разумом» (Кант 1966: 29). В глазах просветителей свобода – не просто политико-юридическое, но широкое социально-философское и философско-историческое понятие, одним из следствий которого является политическая свобода. В век Просвещения, когда искусство также было ареной бурной политической борьбы, это имело особое значение. Энциклопедист барон Д'Аламбер так объяснял связь комической оперы и политики: «Дальновидные управители полагают, что все свободы между собою слиянны и все опасны: свобода музыки – свободу чувств предполагает, сия последняя – свободу мысли, свободу действия, а сие разрушение государства означает» (цит. по: Рапацкая 1995: 65).

Политической, правовой и социальной мысли Просвещения придавал известную связность и цельность общий для всех просве-

тителей дух антисословности, критика ими средневековой идеи об извечном неравенстве сословий, праве одних господствовать над другими. Интересно, что похожие идеи провозглашали гуманисты: «Педагогическая мысль Возрождения утверждала доступность образования независимо от общественного и имущественного положения ученика» (Ревякина 1993: 161).

### **Просвещенный век**

Во второй половине XVIII в. в Европе также пробуждается интерес к античности, оформившийся в движение, известное как ново- или неогуманизм; по мнению некоторых, оно являлось «как бы повторным Возрождением» (Медведков 1912). Неогуманисты не только сами изучали античное наследие, но и настаивали на серьезном изучении в гимназиях латыни как «языка-посредника», передавшего человечеству достижения античной культуры. «Установкой» неогуманистического движения можно считать слова одного из основателей, Иоганна Винкельмана: «Единственный путь для нас сделаться великими – подражать древним».

Их успех можно объяснить тем, что тогда, как и сейчас, много говорили о разрушительном влиянии науки на жизнь человека, принимая тезис Наполеона, что «прогресс и гуманизм – вещи несовместимые». У них были основания для беспокойства. Кажется, что часы, до этого размеренно отсчитывавшие ход истории, сломались; «река времен», о которой писал в начале века Г. Р. Державин, превращалась в бурный поток, на глазах одного поколения смыывающий «все дела людей». Изменения окружающего мира по своей стремительности не имели аналога в памяти людей. Только появившееся в начале XIX в. газовое освещение, сменившее масляные фонари, к концу века уже вытеснялось электрическими светильниками; телеграф Шарпа<sup>2</sup>, едва распространившись, столкнулся с могучим конкурентом – электрическим телеграфом; к концу века появились телефон и велосипед, фотоаппарат и граммофон, спички

---

<sup>2</sup> Насекомое, «вздвигающее вверх черные суставчатые руки, похожее на огромного жука», по образному выражению графа Монте-Кристо.

и консервы, пластик, лифт и многое другое. Паровозы и пароходы сделали людей ближе, а мир теснее, в то время как сами изобретения распространялись до самых отдаленных уголков Земли.

В этой атмосфере не случайно одним из самых ярких явлений общественной жизни в Европе второй половины XIX в. стали всемирные выставки. Они проводились раз в несколько лет, неизменно привлекая внимание современников, которые с удивлением наблюдали за все новыми достижениями человеческой мысли. «Современная наука благодаря великим новаторам нашего времени отличается той особенностью, что открывает нам новые чудесные миры. Она изменяет наши представления, взгляды, нравы, историю и саму природу нашего ума...» (цит. по: Тяпкин, Шибанов 1979: 319), – заявлял через год после Парижской выставки 1889 г. известный французский писатель Ги де Мопассан и призывал романистов читать только научные книги (за четверть века до этого русский публицист Д. И. Писарев предлагал русским романистам писать популярные трактаты по естествознанию). В результате возник альтернативный жанр литературы, объединивший в себе научность содержания с художественной формой изложения – так называемая «инженерная» научная фантастика, родоначальником которой заслуженно считается Жюль Верн (его роман «Путешествие

к центру Земли» был запрещен к изданию в Российской империи духовными цензорами).

Талантливым литераторам свойственно чутко реагировать на так называемое «веяние времени». Так например, Эмиль Золя указывал, что «великая поэзия нашего века – это наука с удивительным расцветом своих открытий, своим завоеванием материи окрыляющая человека...» (Слово... 1978: 36), и может быть, поэтому американский романтик и трансценденталист Эдгар По еще в середине XIX в. посвятил ей сонет, в котором назвал науку «истинной дочерью времени»; а его соотечественник философ-трансценденталист Р. У. Эмерсон заявлял, что «чудеса науки современной далеко превосходят чудеса древней мифологии» (Там же: 87).

Между тем научно-технический прогресс поставил под сомнение незыблемость религиозной картины мира: «Представления о мире, разрушающемся и распадающемся, представления о личности человека, деградирующей, и истории человеческой, находящейся в непрерывном регрессе, свойственно православному пониманию мира и прямо противоположно идее развития <...> в христианском мировоззрении нет места представлению о развитии, в котором некая сущность может порождать и изменять себя “из себя же”» (Лоргус 2000: 34). Как писал впоследствии великий русский философ Н. А. Бердяев, «в век маловерия, в век ослабления не только старой религиозной веры, но и гуманистической веры XIX века единственной сильной верой современного цивилизованного человека остается вера в технику» (Бердяев 1933: 3). Конфликт «старой» и «новой» веры не замедлил проявиться, но не в Европе, где под влиянием прогресса с одной стороны и культуркампа с другой последовала коренная реформа европейской школы, в которой классицизм не столько «сдал» свои позиции, сколько «потеснился», давая дорогу реальному образованию как равноправному и столь же нужному. Последствия этого сказались на развитии нашего Отечества. Николай Степанович Тарачков, в 1860-е гг. преподаватель Воронежского кадетского корпуса, позднее – военной гимназии, много думал над судьбой своих учеников и всего молодого поколения России, на котором столь сказалась реформа 1861 г. В письме к своему коллеге, товарищу по убеждениям Воскресенскому, он писал: «Наши русские молодые таланты, что есть лучшего и способнейшего в семьях из отроков всех (!) сословий – будущие деятели и капитальные столбы в государстве на всех поприщах служебной и гражданской деятельности, поступая в классические гимназии... и употребляя большую часть времени на изучение идеального классицизма с его умершими уже языками... в то же время лишены на всю жизнь познания окружающей природы в ее трех царствах! Оставаясь так образованны, хотя высокоумственно, и в то же время как белоручки, они чужды и бессильны для пользования окружающего их... в виде земельных угодий, фабрик, заводов и т. д.

Для пользования ими, как было и в старину, у нас все эти образованнейшие и даровитейшие “классики” поставлены по-прежнему



же в зависимость от иностранных немецких специалистов – реалистов, в виде управляющих – агрономов, садовников, сахароваров, винокуров, фабричных химиков, механиков и других разнообразных техников до искусных столяров, слесарей и кузнецов... Все материальные работы у нас остались за немецкими специалистами как чернорабочими, а мы, русские, как белоручки, находясь в вечной от них зависимости, кланяемся и платим им громадную материальную дань, нередко продавая им и свою земельную, фабричную и другую собственность...» (Жукова 1983: 65).

Причина этого в том, что Россия развивалась самобытно до реформ Петра: «Сближение с Европой было в глазах Петра только средством для достижения цели, а не самой целью», – указывал В. О. Ключевский (цит. по: Рапацкая 1995: 8). Направляя свои усилия на борьбу с традиционным мировоззрением и ценностями, успех этих реформ Петр связывал с формированием нового мировоззрения, перестройкой культуры и быта русского дворянства в соответствии с европейскими ценностями. Следует отметить, что в петровскую эпоху не было реального сближения культуры и быта русских дворян с западноевропейским укладом жизни. По наблюдениям Ю. М. Лотмана, европеизация воспринималась русскими дворянами субъективно, поскольку главным критерием европеизованного быта у них считалось отличие от крестьянской жизни. Для русского дворянина быть европейцем означало изменить одежду, прическу, манеры, то есть отгородиться от крестьянской жизни. И это можно было сделать путем обучения европейской культуре.

Способы, которыми Петр внедрял европейскую цивилизацию, говорят о том, что преобразователь «требовал от своих подданных преодолеть себя, демонстративно отступить от обычаев отцов и дедов и принять европейские установления как обряды новой веры» (Бердников 2011). Действительно, еще при первом путешествии за границу Петр покупает там заспиртованных уродов, массу «раритетов и курьезных диковин». А после второго путешествия он окончательно приходит к мысли организовать в России музей, где можно было бы выставить на обозрение подобного рода экспонаты.

Петр хотел изменить мировоззрение россиян, чтобы обеспечить развитие страны по западному пути. Закрепляя некий антураж ев-

ропейского быта в быту российском, Петр пытался изменить не только внешний (сбрить бороды, носить европейский камзол), но и внутренний облик россиянина (Рапацкая 1995: 8). Понятно, это вызывало сопротивление, неудачу которого объяснил С. Н. Грубецкой: «Для успешного противостояния европейской экспансии народ вынужден усваивать сам дух и реальные формы жизни реального мира. Вестернизация оказывается неизбежной» (Грубецкой 1995: 98).

Процесс этот по срокам совпал с началом XVIII в. и носил «догоняющий» характер, что не могло не вызывать задержку: «“Век русского Просвещения” не мог наступить раньше 40-х гг. XIX в. ... “век русского Просвещения” мог наступить только тогда, когда в объективных условиях более или менее острого кризиса феодально-крепостнического строя и под влиянием западноевропейских демократических и социалистических идей антифеодальные силы в России настолько осознали свою несовместимость со “старым режимом”, что не могли больше ограничиваться критикой его, пусть важных, но отдельных сторон, но встали на позиции отрицания его основ и могли уже более или менее осознать идеал нового строя...» (Пустарнаков 1999: 77). При этом «представители демократического лагеря общественно-педагогического движения и мысли являлись сторонниками развития преимущественно *образовательной* сферы деятельности. В воззрениях представителей этого лагеря господствовали рационально-образовательные, просветительские установки, изначально близкие по своей природе к воззрениям деятелей эпохи французского просвещения XVIII в. <...> Согласно этой позиции достаточно образовать, просветить человека, чтобы он изменился, достаточно просветить людей в целом, чтобы изменить сами условия общественной жизни, обеспечить идеал свободы, равенства и т. п.» (Бутов 2004: 272). «Более возможно, и даже почти неизбежно, что публика сама себя просветит, если только предоставить ей свободу» (Кант 1966: 28).

Вдохновленные просветительскими идеями и гуманистическими идеалами, они решительно выступили с осуждением существовавшего в середине XIX в. общественно-политического устройства

вообще и состояния народного просвещения. Одноименное министерство, на протяжении почти всего XIX в. ориентировавшееся на классическое образование как основу, не спешило отказываться от него, благо у него нашлось немало сторонников. На страницах журналов развернулась бурная дискуссия между сторонниками реального (материального) и классического (формального) образования (см.: Стрельцов 2006).

### *Литература*

**Бердников, Л.** 2011. Дресс-код и самовластье. *Нева* 8.

**Бердяев, Н. А.** 1990. *Смысл истории*. М.: Мысль.

**Блонский, П. П.** 1979. Трудовая школа. *Избранные педагогические и психологические сочинения*. М.: Педагогика.

**Буркгардт, Я.** 2002. *Культура Италии в эпоху Возрождения*. Смоленск: Русич.

**Визгин, В. П.** 2007. Ницше и Марсель: «смерть Бога» и кризис культуры. *Философские науки* 4: 36–55.

**Воспитание** и образование в Византии. Научные споры и увлечения. *Всемирная история*: в 24 т. Т. 9. В: Бадак, А. Н., Войнич, И. Е., Волчек, Н. М., *Начало Возрождения*. Минск: Современный литератор, 1997.

**Гессен, С. И.** 1995. *Основы педагогики. Введение в прикладную философию*. М.: Школа-Пресс.

**Грановский, Т. Н.** 1900. Ослабление классического преподавания в гимназиях и неизбежные последствия этой перемены (с. 577–586). В: Грановский, Т. Н., *Соч.* 4-е изд. М. URL: <http://pedagogic.ru/boods/item/foo/soo/Z0000027/st118.shtml>

**Гуревич, А. Я.** 1999. Категории средневековой культуры. В: Гуревич, А. Я., *Избр. труды*: в 2 т. Т. 2. М.; СПб.: ЦГНИИ ИНИОН РАН.

**Гурлитт, Л.** 1914. Отрицательные стороны классической школьной системы. *Русская школа* 1: 131–140.

**Драч, Г. В. (ред.)**. 2004. *История мировой культуры (мировых цивилизаций)*. Ростов н/Д.: Феникс.

**Жукова, Л. Н.** 1983. *Лодыгин*. М.: Молодая гвардия.

**Зайцев, А. И.** 1992. *В поисках возрождения*. Вып. 1. М.: Греко-латинский кабинет.

**Звездич, П.** 1898. Что дает классическое образование? (Мнения профессоров Венского университета). *Образование* 11.

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

**Кант, И.** 1966. Ответ на вопрос: Что такое просвещение. Рецензия на книгу И. Гердера. В: Кант, И., *Соч.*: в 6 т. Т. 6 (с. 25–36). М.: Мысль.

**Катков, М. Н.** 2010. Многопредметность и концентрация. В: Катков, М. Н., *Избр. труды*. М.: РОССПЭН.

**Киреевский, И. В.** 2010. О характере просвещения Европы. В: Хомяков, А. С., Киреевский, И. В., *Избр. соч.* М.: РОССПЭН.

**Косиков, Г. К.** 2001. Средние века и Ренессанс. Методологические проблемы. В: Андреев, Л. Г. (ред.), *Зарубежная литература второго тысячелетия*, с. 8–39. М.: Высшая школа. URL: [www.philol.msu.ru/~forlit/Biblioteka/Kosikov](http://www.philol.msu.ru/~forlit/Biblioteka/Kosikov)

**Лазарев, Ю. В.** 2011. Преподавание словесности в дискуссии о реальном и классическом образовании (1861–1864 гг.). *Вестник Череповецкого государственного университета* 4(35). Т. 3.

**Лоргус, А.** 2000. Методологические проблемы идеи развития. *Шестоднев против эволюции*. М.: Паломник.

**Лотман, Ю. М.** 1994. *Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века)*. СПб.

**Любжин, А. И.** Б. г. Классические гимназии в России. URL: <http://www.inr.ac.ru/~info21/MIL/liubzhin/gymnasium-classicum.pdf>

**Маслоу, А.** 1999. *Новые рубежи человеческой природы*. М.: Смысл.

**Медведков, А. П.** 1912. *Краткая история педагогики в культурно-историческом освещении*. СПб.

**Модестов В.** 1895. Классицизм (школьная система). В: Брокгауз, Ф. А., Ефрон, И. А., *Энциклопедический словарь*. Т. 29. СПб.

**Новейший философский словарь** / сост. и ред. А. А. Грицанов. 3-е изд. Минск: Книжный дом, 2003.

**Одоевский, В. Ф.** 1981. *Соч.*: в 2 т. Т. 1. М.: Худ. лит-ра.

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

**Поппер, К.** 1992. Нищета историзма. *Вопросы философии* 8: 49–79.

**Пустарнаков, В. Ф.** 1999. Еще раз о сущности философии русского Просвещения 1860-х гг. и впервые о его кризисе. *История философии*. Вып. 4. М.: ИФ РАН.

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

**Рачинский, С. А.** 2010. Древние классические языки в школе. В: Пободоносцев, К. П., *Избранное*. М.: РОССПЭН.

**Ревакина, Н. В.** 1993. Возрождение. В: Давыдов, В. В. (ред.), *Российская педагогическая энциклопедия*: в 2 т. Т. 1. М.: БРЭ.

**Семинарские занятия по истории мировой духовной культуры**: уч.-метод. пособ. Ч. 3. Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 1996.

**Смирин, М. М.** 1978. *Эразм Роттердамский и реформационное движение в Германии*. М.: Наука.

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

**Стрельцов, А. А.**

2005а. Гимназия: от античности до кризиса. *Образование и общество* 1: 98–105.

2005б. Гимназия на пороге реформ. *Образование и общество* 6: 92–99.

2006. Гимназия на рубеже веков. *Образование и общество* 6: 91–96.

**Татищев, В. Н.** 1993. Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ. В: Малышевский, А. Ф., *Из истории русской гуманистической мысли: Хрестоматия для учащихся старших классов*. М.: Просвещение.

**Трубецкой, Н. С.** 1995. Европа и человечество. В: Трубецкой, Н. С., *История. Культура. Язык*. М.: Прогресс.

**Тяпкин, А. А., Шибанов, А. С.** 1979. *Пуанкаре. ЖЗЛ*. М.: Молодая гвардия.

**Ушинский, К. Д.** 1974. Педагогические сочинения Н. И. Пирогова. В: Ушинский, К. Д., *Избранные педагогические сочинения*: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика.

**Хомяков, А. С.** 2010. О старом и новом В: Хомяков, А. С., Киреевский, И. В., *Избр. соч.* М.: РОССПЭН.

**Цукер, А. А.** 1997. Основные теоретические принципы гимназического образования. *Сибирь. Философия. Образование* 1: 9–18.

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

**Шичалин, Ю. А., Шичалина, Е. Ф.** 2000. О проблеме классического образования. *Школьный психолог* 43. URL: <http://vos.1september.ru/2000/по43.htm>

**Эрланже, Ф.** 2005. *Эпоха дворов и королей*. Смоленск: Русич.

**Южаков, С. Н.** 1897. Школа схоластическая и классическая. Основы средне-учебной реформы. В: Южаков, С. Н., *Вопросы просвещения: публицистические опыты*. СПб.: Тип. М. М. Стасюлевича.