
А. А. СТРЕЛЬЦОВ

КРЕСТ И ЛОЗА. ИСТОКИ И СУЩНОСТЬ КЛАССИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются внепедагогические причины противостояния классицистов и гуманистов. Развивая и углубляя идеи выдающегося педагога С. И. Гессена, автор вскрывает глубинные культурные, психологические и ментальные расхождения двух взглядов на судьбу среднего образования, проявляющиеся и в работах наших современников.

Ключевые слова: классическое образование, среднее образование, европейская школа, просвещение, зрелость, христианство, классическая школа, древние языки, ментальность.

Возможно, объяснение столь упорно-бесплодного противостояния классицистов и реалистов выходит за пределы собственно вопросов обучения и воспитания. Насколько нам известно, первым глубокое внепедагогическое обоснование этой проблемы дал никто иной как Гессен. Изучив две крайние точки зрения, из которых одну можно было бы назвать точкой зрения формального, а другую – реального образования, он смог вскрыть то, что назвал «основной антиномией теории научного образования» (Гессен 1995: 238), под которой понимал прикладную философию. отождествив эти две области научного знания, он обнаружил педагогическое отражение глубокого (пусть и изжитого) философского противоречия и смог провести параллель между точкой зрения сторонников формального образования и гносеологическим рационализмом, с одной стороны, и взглядами их противников и эмпиризмом – с другой.

А поскольку «единое опытное знание состоит из двух элементов – формально-логического, являющегося основанием достоверности и целостности знания, и чувственного, доставляющего знание его материал» (Там же: 242), в школьном образовании должны сосуществовать обе составляющие.

Признавая вклад Гессена, мы все же предлагаем пойти немного дальше. Современный исследователь отмечает, что «существенной

особенностью классического образования являлось то, что его культурологическая и педагогическая миссии были призваны объективно дополнять друг друга и не могли реализовываться вне взаимной связи и взаимовлияния» (Лобзаров 2008: 132).

Русская идея европейского образования

Как писал первый директор «образцового» классического учебного заведения в дореволюционной России, «Московского лицея в память цесаревича Николая», более известного как «Катковский лицей», П. М. Леонтьев, «европейская школа есть классическая школа, которая ставит своих воспитанников на почву истории и вводит их в общее наследие человечества» (Толстихина 1995: 11). Под «общечеловеческим» следовало понимать «раннеевропейское», предполагавшее уверенность «европейцев в том, что у них есть своя духовная родина; свой духовный исток... Этой родиной и этим истоком совершенно справедливо признавалась Древняя Греция, вослед которой развился ее западный сосед – Древний Рим» (Шичалин, Шичалина 2000). «Европейская школа есть школа греко-римская» (Катков 2010: 361), «только она (Европа. – А. С.) получила наследство» (Там же: 362). «Соответственно, перед школой ставилась высшая задача воспитания – образовать из юношей эллинов, по крайней мере внутренне» (Медведков 1912: 152); ведь «всем известно, что древние, в особенности греки и римляне, умели воспитывать героев», как указывал историк И. Е. Забелин (2005: 272) в пример русским. В несколько утрированной форме девиз классической гимназии звучал как «воспитай из себя грека».

Поэтому, кстати, «многие упрекали классическую гимназию за аполитичность: занятия древними языками уводят от жизни и не способствует развитию гражданских чувств...» (Толстихина 1995: 11), – нельзя же быть вполне патриотами, зная, что твоей «второй родиной, родиной по духу» является античность, как указывал филолог-эллинист Ф. Ф. Зелинский. Это объясняет парадокс, на который в свое время обратил внимание Носов: «“Толстовский классицизм” представляется нам крайне загадочным и труднообъяснимым явлением в русской культуре второй половины XIX в. ...Так, М. Н. Катков, один из главных идеологов “национальной политики” и “самобытных начал” в русской культуре, постоянно указы-

вавший в своих статьях на гибельность для России европейского пути развития, в вопросе о “классицизме” неизменно ссылаясь на “опыт просвещеннейших европейских стран”» (Носов 1996: 217). Более того, то же самое мы наблюдаем в случае «уваровского классицизма»: «К педагогическим поискам Уварова привела мысль о том, что Россия как преемница византийской культуры начнет развиваться самостоятельно, если будет опираться на свое собственное историческое прошлое и античное наследие, а не на достижение современной европейской цивилизации (Толстихина 1995: 11). Человек, выдвинувший как самобытную русскую идею свою знаменитую триаду «Православие, самодержавие, народность», и при этом указывавший, что «опыт многих веков и примеры просвещеннейших народов единогласно признают классическое учение самым превосходнейшим...» (цит. по: Носов 1996: 205).

В этой связи странно звучит: «Державная мысль, которой граф Уваров был счастливым и искусным истолкователем, ясно определила задачу русского просвещения, возвратив нас к коренным началам русской жизни... Исключительное и вредное преобладание иноземных идей в деле воспитания уступило место системе, истекшей из глубокого понимания русского народа и его потребностей», – писал впоследствии об этих гимназиях Т. Н. Грановский (1987: 427).

С другой стороны, реальное образование также не могло бы претендовать на «русскость», ибо «у науки нет национальности». Поэтому, соглашаясь с тем, что «без познания окружающих предметов и сил природы, без умения их подчинить своей власти и для своих нужд и потребностей, невозможен умственный прогресс и успех материального благосостояния народа», нельзя принять утверждение П. П. Семенова (впоследствии Тян-Шанского), что национальность науки заключается в том, чтобы она проникала в жизнь народную (Алдан-Семенов 1965). Точнее выразился Д. И. Писарев, утверждавший, что «*величие и достоинство* (курсив мой. – А. С.) науки состоит исключительно в той пользе, которую она приносит людям» (Слово... 1978: 41–42), и это мнение разделяли в разное время многие деятели науки.

Еще Эсхил указывал, что «мудр тот, кто знает не многое, а нужное», но именно польза школьных знаний стала одной из наи-

более болезненных тем в споре классицистов и реалистов. Еще «Никифор Григора высмеивал в XIV в. унылый практицизм тех, кто готов “вытолкать за дверь” великого Гомера, поскольку его песни якобы не приносят пользы жнецам» (Воспитание... 1999: 439). Поэт в стихотворении отвечал «тупой черни»:

Тебе бы пользы все – на вес
Кумир ты ценишь Бельведерский.
Ты пользы, пользы в нем не зришь.

...

Печной горшок тебе дороже:
Ты пищу в нем себе варишь.

А. С. Пушкин, «Поэт и толпа»

В. И. Ленин заметил: «Хранить наследство – вовсе не значит еще ограничиваться наследством»¹. Противники классической системы обращали внимание на то, что «покамест классическая цивилизация была выше ново-европейской, до тех пор классическая школа имела великое цивилизующее значение. С тех пор, как современная ново-европейская цивилизация далеко опередила классическую, и образование классическое потеряло главную основу своего существования. В настоящее время оно пережило само себя... и держится только преданием» (Южаков 1897: 27). Как выразился один из героев повести Н. Г. Гарина-Михайловского «Гимназисты», в эпоху Возрождения «латынь понадобилась потому, что своего ничего не было»². Теперь своего столько, что вся наука древнего мира в моем каблуке поместится, а, собственно, та бестолковая грамматика, которую мы зубрили, совсем бессмысленная ерунда, которую одинаково не знаем ни мы, ни сами древние, ни учителя... Шутовской предмет, которого уважать нельзя, нельзя уважать и того, кто берется выдавать его за что-то серьезное... Выходит обман, фальшь, унижение, обидное уничижение».

¹ В статье «От какого наследства мы отказываемся?» (1898).

² Ср. «Западная Европа... требовала света и науки, а науки не было на новых языках. Должно было обратиться к наследию древних, которое до тех пор лежало бесполезно в грудах сочинений, написанных на классических языках. Отсюда сама собой возникла необходимость изучения древних языков, которая потом обратилась в школьную привычку Европы» (Ушинский 1974: 183).

В качестве доказательства В. И. Водовозов обращается к истории русской литературы. Он отмечает, что лучшие достижения в новой отечественной словесности не зависят от знания или незнания классических языков: «В. Жуковский, К. Батюшков, А. Майков не изучали древних языков, что не помешало им быть талантливейшими русскими поэтами» (Южаков 1897: 169), а профессор Модестов замечал, что «занятия древней литературой не могут заменить отечественной и новейшей иностранной словесности: “Новая поэзия в лице Шекспира, Гете, Шиллера, Байрона, Гейне, Мицкевича, Пушкина и Лермонтова представила такие образцы художественности, что превозносить перед ними Софокла, Аристофана, Анакреона и даже Горация с Вергилием, Катуллом, Проперцием и другими – значит не понимать древней поэзии, которая никогда не имела той широты идей и глубины мысли, какими отличается новая”» (Лазарев 2011: 170). *Отсюда следовал вывод:* «Образование, основанное исключительно на изучении классических языков и написанных на этих языках сочинений, ни в коем случае не соответствует современным требованиям» (Звездич 1898: 77). «Видно, в классическом мире нет для нас образовательной, педагогической силы», – резюмировал К. Д. Ушинский (1974: 181).

Вечное сияние классицизма

Классицисты указывали на то, что «недостаточно общего внешнего знакомства с древними, мы должны сжиться с ними, впитать в себя их воздух, их представления, их нравы и даже, если угодно, их заблуждения и предрассудки и чувствовать себя как дома в этом мире, лучшем из тех, что были. Коли первый рай был раем человеческой природы, то этот, второй – рай человеческого духа, который в своей прекрасной естественности; свободе, глубине и веселости выступает, как невеста из своей светелки. Первое буйное великолепие его появления на горизонте передано прелестью формы и укрощено в красоте; его глубина – не в запутанности, унынии или надменности, а в непринужденной ясности; его веселость – не детская игра, она простирается над печалью, что знает тяжесть судьбы, но не вытесняется ею из свободного парения над ней и из знания меры. Мне кажется, что я не слишком преувеличу, если скажу, что тот, кто не знал произведений древних, жил, не зная

красоты» (Гегель 1972: 402). Упор на эстетическую подоплеку заставляет предположить, что классицизм относится скорее к искусству, чем к области знания: «Стихи, картина, статуи не устареют. Новые поколения художников не отменяют ни Праксителя, ни Державина. Мусоргский не обесценивает Баха. В науке же, и тем более в технике, несколько иначе», – отмечал Д. Гранин (1977: 195); «Наука непрестанно продвигается вперед, перечеркивая самое себя... Шедевр искусства рождается навеки», – справедливо заметил Виктор Гюго (1972: 9).

Можно усмотреть здесь противопоставление научного и художественного мировоззрения, но подобные проблемы были свойственны не только «школьному» классицизму. Эжен Делакруа – теоретик, критик, историк искусства, в работе «О прекрасном» писал: «Я не думаю, чтобы Бог предоставил только грекам создать то, что должны любить мы, северяне...» (Делакруа 1960: 189). «Те, кто считает, что следует подражать античности, правы, но правы единственно потому, что в античных произведениях соблюдены вечные законы искусства <...> но эти средства могут быть использованы не только для того, чтобы, без конца повторяясь, изображать героев античности или богов Олимпа, которым мы уже не поклоняемся» (Там же: 188). Ему нужно было защитить себя, свое искусство, свое направление в искусстве против несправедливой критики; нужно было нападать самому, чтобы убрать с пути нового романтического направления академические запреты, рутинные догматы, «общеобязательные» правила; нужно было утвердить в умах современников мысль о том, что подлинное искусство не знает ни ограничений, ни остановок в своем развитии, мысль о вечной изменчивости форм, методов и идей искусства. Рутинеры слепы и глухи ко всему подлинно новому, «воспринимая каждое изменение как катастрофу, как угрозу самому существованию “прекрасного и возвышенного” искусства» (Там же: 7). Его мысли совпадают с мнениями тех, кто отмечал пагубность подражания Античности, «вне которой нет спасения»: «Это принесло величайшее зло, ибо благодаря этому каждое новое поколение снова начинало от Адама, от старого образца и поэтому не могло освободиться от подражания, отрешиться от догматизма и традиционного формализма» (Гурлитт 1914: 136).

Между тем еще гуманист XV в. Кристофоро Ландино призывал «не столько копировать Цицерона и Ливия; сколько писать труды, достойные их» (Гарэн 1986: 361). Соглашаясь со словами Т. Н. Грановского, что «истинно великие произведения духа человеческого отличаются именно своей неисчерпаемостью. В этом-то и заключается тайна их бессмертия» (Грановский 1987: 433), хотелось бы отметить, что неогуманисты и их последователи пренебрегли заветом предшественников, стремясь возвести античных классиков в абсолют, хотя еще Сенека писал: “Multum egerunt, qui ante nos fuerunt, sed non peregerunt” («Те, кто жили до нас, многое свершили, но ничего не завершили»). Эту задачу они оставили потомкам.

Никто не возражает, что «чтобы идти дальше вперед, Копернику и Галилею нужно было сначала усвоить полузабытые достижения Птолемея и Архимеда, пифагорейцев и Аристарха Самосского» (Зайцев 1992: 5): «Древним, которые были как бы родителями философии – Аристотелю, Теофрасту, Птолемею, Гиппократу, Галену, – всегда следует воздавать подобающий им почет, так как от них распространилась и дошла до потомков мудрость. Но и наше время открыло и вывело на свет многое такое, что охотно приняли бы и они, будь они живы», – говорил Вильям Гильберт (цит. по: Слово... 1978: 89).

Казалось бы, жить да радоваться тому, что «чем больше мы познаем твердые законы природы, тем более невероятными становятся для нас чудеса», как утверждал Ч. Дарвин (Там же: 130), но нет. Признавая, что «наш век – век блистательных побед над пространством. Быстроходные суда и железные дороги, телеграфы и телефоны, орудия ежедневной печати, совершенствуясь и размножаясь с головокружительной быстротой, установили живое, непосредственное общение между людьми и странами всего земного шара» (Рачинский 2010: 394), классицисты могли лишь сетовать, что «победы над пространством отвлекли ее [современной толпы] внимание от уроков времени» (Там же: 395). А преподать его могли лишь «выдержавшие проверку временем» классические авторы, внимать которым с прежней робкой почтительностью новые поколения уже не хотели.

Повторение без приращения знания – ученичество, признак незрелости. «Древние века дали миру все, что они могли дать. Оста-

ется еще только подбирать остатки древнего величия. Отдельные люди и целые народы развиваются всего лучше тогда, когда им предоставлена возможность расти духовно самостоятельно» (Гурлитт 1914: 140).

Последнее особенно важно. Самостоятельность – характерная черта Просвещения – это «выход человека из состояния своего несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине. Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого. Несовершеннолетие по собственной вине – это такое, причина которого заключается не в недостатке рассудка, а в недостатке решимости и мужества пользоваться им без руководства со стороны кого-то другого» (Кант 1966: 27). «Ведь так удобно быть несовершеннолетним! Если у меня есть книга, мыслящая за меня, если у меня есть духовный пастырь, совесть которого может заменить мою, и врач, предписывающий мне такой-то образ жизни, и т. п., то мне нечего и утруждать себя. Мне нет надобности мыслить, если я в состоянии платить; этим скучным делом займутся вместо меня другие» (Там же).

Признавая, что «...каждому отдельному человеку трудно выбраться из состояния несовершеннолетия, ставшего для него почти естественным. Оно ему даже приятно...» (Кант 1966), Кант ставит философский вопрос о настоящем и сразу же отмечает, что этот «выход», через который он характеризует Просвещение, – процесс, выводящий нас из состояния «несовершеннолетия». И под «несовершеннолетием» он подразумевает некое состояние нашей воли, заставляющей нас склоняться перед авторитетом кого-то другого, вводящего нас в те области, где следует пользоваться разумом (Фуко 1999: 134). Античные Греция и Рим были колыбелью европейской цивилизации, но, как отмечал Константин Циолковский по другому поводу, «нельзя же все время жить в колыбели».

Это объясняет и еще один довод. В классических школах юность образовали так, а не иначе, поскольку у «гениальных народов» – греков и римлян было «и еще преимущество: утренняя свежесть... они во всем были начинатели... в воспитании, основанном на пристальном изучении этих в своем роде гениально живших и уже умерших юношей-народов» (Розанов 1990: 189)

Но еще Фрэнсис Бэкон возражал, что «старее нет эпохи, как та, в которой мы живем. Когда жили предки наши, мир был моложе; они жили в юном времени, мы зреее их. Совершеннолетний судит основательнее отрока» (Слово... 1978: 113–114).

Увы, остается лишь признать неутешительный вывод: «Многое в нашем опыте убеждает, что историческое событие Просвещения не сделало нас совершеннолетними, – и мы все еще ими не стали...» (Фуко 1999: 147).

Вперед в прошлое

Рассмотренная выше проблема не утратила своей актуальности, поскольку с распадом СССР усилиями энтузиастов к нам вернулось многое из дореволюционного наследования, в том числе и классические учебные заведения: «Отчасти чуть ли не поголовное стремление директоров московских школ вводить во вверенных им заведениях латынь, а иногда и греческий, порой объяснялось ностальгическим желанием “учить как до революции” – а что, как не классическая гимназия, могло служить символом старого доброго российского образования (правда, как известно, в начале века классическое образование в России переживало значительный упадок)» (Гринцер 2001: 334). Сейчас не так мало учебных заведений, называющих себя «классическими», – некоторые подчеркивают этим словом свою приверженность традиционализму (Любжин б. г.).

На волне «возрожденчества» появилась серия работ, в которых устами даже не апологетов (ибо эта роль предполагает наличие угрозы), а приверженцев и глашатаев утверждалось бесспорное превосходство и благо школьного классицизма для новой России. О былой дискуссии упоминалось вскользь, как о происках нигилистов (читай: врагов старой доброй империи) (Толстихина 1997: 6): «Ломка классической школы повлекла за собой упадок всей сферы умственного образования, дала мощный толчок развитию нигилизма и народничества в русском обществе...» (Вах 1992: 43–44) и блажи интеллектуалов, упоенных и ослепленных научно-техническим прогрессом второй половины XIX в.

В ответ – молчание. Мы не будем сейчас разбираться, сыграл ли здесь свою роль авторитет этих авторов, виновато ли повальное увлечение всем «несоветским», или причина в сугубой «историч-

ности» поднятого вопроса. Важно другое: подобное равнодушно-некритическое отношение к идеям, не получившим иного обоснования, кроме отсылок к публицистическим работам столетней давности, свидетельствует о кризисе научно-педагогической мысли и отчасти объясняет те реформы просвещения, свидетелями которых мы становимся в наши дни.

«Завершающийся XX век сильно поубавил у европейцев этот безоглядный исторический оптимизм: они убедились на горьком опыте, что иллюзии относительно познания законов развития естественным образом эволюционирующего человека и человеческого общества и мечты относительно возможности с математической точностью вывести будущее действительно являются только иллюзиями и мечтами, причем совсем не потому, что нам еще не хватает каких-то знаний...» (Шичалин, Шичалина 2000). «Ведь после того, как оказалось, что философия, художественная литература, все виды изобразительного искусства и музыка не в состоянии похвастаться в XX веке достижениями, сравнимыми с прошлыми столетиями, последним достижением человеческого разума, которым мы могли бы гордиться перед нашими предками, были успехи науки. Сейчас, видимо, пришло время, когда болезненные тенденции нашей цивилизации охватили уже и эту последнюю сферу: явно замедлилось даже развитие теоретической физики» (Зайцев 1992: 4).

Нарисовав черными красками безрадостную картину настоящего, нам говорят, что «сейчас нужен какой-то принципиально новый путь, новое начало, чем-то похожее на грандиозную трансформацию, которую мы называем европейским Ренессансом, или “греческое чудо”, о котором говорил Э. Ренан» (Там же).

В условиях «наползающего хаоса» – неопределенности и всеобъемлющего релятивизма культуры – современное прочтение классики и универсализма образования как его личности внушает надежду на избежание катастрофических сценариев в футурологии (Левит 2011: 38). Поэтому «необходимо, желая отечеству научного прогресса, воссоздать у нас подлинно европейскую гимназию, основанную на изучении древних языков и математики» (Любжин б. г.).

На ум приходит следующая цитата: «Они ничего не забыли и ничему не научились. К сожалению, классика как научная дисципли-

плина, похоже, в принципе подвержена идее “духовного превосходства”, не в последнюю очередь из-за свойственной ей на протяжении последних двух веков определенной внутренней замкнутости. Изучая самые истоки европейской культуры, трудно избежать искушения на этих истоках и остановиться, воспринимая все последующее развитие литературы, искусства, философии и проч. как дурной слепок (по Бодрийяру, – симулякр первого порядка; по Бердяеву – “обман внешнего сходства”. – А. С.) или, в лучшем случае, как возвращение к этим самым истокам. ...[обусловленные] убежденностью в универсальной значимости антиковедения и классического образования. В этом смысле соединение в некоторых учебных заведениях классической формы и национального духа не кажется столь неестественным: и то, и другое замешано на уверенности в собственном величии и на неприятии “иного”» (Гринцер 2001: 335).

Имеет место «романтическая убежденность в том, что стоит начать учить древним языкам детей, и уровень образования сразу же поднимется и достигнет прежних (впрочем, представляемых весьма расплывчато) высот, была вполне привлекательна и трогательна. Если это мода, то не худшего свойства» (Там же: 334), но до тех пор, пока ее сторонники не прибегают к логическим уловкам вроде утверждений о том, что классическая гимназия хороша уже потому, что-де существовала в то время, когда Россия была сильным и уважаемым государством, а советское образование плохо (в силу того, что оно советское), значит, нужно возродить дореволюционное. Или некто закончил классическую гимназию, он – хороший (замечательный, выдающийся) человек; следовательно, классическая гимназия – хорошо. «Автор современного учебного пособия по латинскому языку А. В. Подосинов сформулировал эту мысль открыто: подлинное классическое образование по образцу западноевропейского подготовило «культурный всплеск, который приходится на начало XX века и который мы называем теперь “серебряным веком” русской культуры» (Воронихин б. г.). «В те годы (“дальние, глухие”!) рождены великие русские поэты XX века – Ахматова, Маяковский, Пастернак, Цветаева, Мандельштам... (Да и сам Блок возрос в те же времена)» (Носов 1996: 228).

Но еще Ушинский указывал на бездоказательность такого подхода: «Ссылаться на вековой опыт в необходимости изучения древних языков и приписывать им потому высшую образовательную силу едва ли будет рационально. Если мы перечислим множество знаменитых людей и знаменитых писателей, оказавших важные услуги человечеству, и покажем, что все они в молодости занимались изучением классических языков, то не докажем этим ровно ничего. Если ученье в средних и высших школах Западной Европы сосредоточивалось до сих пор преимущественно около изучения классических языков, то, конечно, и все сколько-нибудь образованные люди Запада изучали в молодости классические языки. Реальные школы только что учреждаются в настоящее время, и других школ, кроме классических, прежде не было. Следовательно, вы ничего не докажете на основании одного опыта. Много знаменитых людей вышло из старых школ, где зубрение наизусть было основанием учения: неужели же из этого вывести необходимость зубрения для развития высших способностей духа?» (Ушинский 1974: 183).

Отсылка к авторитету указанных людей, или, как мы это назовем, «апелляция к выпускникам», ошибочна, поскольку «менталитеты А. С. Пушкина и Л. Н. Толстого отличались от менталитетов других людей в первую очередь тем, что создал их творческий дух, а не тем, что они получили на уроках в гимназии» (Губанов 2006: 129).

Исследование менталитетов тех или иных деятелей культуры выходит за рамки нашей статьи, но можно взглянуть на рассматриваемую нами проблему сквозь призму ментальности. А. Я. Гуревич указывал: «Ментальность одновременно обща для всего общества (язык и религия обычно служат главными цементирующими ментальность силами) и дифференцируется в зависимости от его социально-классовой и сословной структуры, от уровня образования и принадлежности к группам, имеющим доступ к книге и образованию или лишенным доступа и живущим в ситуации господства устной культуры, от половозрастных и религиозных различий» (Гуревич 1991: 536).

Для начала нужно определить, наличествуют ли в воззрениях участников полемики эти две необходимые силы. С «языком» все

вроде ясно: одни были за древние языки (латынь, а в идеале еще и древнегреческий), вторые – за родной (в частности, русский) язык. Со второй составляющей сложнее, но тоже решаемо. «Отрицательное направление есть своего рода религия, – религия опрокинутая, исполненная внутреннего противоречия и бессмыслицы, но тем не менее религия, которая может иметь своих учителей и фанатиков», – писал М. Н. Катков в работе «О нашем нигилизме по поводу романа Тургенева» (Катков 2010: 265). Православие автора этих слов, а также его соратника П. М. Леонтьева, и Т. Н. Грановского, записка которого якобы «опровергает все основные аргументы реалистов» (Вах 1992: 44) и других, тоже не вызывает сомнения. Таким образом, можно использовать в качестве исходной посылки идею, что в основе противостояния сторонников классического и реального образования лежали различия менталитетов. Но достаточно ли этого для столь смелых выводов?

О связи формального рационализма с христианством Гессен не писал, что и понятно, – религиозное образование в школе в его время и прежде считалось чем-то само собой разумеющимся, и просветительская функция Церкви со Средних веков вплоть до начала Нового времени (а отчасти и позднее) не вызывает сомнений. «Почти везде первые школы были устроены духовенством. Важнее всего здесь то обстоятельство, что каждая из религий с большею или меньшею силой внушает народу сознание, что для него необходимо, по крайней мере, знание грамоты, чтобы успешнее изучать священные книги» (Вахтеров 1907: 78). Но связь здесь может оказаться глубже. «Хуже другое – за общими лозунгами “возрождения старого русского образования” стала возникать определенная идеологическая схема, в которую втягивалась и идея классического образования как такового... преподавание древних языков призвано возродить “соль Земли Русской”, а сами они преподаваться должны в неразрывном единстве с математикой и Законом Божиим (как это было, якобы, в традиционной схеме классической гимназии). Иными словами, классическая древность удивительным образом слилась с национальной и православной идеей» (Гринцер 2001: 334). «Именно в России, всей своей историей связанной как с истоками европейской культуры, так и со всеми этапами ее развития, классическое образование поистине может считаться общенациональным ориентиром» (Шичалин 1999). «Русское классическое образо-

вание исконно связано с Православием, и это сочетание представляется совершенно естественным. Мы не должны забывать, что все образовательные институты современности, имеющие общезначимый характер, так или иначе связаны с европейской традицией, то есть в истоке – с греческой и латинской культурой, а также с христианством, вместившим все достижения греко-римской образованности и лишившим их национальной узости» (Шичалин, Шичалина 2000).

«Это могло бы показаться случайностью, но один из бесспорных фактов состоит в том, что в немалой степени преподавание классических дисциплин осуществляется под патронажем православной церкви» (Гринцер 2001: 334). Подобное утверждение можно было бы списать на предубежденность неспециалиста, если бы что-то подобное не встречалось ранее: «Превосходство античного сделалось догмой, к которой так же нельзя было дотрагиваться, как и к догмам церкви» (Звездич 1898: 4). «Кто имеет наибольший интерес в сохранении гимназии? Церковь и бюрократически организованное государство» (Там же: 74). «Однако если принять, что исходить следует вообще из совершенного, то для более высокого образования должна быть и оставаться основой преимущественно литература греков и затем литература римлян. Совершенство и великолепие этих шедевров должны стать *духовной купелью; светским крещением* (курсив мой. – А. С.), придающим душе первые и остающиеся навсегда основные тона и краски во вкусе и науке» (Гегель 1972: 402). И, пожалуй, самое показательное: «Нужно оставить попытки соединить христианство с классической древностью...»³ (Розанов 1990: 100).

Но возможен ли такой «союз», и чем он обусловлен? Связь между христианской верой и языческим знанием не могла не отразиться на области просвещения. В нашей истории был момент, ко-

³ Вторая часть цитаты: «...или жития святых с алгеброй». Философ пишет, что все образующие впечатления, падающие на данную единичную душу, или, что то же, исходящие из данной единичной школы, должны идти из источника одной какой-нибудь исторической культуры, где они развились (как факты, ведения, воззрения и т. д.) друг из друга. И утверждает, что нельзя смешивать три типа образования: античную классику, христианство и позитивную науку, поскольку они относятся к «сменявшимся во времени цивилизациям (Розанов 1990). Мысль интересная, поскольку предлагается свое понимание принципа концентрации, но в рамках настоящего исследования нам важно лишь признание связи Античности и христианства.

гда «классическое образование пришло на помощь богословию» в деле «защиты православной веры от интеллектуального влияния католицизма и [была] потребность исправить собственные богослужебные книги по древним греческим образцам» (Вах 1992: 38).

При этом в вере содержится оправдание изучения языческой мудрости: атеистический классицизм, по мнению Ю. Шичалина, неизбежно оборачивается одной из форм неопаганизма.

* * *

«Менталитет имеет противоречивую природу и воплощает в себе дуальную оппозицию новации и традиции, он служит одновременно и продуцирующим социальный прогресс фактором, и фактором, сдерживающим чрезмерно быстрые и чрезмерно крупные социальные изменения» (Губанов 2006: 133–134). К первым следует отнести науку: «Новые научные открытия надвигаются на нас, нашу психику, систему наших чувств и мышления с огромной силой воздействия, и они, эти открытия, влияют отнюдь не только на материальный мир, они перевоспитывают всего человека, меняют его характер, образ мышления, привычки, способ жизни», – писала М. С. Шагинян (Слово... 1978: 86). Причем не может даже идти речи о простом нагромождении сведений и цифр: «Без мировоззрения нет и не может быть науки. Без этого естествоиспытатель – регистратор фактов. Для того, чтобы обобщать факты, надо руководствоваться определенным мировоззрением» (Болховитинов 1965: 205).

Что же послужило сдерживающими силами? «Для представителей консервативных кругов как ярких приверженцев традиционного мировоззрения новое образование раскрывалось в качестве недостаточно достоверного, в известном смысле даже ложного способа формирования представлений о мире, поскольку оно практически исключало из числа своих целей и задач основные проблемы организации внутреннего, духовного мира человека» (Бутов 2004: 274). «С точки зрения представителей консервативного направления общественно-педагогической мысли, идеи духовного воспитания представляли собой непреходящую, основополагающую ценность» (Там же: 273).

Духовность обычно связывают с религией. П. Ф. Каптерев указывает, что «между образованием и Церковью была в древней Руси тесная связь <...> школа очевидно готовила к Церкви, они были

тесно связанными, однородными учреждениями, преследовавшими одни и те же цели» (Каптерев 1993: 72), и делает вывод, что «школа создана на утверждении веры». В тот момент, когда научный прогресс поставил под сомнение веру в Бога, заменив ее культом разума и техники, Церковь встала в оппозицию ко всему новому, представляющему угрозу ее положению. «Консерватизму, в русле собственных ему духовно-религиозных установок, был присущ в целом изначально пессимистический взгляд на перспективы и ценности общественного развития... характерный для православно-христианского мировоззрения в целом» (Бутов 2004: 273), что и обусловило одобрение ею (как социальным институтом, а не отдельными людьми! – А. С.) охранительных мер и контрреформы. И хотя мало кто станет возражать простив того, что «не должно забывать, что на свете нет ничего вечного и неизменного, что все, и самые системы образования, развиваются и продвигаются вперед» (Ушинский 1948: 301), сейчас еще раздаются голоса: «Как можно постоянно стремиться к новациям, то есть к обновлению в образовании, если мы при этом забываем о той его неизменяемой основе, благодаря которой мы до сих пор сохраняем понимание множества великих творений светских и духовных писателей на протяжении тысячелетий?» (Шичалин, Шичалина 2000).

Эта же мысль выражена в сатирическом «Трактате о вреде реформ вообще»: «Артикул 1-й. Всякая реформа вредна уже по своей сущности. Что заключает в себе реформа? Реформа заключает в себе два действия: 1) отмену старого и 2) поставление на место одного чего-либо нового. Какое из сих действий вредно? И то и другое одинаково: 1) отменяя старое, мы даем простор опасной пытливости ума проникать причины, почему то или другое отменяется, и составлять таковые умозаключения: отменяется нечто непригодное; такое-то учреждение отменяется, значит, оно непригодно. А сего быть не должно, ибо сим возбуждается свободомыслие и делается как бы вызов обсуждать то, что обсуждению не подлежит; 2) поставляя новое, мы делаем как бы уступку так называемому духу времени, который есть не что иное, как измышление праздных умов» (Островский 2003: 406–407). Интересно, что теми же словами в свое время осуждался мятеж на Сенатской площади: «Не просвещению, но праздности ума, более вредной, нежели праздность телесных сил, недостатку твердых познаний должно приписать сие

своеволие мыслей, источник буйных страстей; сию пагубную роскошь полупознаний; ей порыв в ментальные крайности, коих начало есть – порча нравов, а конец – гибель...» (Манифест 13.07.1826 г., цит. по: Милуков 1994: 293).

Как указывал наш известный философ, «все то, что не нравится, все то, что разрушает привычное, легко объясняется торжеством антихриста и приближением конца мира. Это есть ленивое решение вопроса. В основании его лежит аффект страха» (Бердяев 1933: 3).

Именно страх – нового, перемен, мыслить самостоятельно; сойти с проторенного пути, допустить в школу «черную кость» и т. п. – лежит в основе стремления вернуть человечество в «культурное детство», преподнося его как неизменно прекрасный идеал. При этом легко забыть, что сами эллины достигли высот не копируя предшественников (ибо и они не были первейшими), а творчески развивая (не боясь вести себя необычно: Демокрит, Диоген; и даже подвергаясь преследованиям по обвинению в преступлении против религии: Сократ, Аристотель). «Не изучению же какого-нибудь иностранного языка, не изучению чуждой литературы обязаны греки художественным совершенством языка отечественного и своими лучшими писателями. Они изучали прежде свой родной язык; свои родные предания и то, что их окружало; и не в этом ли именно кроется главная причина художественной деятельности всей жизни греков и высокохудожественной простоты их произведений?» – указывал наш великий педагог (Ушинский 1974: 182). Истинный гуманизм заключается не в рабском следовании авторитету, а использовании идей предшественников как трамплина, «плечей гигантов» для собственного роста и развития.

В полной мере это относится и к сфере народного просвещения. В ходе проведенного исследования нами обозначены факторы, влиявшие на развитие классического среднего образования, как объективные: религия, научно-технический прогресс, общественное устройство, позиция властей, так и субъективные: мировоззрение и ментальность, различавшиеся у сторонников и противников школьного классицизма; мы смогли проследить «тенденции развития содержания классического образования», как и указывает современный исследователь, «при общем ретроспективном взгляде на его историю – от зарождения до начала XX в. включительно» (Лобзаров 2008: 132), и даже несколько дальше.

При этом мы, как нам представляется, смогли избежать «несколько одностороннего взгляда на образовательно-культурологическую роль классического образования в целом», обусловленную тем, что «каждый из авторов, отражая определенные представления и установки своей эпохи, делал акцент либо на культурологической миссии классического гимназического образования, предлагающей обращение к античной истории и духовной культуре, либо на его педагогической функции, связанной с развитием интеллектуально-логических способностей, памяти, умения переносить навыки из одной сферы интеллектуальной деятельности в другую...» (Лобзаров 2008: 131).

Литература

Алдан-Семенов, А. 1965. *Семенов-Тянь-Шанский*. Серия ЖЗЛ. М.: Молодая гвардия.

Бердяев, Н. А. 1933. Человек и машина. Проблема социологии и метафизики техники. *Путь* 38.

Болховитинов, В. 1965. *Столетов*. Серия ЖЗЛ. М.: Молодая гвардия.

Бутов, А. Ю. 2004. Проблема кризиса традиции образования и воспитания в общественно-педагогическом движении России второй половины XIX века. *Мир психологии* 1: 268–277.

Вах, К. А. 1992. Классическое образование и его утверждение в России. *Греко-латинский кабинет* 1: 38–49.

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

Воронихин, А. В. Б. г. О пользе классического образования для Европы и Российской империи. URL: <http://old.sgu.ru>.

Воспитание и образование в Византии. Научные споры и увлечения. *Всемирная история*: в 24 т. Т. 9. Начало Возрождения. Минск: Современный литератор, 1999.

Гарэн, Э. 1986. *Проблемы итальянского Возрождения. Избранные работы*. М.: ПРОГРЕСС.

Гегель, Г. В. Ф. 1972. Речи директора гимназии. 1809. В: Гегель, Г. В. Ф., *Работы разных лет*: в 2 т. Т. 1 (с. 395–416). М.: Мысль.

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

Гранин, Д. 1977. *Размышления перед портретом, которого нет*. Л.: Худ. лит-ра.

Грановский, Т. Н. 1987. Ослабление классического преподавания в гимназии и неизбежные последствия этой перемены. *Антология педагогической мысли России первой половины XIX в.* М.: Педагогика.

Гринцер, Н. П. 2001. Что ему Гекуба: классика в современном окружении. *НЛО* 50: 332–346.

Губанов, Н. Н. 2006. Менталитет и функционирование в обществе. *Философия и общество* 4: 125–141.

Гуревич, А. Я. 1991. Уроки Люсьена Февра. *Приложение к книге Февра Л. «Бои за историю».* М.: Наука.

Гурлитт, Л. 1914. Отрицательные стороны классической школьной системы. *Русская школа* 1.

Гюго, В. 1972. *Собр. соч.:* в 10 т. Т. 2. М.: Правда.

Делакруа, Э. 1960. *Мысли об искусстве, о знаменитых художниках.* М.: Изд-во АХ СССР.

Забелин, И. Е. 2005. *Минин и Пожарский. «Прямые» и «кривые» Смутного времени.* СПб.: Русская симфония.

Зайцев, А. И. 1992. В поисках возрождения. *Греко-латинский кабинет* 1: 4–10.

Звездич, П. 1898. Что дает классическое образование? (Мнения профессоров Венского университета). *Образование* 11; 12.

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

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

Каптерев, П. Ф. 1993. История русской педагогики. *Педагогика* 1.

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

Левит, М. В. 2011. Классическое образование в постнеклассическую эпоху. *Проблемы современного образования* 3.

Лобзаров, В. М. 2008. Развитие концептуальных основ элитного классического среднего образования второй половины XIX в. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета* 4: 131–134.

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

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

Милоков, П. Н. 1994. *Очерки по истории русской культуры*: в 3 т. Т. 2. Ч. 1. М.: Прогресс-Культура.

Носов, А. А. 1996. К истории классического образования в России (1860 – начало 1900-х годов). В: Кнабе, Г. С., *Античное наследие в культуре России*. М.

Островский, А. Н. 2003. *Пьесы*. М.: Олма-Пресс Образование.

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

Ревякина, Н. В. 1993. Возрождение. *Российская педагогическая энциклопедия*: в 2 т. Т. 1. М.: Научное изд-во «БРЭ».

Розанов, В. В. 1990. *Сумерки просвещения*. М.: Педагогика.

Руднев, В. Н. Б. г. Консервативные традиции в образовании и воспитании молодежи во второй половине XIX в. как целостная педагогическая система. *Образование: исследовано в мире*. URL: <http://www.oim.ru/reader.asp?whichpage=1&mytip=1&word=&pagesize=15&Nomer=198>.

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

Толстихина, А.

1995. Классицизм – идея XXI века. *Первое сентября*. 28 января.

1997. Заговор против нигилизма. *Первое сентября* 43 (17 апреля).

Ушинский, К. Д.

1948. Защитникам классических гимназий. В: Ушинский, К. Д., *Собр. соч.*: в 3 т. Т. 3. М.; Л.

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

Фуко, М. 1999. Что такое просвещение? *Вестник Московского университета*. Серия 9. Филология. Вып. 2 (с. 132–149).

Шичалин, Ю. А.

1999. *Пути российского образования и Православие. Главы из книги*. М.: Изд-во ГЛК. URL: <https://vos.1september.ru/article.php?ID=200004304>.

2006. О пользе и необходимости классического образования. *Вопросы литературы* 5: 304–320.

Шичалин, А. Ю., Шичалина, Е. Ф. 2000. О проблеме классического образования. *Школьный психолог* 43. URL: <http://vos.1september.ru/2000/no43.htm>.

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