

АВТОНОМНАЯ НЕКОММЕРЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
«ИНСТИТУТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ НАУКИ
И ОБРАЗОВАНИЯ»

В.К. ПИЧУГИНА, А.Ю. МОЖАЙСКИЙ, К.Ю. МИЛОВАНОВ

АНТОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ ЕВРОПЫ XVII–XIX ВЕКОВ

ПОД РЕДАКЦИЕЙ В.К. ПИЧУГИНОЙ



МОСКВА
2025

УДК 37.01; 9.94
ББК 74.03(2); 63.3(0)
А 72

*Издание выполнено при финансовой поддержке
Российского научного фонда (проект № 24–18–00349)*

Рецензенты

*Доктор исторических наук ПЕТРОВА Майя Станиславовна
Доктор педагогических наук ПОЛЯКОВА Мария Александровна
Кандидат исторических наук ЛУРЬЕ Зинаида Андреевна*

АВТОРЫ-СОСТАВИТЕЛИ

В.К. Пичугина — д.п.н., ведущий научный сотрудник Института образования НИУ «Высшая школа экономики» (предисловие, глава 1, подглавы 1.1–1.2; глава 2, подглавы 2.1, 2.2, 2.4, 2.5; глава 3, подглавы 3.1–3.3, 3.5, 3.6; глава 4; глава 5, подглавы 5.1–5.7; глава 6, подглавы 6.1–6.3, 6.5; заключение); А.Ю. Можайский — к.и.н., доцент Института классического Востока и античности НИУ «Высшая школа экономики» (глава 6, подглава 6.4; глава 7, подглавы 7.1–7.2); К.Ю. Милованов — к.и.н., старший научный сотрудник Института содержания и методов обучения (глава 1, подглавы 1.3–1.6; глава 2, подглава 2.3; глава 3, подглава 3.4)

АНТОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ ЕВРОПЫ

XVII–XIX ВЕКОВ / Авт.-сост.: В.К. Пичугина, А.Ю. Можайский, К.Ю. Милованов / Под ред. В.К. Пичугиной. — М.: Аквилон, 2025. — 432 с., с илл.

В антологии представлены фрагменты переводов сочинений европейских философов, теологов, общественных деятелей, посвящённые воспитанию и обучению подрастающих поколений. В книгу включён обширный комментарий, объясняющий подбор фрагментов и позволяющий увидеть всё многообразие трансформаций образовательных пространств европейских городов XVII–XIX веков. Пособие предназначено преподавателям, докторантам, аспирантам, магистрантам, бакалаврам педагогических и других гуманитарных специальностей, а также всем интересующимся становлением и развитием европейских педагогических традиций.

ISBN 978–5–6052889–7–8

В оформлении обложки использованы изображения: бюст Карла Шмидта работы Августа Шмитца (Берлин, ок. 1865 г.; Исторический музей г. Котен / Анхальт), Университет Саламанки (современная фотография), библиотека Галле-Виттенбергского университета (г. Галле, современная фотография)

- © В.К. Пичугина, А.Ю. Можайский, К.Ю. Милованов — 2025, составление, комментарии, предисловия
© А.Ю. Антоновский, Е.Н. Васильева, С.В. Занин, А.Л. Зеленецкий, А.А. Колобкова, Ю.Г. Куровская, А.С. Овсепян, М.А. Полякова, О.В. Рихтер, Р.В. Савинов, С.С. Скорвид, А.Д. Щеглов — 2025, переводы, сопроводительные статьи, комментарии
© Автономная некоммерческая организация
«Институт междисциплинарных исследований науки и образования» (Москва) — 2025
© Издательство «Аквилон» (Москва) — 2025

*Репродуцирование (воспроизведение) данного издания или его части любым способом
без письменного соглашения с издателем запрещается*

Люблю я летний час рассвета.
Щебечут птицы в тишине.
Трубит в рожок охотник где-то.
И с жаворонком в вышине
Перекликаться люблю мне.

Но днём сидеть за книжкой в школе
Какая радость для ребят?
Под взором старших, как в неволе,
С утра усаженные в ряд,
Бедняги-школьники сидят.

С травой и птицами в разлуке
За часом час я провожу.
Утех ни в чём не нахожу
Под ветхим куполом науки,
Где каплет дождик мёртвой скуки.

Поёт ли дрозд, попавший в сети,
Забыв полёты в вышину?
Как могут радоваться дети,
Встречая взаперти весну?
И никнут крылья их в плену.

Отец и мать! Коль ветви сада
Ненастным днём обнажены
И шелестящего наряда
Чуть распустившейся весны
Дыханьем бури лишены, —

Придут ли дни тепла и света,
Тая в листве румяный плод?
Какую радость даст нам лето?
Благословим ли зрелый год,
Когда зима опять дохнёт?

Уильям БЛЕЙК, 1789

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	9

ГЛАВА 1

ЕВРОПЕЙСКАЯ ГОРОДСКАЯ ЦИВИЛИЗАЦИЯ КАК СРЕДОТОЧИЕ ПРОСВЕЩЕНИЯ	13

1.1. Мишель Монтень.....	18
Об одном упущении в наших порядках.....	18
1.2. Иоганн Альштед.....	20
Энциклопедия всех наук.....	21
Энциклопедия книга четвертая, содержащая дидактику, или Учение об изучении наук.....	22
Энциклопедия книга двадцать четвертая, излагающая схоластику, или Школьное дело.....	35
1.3. Шарль Луи Монтескье.....	38
О духе законов.....	41
Мысли.....	51
1.4. Клод Адриен Гельвеций.....	54
Об уме.....	56
1.5. Поль Анри Гольбах.....	64
Система природы, или о Законах мира физического и мира духовного.....	66
1.6. Фридрих Шлейермахер.....	77
Речи о религии к образованным людям, ее презирающим.....	78

ГЛАВА 2

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ УРБАНИСТИКА (АНТИ)ГОРОД И (АНТИ)ШКОЛА	81

2.1. Ян Амос Коменский.....	85
Лабиринт света и рай сердца.....	87
О развитии природных дарований.....	94
Правила поведения для юношества, собранные в 1653 году.....	101
2.2. Томмазо Кампанелла.....	105
Город солнца.....	106
2.3. Джон Локк.....	118
Об обучении.....	119
Рабочие школы.....	132

2.4. ФАЛЬСТАФ ФАКИР (АКСЕЛЬ ВАЛЛЕНГРЕН).....	137
Нравомучительные рассказы.....	137
2.5. ХАССЕ СЕТТЕРСТРЁМ.....	140
Юмористические рассказы.....	140

ГЛАВА 3

УЧИТЕЛЬ И УЧЕНИК В ГОРОДСКОЙ И СЕЛЬСКОЙ ШКОЛАХ

145

3.1. АНДРЕАС РЕЙЕР.....	149
Особое сообщение (особый и чрезвычайный доклад) о том, как соответственно Божьему завету, в деревнях и городах княжества Гота можно и следует быстро и с пользой обучать мальчиков и девочек, объединенных в низший класс школы.....	150
3.2. КЛОД ФЛЁРИ.....	160
О выборе и способе учения.....	161
3.3. ЖАН-ЖАК РУССО.....	168
Рассуждение, получившее премию Дижонской Академии в 1750 году по вопросу, предложенному этою же Академией: «Способствовало ли возрождение наук и искусств очищению нравов?».....	171
Эмиль, или О воспитании.....	176
Рассуждение об образе правления в Польше и о плане его переустройства, составленном в апреле 1771 года.....	181
3.4. ИОГАНН ГЕНРИХ ПЕСТАЛОЦЦИ.....	184
Памятная записка о семинарии в Кантоне Во.....	185
3.5. АДОЛЬФ ВИЛЬГЕЛЬМ ДИСТЕРВЕГ.....	202
Каждый школьный учитель должен быть естествоведом, а каждый сельский учитель — естествоиспытателем.....	203
3.6. МИГЕЛЬ ДЕ УНАМУНО-И-ХУГО.....	205
Бриллиант из Вильясола.....	206
Учитель из Карраскеды.....	209

ГЛАВА 4

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ГОРОДА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ИЗЫСКАНИЙ

215

4.1. ИММАНУИЛ КАНТ.....	219
Уведомление о расписании лекций на зимнее полугодие, 1765–1766 годов.....	220
Антропология с прагматической точки зрения.....	223
4.2. АДАЛЬБЕРТ ШТИФТЕР.....	228
Бабье лето.....	229
4.3. ЛЮДВИГ АНДРЕАС ФЕЙЕРБАХ.....	233
Сущность христианства.....	234

4.4. Карл Шмидт.....	237
Лютер. Характеристика с приложением «Лютер и мы».....	239
История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов.....	241
Антропология. Наука о человеке в ее историческом развитии с современных позиций. Посвящается образам немецкой нации. Часть первая. Введение и история антропологии.....	245
Антропология. Наука о человеке в ее историческом развитии с современных позиций. Посвящается образам немецкой нации. Часть вторая. Наука о человеке в его жизни и делах с особым указанием на воспитание человека.....	249

ГЛАВА 5

УНИВЕРСИТЕТ В ГОРОДЕ И ГОРОД В УНИВЕРСИТЕТЕ

5.1. Статья «Éducation» из Энциклопедии Дидро и д'Аламбера.....	258
5.2. Иоганн Генрих Готлиб фон Юсти.....	263
Основы могущества и счастья государств; или Подробное изложение полицейской науки.....	264
Природа и сущность государств как источник всех правительственных наук и законов.....	269
5.3. Фридрих Шиллер.....	271
Письма об эстетическом воспитании человека.....	272
5.4. Карл Вильгельм фон Гумбольдт.....	276
О пределах государственной деятельности.....	277
О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине.....	279
5.5. Фридрих Шлейермахер.....	284
Нечаянные мысли о духе немецких университетов.....	284
5.6. Наполеон.....	287
Декрет об имперском университете.....	288
5.7. Джон Стюарт Милль.....	309
Рассуждения о представительном правлении.....	310
5.8. Джон Сильвестр Моррис.....	315
Философия права и философия истории.....	316

ГЛАВА 6

ПЕДАГОГИКА ГОРОДА В ЗЕРКАЛЕ АВТОБИОГРАФИЙ

6.1. Мишель Монтень.....	327
О воспитании детей.....	327

6.2. КАРЛ ЛИННЕЙ.....	334
Собственноручные записки [о себе].....	335
6.3. ИММАНУИЛ КАНТ.....	338
Письмо Императрице Елизавете Петровне.....	338
6.4. В.С. ПЕЧЕРИН и М.С. КУТОРГА.....	339
Образовательное пространство Берлина 1833–1835 годов в письмах и отчетных документах.....	341
6.5. КАРЛ МАРКС.....	397
Письмо к отцу.....	398

ГЛАВА 7

ГОРОД ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

АРХИТЕКТУРНЫЕ РЕШЕНИЯ.....	401

7.1. ДЖОВАННИ БАТТИСТА ПИРАНЕЗИ.....	403
Древняя школа, построенная в египетском и греческом стилях.....	404
7.2. ЭТЬЕН-ЛУИ БУЛЛЕ.....	409
Проект Королевской библиотеки.....	410

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	412

Источники.....	413
Литература.....	418
Антологии.....	430
Об иллюстрациях.....	431

ПРЕДИСЛОВИЕ

Знаменитая книга Ричарда Сеннета «Плоть и камень: тело города в западной цивилизации» начинается с того, что он хочет представить читателю историю города, рассказанную как «история телесного опыта его жителей»¹. В этом томе антологии зарубежного педагогического наследия история европейской педагогики XVII–XIX вв. будет историей города, представленной как история образовательного опыта его жителей. Поскольку перед читателем уже четвёртый том антологии², то он уже вооружён знанием разнообразных источников об образовательном пространстве города. Промежуток от IV в. до н. э. до XIX в. — это широкая хронологическая дистанция, на которой можно поставить множество точек, рассуждая о том, что представления о городе у Платона существенно отличаются от представлений о городе у Иммануила Канта. На смену древнегреческим и древнеримским образовательным идеалам пришли идеалы христианства и схоластической философии, а на смену им, в свою очередь, — идеалы Ренессанса, Реформации и Просвещения. Все эти изменения создают иллюзию предельного отдаления от античных образовательных идеалов, но это лишь иллюзия, поскольку философы, общественные деятели и реформаторы XVII–XIX вв. были также озабочены вопросами образования в пространстве города, как в своё время Сократ.

«Образовательное пространство» — понятие, которое активно применяется в историко-педагогических исследованиях с 2000-х гг. «Британская и скандинавская историография разрабатывает по преимуществу историю школьного пространства, начиная от истории классной комнаты до истории школьной архитектуры и пространства педагогических практик во всём школьном комплексе зданий и прилежащих территорий. Немецкоязычная историография в силу традиций региональной истории больше обращает внимание на территориальные аспекты формирования, развития, разграничения образовательных пространств, особенно в периоды позднего Средневековья и раннего Нового времени, включая эпоху Просвещения, так как именно в XIII–XVIII вв. складывается та картина территориальной пестроты немецких земель, которая в области образования продолжает существовать и в объединённой Германии

¹ Сеннет Р. Плоть и камень: тело города в западной цивилизации / пер. с англ. М.: Strelka Press, 2016. С. 13.

² Антология педагогического наследия Древней Греции и Древнего Рима / авт.-сост. В.К. Пичугина, В.Г. Безрогов; под ред. В.К. Пичугиной. М.: Русское слово — учебник, 2019. 448 с.; Антология педагогического наследия Средних веков, Возрождения и Реформации / авт.-сост.: В.В. Рыбаков, В.Г. Безрогов, В.К. Пичугина; под ред. В.В. Рыбакова, В.Г. Безрогова. М.: Русское слово, 2020. 560 с.; Антология педагогического наследия культур Востока / авт.-сост. В.Г. Безрогов, В.К. Пичугина, Р.И. Зианшина; под ред. В.К. Пичугиной. М.: Аквилон, 2023. 516 с.

до сих пор»¹. Современные историко-педагогические исследования, обращающиеся к изучению образовательных пространств, можно разделить на две группы: акцентирующие внимание на географическом принципе (территориальность в истории образования, значимость «топоса») или утверждающие совпадение образовательного и исторического пространств (событийность в истории образования, значимость «хроноса»). Третья группа исследований, как нам кажется, делает акцент на многочисленных парадоксах: например, когда, территориальная близость или то или иное историческое событие не формируют образовательное пространство, а напротив не дают школам и университетам, академиям и лицам, гимназиям и училищам превратиться в нечто большее, чем отдельные элементы. Исследовательский переход от хроноса и топоса к хронотопу возвращает к изначальному смыслу понятия «ландшафта» как «образа места», позволяя поставить вопрос об изучении образов образования и образов в образовании. Образовательные пространства-ландшафты становятся «видимыми», если выделены значимые концепты (одним из которых и является концепт «город»), вбирающие в себя понятийную, метафоричную и нарративную² составляющие.

«Город» стал одним из ключевых понятий для эпохи Просвещения, под которой подразумевается исторический период с XVII в. с особой акцентуацией на XVIII в. Эпохе Просвещения можно дать множество характеристик, в том числе и такую: это был период, «когда вера в человеческий разум перевесила потребность в жизненной ориентации, опосредованной властью и традициями»³. Если мы понимаем Просвещение не как эпоху, а как утверждение новых образовательных идеалов, то достигнутый эффект может длиться годами или даже веками, если рассматривать как отправную точку, например, педагогическое движение софистов, считающих образование ключом к успеху в пространстве города. Если мы понимаем Просвещение как программу, которая может быть запущена в любую эпоху и будет трансформировать её образовательные идеалы, то у реализующих её (от Шарля Луи Монтескье до Карла Шмидта) могут быть разные целевые установки и понимание особенностей образования в городе. Если мы понимаем Просвещение как историческое движение, то оно имеет разные образовательный и научный эффекты в разных странах, развивающих образовательные пространства своих городов. Все эти четыре плоскости продемонстрированы нами через авторскую логику отбора и представления источников

¹ Безрогов В.Г. Образовательные пространства позднего Средневековья и раннего Нового времени в немецкой историко-педагогической науке // Историко-педагогический журнал, 2019. № 1. С. 158.

² См.: Пичугина В.К. Историко-педагогическая ретроспектива многомерной педагогической реальности: от понятия к концепту // История педагогики сегодня: материалы Первого национального форума российских историков педагогики. Москва, 25 апреля 2013 г. М.: АСОУ, 2013. С. 56-63.

³ Böhm W. Geschichte der Pädagogik: Von Platon bis zur Gegenwart, 3. Auflage. München: Verlag C.H. Beck oHG, 2010. S. 56.

о педагогическом прошлом: выбор того или иного деятеля позволил акцентировать внимание на Просвещении как эпохе, где образование было связано с городом; выбор фрагментов из того или иного сочинения — на Просвещении как процессе утверждения урбанистических образовательных идеалов; выбор сопровождающих фрагменты комментариев — на Просвещении как программе, запущенной в пространстве города; выбор материала для введения к антологии — на Просвещении как историческом движении, затрагивающем образовательную и научную парадигмы в разных странах и их городах.

Концептуальный подход к образовательным идеям и практикам, появившимся и реализующимся в разных пространственных координатах, позволил нам выявить особенности отношений в системе «человек — город», изучению которых мы и посвятили этот том антологии. Тексты источников, введения к ним, комментарии и справочный аппарат для антологии подготовили: В.К. Пичугина (предисловие, глава 1, подглавы 1.1–1.2; глава 2, подглавы 2.1, 2.2, 2.4, 2.5; глава 3, подглавы 3.1–3.3, 3.5, 3.6; глава 4; глава 5; глава 6, подглавы 6.1–6.3, 6.5; заключение), К.Ю. Милованов (глава 1, подглавы 1.3–1.6; глава 2, подглава 2.3; глава 3, подглава 3.4), А.Ю. Можайский (глава 6, подглава 6.4; глава 7, подглавы 7.1–7.2). Благодарим за помощь в переводе, подборе и / или комментировании материалов А.Ю. Антоновского, Е.Н. Васильеву, С.В. Занина, А.Л. Зеленецкого, А.А. Колобкову, Ю.Г. Куровскую, А.С. Овсепян, М.А. Полякову, О.В. Рихтер, Р.В. Савинова, С.С. Скорвида, А.Д. Щеглова, а также всех, кто помогал в подготовке данного издания.

Если существующие антологии¹ будут читаться в сопоставлении или даже противопоставлении с нашей антологией, то мы вполне сможем сказать, что поставленная нами задача выполнена, и история педагогики сможет развиваться, в том числе, как история городских образовательных пространств.

*С уважением к читателю и критику,
преподавателю и студенту,
В.К. Пичугина*

¹ Например, те, на которые мы указали здесь: Безрогов В.Г., Пичугина В.К. Французский опыт создания антологий по истории педагогики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 2. № 4 (53). С. 90-100; Pichugina V., Mettini E., Volkova Y. Cicero's Writings as Learning Texts for Humanities Students: from Augustus Wilkins to Cicero Digitalis // Hypothekai. 2021. № 5. С. 191-213.

ГЛАВА 1

ЕВРОПЕЙСКАЯ ГОРОДСКАЯ ЦИВИЛИЗАЦИЯ КАК СРЕДОТОЧИЕ ПРОСВЕЩЕНИЯ

Образованный народ имеет великолепные многолюдные города, полные произведениями искусств и ремёсел.
У необразованного — вместо городов пустыри,
а если он что-нибудь и называет городом, то это не более,
как жалкие лачуги

Я.А. КОМЕНСКИЙ
О развитии природных дарований

ГЛАВА 1

ЕВРОПЕЙСКАЯ ГОРОДСКАЯ ЦИВИЛИЗАЦИЯ КАК СРЕДОТОЧИЕ ПРОСВЕЩЕНИЯ¹

Развитие педагогической мысли в XVIII столетии обязано тем фундаментальным принципам, которые во многом были унаследованы от ренессансного периода и эпохи барокко. Именно в век Просвещения начинают разрабатываться базовые критерии системного подхода к воспитанию человека и гражданина. Ключевыми для просветительства становятся категории природы, человека, всё более усложняющихся политических и социальных систем, образования, культуры, искусства, гражданской архитектуры и градостроительства. Важную роль в системе ценностей люмберизма сыграло понятие воспитания. С ним связывалась установка на строительство царства Разума, с просвещёнными монархами на троне и с философами-наставниками у трона, «просветлёнными» и рационально мыслящими гражданами, получившими свои права и свободы.

Эпоха Просвещения — исторический период видимого дряхления и умирания Старого порядка и его учреждений, точка системного и структурного кризиса европейского сознания, ценностей и ментальных конструкторов. Нарастающая политическая нестабильность (хотя ещё и не столь явная, как в годы Великой Французской революции), череда общеевропейских и континентальных конфликтов, колониальные войны и начавшаяся борьба за независимость от метрополий, тренд на формирование полноценного гражданского общества, активный поиск политического и социального компромисса между аристократией и крупной буржуазией — таковы процессы, которые привели к формированию того временного феномена, который мы традиционно называем век Просвещения.

Просветительское движение чрезвычайно неоднородно по своей структуре и составу, и дело здесь даже не в страноведческой или внутринаучной классификации. Мы увидим не только группу философов, учёных, литераторов и самобытных мыслителей, но и довольно значительное число «просвещённых монархов» (Густав III, Екатерина Великая, Иосиф II, Карл Август Веймарский, Карлос III, Леопольд II, Мария-Терезия, Фредерик VI, Фридрих Великий). Немаловажную роль в данный период сыграли также политические деятели — идейные преобразователи социальной реальности в своих государствах (П. Аранда, С.Ж. Помбал, И.Ф. Струэнзе).

Следует выделить ряд наиболее значимых национально-территориальных локаций эпохи Просвещения: *британская или англо-шотландская* (Д. Беркли, А. Коллинз, Д. Локк, Р. Прайс, Д. Пристли, Т. Рид, Д. Рикардо, Д. Свифт, А. Смит, Д. Толанд, М. Уолстонкрафт, Д. Уэсли, А. Фергюсон, Ф. Хатчесон, Э. Чеймберс,

¹ Предисловие К.Ю. Милованова, подбор фрагментов источников для главы — К.Ю. Милованов, В.К. Пичугина.

Э. Шефтсбери, Д. Юм); *французская* (Г. Бабёф, П. Бейль, Ф. Буассель, Ф.М. Вольтер, Ж.Л. Д'Аламбер Д. Дидро, К.А. Гельвеций, П.А. Гольбах, Э.Б. Кондильяк, Ж.А. Кондорсе, А.Л. Лавуазье, Ж.О. Ламетри, Г.Б. Мабли, Ж. Мелье, Ш.Л. Монтескье, Э.-Г. Морелли, Л.М. Лепелетье, Ш. Роллен, Ж.-Ж. Руссо, А.Д. де Сад); *германская* (Х. Вольф, И.Г. Гердер, И.В. Гёте, В. Гумбольдт, И. Кант, Х.А. Крузий, И.Г. Ламберт, Г.Э. Лессинг, Х. Томазий, Ф. Шлейермахер), *американская* (Дж. Адамс, Т. Джефферсон, Т. Пейн, У. Пенн, Б. Франклин, Д. Эдвардс).

Просветительство позиционировало себя как передовая культуртрегерская и интеллектуальная идеология, включавшая в себя не только проекты общественно-политических преобразований и личностного самосовершенствования, но и проблемы пересмотра традиционных форм воспитания, обучения и познания. Стремление к созданию действенной программы социальных, политических, экономических и культурно-образовательных реформ, формированию образа нового человека — полноправного члена гражданской общины, а не раба тирана, было характерно для многих мыслителей того периода. Исторически само Просвещение было явлением сложносоставным, противоречивым, неоднозначным, ибо просветители разных стран, поколений и национальностей создавали различные философско-исторические модели преобразования действительности, исходя из различных культурных и ментальных стереотипов.

Однако эпоха Просвещения — это не только книги, идеи, имена, но и деятельностное стремление к изменению окружающего человека как искусственно созданного, так и природного ландшафта. Не только идеальное общество или государство, но и проектируемый эталонный город как своеобразная точка роста обновлённого европейского социокультурного пространства занимали умы просветителей. Европейское Просвещение по сути своей градоцентрично. Мыслители, восхищавшиеся античной городской цивилизацией, уровнем развития её культуры, образования, искусства и архитектуры, не могли не уделить должного внимания современным им городам как важнейшим центрам просвещения. При активном участии философов эпохи Просвещения в великосветских салонах, провинциальных и центральных академиях, аристократических клубах и масонских ложах рассматриваются вопросы теории и практики урбанистики. Проявляется устойчивая тенденция обсуждать проблемы управления и использования городского пространства и планов его эстетизации, исходя из вкусов эпохи и модных трендов.

Город в трудах просветителей XVIII в. предстаёт перед нами как важнейшее историческое явление, раскрывающее ведущие параметры функционирования цивилизационной среды, в которой существует индивид. Внутренняя природа города двойственна, так как он является одновременно и очагом культуры, и естественной средой обитания человека, будучи концентрированным выражением культурной деятельности, универсальным пространством сохранения результатов её материального и интеллектуального развития. Значимость города состоит ещё и в том, что он представляет собой полифоничный живой социальный организм. Именно внутри городской среды человек приобретает опыт существования в цивилизованном пространстве, усваивая те или иные идеи, получая необходимые знания, умения и навыки.

Просветители рассматривали город как универсальную среду, в которой происходит формирование и развитие человека и гражданина. Так, по мнению Ш.Л. Монтескье, уничтожение прерогатив и вольностей городов способствовало становлению тиранической формы правления. Каким путём демократия погибает, задаётся вопросом просветитель, когда мало-помалу ликвидируются права городских сословий и автономия городов. Также Монтескье выводит ряд закономерностей исходя из хозяйственной и экономической деятельности городов. Богатство пропорционально величине городов и особенно столиц, так как оно определяется соотношением экономического роста и количества активных горожан. Философ отстаивает право городов и поселений на изгнание деспотичных государей, нарушающих веками сложившиеся вольности. Ш.Л. Монтескье подчёркивает историческую, социальную и политико-правовую значимость объединений городов.

По мнению П.А. Гольбаха, славен тот город, жители которого отдают все свои силы ремёслам, промышленности, наукам и искусствам, их желание преуспеть обращается лишь на пользу гражданского общества. Когда города имеют возможность широко развиваться благодаря поощрению просвещения и ремёсел, то эти города радуют глаз. Вместе с тем города, утверждал барон Гольбах, не должны неконтролируемо расти, поскольку в них увеличиваются потребности, страсти и пороки, а горожане оказываются вовлечены в распутство, вследствие чего они становятся праздными и невежественными, поражается их ум и тело. К.А. Гельвеций считал, что для того чтобы прославиться в науках и искусствах, необходимо попеременно жить то в городе, то в деревне.

В городском пространстве эпохи Просвещения появляются новые культурные модели и практики, увязываемые с формированием передовой воспитательной идеологии, развитием частной инициативы в образовании, науке, филантропии. Город проявляет себя как социокультурный феномен, отображающий историю рождения и последующего развития человеческой цивилизации и аккумулирующий память о многих поколениях его граждан. Он становится той уникальной средой, в которой осуществляется процесс культурно-исторической интериоризации. Город — это выраженный в камне своеобразный и видимый всеми код ретроспективных слоёв и предшествующих поколений. В городском пространстве XVIII в. происходит становление прогрессивных форм социальной мобильности, постепенно размываются границы сословий, падает авторитет клира, увеличивается имущественная дифференциация и нарастает как общий, так и локализованный кризис ценностей абсолютистского режима.

В основу нового воспитания просветителями была положена идея об обработке и шлифовке «дикого камня», то есть изживания невежества в себе и вокруг себя. Необразованный человек, заражённый суевериями и предрассудками, через правильно поставленное просвещение становится «шлифованным камнем» — свободным членом формируемого гражданского общества, избавленного от рудиментов деспотической идеологии и сословности феодального типа, веры в чудеса и сверхъестественное. Только разум является единственным критерием проверяемой на практике истины.

В городах эпохи Просвещения как никогда возрастает роль книги и чтения; издательский бум и ажиотаж, связанный с выходом в свет трудов просветителей, форсирует читательскую революцию. Идёт систематизация гуманитарного, технического и естественнонаучного знания. В городских салонах и клубах активно формируется общественное мнение, соответственно появляются его неформальные лидеры — философы, литераторы, генераторы и носители новой идеологии, популярные публичные фигуры и кумиры толпы. Просветительство в XVIII в. становится модным идейным течением, хотя и довольно опасным, поскольку Церковь и королевское правосудие не дремлют и ещё достаточно сильны.

МИШЕЛЬ МОНТЕНЬ¹

Мишель Монтень (1533–1592) — французский философ-гуманист и писатель, автор знаменитого сочинения «Опыты», несколько напоминающего «Аттические ночи» Авла Геллия и отчасти копирующего сочинения-размышления Плутарха и Лукреция о жизни и людях своей эпохи. В «Опытах» рассматривается множество тем и удивительным образом объединяется серьёзное и смешное. Описывая множество событий, Монтень приводит примеры из жизни своей семьи, в которой забота об образовании детей была одной из главных забот.

Мишелю Монтеню удалось развить эссе в особый жанр, дающий возможность высказаться скептически настроенному и во всём сомневающемуся интеллектуалу. Знаменитый вопрос «Que sçay-je?» («Что я знаю?») ставился им и по отношению к педагогическим проблемам. Восхищаясь античными мыслителями в целом, Монтень называет Сократа мудрецом (= сомневающимся скептиком-интеллектуалом?), который смотрел на Вселенную как на свой родной город, «отдавая свои знания, себя самого, свою любовь всему человечеству, — не так, как мы, замечающие лишь то, что у нас под ногами»². В «Опытах» Монтень не раз будет указывать на то, что образование — это не только умение ходить проверенными дорогами, но и умение выбирать новые тропинки. И именно этого умения, как ему казалось, не хватало современным ему учителям, чтобы хоть на несколько шагов приблизиться к Сократу и сделать так же много для своего родного города и его желающих получать образование жителей.

ОБ ОДНОМ УПУЩЕНИИ В НАШИХ ПОРЯДКАХ³

Мишель Монтень был третьим ребёнком Антуанетты де Лопез и Пьера Эжема, который «долго размышлял над наилучшим способом обучения детей»⁴,

¹ Предисловие В.К. Пичугиной.

² Монтень М. Опыты / пер. А.С. Бобовича. М. — Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1954. С. 204.

³ Предисловие В.К. Пичугиной.

⁴ Courbet E. Notice biographique et bibliographique sur Michel de Montaigne. A. Lemerre. Paris, 1900. S. XII-XIII.

поскольку первые два ребёнка умерли. Отец со всей серьёзностью подошёл к образованию Мишеля, а в дальнейшем и других детей, приглашая домой лучших учителей. Так, одного из потенциальных учителей он отверг под предлогом того, что он недостаточно знает греческий язык.

Не имея системного образования, отец Монтеня, вероятно, тяготел к тому, чтобы придать системность образованию не только своих, но и чужих детей. Пьер Экем широко поддерживал все начинания в коллеже де Гиень: «...его дом стал местом встреч профессоров, призванных способствовать процветанию этого заведения. Следуя совету этих новых друзей, отец Монтеня провёл оригинальный эксперимент со своим маленьким сыном, который, приведя ребёнка-латиниста на скамью колледжа, заставил его рано войти в мир со знаниями опытного гуманиста»¹. Таким образом, среди «порядков», которые Пьер Экем установил, был и порядок приглашения в дом к детям лучших учителей. В этом эссе Монтень не пишет об этом, сосредотачиваясь на дневнике, в котором по поручению отца фиксировались «достойные внимания происшествия». О воспитательной силе этого «порядка» и пишет Монтень, сетуя, что в своей семье не смог завести подобного. Он также указывает, что близкий к этому «порядок» по записи нужд горожан, мог бы, по мнению Пьер Экема, быть реализован в городе и способствовать его процветанию.

Мой² покойный отец, человек, руководствовавшийся всю свою жизнь опытом и природной сметкой, при этом обладавший ясным умом, говорил мне когда-то, что ему очень хотелось бы, чтобы во всех городах было известное место, куда бы сходились все имеющие в чем-либо нужду и где бы они могли сообщить о ней и записать ее у приставленного к этому делу чиновника, например: «Хочу продать жемчуг, хочу купить жемчуг»; «такой-то ищет спутника для поездки в Париж», «такой-то — слугу, умеющего делать то-то и то-то»; «такой-то — учителя»; «такой-то нуждается в рабочем»; одним словом, тот нуждается в том, этот в этом, каждый согласно своим потребностям. И мне кажется, что подобная мера должна была бы в немалой степени облегчить общественные сношения, ибо всегда и везде имеются люди, обстоятельства которых складываются таким образом, что они ощущают нужду друг в друге, но, так и не отыскав друг друга, испытывают крайние неудобства.

Мне известно, что, к величайшему стыду нашего века, у нас на глазах умерли, не имея чем утолить голод, два человека выдающихся знаний: Лилио Грегорио Джиральди в Италии и Себастиан Касталион в Герма-

¹ Courbet E. Notice biographique et bibliographique sur Michel de Montaigne. A. Lemerre. Paris, 1900. S. IV.

² Приведено по изданию: Монтень М. Опыты / пер. А.С. Бобовича. М. — Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1954. С. 288-289.

нии; полагаю, что существует масса людей, которые предложили бы им занятия на весьма хороших условиях или, во всяком случае, оказали бы помощь, где бы они ни жили, если бы знали об их бедственном положении. Мир не настолько еще испорчен, чтобы не нашлось человека, — и я знаю такого, — который не пожелал бы от всего сердца расходовать унаследованные им от родителей средства, пока судьбе будет угодно, чтобы он ими располагал, на избавление от нищеты людей редкостных и выдающихся в какой-либо имеющей значение области, ибо нередко судьба преследует их по пятам и доводит до крайности. Этот человек создал бы им, по меньшей мере, такие условия, что если бы среди них и нашелся кто-нибудь, кто не был бы ими доволен, то это могло бы случиться лишь по причине его собственного неразумия.

И в делах хозяйственных моим отцом были установлены такие порядки, которые я считаю похвальными, но которые, увы, я не в силах поддерживать. Речь идет о том, что, помимо записей, относящихся к ведению различных хозяйственных дел, куда заносились счета помельче, платежи, сделки, не требующие скрепления рукой нотариуса, — ибо регистрация таковых возлагается на правительственного сборщика податей, — он поручил тому из своих доверенных слуг, которого использовал как писца, вести также дневник, в котором полагалось отмечать все достойные внимания происшествия, а также день за днем решительно все события, относящиеся к истории нашего дома. И теперь, когда время начинает изглаживать в памяти живые воспоминания, заглянуть в эту летопись чрезвычайно приятно и столь же полезно, ибо она нередко разрешает наши сомнения: когда именно было задумано такое-то дело? Когда оно было закончено? Как оно шло? Как завершилось? Тут же мы можем прочесть о наших путешествиях, наших отлучках, браках, смертях, о получении счастливых или печальных известий, о смене важнейших из наших слуг и тому подобных вещах. Это — старинный обычай, и я думаю, что неплохо было бы каждому освежить его у своего камелька. А себя я считаю глупцом, что не придерживался его.

ИОГАНН АЛЬШТЕД¹

Иоганн Альштед (1588–1638) — учёный-энциклопедист эпохи раннего Нового времени, который постоянно обращался к проблемам педагогики и освещал их развёрнуто и обстоятельно, ведь ему довелось жить в эпоху колоссальных перемен, отразившихся в формировании таких моделей воспитания, как концепции

¹ Предисловие Р.В. Савинова.

Ж. Бодена, М. Монтеня, Я.А. Коменского, системы *Ratio Studiorum*. Педагогическое наследие Альштеда ещё ждёт своего исследователя.

ЭНЦИКЛОПЕДИЯ ВСЕХ НАУК¹

Труд Альштеда «Энциклопедия всех наук» (*Encyclopaedia omnium scientiarum*) в тридцати пяти книгах описывал весь универсум знаний человека XVI–XVII вв. Именно у Альштеда понятие «энциклопедии» из школьно-дидактического «круга» изучаемых на разных уровнях образования дисциплин становится обозначением «универсума» знаний как таковых, то есть в полном смысле системой всей доступной человечеству на данный момент информации о мире. Однако, в отличие от возникших немного позже универсальных словарей (к каковым относится, скажем, известная «Энциклопедия» Дидро и д'Аламбера), «Энциклопедия» Альштеда базируется на предметно-научной модели обобщения знаний, более напоминая философскую систему. В её основе лежит идея возрастающей сложности информации, начиная от базовой, «технической», которая касается обобщённой, формальной, стороны самих знаний как таковых (гексильогия, технология, археология и дидактика), через учение о языке (лексика, грамматика, риторика, логика, оратория и поэтика), к тем областям знаний, что описывают физическую и духовную реальность как таковую (метафизика, пневматика, физика, арифметика, геометрия, космография, уранометрия, география, оптика и музыка), а далее — способы ориентации и взаимодействия с ней на уровне различных социальных институтов (этика, экономика, политика, схоластика, теология, юриспруденция, медицина) и практического освоения предметного мира (механика общая, физическая и математическая). Завершается конструкция Альштеда вопросами бытования знания в индивидуальном и общественном сознании, вопросами наиболее эффективной их организации (мнемоника, история, хронология, архитектурника и критика).

Мы приводим выдержки из его трактатов о «дидактике», то есть общем учении о систематическом воспитании и образованности, и о «схоластике», то есть концепции организации школьного дела и учебного процесса, поскольку в этих разработках отразился дух новой эпохи и тех новых условий, в которых воспитывался человек эпохи раннего модерна — человек, связанный обязательствами городской жизни и того профессионального поприща, где ему предстоит реализоваться.

Первое, что обращает на себя внимание — это постулируемая Альштедом связь между успехом в освоении знаний и моральным обликом человека: как член определённого сообщества, элемент коммуникативной сети, человек не должен, приобретя знания, использовать их во зло себе и другим. Это стоит довольно далеко как от средневекового представления о знании как самодостаточной ценности, связывающей человека с Богом, так и от утилитарной оценки знаний в период позднего модерна. Из этого же вытекают и «внешние» стороны обучения,

¹ Предисловие Р.В. Савинова.

которые должны обеспечить комфорт для участников образовательного процесса: мы видим, что школу Альшted мыслит не просто как сообщество, но как особый *социальный топос*, а именно место в городе, где появится учреждение, в котором пространство и время будут организованы на основе порядка знания. Примечательно, что условия, в которых должно быть организовано такое учреждение, явно противопоставлены городской суете и соблазнам: пребывая в гуще жизни, школа должна возвышаться над нею. Таков смысл «дидактики».

Как организовать такое пространство обучения? На этот вопрос отвечает схоластика или наука школьного дела (лат. *schola* — «школа»). Отметив, что школьное дело является непосредственным продолжением политики, то есть искусства управления обществом, Альшted отмечает, что управление школой больше напоминает аристократическую модель, чем монархическую. Распределённый фокус власти означает, что школа отражает сословное пространство городов раннего Нового времени, где высший совет синдиков через влияние на формирующийся «средний класс» устанавливал баланс в отражении интересов различных сословий. Таким образом, школа является, по Альшtedу, идеальным городом, где происходит приобщение людей к тотальности социального опыта.

ЭНЦИКЛОПЕДИИ КНИГА ЧЕТВЁРТАЯ, СОДЕРЖАЩАЯ ДИДАКТИКУ, ИЛИ УЧЕНИЕ ОБ ИЗУЧЕНИИ НАУК

Глава первая¹ О цели образования

Предписания

Первая предварительная часть Энциклопедии была посвящена природе наук, следующая за ней вторая — изучению наук, это и есть Дидактика. Дидактика — это четвёртая и последняя часть предварительной части Энциклопедии, о правильной организации изучения наук. Она бывает общей и специальной. Общая дидактика в целом разъясняет цель, препятствия и средства для образования или педагогики. Цель изучения бывает высшей, опосредованной и низшей. Высшая цель, в общем, это слава Божья, а во вторую очередь — спасение души. Опосредованная цель — или собственная, или вторичная. Собственная цель образования — это познание, вторичная — применение знаний. Низших целей множество: приобретение чести, славы, богатств, друзей, влияния и т. д.

¹ Перевод и комментарии Р.В. Савинова. Перевод выполнен по изданию: *Scientiarum omnium encyclopædia. I–IV vols. Lugduni: Huguetan & Ravaud, 1649. T. I. P. 84-100; T. III. P. 273-286.*

Правила

1. *Дидактика — ни что иное, как метод образования; она необходима для всякого его аспекта, это путеводная звезда в сём плавании, норма и циркуль для архитектора, мильный столб для путника.*

Обучение, которое греки называют *μάθησις*, является интеллектуальным актом, точнее, ни чем иным как актом изучения. А всякое действие человека определяется нормой, которой оно управляется. Значит, следует, дабы и обучение — действие самое благородное, возвышающее природу человеческого интеллекта — руководилось некими определенными правилами, что мы легко, ясно и точно покажем. Ведь как мореплаватель не смог бы придерживаться своего курса посреди моря, если бы не следовал путеводной звезде, и как архитектор провалит всякий труд, не определяя его отвесом и циркулем, и путник сворачивает на окольный путь и приходит к гибели, если пренебрегает мильными столбами, вот так же и тот, кто желает учиться тому, что нам преподаётся в книге природы и книге благодати, выраженных в бесчисленных сочинениях наших авторов, не узнав, как правильно обучаться, несомненно, окажется в их числе, как называет их апостол в 2 Тим., гл. 3: «всегда учащихся и никогда не могущих дойти до познания истины». Но возражат, что логика — это искусство рассуждения, потому нет никакого собственного дела у Дидактики, или она включается в Схоластику, где всякие предписания относительно оснований изучения и обучения языкам, искусствам и наукам (*linguas, artes et facultates*)¹ <...>. Прежде логики следует руководство к тому, что показывает порядок взаимосвязи между дисциплинами, устанавливает всяческие упражнения и определяет соответствующий уровень обучения <...>. Вот причина, по которой *διδάξις* и *μάθησις* означаются здесь понятием Дидактика, о чем Боннэ весьма обстоятельно рассуждает в трактате об организации обучения. Сюда же добавим Вивеса «О науках», Ривэ «О наставлении юношества», Эразма и Садолето в книгах об образовании, Давида Хитрея «О принципе правильно обучать и наставлять», речь Рамуса о философских дисциплинах, Штурма «О наличных школах» и письма о классах и академиях, Целий Секунд «О совершенном грамматике», Эмунда Рихера в «Повивальном искусстве душ», Кекерман во «Всеобщем методе устройства занятий», Матфея Мартини в рассуждении о разных

¹ Указание на три фундаментальных уровня обучения: сначала в школе раннего нового времени учили языкам (греческому и латыни), затем осваивались «искусства» от математики и музыки до физики и этики, наконец, шли специализированные науки — право, медицина и теология, изучение которых давало человеку высшее профессиональное образование, а получение докторской степени — и весьма высокий социальный статус.

делах. В общей части мы в целом следуем Боннэ, но специальной части он не касался.

2. *Руководящие идеи обучения проистекают из трёх источников.*

Итак, они проистекают, во-первых, из цели обучения, во-вторых, препятствий или недостатков обучения, наконец, из средств, с помощью которых наш интеллект самым удобным образом может достигнуть того, что предполагается целью обучения.

3. *Цель занятий должна быть усвояемой, определённой и завершённой.*

Вот три свойства цели занятий, полностью необходимых. Во-первых, установим, что цель или задача обучения должна быть *усвояемой* для людей различных естественных темпераментов, расположений и наклонностей, и к ней они должны как бы вестись за руку, а не тащиться за волосы. Не во всякой деревяшке — Меркурий, как говорит пословица. Далее, цель должна быть *определённой* и *постоянной*, ибо, если цель меняется, средства не могут к ней вести в соответствии с порядком, силами, завершённой и мерой. Наконец, цель должна быть *завершённой*, т. е. выражающей и показывающей суть дела. Выражающей саму суть дела, дабы вещь была изучена ясно, достойно и с пользой. Показывающей суть дела, дабы тот, кто учится, желал бы достигнуть совершенства или в какой-то одной дисциплине, или во многих. И вести исследование нужно твёрдо и основательно, дабы сказывалось знание дела, а не высокомерие, ибо, как обычно говорят, *недоучка ни в чём не смыслит*.

4. *Цели образования те же, что и цели наук.*

В предыдущей книге мы привели начала и цели наук. Эти цели следует приложить и к их обучению. Чтобы не повторять всё это учение, здесь достаточно будет указать на эти цели и разделить их на три уровня. *На первом месте* — слава Божья и вечное спасение. Это должно быть целью всякого обучения, проповедующего христианство, ибо в этом месте мы имеем в виду именно его. *На втором месте* — познание и применение познаний. Познание вмещает религию, мудрость и красноречие. Эти три вещи мы изучаем в составе филологии, философии, теологии, юриспруденции, медицины и технических дисциплинах. Применение знаний состоит в преподавании, убеждении, деятельности или эффективности. Разделение деятельности и эффективности в строгом смысле мы принимаем потому, что деятельность относится к способности, а эффективность — к знанию. *В третью и последнюю очередь* идут привходящие цели образования: честь, слава, богатство, друзья, влияние и всё прочее, что следует за образованием, но для него не принципиально. Много об этом смотри в 1 гл. предш. книги.

Глава вторая О препятствиях к обучению

Предписания

Препятствия к обучению бывают чуждые или собственные, а эти — внешние и внутренние. Внешние препятствия воздвигаются либо диаволом, который внушением многожды создаёт помехи учёбе, либо людьми, т. е. порочным обществом, испорченным отчасти наставниками и патронами, отчасти условиями места и времени. Внутренние препятствия суть болезни души или тела. Болезни души либо естественные, либо произвольные. Первые — дефекты разума, памяти и сообразительности, вторые — мера того, как интеллект служит разуму, определяется его ясность или помрачённость, а воля является причиной порочной жизни, пропуска молитв, праздности, душевного беспокойства, сюда присоединим похоть и множество хлопот. Собственные препятствия состоят в устройстве и сохранении. Одно — это отсутствие аудиторий, лекций и прочего или их ненадлежащее устройство, другое — либо никакая, либо ненадлежащая организация репетиций и записей.

Правила

1. В целом есть три ошибки в обучении и три препятствия для образования: дефект рассудительности, праздность и нечестие.

Можно сказать, что нет недостатка в изобретениях всяких ошибок в обучении. Нет числа тем, кто из желания читать лекции охвачен произволом, ребячеством и непостоянством, нуждается в свете всецелого метода, но в своих занятиях они ничем не руководятся, не следуют никаким правилам и, словно слепые андабаты¹, бросаются на первые встреченные книги и терпят крах на пути к своей цели. Это похоже на то, что говорит трагик: *Nic omni duce spoliatus ibo: melius inueniam viam quam quaero solo*² <...>. Другие не сделали ничего положенного для того, чтобы исчерпать познание наук, возвращаясь к лени и пренебрежению трудом, считая, что лишь молитвами благодаря Богу они могут давать свои диктанты. Есть, наконец, и прочие, кто из-за демонов потерял спасение и оставил истинные знания, изучавшиеся в своё время, и много лет, я думаю, их проходившие. Мы много читали об обратившихся к искусству некромантии, быстро и старательно изучая языки и искусства. Есть искусства, которые приписывают такую цель, что всякий христианин должен памятовать о ней и избегать

¹ Гладиаторы, сражавшиеся вслепую: на их шлемах не было прорезей для глаз.

² «Позволь мне падать! Легче я один найду / Желанный путь» (Sen. Phoen. 5–6; пер. С.А. Ошерова).

её: таковы «Тайнописное искусство», «Ангелическое искусство», «Павлово искусство» и тому подобное¹. Итак, есть в целом три типа заблуждений в деле образования: первое касается рассудительности, второе — прилежания и третье — благочестия. Иные же говорят, что трудности в обучении проистекают от суетности, ничтожности и неразвитости ума.

2. *Препятствия к проведению занятий есть как общие, так и специальные.*

Общие препятствия к проведению занятий касаются всех учащихся и препятствуют изучению всех дисциплин, тогда как специальные изменяются в зависимости от дисциплины или учеников. Здесь мы разъясним общие препятствия, что могут стать затруднением для средств обучения. <...> В этом месте мы кратко рассмотрим три затруднения со стороны учащихся: рабство ума, чрезвычайную пытливость и неусидчивость. *Рабство ума* — это когда учащийся отказывается от свободы судить об истине, но предпочитает и склоняется перед авторитетом другого человека, повторяя всякое его высказывание. <...> *А излишняя пытливость* — это когда кто-то так углубляется в познание вещей, что предпочитает *ἀερόβατεῖν* и *μετεωρολογεῖν*, а не *φιλοσοφεῖν* и *σωφρονεῖν*, и так старается, что почти выдыхается над своими рассуждениями. Вот что имели в виду древние, когда призывали меньше философствовать. И смысл знаменитого высказывания Энния не в том, чтобы философствовать кое-как, а в том, чтобы способ обучения философии был соответствующим. <...> И здравая пытливость связана с умеренностью и практичностью, а другая людям и неизвестна. <...> Наоборот, *неусидчивость* — это такое затруднение для обучения, когда сами вещи смешиваются с дисциплинами, или же предписания и правила не отличаются друг от друга или от комментариев, или всё изучается слишком поспешно, не уделяя соответствующего времени, или же всё это смешивается между собой. <...>

Глава третья О внешних средствах к образованию

Предписания

Средства или начала для обучения, что ведут ученика к цели, т. е. к твёрдому знанию и направляют к рачительному применению знаний, являются или нейтральными, или существенными. Нейтральные являются познанием или соотносятся с ним. Они суть внешние и внутренние. Внешние те, что не относятся к обучению или те, что не входят в суц-

¹ Мистические сочинения, использовавшиеся средневековыми оккультистами и осуждённые церковью.

ность обучения или *a priori*, или *a posteriori*. Они бывают первичными и вторичными. Первичные — вдохновение от Бога, живое слово наставника и смешанное слово книги. Вторичные — это деньги, место и время.

Правила

1. Среди всех начал образования главное место занимает Бог.

Поскольку Бог есть начало всех вообще вещей, значит, также — познания и нашей образованности. Платоники это изящно выразили в своих сочинениях, говоря, что наше знание от Бога, как свет от солнца. Свет разума (говорит *Августин* в кн. 8 «О граде Божьем», гл. 7), как считали платоники, также направлен на познание всего, как и на познание Бога, благодаря которому всё и появилось. И ещё из *Августина*, кн. 8 «О граде Божьем», гл. 10: Бог, по слову платоников, называется причиной порядка Вселенной, светом, в котором воспринимается истина, источником, из которого исходит блаженство <...>.

2. Второе начало образования — наставник, учащий живым словом.

Необходимо, совершенно необходимо именно это начало, посредством которого учат здравый разум и опыт. Ведь ум человека есть как бы чистая доска (*tabula rasa*), на которой ничего не написано, и написать можно всё что угодно, потому пишущий и рисующий бывают искусным или неискусным, и наоборот, сам человеческий ум подобен контуру, который можно окрасить в любой цвет, и он не постигнет знания о благих и злых вещах иначе, чем от наставника, хорошо или плохо это сообщившего. Вот поэтому некоторые лучшие языческие философы странствовали в различные места ради познания мудрости, дабы общаться с людьми сведущими и учить тех, кто не учён. Прославляют Демокрита — согласно *Клименту Александрийскому*, кн. 1 *στροφιάτων* и по *Евсевию*, кн. 7 *Приготовлений к Евангелию*, гл. 2, что все свои восемьдесят лет он не возвращался на родину, дабы слушать знаменитых по всему миру учёных мужей и сравнивать свои суждения с мыслями великих мудрецов. *Диоген Лаэртций*, *Ямвлих* и *Малх* о жизни Пифагора пишут, что он своей бывшей родине предпочёл Египет, сходил в священные места и обратился у халдеев к магии, будучи посвящён в мистерии варваров и греков, на Крите же с Эпименидом спускался в пещеры на горе Ида. *Климент Александрийский* в кн. 1 *στροφιάτων* и *Феодорит* в первой речи проς Ἑλληνας описывают дела Пифагора, что он входил в египетские святилища, изучил мистическую философию. На то же указывают *Апулей* во «Флоридах» и *Цицерон* в кн. 5 о пределах <...>. Что ещё? Разве не патриархи словесно проповедовали божественную и человеческую мудрость, от Адама даже до Моисея? Разве не имели пророки детей, т. е. учеников? Разве апостолы, поставленные

Христом, не назначали и многих других, что после них шли в те или иные места? Хорошо сказал Иероним в послании к монаху Рустикю: ни одно искусство не выше того, с помощью которого учит наставник <...>. В этом согласен весь мир. Ведь не только во всех частях христианского мира, но и у магометан и у варваров созданы школы, в которых учёные мужи наставляют юношество в должном. Значит, и юношество должно быть учениками наставников, слушателями знатоков, дабы успешно изучить науки, внутренне их усвоить и правильно употреблять. Но некоторые возражат, что наставникам нечего делать, раз есть предписанные книги, и им остаётся только обратиться к томам учёных мужей, собранных в их библиотеке. На это мы ответим *по Плинию, 2 кн, 3 посл., и по Плутарху, по Иерониму в посл. к Непоциану, и по Скалигеру, иссл. 308*, что живое слово имеет большее влияние, чем чтение, которое требует и меньшего труда у аудитории, ещё чтение безмолвно и даёт больше поводов к расслабленности, слушание же больше запечатлевает чувство дисциплины, ибо слуги его — уши. Но и мы как наставники больше стараемся, дабы удержать внимание слушателей, тогда как для чтения мы затрачиваем лишь свои деньги, и не вкладываем много времени <...>.

3. Для правильного применения этого начала требуется шесть моментов. Первое: наставник — образованный и честный. Второе — получивший признание. Третье — которого неустомимо слушают. Четвёртое — внимательно спрашивают. Пятое — имеют полное доверие к тому, что он говорит. Наконец — подражают ему в том, что достойно похвалы.

4. Третье важнейшее начало — это книги, которые изучаются по совету наставника.

5. Плата, место и время суть вспомогательные условия образования, связанные с обстоятельствами.

Этими тремя моментами никак нельзя пренебречь, как и теми тремя, о которых мы говорим, и для обучения или никакими нельзя пренебрегать. Надо придерживаться правила логики: *Привходящая действующая причина не производит доброго результата, и не может быть причиной как таковой*. Итак, плата за обучение вносится родителями или покровителями, они это делают ради лучшего обучения, как говорит поэт:

*Трудно выбиться тем, чьим доблестям служит преградой
скудость дома родного¹*

¹ Juv. III. 164–165.

Место обучения или общественное, или частное. Квинтилиан и другие спорят, требуется ли обучаться дома раньше, чем в общественной школе. *Время для обучения* может устанавливаться любое, по словам Сенеки, учиться никогда не поздно. Но лучшей порой для обучения являются детство и юношеский возраст, который обычно называют *лучшие годы*, как говорит Вергилий в «Георгиках»¹:

*Лучшие самые дни убегают для смертных несчастных
ранее всех; подойдут болезни и грустная старость.*

В целом время обучения бывает дневным или ночным, утренним или вечерним, непрерывным или распределённым. Об этом мы будем говорить, когда станем рассуждать о порядке занятий.

Глава четвёртая *Об отдельных внутренних средствах к образованию*

Предписания

Поговорив о внешних средствах или началах обучения, теперь мы поговорим о внутренних средствах, которые *или* связаны с обучением: способности, навыки или органы, *или же* относятся к сущности обучения. Средства — или побочные, или инструментальные. Побочные — достоинства души и тела. Достоинства души — или наличные, или действительные. Наличные достоинства души — те, что составляют врождённые способности и навыки, объединяемые названием «дарования» (*ingenii*), и их действие представлено способностью познания и сохранения познанного. Действительные достоинства души являются скорее не навыками, а действиями. Иного рода — [достоинства] у интеллекта: свободное применение таланта и точность, наставница в которой — логика, иного — у воли: чистая жизнь, молитва, сознание своего незнания, любовь к дисциплине, трудолюбие, избегание страстей, уклонение от похотей, свобода от мирского попечения. Достоинства тела — это крепость здоровья и натренированность рук. Инструменты же — методы выведения (*genesis*) и разделения (*analysis*).

Правила

I. Отдельные начала образования бывают более или менее существенными.

Более существенные те, у которых присутствует большая связь с результатом, т. е. познанием. Менее существенны те, связь которых с познанием минимальна.

¹ Verg. G. III. 67–68 (пер. С.В. Шервинского).

II. Дарование у человека не является некой простой способностью души, но соединением многих способностей и может принимать разный вид, ибо есть разные сочетания способностей, встречаются и различия в таких способностях, так что одна способность связывается с другой, но стоит особняком по отношению к третьей, наконец, и различие дарований происходит из разных причин.

III. Способность познания должна быть расположена (*propensa*) к предметам познания и готова к применению (*expedita*), а также должна обладать соответствующим объектом.

IV. Чувственная способность познания — это внешние чувства, прежде всего — зрение и слух, а внутренними [чувствами] называются совокупное чувство (*sensus communis*) и воображение.

V. Интеллектуальная способность — это тройкая способность: *συνάφια*, *ἀκρίβεια* και *κρίσις*, т. е. учёность, тонкость размышления и правильность суждения.

VI. Способность сохранения познанного — это память, которая частью интеллектуальная, частью — чувственная.

VII. Среди подчинённых начал обучения определённую роль играет крепкое телесное здоровье.

VIII. Рука как начало обучения предназначена не только для письма, но и для создания бесчисленных и удивительнейших вещей.

IX. Свобода в применении таланта должна быть сократической, значит, сравнимой с тем, как разумность предшествует человеческим делам.

X. Порядок — это мать учёных занятий, и он должен рассматриваться с точки зрения содержания (*ratione*), изучаемых вещей, средств к обучению и условий времени и места.

XI. Порядок непосредственно отражается в целевых причинах образования: если мы зрело рассудим о последней цели соответствующего образа жизни, к которой желаем направить наши учёные занятия, то выбираем мы эту цель или по склонности нашей природы, или по необходимости, если уж не способны ни на что другое; далее вслед за целью мы выбираем образ жизни, который мы принимаем, дабы эту [цель] достичь; наконец, мы выбираем средства, соответствующие её природе.

XII. Порядок в деле образования бывает, с одной стороны, всеобщий и универсальный, с другой стороны, частный и фрагментарный. О всеобщем порядке речь идёт тогда, когда мы не говорим о множестве отдельных временных этапов, но определяем нечто одно, самое главное для всего времени обучения, и на этом основании мы устанавливаем четыре уровня учёных занятий: первый — фило-

логический, второй — философский, третий — относящийся к высшим факультетам, четвёртый — к дисциплинам составным и техническим. Так, сначала в филологии мы приступаем к познанию языков, второй этап посвящаем изучению логики, и уже сами занятия философией устанавливаем на четырёх уровнях: первый — математический, второй — физический, третий — метафизический, четвёртый — практический, к чему присоединяем один из высших факультетов. Далее мы достигаем смешения дисциплин, к которым мы приходим по той или иной нашей нужде, и здесь находятся технические [дисциплины]. Частный порядок соблюдается, когда мы выстраиваем отдельные разделы дисциплин.

XIII. Средства к образованию тоже имеют определённый порядок, если мы соединим родственные [моменты], так чтобы средства для схватывания [знания] предшествовали средствам для сохранения [его], и в ходе обучения брали начало с ознакомления на слух или ἀκροάσεως.

XIV. Порядок в образовании также следует устанавливать на основе условий, если речь идёт о выборе места, и рассматривается, когда и как долго проводить занятия.

XV. Чистая жизнь и молитва могут быть даже более важны в обучении, чем прилежание.

XVI. Есть шесть позиций, которые помогают следовать добродетели, что Фома и другие схоласты называют обучаемость (*studiositas*).

XVII. Есть два инструмента λογικώτα, необходимых для всех учёных занятий — выводение и разделение.

Логика, согласно Августину во 2 кн. О порядке, является искусством обучать и научать, и современные авторы определяют её как искусство хорошо учиться. Это правильно для логики в целом, но прежде всего относится к методу, который есть её главная часть. А метод двояк: один состоит в выведении или синтезе, а другой — в анализе. Выведение — это определённый способ и метод объединения или связывания, анализ — это определённый способ и метод разделения или выделения. Эти два метода, как я сказал, являются инструментами κατωκώτα [универсальными], применяемыми во всяком виде обучения. Не используя их вместе в образовании, лишь зря потратишь усилия.

Глава пятая

О собственных средствах к образованию

Предписания

Вот каковы отдельные средства к образованию, далее идут собственные или специфические, которые непосредственно относятся к познанию.

Они связаны или с схватыванием [знания], или с сохранением схваченного. Первый тип, связанный с схватыванием [знания] — это слушание, чтение, рассмотрение, сопоставление и размышление. К сохранению схваченного относят повторение и записывание.

Правила

I. Все специфические средства к образованию являются необходимыми, дабы сформировать в человеке образованность.

II. В ἀκροάσει следует прежде иметь в виду четыре вещи: полезность, условия или формы и время.

III. В чтении следует обращать внимание на четыре вещи: необходимость, условия, выводы и особенности.

IV. Αὐτοψία или вещей рассмотрение относится к основным видам познания, и предполагает путешествия.

V. Четвёртый способ обучения — это συζήσις или сопоставление и распределение, в которых мы находим необходимость, различия и условия.

VI. Пятый и последний вид обучения в рамках схватывания [знания] — это размышление, его необходимость и разнообразие.

VII. Повторение — это первый способ сохранения знаний, который весьма необходим и различен.

VIII. Запись по своему смыслу четверояка. Есть запись, что служит причиной обучения, другая способствует формированию стиля, укажем и на ту, что новую дисциплину позволяет преподать на основе ей подобной, и наконец, та, что предназначена для сохранения воспринятых материалов (res perceptas).

<...>

Глава пятнадцатая О форме обучения теологии

Предписания

Философская дидактика ведёт к богословской, что учит изучению теологии как в общем, так и в частном. В общем надо указать на причины, подвигающие к изучению теологии, и три средства для этого: богословское дарование или природа, искусство и упражнение. В частном изучение теологии может быть полным или специализированным, и хотя эти два типа программы обучения отличаются друг от друга, однако, не тем, что одну, в отличие от другой, можно быстро пробежать. Первая программа — схоластическая, вторая — церковная.

Правила

I. Пять причин делают изучение теологии привлекательным.

1. *Древность*, ибо архетипическая теология существует от вечности и пребудет в вечности, единая с теологией превосходной у блаженных, ангелов и людей. Ведь первый теолог — Бог, не имеющий ни начала, ни конца. И теология превосходная, что называется видением, связана с Ним и направляет к жизни вечной <...>. 2. *Честь*, ибо теология обращена к Богу, предмету достойнейшему, и углубляется в Бога, святых ангелов, бесконечную любовь людей к Богу, и сообщает начала благороднейшие способом самым лучшим, и сама она свята, правильна, совершенна, низменна, вечна. 3. *Достоверность*, ибо орудием теологии является Св. Писание, которое *θεόπνευτος* [богодухновенно] и непогрешимо, оно разъясняет тайны небесной мудрости, и тем самым возвышенностью гордых посрамляет, глубиной развратных ужасает, истиной великих питает, любовью меньших утоляет, как и говорит *Августин* в кн. 5 *О Бытии буквально*, гл. 5. <...>. 4. *Весёлость*, ибо что может быть более радостным для молящейся души, как слышать Слово Божие и с ним говорить? Что более любезно, чем сердце возлюбленного Господа познавать? Что более прекрасно, чем постоянно слышать вестника о пути вечного спасения? 5. *Полезность*, ибо теология есть помощник на пути к высшему блаженству, но не тому, о котором учат философы, и которое является скорее ничтожеством, но которое дарует Бог и наделяет им всех избранных Своих, оно есть единство и общение их с Богом-Отцом, Сыном и Св. Духом. Такова цель, к которой теология направляет и ведёт <...>.

II. Богословское дарование — это любовь к смирению и вечности, и такой [человек] находит удовольствие лишь в Св. Писании.

III. Состав занятий в изучении теологии предполагает предварительный курс (propraediat) и основной (praediat). Предварительный курс состоит в изучении языков и филологических памятников, а также в знании философии, юриспруденции, медицины, искусств механических и дисциплин отдельных и составных. Основной курс — это чтение корпуса доктринальных книг, а также Св. Писания.

IV. К упражнениям в ходе курса теологии, как всеми признано, следует приступать спустя два года обучения, т. е. когда [студент] достигнет возраста 20–21 года.

V. Специализированное изучение курса теологии схоластической и церковной следует начинать [для студентов] в возрасте 22 лет и продолжать до достижения ими возраста 25 лет.

VI. Изучающие филологию, философию, юриспруденцию и медицину [решив изучать теологию] должны сначала изучить катехитическую теологию, дидактику и мораль.

Глава шестнадцатая О форме обучения юриспруденции

Предписания

Юридическая дидактика есть общая и специальная. Общая объясняет причины, склоняющие к этому роду занятий, что находится в зависимости от природы или юридического дарования, познания права или искусства и применения или упражнения [в этих знаниях]. Специальная отдельно говорит об обучении гражданскому праву и праву каноническому в соответствии с тем, как предписана правовая подготовка в школах, где им учат, и в публичной деятельности, где они находят применение.

Правила

I. На изучение права подвигают пять причин.

II. Юридическое дарование состоит в расположенности к совершению воздания (*nemesin*).

III. Надёжнейший способ устроить познание права — это методическое распределение предписаний и усвоение правил.

IV. Применяется право не только в обучении, но также в вынесении приговоров и защите.

V. Правильное обучение праву гражданскому, как и каноническому, начинается с системы методов, идущего от чтения юридических книг к практике, которая увенчивается юридическим странствием.

Глава семнадцатая О форме обучения медицине

Предписания

Медицинская дидактика бывает общей и специальной. Общая определяет причины, склоняющие к этому роду занятий, что находится в связи с медицинским дарованием, познанием медицины и её применением. Специальная говорит об обучении медицине галеновой и химической.

Правила

I. К изучению медицины склоняют пять причин.

II. Медицинское дарование — это то, что склоняет к исследованию природы ради достижения сохранения рода человеческого.

III. Полное обучение медицине начинается с системы методов и продвигается от чтения классических авторов к практике и завершается медицинским странствием.

IV. Изучающий галенову медицину должен посвятить этому искусству восемь лет в соответствии с принятым методом обучения.

V. Изучающий герметическую медицину должен посвятить восемь лет изучению обоих видов медицины, но применять в первую очередь герметическую.

ЭНЦИКЛОПЕДИИ КНИГА ДВАДЦАТЬ ЧЕТВЁРТАЯ, ИЗЛАГАЮЩАЯ СХОЛАСТИКУ, ИЛИ ШКОЛЬНОЕ ДЕЛО

Глава первая О цели схоластики

Предписания

Схоластика — это знание о благополучном управлении школами, иногда называемое школьной политикой. Она — общая и специальная. Общая схоластика сообщает свою цель, предмет и средства. Цель схоластики внутренняя и внешняя. Цель внутренняя — передать *ἐνταλδενοσίαν* [успешное научение], т. е. способ хорошо учредить и устроить школу. Цель внешняя или собственная, или относительная. Собственная цель рассматривается или как таковая, или в соответствии со степенью развития. Это и есть успех схоластики, полагаемый в единстве и соединении душевных достоинств, заключённых в *φιλοσοφία*, *τεχνοσοφία* и *γυμνοτεχνία*. Из чего ясна внешняя цель схоластики. Цель относительная — это сохранение церкви, общества и хозяйства через образованность и правильность нравов.

Правила

I. Схоластика — это в собственном смысле практическая дисциплина, идущая вслед за политикой.

II. Успешность школы может рассматриваться отчасти теоретически, отчасти — практически.

Глава вторая О школе

Предписания

Предмет схоластики — это предмет образования, передачи и деятельности. Предмет образования — это воля, которая направляется через желание цели и средства, с помощью которых школа оказывается хороша. Предмет передачи — это школа и обязанности человека перед школой. Предмет деятельности — это учёное благочестие во всяком состоянии.

Правила

I. Школа — это сообщество учителей и учащихся, которые стремятся к пользе как публично, так и частным образом.

II. Школа подлежит праву божественному, естественному и народному.

Глава третья О материи школы

Предписания

Средства, с помощью которых достигается успешность школы, определяются или единством школы, или результативностью. В первом случае — основание, сохранение, развитие, во втором — управление школой. Основание школы — это акт, через который школа образуется из материи и формы или материально и формально. Материя школы — это ресурсы (res) и члены школьного сообщества (personae scholasticae). Школьные ресурсы — это годовой доход, удобное место, общественная библиотека и привилегии. Члены школьного сообщества — это учителя и ученики. Учителя рассматриваются в отношении их квалификации (qualitas) и власти (potestas). Квалификация тройка: подлинное знание, развитая совесть и высшее благочестие. Власть их гражданская, но не деспотическая. В учениках предполагается любовь, восхищение и стойкость.

Правила

I. Основание школы, равно как и её административное устройство, определяются официальными властями.

II. Наставник, занимающийся преподаванием, должен бояться Бога и выдаваться своей опытностью.

III. Власть учителя над учеником имеет отеческий характер.

IV. Подходящий ученик тот, в ком наблюдаются любовь, восхищение и стойкость.

Глава четвёртая О форме школы

Предписания

Форма школы рассматривается или сама по себе, или в связи с неким уровнем. Форма школы, рассматриваемая сама по себе, состоит в порядке или взаимной связи, в которой состоят члены школьного сообщества. А уровни школы бывают или начальным, или средним, или высшим. Начальные школы — это школы общедоступные и связанные с народным

языком, в которых мальчики и девочки учатся началам благочестия, добродетели и знания. Средние школы — те, что называются обычно «тривиальными» или гимназиями, и в них воспитываются дарования [учеников], дабы могли они с успехом (cum laude) выполнять ту или иную обязанность (functionem), однако, они не украшаются почётной степенью. Высшие школы — это академии, κατ'ἐξοχὴν [по существу] так называемые, в которых и дарования воспитываются, и они бывают украшены почётной степенью.

Правила

I. В школе следует обращать внимание прежде всего на внутренние качества, т. е. форму, чем на качества внешние.

II. Устройство, которое соблюдается в школе, больше походит на аристократию, чем на монархию.

III. Есть три уровня школьных свобод.

Глава пятая

Об управлении школами в общем

Предписания

Заложено основание школы — теперь следует её сохранение, которое зависит от её законного управления и защиты. Законное управление частью дидактическое, частью номотетическое, и оба рассматриваются в целом и в частности. Управление школами в целом определяется общими обязанностями, которые налагаются на всех наставников и на всех учащихся. Они называются Общая дидактика и Общая номотетика. Общие обязанности наставников рассматриваются в начале, развитии и итоге их должностей (functiones). В начале наставник сам определяет уровень должного авторитета. В ходе развития честно выполняет свои обязанности, а честность состоит в учении и дисциплине, и от обоих он предлагает отдохновение (relaxatio). В конце он внимательно испытывает (examenabit), ничего к ним не применяя, то, что сообщается учеником. Общих обязанностей учеников три: направляться к цели обучения, избегать помех к обучению и применять средства для решения задач.

Правила

I. Тот наставник не облечён никаким авторитетом, что нанёс ущерб республике учёных.

II. Управление школой заключено в двух частях: школьных дидактике и номотетике.

III. Наставник выполняет свои обязанности прилежно, честно, постоянно и искренне.

IV. Юный учащийся в ходе обучения направляет себя к подлинной внимательности, избегает помех и употребляет законные [к тому] средства.

ШАРЛЬ ЛУИ МОНТЕСКЬЕ¹

Шарль Луи де Секонда, барон де Ла Бред и де Монтескье (1689–1755) — политический мыслитель, правовед, литератор, представитель старшего поколения французских просветителей XVIII столетия. Принадлежа по рождению к «дворянству мантии» — служилому дворянству из числа верхушки судейского сословия, Монтескье некоторое время занимал должность советника, а затем президента парламента Бордо, высшего судебного и административного органа в юго-западной Франции. Имя Монтескье стало широко известно в литературном сообществе после публикации романа «Персидские письма» (1721). К числу его наиболее значительных сочинений принадлежат также «Размышления о причинах величия и падения римлян» (1734), в которых Монтескье, полемизируя с идеями провиденциализма, формулирует новый подход к истории как к объективному процессу, основанному на причинно-следственных связях, и философско-политический трактат «О духе законов» (1748), в котором предпринимается первая в своём роде попытка на основании обширного законодательного материала определить закономерности политических и общественных установлений. Менее известен Монтескье как рокайльный писатель — автор «Книдского храма» (1725) и других галантных сочинений, автор многочисленных сочинений по естественным наукам, а также трактата по эстетике «Опыт о вкусе» (опубликованного посмертно в 1757 г. в VII томе знаменитой «Энциклопедии»), завсегдатай литературных и политических салонов, один из первых французских масонов. Просветитель ещё при жизни был признан европейским академическим сообществом: он состоял членом Французской академии (1728), Лондонского Королевского общества по развитию знаний о природе (1730), иностранным членом Королевской Прусской (Берлинской) академии наук (1746), членом Академии Станислава (Королевского общества наук и изящных искусств) в Нанси (1751).

В силу универсального характера научной и творческой мысли Монтескье проблемы педагогики также оказываются в кругу его исследовательских интересов, хотя и не составляют её приоритетной области. Однако, несмотря на то что у Монтескье отсутствует законченная педагогическая теория, отдельные размышления, рассеянные по основным и второстепенным сочинениям автора, позволяют говорить о наличии у него оригинального подхода к вопросам воспитания и образования. Наряду с другими просветителями, Монтескье подвергает критике современную систему воспитания, при этом находит главный источник

¹ Предисловие Е.Н. Васильевой.

её несовершенства в фундаментальных сдвигах, произошедших в семье и в обществе. Прежде всего, речь идёт об утрате родителями их воспитательной роли: с тех пор как забота о воспитании ребенка была возложена на учебное заведение, которое буквально заменило ребёнку семью, реальные семейные связи оказались полностью разорванными. Другой принципиальный изъян состоит в противонаправленности намерений, исходящих от различных источников воспитания — семьи, школы и общества. По мысли Монтескье, они представляют собой три независимых воспитательных инстанции, которые имеют противоположные установки, делая невозможным единство воспитательного процесса.

В противовес современной модели воспитания Монтескье ставит античную модель, преимущество которой заключается в отсутствии противоречий между ценностями, внушаемыми человеку семьёй, школой и обществом. Так, в Древнем Риме различные институты имеют комплементарный характер, поскольку вдохновлены одной общей идеей — идеей общего, государственного блага, понятого как высшая ценность, стоящая над личным интересом. Всеми членами древнеримского общества движет единый дух, который являет собой не что иное как совместное уважение общих нравов, традиций и ценностей. Именно этими обстоятельствами Монтескье объясняет величие Древнего Рима. Впрочем, подобные единство и общность интересов всех граждан могут быть достигнуты лишь при соблюдении одного неперемennого «географического» условия — небольшой территории государства, что является естественным препятствием к достижению аналогичной цели в условиях XVIII столетия, когда государства тяготеют к территориальному расширению. В этом отношении Древний Рим представляется Монтескье образцовым образовательным пространством, где реализуется уникальная в своём роде модель воспитания.

Наиболее подробно эти идеи представлены в магистральном труде Монтескье — философско-политическом трактате «О Духе законов». Проблеме воспитания здесь посвящена отдельная, четвёртая книга, где эта проблема рассматривается в специфическом ракурсе — в связи с политическими установлениями. Монтескье исходит из убеждения, что принципы и сами цели воспитания не могут быть одинаковыми в монархии, деспотии и республике, соответственно, законы, которые регулируют воспитательный процесс, должны согласовываться с принципом, лежащим в основе той или иной формы государственного правления. Поскольку принципом монархического правления является честь, то соответствующее чувство и должно стать предметом воспитания в монархии. Являясь прерогативой привилегированного класса, составляющего опору монархического строя, честь воспитывается в особой среде, которую образует светское общество. Оно опирается на свод определённых норм и правил, а потому воспитание чести является делом длительным. В свою очередь, деспотия основывается на принципе страха — примитивном чувстве, которое сопряжено с тотальным подчинением. Деспотия заинтересована не в воспитании сознательных подданных, как в монархии, а в покорных рабах. При таком политическом режиме знание представляется опасным орудием, поэтому вместо знания насаждается невежество, умственная деятельность подавляется, воспитание как таковое оказывается ненужным. Обрат-

ную ситуацию можно наблюдать в республиканском правлении, основывающемся на принципе добродетели, которую Монтескье понимает как любовь к закону и к родине, т. е. как добродетель политическую. Это и есть то гражданское чувство, которое заставляет человека любить общее благо больше, чем собственное и, как следствие, гарантирует политическую стабильность городам. Однако воспитание подобного чувства сродни нравственному подвигу, требует от человека известной жертвенности и может продолжаться на протяжении всей жизни. Если на раннем этапе заботу о воспитании берут на себя родители, внушая это чувство ребёнку своим личным примером, то впоследствии оно находит подкрепление в лице учителей и общества, так как все они руководствуются единой целью, состоящей в том, чтобы воспитать хорошего гражданина. Как видно, под воспитанием («éducation») Монтескье понимает не собственно обучение наукам и приобщение к знанию, а процесс выработки определённого морального принципа, при этом каждому политическому режиму соответствует своя конечная цель воспитания.

Существенным дополнением к концепции воспитания, рассмотренного через призму политических установлений, являются размышления, не вошедшие ни в трактат «О духе законов», ни в другие магистральные сочинения Монтескье. Многие из них сохранились в сборнике «Мыслей» — своеобразной интеллектуальной лаборатории писателя, где идеи зафиксированы в необработанном, спонтанном виде. В частности, здесь находит выражение ряд оригинальных педагогических идей Монтескье, анонсирующих теорию естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо. Полагая, что ребёнок получает необходимые знания об окружающем мире посредством чувств, Монтескье считает ненужным и даже опасным приобщение ребенка к наукам в раннем возрасте, когда его разум ещё не подготовлен к их восприятию. Таким образом, просветитель уподобляет детский возраст состоянию слабости, не столько физической, сколько умственной, которая естественным образом препятствует обучению. По его мысли, раннее обучение нарушает природный порядок вещей, тогда как наиболее эффективным представляется воспитание, сообразное с законами природы, учитывающее специфику детского возраста и особенности умственного, нравственного, а также физического развития ребёнка. Это последнее условие видится Монтескье непременным для гармоничного развития личности, ибо работа ума должна быть сопряжена с работой тела. Эта идея находит подтверждение и в «Размышлениях о причинах величия и падения римлян», где акцентируется внимание на практике физического воспитания юношей в Древнем Риме, которая выгодно отличает античную воспитательную модель от современной. Наконец, само качество обучения и атмосфера в образовательных учреждениях, главным образом в коллежах, представляются Монтескье неудовлетворительными и не способствующими делу Просвещения.

Симптоматично, что Монтескье затрагивает и такую принципиальную для своей эпохи проблему, как воспитание монарха. Просветитель видит основную проблему в том, что эта миссия зачастую бывает возложена на людей, не способных привить будущему монарху необходимые чувства и принципы. Идеальным Монтескье представляется такое воспитание, при котором монарху прививаются чувства любви и привязанности монарха к народу, долженствующие вызывать

в народе ответное чувство, принцип справедливости и умеренности, стремление к общественному благу, т. е. вновь республиканская добродетель.

В настоящем издании публикуется фрагмент философско-политического трактата «О духе законов», в котором формулируются общие принципы и закономерности нравственного воспитания, а также подборка мыслей из одноимённого сборника Монтескье, посвящённых осмыслению проблемы воспитания в современную эпоху.

О ДУХЕ ЗАКОНОВ¹

Для Ш.Л. Монтескье дух истории был прежде всего «духом законов». В этот исторический период появляются философско-исторические концепции, претендующие на систематическое изложение насущных проблем общества, государства, права и морали, нравственного и гражданского воспитания. Ведущей задачей исследовательского поиска Монтескье была проблема построения образцового общества, основанного на строгом соблюдении правовых и этических норм. Создание проективных моделей общественного устройства будущего — одна из типичных разработок эпохи Просвещения. В данный период идеи философа воспринимались современниками как вполне конкретная программа действий — социальных, политических, культурно-просветительских.

При разработке своей концепции Монтескье анализирует и творчески интерпретирует идеи как античных авторов, так и мыслителей Возрождения и раннего Нового времени. В результате многолетнего изучения исторического процесса появился главный труд его жизни — философский трактат «О духе законов». Произведение Монтескье получило широкое распространение в Европе XVIII в., оно стало настольной книгой одинаково ценной как для рядового французского буржуа, так и для российской императрицы. Популярность трактата Ш.Л. Монтескье стала закономерным следствием того, что его просветительские идеи были восприняты многими современниками как свои собственные и стали знаменем эпохи.

Книга четвертая²

*О том, что законы воспитания должны соответствовать
принципам образа правления*

Глава I

О законах воспитания

Законы воспитания — это первые законы, которые встречает человек в своей жизни. И так как законы эти подготавливают нас к тому, чтобы

¹ Предисловие К.Ю. Милованова.

² Приведено по изданию: Монтескье Ш.Л. О духе законов. М.: Мысль, 1999. Фрагмент «О том, что законы воспитания должны соответствовать принципам образа правления» (книга IV, главы I-VIII, с. 187-196).

стать гражданами, то каждая семья должна управляться по образцу великой семьи, охватывающей все отдельные семьи.

Если весь народ живет каким-нибудь принципом, то все его составные части, то есть семейства, живут тем же принципом. Поэтому законы воспитания должны быть различными для каждого вида правления; в монархиях их предметом будет честь, в республиках — добродетель, в деспотиях — страх.

Глава II

О воспитании в монархиях

В монархиях воспитание получают в основном не в публичных школах, где обучаются дети; настоящее воспитание начинается для человека лишь со времени его вступления в свет. Свет — вот та школа, где мы знакомимся с тем общим нашим наставником и руководителем, имя которому — честь.

В этой школе мы постоянно видим и слышим три вещи: «нужно известное благородство в добродетели, известная искренность в нравах и известная учтивость в обращении».

Добродетели, примеры которых мы видим здесь, всегда говорят нам менее о наших обязанностях к другим, чем о наших обязанностях к самим себе: предмет их не столько то, что влечет нас к нашим согражданам, сколько то, что отличает нас от них.

В поступке здесь ценят не доброе чувство, а показную красоту, не справедливость, а широту размаха, не благоразумие, а необычайность. Усмотрев в известном поступке нечто благородное, честь или признает законность этого поступка как судья, или обосновывает его как софист. Она допускает волокитство, если оно связано с представлением о чувствах сердца или о победе; и вот истинная причина того, почему в монархиях нравы никогда не бывают так чисты, как в республиканских государствах. Она допускает хитрость, если она сочетается с представлением о великом уме или о великих делах, как это бывает в политике, уловки которой не оскорбляют ее.

Она запрещает лести лишь в том случае, когда она не связана с представлением о большой выгоде и свидетельствует только о нашей низости. Что же касается до нравов, то, как я уже сказал, монархическое воспитание должно внести в них известную долю искренности и прямоты. Там, следовательно, требуют правды от речей человека. Но из любви ли к самой правде? Вовсе нет, а только потому, что человек, привыкший говорить правду, кажется смелым и свободным. И в самом деле, создается впечатление, что такой человек считается только с действительным положением вещей, а не с мнением людей о нем.

Вот почему там столько же ценят прямоту подобного рода, сколько презируют прямоту народа, основанную лишь на простодушии и правдивости. Наконец, воспитание в монархиях требует известной учтивости в обращении. Люди созданы для совместной жизни, и потому они должны нравиться друг другу. Человек, который стал бы оскорблять своих ближних несоблюдением правил приличия, уронил бы себя в общественном мнении до такой степени, что лишил бы себя всякой возможности быть полезным. Но не из этого чистого источника проистекает обыкновенно учтивость. Ее порождает желание отличиться. Мы учтивы из чванства: нам льстит сознание, что самые приемы нашего обращения доказывают, что мы не принадлежим к низшим слоям общества и никогда не знали с этой породой людей.

В монархиях вежливость сосредоточивается при дворе. Перед необычайным величием одного человека все прочие чувствуют себя одинаково малыми. Отсюда любезная внимательность ко всем; отсюда эта вежливость, равно приятная и тем, которые ее оказывают, и тем, которым она оказывается; ибо она свидетельствует о том, что мы принадлежим ко двору и достойны состоять при нем.

При дворе люди обыкновенно отказываются от своего собственного величия для заимствованного. Последнее более лестно для придворного, чем свое. Оно сообщает некоторую высокомерную скромность, которая распространяется далеко, но горделивость которой незаметно уменьшается по мере удаления от источника этого величия.

При дворе мы находим тот тонко развитый вкус, который происходит от постоянного пользования излишествами большого богатства, от разнообразия удовольствий и, особенно от пресыщения ими, от множества и даже хаотического смещения всевозможных причуд, которые там всегда поощряются, если могут доставить удовольствие.

На все это и обращает свои усилия воспитание, чтобы образовать так называемого порядочного человека¹, то есть такого, который обладал бы всеми желательными для этого образа правления качествами и добродетелями. Здесь все проникнуто понятием чести — оно пронизывает всякий образ мыслей, каждое чувство, оно определяет даже принципы.

Эта своеобразная честь возводит в добродетель все, что ей угодно и как угодно. Она собственной властью предписывает правила всему, что нам вменено в обязанность, и по произволу своей фантазии то расширяет, то суживает пределы наших обязанностей, где бы ни был их источник: в религии, в политике или в морали.

¹ Выражение «порядочный человек» (*l'honnête homme*) в XVII–XVIII вв. означало человека дворянского происхождения.

Ничто в монархиях не предписывается так действительно религией, законами и честью, как повиновение воле государя; но эта честь в то же время подсказывает нам, что государь никогда не должен требовать от нас действия, несогласного с честью, так как это лишило бы нас способности служить ему.

Крильон¹ отказался умертвить герцога Гиза², но заявил Генриху III, что согласен драться с ним на поединке. Когда Карл IX после Варфоломеевской ночи дал всем губернаторам приказ избивать гугенотов, виконт д'Юрт, комендант Байонны, писал королю: «Государь, между жителями и военными я нашел только добрых граждан и храбрых солдат, но ни одного палача, поэтому мы умоляем Ваше Величество употребить наши руки и жизни для дела, которое мы в состоянии исполнить». Для мужественного и великодушного сердца этого человека совершение подлости было делом невозможным.

Из всего, что честь вменяет знати в обязанность, самое настоящее — служить государю на войне. В самом деле, это особенно почетная служба, так как все ее случайности, успехи и даже неудачи ведут к величию. Но, установив этот закон, честь и его подчиняет своему, верховному суду и если почувствует себя оскорбленной, то позволяет воину вернуться домой или даже требует от него этого.

Она требует, чтобы люди с одинаковым равнодушием искали должностей и отказывались от них, и эту свободу ценит выше самого богатства. Итак, честь имеет свои верховные правила, и воспитание должно соотнобразоваться с ними. Первое и главнейшее из них позволяет нам дорожить имуществом, но безусловно запрещает дорожить жизнью.

Второе правило чести требует, чтобы, возвысившись до того или иного ранга, мы не совершали сами и никому не позволяли совершать по отношению к нам ничего, показывающего, что мы не стоим на высоте, соответствующей этому рангу.

Третье правило ее внушает, чтобы мы тем более избегали нарушать требования чести, чем менее эти нарушения преследуются законом, и тем неукоснительнее выполняли эти требования, чем менее законы настаивают на их выполнении.

¹ Луи де Бальбес де Бертон де Крийон (Крильон) (1543–1615) — один из наиболее известных французских военачальников XVI в.

² Генрих I Лотарингский (1550–1588) — герцог де Гиз, глава Католической лиги, выдающийся государственный и военный деятель Франции.

Глава III

О воспитании в деспотическом государстве

Как в монархических государствах воспитание стремится вселить в сердца дух высокомерия, так в деспотических государствах оно старается их унижить. Оно должно быть проникнуто духом рабства. Хорошо, если в этом духе воспитаны здесь и начальствующие, ибо в этом государстве всякий тиран в то же самое время и раб.

Безоговорочное повиновение предполагает невежество не только в том, кто повинуется, но и в том, кто повелевает: ему незачем размышлять, сомневаться и обсуждать, когда достаточно только приказать. В деспотических государствах каждый дом — отдельное государство. Поэтому задача воспитания, заключающаяся главным образом в том, чтобы научить искусству жить с другими людьми, там очень ограничена: она сводится к тому, чтобы вселить в сердца страх, а умам сообщить познание некоторых самых простых правил религии. Знание там было бы опасно, соревнование — губительно, что же касается добродетелей, то, по мнению Аристотеля, нет ни одной добродетели, которая была бы свойственна рабам; все это очень суживает задачи воспитания в этом строе.

В известном смысле воспитание там совсем отсутствует. Надо лишить человека всего, чтобы дать ему нечто, и сначала сделать из него дурного подданного, чтобы потом получить хорошего раба.

Да и зачем стараться там воспитать хорошего гражданина, чуткого к общественным бедствиям? Ведь любовь к государству может увлечь его к попыткам ослабить бразды правления, и если это ему не удастся, то он погубит себя; а если удастся, то он рискует погубить и себя самого, и государя, и государство.

Глава IV

Различные плоды воспитания у древних и у нас

Большинство древних народов жило в государствах, принципом которых была добродетель, и в пору процветания этой последней там совершались дела, которых мы теперь уже не видим и которые поражают изумлением наши мелкие души.

Их воспитание имело еще и другое преимущество перед нашим: последующая жизнь не отрицала его. Эпаминонд и в последние годы своей жизни говорил, видел, слышал и делал то же самое, чему его учили в детстве. Ныне же мы получаем воспитание из трех различных и даже противоположных друг другу источников: от наших отцов, от наших учителей и от того, что называют светом. И уроки последнего разрушают идеи двух первых. Это отчасти происходит от существующего у нас противоречия

между требованиями религии и правилами света — явления, неизвестного древним.

Глава V

О воспитании в республиканском государстве

Ни одно правление не нуждается в такой степени в помощи воспитания, как республиканское правление. Страх в деспотических государствах зарождается сам собою под влиянием угроз и наказаний; честь в монархиях находит себе опору в страстях человека и сама служит им опорой; но политическая добродетель есть самоотверженность — вещь всегда очень трудная. Эту добродетель можно определить как любовь к законам и к отечеству. Эта любовь, требующая постоянного предпочтения общественного блага личному, лежит в основании всех частных добродетелей: все они представляют собою не что иное, как это предпочтение.

Эта любовь получает особенную силу в демократиях. Только там правление государством вверяется каждому гражданину. Но правительства подчинены тому же закону, что и все вещи в мире. Чтобы их сохранить, надо их любить. Нам никогда не приходилось слышать, чтобы государь не любил монархии, а деспот ненавидел деспотизм, дело, следовательно, в том, чтобы водворить в республике эту любовь, ее-то и должно прививать воспитание. Но лучшее средство привить детям любовь к отечеству состоит в том, чтобы эта любовь была у отцов.

Человек обыкновенно способен передавать детям свои познания; в еще большей степени он способен передавать им свои страсти.

Если же этого не происходит, то это значит, что все внушаемое в родительском доме разрушается влияниями, приходящими извне. Народ вырождается не в пору своего зарождения; он погибает лишь тогда, когда зрелые люди уже развращены.

Глава VI

О некоторых учреждениях греков

Древние греки, проникнутые сознанием необходимости того, чтобы народы, живущие под властью народного правительства, воспитывались в духе добродетели, придумали с этою целью весьма оригинальные учреждения. Читая в жизнеописании Ликурга о законах, данных им лакедемонянам, мы можем подумать, что читаем историю Севарамбов¹. Законы

¹ Имеется в виду утопический роман «История севарамбов» французского писателя XVII в. Дени Вераса д'Алле (1630–1700), рисующего общество, в котором частная собственность заменена общественной, нет сословий и труд обязателен для

Крита были прообразом законов Лакедемона, а законы Платона — их исправленным изданием. Я прошу обратить внимание на силу гения, которую должны были обладать эти законодатели для того, чтобы видеть, что, нарушая все принятые обычаи и смешивая все добродетели, они явят миру свою мудрость. Ликург, смешав грабеж с духом справедливости, беспощадное рабство с крайней свободой и самые свирепые чувства с величайшей умеренностью, дал устойчивость своему городу. Он, по видимому, отнял у него все: ремесла, торговлю, деньги, городские стены; там есть честолюбие, но нет надежды удовлетворить его; есть влечения, вкушаемые природой, но нет ни отца, ни мужа, ни детей; и даже стыдливость отнята у целомудрия. Вот пути, которыми Спарта шла к величию и славе, и учреждения ее были столь непогрешимы, что никакие одержанные над нею победы не могли сломить ее, если не удавалось сломить эти учреждения.

Такими законами управлялись Крит и Лакедемон. И Лакедемон последний сдался македонянам, а Крит стал после всех добычею римлян. Те же самые учреждения были и у самнитян¹, и они доставили римлянам двадцать четыре триумфа. Та же необычайная сила, которую мы видели в учреждениях Греции, явилась нам и среди грязи и разложения нашего времени. Один законодатель и честный человек образовал народ, у которого честность — такое же естественное качество, как храбрость у спартанцев.

Г. Пенн² — настоящий Ликург, и хотя первый поставил себе целью мир, а второй — войну, они сходны по тем своеобразным путям, на которые они вывели свои народы, по силе своего влияния на свободных людей, по своим победам над их предрассудками и господству над их страстями. Другой пример может нам представить Парагвай³. То, что было сделано здесь, хотели вменить в преступление обществу, которое в удовольствии повелевать видит единственное благо жизни. Но управлять людьми, делая их счастливыми, всегда прекрасно.

Это общество достойно славы за то, что первое показало в этих странах пример сочетания религии с гуманностью. Исправляя опустошения, произведенные в стране испанцами, оно приступило к излечению одной из величайших ран, когда-либо нанесенных человечеству.

всех, но наряду с этим сохраняется монархическая власть. Идея этого романа перекликается с социальными идеями эпохи Просвещения.

¹ Таким образом, Ш.Л. Монтескье считал самнитян потомками спартанцев.

² Уильям Пенн (1644–1718) — один из отцов-основателей США, гуманист, пацифист, квакер.

³ Имеется в виду «государство иезуитов» в Парагвае (1610–1768), т. е. миссии-резервации Общества Иисуса для христианизации индейцев на данной территории.

Тонкая чувствительность этого общества ко всему, что оно называет честью, его рвение к религии, которая в гораздо большей степени смиряет тех, кому она проповедуется, чем тех, кто ее проповедует, позволили ему затеять великие предприятия и успешно выполнить их. Оно вызвало из лесов рассеянные в них народы, обеспечило их пищей, снабдило их одеждой; и если бы все это повело лишь к тому, что больше людей стало заниматься промышленностью, то и этим одним было бы уже много сделано.

Те, кто пожелает создать подобные учреждения, должны установить общность имущества республики Платона, благочестие, которого он требовал по отношению к богам, отчуждение от иностранцев для охранения нравов; нужно поручить ведение торговли государству, а не отдельным гражданам; нужно дать людям наши искусства без нашей роскоши и наши нужды без наших желаний.

Нужно запретить употребление денег, которое ведет к тому, что люди увеличивают свои богатства выше меры, положенной природой, бесполезно хранят то, что они бесполезно накопили, и до бесконечности умножают свои желания. Деньги как бы восполняют природу, которая дала нам очень ограниченные средства для того, чтобы возбуждать наши страсти и развращать друг друга.

Граждане Эпидамна¹, почувствовав, что нравы у них портятся вследствие сношений с варварами, избрали особое должностное лицо для заведования всеми торговыми оборотами от имени города и для города. Таким образом, торговля перестает вносить разложение в государственное устройство, а государственное устройство не лишает общество выгод торговли.

Глава VII

*В каком случае могут быть полезны
эти своеобразные учреждения*

Учреждения подобного рода могут быть уместны в республиках, так как в основе их лежит политическая добродетель. Но для того, чтобы развить чувство чести у подданных монархии и внушать страх подданным деспотических государств, не требуется так много забот.

Кроме того, такие учреждения возможны лишь в небольших государствах, где можно весь народ воспитывать, как одно семейство, в одном, общем для всех направлении.

Законы Миноса, Ликурга и Платона предполагают бдительный надзор одних граждан над другими, на который нельзя рассчитывать при

¹ Эпидамн — ныне Дуррес, второй по величине и наиболее богатый историческими и культурными достопримечательностями город приморской Албании.

смятении, рассеянности и обширном характере дел народа крупного государства.

Эти учреждения требуют, как было уже сказано, отмены денег. Но в больших обществах многочисленность, разнообразие, сложность, важность дел, удобства купли-продажи и медленность обмена требуют общей денежной меры. Для повсеместного распространения своей власти или повсеместной защиты ее надо иметь то, с чем люди везде связывают власть.

Глава VIII

Объяснение одного парадоксального мнения древних, относящегося к воспитанию нравов

Полибий, рассудительный Полибий, говорит нам, что музыка была необходима для смягчения нравов обитателей Аркадии, которые жили в стране суровой и холодной, и что жители Кинета, пренебрегавшие музыкой, превзошли в жестокости всех прочих греков, так что не было города, где совершалось бы столько преступлений, как у них. Платон не побоялся даже сказать, что нельзя внести никакого изменения в музыку, которое не повлекло бы за собой соответственного изменения в государственном устройстве. Аристотель, который написал свою Политику, кажется, только для того, чтобы противопоставить свои идеи идеям Платона, согласен, однако, с ним во мнении о важном влиянии музыки на нравы. Теофраст, Плутарх, Страбон — все древние писатели разделяли эту точку зрения. И это у них не необдуманное мнение, а одно из основных начал их политики. Так они создавали законы; так, думали они, надо управлять государствами.

Полагаю, что я буду в состоянии объяснить это. Надо иметь в виду, что в греческих городах и особенно в тех, главным занятием которых была война, всякий труд и всякая профессия, которые имели целью денежный заработок, считались недостойными свободного человека. «Большая часть ремесел, — говорит Ксенофонт, — калечит тела людей, занимающихся ими; они заставляют сидеть в тени или близ огня и не оставляют времени ни для общения с друзьями, ни для участия в государственных делах». Ремесленники стали гражданами в некоторых демократиях только в пору разложения последних. И Аристотель, сообщая нам об этом, утверждает, что благоустроенная республика никогда не даст им права гражданства. Земледелие тоже считалось делом рабским, и занимался им обыкновенно какой-нибудь покоренный народ: илоты у лакедемонян, периэки у критян, пенесты у фессалийцев и другие поработанные народы в других республиках. Наконец, всякая мелкая торговля считалась у греков по-

стыдной. Она заставляла гражданина оказывать услуги рабу, постояльцу, иностранцу, мысль об этом возмущала свободолюбие эллина, и Платон в своих законах требует наказания для гражданина, занявшегося торговлей.

Таким образом, греческие республики были в очень затруднительном положении. Они не хотели, чтобы граждане занимались торговлей, земледелием, ремеслами, но не хотели также, чтобы они проводили время в праздности. Граждане не имели никаких других занятий, кроме гимнастических и военных упражнений. На греков надо поэтому смотреть как на общество атлетов и воинов. Но эти упражнения, столь пригодные для воспитания людей грубых и диких, требовали противовеса в других занятиях, способных смягчать нравы. Музыка как искусство, действующее на душу через посредство органов тела, была очень подходящим для этого средством. Она занимает середину между телесными упражнениями, которые делают людей жестокими, и отвлеченными умствованиями, которые делают их нелюдимыми. Нельзя сказать, чтобы музыка внушала добродетель. Это было бы непостижимо; но она противодействовала ожесточающему влиянию грубого учреждения и в области воспитания отводила и для души место, которого у нее без этого не было бы.

Предположим, что среди нас есть общество людей, до того страстно любящих охоту, что они ею одной только и занимаются. Нет сомнения, что такое занятие подействовало бы на них ожесточающим образом. Но если бы эти люди, кроме того, получили бы еще и вкус к музыке, то вскоре в их обращении и нравах мы заметили бы некоторое различие сравнительно с прежним. Наконец, обычные упражнения греков возбуждали в них лишь грубые страсти: суровость, гнев, жестокость. Музыка же пробуждает все чувства и дает душе ощутить кротость, сострадание, нежность, тихую отраду. Наши сочинители моральных рассуждений, с такою строгостью запрещающие нам посещать театры, этим достаточно убеждают нас в силе той власти, которую имеет музыка над душой человека.

И если бы обществу, о котором я говорил, дали одни барабаны и трубы, то, не правда ли, поставленной цели, было бы труднее достигнуть, чем если бы ему дали более нежную музыку. Древние поэтому были правы, отдавая в определенных обстоятельствах предпочтение тому или другому средству воздействия на нравы. Но почему же, спросят, отдавать предпочтение музыке? Потому, что изо всех чувственных удовольствий она менее всего способна повреждать нравы. Мы краснеем, читая у Плутарха о фиванцах, которые для смягчения нравов молодежи узаконили у себя некоторый род любви, который должен был бы быть осужден всеми народами мира.

143. — Я слышал первое представление трагедии «Инес» г-на де Ла Мотта², я заметил, что она имела успех только благодаря её красоте и что она понравилась зрителям против их воли. [Можно сказать, что величие трагедии, возвышенное, прекрасное царят повсюду.] Второе действие, на мой вкус, превосходит все остальные. [Я обнаружил в нём затейливое, скрытое искусство, которое не обнаруживается при первом представлении.] Я был более тронут на последних представлениях, нежели поначалу. В пятом действии есть сцена с детьми, которая многим показалась смешной, и зрители разделились: одни смеялись, другие плакали. Я убеждён, что эта сцена произвела бы удивительный эффект на народ, чьи нравы менее развращены, чем наши. Мы достигли слишком печальной утончённости.

Всё, что имеет отношение к воспитанию детей, к естественным чувствам, представляется нам чем-то низменным и плебейским. Наши нравы таковы, что отец и мать более не занимаются воспитанием своих детей, не видят их, не заботятся об их пропитании. Мы более не бываем растроганы при виде их; это предметы, которые прячут от всех глаз; женщина перестала бы вызывать восхищение, если бы обнаружила свою озабоченность ими. Можно ли представить, чтобы умы, сформированные подобным образом, нашли бы приятным появление таких предметов на сцене? Расин, который мог бы позволить себе сделать это без особых последствий, не решился на это и не дерзнул показать Астианакса. Маленький Регул когда-то был приятен, поскольку нравы не были столь испорчены; в настоящем никто не потерпел бы подобного. В суждении людей есть удивительная несправедливость: мы обвиняем наших отцов в недостатке ума, потому что они проливали слёзы при виде маленького Регула; мы полагаем, что они плакали, потому что им не доставало здравого смысла. Нет! У них было столько же ума, сколько и у нас, ни больше, ни меньше; но их нравы были иными, их сердце — по-другому устроенным. Вот почему они плакали, а мы — нет. То же самое можно сказать почти обо всех трагедиях.

183. — Одним из величайших злоупотреблений в королевстве является учреждение полуколлежей³ в небольших городах, куда и ремесленни-

¹ Перевод Е.Н. Васильевой выполнен по изданию: Montesquieu Ch.-L. *Pensées*. Le Spicilège. P.: Éditions Robert Laffont, 1991. P. 219; 232; 252; 314; 429-430; 469; 488; 536-537.

² Имеется в виду трагедия «Инес де Кастро» (1723) французского драматурга Антуана Удара де Ла Мотта (1672–1731).

³ У Монтескье — «demi-collèges». Этим термином обозначены учебные заведения, располагавшиеся в небольших городах, предназначенные для менее привилегированных слоёв населения, в которых давалась неполная нагрузка.

ки отправляют своих детей, чтобы они обучились нескольким латинским словам.

Это не только не благоприятствует наукам, но и поддерживает невежество; ибо, насколько полезны хорошие академии в крупных городах, где некоторые молодые люди могут обучаться изящным искусствам, настолько же опасно мириться с полуколлежами в небольших городах, которые отвращают ремесленников и мелких купцов от их сословия, не ставя их при этом на путь, который позволил бы им в достаточной мере приобщиться к другому сословию.

218. — Коллежи. Уровень образования, которое получают в коллежах, низок. Я не могу сказать о них ничего худшего, чем то, что лучшее, что можно из них извлечь, так это ханжество. Сотня мелких предательств, на которые человека ежедневно заставляют идти против его товарищей, вероломство, которое ему внушают, могут служить тому, чтобы поддерживать некоторый внешний порядок в этих заведениях, но они развращают сердца людей.

534. — Как правило, монархов воспитывают плохо, потому что те, кому доверено их воспитание, сами опьянены своим величием. Следовательно, они принуждают их испытывать чувства, которых сами не испытывают. Когда монарху говорят, что он должен быть человечным, то в доказательство приводят наихудшую причину, а именно — что ему выгодно быть любимым; так что, если случается (что не редкость), что они презирают человека в такой степени, чтобы не заботиться о том, чтобы ему понравиться, они более не будут человечными. Следовательно, необходимо напомнить им одновременно об основополагающих принципах религии, общества, природного равенства, о случайности величия и об их обязательстве делать людей счастливыми.

1272. — Об изменении нравов, учинившемся во французской нации. По мере того, как королевская власть крепла, знать оставляла свои земли. Это стало главной причиной изменения нравов, которое учинилось в нации. Простые нравы первых времён были оставлены ради сует города; женщины забросили прядение и стали гнущаться всех забав, которые не сулят удовольствия.

Разрушение случилось незаметно. Оно началось при Франциске I; оно продолжилось при Генрихе II. Тяга к роскоши и изнеженность итальянцев усугубили его в регентство королевы Екатерины. При Генрихе III порок, который, к сожалению, незнаком лишь варварским народам, обнаружился при дворе. Но развращённость и дух независимости захватили пол, который порой извлекает пользу даже из презрения. Институт брака никогда не подвергался большему надругательству, чем при Генрихе IV. Набожность Людовика XIII остановила продвижение зла; положение остава-

лось неизменным благодаря суровой обходительности Анны Австрийской; в молодые годы Людовика XIV зло усугубилось; в суровые годы его старости оно было приостановлено; после его смерти плотина была прорвана.

Дочери перестали прислушиваться к традициям своих матерей. Женщины, которые прежде лишь постепенно достигали некоторой свободы, получили всю её полноту с самых первых дней замужества. Женщины и праздная молодёжь бодрствовали все ночи напролёт, и часто муж начинал свой день тогда, когда его жена заканчивала свой. Пороки перестали признавать, чувствуя лишь смешное, и в числе прочего стали почитать смешными обременительную скромность и робкую добродетель.

За вечерним столом на каждом этапе скрывалось какое-нибудь новое правило; однако тайна сохранялась не дольше, чем то время, которое требовалось, чтобы условиться о нём. С дамами знатного происхождения стало не избежать опасности. При таких постоянных переменах вкус истощился и, в конце концов, был вовсе утрачен вследствие непрерывного поиска удовольствий.

Воспитание детей перестало считаться в числе материнских забот. Женщина жила, совершенно не интересуясь делами мужа. Все родственные связи были забыты; всякое почтение исчезло; более никаких визитов вежливости; беседы стали откровенными; если кто-то осмеливался что-нибудь сделать, то признавался в этом открыто, и единственной бестактностью было не осмелиться, не хотеть или не мочь.

Добродетель оказалась для женщины напрасной; она порой была даже в некотором роде наподобие преследуемой религии.

Всё это не было последней стадией разрушения. Они стали нечестны в игре так же, как и в любовных делах, и присовокупили к тому, что бесчестит их пол, всё, что может унижить наш.

1379. — Воспитание. Посредством воспитания люди учатся своим обязанностям, при условии, что они в состоянии их знать; за несколько лет их обучают тому, чем людской род смог овладеть лишь после очень большого количества веков, и чего дикие народы не знают вплоть до сего дня.

1524. — Законы; воспитание. Саллюстий в «Заговоре Катилины» о первых римлянах: «*Ingenium nemo sine corpore exercebat*»¹.

Именно так и должно быть в государствах, не развращённых роскошью.

1689. — Я говорил, что до семи или шести лет детей ничему не нужно учить и что даже это может быть опасным; что нужно думать лишь о том, чтобы их развлекать, что является единственным счастьем в этом возрасте.

¹ «Умственный труд всегда сопровождался упражнениями для тела» (Гай Саллюстий Крисп «О заговоре Катилины», VIII).

Дети отовсюду воспринимают идеи посредством чувств. Они очень внимательны, потому что многие вещи их удивляют, и по этой причине они чрезвычайно любопытны. Следовательно, необходимо думать лишь о том, чтобы их отвлекать и ослаблять их внимание через удовольствие. Они во всём задействуют мысль в пределах их возможностей; их невероятные достижения в освоении языка тому доказательство. Значит, когда вы хотите заставить их принять ваши мысли, вы стесняете их собственные, внушаемые им природой. Ваше искусство нарушает природный ход вещей. Вы отрываете их от объектов, к которым они сами выказывают внимание, с тем чтобы они обратили внимание на то, что им предлагаете вы. Первое им нравится, второе — нет. Вы погружаете их в абстрактные идеи, для которых им недостаёт разума. У них идеи конкретные, а вы их обобщаете раньше времени; например, идея счастья, справедливости, честности — всё это вне их кругозора. Не делайте так, чтобы они видели плохое! Ничего другого вам делать не нужно. В определённом возрасте мозг или рассудок формируется внезапно. Тогда и воздействуйте на него! И за четверть часа вы добьётесь большего, чем то, чего вы добились бы за полгода до этого времени. Дайте природе сформировать тело и рассудок!

КЛОД АДРИЕН ГЕЛЬВЕЦИЙ¹

Клод Адриен Гельвеций (1716–1771) — французский философ-материалист, правовед, социальный мыслитель XVIII в. Он принадлежит к числу мыслителей эпохи Просвещения, боровшихся с феодальными порядками за установление прогрессивного для того времени капиталистического способа производства. В активной общественной и научной деятельности, социальных и политических концепциях просветителей XVIII в., поскольку они были направлены против режима старого порядка, находили своё выражение интересы сложносоставного «третьего сословия».

Материалистическое мировоззрение К.А. Гельвеция сложилось под влиянием концепции Б. Спинозы о субстанции, физики Р. Декарта и философских учений Дж. Локка и Дж. Толанда. Единственной существующей реальностью Гельвеций признаёт материальный мир. Пространство не есть какая-либо субстанция, отделённая от материи, но оно есть свойство самих материальных объектов, называемое протяжённостью. К числу ведущих свойств материи К.А. Гельвеций относит и способность ощущения, которая присуща всем индивидам. Мыслитель является сторонником строгого детерминизма. Основная суть всех явлений природы — причинность. Свобода состоит в тренировке всех доступных индивиду способностей, в том числе и интеллектуальных. Самообучение приводит на стезю

¹ Предисловие К.Ю. Милованова.

просвещения, то есть к траектории осознанного следования по пути знаний, который и выводит человека к подлинному счастью.

В теории познания К.А. Гельвеций проявил себя как сенсуалист. Чувства выступают как основной источник познания. Понятие, суждение, умозаключение основываются на материале, представленном чувствами. Материалистический сенсуализм Гельвеция является теоретическим основанием его учения о нравственности, формировании ума и характера, роли воспитания и законов, которые составляют ядро его философских и общественных взглядов. Таким образом, по Гельвецию, всё в индивиде сводится к чувствованию. Ведущим источником нравственности является интерес, настоящим мотивом которого служит стремление к удовольствию и к счастью. Но этот личный интерес человека не может сводиться к узкому эгоизму, так как счастье отдельного индивида находится в тесной зависимости от других людей. Личный интерес тесно связан с общественным интересом и перерастает в него. Мораль из узконаправленной становится общественной. Принципом человеческих добродетелей становится общественная польза, которая и должна стать основанием законодательства. Все общественные недостатки и пороки являются следствием испорченности и невежества самих законодателей, а так как нравственность зависит от государственного устройства, то реформу нравов надо начинать с реформы законов. Все эти базовые требования К.А. Гельвеция были направлены против идеализма, провиденциализма, отживающего свой век государственного и общественного строя.

В своих социально-политических воззрениях Гельвеций выступает ярким выразителем интересов «третьего сословия». Он выдвигает требование ликвидации привилегий праздных сословий — духовенства и дворянства, также устранения слишком большого неравенства в распределении национального дохода. К.А. Гельвеций выступал против социального и политического компромисса между аристократией и буржуазией, а поскольку он не признавал даже гипотетической возможности данного соглашения, то выступал за уничтожение сословного деления. Философ отстаивал несравненно более радикальные политические и социальные взгляды, чем просветители старшего поколения.

Общественным идеалом мыслителя является демократия с равномерным распределением власти между всеми сословиями, федеративное устройство государства и насколько возможное смягчение имущественного неравенства. К.А. Гельвеций считал бессмысленным разделение государственной власти на три ветви (по рецепту Ш.Л. Монтескье), так как не были осуществлены радикальные преобразования основ государственной и общественной жизни во Франции. К тому же ещё не была ликвидирована сословная структура феодального общества, и сохранялось приниженное значение третьего сословия и значительные привилегии первого и второго сословий. Философ также считал, что если вместо хорошо работающей, отлаженной государственной машины господствуют интриги, присутствует ожесточённая борьба партий за власть, то всё это вместе раскалывает общество.

Объясняя положительные и отрицательные стороны общественного строя хорошим и плохим законодательством, благоразумием или невежеством правите-

лей, выводя общественный строй из свойств разума, Гельвеций оставался на позициях субъективного идеализма. Однако отстаивание социальных интересов, исследование человеческого ума, подчёркивание роли экономики и передовых хозяйственных форм в процессе формирования и развития общества выделяет его из общего ряда европейских просветителей как мыслителя, вплотную подошедшего к историческому пониманию общественного процесса.

В данном издании публикуется фрагмент книги К.А. Гельвеция «Об уме», посвящённый вопросам воспитания, обучения и саморазвития.

ОБ УМЕ¹

Философский материализм, с позиций которого К.А. Гельвеций подверг критике идеализм, религию, старую систему взглядов на воспитание и общественные порядки, обладал футурологическим значением. Ведущие положения учения Гельвеция нашли своё отражение в основном его произведении — философском трактате «Об уме» (1758). Данная книга была по достоинству оценена как почитателями, так и недругами мыслителя. По приговору королевского суда трактат был изъят из официального книгооборота за пропаганду материализма, критику религиозного культа и торжественно сожжён.

Трактат «Об уме» посвящён критике современного ему общественного строя, схоластики и религии. В данном трактате мыслитель излагает авторскую версию теории познания и предпринимает попытку выстроить на её основе социально-политическое и этическое учение, отражающее интересы и требования тогдашнего гражданского общества. Гельвеций признаёт историческую обусловленность морали и подчёркивает естественное равенство людей. Для него все индивиды по своим природным задаткам одарены, и проявление этой одарённости зависит от воспитания и определённых общественных условий, которые сами являются результатом хорошего или плохого законодательства. К.А. Гельвеций особое значение придавал системе общественного воспитания. Трактат Гельвеция — образец книжного памятника общественной и просветительской мысли континентальной Европы XVIII столетия.

*Следует ли считать ум даром природы
или же результатом воспитания²*

В этом рассуждении я предполагаю исследовать, что могут сделать для ума природа и воспитание; для этого я, прежде всего, должен определить, что следует понимать под словом *природа*.

Это слово может вызывать в нас смутное представление о некотором существе или силе, одарившей нас всеми чувствами; но чувства суть источники всех наших представлений; отсутствие какого-либо чувства вле-

¹ Предисловие К.Ю. Милованова.

² Приведено по изданию: Гельвеций К.А. Об уме. М.: ОГИЗ-Соцэкгиз, 1938. С. 145-267.

чет за собой лишение всех тех представлений, которые с ним связаны; так, слепой от рождения не имеет никакого представления о красках; очевидно, что при этом понимании слова «природа» ум следует рассматривать целиком как дар природы.

Но если мы примем это слово в ином значении и если предположим, что людей, хорошо сложенных, обладающих всеми чувствами, людей, в организации которых не замечается никакого недостатка, природа делает столь различными и обладающими такими неодинаковыми умственными способностями, что одни из них оказываются организованными для того, чтобы быть глупыми, другие — чтобы быть умными, — то вопрос становится более деликатным.

Признаюсь, что, видя огромное умственное неравенство людей, приходится прежде всего признать, что умы столь же различны, как и тела, из которых одни слабые и нежные, другие сильные и крепкие. Что же, спросят, вызывает в этом отношении различия при единообразном способе действия природы?

Но это рассуждение основывается только на аналогии. Оно походит на рассуждение тех астрономов, которые сделали бы вывод, что луна обитаема, ибо она состоит из того же материала, что и земля. Однако, как ни слабо само по себе это рассуждение, оно должно казаться весьма доказательным; ибо чем же иначе, скажут, объяснить огромное умственное неравенство людей, получивших, по-видимому, одинаковое воспитание?

Чтобы ответить на это соображение, следует прежде всего рассмотреть, могут ли различные люди получить в строгом смысле слова одинаковое воспитание, а для этого надо определить смысл, связываемый со словом *воспитание*.

Если под *воспитанием* подразумевать только то, которое получается в одном и том же месте от одних и тех же учителей, то в этом смысле бесчисленное множество людей получают одинаковое воспитание. Но если придать этому слову истинное и более обширное значение и если под ним подразумевать вообще все, что служит для его учения, то я утверждаю, что никто не получает одинакового воспитания, ибо наставниками каждого являются, если смею так выразиться, и форма правления, при которой он живет, и его друзья, и его любовницы, и окружающие его люди, и прочитанные им книги, и, наконец, случай, т. е. бесконечное множество событий, причину и сцепление которых мы не можем указать вследствие незнания их. А случай гораздо больше участвует в нашем воспитании, чем обыкновенно думают. Именно случай ставит перед нашими глазами известные предметы, следовательно, вызывает у нас особенно удачные идеи и приводит нас иногда к великим открытиям. Приведу несколько примеров.

Случай привел Галилея во Флорентийские сады в то время, когда садовники накачивали воду; случай подсказал садовникам мысль обратиться к Галилею с вопросом, почему они не могут поднять воду выше, чем на 32 фута, а этот вопрос задел ум и тщеславие философа; и, наконец, тщеславие, приведенное в действие случаем, заставило его сделать этот естественный факт предметом своих размышлений, пока он в принципе тяжести воздуха не открыл разрешения этой проблемы.

В известный момент, когда спокойная душа Ньютона не была занята никаким делом и не была обуреваема никакой страстью, опять-таки случай привел его в яблоневую аллею, сорвал несколько яблок с веток и тем дал философу первоначальную идею его системы; действительно, этот факт заставил его исследовать, не обращается ли луна вокруг земли благодаря той же силе, которая заставляет тела падать на землю. Следовательно, великие гении часто бывали обязаны случаю своими наиболее удачными идеями. Сколько умных людей не поднимается над толпой посредственностью за отсутствием или душевного спокойствия, или встречи с садовником, или падения яблока!

Я понимаю, что сначала кажется трудным приписать столь важные следствия таким отдаленным и с виду незначительным причинам. Однако опыт нас учит, что как в физическом, так и в духовном мире величайшие события часто являются следствием едва заметных причин. Несомненно, что Александр обязан отчасти своей победой над персами основателю македонской фаланги; что певец Ахиллеса, воодушевивший этого государя горячим стремлением к славе, был причастен к разрушению империи Дария, подобно тому, как Квинт Курций повлиял на победы Карла XII; что слезы Ветурии, обезоружившие Кориолана, утвердили могущество Рима, чуть было не разрушенное усилиями вольсков, и тем самым были причиной длинного ряда побед, изменивших вид всей земли, и что, следовательно, слезам этой Ветурии Европа обязана своим настоящим положением. А сколько подобных фактов можно еще привести? Густав, повествует аббат де Верто, в тщетных усилиях объезжал все провинции Швеции; уже год как он бродил в горах Далекарлии; и хотя его красивое лицо, высокий рост и физическая сила и располагали горцев в его пользу, но они не решились бы следовать за ним, если бы в тот самый день, когда этот государь обратился с речью к далекарлийцам, старейшины страны не заметили, что ветер все время дует с севера. Это им показалось верным признаком покровительства неба и приказанием свыше оказать Густаву вооруженную помощь. Следовательно, северный ветер возложил шведскую корону на голову Густава.

Большая часть событий имеет столь же малые причины. Мы не знаем их, потому что большинство историков также их не знало или же не заме-

тило их. Верно, что в этом отношении ум может исправить это упущение; знание некоторых принципов легко возмещает незнание некоторых фактов. Итак, не останавливаясь дольше на доказательстве того, что случай играет в этом мире гораздо большую роль, чем мы думаем, я из сказанного делаю вывод, что если понимать под словом *воспитание* вообще все, что служит нашему учению, то случай необходимо занимает в нем крупнейшее место, и так как никто не бывает поставлен в совершенно одинаковые условия, то никто и не получает вполне одинакового воспитания.

Установив этот факт, можно ли оспаривать, что различие в воспитании обуславливает умственное различие людей? Что люди похожи на деревья одной породы, семена которых, будучи абсолютно одинаковыми, необходимо вырастают в бесконечное множество разнообразных форм, ибо никогда не попадают точь-в-точь в одинаковую землю и не испытывают на себе совершенно одинакового действия ветров, солнца, дождя. Отсюда я мог бы заключить, что различие в уме людей может быть рассматриваемо безразлично как результат природы или как результат воспитания. Но как бы ни было верно это заключение, для того чтобы в нем не осталось ничего смутного и оно не свелось бы к голому «*может быть*», я считаю нужным рассмотреть этот вопрос с новой точки зрения, обосновать его более точными и определенными принципами. Для этого надо свести этот вопрос к простым положениям, добраться до первоисточника наших идей, рассмотреть развитие ума и не забывать, что человек только ощущает, вспоминает и наблюдает сходства и различия, то есть отношения между различными предметами, которые представляются его глазам или всплывают в его памяти; поэтому природа может наделять людей большими или меньшими умственными способностями только таким образом, что она одаряет одних преимущественно перед другими большей тонкостью чувств, более обширной памятью или большей способностью внимания. <...>

*О превосходстве некоторых народов
в различных отраслях науки*

Физическое положение Греции осталось неизменным: почему же современные греки так отличаются от прежних? Потому что изменилась форма их правления; потому что, подобно воде, принимающей форму всякого сосуда, в который ее наливают, характер народов восприимчив ко всякой форме правления; в каждой стране правительственный гений создает гений национальный. Какая же другая страна, кроме Греции, могла при республиканской форме правления породить большее число полководцев, политиков, героев? Не говоря уже о государственных людях, как

много философов должна была создать страна, где так почитали философию, где победитель Греции, царь Филипп, писал Аристотелю: «Я благодарю богов не за то, что они даровали мне сына, но за то, что он родился еще при твоей жизни. Я поручаю тебе его воспитание и надеюсь, что ты сделаешь его достойным себя и меня». И какое письмо могло быть более лестным для этого философа, чем то, которое властелин мира, Александр, написал ему на развалинах престола Кира: «Я узнал, что ты обнарудовал твой эзотерический курс. Какое же преимущество остается у меня перед другими людьми? Высокие науки, которым ты обучил меня, станут теперь общим достоянием; но ведь тебе было известно, что я предпочитаю превосходить людей знанием о высоких предметах, чем могуществом. Прощай!»

Не в одном только Аристотеле чтили философию. Известно, что египетский царь Птолемей относился к Зенону как к государю и отправил к нему посольство; что афиняне воздвигли этому философу мавзолей, построенный на общественный счет; что незадолго до смерти Зенона Антигон, царь македонский, писал ему: «Если судьба высоко вознесла меня, если я превосхожу тебя в величии, то признаю, что ты превосходишь меня в познании и в добродетели. Приезжай к моему двору; ты будешь здесь полезным не только великому царю, но и всему македонскому народу. Тебе известно, как действует на людей пример. Они рабски подражают нашим добродетелям, и тот, кто внушает добродетель государям, дарует их и народам. Прощай». Зенон ответил ему: «Приветствую твой благородный пыл; среди великолепия, пышности и наслаждений, окружающих царя, прекрасно стремление к науке и к добродетели. Мой преклонный возраст и слабость здоровья не позволяют мне приехать, но я посылаю тебе двух моих учеников. Внемли их поучениям; если ты будешь их слушать, они откроют тебе путь к мудрости и к истинному счастью. Прощай».

Впрочем, греки воздавали подобные почести не только философии, но и всем искусствам. Поэты столь ценились в Греции, что Афины запрещали им особым законом и под страхом смерти покидать страну. Лакедемоняне, которых иные писатели любят изображать как людей добродетельных, но скорее грубых, чем духовно утонченных, были не менее остальных греков чувствительны к красотам искусств и наук. <...> В искусстве рассуждения они были не менее способными, чем в искусстве описывать свои мысли в стихах: «Тот, кто разговаривает с лакедемонянином, — говорит Платон, — хотя бы с последним из них, может сначала найти его грубым, но, углубляясь в тему, он увидит, как этот же самый человек проявляет достоинство, точность и тонкость, сообщаящие его словам остроту и проницательность. И рядом с ним всякий другой грек покажется лепечущим младенцем». С ранней юности их учили изяществу

и чистоте речи, чтобы к верности мысли они присоединяли красоту и тонкость выражения, чтобы их ответы, всегда краткие и верные, были полны остроумия и приятности. Тех, которые вследствие торопливости или медлительности ума отвечали плохо или совсем не отвечали, немедленно наказывали. За плохое рассуждение в Спарте карали, как в других местах карают за плохое поведение. Поэтому ничто не затемняло разум этого народа. Будучи уже с колыбели чужд капризов и детских причуд, лакедемонянин в молодости становился бесстрашным; он чувствовал себя уверенно в одиночестве и во мраке; менее суеверные, чем остальные греки, спартанцы призывали свою религию на суд разума.

Могли ли науки и искусства не сиять полным блеском в стране, подобной Греции, где они пользовались таким всеобщим и постоянным почетом? Я говорю постоянным, чтобы предупредить возражение людей, утверждающих, подобно аббату Дюбо, что в известные века, как, например, в век Августа и Людовика XIV, какой-то ветер приносит великих людей, словно стаи редких птиц. В пользу этого мнения приводят обыкновенно то, что некоторые государи напрасно стремились оживить у себя науки и искусства. Если усилия этих монархов оставались бесплодными, то потому, что они не были постоянными. После нескольких столетий невежественности почва, на которой произрастают искусства и науки, становится иногда столь дикой и запущенной, что не может создать действительно великих людей, пока ее не распахнет несколько поколений ученых. Таков был век Людовика XIV, в котором великие люди были обязаны своим превосходством ученым, предшествовавшим им на поприще наук и искусств. На это поприще упомянутые ученые проникли лишь благодаря поддержке наших королей, о чем свидетельствуют и грамота от 10 мая 1543 г., в которой Франциск I строго воспрещал поношение и нападки на Аристотеля, и стихи, которые Карл IX послал Ронсару.

К сказанному мной я прибавлю еще только одно: подобно фейерверку, который, быстро взлетая в воздух, на мгновение озаряет горизонт и затем снова гаснет, погружая природу в еще более глубокую тьму, искусства и науки во множестве различных стран лишь вспыхивают и исчезают, оставляя затем эти страны во мраке невежества. За веками, которые наиболее богаты великими людьми, почти всегда следует век, когда науки и искусства культивируются менее успешно. Чтобы понять это, не нужно прибегать к физическим причинам, — здесь достаточно причин духовного порядка. Действительно, если восхищение является всегда следствием удивления, то, чем больше среди народа великих людей, тем меньше их почитают; чем меньше возбуждают в них чувство соревнования, тем дальше отстоят от него. После такого века часто нужно удобрение многих веков невежества, чтобы снова дать стране урожай великих людей.

Словом, по-видимому, только причинам духовного порядка можно приписать превосходство некоторых народов над другими в области наук и искусств; и можно заключить, что нет народов, особенно одаренных добродетелью, умом и мужеством. Природа в этом отношении делила поровну свои дары. Действительно, если бы большая или меньшая сила ума зависела от различия температуры в разных странах, то, принимая во внимание древность мира, должна была бы найтись народность, которая, будучи поставлена в наиболее благоприятные условия, достигла бы путем постоянных успехов большего превосходства над другими народами. Но уважение, которое поочередно воздавалось за их ум разным народам, и презрение, которому они, один за другим, подвергались, показывают, как ничтожно влияние климата на ум. Я прибавлю даже, что если бы место рождения определяло силу нашего ума, то причины духовного порядка не могли бы дать нам столь простого и естественного объяснения явлений, зависящих от физических причин. Относительно этого я замечу, что так как до сих пор не было ни одного народа, которому бы климатические особенности его страны и вытекающие отсюда небольшие различия в организации давали постоянное преимущество перед другими народами, то мы вправе думать, что возможные небольшие различия в организации отдельных лиц, образующих какой-нибудь народ, не имеют заметного влияния на их ум. Все способствует доказательству этой истины. Кажется, что самые сложные проблемы в этой области представляются уму лишь для того, чтобы находить свое решение в применении установленных мной принципов.

Почему люди посредственные упрекают почти всех знаменитых людей в странном поведении? Потому что гений не является даром природы: потому что человек, ведущий образ жизни, сходный с образом жизни других людей, имеет и схожий с ними ум; потому что гениальность предполагает жизнь, полную прилежных занятий, а такая жизнь, отличаясь от обычной, всегда будет казаться смешной. Почему умные люди, спрашивают, встречаются чаще в этом веке, чем в предыдущих, а гениальные люди стали встречаться реже? Почему, как говорит Пифагор, так много людей, берущих тирс, и так мало вдохновенных духом бога, носящего его? Потому что ученые слишком часто бывают вынуждены отрываться от своих занятий и вращаться в свете. Они распространяют в нем просвещение, создают в нем умственные интересы, но неизбежно теряют то время, которое в уединении и размышлениях они могли бы употребить на развитие своего таланта. Человек науки подобен телу, брошенному в середину других тел; оно утрачивает, сталкиваясь с ними, силу, которую оно отдает им.

Причины духовного порядка объясняют нам все различные относящиеся к уму явления и показывают, что, подобно частичкам огня, скрытым в пороке и бездейственным, пока искра не оживит их, ум остается бездействующим, пока страсти не приведут его в движение. Страсти способны превратить глупца в умного человека, и всем, что мы имеем, мы обязаны воспитанию.

Если бы гениальность была, как утверждают, даром природы, то почему же среди людей, исполняющих какую-либо должность, или среди людей, родившихся либо долго живших в провинции, нет ни одного прославившегося в искусствах — в поэзии, в музыке или живописи? Почему гениальность не могла бы заменить у должностных лиц потерю некоторого времени, требуемого для выполнения служебных обязанностей, а у провинциалов — беседы с образованными людьми, которых встречаешь только в столице? Почему великий человек обладает гениальностью лишь в той области, которую он долгое время изучал? Разве не видно из того, что если он не обладает превосходством в других областях, то, значит, он и не имеет другого преимущества над остальными людьми, кроме привычки к прилежанию и научных методов? Почему, наконец, среди великих людей реже всего встречаются великие министры? Потому что к множеству обстоятельств, необходимых для создания великого гения, нужно еще присоединить такие обстоятельства, которые помогли бы этому гениальному человеку подняться до должности министра. Но стечение обстоятельств обоего рода, весьма редкое у всех народов, является почти невозможным в странах, где заслуги сами по себе не приводят к высоким местам. Поэтому если исключить таких людей, как Ксенофонт, Сципион, Конфуций, Цезарь, Ганнибал, Ликург и, может быть, еще каких-нибудь пятьдесят государственных мужей, чей ум мог бы выдержать строгий экзамен, то все остальные — и среди них даже несколько весьма известных в истории и ознаменовавших себя громкими деяниями лиц — все же были, как бы ни восхваляли их ум, людьми весьма обыкновенными. Своей известностью они больше обязаны силе своего характера, чем силе ума. Несовершенные законодательства, посредственные и почти неизвестные сочинения, оставленные такими людьми, как Август, Тиберий, Тит, Антонин, Адриан, Мориц и Карл V, сочинения, написанные к тому же по вопросам, в которых они должны были быть знатоками, только подтверждают это мнение.

Общее заключение этого рассуждения то, что талант есть общее достояние, а условия, благоприятные для его развития, очень редки. Если позволительно сравнивать мирское со священным, то можно сказать, что здесь много званных и мало избранных.

Словом, умственное неравенство людей зависит и от формы правления в их стране, и от более или менее счастливой эпохи, в которую они родились, и от полученного ими воспитания, и от большего или меньшего желания выдвинуться и, наконец, от степени высоты и плодотворности тех идей, которые они сделали предметом своего изучения.

Таким образом, гениальные люди являются продуктом условий, в которых они находились. Поэтому все искусство воспитания состоит в том, чтобы ставить молодых людей в условия, способные развить в них зачатки ума и добродетели. Не любовь к парадоксу привела меня к этому выводу, но единственно желание людского счастья. Я понял, насколько хорошее воспитание может распространить просвещение, добродетели и, следовательно, счастье в обществе и насколько уверенность в том, что талант и добродетель суть простые дары природы, мешает успехам науки о воспитании и поощряет леность и небрежность. Исследуя с этой точки зрения власть природы и воспитания над нами, я заметил, что тем, чем мы являемся, мы обязаны воспитанию; на основании этого я решил, что долг гражданина — сообщить истину, способную привлечь внимание к средствам усовершенствования воспитания. Чтобы еще лучше осветить столь важный вопрос, я постараюсь точно определить те различные понятия, которые должны соединяться с различными наименованиями ума.

ПОЛЬ АНРИ ГОЛЬБАХ¹

Поль Анри Тири, барон д'Ольба (Гольбах) (1723–1789) — французский философ, правовед, политолог, публицист, соавтор «Энциклопедии», иностранный член Императорской Санкт-Петербургской академии наук и Королевской Прусской (Берлинской) академии наук. Наряду с К.А. Гельвецием, Ж.Л. Даламбером, Д. Дидро входил в парижскую философскую группу французских мыслителей-материалистов эпохи Просвещения.

Среди его работ следует особо отметить философские трактаты: «Система природы, или о Законах мира физического и мира духовного» (1770), «Здравый смысл» (1772), «Социальная система, или Естественные основы морали и политики с исследованием влияния, оказываемого правительством на нравы» (1773), «Естественная политика, или Беседы об истинных принципах управления» (1773), «Этократия, или Правительство, основанное на морали» (1776). Помимо своих собственных философских и публицистических произведений П.А. Гольбах получил известность как плодовитый переводчик трудов современных ему английских, немецких и шведских просветителей на французский язык.

В объяснении общественных явлений П.А. Гольбах отстаивал материалистическое положение о формирующей роли среды по отношению к личности.

¹ Предисловие К.Ю. Милованова.

Законы природы, по Гольбаху, дают каждому человеку право, именуемое собственностью и представляющее собой не что иное, как возможность использовать исключительно для самого себя предметы, доставляемые своим трудом и талантом. Это право является справедливым, и чувство, утверждающее право собственности, называется справедливостью. Власть тех, кто управляет народом, основана на благах, которые получает народ благодаря заботам и добродетелям своих правителей. Так как правительство получает свою власть от общества и установлено лишь для его блага, то общество может всегда, когда этого требуют его интересы, изменить форму своего правительства, расширить или ограничить его власть. Общество всегда сохраняет верховный авторитет по отношению к правительству, в силу нерушимого закона природы, требующего, чтобы часть была подчинена целому.

Добродетельный человек является закономерным продуктом общественного воспитания. Человек, которого называют злым, распространяет лишь негатив. Главная задача воспитания — умиротворять и исправлять нравы подобного рода людей. Так как все индивиды различаются друг от друга по своему характеру и темпераменту, то и подходы к ним должны быть разными. Значит, система поступков той или иной личности и их мотивация также имеют разную природу и направленность. Законотворцы также должны позаботиться и о физическом воспитании индивида, поскольку такие меры приводят к формированию здоровых и выносливых членов общества, которые будут чувствовать себя счастливыми и генерировать вокруг себя позитивные умонастроения.

П.А. Гольбах трактовал общественный договор как совокупность обязательных условий необходимых для организации общественной жизни и сохранения самого социума. Поскольку общество, особенно многочисленное, может собираться лишь с трудом, так как в этом случае выражение его воли сопровождалось бы беспорядками, то оно вынуждено выбирать граждан, к которым оно питает доверие. Общество делает их выразителями своей воли и вручает им власть. Таков источник власти всякого правительства, являющегося законным лишь тогда, когда оно основывается на добровольном согласии общества. По утверждению просветителя, всеобщие интересы общества и цель справедливого законодательства заключаются в трёх основных выгодах — свобода, собственность и общественная безопасность. Чтобы предупредить злоупотребления со стороны государя и чиновников, общество должно ограничить власть, вручённую им, и оставить за собой такую долю власти, которая помешала бы вредить ему. Гольбах считал, что устранение злоупотреблений властью посредством реформ — дело невозможное.

П.А. Гольбах выводил важнейшие социальные категории — собственность и власть из естественного неравенства людей. Следует отметить, что подобно Т. Гоббсу и Ж.Ж. Руссо, Гольбах не придаёт особое значение форме и типу правления. Уравновешенная власть, согласно П.А. Гольбаху, предотвращает злоупотребления монархов, излишнее честолюбие представителей землевладельческой аристократии и буйство черни. При такой форме правления, по мнению Гольбаха, законы государства являются лишь выражением общественной воли, а каждый гражданин надёжно защищён от проявлений деспотизма. Данные законы больше

не находятся в прямой зависимости от капризов правящего монарха. Таким образом, согласно взглядам П.А. Гольбаха, нет более оптимального способа управления государством, чем распределение властных полномочий и функций между всеми основными сословиями и социальными группами общества, разумеется, при сохранении принципа единства и неделимости верховной власти в стране. Просветитель не раз подчёркивал, что при любой форме правления необходимо единство власти. При ограниченной силе власти правительство не может быть деятельным и энергичным. Отрицая возможность существования идеального общественного и государственного устройства, философ признавал, что все формы правления имеют свои реальные преимущества и недостатки.

В настоящем издании публикуется фрагмент философского трактата П.А. Гольбаха «Система природы, или О законах мира физического и мира духовного», посвящённый вопросам общественного и нравственного воспитания.

СИСТЕМА ПРИРОДЫ, ИЛИ О ЗАКОНАХ МИРА ФИЗИЧЕСКОГО И МИРА ДУХОВНОГО¹

Выход в свет философского трактата П.А. Гольбаха «Система природы, или О законах мира физического и мира духовного» в 1770 г. имел эффект разорвавшейся бомбы. Грандиозный скандал, широкий общеевропейский резонанс, уголовное преследование королевского суда, беспрецедентные штрафы — вот что ожидало сочинение барона Гольбаха. Многочисленные опровержения и критические статьи по поводу «дьявольской книги» сопровождали распространение данного произведения, способствовали его коммерческому успеху и популяризации содержащихся в трактате идей. За десятилетний период с момента выхода книги в одной только Франции появилось девять новых переизданий.

В своём трактате П.А. Гольбах не только критикует идеалистические общественные и естественнонаучные теории и религиозные взгляды на изучение человека, но и бесповоротно порывает с философией раннего материализма XVII в., выступая против бэкониянской доктрины сосуществования двух обособленных истин — Разума и Веры. По мнению Гольбаха, какова исходная социальная среда, предназначенная для формирования человеческой личности, таков и сам индивид, его общественные воззрения и жизненные установки, характерные поведенческие нормы и стереотипы. Природа не система с заданными свойствами и не матричная структура когнитивного и ментального воспроизводства, она не «проектирует» людей ни добрыми, ни злыми.

Индивиды оттачивают интеллект, приобретают темперамент, привычки, социальные навыки в силу воздействия общественной системы, государственного строя, свода законов и полученного воспитания. Внушаемые идеи через целенаправленную воспитательную деятельность улучшают нравы и обуздывают страсти. Таким образом, для нравственного переустройства человеческого общества нужны не назидания и моралите, а ликвидация тиранических режимов, средневековых по-

¹ Предисловие К.Ю. Милованова.

рядков, клерикализма, и главное — грамотно поставленное дело общественного воспитания. Воспитание для П.А. Гольбаха — особый вид искусства самосовершенствования человеческой личности, усвоения правовых и этических норм, выработки необходимых общественных навыков для жизни в гражданском социуме.

Часть I

О ПРИРОДЕ И ЕЕ ЗАКОНАХ, О ЧЕЛОВЕКЕ, О ДУШЕ И ЕЕ СПОСОБНОСТЯХ, О ДОГМАТЕ БЕССМЕРТИЯ, О СЧАСТЬЕ¹

Глава IX. О разнообразии умственных способностей — эти способности подобно нравственным качествам зависят от физических причин; естественные основы общественной жизни, нравственности и политики.

<...> Воспитание — это искусство, состоящее в том, чтобы заставить людей усвоить в юном возрасте, то есть когда их органы очень гибки, привычки, взгляды и образ жизни, принятые в том обществе, в котором они будут жить. Первые годы нашего детства уходят на то, чтобы приобрести жизненный опыт. Люди, занятые нашим воспитанием, обучают нас применению этих опытов или развивают в нас разум. Первые побуждения, полученные нами от них, обычно предопределяют нашу судьбу, наши страсти, наши представления о счастье, средства, употребляемые нами для его достижения, наши пороки и добродетели. Дитя на глазах своих наставников приобретает идеи, обучается ассоциировать их, определенным образом мыслить, верно или неверно судить о вещах. Ему показывают различные предметы, приучая его любить или ненавидеть, желать или избегать, уважать или презирать их. Так взгляды передаются детям от отцов, матерей, кормилиц, наставников; так ум мало-помалу заполняется истинами или заблуждениями, согласно которым каждый регулирует свое поведение, делающее его счастливым или несчастным, добродетельным или порочным, уважаемым или ненавидимым другими, довольным или недовольным своей судьбой в зависимости от предметов, на которые воспитатели направили пыл его страстей и энергию его ума, внушив ему, что эти предметы важны для обеспечения его интересов или достижения счастья. Поэтому он любит то и домогается того, что, как ему сказали, должно быть объектом любви и домогательств; он имеет вкусы, склонности, прихоти, которые в течение всей своей жизни старается удовлетворить соразмерно с активностью, полученной им от природы и развитой в нем воспитанием.

¹ Приведено по изданию: Гольбах П.А. Система природы, или о Законах мира физического и мира духовного // Гольбах П.А. Избранные произведения в 2 т. / Под общ. ред. Х.Н. Момджяна. Пер с фр. М.: Соцэкгиз, 1963. Т. 1. С. 170-183.

Политика должна быть искусством обуздывать страсти людей и направлять их на благо общества; но она очень часто является лишь искусством разжигать страсти членов общества для их взаимоистребления и разрушения той общественной организации, которая должна обеспечить им счастье. Обычно она так плоха и порочна потому, что основана вовсе не на природе, опыте, всеобщей пользе, а на страстях, прихотях и личной выгоде тех, кто управляет обществом.

Чтобы быть полезной, политика должна основывать свои принципы на природе, то есть сообразовываться с сущностью и целью общества. Но так как общество представляет собой целое, образованное множеством семейств и индивидов, объединившихся для того, чтобы с большей легкостью удовлетворять свои потребности, доставлять себе желаемые преимущества, обеспечивать друг другу взаимную помощь и особенно возможность спокойно пользоваться благами, которые могут доставить природа и человеческий труд, то ясно, что политика, предназначенная для поддержания общества, должна действовать в интересах последнего, облегчать достижение его целей и устранять все встречающиеся на пути к этому препятствия.

Объединившись друг с другом для жизни в обществе, люди заключили формально или молчаливо — договор, в силу которого они обязались оказывать взаимные услуги и не вредить друг другу. Но так как человек по природе склонен постоянно видеть свое благополучие в удовлетворении мимолетных страстей или капризов и совершенно не считаться с ближними, то необходима сила, которая удерживала бы человека в рамках долга, заставляла его сообразоваться с последним и напоминала ему об обязательствах, которые под влиянием страстей он мог часто забывать. Эта сила — закон. Закон есть сумма воли членов общества, объединившихся, чтобы определить поведение граждан или направить их поступки к достижению целей объединения.

Но так как общество, особенно многочисленное, может собираться лишь с трудом и так как в этом случае выражение его воли сопровождалось бы беспорядками, то оно вынуждено выбирать граждан, которых облекает своим доверием. Оно делает их истолкователями своей воли и вручает им власть, необходимую для того, чтобы заставить граждан выполнять эту волю. Таково происхождение всякого правительства, являющегося законным лишь тогда, когда оно основывается на добровольном согласии общества. Без такого согласия правительство осуществляет лишь насилие, узурпацию, разбой. Те, кто управляет, называются государами, вождями, законодателями; в зависимости от формы, приданной обществом своему правительству, эти государи называются монархами, уполномоченными, представителями и так далее. Так как правительство

заимствует свою власть от общества, будучи установлено лишь для блага последнего, то ясно, что общество может всегда, когда этого требуют его интересы, сместить это правительство, изменить форму правления, расширить или ограничить власть, врученную им своим вождям, по отношению к которым общество всегда сохраняет верховный авторитет в силу нерушимого закона природы, требующего, чтобы часть была подчинена целому.

Таким образом, государи являются слугами общества, исполнителями его воли, носителями большей или меньшей доли его власти, а не абсолютными господами и собственниками народов. В силу формального или молчаливого договора эти государи обязуются заботиться о сохранении и благополучии общества: только на этих условиях общество согласно подчиняться им. Ни одно общество не могло и не хотело безвозвратно доверить своим вождям право вредить ему; такого рода передача полномочий была бы аннулирована природой, согласно законам которой всякое общество, равно как и всякий человек, стремится к самосохранению и не может согласиться быть постоянно несчастным.

Чтобы законы были справедливыми, они должны иметь своей неизменной целью общие интересы граждан, то есть обеспечение наибольшему числу членов общества тех преимуществ, ради которых они объединились. Эти преимущества свобода, собственность, безопасность. Свобода — это возможность делать ради своего собственного счастья все то, что не вредит счастью других членов общества. При объединении в общество каждый индивид отказался от некоторой доли своей естественной свободы, которая могла бы нанести ущерб свободе других индивидов. Злоупотребление свободой, вредное обществу, называется распущенностью. Собственность — это возможность пользоваться выгодами, доставляемыми каждому члену общества его трудом и умением. Безопасность это уверенность каждого члена общества в том, что он сможет распоряжаться своей личностью и своим имуществом, пользуясь охраной законов до тех пор, пока будет верно выполнять принятые им по отношению к обществу обязательства.

Правосудие обеспечивает всем членам общества обладание вышеуказанными выгодами или правами. Отсюда ясно, что без правосудия общество не в состоянии доставить кому-либо счастье. Правосудие называется также справедливостью, потому что при помощи законов, которым все должны подчиняться, оно уравнивает всех членов общества, то есть мешает им использовать друг против друга неравенство сил, созданное природой или воспитанием.

Права — это все то, что справедливые законы общества позволяют делать его членам для их собственного счастья. Эти права, очевидно, ог-

раничены неизменной целью общественного союза. Со своей стороны общество в силу доставляемых им выгод имеет права по отношению ко всем своим членам, а все его члены вправе требовать от правительства или от своих представителей тех выгод, ради которых они живут в обществе, отказываясь от части своей естественной свободы. Общество, вожди и законы которого не доставляют никаких благ гражданам, бесспорно, теряет свои права по отношению к ним. Вожди, вредящие обществу, теряют право управлять им. Нет отечества без благополучия; общество без справедливости содержит в себе лишь собственных врагов; в угнетенном обществе есть только угнетатели и рабы; рабы не могут быть гражданами; только свобода, собственность, безопасность делают отечество дорогим, и только любовь к отечеству создает граждан. Один древний поэт сказал: «Из рабов никогда не может состоять никакая гражданская община».

Из-за незнания этих истин или неумения их применять народы стали несчастными, превратившись в жалкое скопище рабов, отделенных друг от друга и оторванных от общества, не доставлявшего им никаких благ. Вследствие неблагоразумия этих народов или хитрости и насилия тех, кому они вручили власть и право составлять законы и приводить их в исполнение, государи стали абсолютными господами обществ. Не зная истинного источника своей власти, эти государи вообразили, будто их власть от неба, перед которым они и ответственны за свои поступки, будто у них нет обязанностей по отношению к обществу, словом, будто они земные боги и могут управлять на земле с тем же произволом, с каким боги правят на небесах. С этого времени политика стала совершенно извращенной и превратилась в сплошной разбой. Народы были порабощены и не осмеливались сопротивляться желаниям своих вождей; законы стали лишь выражением прихотей последних; общественный интерес был принесен в жертву их личным интересам; сила общества была обращена против него самого; члены общества покинули его и присоединились к его угнетателям, которые для их обольщения разрешили им вредить обществу и пользоваться его бедствиями. Так свобода, правосудие, безопасность, добродетель были изгнаны из среды народов. Политика стала искусством пользоваться силами и богатствами наций, чтобы подчинить их и противопоставить друг другу интересы подданных в целях господства над нами. Наконец, бессмысленная и невольная привычка заставила народы полюбить свои цепи.

Всякий человек, которому нечего бояться, вскоре становится злым; тот, кто думает, что он ни в ком не нуждается, воображает, что может спокойно предаваться всем склонностям своего сердца. Таким образом, страх — это единственное препятствие, которое общество может противопоставить страстям своих вождей. Без этого последние развратятся сами

и не замедлят воспользоваться теми средствами, которые дает им общество, чтобы найти себе соучастников в своих несправедливых делах. Чтобы предупредить эти злоупотребления, общество должно ограничить власть, врученную им своим вождям, и оставить за собой такую долю власти, которая помешала бы последним вредить ему. Оно должно благоразумно разделить силы власти, которые, объединившись, безусловно, раздавят его. К тому же самое простое размышление должно показать, что бремя правления слишком тяжело для одного человека, что чрезмерное многообразие обязанностей непременно сделает его небрежным, а размеры власти злым. Наконец, опыт всех веков должен убедить народы, что человек склонен злоупотреблять властью и что государь должен подчиняться закону, а не закон государю.

Правительство неизбежно влияет в равной мере как на физическую, так и на духовную сторону жизни народов. Если своей заботливостью оно побуждает граждан к трудолюбию и деятельности, результатом чего являются изобилие и здоровье граждан, то его невнимательное и несправедливое отношение влечет за собой лень, апатию, голод, заразные болезни, пороки и преступления. От правительства зависит вызвать к жизни или задуть таланты, трудолюбие, добродетель. Действительно, правительство — распределитель чинов, богатств, наград и наказаний — одним словом, хозяин тех вещей, в которых люди с детства приучились видеть свое счастье, — с необходимостью должно приобрести влияние на их поведение. Оно разжигает страсти граждан, оно направляет их в выгодную ему сторону, оно видоизменяет их и определяет нравы, которые как у народов, так и у отдельных индивидов есть не что иное, как поведение, то есть совокупность желаний и поступков, необходимо вытекающих из воспитания людей, их образа правления, законов, религиозных взглядов, разумных или бессмысленных учреждений. Одним словом, нравы — это привычки народов. Эти нравы хороши, когда они обуславливают настоящее и прочное счастье общества; но, несмотря на санкцию законов, обычаев, религии, общественного мнения и примера, эти нравы могут быть отвратительны в глазах разума, когда на их стороне лишь голос привычки и предрассудков, редко советующихся с опытом и здравым смыслом. Нет такого гнусного поступка, который не одобряет или не одобрял в прошлом какой-нибудь народ. Отцеубийство, принесение в жертву детей, воровство, узурпация, жестокость, нетерпимость считались у некоторых народов чем-то дозволенным и даже похвальным, тем более что самые возмутительные и безрассудные обычаи были освящены религией.

Страсти, эти движения притяжения и отталкивания, которыми природа снабдила человека по отношению к предметам, кажушимся ему полезными или вредными, могут сдерживаться законами и направляться

правительством, имеющим в своих руках средства для руководства ими. Все страсти всегда сводятся к тому, чтобы любить или ненавидеть что-то, искать или избегать, желать или бояться чего-либо. Эти необходимые человеку для самосохранения страсти являются следствием его организации и проявляются в зависимости от его темперамента с большей или меньшей энергией. Воспитание или привычка развивают и модифицируют их, а правительство направляет их на предметы, которые, с его точки зрения, должны желать подчиненные ему граждане. Различие названий страстей зависит от различия вызывающих их объектов. Так, наслаждения, общественное положение, богатство порождают сладострастие, честолюбие, тщеславие, скупость. Если мы внимательно изучим господствующие у народов страсти, то обычно найдем их источник в правительствах. Именно побуждения вождей делают народы то воинственными, то суеверными, то жаждущими славы, то жадными до денег, то благоразумными, то безрассудными. Если бы государи, желая просветить и осчастливить свои государства, употребили на это десятую долю тех расходов и забот, которые они тратят, чтобы довести до отупения, обмануть и обездолжить народы, то их подданные были бы вскоре так же мудры и счастливы, как теперь они слепы и несчастны.

Итак, пусть откажутся от нелепого замысла уничтожить страсти в сердцах людей. Пусть направят их на предметы, полезные для детей. Пусть воспитание, правительство и законы приучат людей сдерживать страсти в границах справедливости, указываемых опытом и разумом. Пусть честолюбивый человек, если он с пользой служит отечеству, получит почести, титулы, чины и власть. Пусть человеку, любящему богатство, дадут их, если он окажется необходимым для своих сограждан. Пусть ободряют похвалами того, кто любит славу. Одним словом, пусть будет дана свобода человеческим страстям, если это даст обществу реальные и длительные выгоды. Пусть воспитание и политика возбуждают лишь те страсти, которые полезны человечеству и необходимы для его сохранения, всячески благоприятствуя им. Человеческие страсти опасны лишь потому, что все способствует тому, чтобы направить их в дурную сторону.

Природа не создает людей ни добрыми, ни злыми. Сенека с полным основанием сказал: «Ты заблуждаешься, если думаешь, что пороки рождаются с нами, они появляются впоследствии, приносятся». Она делает из них более или менее активные, подвижные машины; она дает им тела, органы, темпераменты, необходимыми следствиями которых являются более или менее бурные страсти и желания; эти страсти всегда имеют своей целью счастье; следовательно, они законны и естественны и могут быть названы хорошими или дурными только в зависимости от их влияния на людей. Природа дает нам ноги, способные поддержать нас и необходи-

мые, чтобы переносить нас с одного места на другое; заботы наших воспитателей укрепляют их, приучают нас пользоваться ими, давать им хорошее или дурное употребление. Полученная мной от природы рука ни хороша, ни дурна; она необходима в ряде случаев жизни; но пользование этой рукой становится преступным, если я приобретаю привычку красть или убивать, чтобы добывать себе деньги, желать которых меня приучили с детства, которые необходимы мне в обществе, где я живу, но которые я мог бы добыть честным трудом, не вредя своим ближним.

Сердце человека подобно участку земли, который в зависимости от его природы может производить тернии или полезные злаки, ядовитые или приятные плоды, смотря по брошенным в землю семенам и по обработке почвы. В детстве нам показывают предметы, которые мы должны ценить или презирать, любить или ненавидеть и которых нам следует искать или избегать. Наши родители и воспитатели делают нас добрыми или злыми, рассудительными или безрассудными, трудолюбивыми или ленивыми, серьезными или легкомысленными и пустыми. Их пример и их наставления определяют направление всей нашей жизни, показывая нам, каких вещей мы должны желать или бояться; мы желаем их и более или менее энергично пытаемся их обрести в зависимости от нашего темперамента, всегда определяющего силу наших страстей. Таким образом, именно воспитание, внушая нам истинные или ложные взгляды и понятия, наделяет нас первоначальными импульсами, согласно которым мы действуем с пользой или вредом для нас самих и для других. Рождаясь, мы приносим с собой лишь потребность самосохранения и стремление сделать наше существование счастливым; воспитание, пример, беседы, жизнь в свете дают нам действительные или мнимые средства к этому, привычка приучает нас легко пользоваться ими и крепко привязывает нас к тем, кто, по нашему мнению, способен помочь нам овладеть предметами, которых мы научились желать. Когда наше воспитание, показываемые нам примеры, доставляемые нам средства одобряются разумом, все способствует тому, чтобы сделать нас добродетельными; привычка укрепляет в нас это расположение, и мы становимся полезными членами общества, с которым, как все показывает, непрерывно связано наше длительное благополучие. Если же, наоборот, наше воспитание, получаемые нами наставления, окружающие учреждения, показываемые нам примеры и внушаемые с детства взгляды заставляют нас считать добродетель бесполезной или вредной, а порок полезным и благоприятным нашему собственному счастью, мы становимся порочными и считаем полезным для себя вредить нашим согражданам. Тогда, будучи увлечены общим потоком, мы отказываемся от добродетели, предстающей перед нами в виде пустого идола, и вовсе не хотим следовать за ней или поклоняться ей, если она требует, чтобы ей

были принесены в жертву вещи, на которые нас всегда заставляли смотреть как на самые дорогие и желанные.

Чтобы человек был добродетельным, он должен быть заинтересован в этом и усматривать выгоду в добродетельном поведении. Для этого необходимо, чтобы воспитание внушило ему рациональные идеи, чтобы общественное мнение и пример заставили его видеть в добродетели предмет, достойный уважения, чтобы правительство справедливо вознаграждало добродетель, чтобы ее спутником всегда была слава, чтобы порок и преступление всегда презирались и наказывались. Но таково ли у нас положение добродетели? Дает ли нам воспитание правильные идеи о счастье, верное понятие о добродетели, склонности, благоприятные для окружающих нас людей? Способны ли в действительности наблюдаемые нами примеры заставить нас уважать пристойность, честность, добросовестность, справедливость, чистоту нравов, супружескую верность, аккуратность в исполнении своих обязанностей? Делает ли нас более общительными, мирными, человечными религия, претендующая на монополию в руководстве нашими нравами? Вознаграждают ли руководители общества тех, кто лучше других служит отечеству, и наказывают ли они тех, кто грабит его, делит, разоряет? Твердой ли рукой держит правосудие свои весы, одинаково ли относится оно ко всем гражданам? Не оказывают ли законы содействия сильному против слабого, богачу против бедняка, счастливцу против несчастного? Наконец, не видим ли мы часто, что преступление пользуется успехом и нагло торжествует над попорченной заслугой и оскорбленной добродетелью? В таких обществах добродетель — удел лишь немногих мирных граждан, знающих ей цену и наслаждающихся ею втайне, — ведь она неприятна всем прочим, видящим в ней лишь врага своего счастья или цензора, критикующего их поведение.

Если человек по своей природе желает счастья, то он вынужден любить также и средства, необходимые для его достижения. Было бы бесполезно, а быть может, и несправедливо требовать от человека добродетели, если она возможна для него только ценой отказа от счастья. Раз порок делает его счастливым, он должен полюбить порок. Раз бездельники и преступники находятся в почете и получают награды, то зачем человеку интересоваться счастьем своих ближних или сдерживать неистовство своих страстей? Наконец, раз ум человека заполнен ложными идеями и пагубными взглядами, то его поведение неизбежно станет длинной цепью заблуждений и развратных поступков.

Говорят, будто дикари, чтобы сделать плоскими головы своих детей, сжимают их между двух досок, мешая им таким образом принять предназначенную им природой форму. Почти то же самое можно сказать о всех наших общественных институтах. Они обычно идут наперекор природе,

стремясь стеснить, извратить и ослабить исходящие от нее побуждения, чтобы заменить их другими, которые являются источником наших несчастий. Народы почти повсюду находятся в неведении относительно истины. Их питают ложью или всякого рода чудесными рассказами; с ними обращаются точно с детьми, которых неразумные няни стягивают разными повязками, мешающими им свободно пользоваться своими членами, не дающими им расти и быть подвижными, вредными для их здоровья.

Цель религиозных воззрений состоит лишь в том, чтобы убедить людей, будто их высшее счастье в иллюзиях, из-за которых попы разжигают их страсти; а так как эти призраки не могут быть одинаковы для всех, кто их созерцает, люди постоянно спорят между собой по этому поводу, ненавидят, преследуют друг друга и часто думают, что поступают хорошо, совершая преступления во имя своих взглядов. Так религия с детства отравляет людей тщеславием, фанатизмом, неистовством, если у них пылкое воображение; если они, напротив, флегматичны и вялы, она делает из них людей, бесполезных обществу; если они энергичны, она делает из них безумцев, часто столь же жестоких по отношению к самим себе, как и тягостных для других людей.

Общественное мнение постоянно внушает нам ложные идеи о славе и чести. Оно учит нас уважать не только вздорные преимущества, но и вредные поступки. На них дает право пример, их освящают предрассудки, а привычка мешает смотреть на них с тем отвращением и презрением, каких они заслуживают. Действительно, привычки примиряют нашу мысль с самыми нелепыми идеями, самыми дикими обычаями, самыми постыдными поступками, предрассудками, губительными как для нас, так и для общества, в котором мы живем. Мы находим странными, нелепыми, заслуживающими презрения, смешными лишь те взгляды и вещи, к которым не привыкли. Существуют страны, в которых самые похвальные поступки кажутся дурными и смешными и, напротив, гнуснейшие поступки кажутся правильными и разумными. У некоторых народов убивают стариков, и дети душат своих родителей. Финикияне и карфагеняне приносили детей в жертву своему богу. Европейцы одобряют дуэли и считают обесчещенным человека, который отказался убить этим путем другого человека. Испанцы и португальцы находят весьма честным и почтенным занятием сжигать еретиков. Христиане думают, что вполне справедливо истреблять друг друга из-за различия в религиозных взглядах.

Власть считает обыкновенно выгодным для себя поддерживать принятые взгляды, признаваемые ею необходимыми для укрепления своего господства. Предрассудки и заблуждения поддерживаются силой, которая никогда не рассуждает. Государи, сами преисполненные ложных представлений о счастье, могуществе, величии и славе, окружены льстецами-

царедворцами, в интересах которых не разубеждать своих господ. Эти вконец испорченные люди наносят добродетели одни лишь оскорбления и мало-помалу развращают народ, который вынужден вслед за вельможами предаваться порокам и начинает ставить себе в заслугу подражание их распутному поведению. Дворы государей — это настоящие рассадники развращения народов.

Вот где настоящий источник морального зла. Таким образом, все способствует тому, чтобы сделать людей порочными и сообщить их душам гибельные побуждения. В результате в обществе царит какое-то всеобщее душевное смятение и оно становится несчастным, так как несчастны почти все его граждане. Самые могучие силы общества объединяются, чтобы внушить нам страсти к самым ничтожным, вовсе не нужным нам вещам, и это становится опасным для наших сограждан из-за средств, какие мы вынуждены применять, чтобы доставить себе эти предметы. Те, кто обязан руководить нами, либо обманщики, либо жертвы своих предрассудков. Они запрещают нам прислушиваться к голосу разума; они доказывают, будто истина опасна, а заблуждение необходимо для нашего блага в этом и ином мире. Наконец, сила привычки крепко привязывает нас к нашим безрассудным взглядам, нашим роковым наклонностям, нашей слепой любви к бесполезным или опасным вещам. Вот как большинство людей неизбежно побуждается к злу. Вот почему свойственные нам по природе и необходимые для нашего самосохранения страсти становятся орудием нашей гибели и гибели общества, сохранению которого они должны служить. Вот почему жизнь в обществе превращается в состояние войны, так как она объединяет только всегда борющихся врагов, завистников, соперников. Если среди нас и есть добродетельные люди, то их надо искать в небольшом числе тех, кто, имея от рождения флегматический темперамент и слабые страсти, совсем не желает или слабо желает тех вещей, к которым всегда с жадностью стремятся все остальные члены общества.

Наша природа, видоизменяемая воспитанием, определяет наши физические и интеллектуальные способности, наши телесные и моральные качества. У сильного сангвиника будут сильные страсти, у желчного меланхолика странные и мрачные, у человека с игривым воображением — веселые, у человека с преобладанием флегмы — мягкие и тихие. Состояние тех людей, которых мы называем добродетельными, зависит, по видимому, от равновесия соков; их темперамент, очевидно, является продуктом такого сочетания, в котором элементы, или начала, жизни уравниваются между собой с достаточной точностью, так что ни одна страсть не волнует их организм сильнее, чем любая другая. Привычка, как мы видели — это видоизмененная натура человека. Природа дает материал, воспитание же, национальные и семейные нравы, примеры и пр.

придают ему форму. В зависимости от темперамента, каким наделяет каждого природа, эти факторы создают рассудительных или безрассудных людей, фанатиков или героев, энтузиастов общественного блага или глупцов, мудрецов, влюбленных в добродетель, или погрязших в пороке распутников. Вся пестрота духовной жизни людей зависит от различных идей, по-разному сочетающихся и комбинирующихся в их головах через посредство органов чувств. Темперамент человека — продукт физических субстанций, привычка — следствие физических модификаций; хорошие или дурные, истинные или ложные взгляды, которые складываются в уме человека, всегда являются лишь следствиями физических импульсов, полученных им через посредство органов чувств.

ФРИДРИХ ШЛЕЙЕРМАХЕР¹

Фридрих Шлейермахер (1768–1834) — немецкий философ образования, протестантский теолог, педагог, переводчик, проповедник и создатель герменевтики, как его назвал Вильгельм Дильтей. Помимо всего перечисленного, Шлейермахер вошёл в историю Германии ещё и как политический деятель: «С трибуны своей кафедры в Берлинском университете Шлейермахер призывал к борьбе против наполеоновского владычества за единство Германии, за проведение в стране буржуазно-демократических преобразований, за введение буржуазной конституции»².

Расставляя акценты в западной философии образования, А.П. Огурцов и В.В. Платонов называют Шлейермахера создателем «либерально-конституционной модели государства» и «либеральной концепции образования», в рамках которой «воспитание и образование должно взывать к внутренним способностям человека»³. Его концепция образования исходит из почти той же социокультурной отправной точки, что и концепция Гербарта, но со значительно большей акцентуацией на сближении политики и педагогики. В отличие от Гербарта, абсолютизовавшего дихотомию «цель — средство», Шлейермахер сосредотачивается на дихотомии «теория — практика». Задав вопрос о том, кому нужна научно подкреплённая теория образования, он отвечает, что такая теория не нужна ни родителям для воспитания в семье, ни частным репетиторам, ни учителям в государственных школах⁴. Эта теория, согласно Шлейермахеру, является скрепами поколений в созданном Богом мире.

¹ Предисловие К.Ю. Милованова.

² Габитова Р.М. Философия немецкого романтизма: Гельдерлин, Шлейермахер. М.: Наука, 1989. С. 71.

³ Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. С. 209.

⁴ Böhm W. Geschichte der Pädagogik: Von Platon bis zur Gegenwart, 3. Auflage. München: Verlag C.H. Beck oHG, 2010. S. 85.

Выстраивая линию государство — город — человек, он говорит о том, что человек проходит определённый цикл существования на Земле, а значит, всегда можно выделить старшего и младшего: «Таким образом, должна существовать теория, которая, основываясь на отношениях между старшим и младшим поколением, задаёт вопрос: чего на самом деле старшее поколение хочет от младшего? Как деятельность будет соответствовать цели, как результат деятельности? Исходя из отношения старшего к молодому поколению, того, что возлагается на одно по отношению к другому, мы строим всё, что попадает в рамки этой теории»¹. Историки педагогики обнаруживают основы теории Шлейермахера в древнегреческой пайдеи в её платоновском понимании, где роль города-государства была основной, а внимание к сплаву политики и педагогики — исключительным.

РЕЧИ О РЕЛИГИИ К ОБРАЗОВАННЫМ ЛЮДЯМ, ЕЁ ПРЕЗИРАЮЩИМ²

Будучи представителем философии немецкого романтизма, Шлейермахер демонстрировал религиозно-мистический взгляд на мир в целом и образование в частности. Религия, по его мнению, даёт нам возможность увидеть «изначальную идентичность противоположностей в Боге», воплощением которых является полярность разума и природы, идеального и реального; «как только четыре упомянутые области человеческой практики будут разработаны в соответствии с их этическими идеями и будут приведены в полную гармонию друг с другом, образование (как и политика) станут излишними»³. Таким образом, образование нужно лишь до тех пор, пока разум и природа не войдут в гармонию.

Образование помогает молодому человеку вступить в четыре сообщества: церковь, государство, наука и общество. Церковь, понятая как религиозное сообщество, требует особого к себе отношения, на чём Шлейермахер подробно останавливается в «Речах...». Если целью образования является интеллектуальная независимость, то каким образом она реализуется в церкви? Постановку этого непростого вопроса и его рассмотрение Шлейермахер осуществляет, опираясь на утверждение об особых навыках, которые требуются от человека в религиозной жизни.

В пояснениях к «Речам...» Шлейермахер неоднократно указывает на то, что все те многообразные проявления религиозной жизни и религиозного воспитания, которые он обсуждает, сосредоточены в больших городах. Именно в них особенно ярко проявляется моральная автономия человека, составными частями которой являются свобода и самоконтроль. Утверждая, что жизнь человека проходит в условиях противоречия между властью и свободой, которой нужно научиться

¹ Ballauff Th., Schaller K. Pädagogik: eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band III 19 / 20 Jahrhundert. München: Verlag Karl Alber Freiburg, 1973. S. 52.

² Предисловие К.Ю. Милованова.

³ Böhm W. Geschichte der Pädagogik: Von Platon bis zur Gegenwart, 3. Auflage. München: Verlag C.H. Beck oHG, 2010. S. 85-86.

пользоваться, Шлейермахер ставит непростые вопросы о власти в религии и свободе в религии.

Речь третья
*О религиозном воспитании*¹

Если я сам признал, что в характере религии глубоко заложено стремление делать прозелитов из неверующих, то все же не это стремление влечет меня теперь говорить вам также о развитии в человеке этой возвышенной способности и об условиях такого развития. <...>

Вы знаете, что форма, в какой каждый отдельный элемент человечности присущ индивиду, выражается в том, как его ограничивают другие элементы или насколько они предоставляют ему простора; лишь через эту всеобщую борьбу каждый элемент приобретает в каждой личности определенную форму и величину, а эта борьба в свою очередь поддерживается лишь связью всех элементов и жизнью целого. Каждый человек и каждое начало в человеке есть, таким образом, продукт целого, и лишь так религиозное чувство может смотреть на человека. Я хотел бы подвести вас к этому основанию неоспоримой религиозной ограниченности наших современников, которую вы восхваляете, я же оплакиваю; я хотел бы уяснить вам, почему мы устроены именно так, а не иначе, и что должно совершиться, чтобы наступило то, чему, на мой взгляд, давно пора наступить, — чтобы наши границы с этой стороны снова расширились. <...>

Вас, к кому я обращаюсь, я не могу причислить к этим людям, да и вы сами не захотите приравнять себя им: ибо они не презирают религии, хотя по мере своих сил уничтожают ее, и их также нельзя назвать образованными, хотя они дают образование нашей эпохи и просвещают людей и хотели бы просветить все до нестерпимой прозрачности. Эти люди, хрупкие опоры шатающейся эпохи, все еще суть господствующая часть, вы же и мы — лишь малая кучка. Целые города и страны воспитываются по их принципам: и когда воспитание закончено, их снова находишь в обществе, в науках, в философии; да, они имеются и в философии, и не только древняя философия — вы ведь знаете, что теперь с большим историческим смыслом философию делят только на древнюю, новую и новейшую — есть их собственное местопребывание, но они овладели даже и новой. Своим могущественным влиянием на всякий мирской интерес и ложной видимостью филантропии, которая ослепляет также социальные чувства, это умонастроение все еще подавляет религию и всеми сила-

¹ Приведено по изданию: Шлейермахер Ф.Д. Речи о религии к образованным людям ее презирающим. Монологи / пер. С.Л. Франка. СПб.: Алетейя, 1994. С. 132-151.

ми противодействует всякому движению, в котором хотела бы проявиться ее жизнь. <...>

Сила и объем, как и чистота и ясность каждого восприятия зависят от остроты и годности соответствующего чувства; и мудрейший человек, чувства которого были бы закрыты, если только таковой может существовать (впрочем, мы всегда мыслили и таких отрешенных и замкнутых в себе мудрецов), был бы не ближе к религии, чем самый глупый и легкомысленный человек, который только имел бы верные и открытые чувства. Итак, все должно начаться с прекращения того рабского состояния, в котором держали человеческие чувства в угоду тех упражнений рассудка, которые ничего не упражняют, тех объяснений, которые ничего не уясняют, тех анализов, которые ничего не разрешают; и это есть цель, к которой вы все скоро будете стремиться соединенными усилиями. Ведь с реформами воспитания случалось то же, что и со всеми революциями, которые предпринимались не из высших принципов: они постепенно спускаются назад к старому ходу вещей, и лишь некоторые внешние изменения сохраняют память о событии, которое вначале считалось изумительно великим. Так и наше нынешнее рассудительное и практическое воспитание лишь мало отличается от старого механического воспитания, и это малое не касается его духа и действия. От вас не ускользнуло, что оно начинает становиться столь же ненавистным всем истинно образованным людям, сколь оно ненавистно мне; и распространяется все более и более чистая идея о святости детского возраста и о вечности ненарушимой свободы, проявления которой надо подмечать и улавливать уже в самом начале человеческого развития. Скоро эти границы будут разрушены, созерцательная сила овладеет всем своим царством, каждый орган раскроется, и предметы смогут на все лады вступать в соприкосновение с человеком. С этой вновь приобретенной свободой чувства может, однако, хорошо согласоваться ограниченность и твердое направление деятельности. Это есть великое требование, с которым лучшие из вас обращаются теперь к своим современникам и к потомству. <...>

История, которой подвластны миры, должна с благодарностью обильно вознаградить религию, как свою первую воспитательницу, пробудить истинное и святое поклонение вечной силе и мудрости. Смотрите, как божественный росток созревает среди ваших насаждений без вашего содействия, свидетельствуя о благосклонности богов и непреходящем значении вашей заслуги. Не стесняйте его роста и не выпалывайте его: он есть ваше украшение и спасительный талисман.

ГЛАВА 2

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ УРБАНИСТИКА

АНТИ(ГОРОД)
И АНТИ(ШКОЛА)

Кто поэтому не хочет нарушить свой долг самым грубым,
преступным и непростительным образом перед всем
государством и перед отдельным городом или общиной,
где он служит или будет служить, перед родителями,
доверившими ему своих детей, и перед детьми, —
тот должен относиться к своим учительским обязанностям
с величайшей преданностью и добросовестностью

А. ДИСТЕРВЕГ

Руководство к образованию немецких учителей

ГЛАВА 2

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ УРБАНИСТИКА

(АНТИ)ГОРОД И (АНТИ)ШКОЛА¹

Оригинальность педагогических идей и образовательных практик XVII–XIX вв. является результатом сложной борьбы за новый мир, который начали философы, общественные деятели и богословы предыдущих столетий. Для гуманистов построение нового мира подразумевало пояснение того, что есть «*pro et contra*», если дело касается школы и города.

Речь «О достоинстве человека» Пико делла Мирандола (1463–1494) приобрела такое педагогическое значение, что этот текст стали называть «свидетельством рождения современной педагогики»². Тезис о том, что человек может стать всем и сам выбрать своё место в мире от самого низменного до благородного, по сути, являлся тезисом о значимости образования. Когда Джордано Бруно (1548–1600) превратил идею бесконечности мира в основу всей философии, он дал своеобразный ответ миру, который всё больше и больше расширялся. Ориентация на бесконечность подразумевает не только иные способы познания мира, но и иные способы создания собственного мира. В «Похвале глупости» Эразма Роттердамского эта идея предстаёт как педагогическая: в силу бесконечной неправильности мира образование является механизмом разоблачения и разочарования, поскольку не мудрецы, а именно глупцы в действительности образованы. В его «Разговорах запросто», представляющих собой записки о городской жизни и месте образования в этой жизни, мир горожанина оказывается миром, который он сам себе создаёт, осознаёт и познаёт. В центре этого мира у Эразма Роттердамского находится городская школа, в которую спешат и в которой с усердием учатся, но которую не слишком любят. Один из героев Эразма с иронией говорит, что школа учит семи благородным искусствам, но у иных людей всегда наготове ещё десяток неблагородных³.

В то время как критически настроенный гуманист Эразм Роттердамский защищает способность человека распознать истину, Мартин Лютер сомневается в этой способности как подрывающей божественное устройство мира. У Эразма мы видим человека, устанавливающего отношения с самим собой в городе, а у Лютера — человека, устанавливающего отношения с Богом в городе. Когда Ульрих Цвингли (1484–1553) утверждает необходимость образования как того, что в меньшей степени ориентировано на человека и в большей — на общество, он привносит в концептуальные построения своего времени мотив функционального образования: всех и всегда стоит обучать потому, что они станут вести себя

¹ Предисловие и подбор фрагментов источников для главы В.К. Пичугиной.

² Böhm W. Geschichte der Pädagogik: Von Platon bis zur Gegenwart, 3. Auflage. München: Verlag C.H. Beck oHG, 2010. S. 48.

³ Эразм Роттердамский. Разговоры запросто. М.: Худож. лит. С. 276.

как положено и делать что должно. Пороки больших городов, жертвой которых всё чаще становятся представители подрастающего поколения, страшат Цвингли, и он предлагает своё видение оппозиции «город — школа».

(Анти)городские и (анти)школьные мотивы, проявляющиеся у гуманистов, достигают апогея в пансофической (от греч. *Pansophia* = вселенская мудрость) педагогике Яна Амоса Коменского (1592–1667). Мир, который, возникнув, превратился в городской лабиринт, требует исправления, а значит, люди должны отринуть от праздного невежества. Человек должен понять и принять божественную идею об упорядоченном мире, и помочь ему в этом может образование. Дидактический принцип Коменского — учить всех и всему — подразумевает образование, доступное всем, всегда и везде. Такое представление об образовании, которое мы сейчас могли бы назвать концепцией непрерывного городского образования, охватывало все возрасты человека и предполагало последовательную смену восьми «школ». Выстраивание концепции такого рода было возможным лишь в эпоху, которая предполагала построение человеком мира разума с некоторым отстранением от мира природы.

Рене Декарт (1596–1650) — ещё один двигатель этой эпохи — подверг всё человеческое знание радикальной аналитической критике, чтобы представить новую философию западноевропейского образования. Мир для него был, прежде всего, миром метода сомнения, где люди должны напряжённо стремиться к достоверной истине. Ключевой для него принцип — «Я мыслю, следовательно, существую» — нельзя не считать дидактическим, поскольку познание для Декарта является познанием мира через познание природы своей души. Выступая за красоту и удобство города, под которыми им понималась не только архитектурная красота и пространственное удобство, Декарт утверждал необходимость постоянного занятия горожанами благородными науками и искусствами. В письмах он неоднократно повторяет мысль о том, что город имеет множество недостатков, но только он и может быть школой для горожан, которые в любом возрасте могут иметь статус учеников. В частности, в письмах к К.К. Хогеланду (8 февраля 1640 г.) и А. Кольвию (Лейден, 14 ноября 1640 г.) Декарт пишет, как много значит для него городская библиотека, где можно проводить время в учёном досуге¹.

Фрэнсис Бэкон (1561–1626), также неравнодушный к разработке метода научного познания, в труде «Развитие обучения» представил оригинальный взгляд на историю образования, выступив против традиционного обучения, где главными являются учителя и ученики и нет места исследователю. Продолжая свои изыскания в «Анализе мудрости древних», он пишет историю античного образования и науки как историю городов и философских школ, лишь изредка упоминая об учителях в школах и их учениках. Для Бэкона, получившего классическое образование в Кембридже, баланс в системе «город — школа» также был связан, прежде всего, с ученичеством во взрослом возрасте.

¹ Декарт Р. Сочинения: в 2 т. Из переписки 1619–1643 гг. / пер. с лат. и фр. Я.А. Ляткера и С.Я. Шейнман-Топштейн; сост., ред., вступ. ст. В.В. Соколова. М.: Мысль, 1989. Т. 1. С. 605, 608.

Завершая краткий обзор педагогических идей культуры гуманизма и рационализма, концентрировавшейся в городах, отметим, что ниже мы приведем фрагменты из сочинений тех, кто рассматривал город и школу именно с точки зрения обучения и воспитания подрастающего поколения. Авторы, фрагменты которых представлены в этой части антологии, как нам кажется, являются представителями не только «барочного универсализма»¹, но и универсализма урбанистического, под которым мы понимаем центрацию на городе как совокупности пространств разного рода, в том числе и образовательных.

ЯН АМОС КОМЕНСКИЙ²

Ян Амос Коменский (1592–1670) — чешский просветитель, религиозный деятель, философ и педагог, которого называют не единственным, но самым ревностным «пансофом» своего века, т. е. «мыслителем, стремившимся собрать всё знание человечества в единую систему»³. Коменский является не просто заметной фигурой среди представителей барочных течений, нацеленных на построение системы «универсальной мудрости»; его сочинения во многом предопределили развитие европейской педагогической традиции, которая была связана с городским пространством или, если говорить метафорически, была включена в «тело города».

Неизменный интерес исследователей к Я.А. Коменскому обусловлен тем, что его сочинения ценны не только глубиной содержания, но и силой влияния, которое они оказали на педагогическую теорию и практику. «Великая дидактика», «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих», «Законы хорошо организованной школы», «Материнская школа», «Предвестник всеобщей мудрости» и многие другие сочинения Коменского, несмотря на разницу в целях написания и формах представления его идей, являлись частями его урбанистической педагогической системы, которые органично дополняли друг друга. Тема городского пространства — одна из любимых тем Коменского, которая проходит через все его сочинения — раскрывается в описаниях событий, происходящих на городской площади или у городских ворот, в формулировках законов жизни городской общины, в рассуждениях о занятых делах или бездельничающих горожанах.

Особый интерес Коменского вызывают горожане, которые учат и учатся, заняты исследовательским поиском или озабочены достойным применением своих знаний на практике. Этот интерес проявляется, например, в том, что Коменский часто создаёт педагогические метафоры урбанистического толка. Так, в «Великой дидактике» он сравнивает преодоление первой трудности ученика при постепен-

¹ Чижевский Д.И. Ян Амос Коменский и западная философия // Коменский Я.А. Сочинения / пер. с чеш. и лат. М.: Наука, 1997. С. 5.

² Предисловие В.К. Пичугиной.

³ Чижевский Д.И. Ян Амос Коменский и западная философия // Коменский Я.А. Сочинения / пер. с чеш. и лат. М.: Наука, 1997. С. 5.

ном освоении материала со взятием города, которое неизбежно после взятия городских ворот (XXI.8). В «Законах хорошо организованной школы» он говорит о недопустимости капризов и грубости в школе, которая должна быть городом, а не деревней (XI.16). В «Предвестнике всеобщей мудрости» Коменский сравнивает приобщение к знанию со входом в городские ворота: «С этой-то целью я и изменил несколько прежнее заглавие моего маленького сочинения, поставив вместо *Janua* (дверь) — *Porta* (врата). В отношении латинского языка достаточным было название “двери”; здесь название “врата” показалось мне более отвечающим цели. Ибо через дверь люди входят поодиночке, а через врата — целыми толпами. Дверь, после того как в неё войдут отдельные люди, обычно запирается, городские же ворота бывают всегда открыты. Таким же образом знание латинского языка, который прежде открывал путь к науке, доступно только некоторым; стремление же к мудрости вообще всему человеческому роду. Через латинский язык входят желающие или те, кому это нужно; через родные языки, как мы уже показали, должны входить все, рождённые людьми»¹.

Биография Коменского, акцентирующая внимание на нём как мыслителе, путешествовавшем и работавшем в целом ряде больших и маленьких городов, как нам кажется, может и должна быть написана современными исследователями. Эволюцию человеческого общества Коменский описывает таким образом: «Но с тех пор, как люди начали селиться в посёлках и городах, собираться в сообщества и связывать себя законами, многое прежде разрозненное стало спланироваться: семьи в города, города в государства, малые государства в большие»². В «Великой дидактике» он пишет, что всякое общество — столица, город или деревня — только тогда может считаться «благоустроенным», если там существует школа, которая открыта для посещения представителям всех сословий (IV.3–6).

Исторически так сложилось, что «Коменский стал известен в России прежде всего своими учебниками», которые применялись «не только ради поставленных их создателем целей энциклопедического образования», но и для практики билингвального и полилингвального обучения³. Его знаменитые пособия *Orbis — Vestibulum — Janua — Atrium* выдержали большое количество изданий на разные языки (в том числе, издавались в двух-, трёх- и многоязычных изданиях) и сохранили за собой статус одних из самых значимых и популярных учебников в истории учебной литературы. Учебники Коменского «являлись элементом его про-

¹ Коменский Я.А. Предвестник всеобщей мудрости // Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 527.

² Коменский Я.А. Вселенский совет об исправлении человеческих дел // Коменский Я.А. Сочинения / пер. с чеш. и лат. М.: Наука, 1997. С. 248.

³ Безрогов В.Г. Ранние этапы рецепции сочинений Коменского в России // Я.А. Коменский и современность: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 425-летию со дня рождения великого педагога и 250-летию первого издания его произведений на русском языке (28 ноября 2017 г.) / под науч. ред. В.Г. Безрогова, К.Ю. Милованова. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. С. 121.

граммы, направленной на “исправление в мире всех человеческих дел”»¹ и содержали иллюстрации, которые вполне можно было бы назвать «городскими зарисовками». Предложенная Я.А. Коменским практичная, технологичная и рентабельная модель организации школьного образования предопределила развитие не только педагогики модерна, но и критикующей ее педагогики постмодерна, которая акцентирует внимание условности и корректируемости познавательных границ. В дальнейшем споры велись вокруг частного, не затрагивая общее представление о «дидактической машине», функционирующей в городском пространстве.

ЛАБИРИНТ СВЕТА И РАЙ СЕРДЦА²

В работе «Лабиринт света и рай сердца» написана в 1623 г. и прижизненно выходила дважды — в 1631 г. и 1663 г.) Коменский изобразил пространство земного мира как города, задав логику его педагогического осмысления и отвержения ради небесного храма и «товарищества». «Самый город, как я заметил, был разделён на бесчисленное количество улиц, площадей, домов и построек больших и малых; везде было множество народа, словно муравейник кишел муравьями»³. Сравнение города с муравейником уже имело место в трактате Цицерон «О природе богов», где он характеризует педагогический потенциал города следующим образом: «Нет ничего лучше в природе, чем мир, говоришь ты, а на земле, скажу я, нет лучше города, чем наш. Так что же, ты считаешь, что городу присущи поэтому разум, мышление, ум? Или, так как не присущи, неужели ты считаешь, что по этой причине можно предпочесть этому прекраснейшему городу муравья, поскольку городу не присуще никакое чувство, а муравей обладает не только чувством, но также умом, рассудком, памятью?» (Cic. Nat. Deor. III.IX)⁴. Я.А. Коменский на иллюстрации к своей работе «Лабиринт света и рай сердца» (1623) изобразил город, не противоречащий логике Цицерона.

Главный герой «Лабиринта света...», блуждая в этом муравейнике⁵, постепенно приходит к мысли о необходимости искать уединения, вместе с которым приходит и мудрость. Он понимает, что образование — это обоюдный договор с Богом, основные положения которого заключаются в следующем: не заботься

¹ Фиялковский А. Латинский текст «звучащего алфавита» в «Orbis sensualium pictus» Я.А. Коменского / пер. Ю.Г. Куровской и В.Г. Безрогова // Ценности и смыслы. 2017. № 4 (50). С. 137.

² Предисловие В.К. Пичугиной.

³ Коменский Я.А. Лабиринт света и рай сердца // Сочинения. М.: Наука, 1997. С. 21.

⁴ Цицерон. О природе богов // Цицерон. Философские трактаты / пер. с лат. М.И. Рижского. М.: Наука, 1985. С. 163.

⁵ «Предпочтение» городу муравья, на первый взгляд, выглядит достаточно странно, но впоследствии оно найдёт отражение в работах Ж.-Ж. Руссо. См. об этом: Козловцева Е.А., Пичугина В.К. Экофилософия образования Марка Туллия Цицерона // Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества: моногр. / под ред. Г.Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2016. С. 77-83.

об имуществе, роскоши и славе, цени просвещенность и набожность, стремись к уединению. То есть, образование является особым видом «заботы о себе»¹, подкреплённой верой. О том, что Коменский разрабатывал не только теорию, но и практику такой заботы, свидетельствует то, что «один не дошедший до нас учебник Яна Амоса, построенный в форме “загадок и решений”, носил название “Лабиринт премудрости для молодёжи, изучающей науки” (ок. 1628 г.)»².

Выход из лабиринта часто требует «путевой нити», которая «хотя и не так явно ощутимая, как мифическая “нить Ариадны”» была и у Коменского; этой нитью была пансофия³. На первый взгляд, герой «Лабиринта...» послушно следует за своим проводником, знакомясь лишь с теми частями города, которые ему показывают. Его движение ограничено программой, по которой нужно пройти лабиринт, но даже в условиях достаточно жёстких ограничений он предпринимает попытки корректировать маршрут. Характер описания странствий по лабиринту позволяет выдвинуть гипотезу о том, что Коменский понимает лабиринт как трудно постигаемую ситуацию, с которой человек не может справиться собственными силами, и ему нужна помощь Бога. В «Лабиринте...» Коменский утверждает необходимость «обратить самое заботливое внимание на себя»⁴, то есть несколько обособиться от окружающего пространства и выделить время на заботу о своём внутреннем мире.

Герой «Лабиринта...» путешествует по городу, похожему на лабиринт, в очках «из стекла Измышления». Коменский обращается к близким мыслителям его эпохи символам: «У Пармиджанино есть выпуклое зеркало, у Коменского — очки, у Грасиана — чудесные зеркала, которые превращают всё, что кажется есте-

¹ В отличие от «Лабиринта света...», где представления о «заботе о себе» присутствовали лишь имплицитно, во «Вселенском совете об исправлении человеческих дел» (1645 г.) Я.А. Коменский непосредственно обратился к понятию «забота о себе» («*suū curam*») и существенно расширил его содержание, указав, что если индивидуальная забота о себе не соотносится с всеобщей заботой о спасении, то она превращается в «мелочное себялюбие». По Я.А. Коменскому, нет ничего, что может оправдать человека, решившего оставить «заботу о себе», потому что заботящийся о себе человек являлся безусловной ценностью благодаря внутреннему божественному началу, которое определяло его понимание образования.

² Бибихин В.В. Комментарии // Коменский Я.А. Лабиринт света и рай сердца // Сочинения / пер. с чеш. и лат. М.: Наука, 1997. С. 407-408.

³ См.: Марчукова С.М. Человек в лабиринте мира: уроки Я.А. Коменского // Горизонты новой социальности в образовании: коллективная моногр. / отв. ред. М.Н. Кожевникова. СПб.: Изд-во РХГА, 2015.

⁴ Марчукова С.М. Отражение социально-философского аспекта педагогики Я.А. Коменского в драме «Лабиринт света и рай сердца» // Модернизационные процессы в российском и зарубежном образовании XVIII – начала XXI веков: матер. XXX сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО / под ред. М.В. Богуславского, С.В. Куликовой, А.П. Шевелева. СПб.: СПбАППО, 2014. С. 171.

ственным, в химеры. Это зеркало разочарования, поскольку оно показывает обратную сторону обманчивой естественной реальности, мира в целом, потому что это не что иное, как лабиринт интриг, неправды и химер»¹. Особенности жизненного пути Коменского таковы, что «Лабиринт...» оказался для него самого «спасательным кругом» в море разочарования. В одном из писем он поясняет: «Я взялся тогда за перо, — писал он позднее о диалоге “Скорбящий”, однако его слова в ещё большей мере относятся и к “Лабиринту”, — и обрисовал для самого себя... ужас, через который я прошёл, и божественное врачевание, божественное солнце, которое пробилось сквозь тьму и разогнало мрак... Никогда в жизни не вкушал я ничего более сладостного, чем тогда»².

I³. Вступивши в возраст, когда разум человека начинает отличать доброе от злого, и увидев между людьми всякие сословия, состояния, занятия и труды, которым они предаются, ощутил я потребность поразмыслить как следует, к которому мне отряду людей примкнуть и какому делу посвятить свою жизнь. <...>

II. Итак, вышел я из дома и стал озираться по сторонам, обдумывая, с чего бы начать. Вдруг откуда ни возьмись явился передо мною некто с бодрой походкой, юркими зрачками и быстрой речью, как будто ноги, глаза, язык — все у него было на шарнирах. Поравнявшись со мною, стал он спрашивать, откуда я и куда направляюсь. <...> «Приятель! Если ты идешь не затем, чтобы, осмотревши дела наши, выбрать что-то на свой вкус, но чтобы рассудить о них по своему разумению, то не знаю, останется ли довольна Ее Милость, царица наша». «А кто эта ваша царица?» — спросил я. Он же в ответ: «Та, которая правит всем светом и делами его, от края до края. Имя ей — Мудрость, хотя иные остроумцы зовут ее Тщетою. Поэтому ты не умничай там, куда мы будем заходить и заглядывать, не то не поздоровится тебе — да и мне с тобою вместе».

IV. <...> Так я шел, молча и понураясь, скорее неохотно переступая ногами, а Всевед и говорит: «Что, юла, на попятный?» И, не дав мне ответить, набросил на мою шею уздечку, а во рту у меня в тот же миг уже были удила. Он же заметил: «Так-то ты послушнее пойдешь, куда хотел». Воззрился я на узду — а она сшита из ремней Любопытства, удила же ее из железа Упорства в намерениях; и понял я, что придется мне теперь ид-

¹ Hocke E.R. Die Welt als Labyrinth: Manier and Manie in der europäischen Kunst und Literatur. Hamburg: Rowohlt, 1957. S. 130.

² Бибихин В.В. Комментарии // Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. // Коменский Я.А. Лабиринт света и рай сердца // Сочинения / пер. с чеш. и лат. М.: Наука, 1997. С. 411.

³ Приведено по переводу, предоставленному С.С. Скорвидом, на основе издания: Коменский Я.А. Лабиринт света и рай сердца / пер. с чеш. С. Скорвида, В. Корчагина; пер. с лат. И. Маханькова. М.: МИК, 2000. 319 с.

ти осматривать свет не по доброй воле, как мнилось вначале, но влекомым насильно своей беспокойной и ненасытной мыслью. <...>

V. <...> ... мы оказались на вершине весьма высокой башни, словно взмыли под самые облака; а глянувши с башни на землю, увидел я внизу город — на вид ослепительно прекрасный и просторный, но все же обозримый из края в край. И был тот город построен круглым, обнесен стенами и валами, а снаружи, где следует быть рву, мне чудилась черная пустота, безбрежная и бездонная. Ибо только над городом было светло, за городскими же воротами все покрыто тьмою.

Сам город я увидел состоящим из бесчисленных улиц, площадей, домов и построек больших и малых — и везде полно народа, словно муравейник кишит муравьями. С восточной стороны были одни ворота, от них на запад вела дорога к другим, за которыми уже начинались улицы города, из коих главных я насчитал шесть, ровными рядами тянувшихся с востока на запад. Посередине был как бы плац или площадь, большая и круглая, на самом же западе на крутой скале высился прекрасный замок, на который все горожане часто посматривали.

И говорит мне мой провожатый Всевед: «Ну, путник, вот это и есть свет, который ты жаждал видеть. <...> Улицы же, какие ты видишь, суть всевозможные сословия и занятия, к которым определены люди. Главных из них, как ты заметил, шесть. В первой, что на юге, обитает семейное сословие: родители с детьми и челядью; во второй люд ремесленный и прочими промыслами живущий; в третьей, ближайшей к площади, пребывают ученые, предающиеся умственным занятиям. С другой стороны духовное сословие, к которому люди устремляются для совершения церковных обрядов; затем сословие господ и имеющих власть над миром; а далее всего к северу — рыцарское сословие, ратной работой ведающее. Ах, как все совершенно! Одни дают жизнь, другие — пищу, одни всех учат, другие за всех молят Бога, одни творят суд, не допуская злодейства, другие воюют — и так все друг другу служат, и надо всем царит строгий порядок. Замок, который ты видишь на западе, есть *Arx Fortunae* — Замок Удачи; в нем в богатстве, наслаждениях и почете живут лучшие из людей. Центральная же площадь служит всем. Здесь собираются люди всех сословий и решают разные свои дела. А посредине площади стоит престол царицы мира Мудрости». <...>

VI. <...> И видел я, что перед ним представляли все приходящие от Врат жизни и, запустив руку внутрь сосуда, извлекали дощечки с некими письменами и тут же отправлялись в какую-нибудь улицу города: кто радостно и с ликованием, а кто в печали и тоске, непрестанно оборачиваясь и озираясь. Я приблизился и пригляделся к надписям на дощечках. У одного значилось: «Властвуй», у другого — «Служи»; у одного — «Пове-

левой», у другого — «Повинуйся»; у одного — «Пиши», у другого — «Пашь»; у одного — «Учись», у другого — «Копай»; у одного — «Суди», у другого — «Воюй» и так далее. И подивился я, что бы это значило. Все-вед же объяснил: «Тут делятся меж людьми поприща и труды, к которым кого приставить должно на свете. А правит жребием Рок, от которого каждый идущий в свет получает инструкцию». <...>

IX. Итак, двинулись мы дальше и попали в улицу, где жили люди, занятые различными промыслами, от которой отходило множество переулков и закоулков, и везде полно было всяких зданий, цехов, печей, мастерских, лавок и палаток со странного вида снаряжением, а кругом невообразимо сутился народ со стуком, грохотом, скрежетом, свистом, визгом, кряхтеньем, кряканьем, тарахтеньем и трескотней всевозможной. Одни, видел я, в земле копаются и возятся, поверхность ее бороздя либо вгрызаясь в утробу, вроде кротов; иные в воде полощутся, равно на реках и в море, иные в огне поджариваются, иные же плятятся на небо; прочие бьют зверя или сражаются с бревнами и камнями и то да се с места на место переносят и перевозят. И сказал мне толмач: «Гляди, как радостно спорится работа! Ну, что тут тебе больше любо?» Я же в ответ: «Может, в чем и радостна такая работа, а только я тут много усилий вижу и много унылых вздохов слышу». <...>

X. Тогда говорит мне мой проводник: «Я уже вижу, куда тебя тянет: к ученым, к ученым тебя — вот где твое место, вот где жизнь и легче, и спокойнее, и полезнее для души». — «И верно, — сказал толмач. — Что может быть сладостнее такой жизни, когда человек, презрев и отринув заботы о своем теле, погружается в размышления о различных наибогороднейших материях? Именно это делает смертных подобными и разве что не равными вечному Господу, давая им счастье познать и постичь все, что есть, было или будет на небе, на земле и в земных безднах, хотя не всем отпущено этого одной мерой». — «Так что же мы медлим, — вскричал я, — скорее туда!» <...>

Вошли мы в те ворота, и тут я заметил, что каждый из сторожей, взявши одного новобранца или нескольких на попечение и направляя его, дул ему в уши, протирал глаза, прочищал ноздри, удлинял или урезал язык, сгибал и разгибал вновь руки и пальцы и чего только не делал! Некоторые даже порывались сверлить головы и вливать туда что-то. Видя, что меня это напугало, толмач мой сказал: «Не удивляйся, у ученых иные должны быть руки, язык, глаза, уши, мозг и все внутренние и наружные органы, нежели у людей глупых; тут-то их и формируют — а ведь это дело трудное!» Гляжу я и вижу, как дорого платились несчастные за формовку, да не кошельком, а шкурой, которую они подставляли под удары. <...>

Когда же мы вышли из ворот, я увидел: каждому, кто навестрился, дают, чтобы узнавалась его ученость, чернильницу за пояс, перо за ухо, а в руки книгу с чистыми листами — собирать полезные сведения; получил все это и я. И говорит мне Всевед: «Итак, перед нами четыре дороги, в царство философии, медицины, юриспруденции и теологии; откуда начнем?» — «Суди сам,» — я в ответ. На это он: «Тогда пойдем вначале на площадь, где все сходятся, чтобы ты мог посмотреть на всех вместе, а потом в аудиториях побываем, в каждой особоно». <...>

...вернулись мы на площадь ученых; гляжу — а там всюду ссоры, свары, стычки между ними. Редкий здесь не схватывался с кем-либо, и не только молодые (что можно было бы отнести за счет юного задора), но и старики сплошь нападали друг на друга. Чем учение кто сам себя мнил или остальными был почитаем, тем больше он заводил ссор и раздавал вокруг ударов мечом, рубил, колот, стрелял, так что и смотреть делалось страшно, полагая в этом себе честь, хвалу и славу. И я сказал: «Ради Бога, что же это такое? Я-то думал, будто это, как вы мне обещали, самое спокойное сословие, а тут так много вражды!» Толмач же ответил: «Сын мой, ты не понимаешь — это они сами себя шлифуют». — «Да где там шлифуют? — вскричал я. — Ведь я вижу раны и кровь, гнев и смертельную одних к другим ненависть! Подобного не наблюдал я ни в одном цехе ремесленников...» — «Разумеется, — говорит он, — потому что у тех работа подневольная, эти же занимаются свободными искусствами; и что тем не дозволяется и от них не терпимо, в том эти пользуются полнейшей свободой». — «Но как же можно такое называть порядком, — подивился я, — не понимаю...» <...>

Тут какие-то начали вмешиваться в их распри и советовать им примириться, что изрядно меня обрадовало. Разнесся слух, будто все разногласия велено уладить; на вопросы же, кто этим займется, был дан ответ, что повелением царицы Мудрости будут избраны умнейшие различного звания, которые, выслушав спорящих, каждое дело по своему разумению разберут и объявят, где истина. И собралось немало тех, которые призваны были и хотели стать судьями, а перед ними — великое множество тех, которые из-за несходства во мнениях vzdорили друг с другом. Между ними увидел я Аристотеля с Платоном, Цицерона с Саллюстием, Скота с Фомой Аквинским, Бартоло с Бальдом, Эразма с сорбоннистами, Раме и Кампанеллу с перипатетиками, Коперника с Птолемеом, Теофраста с Галеном, Гуса, Лютера и прочих с папой и иезуитами, Брентия с Безой, Бодена с Виром, Слейдана с Сурием, Шмидлейна с кальвинистами, Гома-ра с Арминием, розенкрейцеров с суюмудрами и иных без счета. Но когда третейские судьи предложили им представить в кратких списаниях их жалобы и обвинения, аргументы и контраргументы, они принесли столь

огромные груды книг, что и за шесть тысяч лет нельзя было их просмотреть, прося принять пока этот итог их учения, на будущее же предоставить каждому полную свободу подробнее разяснять и доказывать свою правоту. Заглянули судьи в те книги, и кто из них что почерпнул оттуда, тот это принялся отстаивать, отчего пошли между ними раздоры, ведь один защищал одно, а другой — другое. Так, не примирив никого, все они бежали, а ученые взялись за прежние дразги, чего мне было до слез жаль.

XI. И сказал мне толмач: «Ну, теперь я отведу тебя к философам, чье дело — изыскивать средства к исправлению человеческих недостатков и указывать, в чем состоит истинная мудрость». Я на это: «Тут-то, даст Бог, я научусь чему-нибудь доподлинному!» <...> И попали мы в какую-то аудиторию, где было множество людей с грифельными досками, молодых и старых, которые выводили буквы, черточки, ставили точки, и если кто-либо писал или выговаривал иначе, чем его собрат, оба осмеивали друг друга и ссорились. Потом они развешивали по стенам слова, споря о том, какое более к какому подходит и прочее, причем всячески их соединяли, разъединяли и переменили местами. Наглядевшись на все это и не найдя ничего иного, я сказал: «Это детские забавы; идем дальше». <...>

Потом мы натолкнулись на каких-то, которые, сидя в зале, полной цифр, копались в них. Одни вынимали их из общей груды и расставляли рядами, другие, захватив сразу горсть, насыпали кучки, третьи из таких кучек часть отсыпали, четвертые соединяли отсыпанное вместе, а пятые опять делили это на части и уносили их в разные стороны. И подивился я их занятиям. Они же похвалялись, что во всей философии нет более точной науки, чем у них, что тут не бывает ошибок и ничто не может оказаться в недостатке или в избытке. «А зачем нужна такая наука?» — спросил я. Они, изумляясь моей глупости, стали наперебой толковать мне обо всяких чудесах. <...>

XIV. ...вывели меня, проведя какими-то закоулками между аудиториями физиков и химиков, на другую площадь, где я увидел ужасное зрелище. Собравшиеся тут, распластав человека, резали у него член за членом, копались во внутренностях и что где найдут, то друг другу любовно показывали. И я вскричал: «Что за жестокость — обходиться с человеком, точно со скотом!» — «Так должно быть, — отвечает толмач. — Это у них школа». <...>

XVI. Тут раздался звук трубы, будто созывающий на празднество, и Всевед, зная, что за тем последует, сказал: «Давайте еще задержимся, тут будет на что посмотреть». — «Да что будет-то?» — спросил я. А он: «Academia станет венчать тех, кто, будучи других прилежнее, достиг вершины знаний; их в назидание другим увенчают». <...> И вот один стал

подводить итог философии, второй — медицине, третий — юриспруденции, и каждый при этом подмазывал его содержимым кошелька, чтобы дело глаже шло.

Он же, вызывая одного за другим, налеплял каждому на лоб титул: Магистр свободных искусств, Доктор медицины, Обоих прав лицензиат и так далее, скрепляя все это печатью и повелевая именем богини Паллады всем присутствующим и отсутствующим не иначе их всякий раз именовать. После чего он распустил их и всех собравшихся. Я спросил: «И что же дальше?» — «Разве этого тебе недостаточно? — отвечал толмач. — Или ты не видишь, как все перед ними расступаются?» И действительно, все уступали им путь. <...>

XXVIII. И испугался я, что во всем свете и даже в самом замке Фортуны нет ничего такого, к чему я смогу надежно, смело и всецело прильнуть душою. <...>

XXXIX. И сказал я: «Господи Боже мой, ныне я постиг, что в Тебе едином заключено все, и у кого есть Ты, тому легко оставить свет, ибо в Тебе найдет он более, нежели может пожелать. Теперь я понял, что заблуждался, бродя по свету и ища покоя в вещах рукотворных, однако с этого часа иного себе наслаждения, помимо Тебя, не жажду, но всецело отдаюсь Тебе. Укрепи же меня, дабы мне опять не отпасть от Тебя и не обратиться к вещам рукотворным, ввергнувшись вновь в то безумие, коего полон этот мир. Да хранит меня Твоя милость, на которую я полагаюсь». <...>

О РАЗВИТИИ ПРИРОДНЫХ ДАРОВАНИЙ¹

Речь «О развитии природных дарований» («О культуре природных дарований», «*Oratio de cultura ingeniorum*») была произнесена Коменским 24 ноября 1650 г. в Шарош-Патаке на церемонии начала учебных занятий в местной гимназии, которую ему поручили возглавить и которую ему удалось сделать «лабораторией для практической проверки своих идей»².

В этой речи Коменский попытался определить, кого следует считать образованным человеком, живущим в городе и по его законам, и какими характеристиками обладает образованный народ. Эта речь была впервые опубликована на латинском языке в 1652 г. и издана на русском в 1893 г. в переводе Л.Н. Модзалевского³. В русском переводе этой речи почти незаметно то, насколько сложным был язык оригинала и как много смысловых оттенков было у Комен-

¹ Предисловие В.К. Пичугиной.

² Биbihин В.В. Комментарии // Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. // Коменский Я.А. Лабиринт света и рай сердца // Сочинения / пер. с чеш. и лат. М.: Наука, 1997. С. 478.

³ Ниже мы приводим его же перевод с уточнениями.

ского, старавшегося показать все нюансы образовательной теории и практики. Перевод самого названия этой речи на русский язык уже демонстрирует сложности соотнесения «образования» и «культуры». Л.Н. Модзалевский предпочитает использовать прилагательное «образованный», когда Коменский использует производные от «cultura». «В концепте “образование” для Я.А. Коменского, говоря современным языком, в равной мере соединились элементы, относящиеся и к домашнему семейному воспитанию, и к институционализированному, формальному образованию, и к самообразованию, и к процессам социокультурной трансмиссии, и к практикам участия, и к государственной политике в сфере образования. Очевидно, что передать всю многозначность подобного концепта средствами существовавшей в конце XIX – начале XX вв. отечественной педагогической терминологии было весьма затруднительно»¹.

В «Великой дидактике» («ключом» к пониманию которой называют речь «О культуре природных дарований»²) Коменский обозначил педагогическую проблему наличия в школе способных учеников с плохим характером и проиллюстрировал её историческими примерами. Указав на сообщения Плутарха, он привёл пример Фемистокла, «который в юности был неукротимого нрава», а в зрелости говорил о себе, что даже самые строптивые молодые лошади становятся послушными после правильного воспитания. После этого Коменский вспоминает о коне Александра Македонского, которого тому удалось воспитать. Завершает сравнение коней и людей по параметрам «природных дарований» Коменский следующими словами: «Передавая этот рассказ, Плутарх прибавляет: “Пример этого коня указывает нам на то, что много отличных природных дарований гибнет по вине наставников, которые коней обращают в ослов, не умея управлять возвышенными и свободными существами”»³ (XII.6.21).

Представление об образовании как развитии природных дарований было популярной идеей как до, так и много после Коменского⁴. Для Коменского образованный, то есть высококультурный человек, идеально сочетал природный талант со способностью усмирять свой нрав. Его противопоставление «варваров» и «культурных людей» восходит к античной традиции, в рамках которой обращение шло сначала к оппозиции «грек — варвар», а затем к оппозиции «римлянин — варвар». По мере усиления политических претензий Афин, а затем Рима, древние греки, а затем римляне, «сравнивая свой язык с другими, ставили его на недостижимую высоту» и «подтверждением этого может служить презрительное

¹ Янутш О.А. Речь Я.А. Коменского «О культуре природных дарований» как «ключ» к русским переводам «Великой дидактики» // Вестник Русской христианской гуманитарной академии, 2019. Т. 20. Вып. 2. С. 165.

² См. ссылку выше.

³ Коменский Я.А. Великая дидактика // Коменский Я.А. Избр. пед. соч.: в 2 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. С. 310.

⁴ Бим-Бад Б.М. Образование как развитие природных дарований: к постановке вопроса // Изв. Рос. акад. образования. 2019. № 1 (49). С. 56-64.

именование народов, говорящих не на эллинском языке, варварами»¹. Вместе с тем, барьер, существующий между греками / римлянами и варварами, не считался непреодолимым, поскольку утверждается необходимость образовательной опеки над варварами. Одним из первых педагогический аспект оппозиции «грек — варвар» эксплицировал Сократ, который утверждал, что эллином является тот, с кем объединяет культура, а не кровь. По Сократу, совместное пребывание граждан и чужестранцев в рамках полиса способствовала тому, что греческий стиль жизни не является прерогативой этнической общности. Воспитательные возможности полиса оценивались им очень высоко: любой мог обрести самого себя в полисе, если он осознавался им как пространство проявления своих способностей. В логике Сократа, «варвар», получивший греческое образование, приобщившийся к полисной цивилизации, уже фактически переставал быть «варваром». В дальнейшем это утверждение повторялось многими античными мыслителями и, будучи по-разному интерпретированным, несколько веков оставалось ведущим антропологическим ориентиром античности. С возникновением Римской империи проблема образовательного обращения «варвара» в эллина уступила место проблеме образовательного обращения «варвара» в римлянина. Однако оппозиция «грек — варвар» отчасти сохранилась, поскольку «греки никогда не прекращали считать римлян варварами ... ни один грек не изучал латинский язык, кроме как из практических соображений» и «не пожелал бы читать латинскую литературу»². Раннехристианские мыслители, со временем принявшие идею необходимости образования для прихожанина, жизнь которых проходила нередко уже вне полисных реалий, в утверждение о том, что «варвар», получивший образование под контролем опытного наставника, становится эллином, вместо понятий «варвар» и «эллин» подставляли понятия «язычник» и «христианин». Вместе с тем, барьер, существующий между греками / римлянами и варварами, не считался непреодолимым, поскольку утверждается необходимость образовательной опеки над варварами. Коменский, обратившийся к противопоставлению «варвар — культурный человек», со свойственным ему педагогическим оптимизмом утверждал, что при правильном подходе развитие природных дарований возможно для всех и каждого. В этом утверждении снова проявляются контуры «великой дидактической машины», которая работает с любым исходным материалом и на выходе гарантирует его образованность, иными словами культурность.

Перед вами выступает на сцену новый человек, для которого и вы сами являетесь новым обществом³. Новизну эту доказывает настоящее необычайное собрание, на котором, как это и полагается при начале нового

¹ Волков М.П. Античная наука как социокультурное явление. Проблема генезиса. Ульяновск: УлГТУ, 2008. С. 49.

² Джонс А.Х.М. Гибель античного мира / пер. с англ. Т.В. Горяиновой. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. С. 500.

³ Приведено по изданию: Коменский Я.А. О развитии природных дарований // Я.А. Коменский. Избр. пед. соч.: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 5-33.

дела, присутствуют не только достопочтенные, знаменитейшие и учнейшие представители науки и церкви, но также знатные, благороднейшие господа и именитые граждане здешнего города и его окрестностей. <...>

Если бы можно было показать тебе хорошо образованный целый народ, то ты увидел бы, что в нем все или, по крайней мере, большинство именно таковы, какими я очертил отдельных лиц. Если желаете, чтобы я еще подробнее разъяснил вам это, я сделаю это путем сопоставления образованных народов с необразованными, или так называемыми варварами. <...>

1. Образованные люди суть истинные люди, т. е. человечны по своим нравам; варвары же отличаются скотской грубостью или же зверской жестокостью, так что, кроме человеческого образа (если только они говорят, а не ревут), едва ли и признаешь в них что-либо человеческое.

2. Если ты присмотришься к порядку, господствующему в общественных и частных делах у хорошо образованного народа, там все идет, как часы; если затронута одна часть, приводятся в движение и все остальные: одно колесико толкает другое, и все определяется числом, мерой и весом. У варваров же все похоже на развязанный сноп или песок без цемента. <...>

5. Образованные народы не позволяют ни одному клочку земли пустовать, никакому материалу пропадать бесполезно. Деревья и хворост, камни и щебень, даже песок и уличную грязь они подбирают и находят всему этому известное употребление. У необразованных же, смотришь, ничто не возделывается, сор и грязь, кругом все гниет и разлагается. <...>

10. Образованный народ имеет великолепные многолюдные города, полные произведениями искусств и ремесел. У необразованного — вместо городов пустыри, а если он что-нибудь и называет городом, то это не более, как жалкие лачуги.

11. Образованные народы, связанные узами закона, содержат свои области, а в них города, села, дома, отдельные семейства и, наконец, самих себя в границах установленного порядка, так что никому нельзя безнаказанно их переступать. У народов же необразованных или ложно образованных место свободы занимает своеволие: кому что вздумается, тот то и делает, не зная ни в чем никакой узды. <...>

13. У народа истинно образованного даже среди сельских жителей нет деревенской грубости: до того все проникнуто городской утонченностью нравов. У необразованных, наоборот, и горожане суть те же селяне, и сам город по нравам — не что иное, как настоящая деревня.

14. Люди, принадлежащие к образованному народу, приветливы к пришельцам, ласково указывают дорогу, вежливы к тем, кто к ним обращается, остерегаясь причинить им какую-либо неприятность. Варвары же

или отталкивают от себя незнакомцев, или сами бегут от них, и, во всяком случае, отпугивают их от общения с собой своими гнусными нравами. <...>

16. Образованные, находя удовольствие в свободных науках и искусствах, охотно занимаются ими, ни одного из них не выпуская из поля зрения. Они исчисляють звезды и измеряют небо, землю, пропасти и невесть что, не желая, чтобы где бы то ни было, хотя бы в отдаленнейших областях земли, воды, воздуха, что-либо происходило ими не понятное. Они стараются также узнать: бег веков, как далеко отстоим мы от начала мира, как скоро мы можем ожидать его конца, чтобы, имея перед глазами прошедшее, лучше располагать настоящим на пользу будущего. Необразованные [не только] всего этого, а даже и самих себя не знают, не задумываясь о том, откуда они пришли сюда, куда пойдут, что происходит с ними или вокруг них; а потому они несведущи в прошедшем, неразумны относительно настоящего, не приготовлены ни к чему, что предстоит в будущем. <...>

18. Наконец, образованные живут между собой мирно, исполненные света, разума, благой воли и чистой совести, довольные богом и собой и радуясь своим сокровищам. Необразованные, не обладая ничем внутри самих себя, всецело предаются одной внешности и, гоняясь вместо вещей за призраками, становятся предметом насмешек, чахнут и, наконец, гибнут. И пусть гибли бы, если бы этой смертью они не обрекались бы живо и на смерть вечную! Но если уж необходимо так бывает, что люди, не достойные этого имени, отклоняются от своего предназначения — блаженной жизни, то лучше бы им вовсе не родиться, или, точнее, лучше родиться не людьми, а немой тварью, чем рождаться такими людьми, которые никаким человеческим образованием не возвышаются до истинной человечности.

Надеюсь, вы поняли теперь, благосклоннейшие слушатели, что такое человек или народ образованный и чем образованные отличаются от необразованных. <...> Так как между образованнейшими народами Европы встречаются и такие, которые образованы не по образу божью, а по образу сатаны, то я должен вас, мои дорогие, предостеречь, чтобы кого-либо не сбилось с толку слово «образование», которое одинаково относится к людям, изошренным как во зле, так и в добре. Лучше вовсе не получить образования, чем приобрести его для мирских сует, гордости, обманов, хитростей, нечестия или лицемерия; лучше остаться народом грубым, но простым и богобоязненным (каковы были в первые века, во времена патриархов), чем приобрести тот лоск, которым прикрывает себя свет. <...>

Итак, необходимо все дарования развивать в совершенстве, чтобы родившийся человеком учился и действовать по-человечески. Но прежде всего необходимо, чтобы такую обработку получали те, кто должен стать

зерцалом, правилом и опорой для других, т. е. кто предназначен к управлению какой-либо частью человеческого общества: семьей, школой, городом, царством. Но надо наставлять и тех, кого природа предназначила к подчинению, чтобы они умели разумно покоряться и повиноваться порядку. Надо обучать бездарных, чтобы они доставляли какую-нибудь пользу, хотя бы ремесленным трудом; надо обучать даровитых, чтобы, по чрезмерной подвижности ума, они не ударились во зло и не погибли бы от собственных заблуждений. Хорошим натурам образование нужно для того, чтобы предохранить их от испорченности; нужно оно и испорченным, чтобы исправить их природные недостатки; так было, по его собственному признанию, с Сократом, испорченная и склонная к порокам природа которого была исправлена благодаря воспитанию. Одним словом: как плодородная земля при отличной обработке становится. <...>

Я скажу о них, вы же выслушайте только, и тогда вы поймете, что вам советуют дело, во всех отношениях прекраснейшее и легко осуществимое.

I. Первое средство состоит в том, чтобы родители и няньки полагали первое основание счастливому развитию природных дарований, старательно заботясь, чтобы с детьми не приключилось чего-либо пагубного для их жизни, здоровья, чувств, нравов. <...>

II. На втором месте стоят воспитатели, попечению которых родители вверяют сыновей с той целью, чтобы те внушали все доброе дарованиям еще слабым, но уже предрасположенным к росту, подавали примеры честности, указывали образцы всяких разумных действий и остроумной речи и, таким образом, не упуская и ни одного удобного случая, напечатлевали в них образ божий и умело вылепливали эти хрупкие произведения, этих своих Меркуриев. <...>

III. Третьим средством общественного образования являются общественные школы, как бы общественные мастерские гуманности. Здесь надежными учителями, облеченными общественным авторитетом, understandably преподается все, что необходимо знать и чему необходимо верить, что говорить и что делать...<...>

IV. Четвертым средством всеобщего образования и в школах, и вне школ служат хорошие книги, подкрепляющие дарования более широким познанием вещей, всевозможными добродетелями и потоками красноречия. <...>

V. Следующее, пятое, средство изощрения дарований — частое общение с мужами учеными, благочестивыми, деятельными и красноречивыми, общение, заключающее в себе скрытую, но самую действенную силу для нашего преобразования. <...>

VI. Однако недостаточно жить в общении с мудрецами, чтобы привыкать всю жизнь проводить в труде; сами юноши должны постоянно уп-

ражняться в деятельности; только тогда выйдут из них будущие мастера, если они приобретут соответствующий навык. <...>

VII. Седьмое средство, содействующее общественному воспитанию природных дарований, составляют сами мудрые правители с их благочестиво-ревностным попечением (чтобы у подвластных им не было недостатка в школах, у школ — в учителях, у учителей — в учениках, у учеников — в книгах и прочем необходимом, у всех же — в мире и в общественном спокойствии). <...>

VIII. Наконец, последнее и необходимейшее средство при культуре дарований есть благодать от Бога...<...> Тем не менее правдивость заставляет меня признать, что духовная образованность у вас еще не достигла вершины, но остановилась на полпути. Это доказывается шероховатой, скудной и несвязной латынью ваших школ; доказывается исключением из них большинства изящных искусств; доказывается тем, что в них еще не допущены высшие отрасли знаний — медицина и юриспруденция, равно как и наивысшие — философия и богословие. Доказывают то же самое и города ваши, в которых имеются еще не все роды ремесел и ремесленников; доказывают и доселе еще дикие нравы черни, и мало облагороженная наружность, и мало ли что еще... <...>

Но почему эти благие намерения нужно исполнить именно в этом месте, в этом городе и в этой школе — этого также следует коснуться хоть вкратце. <...> ...поэты — древнейшие носители мудрости — не без основания уверяли, что музы привыкли обитать не в дворцах городских и царских, но в местах уединенных и на неприступных горах — Парнасе и Геликоне... Потому-то академия Платона, лицей Аристотеля и прочие учебные заведения древних помещались вне города. Однако мы знаем, что ученые сестры (музы) впоследствии переселились в самую середину городов и в наши дни с удовольствием обитаю в самых многолюдных городах, лишь бы только, если уж нельзя вполне отделить их от окружающего их народа, они были достаточно ограждены от рыночного шума и придворной суеты. Так и устроено здесь у нас предками, и в этом отношении обнаружившими свою мудрость. <...> Приветствую теперь и вас, дружная рать учащихся, которые вписались в это ополчение против варварства. Приветствую не как моих будущих учеников, но как соучеников истины и света, с радостью подражая тем римским полководцам, которые для поднятия духа в своих ратниках называли их обыкновенно не воинами, но соратниками, делились с ними своими планами, как с союзниками, и, крепко спаяв их души таким гуманным отношением, совершали славные подвиги. <...>

ПРАВИЛА ПОВЕДЕНИЯ ДЛЯ ЮНОШЕСТВА, СОБРАННЫЕ В 1653 ГОДУ¹

Как ясно из названия, «Правила...» были составлены Коменским в 1653 г. и продолжают «Законы хорошо организованной школы», где правилам поведения в школе отводилась значимая роль. В «Законах хорошо организованной школы» Коменский, намечая то, что станет ключевым для «Правил...», пишет: «Так как жизнь всякого человека так устроена, что он должен вести разговор и действовать, то нужно руководить юношеством кратчайшим путём и таким приятным образом, как пример и подражание, чтобы оно приучилось наблюдать различия в вещах, уметь тотчас реагировать на различия, делать приличные движения, держать лицо и руки да и всё тело сообразно с обстоятельствами, изменять и сообразовывать голос, словом, проводить любую роль приличным образом и во всех этих случаях держаться благопристойно, будучи далёким от всякой деревенской застенчивости» (IX)². Помимо того, что юношеством нужно руководить, желательно, чтобы юношество ещё и само собой умело руководить, то есть следовать установленным нормам и правилам поведения.

Разбив правила на группы, Коменский обозначил пространства города, в которых юноше нужно быть особенно внимательным к своему поведению: школа, церковь и дом. Неуважение учителя является таким же тяжёлым проступком, как и неуважение представителя церкви и родителя. Именно поэтому Коменский настаивает на том, что ученики должны вести себя за партой и обеденным столом как перед алтарём.

Любые правила призваны ограничивать человека, но Коменскому удаётся представить их так, что не слишком желающий ограничений молодой человек видел в них не подавление, а утверждение себя. В «Правилах...» вместо акцента на покорной пассивности присутствует акцент на осознанной деятельности в городе и на благо городу.

I. О нравах вообще³

1. Основание благонравия есть такое настроение человеческого духа, в силу которого человеку приятно вести себя таким образом, чтобы быть любезным Богу и добрым людям.

2. Юноша, где бы ты ни был, помни о том, что ты всегда перед лицом Бога и ангелов, а может быть, и людей.

3. Поэтому остерегайся делать что-либо такое, что непристойно перед величием Божиим и ангелов и в глазах людей. <...>

¹ Предисловие В.К. Пичугиной.

² Коменский Я.А. Законы хорошо организованной школы // Я.А. Коменский. Избр. пед. соч.: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 140.

³ Приведено по переводу, предоставленному С.С. Скорвидом, на основе издания: Коменский Я.А. Лабиринт света и рай сердца / пер. с чеш. С. Скорвида, В. Корчагина; пер. с лат. И. Маханькова. М.: МИК, 2000. 319 с.

VIII. Поведение в школе

1. Спешి в школу, как на игру (она такова и есть), никогда не пропускай занятий.

2. Не забывай взять с собою необходимые тебе сегодня школьные принадлежности. (Стыдно одалживать у другого ученика книги, бумагу, перья и чернила.)

3. Не мешкая, занимай свое место, а не чье-либо чужое.

4. Не докучай остальным болтовней и шумом до прихода учителя; веди себя скромно во всем.

5. Взывай с тайной мольбой к вечной премудрости, Христу, да ниспошлет Он тебе Свой разум, ибо без Его содействия все наши старания будут тщетными.

6. Он дает просящим, отверзает стучащим, помогает находить ищущему; ты же прилагай все усилия к делу, ибо Он не поможет тому, кто сам не будет усердно трудиться.

7. Имея ученого учителя и ученые книги, стыдись сам оставаться неученым. (Итак, старайся усвоить все то, что знает учитель и что изложено в книгах.)

8. Опорой для памяти служит дневник; отмечай там, что нового следует тебе выучить. Не иметь же дневника или вести его небрежно — значит выказать себя беспечным учеником и заслужить порицание.

9. Считай потерянным для себя тот день и час, когда ты не смог научиться ничему новому и пополнить свои знания.

10. Отпущенный из школы, спеши домой; не беги по улице сломя голову, но и не задерживайся для неподобающих дел.

11. Если попросят тебя о помощи по дому родители или хозяева, помоги не мешкая; если пошлют тебя куда-нибудь, исполни поручение с точностью и скорее возвратись домой, чтобы было видно, что учение — всему основа.

12. Время, которое остается от домашних дел, посвящай повторению выученного. (В жизни нет ничего дороже времени: кто теряет время, тот теряет жизнь.)

IX. Поведение по отношению к учителю

1. Люби учителя, как отца, и более всего цени его попечение о тебе.

2. Являй учителю всяческое уважение и послушание на словах и на деле.

3. Бери с учителя пример учености, благовоспитанности и благочестия и старайся подражать ему во всем.

4. Когда учитель говорит, внимай, пытаясь уловить смысл его слов или жестов, а укажут тебе на твою ошибку — исправь ее.

5. Остерегайся чем-либо оскорбить или огорчить учителя. (Ослушание родителей или учителей есть грех Исава, а насмешка, паче того, — Хамово преступление, караемое проклятием Божиим.)

6. Избегай всего, за что ты можешь быть наказан.

7. Если ты все же заслужишь за свой проступок розги, не ропщи, а если тебя похвалят за добродетель, радуйся и старайся снискать похвалу еще большую. <...>

XII. В церкви

1. Если тебе дороги слава Божия и собственное спасение, не уклоняйся от участия в богослужении.

2. Каждый должен носить с собою в церковь псалтирь и Библию, если он их имеет.

3. Из школы в церковь всем надлежит идти стройными, правильными рядами.

4. В церкви — так же, как в школе, — всегда надо занимать свое место, а не сидеть где попало.

5. Заняв свое место, склонись перед Богом и вручи Ему свою душу.

6. В храме все время ведай себя, как если бы ты был перед лицом Господа: не допускай ни словом, ни жестом ничего неподобающего перед Богом.

7. Когда община поет псалмы, не молчи, как новообращенный среди христиан, но да обратит каждый сердце и уста свои в органы славы Божией.

8. Благословение, раздаваемое во имя Божие служителями Слова, воспринимай с благоговением и верою.

9. Пусть каждый возносит вместе с общей молитвой свою личную, воздев с мольбою руки и глаза.

10. Когда читают Священное Писание, слушай его не иначе как стоя и с обнаженной головой.

11. Если для того, чтобы объяснить слово Божие через Божие же слово, приведут какое-либо место из Священного Писания, которого ты дотоле не слышал, открой его тотчас в своей Библии и отметь его себе.

12. Ученикам, имеющим навыки скорописи (начиная со второго класса), следует записывать проповедь карандашом; это верный способ расстаться с сонливостью и рассеянностью и собрать богатейшее сокровище истинно божественной премудрости и ценнейших сведений обо всем.

13. По возвращении в школу пусть все дадут учителю отчет в том, что они вынесли из богослужения.

14. Если обнаружится, что кто-либо в церкви спал, болтал или вел себя недостойно, этот проступок должен быть наказан строжайшим выговором.

ХІІІ. За столом

1. За столом ве́ди себя так же, как перед алтарем, богобоязненно и благонаравно.

2. Не забывай молиться до и после трапезы, которую да осенит благословение свыше.

3. Если случится тебе служить за столом, будь предупредителен и предусмотрителен во всем.

4. Если тебе, юноше, выпадет сидеть за столом со старшими, следи за собой, как бы не погрешить чем-либо против добрых нравов.

5. Лишь неотесанным людям свойственно:

- садиться без позволения,
- занимать неподобающее место,
- класть локти на стол или, наоборот, держать руки под столом,
- ломать хлеб и другие кушанья руками или отгрызать от них куски зубами,

- выхватывать у других лучший кусок,
- нагроужать ложку, как воз, до краев,
- слишком набивать рот,
- пачкать пищей пальцы,
- обглаживать кости,
- подсовывать соседям свои обѣдки,
- вынимать кусок изо рта и снова класть его на тарелку,
- во время еды чесать в голове, болтать, смеяться и проч.,
- жевать и говорить одновременно,
- пить, когда твой рот набит едой,
- пить захлеб,
- ковырять в зубах ногтями или ножом.

6. Юноша должен есть для подкрепления сил, а не из чревоугодия.

7. Пить же надо, утерев губы и умеренно; два, от силы три глотка.

8. За столом юноше не подобает говорить, пока его не спросят.

9. Не сиди до конца обеда, особенно при гостях, но, приняв столько пищи, сколько надобно, встань, убери свою тарелку, поклонись сотрапезникам и прислуживай им стоя. <...>

ХV. На досуге

1. В часы, назначенные для отдохновения от трудов, займи себя игрой, которая делает крепким тело и бодрым дух; таковы игра в обручи, в шары, в кегли, в мяч, бег, прыжки. Но играть всегда должно в меру, в присутствии либо с ведома учителя.

2. Запретные игры суть: кости, карты, борьба, кулачный бой и другие бесполезные и небезопасные забавы.

3. Игры красит подвижность тела, живость духа, порядок, следование правилам и победа доблестью, а не хитростью.

4. Во вред же игре леность, вялость, недружелюбие, бахвальство, нечестность и крики.

5. Проиграв, не давай в расплату ни денег, ни книг, ни школьного своего имущества, ни других ценных вещей, но пусть побежденный исполнит пожелание победителя, например, произнесет какое-либо изречение, сочинит историю, сложит стихи или сделает что-либо потешное.

6. Во время игры говори по-латыни, чтобы игра имела двоякую пользу: бодрила плоть и дух и помогала в науке.

7. С началом занятий поспеши от развлечений к учению. <...>

XVI. Правила поведения вечером

1. После ужина не начинай ничего нового, а отправься на прогулку, хваля Бога и вспоминая свои дневные занятия.

2. После вечерней молитвы не отлучайся из дома, а ступай спать, пожелав домашним доброй ночи.

3. В спальне, наедине с собой, прежде чем ляжешь в постель, вспомни, встав на колени, как провел ты свой день.

4. Если поймешь, что согрешил, проси у Христа прощения и обещай исправиться. <...>

ТОММАЗО КАМПАНЕЛЛА¹

Томмазо Кампанелла (1568–1639), урождённый Джованни Доменико (псевдоним он взял себе в честь Фомы Аквинского), появился на свет в местечке Стило итальянской Калабрии в семье сапожника; ради получения приличного образования поступил в монастырь, где уже довольно скоро стал высказывать несогласие с официальной доктриной католической церкви. На его мировоззрение оказали влияние работы итальянского учёного и философа Бернардино Телезио (1509–1588), а также такие философские течения как пифагореизм и неоплатонизм (в «Городе Солнца» он часто ссылается на их авторитет). Особо почитал он и представителей Александрийской школы. Стремление Кампанеллы к освобождению родной Калабрии от испанского господства привело его в 1599 г. к заговору, в случае удачного исхода которого он должен был занять место «монарха мира».

Вследствие этого Кампанелла почти 30 лет провёл в тюрьме, где написал практически все свои произведения, включая «Город Солнца» (1602). При этом, поскольку книга неоднократно уничтожалась, он воспроизводил её заново.

¹ Предисловие М.А. Поляковой.

ГОРОД СОЛНЦА¹

Поэтический диалог

В советской историографии Кампанелла воспринимался и оценивался как один из первых представителей утопического социализма. Несмотря на критику его взглядов за «уравнительный коммунизм», в целом система государственного устройства соляриев (жителей Города Солнца) воспринималась положительно или с «понимающим сочувствием» — фрагменты «Города Солнца» (кроме евристических выкладок) добросовестно переводились, а в школьных учебниках истории утопический проект Кампанеллы занимал достойное место. При этом часть биографии автора, относящаяся к монашеству (он был членом ордена доминиканцев) или умалчивалась, или упоминалась вскользь. О его мистических пристрастиях и связях с кардиналом Франции Ришелье на склоне лет вообще не говорилось.

«Город Солнца» на данный момент является самым публикуемым произведением, по крайней мере, на родине автора. В то же время произведение интересно тем, что, будучи написанным на итальянском языке (на так называемом вольгаре), оно было издано в оригинале только в 1904 г. Впервые этот его текст упоминается Кампанеллой в двух письмах, адресованных кардиналам Одоардо Фарнезе² и Чинцио Альдобрандини от 30 августа 1606 г.³ С большой вероятностью текст был переработан с рядом дополнений около 1612 г. Затем сам Кампанелла подготовил издание на латинском языке (*Civitas Solis vel De Republicae idea. Dialogus poeticus*), вышедшее во Франкфурте в типографии Тобия Адами в 1623 г. Следующее (латинское) издание появилось в Париже в 1637 г. при непосредственном участии автора⁴. Далее последовало уже посмертное издание 1643 г. (Утрехт).

Оригинальные рукописи долгое время не издавались, считаясь переводом латинской версии. Их первое издание (Эдмондо Солми) относится к 1904 г., но оно представляло собой простую перепечатку рукописи, без комментариев и критических замечаний. Следующее издание (доктора Джаннаро Джаннини, 1920) было полнее предыдущего, однако и оно не учитывало всех имеющихся копий оригинального текста.

В 1941 г. в Турине появилось осуществлённое Норберто Боббио критическое издание «Города Солнца», содержащее параллельные тексты на вольгаре и

¹ Предисловие и комментарии М.А. Поляковой.

² Campanella T. Al cardinale Odoardo Farnese in Roma. Napoli, 30 agosto 1606 // Tommaso Campanella, Lettere, n. 11. — <http://www.iliesi.cnr.it/ATC/testi.php?tp=1&vw=&iop=Lettere&pg=11&pt=11> (ноябрь, 2024).

³ Campanella T. Al cardinale Cinzio Aldobrandini in Roma. Napoli, 30 agosto 1606 // Tommaso Campanella, Lettere, n. 12. — <http://www.iliesi.cnr.it/ATC/testi.php?tp=1&iop=Lettere&pg=12> (ноябрь, 2024).

⁴ Moretti M. Appendice della politica detta “La Città del Sole” di Fra Tommaso Campanella // Campanella T. La città del Sole / a cura di M. Moretti. Classic House Book, 2017. P. 15.

латыни, а также критические замечания. В дальнейшем именно эта версия произведения неоднократно переиздавалась и продолжает переиздаваться, несмотря на то, что в 1943 г. в библиотеке Тренто итальянский историк и биограф Кампанеллы Луиджи Фирпо обнаружил рукопись 1602 г.¹

Сопоставление итальянского текста с латинским позволяет сделать вывод о более компактном его содержании, что может иметь, по крайней мере, два объяснения. Возможно, Кампанелла намеренно «улучшил» латинскую версию при подготовке своего сочинения к изданию и в расчёте на более интеллектуального читателя. Однако не исключено и более простое объяснение существующих различий — итальянский язык (или вольтаре), находясь в эпоху Кампанеллы на стадии своего становления, не был ещё достаточно «богат» лексикой и грамматикой, что потребовало от автора более «скромного» его использования в сравнении с латинским текстом.

Лучшим русскоязычным изданием считается перевод (с латыни) Ф.А. Петровского 1954 г. Практически все исследователи творчества итальянского философа отмечают явное влияние на него «Государства» Платона и «Утопии» Томаса Мора. Сам Кампанелла неоднократно ссылается на своего великого предшественника Платона, хотя гораздо более отчётливо в тексте его произведения прослеживается пристрастие к оккультным наукам.

Итальянская версия сочинения на русский язык ещё не переводилась. Настоящая публикация представляет собой перевод отдельных фрагментов «Города Солнца» с итальянского языка (вольтаре). В ней по возможности соблюден авторский стиль изложения. Это касается, прежде всего, выбора слов, словопорядка, строения сложных периодов. Однако поскольку язык автора достаточно небрежен (повторы, отсутствие согласования, элизии слов и т. п.), то во избежание неполного понимания в ряде случаев оказалось необходимым внести в перевод некоторые разъясняющие смысл пояснения, которые даны в квадратных скобках. В круглых же скобках приведены варианты слов и выражений, позволяющие порой конкретизировать мысль автора.

СОБЕСЕДНИКИ²

Госпитальер (кавалер Ордена Госпитальеров Св. Иоанна в Иерусалиме) и Рулевой Колумба (*генуэзец*)

Госпитальер

Расскажи мне, пожалуйста, всё то, что с тобой случилось в этом плавании.

¹ Tornitore T. (a cura di). Tommaso Campanella, La Città del Sole — Civitas Solis. Edizione complanare del manoscritto della prima redazione italiana (1602) e dell'ultima edizione a stampa. Milano, 1998. P. 46.

² Перевод М.А. Поляковой выполнен по изданию Campanella T. La città del Sole / a cura di M. Moretti (Classic House Book, 2017. P. 31-44), воспроизводящему вариант Норберто Боббио. Комментарии М.А. Поляковой.

Генуэзец

Я тебе уже сказал, как обогнул весь мир и как потом прибыл в Тапробану¹, и был вынужден сойти на землю, а потом, спасаясь от ярости местных жителей², спрятался в лесу и вышел на большую равнину как раз рядом на экваторе.

Госпитальер

Тут что с тобой случилось?

Генуэзец

Я сразу встретил много вооружённых мужчин и женщин на конях (и многие из них понимали мой язык), которые меня проводили в Город Солнца.

Госпитальер

Скажи, как устроен этот город и как им управляют?

Генуэзец

Возвышается на широкой равнине холм, на котором находится большая часть города; но его (города) круги (пояса) занимают много пространства вне основания горы, которая такова, что город имеет более двух миль в диаметре и достигает более семи миль в окружности; но благодаря склону, он имеет больше жилищ, чем имел бы, будь он на равнине.

Это город, разделённый на семь огромнейших кругов (поясов), названных именами семи планет, и [люди] входят из одного (круга/пояса) в другой по четырём улицам и через четыре входа, которые обращены на четыре стороны света; но устроен [город] таким образом, что, если бы был взят приступом первый круг / пояс, то нужно [было бы] больше усилий [применить для взятия второго] и так дальше; семь раз необходимо брать приступом, чтобы победить его [город]. Но я того мнения, что даже первый круг / пояс нельзя [взять], настолько он велик, и [есть там] земляной вал, и укрепления, и башни, и артиллерия, и рвы снаружи.

Итак, войдя через Северные ворота, покрытые железом и сделанные так, что поднимаются и опускаются они с прекрасной ловкостью, увидишь площадку в пятьдесят шагов между первой стеной [круга] и второй. Следом стоят палаты, соединённые со [второй] стеной так, что можно сказать, что всё это одно целое; и сверху имеют они (палаты) лоджии с колоннами словно братские клуатры³, а внизу входы в палаты [имеются] только с вогнутой (внутренней) стороны. Потом [идут] прекрасные покои

¹ Предположительно, остров Цейлон.

² Дословно в тексте: жителей фортификации (укреплённого города).

³ Клуатр — крытая галерея-обход, обрамляющая прямоугольный двор монастыря или крупной церкви; характерен для романской и готической архитектуры.

с окнами на обе стороны [стены] — выпуклую (внешнюю) и вогнутую (внутреннюю), и разделены они меж собой маленькими перегородками. Выпуклая (внешняя) стена [толщиной] обычно восемь пядей, вогнутая (внутренняя) — три, средние — одна [пядь] или немного больше.

Затем проходишь на второй этаж (между стенами), который на два или три шага уже, и видны [отсюда] вторые стены с колоннадами лоджий снаружи и прогуливающимися [людьми]; а с внутренней стороны — другая стена, которая замыкает палаты в центре, имеет клуатр с колоннами внизу и прекрасной живописью вверх.

И так доходишь доверху и всё по площадкам-этажам. Только когда открываются двойные ворота (между внутренними и внешними стенами), [потом] поднимаешься по ступеням так, что подъём на лестницы почти незаметен, хотя и идут они (ступени) под наклоном. На вершине горы находится большая площадка и большой храм в центре, [построенный] с умопомрачительным мастерством.

Госпитальер

Говори, говори, заклинаю тебя жизнью!

Генуэзец

Храм совершенно круглый и нет стен, которые его окружали бы; а жидется он на толстых и в то же время красивых колоннах. Большой купол имеет в центре маленький купол с просветом, выходящим на алтарь, который только один и расположен в центре храма. [Храм] окружён колоннами протяжённостью более трёхсот шагов, и снаружи колонн, поддерживающих купол, на расстоянии восьми шагов находятся клуатры со стенами, немного приподнятыми над креслами, которые стоят вокруг вогнутой (внутренней) части внешней стены, несмотря на то, что среди внутренних колонн, которые безо всякой поддержки вместе держат храм, нет недостатка [и] в переносных креслах¹. На алтаре нет ничего иного, кроме весьма большого глобуса, где нарисовано всё небо, и другого [глобуса], изображающего Землю. Затем, на своде купола размещены все самые крупные звёзды неба с обозначением их названий и свойств имён и влияния, которое они оказывают на дела земные — в трёх строках (описания) на каждую; меридианы и параллели, обозначены не везде, так как внизу нет стены, но они показаны далее на глобусах алтаря. Там всегда горят семь лампад, названных по семи планетам.

За храмом находятся несколько келий рядом с маленьким куполом, и много других больших [келий] за клуатрами (с креслами), и здесь живут священнослужители, в количестве сорока человек.

¹ Речь идёт о неподвижных скамьях (креслах), вырезанных в стенах клуатров и переносных креслах внутри храма.

Над куполом находится флюгер, чтобы показывать ветра, и они [жители] их насчитывают тридцать шесть; и знают, когда какой (каждый) ветер дует — [и] какую погоду он несёт. И есть здесь ещё книга, [написанная] золотыми буквами, о самых важных вещах.

Гоститальер

Ради всего святого, Расскажи мне всё о системе управления, я так этого ждал!

Генуэзец

Есть среди них Князь-жрец, который зовётся «Солнце», а на нашем языке говорят Метафизик: это глава всех в духовных и мирских [делах], и по всем делам он принимает окончательное решение.

У него три Князя-соправителя: Пон, Син, Мор, что значит Мощь, Мудрость и Любовь¹.

Мощь ведаёт делами о войне и мире и о военном искусстве; он верховный [главнокомандующий] в войне, но не выше Солнца; в его ведении офицеры, воины, солдаты, припасы, фортификации, завоевания.

Мудрость ведаёт обо всех науках и о докторах и магистрах свободных искусств и механических [ремёсел], имеет при себе столько чиновников, сколько наук: Астролога, Космографа, Геометрика, Логика, Риторика, Грамматика, Медика, Физика, Политика, Этика; и имеет лишь одну книгу, где содержатся все науки, которую дозволено читать всему народу по обряду пифагорейцев. И это (эту книгу) велено нарисовать на всех стенах, на равелинах², внутри и снаружи [городских стен], все науки.

На внешних стенах храма и занавесях, которые опускаются во время проповеди, чтобы голос [проповедника] не терялся, представлены все звёзды по порядку, с тремя строками [про каждую из них]. Внутри первого круга / пояса [изображены] все математические фигуры, больше, чем написали бы Евклид и Архимед, с их главными теоремами. Снаружи [стены] — карта всей Земли, а потом описание каждой провинции с её ритуалами, традициями и законами, и с её алфавитом, расположенным над алфавитом [соляриев] (в сопоставлении с ним).

Внутри второго круга / пояса имеются все камни драгоценные и недорогоценные, и минералы, и металлы — натуральные и нарисованные, с их описанием в двух строках на каждый [минерал]. Снаружи [стены] есть все виды озёр, морей и рек, вин и масел и других жидкостей, и [описаны] их свойства, происхождение и качества; и имеются графины, пол-

¹ Pon, Sin, Mor — мощь, мудрость и любовь на латинском языке.

² Равелин — фортификационное сооружение, обычно треугольной формы, которое помещалось перед крепостным рвом между бастионами.

ные разных жидкостей столетней и трёхсотлетней давности, с помощью которых лечат почти все болезни.

Внутри третьего [круга / пояса собраны] все в мире виды трав и деревьев, как нарисованные, так даже и в терракотовых вазах, [поставленных] на равелины, с описанием, где впервые их нашли, и их свойства, и [какое] сходство они имеют со звёздами и с металлами и с человеческими членами, и [каково] их использование в медицине. Снаружи [стены] все сорта речных, озёрных и морских рыб и их образ жизни, размножения и разведения, для чего они [служат]; и [какое] сходство они имеют с предметами небесными (планетами) и земными, а также с искусственными и натуральными; как же меня поразило, когда я нашёл рыбу-епископа, и рыбу-цепь, и рыбу-гвоздь, и рыбу-звезду, как будто они [находятся] среди нас. Есть там морские ежи, улитки и устрицы и всё то, что достойно изучения, [представлено с помощью] прекрасного искусства живописи и сопровождается надписями.

В четвёртом [круге / поясе] нарисованы все виды птиц и их качества, размеры и привычки, и феникса они (солярии) считают настоящим (реально существующим). Снаружи [стены] находятся все сорта земноводных (рептилий), змеи, драконы, червяки, и насекомые, мухи, оводы и т. д., с их кондициями, ядовитые и с [присущими им] свойствами; и их там больше, чем мы могли бы подумать.

В пятом [круге / поясе] внутри находятся высшие земные животные такого количества пород, что это сводит с ума. Не знаем мы и тысячной доли [их], и однако ввиду того, что у них большие тела, их нарисовали ещё и снаружи равелина; и сколько [там] только пород лошадей, или [их] прекрасных изображений, описанных научным языком.

В шестом [круге / поясе] внутри находятся все механические виды искусства (ремёсла), и их изобретатели, и различные методы [их применения], которые используются в разных землях мира. Снаружи [стены] имеются все изобретатели законов и наук, и оружия. Я нашёл Моисея, Осириса, Юпитера, Меркурия, Магомеда и многих других; и на месте весьма почётном был Иисус Христос и двенадцать Апостолов, которых они (солярии) глубоко почитают, [я нашёл] Цезаря, Александра, Пирра и всех римлян; чему я удивился, это как они знают ту (нашу) историю, они мне указали, что поддерживают [знания] всех языков, и что отправляли по миру посланцев и [от них] получают информацию о [всём] хорошем и плохом у других [народов]; и они этим пользуются. Я увидел, что в Китае бомбарды и печать были раньше, чем у нас. Есть ещё и наставники в этих делах (в толковании изображений); и ребята без труда, играя, обучаются всем наукам фактически до достижения десятилетнего возраста.

Любовь заботится о размножении, с помощью (вос)соединения мужчин и женщин таким образом, чтобы они производили наилучшее потомство; и они (солярии) смеются над нами, что мы уделяем внимание породе собак и лошадей, и пренебрегаем нашей. [Любовь] заботится о воспитании, лекарствах, лечебных травах, о посевах и сборе фруктов, фуражного зерна, о столовых и любой другой вещи, относящейся к еде, одежде и совокуплению, и имеет многих наставников и наставниц, посвящённых этим искусствам.

Метафизик обсуждает все эти дела со своими помощниками так, что без его участия ничего не происходит, и каждое дело обсуждают они вчетвером, и где Метафизик [к чему-либо] склоняется, [с тем] они соглашаются.

Госпитальер

Теперь скажи мне о должностях и о воспитании, и об их образе жизни; это республика или монархия или аристократическое государство?

Генуэзец

Это народ, что прибыл туда из Индии, и было [среди них] много философов, которые бежали от бедствий, [нанесённых] Могором¹ и другими разбойниками и тиранами; отчего решили они жить по-философски сообща, и хотя общность жён не принята у людей их провинции, они это используют и таков [их] образ [жизни]. Все вещи общие; но находятся они в руках должностных лиц, распределяющих их, дабы не только пища, но и науки и почести и развлечения были общими, но так, чтобы нельзя было завладеть какой-либо вещью.

Говорят они, что вся собственность рождается от того, что [мы] делаем своим дом, и детей, и собственную жену, откуда рождается себялюбие; почему чтобы возвысить [собственного] сына до богатства или до высокой должности или оставить его наследником, каждый и становится или расхитителем народного добра, если нет в нём страха, так как он могуществен; или же жадным и коварным, и ханжой, когда нет у него могущества. Но когда себялюбие пропадает, остаётся только общинное.

Госпитальер

Так никто не захочет работать, пока будет ждать, чтобы другой работал, как Аристотель говорит против Платона.

Генуэзец

Я не умею спорить, но скажу тебе, что они так любят свою родину, что это нечто поразительное, более, чем говорят о римлянах, поскольку

¹ Как сказано в комментарии итальянского издания, Могором называли императора мусульманской династии в Индии. В то время (при Кампанелле) им был Акбар (1542–1605). По всей видимости, речь идёт об Империи Великих Моголов.

они (солярии) лишены собственности. И я думаю, что наши священники и монахи, если бы не было у них родственников и друзей, или стремления достичь больших почестей, были бы менее зависимы от собственности и более святы и милосердны по отношению ко всем.

Госпитальер

Так там нет дружбы, потому что никто не делает другому одолжения.

Генуэзец

Наоборот, огромнейшая: потому что так прекрасно видеть, что в своей среде они не могут дарить друг другу ничего, так как всё у них общее, и должностные лица приглядывают, чтобы никто не имел больше, чем он заслуживает. Однако у всех есть всё необходимое. И друг познаётся у них на войне, в болезни, в науках, где они помогают друг другу и обучают друг друга. И вся молодёжь называет друг друга братьями, а тех, кто на пятнадцать лет старше их, — отцами, а кто на пятнадцать моложе — сыновьями. И потом есть там должностные лица, внимательные ко всему, чтобы ничто не могло нанести вред братству.

Госпитальер

А как?

Генуэзец

Сколько есть у нас добродетелей, столько у них должностей: есть тот, кто зовётся Щедрость, Великодушие, Целомудрие, Сила, Правосудие, уголовное и гражданское, Усердие, Истина, Благотворительность, Признательность, Милосердие и т. д.; и на каждую из них избирается тот, кто с детства в школе имел склонность к подобной добродетели. И однако, так как нет среди них ни воровства, ни убийств, ни насилий, ни кровосмешения, ни измен, которым мы являемся свидетелями, они обвиняют друг друга в неблагодарности, злобности, когда кто-то не оказывает почтение другому, во лжи, которую ненавидят они больше, чем чуму; и виновных в этих преступлениях лишают общего стола, или общения с женщинами, и некоторых почестей, до тех пор, пока судья не назначит им соответствующее наказание.

Госпитальер

Теперь скажи мне, как избирают должностных лиц?

Генуэзец

Этого нельзя сказать, если не знаешь их жизни. Первое, что нужно знать, это то, что мужчины и женщины носят [одежду], приспособленную для сражений, хотя женщины носят верхнюю одежду ниже колена, а мужчины выше.

И обучаются все всем искусствам. После трёх лет (возраста) дети учат язык и алфавит в стенах (города), прогуливаясь четырьмя шеренгами; и четверо стариков их сопровождают и обучают, а потом дают им играть и бегать, чтобы укрепить их, и всегда босиком и с непокрытой головой, до семи лет, и их отводят в мастерские (школы) искусств, портных, художников, мастеров золотых дел и т. д.; и наблюдают способности / наклонности [каждого]. После семи лет они идут на уроки естественных наук, все; так есть четыре лектора по вышеупомянутым урокам, и за четыре часа все четыре команды (ранее — шеренги) их завершают (проходят); потому что в то время как одни тренируют тело или исполняют общественную службу, другие находятся на уроках. Потом все приступают к математике, медицине и другим наукам, и там продолжают среди них диспуты и соперничество; и [они] становятся потом должностными лицами в той науке, где достигнут наибольшего успеха, или в том ремесле [где достигнут успеха], потому что каждая наука и каждое ремесло важны. И в деревне, в работах и на пастбищах животных тоже надо учиться; и тот считается более благородным, кто больше ремёсел осваивает, и лучше их применяет. Отчего они и смеются над нами, что мы называем ремесленников неблагородными и считаем благородными тех, кто не обучается никакому ремеслу и пребывает в праздности и [из] праздности же держит большое число слуг, что ведёт к гибели государства.

Потом должностные лица избираются четырьмя главами [(Князем — Солнцем и его помощниками)] и мастерами тех ремёсел, которые очень хорошо знают, кто более пригоден к некоему ремеслу или доблести, которыми [он] хочет управлять, и предлагают [кандидатуру] в Совете, и каждый (из мастеров) докладывает то, что знает о них. Однако никто не может получить должность Солнца, если не знает все истории людей, ритуалы, и жертвоприношения, и государства, и законодателей, и изобретателей ремёсел. Кроме того нужно, чтобы он знал все ремёсла, поскольку [нужно] каких-то два дня, чтобы освоить одно (ремесло) из них, а как ими всеми пользоваться покажут изображения (на стенах города). И все науки нужно ему знать, математические, физические, астрологические. О языках [он] не заботится, потому что у него есть переводчики, которыми [служат] у них грамматики. Но прежде всего нужно, чтобы был он Метафизиком и Теологом, чтобы он хорошо знал корень и доказательства каждого ремесла (искусства) и науки, и сходства и различия вещей, Необходимость, Судьбу и Гармонию мира, Мощь, Мудрость и Любовь, как божественную, так и каждой вещи, и ранги учреждений, и их соотношение с вещами (предметами) небесными, земными и морскими, и [чтобы] обучался он очень хорошо в Предсказаниях и астрологии. Поэтому известно кто [достоин] стать Солнцем, и, если не исполнилось ему тридцать пять

лет, не достигнет он такого звания; и эта должность несменяема до тех пор, пока не найдётся тот, кто знал бы больше него и не был бы более пригодным к управлению.

Госпитальер

Но кто может знать столько? Более того, не может уметь управлять тот, кто занимается науками.

Генуэзец

Я им это сказал, и они мне ответили: «Несомненно, более правы мы, что столь образованный человек может управлять [государством], нежели вы, которые возвышаете невежественных [людей], думая, что они способны [к управлению] так как родились синьорами, или были избраны могущественной группировкой. Но наш Солнце, пусть и будет неумелым в управлении, никогда не станет [ни] жестоким, ни злодеем, ни тираном, когда столько [всего] знает. Да будет вам известно, что это аргумент, который может [иметь силу] среди вас, когда вы считаете учёным того, кто больше знает грамматику и логику Аристотеля или этого или того автора; что значит [он имеет] лишь рабскую память, отчего [сам] человек остаётся пассивным, поскольку созерцает не вещи, а книги, и принижает свою душу в этих мёртвых вещах; не знает ни, как Бог управляет вещами, ни обычаев природы и народов. Чего не может случиться с нашим Солнцем, потому что не может освоить столько наук тот, кто не способен к любым вещам, что также [в высшей степени] касается управления. Мы также знаем, что умелый лишь в одном деле, ничего другого хорошо не знает; и что тот, кто действует лишь в чём-то одном, выученном по книге, пассивен, вял и туп. Но этого не происходит с быстрыми на ум и склонными к любому знанию, как нужно, чтобы был Солнце. И в нашем городе науки изучаются с такой лёгкостью, как ты видишь, что за один год здесь узнают больше, чем за десять или пятнадцать у вас, проверь [это] на этих (наших) детях.

В чём я остался пристыжен ввиду его доводов и проверки тех детей, которые понимали мой язык; потому что для каждого языка [среди них] всегда находилось трое, которые его знали. И нет среди них никакого досуга, кроме как того, чтобы [повышать] учёность; [они же] однако ходят в поле побегать, пометать дротики, пострелять из аркебуз, следить за дикими зверьями, работать, узнавать травы, то в одном отряде, то в другом.

[Что касается] трёх первых должностных лиц, то не нужно, чтобы они знали [все], кроме тех искусств, которыми они занимаются. Поэтому [у]знают общие для всех искусства, изучая их по рассказам (в теории), и потом собственные, которые каждый знает лучше, чем кто-либо другой: так Мощь будет знать (учить) кавалеристское искусство, производство всех ви-

дов оружия, военные вещи и т. д. но все эти должностные лица должны быть философами, и плюс — историками, натуралистами и гуманистами.

Госпитальер

Я бы хотел, чтобы ты сказал обо всех учреждениях и их описал специально; и [особенно] — общественное воспитание.

Генуэзец

Прежде всего, существуют [у них] общие комнаты, спальни, кровати и иные необходимые вещи, но каждые шесть месяцев их распределяют начальники, кому, где спать — в этом круге / поясе или в другом, и в комнате — первой или второй, обозначенных буквами.

Потом есть общие для мужчин и женщин искусства, отвлечённые и механические; с той разницей, что те, где требуются большие физические усилия и выезды [за город], их совершают мужчины, как пахота, сев, сбор урожая, выпас овец, работа на гумне, на сборе винограда. Но на сыроварни и на дойку обычно отправляют женщин, и в ближние к городу сады для сбора трав и лёгких занятий. Повсеместно дела, которые исполняются сидя или стоя, в большей степени женские, такие, как ткачество, шитьё, стрижка волос и бороды, [заготовка] приправ, изготовление всех видов одежды; за исключением обработки железа и изготовления оружия. Даже тому, кто склонен к живописи, она не запрещена (речь о женщинах). Музыка — только женское [дело], потому что у них она звучит приятнее, и детское [дело], но не трубы и барабаны. Они (женщины) также готовят напитки; накрывают столы в столовых; а прислуживать за столом — это, собственно, [дело] молодых, мужского и женского пола до двадцати лет.

В каждом круге / поясе у них [есть] общественные кухни и кладовые. И в каждой высшей должности старик или старуха, которые командуют и имеют власть наказывать или велеть наказывать другим нерадивых и непослушных [работников], и отмечают каждого и каждую, какая работа им лучше удаётся. Вся молодёжь прислуживает старикам старше сорока лет; но наставник и наставница заботятся [о стариках] вечером, когда те идут спать, и утром, отправляя [кого-то из молодых] на службу, которая их касается, по одному или по двое в каждой комнате [старших], и эти же молодые обслуживают друг друга, а кто откажется — горе тому! Есть два ряда столов; с одной стороны едят женщины, с другой — мужчины, и устроены они как трапезные у монахов. [Во время трапезы] один [юноша], без шума, нараспев всегда читает за столом, и часто [какое-либо] должностное лицо высказывается по поводу какого-нибудь пассажа из прочитанного. Это так приятно видеть, как прислуживает такая прекрасная молодёжь, в подпоясанном платье, и в то же время видеть вместе столько друзей, братьев, детей и матерей, живущих с таким уважением и любовью.

Каждому подают, согласно его деятельности, тарелку (блюдо) с угощением и суп, фрукты, поднос; и врачи заботятся о том, чтобы сказать поварам в тот день, какой тип пропитания подходит, и какой [тип пропитания лучше давать] старикам, какой молодым и какой больным. У должностных лиц лучшая часть (еды); они часто отправляют [еду] от себя на стол тому, кто больше отличился тем утром в лекциях и диспутах по науке и военному делу, а это ценится как большая честь и почёт. А в праздники за столом даже играет музыка и поют песни; и так как все вместе занимаются хозяйством, нет такого, чтобы хоть чего-то не было (за столом). Есть в трапезных и почтенные старцы (мудрецы), которым готовят, и они проверяют чистоту на улицах, в комнатах и в уборных, и в кладовых, и в людях.

Надевают на себя [солярии] белую льняную рубашку, потом платье, что представляет из себя жакет и чулки одновременно¹, без складок и разрезанное пополам, от боковины и вниз, и потом застёгнутое на пуговицы. И доходят чулки (платья) до пяток, на которые надеваются длинные гетры, как сапоги-ботфорты, и ботинки сверху. И [одежды эти] хорошо облегают тело, так, что, когда [солярии] снимают верхнюю одежду, выделяются все формы человеческого тела. Они меняют одежду (платье) четыре раза (в год), когда Солнце входит в созвездия Рака и Козерога, Овна и Лиры (Весов). И, согласно конституции и по старшинству, существует должность Врача, который их платья распределяет с Гардеробщиком (костюмером) в каждом круге / поясе. И это чудная вещь, что у них есть столько платьев, сколько нужно, плотных, тонких, согласно погоде. Одеваются они все в белое, и каждый месяц моют одежды мылом или стирают как бельё.

Все нижние (на первом этаже) комнаты — это мастерские, кухни, зернохранилища, гардеробные, кладовые, трапезные, прачечные; но моются [солярии] в каменных купальнях клуатров. Вода стекает² в общественные уборные и каналы, которые к этим купальням подведены. На всех площадях кругов / поясов имеются фонтаны, которые поднимают воду из глубины [горы] только лишь движением дерева (жернова), откуда она бьёт ключом в каналы. Есть вода родниковая, и много её в цистернах, в которые она попадает по сточным каналам из домов во время дождя, проходя по песчаным акведукам. Люди моются часто, как велят наставники и врач. Всеми ремёслами занимаются в клуатрах наверху, где находятся картины (росписи на стенах города) и в храме читают. Во внешних атриумах есть солнечные часы и механические с музыкой для всех кругов / поясов, и флюгеры, чтобы знать ветра.

¹ По описанию напоминает современный рабочий комбинезон.

² Видимо, после купания.

ДЖОН ЛОКК¹

Джон Локк родился в 1632 г. в местечке Рингтон, в семье сквайра, убеждённого индпендента и нонконформиста. Получив среднее образование в элитарной Вестминстерской школе, Джон Локк поступает в Оксфордский университет. В университетских стенах особое влияние на него оказали труды античных философов-классиков (Платона, Аристотеля), неоплатоников (Плотина, Порфирия, Ямвлиха), латинских и греческих отцов Церкви, родоначальника томизма Фомы Аквинского, деятелей Реформации, современных ему «властителей дум» — Ф. Бэкона, Т. Гоббса, Р. Декарта. После окончания университета со степенью магистра Локк получает предложение остаться в нём в качестве преподавателя греческого языка и литературы. Постепенно он входит в узкий круг интеллектуальной и общественно-политической элиты Англии. В 1668 г. происходит официальное признание научных, педагогических и общественных заслуг Дж. Локка — он становится членом Лондонского Королевского общества по развитию знаний о природе, по сути играющего роль национальной академии наук. В 70-е гг. XVII в. Локк занимает различные посты в аппарате Кабинета министров. В 1680–1690 гг. Джон Локк — правительственный комиссар по делам внешней торговли, докладчик Комиссии по делам промышленности и колоний, уполномоченный по проведению денежной реформы, учредитель и член Совета директоров Банка Англии, признанный интеллектуальный лидер либеральной партии. В 1700 г. учёный подаёт в отставку со всех своих постов в связи с ухудшением здоровья и переезжает в поместье леди Мешэм. Умер Дж. Локк в 1704 г.

Мыслитель оставил после себя значительное научное и эпистолярное наследие. Среди важнейших сочинений Дж. Локка следует выделить два проблемно-тематических блока: 1) естественнонаучные, философские и правовые труды — «Опыты о законе природы» (1664), «Опыт веротерпимости» (1667), «Два трактата о правлении» (1689); 2) педагогические работы — «Об учении» (1677), «Опыт о человеческом разумении» (1690), «Некоторые мысли о воспитании» (1693), «Рабочие школы» (1696), «О воспитании разума» (1697–1699), «Мысли о том, что читать и изучать джентльмену» (1703). В данном издании публикуются фрагменты из двух произведений Джона Локка: философско-педагогический трактат «Об учении» и педагогический проект «Рабочие школы».

Несмотря на наличие в учении Локка откровенно неприемлемых моментов, касающихся воспитания детей городских жителей из числа «низших сословий», резкого неприятия сетевой организации общеобразовательных учреждений и самой школы как важнейшего института воспитания и социализации, следует отметить знаковую роль мыслителя в глобальном историко-педагогическом и культурно-философском процессе. В век Просвещения интеллектуальное воздействие научных идей Дж. Локка сказалось на судьбах и учениях целой плеяды видных мыслителей и общественных деятелей в различных странах мира: Британии

¹ Предисловие К.Ю. Милованова.

(Д. Беркли, А. Коллинз, Р. Прайс, Д. Пристли, А. Смит, Д. Толанд, Э. Шефтсбери, Д. Юм), Франции (Ф.М. Вольтер, К.А. Гельвеций, Э.Б. Кондильяк, Ш.Л. Монтескье, Ж.-Ж. Руссо), Германии (Х. Вольф, И.Г. Гердер, И. Кант), США (Дж. Адамс, Т. Джефферсон, Б. Франклин, Д. Эдвардс), России (М.В. Ломоносов, Н.И. Новиков). Дж. Локк оказал влияние на весь последующий ход развития социальной, политической, правовой, исторической, философской, психологической и педагогической мысли почти на три столетия вперёд.

ОБ ОБУЧЕНИИ¹

В философско-педагогическом трактате «Об учении» Дж. Локк определяет цели, задачи и практические механизмы реализации процесса учения, характеризует параметры формирования и трансляции нового знания. Учёный подчёркивает значение языковой подготовки, родного языка и классической литературы, всеобщей и национальной истории, античной культуры — для саморазвития и самообразования человека. Особое место Локк отводит науке о мудрости — философии, считая, что она заслуживает занять одно из первых мест в учебных планах и образовательных программах городских средних школ и университетов. Педагог выводит критерии для занятия умственной деятельностью и интеллектуальным трудом, подчёркивая, что нельзя переутомляться и нужно считаться со своей нервной и биологической конституцией. По мнению Дж. Локка, необходимо стимулировать способность к рассуждению, склонность к познанию, формировать широкий жизненный кругозор, ибо всё это естественным образом происходит из самой природы человека. Мыслитель отстаивает право на антропоцентричный подход в процессе учения и формирование индивидуальной образовательной траектории для обучающихся из числа джентльменов (джентри) и наследственной аристократии (лордов). После завершения всех этапов обучения во взрослую жизнь должен был войти не родовитый сибарит, живущий на земельную ренту со своих владений, а дворянин новой формации, самостоятельно выстраивающий архитектуру своего профессионального и карьерного роста.

Цель² учения — знание, а цель знания — практика или передача знания другим. Правда, всякое усовершенствование в знании обычно сопровождается чувством удовольствия; но когда это чувство является единственной целью учения, последнее должно рассматриваться скорее как развлечение, чем серьезное дело: в этом случае оно должно быть отнесено к числу наших развлечений.

Сфера знания или познаваемых вещей так обширна, наша земная жизнь так коротка, а дверь, через которую знание вещей проникает в наш

¹ Предисловие К.Ю. Милованова.

² Приведено по изданию: Локк Д. Об учении // Локк Д. Педагогические сочинения / пер. с англ. Ю.М. Давидсона; вступ. ст. А.Ф. Шабаевой; под ред. проф. И.Ф. Свадковского. М.: Изд-во Наркомпроса РСФСР, 1939. С. 286-299.

разум, так узка, что время всей нашей жизни должно быть признано слишком коротким, чтобы его могло хватить на ознакомление со всем тем, что, — я не скажу, мы в состоянии знать, — но, что нам не только подобает, но и весьма полезно знать. Я имею в виду необходимые вычеты на детский и старческий возраст, которые неспособны к большим достижениям, на физический отдых и неизбежные побочные дела, а для большинства случаев — также и на обычные занятия своей профессией, которыми человек не может пренебрегать, ибо иначе ему не на что было бы существовать. Кто примет в соображение, сколько сомнений и затруднений осталось у большинства образованных людей после продолжительного и усердного занятия науками, сколько они оставили невыясненного в различных областях знания, с которыми они ознакомились, сколько есть еще других участков «постижимого мира» («mundus intelligibilis»), если можно так выразиться, в которых они ни разу и не побывали, тот легко признает эту непропорциональность между нашим временем и силами, с одной стороны, и грандиозностью задачи всеобъемлющего знания — с другой, того знания, которое, если не является главным делом нашей земной жизни, то все же столь необходимо для него и так с ним переплетается, что наши успехи в делах могут лишь немного опережать наши успехи в знании и без знания, по меньшей мере, ведут к незначительным результатам; ибо деятельность неосмысленная обыкновенно в лучшем случае является лишь потерянными трудом.

Поэтому нам следует упорядочить свое время и усовершенствовать свои способности в этом направлении настолько возможно лучше: так как нам предстоит отправиться в долгое путешествие, а дни столь коротки, нужно пойти самым прямым путем. Ввиду этой цели, может быть, будет полезно отбросить некоторые вещи, которые могут нас запугать или, по меньшей мере, лежат в стороне от нашего пути.

Отбросить нужно, например, весь лабиринт слов и фраз, которые изобретались и применялись с единственной целью научить людей искусству диспутирования и забавляться им и, если всмотреться глубже, не содержат никакого смысла или содержат его очень мало; такого рода материалом, по мнению некоторых, слишком переполнены школьные логика, физика, этика, метафизика и богословие. Я убежден, что когда мы сохраняем различие терминов, не открывая различия в вещах; когда мы создаем словесное разнообразие или воображаем, что обогатили себя аргументацией в то время, как нисколько не подвинулись в реальном познании вещей, — то мы лишь наполняем свои головы пустыми звуками, которые хотя люди и относят их к сфере науки и знания, однако так же мало могут способствовать усовершенствованию нашего разума и укреплять наш ум, как мало шум, производимый шукой, может наполнить на-

пи желудка и укрепить наше тело; а искусство жонглировать так называемыми «тонкими терминами» не полезнее умения ловко завязывать и развязывать узлы в паутине. Слова представляют ценность и приносят пользу лишь в том случае, если они являются знаками вещей; когда нет ничего, что бы соответствовало им в действительности, они не больше, как нули; ибо вместо того, чтобы увеличивать ценность вещей, с которыми они сочетаются, они ее только уменьшают и приближают ее к нулю; когда слова не имеют ясного и отчетливого значения, они уподобляются бесполезным или плохо сделанным фигурам, лишь путающим нашу мысль.

Второй пример: стремление и желание знать, каковы были мнения других людей. Истина не нуждается в рекомендации, равно как и заблуждение не исправляется ею; в наших поисках знания нам в такой же мере не важно знать, что думали другие люди, как человеку, собирающемуся отправиться из Оксфорда в Лондон, неважно знать: какие школяры медленно передвигались пешком, разыскивая дорогу и осматривая по дороге местность; кто ездил в почтовой карете, положившись на проводника и не обращая внимания на дорогу, которой он едет; кто все время проехал в дилижансе в обществе других; где такой-то доктор пропал, сбившись с пути, или где другой доктор увяз в трясине. Если путник знает правильную дорогу, лишено всякого значения то обстоятельство, знает ли он бесконечные изгибы дороги, проселочные дороги и повороты, где другие сбивались с пути, — знание правильного пути предохранит его от ошибок, а в этом и заключается его главная задача. Так же, по моему мнению, обстоит дело при нашем путешествии через этот мир: человеческих фантазий бесконечно много даже у ученого, и история этих фантазий бесконечна. Одни, не зная, куда им идти, все-таки шли, просто шли и только; другие следовали только за своей фантазией, принимая ее за истину; но подобное заблуждение может даже мудрейших из нас завести в непроходимые лабиринты. Интерес одних ослеплял, у других создавал предубеждения; и тем не менее они уверенно шли вперед и, сбиваясь с пути, в большинстве случаев, однако, думали, что находятся на правильном пути. Я говорю не с тем, чтобы недооценить тот свет, который мы получаем от других, и я не думаю отрицать, что от некоторых людей мы в своих поисках знания получаем сильную помощь: без книг мы, пожалуй, были бы так же невежественны, как индейцы, у которых души так же плохо одеты, как и их тела. Я только считаю праздным и бесполезным делом обязывать кого-либо изучать мысли других людей о вещах, в которых лишь разум может быть судьей, и с тою лишь целью, чтобы, собрав у себя запас чужих мыслей, иметь возможность цитировать их при всяком случае. Пусть это считают важным элементом образования, но для человека, который учитывает, как мало времени в его распоряжении и как много ему предстоит

сделать, как много вещей ему предстоит изучить, сколько сомнений выяснить в области религии, сколько правил обосновать для себя в области морали, сколько ему нужно поработать над собою, чтобы овладеть своими непокорными желаниями и страстями, насколько ему необходимо обеспечить себя против тысячи могущих возникнуть случаев и случайностей и еще бесконечно больше вопросов выяснить в сфере его общего призвания и специальной профессии, — я говорю, что для того, кто все это хорошо учитывает, не будет, как мне кажется, важным делом намеренно знакомиться с различными человеческими фантазиями, которые можно встретить даже в книгах, написанных на важные темы. Я не отрицаю, что, знакомясь с этими мнениями во всем их разнообразии, противоречиях и необычности, мы можем узнать о тщеславии и невежестве рода человеческого и что это соображение научит нас скромности и осторожности; но это, мне кажется, недостаточное еще основание для того, чтобы побудить нас намеренно заняться этим изучением: при наших исследованиях, направленных на более существенные вопросы, мы будем в достаточной мере сталкиваться с этой путаницей, которая познакомит нас со слабостью человеческого разума.

Чистота, отшлифованный стиль, точное и критическое знание иностранного языка (здесь, я думаю, нужно упомянуть о греческом и латинском языках, как и о французском и итальянском) и затрата большого количества времени на их изучение — все это может послужить к тому, чтобы выделить человека в обществе и доставить ему репутацию ученого. Но если этим все исчерпывается, это значит, по моему мнению, трудиться только ради внешности: в лучшем случае это означает заниматься изготовлением красивой одежды для облачения истины или лжи и сделать тех, кто тратит на это свое время, фешенебельными джентльменами, а не разумными и дельными людьми.

Напротив, уметь хорошо говорить на своем родном языке дает много преимуществ, и на овладение этим искусством, при любой профессии, стоит затратить известные усилия; но хотя человек, использующий свое хорошее знание родного языка для честной жизни и превращающий это знание в орудие добродетели, и оказывается вдвойне приспособленным к тому, чтобы делать добро другим людям, тем не менее это искусство не должно в наших занятиях стоять на первом плане. <...>

Я, конечно, признаю, что между всеми видами истины и знания существует известная гармония, что они в известной мере взаимно друг друга подкрепляют и освещают; и никто не станет отрицать, что языки, критика, история и античность, чужие мнения и умозрения часто помогают выяснению и подтверждению весьма важных и полезных научных положений. Мое мнение поэтому вовсе не заключается в том, что человек,

занимающийся науками, никогда не должен заглядывать в указанные области; все, на чем я настаиваю, сводится лишь к тому, что не они должны стать нашей главной целью или первой задачей и что к ним нужно подходить с некоторой осторожностью, так как мы располагаем лишь незначительным временем, поэтому нам необходимо весьма тщательно его экономить, то эти отрасли знания не должны стать ни первым по времени, ни важнейшим предметом нашего изучения; и от нас тем более требуется такая осторожность, что они в большой моде у писателей и составляют значительную часть внешнего покрова образованного человека и поэтому становятся ярким соблазном на пути учащегося, соблазном, который легко может свести его с правильного пути.

Если бы мне пришлось расположить в порядке отдельные элементы знания, закрепить за каждым из них его место и преимущество и, таким образом, направить чьи-либо занятия, то я считал бы, что естественный порядок должен быть следующий.

Ввиду большого значения и интереса, который представляет для нас небо, в такой же мере, конечно, важна и интересна для нас наука, могущая нас ориентировать в нем, и изучение ее должно занять, без сомнения, первое и главнейшее место в нашем плане: но в чем именно заключается эта наука, на какие части она распадается, каковы методы и применения ее — все это заслуживает специального рассмотрения.

Следующая вещь, способствующая нашему счастью в другом мире, заключается в спокойном и успешном прохождении через этот земной мир; а это требует от нас разумного поведения и управления собою при различных обстоятельствах жизни. Поэтому наука о мудрости, как мне кажется, заслуживает того, чтобы занять второе место в наших планах и учебных занятиях. Можно, пожалуй, быть хорошим человеком (то есть жить в вере и чистосердечии перед богом), обладая и небольшой мерой мудрости; но вовсе не имея ее, человек никогда не может быть ни внутренне очень счастлив, ни полезным для других; между тем и то и другое составляет задачу каждого человека.

Если тем, кому предки оставили большое состояние, позволительно не иметь специальной профессии для поддержания своей жизни, то в то же время верно и то, что, следуя божьему закону, они обязаны что-либо делать; на этом вопросе, который разумно и талантливо трактовался другими авторами, я не стану останавливаться, а перейду к тем, которые науку избрали своим профессиональным делом: эти люди, по моему мнению, должны непосредственный предмет своей профессии поставить на третье место в плане своего изучения.

Раз этот порядок установлен, то каждому нетрудно будет самому определить, какие языки, какие отделы истории и в каком именно объеме он

должен изучить, сообразуясь со своим общим призванием и специальной профессией.

После того, как мы таким образом расчленили наше счастье на отдельные элементы, из которых каждый содержит в себе значительную меру его, нам, конечно, оставалось бы только приняться за неустанный труд, если бы обе составные части нашей личности не предписывали нам известную сдержанность. Ни тело, ни душа наша неспособны к непрерывному учению, и если мы не оценим правильно меру наших сил, то в своем старании сделать много мы ничего не сделаем.

Я склонен думать, что знание, которое мы приобретаем в этом мире, не выходит за пределы этой жизни. Спасительное прозрение в иную жизнь не нуждается в помощи этих тусклых сумерек; но, как бы то ни было, я уверен, что главная цель, ради которой мы должны приобретать знание здесь, заключается в использовании его ради благоденствия нашего и благоденствия других в здешнем мире. Если же, приобретая это знание, мы расстраиваем свое здоровье, мы трудимся ради вещи, которая будет бесполезна, когда мы ее достигнем; если, изнуряя свое тело (хотя и с намерением сделать себя более дельными людьми), мы теряем способность и возможность делать то хорошее дело, на которое мы способны при меньшем таланте, отпущенном нам богом, отказавшим нам в силе для такого усовершенствования этого таланта, которое доступно людям с более крепкой конституцией, то мы в значительной мере уменьшаем свое служение богу и лишаем своих близких всей той помощи, которую мы в здоровом состоянии, хотя бы с умеренными знаниями, способны были бы им оказать. Кто, перегружая свой корабль, хотя бы даже золотом, серебром и драгоценными камнями, пускает его ко дну, тот представит его хозяину плохой отчет о своем путешествии. <...>

Необходимо весьма заботиться о том, чтобы учебные занятия не мешали сну: я убежден, что сон — великий бальзам жизни и данное природой средство восстановления сил; люди кабинетного умственного труда больше нуждаются в нем, чем прилежные работники физического труда, ибо профессиональная деятельность и физический труд последних, хотя и истощают их жизненные силы, однако одновременно вызывают испарину и способствуют удалению экскрементов, которые являются источником болезней; кабинетный же работник умственного труда, вовлекая в работу свои жизненные силы, растрчивает их в той же или еще большей мере, чем другие, но он не знает благодетельной испарины и допускает, чтобы болезнетворный субстрат накапливался в теле. Когда мы чувствуем какое-либо недомогание в голове или желудке, мы должны отложить свои книги и размышления в сторону, ибо занятия при таком состоянии причиняют большой вред телу и мало пользы приносят душе.

Во-первых, как тело, так и душа диктуют законы для наших занятий, то есть для их продолжительности и непрерывности: как бы душа ни была вместительна и активна, она никогда не бывает способна вынести ни непрерывного труда, ни полного покоя. Умственный труд заключается в изучении или в напряжении мысли; и когда мы находим, что ум утомился, от попытки усвоить мысли других людей, как при чтении, или от напряженного движения собственных мыслей, как при размышлении, — нужно дать ему передышку, дать ему прийти в себя. Иногда размышление служит отдыхом при утомлении от чтения, и наоборот. Иногда перемена сферы, то есть переход от одной темы или науки к другой, может возбудить дух и наполнить его свежей силой, иногда же его может в минуты вялости оживить беседа и положить конец усталости, не останавливая ни в малейшей степени его деятельности и даже скорее подвигая его вперед; иногда же дух так утомлен, что только полное облегчение может вызвать поворот. Всем указанным нужно пользоваться в соответствии с тем, что каждый находит для себя успешным в смысле наилучшей экономии своего времени и мысли.

Во-вторых, душа, как и тело, имеет свои симпатии и антипатии: она часто оказывает предпочтение одной науке перед другой. Хорошо, если человек вполне господствует над своими влечениями; и иногда ему приходится делать попытки к такому господству, пытаться привести свою душу в порядок и заставить ее подчиняться. Но, как правило, лучше следовать влечению и наклонности самой души до тех пор, пока она держится в границах лежащего на нас долга, границах, которые вообще говоря, достаточно широки. Таким путем мы не только будем двигаться значительно быстрее и выдерживать значительно дольше, но открытия, которые мы будем делать, будут гораздо более ясными и будут производить более глубокие впечатления на нашу душу.

Душе почти всякого человека присущи своего рода капризы: иногда, не сознавая причины, она склонна останавливаться, не двигаясь дальше, и тогда никто не может ее сдвинуть ни на шаг вперед; а в иные минуты она стремительно идет вперед, и никак ее не удержишь; поэтому всегда полезно пользоваться моментами ее расположения и поддерживать ее, пока она движется непринужденно, хотя бы это и вело к нарушению правил, касающихся тела. Но нужно стараться не нарушать слишком границу; ибо тот, кто, испытывая удовольствие от учения, успокаивает себя тем, что немного сейчас, немного завтра не принесет вреда, что ничего плохого не получается для него от лишнего часа занятий, — незаметным образом подрывает свое здоровье; когда же болезнь вспыхнет, то редко видят причину в неправильном поведении, которое раньше ее подготовило.

Когда выбран предмет и душа, как и тело, расположены к учению, то что же остается, как не приняться за него? Это, конечно, хорошая подготовка, но, если не сделать еще кое-чего, то мы, возможно, не получим всей пользы, которая могла бы получиться.

Наш долг перед богом, как источником и творцом истины, который сам есть истина, наш долг перед самим собою, если мы хотим быть искренними и чистосердечными по отношению к нашей собственной душе, — поддерживать душу всегда настроенной к общению и восприятию истины, где бы мы ни столкнулись с последней и в каком бы виде она ни явилась перед нами — в ясном ли и привычном или чуждом и новом, а может быть, даже неприятном виде. Истина есть подлинный объект для души, подлинное ее богатство и комфорт, и в зависимости от размера этого богатства один человек отличается от другого, один человек ценнее другого. Тот, кто наполняет свою голову пустыми понятиями и ложными мнениями, может обладать напыщенным и по внешнему впечатлению широким умом; в действительности же его ум узок и пуст, так как все, что он охватывает, все, чем он наполнен, сводится к нулю или к отрицательной величине: ибо ложь ниже невежества и хуже, чем ничто.

Поэтому наша первая и главная обязанность заключается в том, чтобы подойти к учению и к поискам знания с душою, жадной к истине, с душой, которая стремится только к истине и беспристрастно ее принимает, какою бы презиравшей и непрезентабельной она ни казалась. Это то, к чему все люди, занятые наукой, как они заявляют, стремятся, но что, как я думаю, весьма многим не удается.

Найдется ли человек, у которого не было бы мнений, которые когда-то были внушены ему воспитанием и благодаря этому сделались для него чем-то вроде муниципальных законов, которые не могут подвергаться сомнению, а должны почтительно рассматриваться как критерии правого и неправого, истины и лжи, в то время как эти, столь неприкосновенные взгляды, может быть, были только оракулами детской комнаты или традиционными тяжеловесными наставлениями людей, которые претендуют на то, чтобы просвещать наших детей, в то время как сами восприняли эти взгляды от традиции, ни разу не исследовав их. Они являются уделом нашего детского возраста и, будучи заложены в нас с ранних лет, с течением времени крепнут и как бы превращаются в подлинную конституцию души, которая впоследствии с трудом воспринимает другую окраску.

Когда мы становимся взрослыми, мы находим мир разделенным на союзы и кружки, которые группируются не только вокруг различных направлений политики и управления, но объединяются также на почве одних только воззрений и в этом отношении, особенно в вопросах религии, будучи крепко между собою связаны и отмежевываясь от других. Если

рождение или случай не приобщили молодого человека к какому-либо из этих союзов и кружков — что, впрочем, нередко имеет место, — то, выросши, он попадает в тот или другой из них, конечно, по собственному выбору: он вступает в него часто вследствие убеждения, что данная партия права, иногда же, руководствуясь тем соображением, что оставаться изолированным небезопасно и что поэтому нужно куда-либо приткнуться. И вот, каждая из этих партий обладает известной суммой воззрений, воспринятых и усвоенных в качестве учений и догматов данного объединения, исповеданию и практике которых должен отдаться всякий, кто принадлежит к этому объединению; в противном случае он вряд ли будет рассматриваться как член группы или, в лучшем случае, будет на счету не слишком преданного сочлена или человека, рискующего впасть в ересь.

Ввиду большого различия и противоположности взглядов этих партий совершенно очевидно, что взгляды большинства из них полны лжи и заблуждений. В самом начале одних заставила поддержать эти взгляды хитрость, других — невежество; однако слепая вера или боязнь потерять вместе с партией также репутацию или выгоду (каждый из этих моментов играет роль сам по себе) редко позволяет человеку подвергнуть сомнению догматы своей партии: он получает и воспринимает их в некоторой системе, исповедует без всякой критики и, закосневая в них, ими мерит всякие иные взгляды. Мирские интересы также внушают людям те или другие взгляды, которые, соответствуя их временной выгоде, охотно ими принимаются и с течением времени так прочно оседают в их уме, что их нелегко оттуда изгнать. Таким путем, а может быть и другими, в человеческих умах оседают и закрепляются взгляды, которые, правильны ли они или неправильны, остаются там на счету основных и существенных истин и поэтому редко подвергаются теми, кто исповедует их, сомнению или анализу; когда же они оказываются ложными как это необходимо и должно быть у большинства людей, они совершенно сбивают человека с пути на всем протяжении его образовательных занятий. Правда, занимаясь чтением и исследованиями, они тешат себя мыслью, что их желание — просветить свой разум реальным знанием истины; на деле же они только и стремятся и достигают того, что укрепляют свои ранее полученные взгляды: ибо все, что они встречают в сочинениях и открытиях других людей, они принимают или отвергают в той мере, в какой это согласуется с теми взглядами, которые раньше овладели их умом.

Наряду с этим основным пороком нашего изучения есть и другой порок, менее важный, в который, однако, весьма легко впасть книжному человеку; он заключается в весьма внимательном и старательном чтении авторов с целью запомнить аргументы за и против, которыми те пользуются, и в стремлении крепко удержать эти аргументы в своей памяти

с тем, чтобы использовать их при случае. Если это и приводит к желанной цели (а удается оно только при очень хорошей памяти и, конечно, скорее является делом памяти, а не силы мышления), то выдвигает человека в глазах света, как очень знающего и ученого человека, но при проверке он не оказывается таковым; в самом деле, это может создать ловкого говоруна и спорщика, но не дельного человека. Это научает человека фехтовать словами, но редко или никогда не научает в непримиримой войне между истиной и ложью выбирать правильную линию и как следует защищать ее, когда его собою с нею. Тот, кто действительно желает быть знающим человеком, кто более предпочитает обрести истину, чем показывать ученость, кто стремится усовершенствоваться в солидном и существенном знании вещей, тот, по моему мнению, должен пойти другим путем: он должен стараться получить ясное и верное понятие о вещах, каковы они сами по себе. Если это понятие хорошо запечатлелось в уме (без нарочитой перегрузки памяти, которая часто нам изменяет), то оно всегда и естественно подскажет аргументы для каждого случая, для защиты истины или для рассеяния заблуждения. Это-то, как мне кажется, и сообщает иным человеческим рассуждениям такую ясность, очевидность и доказательность, даже если они выражены немногими словами; ибо такие рассуждения заключаются лишь в раскрытии перед нами истинной природы вещи, являющейся предметом нашего рассуждения. Способность к рассуждению настолько свойственна нашей природе, что ясные выводы, так сказать, напрашиваются сами собой. Мы обладаем как бы инстинктивным знанием истины, которая всегда наиболее приемлема для ума, и ум воспринимает ее в ее природной и нагой красоте. Кроме того, этот метод познания, поскольку он меньше подвержен опасности быть утраченным, так как не обременяет памяти, а коренится в силе мышления, заставляет человека всегда говорить связно и с уверенностью, с какой бы стороны он ни подвергался нападению и какими бы аргументами эта самая истина, пользуясь своим естественным светом и противоположностью лжи, без особенных усилий и без сложной и длинной словесной дедукции, ни вскрывала слабость и абсурдность противоположных утверждений. Между тем человек, рассуждающий общими местами, со своим большим запасом заимствованных и коллекционированных аргументов, часто будет явно противоречить самому себе: ибо поскольку аргументы разных людей часто бывают основаны на различных понятиях и выводятся из противоположных принципов, то даже в тех случаях, когда они все направлены к поддержке или опровержению одного и того же мнения они тем не менее часто вступают между собой в реальное противоречие.

Другая вещь, весьма полезная для ясного понимания истины, заключается в том, чтобы думать о вещах в отвлечении и обособлении их от

слов (если только мы в состоянии приучить себя к этому). Без сомнения, слова — это важный и почти единственный способ передачи человеком своих мыслей разуму другого; но когда человек думает, рассуждает и приводит мысли в связь про себя, я не вижу, для чего ему нужны слова. Я уверен, что лучше отложить их в сторону и иметь дело непосредственно с идеями вещей, ибо слова по своей природе настолько сомнительны и темны, их значение большей частью настолько неопределенно и неточно (качества, которые люди даже умышленно усилили при пользовании словами), что если в процессах нашего мышления наши мысли заняты словами и задерживаются на названиях предметов, то это является только лишним шансом, что мы собьемся с правильного пути и запутаемся. Это соображение может на первый взгляд показаться ненужной тонкостью, и на практике это окажется, может быть, более трудным делом, чем можно себе представить; однако я решаюсь утверждать, что опыт подскажет любому человеку, если он захочет это проверить, что к этому стоит стремиться. Кто пожелал бы вспомнить отсутствующего друга или сохранить его в своей памяти, сделает это лучше и успешнее всего, если постарается воскресить в своей памяти его образ и будет созерцать этот образ; но вспоминать только имя друга и мыслить о звуках, при помощи которых его называли, — это весьма слабый и несовершенный метод воспоминания о нем.

Когда мы стремимся к знанию, нам весьма полезно не быть слишком уверенными в силе своего суждения, как и не быть слишком неуверенными в ней; нам весьма вредно думать, что мы всё в состоянии понять или что мы ничего неспособны понять. Кто не уверен в силе своего суждения относительно любой вещи и думает, что он не может положиться на собственный разум при поисках истины, обрубаёт себе ноги и, таким образом, в состоянии двигаться только с помощью других; он ставит себя в смешную зависимость от чужого знания, которое может оказаться для него совершенно бесполезным: ибо я так же не могу думать чужим умом, как не могу смотреть чужими глазами. В какой мере я что-либо знаю, в такой же мере я обладаю истиной, и я постольку прав в чем-либо, поскольку знание действительно принадлежит мне самому; то, что знают другие люди, находится в их обладании: оно принадлежит не мне и может быть мне передано только таким способом, который сделал бы меня столь же знающим; это — сокровище, которое не может быть ни отдано взаимы, ни передано совсем. С другой же стороны, тот, кто думает, что его разум может охватить все, летает на крыльях своей собственной фантазии, хотя природа и не думала снабдить его реальными крыльями; и пускаясь, таким образом, в обширные пространства непостижимых истин, он лишь подтверждает басню об Икаре и бросается в пропасть. В данном отноше-

нии мы обладаем средними возможностями, очень хорошо приспособленными для некоторых целей, но очень малосоизмеримыми с обширным и безграничным протяжением вещей.

Поэтому нам может оказать большую помощь знание того, как далеко простираются наши способности, ибо с этим знанием мы не станем гнаться за фантомом, который находится вне пределов нашей досягаемости, — знание того, какие вещи являются настоящими объектами наших исследований и нашего разума и где мы должны остановиться и не идти дальше ввиду опасности заблудиться или потерять напрасно свой труд. Это, пожалуй, труднейшая проблема, которая только может нам встретиться на пути к знанию и разрешение которой под силу человеку лишь в конце учения, но не может быть предложено тому, кто только принимается за учение; ибо это собственно является возможным результатом длительного и усердного исследования, направленного к тому, чтобы установить, что познаваемо и что непознаваемо, но не таким вопросом, который мог бы быть разрешен путем догадок человеком, едва познакоившимся с очевидными истинами. Поэтому я сейчас откладываю изложение мыслей, которые у меня имеются по этому предмету и которые должны быть зрело обсуждены; при этом следует всегда помнить, что бесконечные вещи выходят за пределы нашего понимания; мы не можем иметь о них никакого содержательного знания, и когда наша мысль с излишним любопытством пытается проникнуть в них, она лишь теряется и путается. Сущность субстанциальных вещей также выше нашего понимания, равно как за пределами нашего разума лежит, по моему мнению, тот способ, каким природа вызывает различные явления в этой великой машине мира или продолжает существование видов вещей в процессе последовательных рождений и т.п. Что, как мне кажется, соответствует цели человека и находится на уровне его разума, — это усовершенствование естественных экспериментов ради удобств этой жизни и методов упорядочивания своей личности ради достижения счастья в другой жизни, то есть моральная философия, которая в моем понимании обнимает также религию, или всю сферу человеческого долга.

Для того чтобы сократить наши труды и предохранить себя от неисчислимого сомнения, от путаницы мысли и бесконечной погони за большей достоверностью по сравнению с той, которую мы можем иметь, весьма полезно в различных вопросах, которые предстоит познать и изучить, сообразить, какие доказательства может дать материал, которым мы уже располагаем, и не дожидаться иного рода доказательств, чем те, которые дает природа вещей.

Мы получим большое подспорье для памяти и средство избежать путаницы в наших мыслях, если составим и будем часто иметь перед собою

схему наук, которыми мы занимаемся — так сказать карту постижимого мира (*mundus intelligibilis*). Ее, пожалуй, лучше всего каждому составить самому для личного пользования, так как, в этом случае она будет наиболее понятна для него, хотя, чем ближе такая схема будет подходить к природе и порядку вещей, тем будет лучше. Впрочем, мне не подобало бы думать, что моя грубая схема пригодна для того, чтобы руководить мыслями другого; особенно если наши учебные занятия идут в различных направлениях. Но, во всяком случае, я должен признать, что, хотя я часто менял предмет своего изучения и читал книги беспорядочно и случайно, как они попадались мне на моем пути, не соблюдая ни метода, ни порядка в своих занятиях, однако, изредка размышляя о порядке вещей, каков он есть или каким он, по крайней мере, рисовался моему воображению, я избегал путаницы в моих мыслях. Я достиг того, что эта схема служила мне чем-то вроде комода, чтобы располагать в порядке и на надлежащих местах те вещи, которые попадались мне разрозненно и вне какого-либо метода.

Вообще же не мешает, в интересах наших учебных занятий, изредка изучать самих себя, то есть свои способности и дефекты. Почти каждому человеку присущи свои духовные дарования и природные способности, как и свои дефекты и слабости. Если мы обратим на них внимание и изучим их, нам не только легче будет найти средство для исправления своих слабостей, но мы будем также лучше знать, как обратиться к тем вещам, для которых мы лучше всего подходим, и так приспособляться в ходе наших занятий, чтобы мы могли извлечь из них наибольшую пользу. Тот, кто получил в руки молот и клин, может легко решить, что он приспособлен к тому, чтобы раскалывать кряжистые куски, а получивший рубанок и резальный инструмент — подумать, что он призван вырезать красивую фигуру.

Я хочу еще только сказать, что книжные занятия не играют, по моему мнению, основной роли в учении, хотя от них оно получило свое название. К ним следует присоединить еще два способа, из которых каждый играет известную роль в усовершенствовании нашего знания, а именно — размышление и беседу. Чтение, по моему мнению, является лишь собиранием сырого материала, значительная часть которого должна быть отброшена в сторону, как бесполезная. Размышление — это, так сказать, отбор и приспособление материала: обработка дерева, обделка и укладка камней и возведение здания, а беседа с другом (спор в форме диспута — малополезная вещь) является, так сказать, осмотром здания, обходом комнат, проверкой симметрии и согласованности частей, оценкой солидности и недостатков работы и наилучшим способом вскрыть недостатки и исправить их; кроме того, беседа часто в такой же мере, как и любой из

двух других методов, помогает открывать истину и фиксировать ее в нашем уме.

Пора кончать этот длинный, чрезмерно растянувшийся очерк. В заключение я хочу лишь сказать еще следующее. Историю я в самом начале исключил из предметов нашего изучения, как нечто бесполезное, что, собственно говоря, правильно, если речь идет о том, чтобы читать ее как сказку. Теперь же я всякому, кто хорошо укрепил свою душу в принципах морали и знает, как нужно судить о человеческих поступках, буду рекомендовать ее, как одну из наиболее полезных наук, какими только он может заняться. В истории он увидит картину мира и природу человеческого рода и, таким образом, научится мыслить о людях, каковы они суть в действительности. Здесь он увидит, как зарождались те или другие мнения, и убедится, какие ничтожные, а иногда и постыдные обстоятельства их порождали, хотя впоследствии они приобретали большой авторитет, становились для людей почти священными и вытесняли все те мнения, которые существовали прежде. В истории каждый может получить великие и полезные наставления мудрости, и она же предупредит его о плутнях и мошенничестве людей и, кроме того, принесет ему еще много других выгод, которых я не буду здесь перечислять.

РАБОЧИЕ ШКОЛЫ¹

В педагогическом проекте «Рабочие школы» Джон Локк предпринял все возможные усилия, дабы максимально оградить будущего джентльмена от влияния грубой силы, воздействия улицы и толпы — детей рабочих и городской бедноты. Негативное отношение Локка к массовой городской школе вылилось в создании им проекта об обучении детей рабочих на уровне прихода. Согласно проекту Дж. Локка, финансовая помощь для детей рабочих и городской бедноты всегда ложилась огромным бременем на общество, поскольку приход вынужден платить пособия на их содержание. В связи с этим, необходимо создавать приходские школы для многочисленного потомства рабочих, в которые в принудительном порядке необходимо отправлять всех детей в возрасте от 3 до 14 лет. Детей следует обучить какому-либо ремеслу, так чтобы изделия и товары, изготавливаемые в приходских школах для продажи, полностью окупали бы затраты на их содержание. Антипедагогический по своей форме и содержанию проект Дж. Локка об устройении приходских школ для потомства городских низов отразил в себе все социальные, культурные и житейские предрассудки и стереотипы своего времени. И в этом сугубо историческом контексте данный проект характерен и красноречив. В нём мы можем усмотреть попытку построить систему социально-педагогической сегрегации, исходя из имущественной иерархии в структуре тогдашнего английского общества.

¹ Предисловие К.Ю. Милованова.

Дети ¹ рабочего люда обыкновенно ложатся бременем на приход и проводят время в праздности, так что их труд, до достижения ими двенадцати- или четырнадцатилетнего возраста, также пропадает для общества.

Наиболее действительное средство против этого, какое только мы можем придумать и поэтому смиренно предлагаем, заключалось бы в том, чтобы вышеназванным законом, который предстоит утвердить, было еще предусмотрено учреждение в каждом приходе рабочих школ, посещать которые были бы обязаны дети всех лиц, обращающихся за вспомоществованием в приход, в возрасте старше трех лет и моложе четырнадцати, пока они живут дома при родителях и если они не заняты, с разрешения инспекторов по делам бедных, каким-либо другим трудом для поддержания жизни.

Таким путем мать разгрузится от значительной части забот по домашнему присмотру и уходу за детьми и получит большую возможность работать; дети же будут содержаться в большем порядке, будут лучше обеспечены и приучатся с детства к труду; а это будет иметь тот немаловажный результат, что сделает их на всю дальнейшую жизнь благоразумными и трудолюбивыми. Приход также избавится от этого бремени, и, по меньшей мере, будут устранены злоупотребления в деле помощи бедным. Дело в том, что наличие большого количества детей дает бедному человеку основание для получения пособия от прихода, причем это пособие выдается отцу в денежной форме один раз в неделю или в месяц; последний же нередко тратит их на себя в пивной, в то время как дети, для которых он получил пособие, обрекаются на лишения или погибают, не получая самого необходимого, если только им не помогут сострадательные соседи.

Мы смиренно полагаем, что здоровые муж с женой в состоянии обычным трудом поддерживать собственное существование и содержать двоих детей. Чтобы в одной семье одновременно было больше, чем двое детей в возрасте ниже трех лет, случается редко. Если, поэтому, изъять из попечения родителей всех детей старше трех лет, то родители, при которых останется не так уже много детей, не будут нуждаться в пособиях для них, пока они сами сохранили свое здоровье.

Мы не думаем, чтобы дети трехлетнего возраста способны были оправдать свое пропитание в рабочей школе; но мы уверены что сумма, которая потребовалась бы в качестве пособия на них, будет более эффективно использована, если выдавать ее в этой школе в виде хлеба, чем если выдавать ее на руки их отцам деньгами. Дома они редко получают от сво-

¹ Приведено по изданию: Локк Д. Рабочие школы // Локк Д. Педагогические сочинения / пер. с англ. Ю.М. Давидсона; вступ. ст. А.Ф. Шабаевой; под ред. проф. И.Ф. Сवादковского. М.: Изд-во Наркомпроса РСФСР, 1939. С. 300-302.

их родителей большее, чем хлеб и воду; а многие из них и это получают в весьма скудном количестве. Поэтому, если позаботиться о том, чтобы каждый ребенок получал ежедневно в школе досыта хлеба, детям не будет угрожать опасность голода, а напротив, они будут здоровее и сильнее тех, которые воспитываются иным образом. Такая практика не будет также причинять никаких затруднений инспекторам, так как можно договориться с пекарем, чтобы тот снабжал и ежедневно доставлял в школу необходимое хлебное довольствие на всех находящихся там детей. В холодное время, если это будет признано нужным, можно без всяких затруднений добавлять к этому немного теплой жидкой кашицы; ибо, для того чтобы сварить горшок этой кашицы, можно использовать огонь, которым согревается помещение.

При таком порядке дети не только будут иметь указанную выгоду при значительно меньших затруднениях для прихода по сравнению с тем, что сейчас для них делается, но это послужит также большим стимулом для них, чтобы посещать школу и работой, так как иначе они не будут иметь пропитания. К тому же польза от этого будет со дня на день возрастать как для них, так и для прихода: ибо, поскольку заработок от их труда в школе будет с каждым днем возрастать, то, подсчитав весь период от трехлетнего до четырнадцатилетнего возраста, можно с основанием сделать вывод, что питание и обучение такого ребенка за все это время ничего не будет стоить приходу, между тем как в настоящее время каждый ребенок, который с момента рождения содержится за счет прихода, обходится последнему, пока ребенок не достигнет четырнадцати лет, в 50-60 фунтов.

Другая выгода от такого помещения детей в рабочую школу будет заключаться в том, что при этом их можно регулярно, каждое воскресенье, посещать церковь учителями и учительницами, и, таким образом, они получают некоторое понятие о религии; между тем в настоящее время, когда они воспитываются в праздности и без дисциплины, религия и мораль им также чужда, как и прилежание.

Далее, чтобы эта работа проводилась с более полезным эффектом для нашего государства, мы смиренно предлагаем, чтобы эти школы, как правило, предназначались для прядения и вязания или для каких-либо других процессов шерстяной мануфактуры, за исключением тех случаев, когда данная местность (то есть округ) доставляет другие материалы, более подходящие для занятия этих бедных детей, в этих местностях выбор материалов для их занятия можно предоставить благоразумию и распоряжению инспекторов по делам бедных данной сотни. Вознаграждение учителям этих должно выплачиваться из местного бюджета по вспомоществованию бедным.

Хотя первоначальная организация этого дела может потребовать от прихода некоторых затрат, однако мы смиренно думаем, что дело быстро окупит свои издержки с избытком (так как заработок детей будет снижать расходы по их содержанию и от каждого будет требоваться столько работы, сколько он, по разумному соображению, способен выполнить).

В тех случаях, когда количество бедных детей в каком-либо приходе слишком велико, чтобы они могли заниматься в одной школе, они должны быть распределены по двум школам, а если это будет признано полезным, мальчики и девочки могут обучаться и работать отдельно.

Ремесленных мастеров каждой сотни следует обязать принимать каждого второго ученика соответствующей профессии без вознаграждения из числа мальчиков какой-нибудь из школ данной сотни; они могут брать мальчиков какого угодно возраста с тем, чтобы последние оставались у них в учениках до двадцатитрехлетнего возраста, и, таким образом, за счет продолжительности этого периода они получают с избытком то вознаграждение, которое уплачивается мастерам за таких учеников.

Также и тем лицам, которые в пределах данной сотни владеют собственной землей с годовой доходностью в 25 фунтов и выше или уплачивают ренту в 50 фунтов в год и выше, должно быть предоставлено выбирать из школ, находящихся в этой сотне, мальчика, какого каждый из них пожелает, с тем, чтобы иметь его в качестве ученика в своем хозяйстве на тех же условиях.

Те мальчики, которые до достижения четырнадцати лет не были таким порядком отданы в обучение, должны ежегодными пасхальными собраниями инспекторов каждой сотни передаваться в обучение тем джентльменам, йоменам или фермерам, проживающим в границах данной сотни, которые располагают наибольшим количеством акров земли и которых следует обязать или принимать этих мальчиков в качестве учеников к себе на срок до достижения ими двадцатитрехлетнего возраста, или же отдавать их за свой счет в обучение ремесленным мастерам, при том постоянном условии, чтобы такие джентльмены, йомены или фермеры не были обязаны иметь одновременно двух таких учеников. Также и взрослым людям (чтобы отвести их ссылки на отсутствие работы) следует предоставить возможность посещать названные школы для обучения, и соответственно этому для них должна быть обеспечена там работа.

Материалы, которые должны потреблять эти школы, а также другие бедные люди данного прихода, должны доставляться из общественного фонда каждой сотни, который должен быть образован за счет обязательно отчисляемой определенной доли бюджета помощи бедным данного прихода, каковой фонд, как мы смиренно полагаем, придется образовать лишь один раз; ибо если правильно вести дело, он будет увеличиваться.

АКСЕЛЬ ВАЛЛЕНГРЕН И ХАССЕ СЕТТЕРСТРЁМ

*Аксель Валленгрэн и Хассе Сеттерстрём — классики шведского юмора*¹

Смех скандинавы ценили всегда. Юмор — нередкий гость уже в средневековых памятниках. Комический элемент нередко присутствует в фольклоре: песнях, пословицах, поговорках. К шутке охотно прибегали и авторы Нового времени. И, конечно, в Швеции любят произведения мастеров сатирического гротеска, классиком которого считается автор, публиковавшийся под именем Фальстаф Факир.

Этим псевдонимом подписывал свои труды журналист, поэт и прозаик Свен Аксель Олаус Валленгрэн (1865–1896). Он родился в Лунде; после учёбы в университете стал корреспондентом. В 1892 г. началась литературная деятельность: вышел сборник стихов, через год был издан роман. Славу принесли юмористические произведения: «Сам себе профессор» (1894), «Сам себе джентльмен» (1894), «Лексикон счастья» (1896). Комический жанр оказался призванием писателя. Последние годы его рано оборвавшейся жизни (он умер от туберкулёза) были отмечены плодотворным сотрудничеством с сатирическим журналом «Сёндагс-Ниссе» («Воскресный домовой»).

Одновременно с Валленгреном в журнале «Сёндагс-Ниссе» печатался ещё один талантливый юморист — Хассе Сеттерстрём (1877–1946), известный писателям и публике под псевдонимом Хассе Z. Впоследствии он стал редактором «Сёндагс-Ниссе», а его сатирические и юмористические произведения вошли в золотой фонд шведской литературы.

Город и школа в творчестве А. Валленгрена и Х. Сеттерстрёма

Юмористическое творчество Акселя Валленгрена многогранно: социальная сатира, литературная пародия, школярский юмор. В этом можно убедиться, читая книгу «Сам себе профессор, или Совокупность человеческой мудрости» (1894) — сатире на самоучители, справочники и антологии, предлагающие занимательное и полезное чтиво чуть ли не на все случаи жизни.

С первых страниц на читателя обрушивается поток разнообразных «знаний». Валленгрэн высмеивает педантизм, иронизирует по поводу пристрастия учёных и преподавателей к классификации, систематизации, строгой логике. В книге можно встретить, например, такой силлогизм: « $A = B$, следовательно, $B = C$; но $C = A$, следовательно, $B = A$ ». В разделе «История» приводятся сведения об исторических личностях. Так, о «Клумбумбе» (Колумбе) сказано, что он «открыл страну, в которую тебе рано или поздно предстоит эмигрировать». Имеется раздел «Счёт». Считать учат так: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, девятка, десятка, валет, дама, король... Значительное внимание уделяется и нравственному воспитанию юношества; с этой целью в книгу включены «Нравомучительные истории»².

¹ Предисловие А.Д. Щеглова.

² Sedolärande berättelser — искаж. шв. «Sedelärande berättelser» («нравоучительные истории»).

Конечно, ехидные рассказы Акселя Валленгрена — это не более чем шутка. Но вот интересный факт: спустя некоторое время они вошли в школьную программу. Шведские школьники изучают «Нравомучительные истории» на уроках как памятники родной литературы.

Что касается Хассе Сеттерстрёма, то и ему не чужда педагогическая тематика. В этом можно убедиться, прочитав шуточный рассказ «Воспитание в деловом ключе». Там рассказано о педагогической системе, цель которой, по словам автора, заключается в том, чтобы «научить детей ценить материальные блага, воспитать деловых людей — энергичных, проворных и цепких».

В предлагаемую читателям подборку вошли переводы трёх «Нравомучительных историй» Акселя Валленгрена и четырёх коротких рассказов Хассе Сеттерстрёма.

ФАЛЬСТАФ ФАКИР (АКСЕЛЬ ВАЛЛЕНГРЕН)

НРАВОМУЧИТЕЛЬНЫЕ РАССКАЗЫ

Из книги «Сам себе профессор, или Совокупность
человеческого знания»¹

Послушный Конрад

— А теперь беги играй, но будь хорошим мальчиком и обещай, что не будешь воровать груши в саду сапожника, — наставляла Конрада его благочестивая матушка.

— Обещаю, мамочка — сказал маленький Конрад и побежал на улицу.

Вскоре он встретил гадкого мальчика, которого звали Янне. Тот был всегда чумазый и непослушный. Всем хорошим детям родители строго наказывали с ним не водиться, ибо *в дурной компании легко испортиться*. Вот почему Конрад всегда стремился избежать любых сношений с гадким Янне.

— Пошли, — сказал зловредный Янне, — пошли воровать груши. Нас никто не увидит: сапожник уехал в город.

— Нет, — строго ответил маленький Конрад, — я не пойду с тобой воровать груши в саду сапожника.

— Почему же это? — ухмыльнулся гадкий Янне.

— Потому что моя добрая матушка запретила мне это делать, — ответил непреклонный Конрад и пошёл своей дорогой.

Вскоре он услышал крик из сапожникова сада. Сапожник неожиданно вернулся домой из соседнего города, схватил с полочным гадкого Янне

¹ Перевод А.Д. Щеглова выполнен по изданию: Falstaff Fakir [Wallengren A.] En hvar sin egen professor eller Allt menskligt vetande i sammandrag. Lund, 1894.

и теперь сурово наказывал его ремнём. — Хорошо, что я послушался мою добрую матушку, — подумал маленький Конрад, упал на колени и пролил слёзы благодарности за то, что в этот раз избежал соблазна.

Встав после молитвы, он утвердился в намерении забыть о грушах сапожника и пойти воровать сливы в саду портного; ибо он знал, что портной уехал в деревню, лежащую в полутора милях, и притом останется там целый день.

Мораль: Мой друг! Чужие сливы — кушай.

Но непременно старших слушай.

Мерзкая бочка

— Ах ты, мерзкая бочка! — вскричал Франс, весьма раздражённый тем обстоятельством, что испачкал в оной свои брюки. — Ах, какая досада! — добавил он и стал бить бочку ногами.

Пожилой человек, которому как раз случилось проходить мимо, услышал всё это и остановился. Другой на его месте, может, и не обеспокоил бы себя ради такого пустяка; этот, однако, почувал, что представляется благоприятный случай изречь мудрость.

— За что ты бранишь бочку? — спросил он разгневанного мальчика.

— Она меня испачкала! — ответил Франс и показал на свои брюки, вид которых, действительно, оставлял желать лучшего.

— А точно ли бочка виновата? — спросил пожилой человек с глубокомысленным выражением лица.

— Конечно, бочка!

— Нет, — сказал пожилой человек со строгой улыбкой. — Посмотри: я стою на том же расстоянии от неё, что и ты, но меня она не пачкает. Пойми, мой друг, бочка сама по себе не может...

В этот момент пробежавшая мимо собака задела бочку, и та опрокинулась, окатив штаны мудреца грязной водой и отдавив ему большой палец на ноге.

— Проклятая бочка! — закричал пожилой человек, прыгая на одной ноге, покраснев от боли и гнева.

А маленький Франс улыбнулся.

Мораль: Мудрец легко советы раздаёт,

Покуда сам в беду не попадёт.

Прилежный мальчик

Восьмилетний Йенс был лучшим учеником во всей школе, за что был горячо любим, если не одноклассниками, то, по крайней мере, своим добрым учителем. Он был очень развитый ребёнок: в шесть лет он мог пере-

числить все гласные и шесть из согласных; в семь лет он уже помнил весь алфавит. Теперь ему было восемь лет, и он уже знал ещё много из того полезного, чему учат в школе.

Его бедолага-отец был человеком неотёсанным и не жаловал учение. Часто он вырывал книгу из рук своего прилежного сына и посылал его в посёлок за покупками. Об этом Йенс безмолвно горевал и, когда его видели, проливал много горьких слез.

Но однажды даже суровому отцу Йенса пришлось признать, что книжная премудрость — полезная вещь, в чём и нам сейчас предстоит убедиться.

Однажды отцу Йенса случилось вступить в спор с приятелем при обмене мнениями касательно политических проблем. Под самый конец спора собеседник вскричал:

— Да ты, брат, и вовсе не знаешь, что такое политька!

— Это я-то не знаю, что такое политька? — воскликнул отец Йенса возмущённо. — Ха!

— А ну, тогда скажи! — заявил приятель язвительно.

Всё это время Йенс неотрывно следил за интересной беседой. Увидев, что отец находится в затруднительном положении, он счёл, что настало время самому принять участие в дискуссии. Поэтому он встал и, скромно покраснев, сказал: «Я уверен, мой отец знает, что такое политика, ведь даже я, такой маленький, это знаю».

Отец недоверчиво посмотрел на Йенса.

— И что же это по-твоему? — спросил он.

— Это, — уверенно сказал Йенс, — четырёхсложное слово, состоящее из четырёх гласных и четырёх согласных. По происхождению оно — греческое, и означает это слово — искусство управления государством. Но вы неправильно его произносите: следует говорить не «политька», а «политика».

Тут воцарилась гробовая тишина, и спор сам собой прекратился.

С тех пор отец стал поощрять прилежание Йенса.

Мораль: Жизнь без ученья — как без рук:

Читай же всё подряд, мой друг.

ХАССЕ СЕТТЕРСТРЁМ

ЮМОРИСТИЧЕСКИЕ РАССКАЗЫ¹

Общение душ

— Сейчас много идёт разговоров об общении между душами, — заметил однажды мой друг, нотариус по профессии. — И в книгах, и в лекциях рассказывают о внушении, гипнотических опытах и телепатии. Никогда меня эта тема не волновала, а вот сегодня пробудился интерес. Я теперь знаю, что могу посредством телепатии сообщить мысли другому. Могу сделать так, что другой человек узнает, о чём я думаю.

— Удивительно! — воскликнула жена нотариуса. — И как же это случилось?

— А вот как. Прихожу я утром в кафе, где обычно завтракаю, сажусь за столик у окна. Оторвал глаза от меню — и вижу: сидит напротив меня незнакомый господин, невероятно похожий на поросёнка. Толстый, пухлый, розовый и гладко выбритый. Ну точь-в-точь поросёнок — никогда таких не видел!

Смотрю я на него и думаю: ну до чего же поросёчья морда!

Долго я на него так смотрел, и мысль всё одна крутилась: ну настоящий поросёнок! Глазки маленькие, уши жирные, острые — и пяточок!

Он увидел, что я его рассматриваю. Я сконфузился и уткнулся в газету. Но только отложил газету в сторону — снова смотрю на соседа, и опять та же мысль: ну вылитый ты поросёнок, вылитый!

И что же вы думаете? Берёт этот тип яблоко с чьего-то блюда поблизости — спокойно, тихо так берёт, отправляет целиком в рот и визжит:

— Ну что, сволочь, доволен?

Рассказ нотариуса окончился. Мы некоторое время сидели молча, а потом жена нотариуса спросила:

— А как же он мог говорить, если у него во рту было яблоко?

В вопросах общения душ женщины разбираются хорошо. А вот с юмором у них хуже.

Воспитание в деловом ключе

Неделю назад мой семилетний сын, младший брат Эмануэля, подошёл ко мне и показал свою первую юмористическую газету. Она была рукописная, на четырёх полосах, и говорилось в ней обо мне, об Эмануэле, о редакторе собственной персоной и о матери редактора. Всё в совокупно-

¹ Перевод А.Д. Щеглова выполнен по изданию: Hasse Z. [Zetterström H.] Korn åt små fåglar: Allvarliga söndagsberättelser. Stockholm, 1915.

сти было очень похоже на мою первую газету. Точно такая же — не лучше и не хуже. Я пригласил для разговора мать редактора.

— Вот расплата за то, что мы недостаточно ответственно занимались воспитанием детей. И к чему теперь это приведёт? Того и гляди, станут писателями, художниками, а может быть, и на сцену поступят! Надо признать: мы были недалёковидны. Но вдруг ещё можно что-то исправить? Послушай, как воспитывает детей один биржевой маклер нашего города.

Цель его педагогической системы — научить детей ценить материальные блага. Воспитать деловых людей — энергичных, проворных и цепких.

Вот как это выглядит.

Когда дети ещё маленькие — от трёх до шести лет — отец строит их в ряд, берёт монетку в пять эре и кричит:

— Золото! Золото!

И бежит в другую комнату. Дети — за ним. Все кричат: «Золото! Золото!» Охота за золотом идёт по всей квартире: прыгают через стулья, перескакивают через столы и диваны. Наконец жертва погони устаёт и сдаётся; пять эре достаются сильнейшему. На следующий день добыча — уже монетка в десять эре. Погоня ещё яростнее, борьба ещё отчаяннее — и уже знакомый финал. Со временем сумма увеличивается: двадцать пять эре, пятьдесят эре, одна крона, а когда дети достигают десятилетнего возраста, предмет борьбы — уже пять крон. А к пятнадцати годам дети борются уже не за пять крон: теперь добычей становится ценная бумага, настоящая грэннесбергская акция!¹ Тот, кто победил — не только овладел добычей, но и сдал первый в жизни экзамен на банкира или биржевого маклера; можно с уверенностью предположить, что он станет большим человеком и войдёт в хорошее общество.

Я настоятельно рекомендую всем вышеуказанный педагогический метод. Если он получит распространение, искусство и литература от этого только выиграют.

Случай за границей

Один гравёр по фамилии Андерссон, уроженец Стокгольма, как-то раз покинул родной город и странствовал пятнадцать лет. Вернувшись, он встретил старых друзей и убедился: перемен никаких. Говорят о том, о чём и раньше, рассказывают те же анекдоты, что и пятнадцать лет назад. Гравёр расстроился и уехал в деревню.

¹ Речь идёт об основанном в конце XIX века промышленно-транспортном концерне Грэннесбергсбулагет, акции которого высоко котировались на бирже (Прим. переводчика).

Недавно в Стокгольме вернулся мой знакомый Юханнес Бидель. Он путешествовал девять лет. Я встретился с ним; он сидел на своём привычном диване в своём любимом кафе. Я вспомнил историю с гравёром Андерссоном и прикусил язык: всё, что я мог сказать приятелю, я мог бы сказать и девять лет назад. Но и Юханнес молчал. Ещё бы: человек объездил почти весь мир, а это, знаете, не шутка. Да и какие тут могут быть шутки?

— Впечатлений, наверное, уйма?

— Да почти никаких. Совершенно правильно говорят: как сам себя развлечёшь, так и развлечёшься. Если захочешь — что-то получится.

— Я, знаешь, на днях приехал из Монте-Карло. Ничего не выиграл, потому что не играл: это единственный способ не проиграть. Жил в отеле «Европа»: гостиница первоклассная. Постояльцы — сплошные миллионеры, не такие, как здесь, в Швеции, а настоящие, у которых много миллионов. Вандербильты, Ротшильды, Гульды и прочие мерзавцы первой руки. Мы иногда встречались за обедом, здоровались, говорили о погоде и, хотя и с трудом, терпели друг друга.

Однажды я свернул в незнакомый квартал, и на тихой улочке обнаружил маленькое кафе. Я вошёл. За столиком напротив меня сидел молодой человек. Мы разговорились; вскоре я знал о нём все. Ему двадцать пять, он русский студент, политический эмигрант, совершенно без денег и готов ко всему. Мне пришли на ум миллионеры из моей гостиницы, и меня осенила мысль: можно помочь юноше и заставить богачей раскошелиться.

— Вы без средств, — сказал я, — а здесь есть очень богатые люди; давайте соберём пожертвования в вашу пользу. Объявим подписку, я подпишусь первым и объявлю взнос — две тысячи франков (*их вы как раз не получите*), и тогда миллионерам будет неудобно жертвовать меньше.

Мы объявили подписку, и я поставил своё имя первым: Юханнес Бидель, две тысячи франков. Затем подписался Ротшильд, затем Гульд, затем Вандербильт, а за ними и остальные. Они жертвовали без энтузиазма, они действовали, скорее, по привычке. В сумме русский юноша получил двадцать три тысячи франков — а это, согласитесь, немалые деньги.

Мы помолчали. Потом Бидель продолжил:

— На следующий день я покинул гостиницу.

— И почему же?

— Пришёл Ротшильд с подпиской в пользу ещё одного русского политэмигранта. А моих средств хватило только на одного.

Любовные письма

Некая фрау Анна пишет в газете «Дагенс Нюхетер», что переписка между мужчиной и женщиной, если они не близкие родственники, обяза-

тельно имеет любовный оттенок. Мне стало интересно. Я покопался в своих письмах, а заодно и в чужих, и нашёл множество образцов переписки между мужчиной и женщиной, где нет ни малейшего любовного оттенка, и при этом автор и адресат не являются близкими родственниками.

I.

Если вы, сударь, не уплатите за стирку за этот раз и за все остальные, я больше не буду стирать в кредит, потому мы всё-таки тоже люди и хотим получить свои деньги, а я ношусь вверх-вниз по лестнице, а вас сударь нет дома, а всего с вас 3,75.

С совершеннейшим почтением
Эльфрида Карлссон,
стирка, утюжка и мелкая штопка.

II.

Если ты не будешь платить мне 15 крон в месяц на Оливию, я подам в суд. Матильда Юнссон.

Вопрос о жанре данного письма отчасти является спорным. Но всё-таки это скорее деловое письмо, чем любовное.

III.

Дорогой господин Свенссон!

Решилась обратиться к Вам, поскольку знаю, что Вы с Адольфом друзья. Будьте так добры, попробуйте уговорить Адольфа, чтобы он пришёл на бал-маскарад Театрального союза: я так хочу встретиться там с Адольфом! Я была бы чрезвычайно благодарна, если бы Вы написали несколько строк и сообщили, удалось ли выполнить мою просьбу.

Искренне Ваша,
Мария Валлин

— Ну видите! — сказала бы фрау Анна, — разве тут не любовь?

— Нет, извините. Между Марией Валлин и Свенссоном нет никакой любви. И отнюдь не факт, что Мария и Адольф любят друг друга. Вполне возможно, что Адольф — брат Марии, и она хочет, чтобы он охранял её на маскараде от нахалов. Лично я уверен, что дело обстоит именно так.

IV.

Уважаемый господин кандидат!¹

Сегодня исполнилось ровно шесть недель с того дня, когда вы по-

¹ Кандидат философии — обладатель низшей учёной степени, часто аспирант (Прим. переводчика).

обещали, что завтра же внесёте квартирную плату. Поскольку я не могу больше ждать, я вынуждена заняться поиском нового квартиранта.

Консультша снизу жалуется, что этой ночью у вас опять было шумно. Будьте любезны освободить комнату к субботе.

Матильда Линдвалль

Чтобы увидеть в этом письме любовный оттенок, необходимо какое-то необыкновенное зрение. Может быть, нужно по-особому читать: например, каждую вторую строчку или каждую четвёртую букву. Да нет, всё просто: любви тут никакой.

Следующее письмо более загадочное. По крайней мере, на первый взгляд. Адресат — я.

...Альма прибывает с поездом в восемь завтра вечером. Встретить её на перроне. Будь осторожен!

Ну разве это не глубоко личное письмо? Могло быть таковым. Если бы не одна деталь: Альма — это наш пудель. И у Альмы острые когти.

Вывод ясен: мужчина и женщина могут писать друг другу безо всяких опасений. А знаете что, фрау Анна? Напишите мне письмо.

ГЛАВА 3

УЧИТЕЛЬ И УЧЕНИК В ГОРОДСКОЙ И СЕЛЬСКОЙ ШКОЛАХ

— Когда всё в полях радостно улыбается весне, я не могу понять людей, которым любы дымные города

— Не каждого увлекают цветы, зеленеющие луга, ключи, реки; а кое-кого и увлекают, да не целиком: остаётся место для других увлечений, более сильных. Вот удовольствие и вытесняется удовольствием — словно клин клином <...>

— И Сократ был философ, однако ж деревне предпочитал город, оттого что постоянно жаждал учиться, а эту жажду могли утолить только города. В деревне, объяснял он, есть сады и рощи, ключи и реки, — они услаждают взор, но они безмолвны и, стало быть, ничему не учат

— Если гулять одному — Сократ прав, но и то лишь отчасти. На мой взгляд, природа не нема. Наоборот, она многоречива и многому научает своего созерцателя, если человек попадетсЯ вдумчивый и толковый. О чём, например, возглашает столь прелестный лик весенней природы, как не о мудрости бога-творца, равной лишь его же, господя, благости? Впрочем, Сократ в сельской тиши и успешно наставляет своего Федра, и сам кое-что от него узнаёт

ЭРАЗМ РОТТЕРДАМСКИЙ
Разговоры запросто

ГЛАВА 3

УЧИТЕЛЬ И УЧЕНИК

В ГОРОДСКОЙ И СЕЛЬСКОЙ ШКОЛАХ¹

Несмотря на то, что направления исследований о взрослении в разные периоды в последние десятилетия существенно расширились, они продолжают оставаться связанными преимущественно с городом. Детство и юность в деревнях и сёлах, где проживало подавляющее большинство средневекового населения и существенная доля населения последующих эпох, продолжают оставаться «белым пятном» истории образования. Образовательные пространства в деревне были обусловлены сезонными изменениями, сложившимися традициями выращивания тех или иных сельскохозяйственных культур, особенностями животноводства, сложной социальной динамикой сельских сообществ, родственными связями и многими другими факторами². Горизонты (в том числе, и образовательные) для сельских детей часто были ограничены перекрёстком дорог, ведущих в соседние города. Многие дети вырастали, так никогда и не посетив соседний город или побывав в нём лишь в дни ярмарок или городских праздников. Об обратной ситуации повествует поучительная сказка К.Д. Ушинского «Поездка из столицы в деревню», которая начинается следующими словами: «Володя и Лиза во всю свою жизнь ни разу не выезжали из Петербурга...».

Прежде чем теория Фридриха Генриха Кристиана Шварца (1766–1837) о воспитании природы в человеке получила широкое распространение в XIX в., было сломано немало «копий» между сторонниками и противниками воспитания на природе / в городе. Даже после Дж. Дьюи, предпринявшего отчаянную попытку устранить существующие парадоксы в концепции опыта, «педагогическое мышление продолжает двигаться в сторону напряжения между природой, обществом и эго, которое было освещено Руссо и подчёркнуто его преемниками»³. Говоря языком Песталоцци, каждое из этих трёх состояний имеет слишком большой удельный вес, чтобы отдавать тому или иному абсолютный приоритет.

В истории педагогики абсолютизация природы в теории естественного воспитания часто ошибочно приписывается Ж.-Ж. Руссо. Механистический взгляд на природу Иоганна Готлиба Лейбница (1646–1716) сформировал негативное отношение к любому воспитательному влиянию как влиянию извне, нарушающему естественное развитие или мешающему ему. В спор о том, имеет ли воспитание

¹ Предисловие и подбор фрагментов источников для главы В.К. Пичугиной.

² О взрослении в деревне в эпоху Средневековья см.: Müller M. *Childhood, Orphans and Underage Heirs in Medieval Rural England: Growing up in the Village*. Palgrave Macmillan, 2019. 225 p.

³ Böhm W. *Geschichte der Pädagogik: Von Platon bis zur Gegenwart*, 3. Auflage. München: Verlag C.H. Beck oHG, 2010. S. 107.

отправную точку вне или внутри, внёс свою лепту и Джон Уэсли (1703–1791), определивший «Эмилия» Руссо как «самое пустое, глупое, неразумное сочинение, когда-либо написанное самонадеянным еретиком»¹. Уэсли называл единственной целью образования возвращение разумной природы человека в её естественное русло, то есть воспитание для него — это внешнее управление природными склонностями. В 1748 г. он открыл школу, которую противопоставил школам, расположенным недалеко от больших городов и подверженным их дурному влиянию. Кингсвудская школа Уэсли делала акцент на религиозном воспитании и представляла собой закрытый пансион, где из развлечений были лишь прогулки на свежем воздухе и физический труд. Одним из ярких представителей поколения, следовавшего за поколением Уэсли, стал Адольф Вильгельм Дистервег (1790–1866), который выступал за необходимость идти за природой ребёнка, а не подчинять её внешнему порядку. Он более сдержанно критиковал Руссо, когда говорил об образовании, сопрягая природу и культуру. Из его идеи о побуждающем воспитании выкристаллизовалась дидактика развивающего обучения.

Рассмотрение образования как помощи и поддержки эффективных от природы сил человека, неизбежно приводит к вопросу, где лучше всего осуществлять такое образование: в городе или в деревне? Поиски ответов на него отличались в зависимости от того, являлся ли ученик взрослым или юношей, то есть имел или совсем не имел опыт самообучения и самовоспитания. Когда Рене Декарт пишет Жану-Луи Гезу де Бальзаку письмо (Амстердам, 5 мая 1631 г.), он уточняет, точно ли тот хочет покинуть Париж и предаться уединению в Амстердаме. Это обширное уточнение выстроено таким образом, чтобы дать понять следующее: образованному человеку нечего делать в сельской глубинке. Шум и беспорядки города, как кажется Декарту, не так мешают самообразованию ученика-взрослого, как деревенский уклад жизни: «Каким бы благоустроенным ни был сельский дом, ему всегда недостаёт бесчисленных удобств, коими располагают лишь городские строения; да и желанная уединённость никогда не бывает там совершенной. Я от всей души желал бы Вам найти там ручей, который погружал бы в мечты самых больших болтунов, и долину столь пустынную, чтобы она могла привести Вас в восторг и подарить Вам радость; однако вряд ли случится, что вдобавок к этому Вы не обретёте целую кучу мелких соседей, кои станут Вам докучать и чьи визиты бывают ещё более досадными, чем те, что Вы терпите в Париже. Между тем в большом городе, где я нахожусь и где, кроме меня, все занимаются торговлей, каждый настолько погружён в извлечение прибыли, что я всю свою жизнь могу никого не видеть. Ежедневно я прогуливаюсь среди толпы народа с такой же свободой и безмятежностью, с какой Вы гуляете по своим аллеям, причём попадающих мне навстречу людей я воспринимаю так же, как Вы — деревья Вашего леса или пробегающих там животных»². Пример Чарльза Дарвина (1809–1882),

¹ Wesley J. A thought on the manner of educating children. P. 474.

² Декарт Р. Сочинения: в 2 т. Из переписки 1619–1643 гг. / пер. с лат. и фр. Я.А. Ляткера и С.Я. Шейнман-Топштейн; сост., ред., вступ. ст. В.В. Соколова. М.: Мысль, 1989. Т. 1. С. 594–595.

который успешно осуществил образовательное путешествие на судне королевского флота «Бигль», показал, что город и его университет с прекрасной библиотекой могут быть бессильны перед природой¹. Рене Декарту крайне интересно было бы узнать об этом, не разойдясь они с Дарвином на пару столетий.

Когда Мэтью Арнольд (1822–1888) провозглашает необходимость стремиться к величию природы, он говорит, прежде всего, о понимании самого себя, своей природы через культуру и образование. По его мнению, если учитель в маленькой деревне не сможет выяснить, какова природа ученика, то и выбрать нужную стратегию его образования он не сможет, тем самым ухудшив положение образовательных дел во всей стране. Эмиль Дюркгейм (1858–1917) считал, что население «теснится в городах, вместо того чтобы рассеяться по деревням» только потому, что «существует коллективное мнение, принуждающее индивидов к этой концентрации»; по его мнению, выявление отличий между городским и сельским воспитанием — пережиток, который обречён на исчезновение².

Ниже будут приведены фрагменты сочинений, в которых смысловые акценты связаны с обучением в городе или вне его, а также теми рисками, которые сопровождают учителей, учеников и государство при этом. Подбор таких фрагментов кажется нам особенно актуальным, поскольку в современном мире отношения «город / деревня» меняются уже не столько в локальном, сколько «во всемирном масштабе, порождая “экстремистские”: толкования (всемирная деревня против всемирного города!)»³.

АНДРЕАС РЕЙЕР⁴

Андреас Рейер (1601–1673) родился в достаточно простой семье⁵ и прошёл обычный путь прилежного немца от ученика сельской школы (*Dorfschule*) до магистра теологии и в дальнейшем — ректора гимназии в городе Гота (Тюрингия), где он работал с 1641 г. до самой смерти. После получения степени магистра в 1627 г. он работал репетитором, давал частные уроки, благодаря чему проникся любовью и преданностью к преподавательскому ремеслу⁶. В 1631 г. Рейер вошёл в профессорско-преподавательский состав философского факультета Лейпцигского университета. За это время он опубликовал порядка двадцати пяти работ из различных областей знания: логики, физики, этики, политики и экономики.

¹ За годы обучения в Кембридже Дарвин ничем себя не проявил.

² Дюркгейм Э. Метод социологии // Дюркгейм Э. Социология. Её предмет, метод, предназначение / пер. с фр., сост., послесловие и прим. А.Б. Гофмана. М.: Канон, 1995. С. 38; Дюркгейм Э. Педагогика и социология // Дюркгейм Э. Социология. Её предмет, метод, предназначение... С. 247.

³ Лефевр А. Производство пространства: пер. с фр. М.: Streike Press, 2015. С. 10.

⁴ Предисловие М.А. Поляковой.

⁵ Отец А. Рейера был виноторговцем.

⁶ Andreas M. Reyher: Magister, Pädagoge, Schulreformer 1601–1673: Festschrift zum 400. Geburtstag am 4. Mai 2001. Suhl, 2001. S. 10.

В 1632 г. началась административная деятельность педагога; в должности ректора он возглавил гимназию в Шлейзинге и с этого момента можно говорить об Андреасе Рейере как деятеле *школьной* педагогики. Уже в этот период он уделял особое внимание не только вопросам организации учебного процесса, но и личности учителя, главными чертами характера которого считал благочестие, мужество, осознание долга, знание дидактики и воздействие личным примером. При этом и сам Рейер соответствовал этим требованиям. В 1640 г. по приглашению герцога Саксен-Гота Эрнста Благочестивого, Рейер вместе с семьёй отправляется в Готу с целью организации там школьного дела. Возглавив местную школу-гимназию, педагог применял в ней не только свой учительский талант, но и новые методы преподавания, планирования обучения и др.

ОСОБОЕ СООБЩЕНИЕ (ОСОБЫЙ И ЧРЕЗВЫЧАЙНЫЙ ДОКЛАД)
О ТОМ, КАК СООТВЕТСТВЕННО БОЖЬЕМУ ЗАВЕТУ, В ДЕРЕВНЯХ
И ГОРОДАХ КНЯЖЕСТВА ГОТА МОЖНО И СЛЕДУЕТ БЫСТРО
И С ПОЛЬЗОЙ ОБУЧАТЬ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК,
ОБЪЕДИНЁННЫХ В НИЗШИЙ КЛАСС ШКОЛЫ¹

Наиболее значимым произведением Рейера в этот период является *Schulmethodus (Special- und sonderbar Bericht, wie... Knaben und Mägdlein... unterrichtet werden können und sollen, 1642)*, где он обозначил цели, которые должны быть достигнуты в процессе обучения в младших классах. Это, прежде всего — страх божий, внушаемый посредством изучения катехизиса, объяснительное чтение, обучение письму, пению и счёту. Всему этому дети должны обязательно обучаться в возрасте с пяти до двенадцати лет.

Далее в шестнадцати главах автор разъясняет, как и какими методами возможно достижение этих целей. Большое внимание в произведении уделено службе учителя — прецептора или шульмайстера, чему посвящена первая глава документа. В ней изложены основные моменты регулирования школьного образования: режим занятий, организация экзаменов и система наказания. Также отличительной чертой документа является наличие в нём конкретных инструкций по обучению основам начального образования: письму, пению, счёту. Отдельная глава посвящена порядку приёма в школу мальчиков и девочек, где подчёркивались обязательность посещения школы (с пяти лет) и необходимость ежедневно ходить в школу. Вопрос о женском воспитании выглядит уже решённым; при этом девочки учились (согласно статьям устава) наравне с мальчиками, осваивали одни и те же предметы, подчинялись тем же правилам.

Schulmethodus выглядит более структурированным и продуманным уставом по сравнению с аналогичными документами предшествующего столетия. Он уже не выступает как часть церковного устава, но представляет собой самостоятельный документ. Ещё одна его особенность — требование обучать детей на родном (немецком) языке: «...нельзя с детьми начинать с незнакомого [языка], каковым

¹ Предисловие М.А. Поляковой.

для них [является] латынь, но правильно начинать с самого известного, каков у нас немецкий язык, чтобы не действовать против природы».

В эпоху Рейера и Эрнста Благочестивого в Саксен-Готе распространилась поговорка, гласившая, что в этом герцогстве крестьяне образованнее благородных людей. Благодаря связям Тюрингии с лютеранскими церквями других стран и распространению лютеранской литературы, слава Рейера дошла даже до Москвы, где первая школа в Немецкой слободе действовала по правилам, аналогичным *Schulmethodus*.

Публикуемый перевод, несмотря на сложный и громоздкий язык автора, позволяет судить о достаточно строгих правилах, сформировавшихся в немецких школах к концу первой половины XVII в. Их наличие в тексте Рейера явно отражает тот факт, что система требований к определённом минимуму начального образования и соответствующий порядок чиновничьего надзора над ним уже сложилась и применялась на практике.

По милостивому княжескому повелению набрано
и отпечатано в Готе у Петера Шмидена, в году 1642¹.

Важнейшая цель настоящего Первого особого и чрезвычайного доклада состоит в том, что именно молодёжью нежного возраста в деревенских школах и в городах, детьми в младших группах, как мальчиками, так и девочками, могут и должны руководить [власти] с Божьей помощью и должным прилежанием:

1. Прежде всего, посредством Катехизиса в страхе Божьем.
2. А также в согласованном применении: букваря-словника и книги для чтения с целью правильного произнесения и разъяснения букв и слов, т. е. для дальнейшего зрелого чтения.
3. Для необходимого владения письмом.
4. Пеня.
5. Счёта и т. д.

2. Чтобы указанная цель сообразно делу могла быть достигнута, требуются различные составляющие [элементы], разъяснение которым даётся в следующих шестнадцати главах. А именно:

В первой — о службе прецепторов² и шульмейстеров¹.

¹ Перевод М.А. Поляковой и А.Л. Зеленецкого выполнен по изданию: Reyher A. Special- und sonderbahrer Bericht, wie... Knaben und Mägdlein... unterrichtet werden können und sollen // Quellen zur Geschichte Thüringens. Pädagogik im 18. und 19. Jahrhundert. Erfurt, 2002. S. 29–44. Перевод является частичным: переведены пункты 1–57; 75–90 (по нумерации Рейера). Комментарии к тексту выполнены М.А. Поляковой.

² Präzeptor (нем.) — домашний учитель; старший учитель. В данном тексте А. Рейер, видимо, использует термин во втором значении.

Во второй — об обязанностях школьников и школьниц.
В третьей — о школьных занятиях.
В четвертой — о группах и классах.
В пятой — о книгах в целом.
В шестой — о составлении букварей-слоговников и книг для чтения.
В седьмой — о применении букварей-слоговников и книг для чтения.
В восьмой — о письме.
В девятой — о пении.
В десятой — о счёте.
В одиннадцатой — о составлении Катехизиса.
В двенадцатой — о том, как шульмейстеры должны учить Катехизису, Псалтири и притчам, правилам веры, а отсюда и страху Божьему.
В тринадцатой — об обязанностях родителей прилежно содержать детей в школе.
В четырнадцатой — о надзоре пасторов над школой.
В пятнадцатой — о надзоре светских чиновников над школами в соответствии с этим школьным Уставом.
В шестнадцатой — о надзоре суперинтендентов², адъюнктов³ и инспекторов.

ПЕРВАЯ ГЛАВА

О службе прецептора и шульмейстера

3. Шульмейстеры должны прежде всего вести благочестивую, тихую и уединённую жизнь и служить хорошим примером для молодёжи.

4. По настоящему учебному руководству или Методу они должны всегда честно и усердно обучать [детей] и во всём ему следовать.

5. Они должны повиноваться контролирующим их суперинтендентам, адъюнктам, пасторам и инспекторам, терпеливо принимать и исполнять все их замечания относительно исполнения своей службы.

6. И это тем более потому, что указанным лицам, равно как чиновникам и сборщикам налогов серьёзнейшим образом приказано, чтобы они по отношению к недобросовестным и не внушающим детям страха Божьего [наставникам] принимали серьёзные меры, не платили им жалования и при необходимости передавали дело в консисторию⁴ для отстранения

¹ Schulmeister (нем.) — учитель, школьный педагог; наставник. В переводе термины «прецептор» и «шульмейстер» употреблены в оригинальном звучании с тем, чтобы передать специфику документа.

² Суперинтендент — в протестантских странах духовное лицо, стоящее во главе церковного округа.

³ Здесь: помощник суперинтендента.

⁴ Здесь: церковно-административный орган лютеранской церкви.

их от службы.

7. А когда дети по своей вине или по вине родителей хотя бы один урок пропускают, шульмейстеры должны немедленно докладывать об этом их пасторам и в той мере, в какой это их касается, заботиться о компенсации упущенного [школьного материала] и о наказании.

8. Они [шульмейстеры] также должны во всяком местечке¹ вести правильный учёт детей, посещающих школу, и отражать в учётной книге как вновь поступивших, так и умерших, равно как и выпущенных, точно указывая сроки, когда это происходит.

9. Для своих текущих работ они должны также вести особый журнал, куда каждый день можно занести то, чему сегодня учили, что упустили в обучении или какие уроки выпали. Этот журнал они показывают своим пасторам, которые его подписывают; журнал же ежеквартально предъявляется суперинтенденту или адьюнкту.

10. Прецепторы и шульмейстеры должны быть в школе всегда по звонку.

11. Они [прецепторы и шульмейстеры] не должны пропускать ни одного урока; а если такое случается по семейным обстоятельствам или по иным непреодолимым препятствиям, они должны с ведома и разрешения пастора эти уроки (если они не замещены другим лицом) компенсировать и занести это в свой журнал и учёт занятий.

12. И поэтому все записи в общине, если речь не идёт о чрезвычайных обстоятельствах, должны делаться сразу же по проведении урока.

13. Если мальчик или девочка по болезни отстали от других, шульмейстер должен сделать всё возможное, чтобы пропустившим уроки мальчику или девочке преподать освоенный другими материал путём дополнительных занятий или заданий.

14. Шульмейстеры всех местечек должны ежегодно за восемь дней до уборки урожая в присутствии пастора, чиновников, старейшин и кого-либо из родителей, равно как и адьюнкта, если он может присутствовать, проводить экзамен, чтобы установить, чему они своим прилежанием и с Божьей помощью научили детей.

15. Для перевода мальчиков в следующий класс он (шульмейстер) должен представить список, чтобы не только оценить успехи учеников в учении, но и увидеть, как оно может быть продолжено.

16. На таком экзамене должно быть в особенности видно, какие из детей особо одарены и сулят в будущем особых успехов в учении, а какие имеют склонность к механическим искусствам.

¹ Имеется в виду небольшой населённый пункт.

17. Такие и подобные одарённые дети в любое время экзамена должны быть внесены в [специальный] список с указанием того, как их зовут, сколько им лет, что они могут, кто их родители, каково их имущественное положение и намереваются ли последние послать их учиться дальше. Всё, что установлено на экзамене, тотчас фиксируется пастором и сообщается адъюнкту и суперинтенденту для принятия соответствующих распоряжений.

18. После проведённого экзамена выдержавшие его дети должны быть переведены в другой статус или старший класс, чтобы они точно знали, что им в низшем статусе необходимо выучить (когда они обучались ранее и закончили свои занятия), и тем самым можно было бы избежать того, чтобы одна группа (класса) мешала другой.

19. При этом прецепторы должны передать своим пасторам список учебников, которые нужны нуждающимся детям с тем, чтобы они могли быть своевременно приобретены, ибо княжеская власть милостиво к этому относится.

20. Затем шульмейстеры не должны допускать, чтобы школьник прекращал обучение без его или же пастора предварительного о том уведомления, пусть даже прервать обучение и уйти из школы хотел бы тот из мальчиков (или девочек), которые не могут далее обучаться. Они должны быть сначала публично проэкзаменованы шульмейстером при всех учениках в школе в присутствии пастора, а также судьи и чиновников, и деревенского старосты, старших клириков и своих родителей (какие имеются) в отношении того, как правильно они усвоили следующие вещи:

21. (I) Могут ли они правильно читать по-немецки. Для этого им надо дать незнакомую книгу, где им следует связно и без запинок прочитать достаточный отрывок объёмом примерно лист фолио¹.

22. (II) Они должны рассказать наизусть весь Катехизис Лютера с толкованием.

23. (III) Они должны библейские изречения, как те приведены в книге для чтения, рассказать с разных мест.

24. (IV) Они должны знать наизусть кое-что из немецких «Общих мест» (*Loci communes*²).

25. (V) Они должны усвоить смысл и применение Катехизиса, что должно быть установлено путём постановки вопросов.

¹ 21 × 33 см.

² «*Loci communes*» (лат.) — общие места, прописные истины. У А. Рейера, видимо, речь идёт о сочинении Филиппа Меланхтона «*Loci communes rerum theologicarum*» («Общие места теологических вещей») 1521 г., где изложены основные моменты реформаторских идей.

26. (VI) Они должны знать, что в целом просматривается в проповеди, в чём заключаются её важнейшие части: поучение, утешение, предостережение и что из прослушанной проповеди затем можно изучить.

27. (VII) Они должны аккуратно писать.

28. (VIII) Они должны знать немного из арифметики и музыки — пусть и не всё полностью, но хотя бы хоралы.

29. Кто из детей, особенно мальчиков, эти вещи [на экзамене] выдержит, но далее обучаться не может, должен быть выпущен с чистой совестью из школы для другого честного занятия и добывания пропитания.

30. Но кто эти вещи [на экзамене] ещё не знает, должен ещё немного дольше оставаться в школе, пока не выучится.

31. При этом выпускном [акте] мальчики, как и их родители должны заявить и под присягой заверить, что, если они не хотят учиться дальше и продолжать обучение в школах более высоких, то они будут обучаться честным ремёслам или земледелию и иным подобным работам, так чтобы они могли принести пользу в городах или в деревнях. Девочки же должны в школе основательно освоить шитьё, прядение, ведение домашнего хозяйства, о чём их родители, как и родители мальчиков, должны быть осведомлены и уведомлены.

32. Которые же [из детей] предадутся легкомысленному попрошайничеству, бродяжничеству и праздности, в стране не могут быть терпимы и должны быть из неё удалены.

33. При указанном выпуске учеников для исполнения других занятий должно в присутствии родителей адъюнкту, если он при этом присутствует, или пастору серьёзно напомнить школьникам о страхе Божиим и милосердии, а также школьникам должно быть дано благословение с пожеланием успехов и благополучия.

34. При этом всем другим присутствующим ученикам нужно напомнить, что если они из школы куда-то ещё хотят направиться, то они также должны сделать это порядочно.

35. При этом мальчик должен достойно поблагодарить шульмейстера и пастора за полученные знания и после этого с Божьей помощью выйти из школы.

36. Что касается дисциплины или наказания детей, то прецепторы не должны быть жестокими и грубыми с детьми, тем более постоянно бить их. Потому что если дети постоянно находятся только в страхе и ужасе перед тиранией или часто принуждены сидеть слишком много, то они не могут и вполтину быть столь внимательны на занятии и обучаются в результате медленнее. Более того, они начинают питать злобу к шульмейстеру и утрачивают желание учиться.

37. Поэтому шульмейстеры должны обращаться со своими школьниками дружелюбно и по-отечески, даже если они того или иного [из них] из-за провинности обязаны наказать. И это надо делать так, чтобы дети могли почувствовать и заметить отеческую любовь и надёжность по отношению к себе даже в наказании.

38. В особенности должно быть запрещено шульмейстерам бить детей, если они чего-то ещё не знают, но только в том случае, если они [дети] не хотят учиться, или же непослушны и неблагонравны, или не хотят тихо сидеть, невнимательны на занятии, или не посещают школу, или же на улице, а также в церкви, плохо себя ведут.

39. В этом случае никакого другого наказания, кроме как розгой, [применять] нельзя, и ни в коем случае нельзя бить детей по голове или по лицу. Вообще, все удары кулаком или книгой или палками по голове и по лицу тем самым запрещены. Но наказывать нужно розгами соответственно должной отеческой умеренности и отеческим образом.

40. И такое наказание розгами никак не должно применяться, если до этого раз, два или три раза дети не получили словесного внушения. Если же эксцесс или проступок так велик, что нужно сразу прибегать к розге, то наказывать нужно всех по отдельности (мальчиков и девочек), особенно не бить больших девочек рукой, чтобы не вызывать раздражения и чтобы наказание принимало во внимание стыдливость и честь.

41. При этом серьёзнейше предписывается отменить тот дурной образ действий, когда от детей требуют знания и понимания того, что им хотя бы раз или два до этого не объяснялось. И если они этого быстро не могут, то их за это бьют.

42. Потому что прецептор не должен чего-либо от ребёнка требовать, прежде чем он ему это предварительно достаточно не разъяснил, особенно если ребёнок по природе в обучении немного медлителен.

43. Потому что когда видно, что ребёнок чего-то ещё не знает, что проку в том, чтобы долго перед ним стоять и воздействовать на него бранью и ударами? Если бы ребёнок это знал, он бы давно это сказал, но поскольку он не знает требуемого, то, как же возможно, чтобы он это сказал? Между тем время идёт, прецептор сердится, не находит в себе сил признаться, что он это только бегло ребёнку объяснил, так что тот это ещё не смог уяснить. Ребёнок стоит в страхе и ужасе, запинаясь, охотно ответил бы, но не может вспомнить, должен отвечать, но не угадывает что, говорит неправильно, удары отвлекают его и он при этом остаётся в своём незнании. Это очень неправильно и в этом случае побои в школе запрещены.

44. Наказание и побои не должны происходить в течение занятий, чтобы они не мешали прилежным в занятиях и не смущали их. Всё следует отложить до конца занятия или урока.

45. Тем [детям], которые могут читать и учить наизусть, можно иногда как наказание задать псалом и в определённое время потребовать от них его воспроизведения.

46. Далее запрещены [прецепторам и шульмейстерам] также наряду с бессмысленной бранью всякая ругань и побои, случающиеся из-за личной ненависти к родителям. Итак, запрещены все проклятия и злые пожелания, когда детей хотят называть мошенниками, ворами, чёртовым отродьем, детьми шлюх¹ и т. д. Напротив, предписано, чтобы озорство и злобность детей предотвращались, прежде всего, путём указания на все-сущность и всемогущество Божье, на надзор святых ангелов и угрозой Божьего наказания и адской муки. Если же это не помогает [прецепторы и шульмейстеры], прибегают к отческому наказанию розгой; так должно насаждаться добро.

47. И всегда следует стремиться к тому, чтобы в детях подобным образом больше детский страх насаждали, нежели через указанную строгую дисциплину внушали рабский трепет и нежные натуры сразу же отпугивали в их первом цветении.

48. Наконец также, что касается внешнего поведения и нрава, которые всегда должно прививать детям. Шульмейстеры должны время от времени напоминать, чтобы дети при молитве руки поднимали, прямо перед собой смотрели, упоминая имя Иисуса или славной Пресвятой Троицы, преклоняли колени и обнажали голову. Точно так же, как они оказывают уважение старым людям, проповедникам, чиновникам и иным почтенным лицам мужского и женского пола через снятие головного убора, предоставление им дороги и иные проявления почтения, и послушны в исполнении порученного. А вообще же [пусть дети] воздерживаются от всякого озорства и безобразия на улице, особенно входя в церковь и школу и выходя оттуда. Итак, дома от всего воздерживаются, избегают непристойности в одежде и всегда соблюдают чистоту членов тела, как это возможно у ласковых детей.

ВТОРАЯ ГЛАВА

О детях и учениках

49. Дети всякого местечка, мальчики и девочки без исключения, должны целый год постоянно, каждый день ходить в школу, кроме времени уборки, когда в соответствующую неделю на церковной службе определённые дни объявляются свободными.

50. Мальчики и девочки в деревне должны ходить в школу вместе и, тем не менее, должны быть правильно распределены по группам, так как

¹ В оригинале: «Huren-Söhne».

в большинстве местечек невозможно содержать более чем одного прецептора.

51. Когда ребёнку исполняется пять лет, его следует отдать в школу. Не достигших этого возраста не следует без особой нужды принимать [в школу], чтобы они другим не мешали. Это возможно только ради молитвы (и чтобы им напоминали о тихом поведении), чтобы их пустили вместе с другими в школу.

52. Дети не должны пропускать уроки и даже временно в начале урока садиться друг с другом. Это допускается только по причине слабости.

53. Детей нельзя принимать в школу, не соблюдая определённые сроки, одного сегодня, а другого — завтра. Для этого должно быть каждый год определено время [приёма в школу] и объявлено с кафедры, а именно — вскоре после уборки и проведённого экзамена.

54. И также ни один ребёнок не должен оставаться вне школы, не усвоив сперва того, что выше в §§ 20, 21 и следующих указано.

ТРЕТЬЯ ГЛАВА

Об уроках

55. По воскресеньям или другим праздничным дням и дням проповеди мальчики и девочки должны все собраться в школе между первым и вторым звон[к]ом и до последнего звон[к]а быть в школе. Которые умеют читать, должны читать Евангелие, а после данного звон[к]а каждый [ребёнок] в порядке и тишине [должен] в церквах отправиться на своё место и вместе с другими петь и молиться, тихо себя вести и внимать каждому по своему разумению и состоянию, ожидая Божьей службы.

56. В будни, по понедельникам, вторникам, средам, четвергам и пятницам, каждый день проводится шесть учебных уроков, включая урок проповеди. В субботу же, а в городах и в среду, общие уроки проводятся только до обеда, а после обеда — индивидуальные занятия.

57. Первый и последний уроки каждый день начинаются и кончаются пением Катехизиса, затем — утренняя молитва. Вечером — вечерняя молитва с прочтением «Отче наш» и «Верую» и наконец — пересказ двумя детьми отрывка из Катехизиса с толкованием, так что каждый день друг за другом какой-то отрывок постоянно прослушивается, и именно тот, который они [дети] учат на специальных уроках Катехизиса. И так, чтобы дети весь Катехизис заучили, должен каждый день в молитве использоваться новый отрывок, а после однократного завершения Катехизиса снова начинаться...

75. Обычно каждый день первый урок в любом классе должен вести к Катехизису и упражнению в страхе Божьем (благочестии) так, как указано ниже.

76. Упражнения двух уроков используются для других занятий, а именно у начинающих — для освоения букв и слогов, а у старших — для чтения. И где в деревенских школах есть только один шульмейстер, более обученным [детям] до обеда следует упражняться в обучении [других].

77. Первый урок после обеда используется для пения и счёта. Другие же два — для обучения начинающих. Старшие же между тем могут или задерживаться в школе для упражнений в письме или быть отпущены, если они нужны родителям для работ дома.

78. Последний послеобеденный урок завершается также пением Катехизиса. Затем — вечерняя служба с прочтением «Отче наш» и «Верую» и, наконец — отрывок из Катехизиса, как выше при начале утренних уроков и в § 26 указано.

79. Где же есть два шульмейстера, каждый прецептор постоянно остаётся с детьми и действует так, как должно быть предписано на его месте.

80. В пятницу до и после обеда с каждым классом должно быть повторено всё, что было выучено за неделю.

81. Равным образом для утренних уроков в субботу с толкованием воскресных Евангелий должны иметься записочки согласно наставлениям специального учебника Евангелия.

ЧЕТВЁРТАЯ ГЛАВА

О группах и классах

82. Классов и групп в деревне нужно иметь хотя бы два. Когда младшие учат азбуку и слоги, другие занимаются чтением, письмом, пением, счётом, Катехизисом, псалмами, притчами и Евангелиями.

83. В местах, где имеют более одного помещения и более одного прецептора, лучше всего, чтобы каждый прецептор занимался со своим классом в своём особом помещении.

84. Мальчики должны быть распределены в группы и всегда между собой так разделены, чтобы всегда могли обучаться друг с другом.

85. Что касается уроков пения, на них должны ходить все, а если упражняются в контрапункте, то их могут посещать только старшие, а прочие оставаться для занятий письмом.

ПЯТАЯ ГЛАВА

О книгах вообще

86. Всякий ученик, как и прецептор, должен иметь свою собственную книгу, к тому же все одного образца, в которых правильно подобраны строки и листы. К тому же учат [дети] только одно и то же, но ни в коем

случае ни одно и другое попеременно, занимаясь сегодня одним, завтра другим. И для этого, прежде всего, нужно изъять латинские буквари.

87. Потому что нельзя с детьми начинать с незнакомого [языка], как-вым для них [является] латынь, но правильно начинать с самого известного, каков у нас немецкий язык, чтобы не действовать против природы.

88. Поэтому в немецком классе (уроке) ничего, кроме немецкого — и весьма основательно — учить не должно, а латынь [следует] сохранить для латинского класса (урока).

89. Так как маленьким детям в начале книги дома не нужны, они должны оставлять их в школе у прецептора, чтобы дома не порвать их.

90. И должны быть:

Немецкий букварь-слоговник.

Книга для чтения.

Катехизис.

Учебник Катехизиса.

Евангелие.

Псалтирь.

Учебник немецких песнопений.

Учебник арифметики (счёта).

КЛОД ФЛЁРИ¹

Клод Флёр — французский историк церкви, член Французской академии, наставник детей Людовика XIV и один из первых французских авторов, который обратил внимание на историю воспитания и обучения как на специфическую область исследования. Выделяя основные этапы его жизненного пути, следует указать на то, что до четырнадцати лет Флёр обучался в иезуитском колледже Клермона и в дальнейшем уважительно характеризовал этот тип обучения, указывая, однако, на присущий ему формальный классицизм. Флёр, которого считают «реалистом в области образования»², большую часть жизни посвятил разработке того, что можно назвать «гражданским гуманизмом»³.

Утверждение Бэкона о том, что история обучения не была написана, было достаточно спорным: «Если Бэкон рассматривал какие-либо из этих набросков (третья книга “Об ораторе” Цицерона и десятая книга “наставления оратору” Квинтилиана. — А. К., В. П.), он, вероятно, думал, что они слишком короткие,

¹ Предисловие А.А. Колобковой, В.К. Пичугиной.

² Good H.G. Rise of the History of Education // History of Education. 1959. Vol. 10. No. 1 / 4. P. 4.

³ Van Kley D.K. Civic Humanism in Clerical Garb: Gallican Memories of the Early Church and the Project of Primitivist Reform 1719–1791 // Past & Present. 2008. No. 200. P. 77–120.

слишком ограниченные по своим масштабам и не особенно практичные для его цели, которая заключалась в обеспечении руководства в “разумных и здравых упражнениях и управлении обучением”. Но до конца века Бэкона дебютировал новый писатель, который приблизился к остальным в удовлетворении требования Бэкона»¹. Это «приближение» произошло после того как Флэри создал «Трактат о способе и выборе обучения», который высоко оценили его современники и потомки. Вот что ещё в 1688 г. об этом произведении писал один из английских мыслителей: «Я ни в коем случае не умоляю изученных и полезных трудов древности и современности, что были посвящены этой теме. Однако я должен сказать, что, на мой взгляд, ещё не было произведения столь рассудительного и неподдельно серьёзного. Он не стремится к тщеславной демонстрации своей учёности... его цель — дать наиболее полные и полезные советы, используя самые простые слова»². «Трактат...» был неоднократно переиздан во Франции (последний раз в 1844 г.) и был переведён на испанский, итальянский, немецкий, английский и русский языки.

О ВЫБОРЕ И СПОСОБЕ УЧЕНИЯ³

Работу над «Трактатом о способе и выборе обучения» Флэри начал ещё во время обучения принцев Конти. Клод Флэри написал свой труд в 1675 г., но решил пересмотреть его в 1677 г. Возможно, на написание данного труда повлияла Анна Женестьева, герцогиня де Лонгвиль, которая изначально критично относилась к назначению Флэри наставником своих племянников⁴, а может, своё влияние оказали близкие друзья Флэри — Боссюэ и Фенелон, однако в 1686 г. появляется тот педагогический труд, целью которого, по признанию самого автора, является оказание помощи в домашнем обучении. Клод Флэри так обозначает целевые установки написания своего сочинения: «Несмотря на то, что я затрагиваю лишь частное обучение и даю советы только тем, кто обучает детей на дому и может свободно выбрать лучшую, на их взгляд, систему, я считаю, что для начала нам необходимо рассмотреть программу обучения в общественных школах, чтобы иметь возможность соответствовать ей настолько, насколько это возможно. Но для более полного понимания этой программы, мне кажется, будет лучше вернуться к самим истокам: посмотреть, откуда пришла каждая её составляющая, и как по истечении веков всё это сложилось в единое целое»⁵.

¹ Good H.G. Rise of the History of Education // History of Education. 1959. Vol. 10. No. 1/4. P. 3.

² Wanner R.E. Claude Fleury (1640–1723) as an educational historiographer and thinker. Hague: Martinus Nijhoff, 1975. P. 245.

³ Предисловие А.А. Колобковой, В.К. Пичугиной.

⁴ Ibid. P. 17.

⁵ Фрэри К. О выборе и способе учения / пер. А.А. Колобковой // Колобкова А.А. Конволют педагогического наследия Клода Флэри, состоящий из оригинального издания «*Traité du choix et de la methode des etudes*» 1795 г., издания в переводе на рус-

«Трактат...» содержит в себе две неравные по объёму части, первая из которых посвящена истории наук, их зарождению и развитию в каждой отдельной культуре, а вторая — содержит большое количество практических советов и размышлений. Структура сочинения такова, что оно начинается разделами, которые представляют собой краткий экскурс в историю науки («История наук. Науки греков», «Науки римлян», «Науки христиан», «Науки франков», «Науки арабов», «Науки схоластов»), а заканчивает «профильными разделами» («Науки женщин», «Науки духовных лиц», «Науки военных», «Науки работников суда»). Иными словами, автор выделяет восемь эпох: эпохи греков, римлян, ранних христиан, Карла Великого, мусульман, схоластов, университетов и гуманистов. В историю науки у Флэри органично включена мировая история образования, что несколько напоминает «Тускуланские беседы» Цицерона, где только после экскурса в историю древнегреческого и древнеримского образования автор переходит к интересующим его вопросам. Флэри справедливо полагал, что для полного осознания современной системы обучения необходимо спуститься к её истокам и потому решил описать греческие, римские, христианские, французские и арабские науки, а также развитие систем образования в разных государствах. При этом Клод Флэри обращал внимание и на общую культуру того или иного народа, и делал это со всей присущей ему огромной любовью к человеку, который живёт в городе или деревне.

После истории, которая должна была подкрепить его практическую схему, Флэри переходит к систематизации наук и рассмотрению логики расположения всех последующих глав трактата. Самые первые из них он посвящает наукам, необходимым каждому: религии и нравственности; вежливости, что является частью нравов; логике и метафизике, что способствуют развитию мышления; а также той науке, целью которой является «забота о теле». Далее Флэри переходит к наукам, которые, по его мнению, весьма необходимы в делах: к грамматике, арифметике, экономике и юриспруденции; затем к полезным, по его мнению, наукам: латыни, которая нужна для понимания книг и общения с иностранцами, истории нравов и действий человеческих, естественной истории, дающей достоверные знания о вселенной (в современном понимании это естествознание), геометрии, риторике; и, наконец, к наукам любопытным: политике, математике, перспективе, оптике, астрономии, языкам, теоретической поэзии, чтению древних поэтов, музыке, живописи, рисунку, а также всем связанным с ними учениям, — предметам изучения не совсем полезным для простого народа, но весьма необходимым для знати, этому в Трактате посвящена отдельная глава.

У читателя Флэри неизбежно должны были возникать вопросы о компетенции тех, кто по его плану, должен был обучать элементам логики и метафизики значительное по численности количество бедных и женщин нации, которые имели небольшое образование (если вообще имели). «Был ли французский крестьянин, городской рабочий, простой солдат или даже деревенский лекар способен

ский язык 1796 г., перевода на современный русский язык: монография, пер. с фр. на соврем. рус. яз. А.А. Клобковой. М.: Знание-М, 2020. С. 144.

обучать детей разумным правилам? Имеющиеся доказательства предполагают, что это не так»¹. Можно определить, что представленный в Трактате план ориентируется на обучение детей высшего света. Однако, по признанию самого автора, не существует универсального учебного плана, подходящего каждому. По словам Флэри, он должен строиться из индивидуальных особенностей ребёнка и финансовых возможностей его семьи. Флэри не противопоставляет, а сопоставляет обучение в городе и в деревне, с присущей ему деликатностью обходя острые углы подобного сопоставления, и даже указывает на пользу пребывания ребёнка и в городе, и в деревне, как возможность восприятия разных объектов и явлений. Флэри часто сопоставляют с его современником Джоном Локком², также делавшим акцент на воспитании горожанина. Флэри, как и Локк, стремился давать советы наставникам и родителям в больших городах, но он не пренебрегал и маленькими деревенскими семьями.

ИСТОРИЯ НАУК

*Науки греков*³

Грамматика, риторика и философия пришли к нам из Греции, это можно определить даже по названиям этих предметов. Правда, ещё до нас их успели перенять себе римляне. Впрочем, греки по-своему относились к этим наукам. Например, грамматику они использовали для понимания и обучения письменности, то есть в качестве искусства правильного чтения, письма, и как следствие, говорения. На этом они и ограничивались, так как не рассматривали данные виды речевой деятельности с позиции иностранных языков. Под грамматикой они также подразумевали знакомство с поэтами, историками и другими значимыми авторами, произ-

¹ Claude Fleury (1640–1723) as an educational historiographer and thinker. Hague: Martinus Nijhoff, 1975. P. 188.

² Поскольку Локк был во Франции с 1675 по 1679 г., возникла гипотеза о том, что он мог быть знаком с работами Флэри: «Было высказано мнение, что он его (*«Трактат о способе и выборе обучения»*. — А. К., В. П.) прочитал. Это была бы одна из самых странных вещей в истории литературы, если бы он этого не сделал; но сейчас мы говорим только о том, что их системы были похожи, а не о том, что Локк скопировал или даже о том, что он был под сильным влиянием Флэри. <...> Скорее всего, единственное знание, которое Локк имел относительно образовательных взглядов Флэри, пришло из напечатанной версии *«Трактата...»*» (Good H.G. Rise of the History of Education // History of Education, 1959. Vol. 10. No. 1 / 4. P. 5.)

³ Приведено по изданию: Флэри К. О выборе и способе учения / пер. А.А. Колобковой // Колобкова А.А. Конволют педагогического наследия Клода Флэри, состоящий из оригинального издания *«Traité du choix et de la methode des etudes»* 1795 г., издания в переводе на русский язык 1796 г., перевода на современный русский язык: монография, пер. с фр. на соврем. рус. яз. А.А. Колобковой. М.: Знание-М, 2020. С. 141-220.

ведения которых учителя должны были помочь объяснить, после чего становилось понятно, насколько полезна эта наука. Вначале они обращались к текстам только греческих поэтов, в которых и содержались основные заповеди греческого народа, а также вся его религия и история, так как на тот момент, помимо тех мифов, которые сегодня кажутся нам такими смешными, произведения поэтов были единственной формой летописи. <...> Риторика и философия пришли позже, зарождаясь приблизительно в одно время. Об этом говорит увлечение одной части учёных мужей того времени вопросами общности, а других — поиском истины. <...>

Науки римлян

Римляне подражали грекам во всём, в чём могли, вплоть до повсеместного изучения их языка, что на тот момент, как мы знаем, не наблюдалось больше нигде в мире. Ни евреи, ни египтяне, ни греки не изучали иностранные языки, для чтобы использовать их как способ приобретения новых знаний. <...> Большое количество вездесущих рабов и свободных греков, а также соседство с греческими колониями в Италии тоже способствовало быстрому изучению греческого языка. В итоге римляне уделяли ему гораздо больше времени, чем сами греки. Сперва они начали изучать грамматику греческого языка с той же позиции, с которой это делали греки, то есть с позиции родного языка. Затем они перешли к латинскому языку, который, впоследствии, очистился, закрепился и приобрёл совершенную форму. Но когда римляне подошли к процессу образования, греческая система уже претерпела сильные изменения. Сильно снизился авторитет поэтов, так как физики предоставили новые представления о мифах и мире, обличая перед учёными мужами их ложную религию, не имеющую под собой никаких оснований кроме неясных традиций и грубой лжи. <...>

Науки христиан

Христиане отвергали любые другие учения, считая их частью языческой идеологии, и называли их заморскими или чужими. Многие из тех книг на самом деле были довольно бесполезны и даже опасны. Поэты представляли собой пророков дьявола, дышащих ни чем иным как идолопоклонством и развратом, создавая картины всевозможных страстей и злодеяний. Некоторые философы презирали понятие религии в целом, отрицая существование чуда и предсказаний. Другие были приверженцами идолопоклонства, ссылаясь на интерпретации естественных процессов и магических секретов. <...> ...многие сведущие христиане разбирались в языческих книгах и мирских науках. Более того, при тщательном

выяснении можно было бы убедиться, что большая часть христиан ранее всерьёз занималась этими учениями. Они знали, как использовать эти знания в угоду религии. <...>

Методика привлечения внимания

Детям хорошо размышлять мешает только отсутствие опыта и внимания. В этом возрасте подвижность мозга заставляет их постоянно суетиться и не даёт усидеть на месте. <...> И я считаю, что нет ничего лучше, чем зрительное удовольствие, которое мы получаем при виде естественной красоты, произведений живописи и архитектуры, симметрии фигур и цвета. Ведь созерцание вызывает в нас чувства, направленные на внешние объекты, а не на нас самих. То же самое касается красивых мелодий и запахов. Возможно именно поэтому церковь и обращается к этим трём чувствам во время торжественных мероприятий. Вот почему мне бы хотелось, чтобы первой церковью, в которую поведут ребёнка, была самая красивая, самая светлая и прекрасная церковь; чтобы местом его учения стал красивый сад или красивая деревня в прекрасную погоду; и чтобы обучение проходило тогда, когда он сам в добром расположении духа. Мне бы хотелось, чтобы первые учебные книги были хорошо напечатаны и связаны; чтобы сам учитель, если это возможно, представлял собой человека опрятного, хорошо сложенного, прекрасно владеющего своим голосом, чтобы во всём своём проявлении обладал он открытым и приятным видом. Но поскольку эти и ещё более важные качества редко встречаются в одном человеке, я бы хотел, чтобы в учителе, как минимум не было ничего оскорбительного или грубого. Нежелание или неумение учителя приспособиться к слабостям учеников, отражается на долгом отвращении и презрении детей ко всему, чему их научили слишком старые, печальные и угрюмые люди. А старые здания, которым не хватает света и свежего воздуха, переносят это отвращение к публичным школам на латынь и всё остальное обучение. <...>

Обучение ради выгоды

Те, кто занимается обучением, не имея возможностей для жизни похожи на путешественников, что приплывши к пустынному острову, станут заниматься изучением звёзд или исследованием морских течений, вместо того, чтобы строить хижины и искать продовольствие. Мы могли бы спросить у них: если вы, как и большинство людей, цените достаток, то чем вы развлекаетесь? Тем, чтобы не использовать обычные и естественные способы его приобретения? Вы родились в деревне — там и оставайтесь, вспахивайте поля ваших предков. Если они не оставили вам полей, идите в ремесленники, получайте профессию, занимайтесь торговлей, если у вас есть возможность, выбирайте дело, которое позволит вам честно

прокормиться. Оставьте обучение тем, у кого есть больше свободного времени, кто богат или тем, кто не беспокоится об этом. Но кто-то ответит, что можно жить и за счёт самих этих наук, что, как минимум, они помогают обрести множество полезных профессий в церковной, врачебной или государственной области, и что легче жить с такой профессией, чем пахать землю или заниматься ремеслом. В этом и кроется тщетная надежда, из-за которой повсюду так много бедных священников и бедных юристов. <...>

Грамматика

Под грамматикой я подразумеваю только чтение, письмо, умение хорошо говорить по-французски и грамотно писать. Всё это должно выполняться таким образом, чтобы не испытывать проблем ни с выбором слов, ни с построением речи, и чтобы иметь возможность грамотно писать самые общие тексты, письмо и докладную записку. Я считаю, что ребёнка младше шести лет не стоит обучать чтению, если только он не обладает к этому природным талантом.

Занятие это трудное, и для детей в нём нет ничего привлекательного и весёлого, а именно к этому они и стремятся. Для освоения чтения им необходимо терпение, а в раннем возрасте они им не обладают. <...>

Экономика

Дети не живут среди звёзд, не находятся в вымышленном пространстве, среди смыслов существования. Они находятся на земле, в этом приземлённом мире, которым он представляется в столь испорченном веке.

Поэтому необходимо, чтобы знали они землю, на которой живут, хлеб, который потребляют в пищу, животных, которые им служат, а в особенности людей, с которыми им жить и работать. И чтобы не считали они унижением познание всего того, что их окружает. В больших семьях возможности для такого обучения шире, нежели в маленьких, а у тех, кто попеременно живёт то в городе, то в деревне, их ещё больше. Дети знатных семей, обладающие всеми этими удобствами, претерпевают необходимость большего объёма знаний. По мере взросления обучение должно усложняться: можно переходить к изучению искусств, что направлены на облегчение процессов жизнедеятельности, к подробному изучению рабочего процесса других людей. Таким образом, можно и дома, и вне его стен показывать, как делают хлеб, как производят холсты и ткани; можно продемонстрировать, как работают резчики, отделыщики, плотники, столяры, каменщики и другие рабочие строительного дела. Ко всему необходимо, чтобы дети были в нём немного сведущи и понимали язык рабочих, дабы впоследствии обмануть их было нелегко. Впрочем, предмет этот будет им довольно интересен и поскольку они всему стремятся подражать, то не

упустят возможности поиграть в строительное дело. Ни чрезмерно противиться этому, ни высмеивать это не стоит. Наоборот, им можно помочь, рассказывая о том, что в их игре правдоподобно, а что — нет. Это будет хорошим поводом для того, чтобы обучить их механике, и дети будут только рады в этом преуспеть, что очень важно в подобном возрасте. <...>

История

Второй такой полезной наукой является история. Но поскольку одному человеку тяжело изучить всё то, что с нами происходило в течение всех времён и на территории всех стран, то в этой науке, как ни в одной другой, важен выбор и порядок. <...> ...не стоит слишком рано обучать детей основам истории. В то время, когда мы начнём рассказывать им о фактах, что послужат фундаментом для изучения религии, необходимо будет рассказать им и о самых важных, самых громких, самых прекрасных и самых легких для запоминания исторических событиях. Среди прочих необходимо выбрать и те истории, что способны разбудить воображение: о Капитолийской волчице, о смерти Лукреции, о захвате галлами Рима, о триумфе Помпея или Павла Эмилия, о смерти Цезаря. По возможности стоит также показывать детям медали, статуи и гравюры, тогда изображения будут ярче и дольше оставаться в памяти. Это, без сомнения, самое полезное применение живописи и скульптуры. Оно же давало древним грекам огромное преимущество, поскольку они могли изучать свою историю, даже не умея читать, всего лишь прогуливаясь по греческим городам. Ведь в какую бы сторону они не повернулись, им на глаза попадались барельефы или прекрасные картины, изображающие битвы и другие значимые события, и размещённые в храмах или общественных галереях; попадались человеческие статуи с похожими лицами, одежда и позы которых описывали сюжет, в котором они были запечатлены. Даже в деревнях можно было увидеть трофеи, гробницы и пирамиды, являвшиеся историческими монументами. <...>

Науки духовных лиц

<...> Священнослужитель должен обучать других религии и добродетели. Поэтому ему необходимо изучить три предмета: таинство веры, нравственность и манеру преподавания. Большую часть своего внимания ему необходимо будет уделить *Священному Писанию*, изучать которое он должен будет начать с детства и с тем же усердием продолжать в течение всей жизни, чтобы каждая его часть была ему знакома и чтобы мог он не задумываясь процитировать любую из них. <...>

Священнослужитель должен избегать двух крайностей: учиться чрезмерно и учиться недостаточно. Среди священнослужителей есть множество тех, кто считает, что после службы или мессы не стоит нечего

делать, разве что совершать таинства и наставлять верующих, но и в этих делах, исполнив самые насущные обязанности, часто видят они исполнение свое долга. Однако мы не должны отдыхать до тех пор, пока есть невежи, которых нужно обучать и грешники, которых нужно обратить в веру. Таким образом, те, кто не имеют природного таланта или больших возможностей для обучения, те, кому не хватает книг и учителей, как часто это бывает в деревнях или удалённых провинциях, должны постараться как следует изучить основные и общие вещи. Они должны изучить катехизис, что на самом деле не так легко, как думают многие, но особенно важно. Поскольку катехизис составляет основу религии. Также им следует проповедовать и давать дружеские наставления в зависимости от способностей слушающих, слушать исповеди и делиться необходимыми советами. Старательный и добродетельный священник может сделать всё это, изучив лишь *Священное Писание*, катехизис, соборный устав, предписания своего требника, несколько проповедей святого Августина или любую другую нравственную книгу святых Отцов, которая ему попадётся. Вот, что является необходимым в церковном обучении. <...>

ЖАН-ЖАК РУССО¹

Жан-Жак Руссо (1712–1778) — французский философ-просветитель, писатель и политический мыслитель, теоретик музыки и педагогики. В центре внимания Руссо — критика интеллектуальной моды, соблюдая которую, можно преуспеть в «свете», социальное неравенство, воспитание с целью подготовить ребёнка к жизни в определённом социальном круге, в частности, унаследовав сословный статус родителей. Она развита им в «Рассуждении о науках» (1749) и в «Рассуждении о неравенстве» (1753), а в более позднее время в литературно-критических и педагогических сочинениях, прежде всего в «Письме д'Аламберу о театральных зрелищах» (1758) и романе «Эмиль, или О воспитании» (1761). Руссо проводит анализ отчуждения (*aliénation*), понимая под ним приверженность социальным и культурным стандартам с позиций философского дуализма, заимствованного у Декарта и переосмысленного под влиянием сенсуализма Дж. Локка и Э.-Б. де Кондильяка, с которым он дружил. Декартовское «*cogito ergo sum*» в философии Руссо сформулировано иначе: «*sentio ergo sum*». Именно «чувство собственного существования» (*le sentiment de sa propre existence*), вытекающее из «любви к своему существу, любовь к себе» (*amour de son être, amour de soi*) являются у человека чувствами врождёнными, первичными в сравнении с ориентирами, предрассудками и ценностями, навязанным человеку современным ему обществом. Сохранить это природное чувство — это задача политики (сделать так, чтобы, заключив общественный договор, человек сохранил «эквива-

¹ Предисловие С.В. Занина, В.К. Пичугиной.

лент природной свободы»), воспитания (воспитать человека так, чтобы он не смог усвоить предрассудки и «ложные мнения») и, наконец, моральной философии (человек должен избегать вырождения (*d'égénération*) природного чувства «любви к себе» в самолюбие (*amour-propre*), возникающего под влиянием социальных ценностей, ориентиров и предрассудков, господствующих в обществе.

На протяжении двух столетий в науке и в культуре Руссо воспринимали как «одинокое мечтателя», принявшего решение жить в деревне, как «мизантропа», презревшего дружеские привязанности и порвавшего всякие отношения с философами (прежде всего, с Д. Дидро и П. Гольбахом). Вместе с тем, его «одиночество» имеет под собой определённые объективные основания. Он считал, что социальный порядок в сословном обществе его времени непрочен: «Вельможа делается ничтожным, — бедняком, монарх — подданным; разве удары судьбы столь редки, что вы можете рассчитывать избежать их? Мы приближаемся к эпохе кризиса, к веку революций»¹. Можно ли при таких условиях рассчитывать на покровительство вельмож и монархов и сделать успешную карьеру писателя и музыканта? В ноябре 1752 г. Руссо отказался принять пенсию от Людовика XV в качестве награды за постановку его оперы «Деревенский колдун», пользовавшейся шумным успехом. Должен ли писатель встать на сторону одной из противоборствующих партий, примкнув, к примеру, к философам в их конфликте с католическим клиром и иезуитами? Ведь, по его словам, во Франции его времени «благодаря философии религия повсюду утратила своё влияние, и превосходство религии перестали признавать даже в народе. Церковнослужители, упорно стремившиеся обосновать её с точки зрения того, что является её слабой стороной, позволили подточить остальные её основы; и всё здание, находившееся в подвешенном состоянии, готово было обрушиться. Учёные споры прекратились, потому что все проявляли к ним безучастность; и между различными партиями воцарился мир, поскольку больше никто не думал о собственной партии. Убирая сухие ветки, срубили дерево целиком; чтобы вновь его вырастить, необходимо было оставить лишь ствол. И можно ли было найти лучшее время для того, чтобы утвердить прочный мир, чем то, когда враждебность партий утихла и давала им возможность прислушаться к голосу разума?»². Публикуя роман «Эмиль» и трактат «Об общественном договоре» (оба — в 1762 г.), Руссо, дистанцировавшись от партий, стремился разрешить конфликт в коллективном сознании его времени. Выбор жить в Эрмитаже (поместье мадам д'Эпинэ близ Парижа), а потом в Монморанси, в одиночестве и в деревне — это выбор в пользу позиции человека, чуждого, по его выражению «духу какой-либо партии».

Возможно, именно поэтому религиозно-нравственные идеи Руссо, развитые в его главных произведениях, оказали существенное влияние на коллективное сознание его времени. Выдающийся французский литературовед аббат Анри Бремон писал о том, что его сентиментализм и гуманизм в полной мере способствовали обновлению религиозной веры, которая стала менее догматичной и более

¹ Руссо Ж.-Ж. Эмиль. Кн. III // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1981. Т. 1. С. 206.

² Руссо Ж.-Ж. Письма с Горы. V // Полит. соч. СПб.: Росток, 2013. С. 384-385.

проникнутой чувством¹. Вместе с тем, Руссо критикует философский рационализм и материализм своего времени, указывая на тесную связь между «занятиями науками и искусствами» и упадком нравов в обществе: «Тому, кто питает надежду понравиться публике, остаётся лишь один путь. А именно пойти по следам блестящих авторов нашего века и выплеснуть на бумагу, следуя их примеру, вместе с чернилами сатиру и желчь, проповедовать вслед за ними лицемерную мораль любви к добродетели и ненависти к пороку, поначалу заявив, вслед за ними, что всё это — бессмысленные речи, придуманные ради потехи народа, что нет ни порока, ни добродетели в человеческом сердце, так как человек лишён свободы воли и нравственности в своих поступках, что всё, вплоть до этой самой воли есть лишь творение слепой необходимости, что, наконец, совесть и её угрызения — это лишь предрассудки и призраки, коль скоро невозможно ни воздержаться от доброго поступка, ни испытывать удовлетворение от него»².

И, наконец, «одиночество Руссо» отражает его личный опыт: «Вы полагаете, Сударь, будто я несчастен и снедаем меланхолией [в деревне. — С. З., В. П.]. Ах, как же вы заблуждаетесь! Одинок я был в Париже, там моё сердце разъедала чёрная желчь, а её горечь весьма ощущалась во всех напечатанных мною сочинениях, пока я в нём жил. Но, Сударь, сравните эти сочинения с теми, что я создал в одиночестве: или я сам заблуждаюсь, или же вы почувствуете в последних спокойствие души, отнюдь не наигранное, позволяющее верно судить о внутреннем состоянии их автора»³. Попыткой осмысления собственного опыта следует считать проект сочинения под заглавием «Чувственная мораль, или Материализм мудреца»: «Глубоко исследуя самого себя и отыскивая в окружающих то, каково происхождение различных состояний души, я нашёл, что они по большей части зависят от предшествующего впечатления, произведённого внешними предметами, и что, непрерывно изменяясь благодаря нашим ощущениям и органам чувств, мы сами того не замечая, носили в своих мыслях, чувствованиях и даже в поступках, следствия этих изменений. Собранные мною поразительные и многочисленные наблюдения были совершенно неоспоримы, а лежавшие в их основе физические принципы мне казались подходящими для того, чтобы внешне вести образ жизни, который, меняясь в зависимости от обстоятельств, мог привести душу в наиболее благоприятное для добродетели состояние или удержать её в нём. От скольких заблуждений уберегли бы разум, скольким порокам помешали бы родиться, если бы сумели заставить животную жизнь оказывать благоприятное влияние на порядок нравственный, который так часто ею нарушается! Климат, времена года, звуки, цвета, мрак, свет, стихии, пища, шум, тишина, движение, покой — всё воздей-

¹ Henri Bremond. Histoire littéraire du sentiment religieux en France, depuis la fin des guerres de religion jusqu'à nos jours. Paris, Bloud et Guy, 1926. T. VII. P. 331.

² Œuvres complètes d Jean-Jacques Rousseau. Tome XVIII: Rousseau juge de Jean Jaques (manuscrit «Condillac»), avec les variantes ultérieures, Paris, Classiques Garnier, 2016. P. 364.

³ Rousseau à Malesherbes. Le 4 janvier 1762 // Œuvres complètes de Jean-Jacques Rousseau. Paris, Gallimard, 1959. T. I. P. 1131.

ствуется на наш организм и, следовательно, на нашу душу; всё это даёт тысячи почти что надёжных способов управлять у самого источника ощущениями, которым мы позволяем завладеть нами»¹. Нет сомнений, что истоки этих размышлений следует искать в античной философии, в частности, в учении Эпикура об отвлечении от мыслей о дурном (*avocatione a cogitanda molestia*) и о помыслах о наслаждении (*avocatione ad contemplandas voluptates*)» (Cicero. *Tusc.*, III, XV, 33), — как справедливо отмечал Мишель Фуко².

РАССУЖДЕНИЕ, ПОЛУЧИВШЕЕ ПРЕМИЮ
ДИЖОНСКОЙ АКАДЕМИИ В 1750 ГОДУ ПО ВОПРОСУ,
ПРЕДЛОЖЕННОМУ ЭТОЮ ЖЕ АКАДЕМИЕЙ:
«СПОСОБСТВОВАЛО ЛИ ВОЗРОЖДЕНИЕ НАУК И ИСКУССТВ
ОЧИЩЕНИЮ ПРАВОВ?»³

«Рассуждение...» было написано на тему, заданную Дижонской академией. В «Исповеди» он пишет о том, как прочёл об этом конкурсе в журнале «Французский Меркурий» за октябрь 1749 г. и решил принять участие: «Как только я прочёл это, передо мной открылся новый мир, и я стал другим человеком. Я живо помню полученное мной впечатление, но подробности у меня улетучились... Придя в Венсен, я был в возбуждении, граничившем с бредом. Дидро заметил это; я объяснил ему причину и прочёл ему прозопопею Фабриция, написанную карандашом под дубом. Он убеждал меня не сдерживать полёта мыслей и участвовать в конкурсе. Так я и поступил — и с того момента погиб. Вся остальная моя жизнь и все мои несчастья были неизбежным следствием этого рокового мгновения»⁴. Полемика о том, какой ответ хотел дать Руссо на поставленный Академией вопрос, также связана с Дидро. По одной из версий, Руссо хотел ответить «да», а Дидро переубедил его, а по другой — Руссо хотел ответить «нет», и Дидро укрепил его в этом решении⁵. Сам Дидро передаёт этот разговор в следующих выражениях: «Я сказал тогда Руссо: “Нечего и колебаться. Вы займёте позицию, которую не займёт никто”»⁶. Первое «Рассуждение...» было хорошо принято, в отличие от «Рассуждения о происхождении и основаниях неравенства между людьми» (1754), которое вызвало неоднозначную реакцию в среде просветителей и не было до конца прочитано вслух в Дижонской академии по причине «длиннот

¹ Rousseau J.-J. *Confessions*, liv. IX // Ibid. P. 409.

² Foucault M. *L'herméneutique du sujet*. Paris, Hautes Études / Gallimard / Seuil, 2001. 17 mars-2avril.

³ Предисловие В.К. Пичугиной.

⁴ Руссо Ж.-Ж. *Исповедь* / пер. М.Н. Розанова // Руссо Ж.-Ж. Избр. произв.: в 3 т. Т. 3. С. 305-306.

⁵ См.: Бахмутский В.Я., Харлап М.Г. Комментарии // Руссо Ж.-Ж. Избр. произв.: в 3 т. Т. 3. С. 766.

⁶ Diderot D. *Réfutation suivie de l'ouvrage d'Helvétius, intitulé L'Homme* // Œuvres. Éd. Laurent Versini. Paris: Bouquins, 1994. Т. 1. P. 784.

и повторений» в нем. Несколько расширяя утверждение А.А. Златопольской о втором «Рассуждении», можно сказать, что оба эти сочинения не сочинения, написанные «на соискание премии Дижонской академии, а заветная дума всей русской интеллигенции»¹.

В «Рассуждении...», фрагменты которого мы приводим ниже, Руссо обозначает оппозицию «город — деревня», которая неоднократно будет обыгрываться им во многих сочинениях. Упомянув некоторые древние и современные города, Руссо попытался ответить на целый ряд вопросов, в том числе, и на вопрос, где следует искать истоки европейской образованности? Он указывает на Афины, называя и этот город «страною ораторов и философов», и на «Рим, основанный пастухом и прославленный земледельцами». В «Исповеди» он так пишет о своём отношении к античной культуре, которое появилось в юности: «Беспрестанно занятый Римом и Афинами, живя как бы одной жизнью с их великими людьми, сам родившись гражданином республики и сыном отца, самую сильную страстью которого была любовь к родине, — я пламенел ею по его примеру, воображал себя греком или римлянином, становился лицом, жизнеописание которого читал...»² Включив в «Рассуждение...» обращение к тому самому благородному римлянину Фабрицию, о котором Плутарх повествует в «Жизнеописании Пирра», и его вымышленную ответную речь, Руссо приводит читателя к мысли о том, что польза наук и искусств для государства сомнительна.

<...> Трудно³ будет, — и я это чувствую, — отстаивать то, что предстоит мне сказать, в том Суде, перед которым я выступаю. Как решиться хулить Науки перед одним из ученейших собраний в Европе, восхвалять невежество перед знаменитою Академией и примирить презрение к научным занятиям с уважением к истинным Ученым? Я видел все эти противоречия, но они меня не остановили. Не Науку я оскорбляю, — сказал я самому себе, — Добродетель защищаю я перед людьми добродетельными. Честность для людей порядочных еще дороже, чем ученость для ученых. <...>

Цивилизованные народы, развивайте дарования: счастливые рабы, вы им обязаны этим нежным и тонким вкусом, которым вы кичитесь, этой кротостью характера и благоразумною сдержанностью нравов, которые делают общение между вами столь тесным и легким; одним словом, даро-

¹ Златопольская А.А. Ж.-Ж. Руссо: pro et contra / сост., вступ. ст., библиография и коммент. А.А. Златопольской. СПб.: РХГА, 2005. С. 8.

² Руссо Ж.-Ж. Исповедь / пер. М.Н. Розанова // Ж.-Ж. Руссо. Избр. произв.: в 3 т. Т. 3. С. 13.

³ Приведено по изданию: Руссо Ж.-Ж. Рассуждение, получившее премию Дижонской Академии в 1750 году по вопросу, предложенному этою же Академией: «Способствовало ли возрождение наук и искусств очищению нравов?» / пер. А.Д. Хаютина // Ж.-Ж. Руссо. Трактаты. М.: Наука, 1969. С. 9-30.

вания дают вам видимость всех добродетелей, хоть вы и не обладаете из них ни одною.

Вот такого рода обходительностью, тем более приятною, чем менее она старается себя показать, отличались некогда Афины и Рим в столь превозносимые дни их величия и блеска; безусловно, благодаря этой же именно обходительности и наш век, и наша Нация переживут все времена и все народы. Философский тон без педантизма, естественные и все же предупредительные манеры, равно далекие как от германской грубости, так и от итальянского фиглярства, — вот плоды вкуса, приобретенного основательными занятиями и усовершенствованного в светском общении. <...>

До того, как искусство обтесало наши манеры и научило наши страсти говорить готовым языком, нравы у нас были грубые и простые, но естественные, и различие в поведении с первого взгляда говорило о различии характеров. Человеческая природа, в сущности, не была лучшею, но люди видели свою безопасность в легкости, с какою они понимали друг друга, и это преимущество, ценности которого мы уже не чувствуем, извлекло их от многих пороков. <...>

Возьмите Египет — эту первую школу вселенной — с его благодатным климатом под медным, раскаленным небом; взгляните на эту знаменитую страну, откуда Сезострис некогда отправился завоевывать мир. Эта страна становится матерью философии и изящных искусств, и вскоре после этого — завоевана Камбизом, затем греками, римлянами, арабами и, наконец, турками.

Возьмите Грецию, некогда населенную героями, которые дважды одолели Азию, один раз у Трои, а другой — у собственных своих очагов. Рождающаяся литература не внесла еще испорченности в сердца ее обитателей; но развитие искусств, разложение нравов и иго македонца последовали непосредственно одно за другим; и Греция по-прежнему ученая, по-прежнему сладострастная и по-прежнему поработенная в результате происходивших в ней переворотов получала лишь новых повелителей. Все красноречие Демосфена никак не могло оживить организм, обессиленный роскошью и искусствами.

Во времена Энниев и Теренциев — вот когда Рим, основанный пастухом и прославленный земледельцами, начинает приходить в упадок. Но после Овидиев, Катуллов, Марциалов и этой толпы непристойных писателей, одни имена которых возмущают стыдливость, Рим, бывший когда-то храмом добродетели, превращается в театр преступлений, позор народов и игрушку варваров. Эта столица мира пала в конце концов под тяжестью ярма, которое она наложила на столь многие народы, и накануне дня ее падения одному из ее граждан был пожалован титул «арбитра хо-

рошего вкуса». А что скажу я о том центре Восточной империи, который по своему положению, казалось бы, должен был быть центром всего мира, об этом прибежище наук и искусств, изгнанных из остальной части Европы, быть может, скорее вследствие осмотнительности, нежели из варварства? Все, что в разврате и испорченности есть самого постыдного — в изменах, убийствах и отравлениях, — самого черного, все, что есть в скопищах всех преступлений самого жестокого, — вот что образует основу истории Константинополя; вот он, чистый источник, из которого просочились к нам знания, коими кичится наш век. <...>

Забуду ли я, что из самых недр Греции поднялся этот город, столь же Знаменитый счастливым своим неведением, как и мудростью своих законов; Эта республика скорее полубогов, чем людей, настолько добродетели их, казалось, превосходили все человеческое? О, Спарта, вечное посрамление бесплодной учености! В то время, как пороки, предводительствуемые изящными искусствами, вместе с ними проникали в Афины, где тиран с таким старанием собирал творения первого из поэтов, ты изгнала из своих стен искусства и художников, науки и ученых!

Исход событий показал цену этих различий. Афины стали обителью вежливости и хорошего вкуса, страную ораторов и философов; изящество строений соответствовало в этом городе изяществу языка: повсюду видны были там мрамор и холст, оживленные руками искуснейших мастеров; из Афин вышли эти удивительные произведения, которые будут служить образцами во все развращенные века. Лакедемон являл собою менее блистательную картину. Там, — говорили другие народы, — люди рождаются добродетельными и кажется, что сам воздух этой страны внушает добродетель. От ее обитателей нам кажется лишь память о их героических деяниях. Разве такие памятники должны иметь для нас меньше цены, чем мраморные изваяния, что остались нам от Афин? <...>

О, Фабриций! Что почувствовала бы ваша великая душа, если бы на ваше несчастье, вновь вызванный к жизни, вы увидели пышное обличие Рима, который спасен был некогда вашей рукою и который честное ваше имя прославило больше, чем все его завоевания? <...> Но давайте перенесемся через века и пространства и посмотрим, что произошло в наших странах и у нас на глазах...<...>

Мудрец вовсе не гонится за богатством, но он не равнодушен к славе; и когда он видит, как дурно она бывает распределена, его добродетель, которую дух соревнования оживил бы и сделал бы полезною для общества, начинает томиться и постепенно угасает в нищете и безвестности. Вот к чему должно в конце концов привести повсеместное предпочтение дарований приятных дарованиям полезным, и это слишком хорошо подтверждается и нашим опытом со времен обновления наук и искусств.

У нас есть физики, геометры, химики, астрономы, поэты, музыканты, художники — у нас нет больше граждан; и если они еще и остались, рассеянные по нашим глухим деревням, то погибают там в бедности и пренебрежении. Таково положение, до которого они теперь низведены; вот какие чувства выказываем мы тем, кто дает нам хлеб, а нашим детям молоко. <...>

О добродетель, возвышенная наука простых душ! Нужно ли, право, столько усилий и приспособлений, чтобы тебя познать? Разве не запечатлены во всех сердцах твои принципы? и разве, чтобы узнать твои законы, не достаточно ли уйти в самого себя и прислушаться к голосу своей совести, когда страсти безмолвствуют? Вот истинная философия, научимся же ею довольствоваться; и, не завидуя славе тех знаменитых людей, которые достигают бессмертия в республике ученых, попытаемся провести между ими и нами то почетное различие, которое замечали когда-то между двумя великими Народами: один из них умел хорошо говорить, а другой — хорошо поступать.

ЭМИЛЬ, ИЛИ О ВОСПИТАНИИ¹

Романы «Эмил, или О воспитании» (1753–1759) и его неоконченное продолжение «Эмил и Софи, или Одинокие» (1762–1767), где впервые во французском языке в речи Эмиля, произнесённой перед пленниками пиратов, употреблено обращение «Товарищи» (*camarades*), вызвали бурную полемику как на родине автора, так и за её пределами². В этих романах Ж.-Ж. Руссо акцентировал внимание на том, что городская суета не способствует становлению и развитию человека. Ж.-Ж. Руссо, как и Цицерон в труде «О природе богов» или в «Тускуланских беседах», выстраивает философию образования через вопрос о том, что следует предпочесть: муравейник в городе или вольный воздух в деревне? По Ж.-Ж. Руссо, человек стремится освободиться от города, который ввергает его в водоворот суеты и не позволяет полноценно осуществлять заботу о себе: «Люди созданы не для того, чтобы скучиваться в муравейниках... Чем больше они скучиваются, тем более портятся. Города — пучина для человеческого рода»³.

Согласно Руссо, город мешает человеку заботиться о своём образовании, что в логике Сократа означало сложности в осуществлении «заботы о себе». Руссо определил «заботу о себе» (« как проявление врождённого чувства — «любви к

¹ Предисловие С.В. Занина, В.К. Пичугиной.

² См.: Compaupé G. Histoire critique de doctrines de l'éducation en France depuis seizième siècle. Paris, 1904. Т. II. P. 188–211, Py G. Rousseau et les éducateurs. Étude sur la fortune des idées pédagogiques de J.-J. Rousseau en France et en Europe aux XVIII siècle. Oxford: Voltaire Foundation, 1997.

³ Руссо Ж.-Ж. Эмил, или О воспитании // Ж.-Ж. Руссо. Пед. соч.: в 2 т. М.: Педагогика, 1981. Т. 1. С. 53.

своему существу» или «любви к себе». Вместе с тем он полагал, что неизбежное развитие в человеке природной «способности к усовершенствованию» (*perfectibilité*), возникновение нравственных и социальных представлений ведёт к отчуждению человека от самого себя, от своих природных качеств. Поэтому в «Эмиле» центральное место занимает концепция «негативного воспитания», которая в дальнейшем получит развитие в «Соображениях об образе правления в Польше» (1771) Она заключается в том, чтобы научить воспитанника свободно развивать свои природные наклонности, «воспитывая дикаря, способного жить в обществе», с самого начала оградив его от всех предрассудков и «надуманных ценностей» (*valeurs factices*), возникающих у людей в обществе, прежде всего в «городском муравейнике», где представляется немало возможностей проводить сравнения себя с окружающими. И они, согласно Руссо, неизбежно порождают «самолюбие», эту «плодовитую мать всех пороков». В более широком контексте творчества Руссо термин «город» — это синоним «порока» и источник «самолюбия»: именно в Париже Сен-Прё, возлюбленный Софи д'Этанж («Юлия, или Новая Элоиза», часть II), ей изменяет, а Софи изменяет Эмилю, герою романа о воспитании. Напротив, практики «заботы о себе» возникают преимущественно в деревне, где люди учатся ручному труду ради самих себя, заботятся о себе и получают «благоприятные для добродетели впечатления», о которых Руссо говорил в проекте сочинения «Чувственная мораль».

I¹. Города — пучина для человеческого рода. В несколько поколений расы погибают или вырождаются; им нужно обновление, а это обновление дает всегда деревня. Посылайте же детей своих обновляться, так сказать, и восстанавливать среди полей силу, утраченную в нездоровой атмосфере местностей, слишком густо населенных. Беременные женщины, живущие в деревне, спешат на время родов в город: они должны были бы поступать совершенно наоборот, особенно те, которые хотят сами кормить своих детей. Им менее пришлось бы жалеть о городе, чем они думают; среди обстановки, более естественной для человеческого рода, удовольствия, связанные с обязанностями, налагаемыми природою, скоро отбили бы у них всякую охоту к другим, сюда не относящимся, удовольствиям. <...>

Я много жил между крестьянами и никогда не слышал, чтобы кто-нибудь из них — мужчина, женщина, девочка или мальчик — когда-нибудь картавил. Отчего это происходит? Неужели органы у крестьян иначе устроены, чем у нас? Нет, но их иначе упражняли. Против моего окна есть холмик, на котором собираются для игры окрестные ребята. Хотя они довольно далеко от меня, но я отлично различаю все, что они говорят, и часто из этого извлекаю хорошие заметки для этого сочинения. Ка-

¹ Приведено по изданию: Руссо Ж.-Ж. Пед. соч.: в 2-х т. / под ред. Г.Н. Джибладзе; сост. А.Н. Джуринский. Т.1. М.: Педагогика, 1981.

ждый день ухо мое обманывает меня относительно их возраста; я слышу голоса десятилетних детей — оглядываюсь и вижу, что по росту и чертам лица это дети 3—4 лет. Я проделяваю этот опыт не исключительно над собой: городские жители, которые приходят меня навестить и которых я спрашиваю об этом же, впадают всегда в ту же ошибку.

Происходит эта разница оттого, что городским детям, которые до 5 или 6 лет воспитываются в комнате и под крылом гувернантки, стоит лишь пробормотать — и их поймут; едва они станут шевелить губами, как их стараются слушать; им подсказывают слова, которые они плохо передают; а так как их окружают постоянно одни и те же люди, то благодаря постоянному вниманию последние угадывают то скорее, что те хотели сказать, чем то, что сказали.

В деревне — совершенно другое дело. Крестьянка не торчит постоянно возле своего ребенка; он принужден научиться очень ясно и очень громко выговаривать то, что ему нужно сказать. <...> Подрастая, мальчики должны бы исправиться от этого недостатка в коллежах, а девочки — в монастырях; действительно, те и другие в общем говорят отчетливее, чем те, которые все время воспитывались в отцовском доме. Но приобрести произношение столь же ясное, как у крестьян, мешает им необходимость заучивать много вещей наизусть и потом громко читать выученное; ибо, заучивая урок, они привыкают бормотать, произносить небрежно и дурно; когда же они громко отвечают урок, бывает еще хуже... <...>

II. Странно, что с тех пор, как берутся воспитывать детей, не придумали еще другого способа руководить ими, кроме соревнования, зависти, ненависти, тщеславия, жадности, низкого страха, всех страстей, наиболее опасных, наиболее способных волновать и портить душу, даже прежде чем сформируется тело. При всяком преждевременном наставлении, которое вбивают им в голову, в глубине их сердца насаждают порок; безрассудные воспитатели думают сделать чудо, делая их злыми с целью научить, что такое доброта, а потом важно говорят нам: таков уж человек. Да, таков человек, которого вы сделали. <...> Постоянное стеснение, в котором вы держите своих воспитанников, раздражает их живость; чем больше они стеснены на ваших глазах, тем буйнее они с того момента, как вырвутся: нужно же им вознаградить себя, когда они могут, за то суровое стеснение, в котором вы их держите. Два городских школьника наделают в ином месте больше опустошений, чем вся детвора целой деревни. Заприте барчонка и крестьянского мальчика в комнате; первый все опрокинет, все переломает, прежде чем второй шевельнется с места. Отчего это, если не оттого, что один спешит до конца воспользоваться минутой свободы, меж тем как другой, всегда уверенный в своей свободе, никогда не

торопится ею воспользоваться? А меж тем дети поселян, которым все-таки часто потворствуют или прекословят, еще очень далеки от того состояния, в котором я желал бы их видеть. <...>

Вот еще одна из причин, почему я хочу воспитывать Эмиля в деревне, вдали от этой шайки лакеев, самых презренных из людей после своих господ, вдали от грязных городских нравов, которые вследствие лоска, их покрывающего, делаются обольстительными и заразительными для детей, тогда как пороки крестьян, являясь без прикрас и во всей своей грубости, скорее способны оттолкнуть, чем обольстить, если нет никакого интереса подражать им.

В деревне воспитатель гораздо скорее будет обладать предметами, которые захочет, показать ребенку; его репутация, его беседы, его пример будут иметь такое влияние, какого они не могли бы иметь в городе; так как он всем полезен, то каждый будет стараться оказать ему услугу, заслужить его уважение, высказать себя перед учеником таким, каким учитель желал бы в действительности видеть всех; и если люди не исправятся при этом от порока, то они удержатся от неприличных поступков, а нам только это нужно для нашей цели. <...>

Отправляясь с ним на прогулку, после полудня, я клал иногда в карман пару любимых его пирожков; гуляя¹, мы съедали по одному и возвращались домой очень довольные. Раз он заметил, что у меня было три пирожка; он мог бы, не поморщившись, съесть хоть шесть и спешил окончить свой, чтобы выпросить у меня третий. <...>

Хотите теперь судить о нем по сравнению? Введите его в круг других детей и оставьте на свободе. Вы скоро увидите, который из детей наиболее вызывает истинное развитие, который ближе к совершенству этого возраста. Между детьми городскими ни один не оказывается ловчее его, но он и сильнее всякого другого. Между маленькими крестьянами он равен другим по силе и всех превосходит ловкостью. Во всем, что по силам детскому уму, он судит, рассуждает, предвидит лучше всех их. Нужно действовать, бегать, прыгать, передвигать предметы, поднимать тяжести, определять расстояния, изобретать игры, выиграть приз? Поневоле скажешь, что природа — к его услугам: так легко он умеет покорить всякую вещь своей воле. Он создан, чтобы руководить, чтобы управлять себе равными: способность, опытность заменяют для него право и власть. Дайте ему ка-

¹ Речь идет, как мы сейчас увидим, о прогулке в поле. Публичные городские гулянья губительны для детей того и другого пола. Тут именно зарождается у них тщеславие и желание привлекать взоры: в Люксембурге, в Тюильри, особенно в Пале-Рояле знатная парижская молодежь принимает тот дерзкий и фатовской вид, который делает ее столь уморительной и возбуждает насмешки и отвращение к ней во всей Европе.

кое угодно имя и одежду — все равно: он всюду будет первенствовать, всюду станет главою других; последние всегда будут чувствовать его превосходство над собой: он будет господином, не думая вовсе приказывать; они будут повиноваться, не замечая, что повинуются.

Он достиг детской зрелости, он жил жизнью ребенка, он не покупал своего совершенства ценою своего счастья; напротив, они содействовали одно другому...<...>

III. Правда, мне не скажут, что у ребенка больше потребностей, чем я предполагаю, но станут отрицать силу, которую я приписываю ему: не подумают, что я говорю о своем воспитаннике, а не о тех движущихся куклах, которые путешествуют из комнаты в комнату, которые падают в ящике и таскают тяжести из картона. Мне скажут, что мужская сила обнаруживается только вместе с возмужалостью, что лишь жизненные силы, выработанные в соответственных сосудах и распространившиеся по всему телу, могут придать мускулам плотность, деятельность, крепость, упругость, из которых вытекает настоящая сила. Вот она — кабинетная философия; что же касается меня, то я ссылаюсь на опыт. Я вижу в ваших деревнях, как подростки падают, боронят, управляют плугом, нагружают бочки с вином, правят телегою — совершенно, как их отцы: их можно было бы принять за взрослых, если бы не выдавал их звук голоса. Даже в городах наших молодые рабочие, кузнецы, слесари почти так же сильны, как и мастера их, и были бы не менее ловки, если бы вовремя обучили их. <...>

Мне скажут, что я отклоняюсь от природы: я не думаю этого. Она избирает свои орудия и направляет их сообразно не с людским мнением, а с потребностью. А потребности меняются, смотря по положению людей. Большая разница между естественным человеком, живущим в природном состоянии, и естественным человеком, живущим в общественном состоянии. Эмиль — не дикарь, которому предстоит удалиться в пустыню; он — дикарь, созданный для того, чтобы жить в городах. Нужно, чтоб он умел доставать там все необходимое, извлекать пользу из их обитателей и жить если не так, как они, то по крайней мере вместе с ними. <...>

IV. Дети с замечательною проницательностью сквозь все увертки приличия подмечают безнравственность, им прикрываемую. Утонченная речь, к которой их приучают, уроки вежливости, которые им преподают, покров таинственности, который стараются раскинуть перед их глазами, — все это лишь новые средства для того, чтобы подстрекнуть их любопытство. Уже из того, как берутся за дело, видно, что притворное желание скрыть это имеет целью просветить детей насчет этого; а из всех наставлений, которыми наделяют их, это последнее более всего идет им впрок.

<...> Обратитесь к опыту, и вы поймете, до какой степени эта неразумная метода ускоряет дело природы и губит темперамент. Здесь кроется одна из главных причин вырождения рас в городах. Молодые люди, рано истощенные, остаются малорослыми, слабыми, дурно сложенными; вместо того чтобы расти, они стареют, подобно тому, как виноградная лоза, которую заставили принести плод весною, чахнет и гибнет, не дожив до осени. <...>

Итак, я возвращаюсь к своей методе и говорю: когда приближается критический возраст, предлагайте молодым людям такие зрелища, которые их сдерживали бы, а не такие, которые возбуждают; отвлекайте зарождающееся воображение предметами, которые вместо того, чтобы разжигать их чувства, подавляли бы их деятельность. Удаляйте их из больших городов, где наряды и нескромность женщин ускоряют и предупреждают уроки природы, где всюду представляются их взору удовольствия, о которых они не должны знать раньше, чем будут в состоянии делать выбор. Ведите их назад в их прежние жилища, где сельская простота не давала бы слишком быстро развиваться свойственным их возрасту страстям; если же склонность к искусствам удерживает их пока еще в городе, то с помощью этой самой склонности старайтесь предупредить опасную праздность. <...>

Один и тот же человек, который в лесах необходимо останется тупым, в городах должен сделаться умным и рассудительным, если будет здесь простым зрителем. Ничто так не содействует развитию ума, как безумия, которые видишь, но не разделяешь; и опять-таки даже, кто разделяет их, и тот научается, лишь бы он не обманывался насчет их и не увлекался заблуждением тех, которые совершают эти безумия. <...>

<...> Проводя, таким образом, время, мы все ищем Софи и не находим ее. Важно было, чтоб она не скоро нашлась; поэтому мы искали ее там, где, как я хорошо знал, ее не было.

Наконец, момент уже близок: пора серьезно приняться за поиски, из опасения, чтобы Эмиль не создал себе другой, которую и примет за настоящую, чтобы не было слишком поздно поправлять свою ошибку. Итак, прощай, Париж — знаменитый город, город шума, дыма и грязи, в котором женщины не верят уже в честь, а мужчины — в добродетель. Прощай, Париж! Мы ищем любви, счастья, невинности, а потому нам нужно как можно дальше убраться от тебя.

V. Спрашивают: учителя ли нужны для девочек или учительницы? Не знаю; мне очень хотелось бы, чтобы они не имели нужды ни в тех, ни в других, чтобы они свободно учились тому, к чему у них такая большая охота, и чтобы не видно было такой массы разряженных шутов, таскаю-

щихся по нашим городам. Мне как-то не верится, чтобы вред, причиняемый общением с этими людьми молодым девушкам, не был больше той пользы, которая извлекается из их уроков, чтобы их жаргон, их тон и чванство не внушили ученицам страсти к пустякам, которые так важны для первых и из которых эти последние не замедлят, по их примеру, сделать единственное свое занятие. <...>

К несчастью, в больших городах уже не существует домашнего воспитания. Общество там до того беспредельно и смешанно, что не остается уже убежища для уединения, и даже у себя дома всякий бывает на глазах публики. Благодаря совместной жизни в обществе люди не имеют уже семьи, едва узнают своих родителей: их встречают как посторонних; простота семейных нравов исчезает вместе с исчезновением нежной короткости отношений, которая и придавала им прелесть. <...>

Я не перестану повторять, что чудеса я оставляю в стороне. Эмиль — не чудо. Софи — тем менее. Эмиль — мужчина, а Софи — женщина; в этом вся их слава. При той путанице полов, которая царит между нами, принадлежать к своему полу — почти уже чудо. <...>

Я приближаюсь к концу моего поприща; я уже вижу вдали этот конец. Все великие трудности побеждены, все важные препятствия преодолены; ничего трудного уже не остается — лишь бы не испортить своего дела торопливым завершением его. <...>

РАССУЖДЕНИЕ ОБ ОБРАЗЕ ПРАВЛЕНИЯ В ПОЛЬШЕ И О ПЛАНЕ ЕГО ПЕРЕУСТРОЙСТВА, СОСТАВЛЕННОМ В АПРЕЛЕ 1771 ГОДА¹

Проект реформ Польского государства является, по общему мнению исследователей, венцом политического творчества Руссо. По сути дела это — единственный завершённый и в деталях разработанный проект. Он создавался в сложной исторической обстановке борьбы правительства короля Польши Станислава-Августа Понятовского с провозглашённой в 1768 г. Барской конфедерацией. Общеизвестно, что события, связанные с борьбой Екатерины II с Барской конфедерацией, привлекали пристальное внимание французских просветителей. Существуют фундаментальные исследования, посвящённые взаимоотношениям аббата Мабли и Руссо с польскими аристократами, в частности с их предводителями в лице графа Михаила Виельгорского и князя Игнация Масальского, которые в острый период этой борьбы стремились получить, если можно так выразиться, интеллектуальную помощь от политических мыслителей французского Просвещения².

¹ Предисловие С.В. Занина.

² Fabre J. Stanislas-Auguste Poniatowski et l'Europe des Lumières, étude de cosmopolitisme. Paris, 1962.

Предлагаемый вниманию читателя фрагмент этого сочинения — единственный текст Руссо, посвящённый проблеме общественного воспитания, если не считать рассуждений о римских комициях, которые проводились на «открытом воздухе и за городом» («Об общественном договоре», кн. IV, глава IV). В проекте реформ Польского государства Руссо ещё раз возвращается к вопросу о «благоприятных для добродетели впечатлениях» и к вопросу о «негативном воспитании». С самого начала дети в Польше должны, «открывая глаза, видеть отечество и до самой смерти не видеть ничего, кроме него. Всякий истинный республиканец с молоком матери впитывает любовь к отечеству, то есть любовь к законам и свободе. В этой любви сосредоточено всё его существование; перед его глазами только отечество, он живёт лишь для него; коль скоро он оказался в одиночестве — он ничто; коль скоро у него нет больше отечества — он больше не существует; и если он не умрёт, тем хуже для него»¹.

В концепции общественного воспитания решающую роль играют впечатления, полученные в детстве, физические упражнения, дух соревнования и негативное воспитание, направленное на то, чтобы «помешать порокам зародиться». Как ни странно, на первый взгляд Руссо не касается вопроса заботы детей о самих себе. Но это не так. Ведь согласно концепции общественного договора, человек заключает общественное соглашение с общественным организмом и «таким образом, долг и выгода в равной степени обязывают обе стороны в договоре помогать друг другу, и люди, вступившие в договор, должны стремиться соединить в этом двояком отношении все преимущества, которые из него проистекают»². Иными словами, заботясь об общественном организме, о родине, гражданин заботится о самом себе. В «Рассуждениях об образе правления в Польше» содержится прямая отсылка к примерам античных законодателей, в особенности, на законодательство Ликурга и Нумы.

<...>³ Национальное воспитание — это достояние лишь свободных людей; только у них — совместное существование, и только они действительно связаны законом. Француз, англичанин, испанец, итальянец, русский — все они почти что один и тот же человек. Заканчивая колледж, он уже вполне склонен к распущенности, то есть к рабству. В двадцать лет поляк должен быть никем иным, кроме как поляком. Я хочу, чтобы, научившись читать, он читал о деяниях своей страны, чтобы в десять лет он знал обо всем том, что она производит, в двенадцать — все ее провинции, все дороги, все города; чтобы в пятнадцать лет он узнал ее историю, в ше-

¹ Все ссылки даны по изданию: Ж.-Ж. Руссо. Соображения об образе правления в Польше / пер. С.В. Занина // Политические сочинения. СПб.: Росток, 2013.

² Руссо Ж.-Ж. Об общественном договоре, или начала политического права. Кн. I, гл. 7 // Полит. соч. С. 129.

³ Приведено по изданию: Руссо Ж.-Ж. Соображения об образе правления в Польше / пер. С.В. Занина // Политические сочинения. СПб.: Росток, 2013. С. 510-513.

стнадцать — все законы; чтобы не было в Польше ни замечательного поступка, ни знаменитого человека, знанием о которых не были бы заполнены его память и сердце и о которых он не мог бы при случае рассказать.
<...>

Наставниками должны стать только поляки; все, по возможности, люди женатые, отличающиеся добрым нравом, честностью, здравомыслием, познаниями и предназначены впоследствии для должностей не более важных или более почетных — ибо это не так, — но для менее трудных и более заметных, когда по истечении определенного количества лет они достойно завершат отправление этой должности. Особенно остерегайтесь превращать звание педагога в ремесло государственного деятеля. Всякое должностное лицо в Польше должно иметь лишь одно постоянное положение, а именно положение гражданина. Все занимаемые этими лицами должности, и особенно важнейшие, такие как должность педагога, должны считаться местами, где проходят испытание, и как ступени для того, чтобы подняться выше сообразно заслугам.

<...> Во всех колледжах нужно устроить для детей гимнасии, или места для телесных упражнений. Этот пункт воспитания, которым столь часто пренебрегают, является, на мой взгляд, наиболее существенной его частью, и притом не только для воспитания людей крепких и телесно здоровых, но еще более для воспитания нравственного — а этой стороной дела либо совершенно пренебрегают, либо заменяют ее массой мелочных и бесполезных предписаний, но все это — все равно что бросать пустые слова на ветер. Я никогда не устану повторять, что хорошее воспитание должно быть отрицательным. Помешайте порокам зародиться, и вы достаточно сделаете для того, чтобы зародилась добродетель. Способ добиться этого совершенно прост при наличии хорошего общественного воспитания: он заключается в том, чтобы дети всегда были бодры духом, не благодаря скучным занятиям, на которых они ничего толком не понимают и которые становятся им ненавистны потому только, что они вынуждены сидеть на месте неподвижно; но благодаря упражнениям, которые им нравятся, потому что они удовлетворяют потребность их растущего организма в движении; но привлекательность этих занятий тем не ограничивается.

Ни в коем случае нельзя допустить, чтобы дети играли поодиночке, как им заблагорассудится: дети должны играть все вместе и на виду, так чтобы у них появилась общая цель, к которой все стремятся и которая пробуждает дух соперничества и соревнования.

<...> Поскольку от этих учреждений зависит все будущее республики, слава и судьба нации, я удивлен, что прежде нигде не подумали придать

им такое значение. Мне горько за человечество, что столько мыслей, которые мне кажутся нужными и полезными, и притом легко осуществимыми, столь далеки от того, что существует на деле.

ИОГАНН ГЕНРИХ ПЕСТАЛОЦЦИ¹

Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827) — швейцарский педагог и просветитель, организатор образования. Свыше полувека он посвятил делу воспитания и обучения детей. Он внёс определённый вклад в процесс развития европейской педагогической мысли, являлся одним из родоначальников частной методики начального обучения, разработал теорию создания народной школы на демократических принципах. Песталоцци оказал значимое влияние на развитие теоретической педагогики и образовательной практики европейского континента.

Под влиянием философских, социальных и педагогических идей европейских просветителей XVIII столетия мыслитель посвятил свою профессиональную деятельность проблеме формирования демократической системы народного образования. Основной упор в своей многолетней педагогической работе Песталоцци делал на грамотно поставленное дело по воспитанию и обучению детей, на триединство умственного, нравственного и физического развития личности в естественном соединении с концентрированной учебно-трудовой подготовкой. И.Г. Песталоцци был сторонником активного и культуросозидающего гуманизма.

Авторскую педагогическую концепцию Песталоцци выстраивал, исходя из ведущей, по его мнению, стратегической цели воспитания формирующегося индивида, которую он понимал как максимальное развитие всех заложенных самой природой способностей и талантов ребёнка, с учётом личностных особенностей и возрастных характеристик. При этом воспитательная деятельность должна быть направлена не только на формирование гармонически развитой личности, но и на становление труженика, полезного для общества гражданина.

Рассматривая вопросы теории и практики обучения, просветитель предложил концепцию базового начального образования, согласно которой дети в процессе учебно-воспитательной деятельности должны осваивать и перенимать элементарные структурные компоненты основ знаний, этики и трудовой деятельности. Песталоцци поставил перед собой амбициозную задачу по решению насущных проблем прикладной дидактики, и в первую очередь — системную проблему селекции базового ядра содержания образования, которое закономерно эволюционирует, стремясь соответствовать статусу, требованиям и темпам личностного и физиолого-возрастного развития растущего человека.

И.Г. Песталоцци активно дискутировал с апологетами консервативной педагогики, использующими архаичные методы обучения и воспитания подрастающего поколения. Вместе с тем просветитель не гиперболизировал свою методику и не усматривал в ней универсальное средство, своеобразную педагогическую

¹ Предисловие К.Ю. Милованова.

панацею. Песталоцци прекрасно осознавал, что его методика не сможет сделать из заурядных детей, не обладающих природными талантами, гениев. Однако авторская педагогическая концепция И.Г. Песталоцци была рассчитана на активацию и развитие врождённых способностей каждого ребёнка, на повышение уровня познавательной деятельности и развитие творческого потенциала растущего индивида. Также просветитель поднимал вневременный педагогический вопрос о взаимоотношениях школы и семьи, не забывая и о личной роли и ответственности учителя в деле воспитания и обучения детей.

Определённая заслуга И.Г. Песталоцци состоит в развитии наглядности обучения, в попытке соединить чувственное восприятие с развитием мышления учащихся. Стратегическую цель обучения просветитель видел в развитии логики, познания, формировании навыков стройно излагать свои мысли и формулировать понятия. Образование, согласно Песталоцци, должно быть обязательно развивающим, стимулируя учащихся к самостоятельной учебной деятельности и самопознанию. Разрабатывая идеи развивающего обучения и начального образования, просветитель заложил основы научной разработки отраслевой дидактики и частных методик.

ПАМЯТНАЯ ЗАПИСКА О СЕМИНАРИИ В КАНТОНЕ ВО¹

Публикуемая в настоящем издании «Памятная записка о семинарии в Кантоне Во» была создана И.Г. Песталоцци в 1806 г. в г. Ивердоне (Ифертоне), однако впервые увидела свет лишь в 1942 г. в г. Цюрихе. В «Записке» обосновывается необходимость создания особого типа учительской семинарии при Ивердонском институте для подготовки практиков образования, владеющих «методом Песталоцци», способных преодолеть испорченность «старой», т. е. традиционной, школы путём создания механизмов внедрения инновационной модели элементарного образования. Поскольку правительство кантона Во так и не выделило средств для открытия семинарии, несмотря на все старания и прошения Песталоцци, педагог содержал данное учебное заведение за счёт личных финансов.

В «Записке» подробно рассматривается опыт работы учительской семинарии через призму педагогических конструктов теоретического и прикладного характера, сформулированных швейцарским просветителем. Содержательно, в учительской семинарии будущие педагоги в течение двух лет постигали авторскую методику преподавания И.Г. Песталоцци. В данном произведении широко представлены гуманистические воззрения Песталоцци о формировании и развитии личности обучающихся, взаимосвязи общеобразовательной подготовки и трудового, физического и нравственного воспитания детей и молодёжи. Так, просветитель был глубоко убеждён, что воспитание растущего индивида может быть успешным только лишь в том случае, если оно будет происходить в соответствии с внутренним семейным укладом и базироваться строго на природосообразной

¹ Предисловие К.Ю. Милованова.

основе. Динамизация обучения в педагогической концепции И.Г. Песталоцци предполагала стимулирование формирования полноценного детского сообщества как важного фактора учебно-воспитательного процесса. Главный смысл подготовки учителей по «методу Песталоцци», состоял в достижении цели по реализации идей развивающего обучения в «новой школе».

<...>¹ Большая беда народных школ заключается, несомненно, в том, что принятые в них поверхностные и неудовлетворительные способы обучения, так же как и весь объем имеющихся в их распоряжении скудных средств обучения, никак не связаны с правильными и деятельно живыми принципами и взглядами на воспитание. Поэтому не удивительно, что все школьные учителя, а в особенности низших сельских и городских школ, не высказывают ни малейшего понимания существенных нужд как семейного, так и общественного воспитания. До тех пор пока дело обстоит таким образом, невозможно добиться чего-либо удовлетворительного в общем образовании нашего народа путем какой бы то ни было внешней формы школы или воспитательного учреждения.

Поэтому первоочередной потребностью страны в этом направлении является подготовка достаточного числа молодых людей к Деятельности школьных учителей, удовлетворяющих необходимым для своей профессии требованиям. Первым требованием предъявляемым к какому-либо учреждению, пригодному для этой цели, является его общая установка в этом направлении, а также тщательность, с которой оно сумеет приобщить будущих учителей к этим необходимым основам воспитания в целом — нравственного, умственного и физического. Первым требованием к подобному учреждению является такая его организация, которая обязательно ведет к тому, что каждая школа в отношении нравственного воспитания становится мощным орудием развития нравственных задатков учащихся; каждая из школ становится учреждением, в котором в полном соответствии с духом и сущностью семейной жизни воспитываются любовь, доброжелательность, дух товарищества, детская невинность и благодарная и доверчивая привязанность. В отношении же интеллектуального воспитания такая школа также становится мощным средством развития всех умственных задатков, учреждением, где проводится психологически обоснованная система упражнений, способствующая развитию пытливости и всех мыслительных способностей человека в полном их объеме. Школа должна прививать своим воспитанникам такие навыки логического мышления, которые гармонизировали бы с самой природой человека.

¹ Приведено по изданию: Песталоцци И.Г. Памятная записка о семинарии в Кантоне Во // Песталоцци И.Г. Избр. пед. соч.: в 2-х т. Т. 2 / под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. М.: Педагогика, 1981. С. 164-207.

При этом школа безусловно должна доводить эти навыки до такого уровня, чтобы воспитанники умели точно примечать все находящееся в их непосредственном окружении и могли точно выразить, что они наблюдают. Наконец, в отношении физического воспитания школа должна обладать психологически обоснованным средством пробуждать и оживлять все физические задатки и силы ребенка. В частности, в отношении общетрудовой и профессиональной подготовки школа должна обладать мощным средством развития всех задатков к трудовой деятельности, заложенных в человеческой природе, и проводить психологически классифицированные упражнения для развития всего объема трудовых навыков.

При этом необходимо, чтобы достигнутые итоги неукоснительно исходили из применяемых средств. В каждом таком учреждении деятельность и напряжение, необходимые для достижения целей (в полном их объеме, должны исходить как в моральном, так и в интеллектуальном и физическом отношении из возбужденного к жизни ощущения собственных сил; они должны основываться на моральных, умственных и трудовых задатках нашей природы при соблюдении полной свободы и самостоятельности нашей внутренней жизни. Если бы обучение в школе базировалось на таком фундаменте, то это положило бы конец всем источникам порчи школы, сухой безжизненности, мертвой скуке, пустому удивлению перед непонятым и непонятым. В особенности это помогло бы прекратить ослепляющее и ведущее к преувеличениям снятие пустой пены с поверхности тысяч вещей, которые природа расположила далеко от нас и которые убогая современная педагогика насильно и вопреки природе пытается приблизить к нашим детям. Это уничтожило бы, таким образом, трудностей, которые повсюду мешают прогрессу человеческой культуры.

Требования, которые я, таким образом, предъявляю даже к самому скромному учебному заведению, велики, но они совершенно необходимы. Либо придется повсеместно отказаться от общих задач, которые ставит разум и христианство, от задач гуманизации и облагораживания человеческого рода, либо придется настаивать на применении средств, без которых эти цели недостижимы. Совершенно бесспорно, что если люди не будут на этом настаивать, если для образования широких масс людей они не захотят применять именно данные средства и предпочтут употреблять меньше сил и меньше искусства, чем это абсолютно необходимо для правильного и достаточного воспитания хотя бы одного-единственного человека, тогда в самом своем существе подрывается основа даже самой идеи возможности осуществления подлинного, способного удовлетворить требованиям человеческой природы школьного образования. Всюду, где в отношении народного образования существуют столь вредные принци-

пы, и даже там, где эти противоестественные принципы хотя и не высказываются, но где не делается решительного ничего, что нужно делать и обязательно делалось бы, если бы разделялись противоположные принципы, там на деле проводится противоестественная система взглядов. На этом пути неизбежно приходят к признанию и одобрению такой организации школы и таких школьных мероприятий, итоги которых прямо противоположны всему, что существенно и необходимо для хорошего воспитательного учреждения.

Во всех случаях, когда принципы школьного дела и его организация не исходят просто, прямо и непосредственно из существа человеческой природы, а насильственно, искусственно выводятся из случайных состояний и положений людей, итоги всегда иные, чем они должны быть. Они никогда не соответствуют стремлениям человеческой природы, а средства, при помощи которых достигаются эти мнимые итоги, никогда не являются педагогическими, ведущими к облагораживанию человека, они всегда лишь портят и губят его.

Самым грустным во всем этом является то, что порча школы, а именно возникающие благодаря этому отсутствие человеколюбия, слабое развитие ума и беспомощность, обычно прикрывается нимбом всезнайства, словесной шелухи и поверхностного, никогда не оказывающего подлинного благодетельного влияния на человеческую натуру мнимого педагогического мастерства. Все это весьма часто настолько ослепляет глаза даже невинных и честных людей в стране, что они не только предполагают, но безусловно уверены в том, что эти мнимые педагогические средства являются действительными средствами развития ума, просвещения и облагораживания человеческого рода. Будучи введены в заблуждение такими взглядами, эти люди проявляют большое усердие и развивают энергичнейшую деятельность по их поддержанию и всеобщему распространению. В стране же существует слепое доверие народа к школам, каковы бы они ни были. Отцы и матери все еще в святой невинности полагают, что если дети посещают школу и находятся в ней, то, значит, они развиваются как в физическом, так и в моральном отношении. В течение всей своей жизни я пытался бороться как с этим тщеславным заблуждением, так и со всем тем, что есть плохого в народных школах. Полагаю, что педагогические средства, которые выдвигает мой метод, пригодны для достижения моей конечной задачи.

Свободное, самостоятельное стремление к полному развитию своих сил, которое повсеместно считается подлинной основой самосовершенствования, также несомненно является основой моего метода. Моему методу, тесно связанному с семейной жизнью и применяемому непосредственно в условиях семьи, присущи те качества, которых, по общему мнению, не

хватает народным школам. При каждой проверке он проявляет себя во всех отношениях сообразным природе и поэтому могучим действенным средством возбуждения и развития в полном их объеме моральных, умственных и физических задатков и способностей человеческого рода. Так же как несложная естественная деятельность в простом семейном доме, мой метод охватывает человека со всеми его задатками; но главным образом он воздействует на средоточие их всех, на то, в чем соединяется все высокое, благородное и человеческое, что в них есть, на его нравственность. Родители наших воспитанников, умеющие ценить нравственную самостоятельность, прекрасно чувствуют влияние нашего метода в этом отношении. Они обычно гораздо раньше убеждаются в благотворном влиянии нашего руководства на нравственное и религиозное сознание детей, чем это влияние сказывается на их интеллектуальном образовании и их подготовке к мастерству.

Это не случайно. В согласии с существом метода организация его применения в нашем учреждении обладает незаметной, но большой нравственной силой. Я не говорю уже о нравственном воздействии умственного образования, которое дается ребенку нашим методом, хотя совершенно верно и природосообразно, что благодаря внутреннему единству нашей природы подлинное развитие какого-либо одного из наших задатков одновременно вызывает раскрытие и развитие всех остальных. Один из существенных выводов из накопленного нами опыта заключается в том, что сознание своих сил, возникающее у ребенка в итоге умственных упражнений, превращается обычно в самосознание своей природы в целом, стремящейся к внутреннему одновременному и совместному развитию и усовершенствованию всех своих задатков, и таким образом само по себе является нравственным самосознанием. Тем не менее это самосознание лишь потому оказывает в свою очередь подлинное и надежное воздействие на интеллектуальные силы, которые являются его источником, что оно нравственно и остается нравственным.

Как бы ни была важна эта сторона дела сама по себе и в связи с рядом возражений против метода, я не буду сейчас больше останавливаться на ней. Скажу лишь несколько слов об организации нашего учреждения, поскольку оно имеет непосредственную задачу нравственного воспитания. Положительное влияние на нравственность наших воспитанников в значительной степени исходит как из формы организации учреждения, так и из побудительных мотивов друзей, совместно руководящих им. Дело в том, что мы объединились ради высокой и нравственной цели — для решения задачи, как можно и следует устроить воспитание человека вообще и преимущественно в моральном отношении. Я думаю, не ошибусь, если скажу, что самой глубокой и горячей заинтересованностью в реше-

нии этой задачи проникнута вся масса лиц, принимающих участие в работе учреждения. Разумеется, подавляющему большинству их органически присуща любовь к детям, привязанность к ним, умение радоваться глядя на них и вместе с ними. Уже это одно создает между учителями и детьми такие отношения, которые благоприятствуют пробуждению и оживлению всех нравственных чувств и упражнению всех моральных сил. Уже одно это связано с такой свободой и таким образом жизни, которые немислимы без подобных взаимоотношений между учителями и детьми.

В нашем учреждении между ними существует такая близость, как между различными членами одной хорошо организованной семьи. Так и сказал один крестьянин, который некоторое время тому назад осматривал наше учреждение: «Это не учреждение – это семья». В противоположность мнению этого крестьянина, один учитель из другого воспитательного учреждения заявил: «Мне непонятно, как вы решаетесь создавать такие фамильярные отношения с вашими воспитанниками. Мне кажется невозможным допускать их до такой близости с вами и давать им такую степень свободы, не рискуя подорвать подобающее с их стороны уважение к вам и необходимое послушание». Этот человек не представляет себе, какой властью над людьми обладает любовь. Он не знает власти тысячи вещей, которые сами по себе ничего не значат, а в слабых руках даже сами являются слабыми, но в руках любви, если это подлинная любовь, с могучей силой влияют на детскую душу. Он не знает воздействия сердечности, пожатия руки, кивка, улыбки; он не понимает значения забавы и шутки, важности совместного переживания радости и целящего воздействия веселого расположения духа, царящего в сердце отца и ребенка. Он не представляет себе ни того, насколько велика потребность человеческой природы во внутреннем успокоении, ни источников и итогов этого успокоения. Он знает лишь убогие потребности своего воспитательного учреждения в показном порядке, приличии, почтении и подобострастии; он знает лишь жалкую нужду своего учреждения во всякой регламентации и всяческом насилии, которые должны обеспечить эту показную сторону.

Крестьянин знал больше и глубже понял существо нашей деятельности и силу ее воздействия. Я почитаю его слова за самую высокую похвалу, когда-либо высказанную нашему учреждению, и считаю их самым правильным и полным выражением тех основ, на которых оно построено. Несомненно, дух хорошо организованного семейного быта и является духом нашего воспитательного учреждения. Успех нашего учреждения зависел от того, удастся ли действительно провести это в жизнь. И это удалось. Как и в хорошей семье, каждое слово у нас, сказанное с целью воспитания, включает в себе обучение, а обучение является в то же время

и воспитанием. Одно непосредственно переходит в другое, одно перекрещивается с другим. Даже учение и обучение переходят одно в другое. Дети и учителя во время первых часов своего учения и обучения как бы смешиваются друг с другом, выполняя то роль учителя, то роль ученика. Точно так же учителя и ученики смешиваются и во время игр. Учителя участвуют в этих играх не только как надзиратели, они сами играют наравне с детьми. Благодаря тому, что учителя в состоянии поддерживать веселое, радостное и непринужденное настроение, знаменующее невинность и святое счастье детей, и полностью подавлять противоположное настроение, они, безусловно, с удвоенной силой могут выполнять свои функции надзирателей: не только замечать и пресекать действительно дурное, но одновременно удалять из окружения детей возможности, соблазны и примеры дурного поведения, изгонять все злое из их сознания.

Вся организация повседневного поведения детей рассчитана на то, чтобы заложить, оживить и закрепить в них такое настроение, которое предупреждает проникновение зла в душу ребенка и само возникновение влечения к злу. Я главным образом стараюсь отвлечь детей от того переменчивого и единичного, с чем они вынуждены сталкиваться в повседневной сутолоке жизни, поднять их до осознания самих себя как целого со всеми своими задатками и во всех условиях своего существования, накрепко внедрить в них основы такого подхода к себе. Напоминая детям таким образом о важности каждого отдельного успеха в их повседневных упражнениях и побуждая к всяческому напряжению усилий для достижения этих успехов, я одновременно стараюсь дать им почувствовать, насколько неверными и неудовлетворительными являются и не могут такими не являться итоги единичных усилий, если они не коренятся, не развиваются и не кончаются в сфере полностью развитых сил их личности как целого – в нравственности. Я стараюсь, чтобы они, с одной стороны, почувствовали, насколько убогим является самое высокое умственное развитие и совершенное владение мастерством без любви и, с другой стороны, насколько бессильными являются даже самые нежные чувства любви, привязанности, сочувствия и веры без интеллектуального развития и производственных умений, если они только в такой своей бесплодной изолированности прозябают в человеке, а не живут в нем. Я стараюсь ввести детей в гущу жизни и объяснить им, как любая отдельная хорошая черта человека, если она остается изолированной и не находит себе опоры во всем том хорошем, что имеется в природе человека, каждый раз рискует вновь затеряться в человеке или получить такое направление, которое одинаково легко может привести как к его падению, так и к его совершенствованию. В эти часы я много и часто говорю с ними о великих опасностях, таящихся в нашей чувственности, и о силе самообладания, без чего

соблазны чувственности не могут быть успешно преодолены. Я ставлю себе при этом задачу заставить их почувствовать необходимость больших усилий, разнообразных упражнений, нужных для поддержания этих сил, приучить их души к усилиям, требуемым для бдения и молитвы, и таким образом разбудить, оживить и поддержать в них наряду с умственной деятельностью повседневную общую чистую деятельность сердца.

День проходит в мире и радости, в послушании и любви, в напряжении сил и наслаждении жизнью, в прилежании и покое. Мы знаем, чего мы хотим. Мы работаем в согласии, но наша деятельность отнюдь не единообразна. Каждый из нас совершенно свободен, И только в качестве свободных людей мы живем, любим деятельной любовью и жертвуем собой ради выполнения своей цели. И благодаря тому что мы осуществляем эту цель по отношению ко столь многим и столь различным детям, благодаря тому что в осуществлении ее вместе с нами участвует так много столь различных учителей, наша задача изо дня в день приобретает все больше жизни, все растет и расширяется. Такое положение требует большого и серьезного пристального внимания, что опять-таки облегчается и обеспечивается тем духом, которым проникнута организация работы в нашем доме.

Во время каждого учебного часа и каждого часа свободного времени дети находятся не только под надзором того учителя, которому поручено наблюдение за ними в данное время; каждый из детей, кроме того, находится под особым наблюдением одного из старших учителей дома. И если учителя, ведущие непосредственное наблюдение в течение дня, отмечают поведение ребенка в его единичных проявлениях, в которых он показывает себя с хорошей или дурной стороны, то лицо, специально наблюдающее за данным ребенком, должно следить за поведением ребенка вообще, как оно проявляется у всех учителей и во все часы занятий. Это лицо должно установить особую связь как с самим ребенком, так и со всеми учителями, под руководством которых ребенок работает. Это должно дать ему возможность при помощи обоих указанных способов обязательно выявить характер ребенка, знать все его поведение и помочь мне построить мое специальное воздействие на него на прочном фундаменте.

Кроме того, все старшие и младшие учителя собираются раз в неделю после ужина исключительно для того, чтобы откровенно поделиться друг с другом своими точными наблюдениями над детьми. На основании этих наблюдений вырабатываются определенные мероприятия по отношению к отдельным детям, причем обеспечивается согласованное их проведение в жизнь. Тихая нравственная сила, о существовании которой в нашем учреждении я говорил выше, является итогом этих мероприятий. Поверхностный наблюдатель и посетитель редко замечает ее присутствие,

часто даже не подозревает о ней. Но матери, которые ближе и глубже всматриваются, всегда замечают ее. И если внешний успех нашего учреждения и громкие похвалы по этому поводу часто сопровождаются разного рода язвительными замечаниями, а еще чаще мнениями о наличии многообразных ошибок и слабостей, которые постоянно переплетаются с похвалами, то вот что нередко заявляют отец и мать: «У моего ребенка значительно улучшился характер, он стал лучше, чем был раньше». Это наполняет мое сердце радостью, которую ничто, ничто в глубине моей души не может омрачить. Настолько нравственные итоги моей работы важнее для меня, чем все остальные.

И все же многие люди выражали опасение, что если мой метод будет введен во всех школах, то при этом должна погибнуть религия. Этот упрек базировался в основном на том, что мой метод предполагает значительное развитие умственных задатков детей путем изучения ими отношений чисел и мер. Другой источник обвинений подобного рода заключается в следующем. Из-за однобокости, а иногда даже по недомыслию и глупости образование и преподавание религии в школах ограничиваются тем, что бедных детей заставляют учить наизусть высказывания церкви относительно религии, подобно тому как солдат готовят к парадам. Каждый год, когда благополучно заканчивается мучительное натаскивание этих рекрутов церкви, наступает приятное чувство удовлетворения. Это, несомненно, и является главной причиной крика, поднятого стражами Сиона, об опасностях для религии; в этом заключаются побудительные мотивы и опоры их обвинений. Внешние формы моих умственных средств обучения внушили этим людям убеждение, что я проникся безнравственным и безбожным духом времени и что я хочу при помощи односторонней силы применяемых мною приемов развития умственных задатков детей погасить последнюю искру того нравственного и религиозного духа, который еще сохранился в школах от наших отцов. Нет, я не хочу этого делать. И выработанные мною приемы образования не имеют этой задачи.

Столь же несправедливо меня обвиняли в том, что я односторонней сухостью и перевесом умственных средств обучения якобы убиваю в детях все тонкие чувства, всякий свободный полет фантазии и всякое эстетическое чувство. В этом обвинении зашли столь далеко, что всю мою деятельность в этом направлении расценили как чисто экономическое мероприятие. Она якобы хотя и может дать некоторые преимущества детям голодных и нищих людей, но в итоге создает больше хитрых, эгоистичных хозяйственных проныр и черствых людей, в погоне за заработком все пересчитывающих на крейцеры и пфенниги, чем благородных, свободных и достаточно образованных людей со всесторонне развитыми задатками и способностями.

В опровержение этого обвинения мне мало что остается добавить к тому, что уже сказано выше. Природа моих средств интеллектуального образования ни в коей мере не произвольна, она необходима. Так как эти средства лишь постольку хороши, поскольку определяются самой сущностью человеческой природы, то они в основном также неизменны. Если в их формах и происходят изменения, существо их вечно одно и то же. Они либо ничего из себя не представляют, либо являются единственно возможными; и они хороши потому, что они таковыми являются. Однако их итоги являются совершенно иными, чем итоги всех тех умственных средств обучения, которые базируются на другой основе. Правда, я наблюдаю эти итоги пока лишь в течение недолгого времени и имел еще меньше возможности наблюдать их в широком масштабе. И все же я имею право с уверенностью утверждать относительно них следующее: этим методам я обязан всем образованием моих учителей. Многие из них начинали со мной вместе поиски этих средств и помогали мне в то время, когда я сам их еще не знал и только чувствовал потребность в таких средствах, предвидел возможность найти их, построить в ряды, систематизировать. Выполняя эту работу, мои учителя при неукоснительном сохранении своей индивидуальности приобретают полную самостоятельность и свободу действий, какая редко встречается на свете у людей, тем более у тех, кто посвящает себя педагогической деятельности. <...>

Все, что было сказано в этом отношении о влиянии метода на интеллектуальное развитие рода человеческого, верно также в отношении его влияния на развитие всяких технических способностей и умений. Однако эффективность воздействия моего метода и в этом отношении не только подвергалась сомнению, но даже повсюду громко и решительно заявлялось, что хваленые линейные формы, которые в данном случае кладутся в основу обучения, ограничивают якобы художественные склонности к мастерству, убивают всякую свободу и дают воспитанникам не подлинную силу мастерства, а лишь навыки. Верно и то, что требуемое методом совершенное овладение этими формами, а также требование уметь легко представить себе эти формы являются существенными условиями метода обучения. Однако в этих условиях не имеется никаких моментов, тормозящих, а тем более парализующих художественные склонности воспитанников.

Верно и противоположное — эти условия сами по себе не гарантируют еще свободы и развития этих склонностей. Несомненно одно: ни внутренняя, ни внешняя завершенность какого-нибудь одного, ведущего к развитию подлинной человеческой способности учебного средства не ведет в качестве естественного и непосредственного итога своего воздействия к ограничению развиваемой им силы. Между тем если любую чело-

веческую способность развивают путем применения средств, которые сами по себе противодействуют запросам человеческой природы и, следовательно, внутренней основе всех истинных средств образования, то это мешает ее подлинному развитию и завершению и тем самым ограничивает и калечит ее.

Мы, однако, далеки от того, чтобы утверждать, что средства метода уже сейчас настолько совершенны, что могут претендовать на безусловное доверие в качестве средств полноценного общего образования. Меньше всего мы можем утверждать это относительно опубликованных нами упражнений на соотношения мер. Тем замечательнее, что сила метода оказалась подлинной и глубоко действующей даже тогда, когда он применялся на практике в его самой слабой части — в качестве средства обучения искусству, причем в ограниченности и неполноте своего первого варианта. Мы имеем теперь право провозгласить непрерываемым фактом следующее: упражнения, рекомендуемые наглядным учением о соотношении мер, даже в том ограниченном виде, в котором они существовали, подняли развитие наших воспитанников в соответствии с имеющимися у каждого из них задатками до такой степени, что они с успехом овладевали любой отраслью мастерства, даже если оно выходило за рамки системы выполняющихся ими упражнений. <...>

Правда заключается в том, что метод исходит из глубины всего самого лучшего и самого чистого, что заложено в природе человека. Он примыкает ко всему, что питается этой глубиной или что питает ее, и отдаляется от всего, что не делает этого. Он враг обмана, разоблачает лицемерие; льстец неважно чувствует себя в его близости; мало привлекательного он представляет собой и для людей с большими претензиями, в каком бы обличье они ни выступали. Но метод ласков со смиренными, внушает мужество скромным, возбуждает силы, таящиеся в униженных и страждущих. Поэтому и только поэтому кажется, что метод стоит ближе к ребенку бедняка, чем к ребенку богатых родителей, хотя он с равной любовью относится к ним обоим. <...>

Таким образом, упражнения, используемые при начальном обучении, будучи радикально отделены от всех применяемых при узкопрофессиональном обучении упражнений, сами по себе имеют твердую последовательность ступеней. В каждом случае, на каждой ступени все предусмотренное ими действие и поведение являются свободным, живым движением естественных сил, заложенных в ребенке, так же как все бытие и поведение молодого зверька на полянке являются живым проявлением его природных сил. Всякому сообщению научных знаний недостает, безусловно, свободного движения этих природных сил, так же как не хватает быку,пряженному в плуг или телегу, свободы действий его детеныша на

лужайке. Итак, обучение наукам, по существу, является произвольным регламентированным применением тех сил, которые возбудило, усилило и усовершенствовало свободное, живое движение начального обучения.

Обучение научным дисциплинам предполагает, следовательно, предварительное наслаждение свободой, которую оно ограничивает, точно так же как впряжение взрослого животного в плуг или телегу является произвольно направленным применением тех сил, которые молодое животное приобрело и развило в период, когда оно жило и свободно гуляло на пастбище.

Если же эти силы начать применять раньше, чем они созреют, то это калечит душу человека, делает ее неспособной выполнять ту роль, которая ей предназначена в жизни, так же как это происходит и с телом животного, если оно попадает в подобное положение. Такому калечению и лишению одухотворенности человеческой природы обычно предшествует раннее и мнимое ее созревание, подобное раннему и мнимому созреванию плода, надкушенного на дереве червем. <...>

Так же как учение в школе предполагает предварительное домашнее воспитание, а профессиональная подготовка — общее развитие человека, так и преподавание научных дисциплин требует предварительного начального образования. Но, так же как учение в школе часто бывает и не может не быть безуспешным, если ему не предшествует достаточное семейное воспитание, а профессиональная подготовка оказывается безрезультатной, если ей не предшествует воспитание общечеловеческих качеств, точно так же и научное образование часто бывает и не может не быть безрезультатным, потому что ему не предшествует начальное образование. <...>

Метод не только в общих чертах находится в гармонии с самыми благородными требованиями нравственности; предлагаемые им средства умственного образования превосходно и громко выражают эту гармонию. Хотя и верно, что законы нравственности не определяются числовыми отношениями и что для того, чтобы сделать наглядными утешительные доводы религии, нельзя использовать квадрат, но все же внутреннее сходство подлинно интеллектуального и подлинно нравственного образования явно и неоспоримо.

Исходные положения и того и другого одинаково просты и плодотворны, стремятся к обязательному завершению нас самих в целом и как целого. И то и другое требует последовательного восхождения по ступеням от более легкого к более трудному, от близкого к далекому, от настоящего к будущему. И в том и в другом трудное обосновывается и становится возможным при помощи легкого, далекое при помощи близкого, будущее при помощи настоящего. Оба они требуют завершения единичного и подго-

товляют тем самым силу для такого завершения целого, или, вернее, завершения самих себя как целого. И то и другое исходит из общего живого созерцания: одно — из общего живого внешнего созерцания, а другое — из общего живого внутреннего созерцания. Следствием этого в первом случае является полное осознание себя самого как интеллектуального существа, а в другом случае — столь же полное осознание себя самого как нравственного существа; завершением же являются, с одной стороны, развитые интеллектуальные силы, а с другой, — развитые нравственные силы.

Последовательность ступеней в применении средств обучения в обоих случаях одна и та же. Подобно тому как при интеллектуальном образовании всякому разговору о соотношении чисел и мер предшествует и должно предшествовать созревшее в итоге внешнего созерцания осознание этих соотношений, точно так же и даже в еще больше степени при нравственном воспитании каждому суждению и каждому разговору о нравственных отношениях должно предшествовать созревшее благодаря внутреннему созерцанию понимание этих отношений. И наконец, так же как высшая ступень завершенности интеллектуального образования и наивысшие итоги созревшего осознания числовых соотношений и соотношений мер теряются в благоговейном удивлении перед лицом неизмеримого и бесконечного, точно так же и высшая ступень завершенности нравственного воспитания, наивысшие итоги созревшего сознания моральных ценностей теряются в благоговейном преклонении перед бесконечным, неизмеримым и вечным. <...>

По законам природы слова любви не произносятся прежде, чем не созревают чувства. Когда же они, наконец, придут, когда они, наконец, созреют, когда человек в таком случае заговорит о любви, то, значит, он любит; когда он заговорит о благодарности, то, значит, он благодарен; когда он заговорит о доверии, значит, он доверяет.

По законам природы человек не тогда действительно нравствен, когда произносит добродетельные слова. По законам природы он потому произносит эти слова, что сила нравственности заставляет его уста произносить их. Так, ведя подлинно нравственную жизнь, а не прикрываясь мнимыми ее выражениями, нравственно воспитанный человек проходит согласно установленному природой порядку по ступеням нравственной силы — от исходного пункта любви к матери до подлинного и чистого подражания пожертвовавшему собой ради нас богочеловеку.

Метод ведет своего воспитанника точно по этому пути природы. Он считает круг жизни в семье первым и самым чистым средством развития нашей нравственной силы и рождающейся из нее свободы и совершенствования человека. Со всей силой своего воздействия он привязывает своего воспитанника к правдивости семейных отношений, к отцу и матери,

к дому и усадьбе, к своему сословию и собратьям по сословию. Метод учит его на каждой ступени, на которой он стоит, в любых обстоятельствах, в которых ему приходится жить, при помощи осознания внутреннего развития всех своих задатков находить и использовать наличные и в его окружении достаточные средства для своего внешнего совершенствования.

Таким способом метод со всей силой удаляет от своего воспитанника противоестественные, но ожившие повсюду в итоге испорченности светского общества соблазны искать себе сферу деятельности за пределами, указанными воспитаннику его положением и соответствующими этому положению реальными условиями. Он кладет конец всяким заблуждениям и претензиям, исходящим из легкомысленного стремления ко всяким неподобающим изменениям. При этом метод использует единственно верную преграду, которая может быть положена заблуждениям, — развитие способностей и стимулов к мудрому использованию всего надежного, длительного и приличествующего положению воспитанника, или по крайней мере он ставит такую цель. Уничтожая губительный для основ человеческого совершенствования отрыв человека с живыми интересами его бытия и его деятельности от него самого и близких ему условий, мой метод одновременно ликвидирует столь же опасный разрыв между воспитанием в семье и в школе. Так же как в общем плане своего действия он повсюду подчиняет меньшее большему и несущественное существенному, так же и в этом отношении он твердо и настойчиво подчиняет школьное образование и воспитание семейному, придавая школьному образованию менее важное значение. И если педагогические мудрецы нашей части света отступают от пути природы также и в том отношении, что расширяют круг знаний детей, не обеспечивая полного осознания ими того, что должно лежать в основе этих знаний, то мой метод не допускает этой ошибки, он твердой рукой ограничивает круг знаний детей тем, что полностью созрело для их сознательного усвоения.

Использование этого принципа как своей твердокаменной основы и непосредственная увязка с потребностями семейного воспитания и являются тем, что придает моему методу способность полностью удовлетворять также запросам школьного образования. Кто бы ни проникся духом моего метода, кто бы ни овладел им, будь то отец, мать, сын, дочь, батрак или батрачка, он в пределах этого метода может быть удовлетворительным домашним учителем, а если ему будет поручено, то, опять-таки в этих же границах, и удовлетворительным школьным учителем. Даже маленький ребенок, полностью и свободно овладев какой-либо ступенью моего метода, в состоянии в качестве учителя сообщить и привить своим старшим братьям и сестрам, даже своим отцу и матери, каждому человеку все то, что он усвоил и носит в себе.

Тесная связь метода и его итогов с требованиями домашнего воспитания включает даже возможность одновременного выполнения домашних трудовых упражнений с упражнениями интеллектуального характера. Поскольку большинство последних требуют лишь слухового восприятия, они оставляют для глаз и рук достаточную свободу, чтобы во время их выполнения дети могли также выполнять еще и какую-нибудь домашнюю или иную ручную работу. Не подлежит никакому сомнению, что при изучении большинства учебных предметов по моему методу ребенок может, выполняя какую-либо более или менее знакомую ему ручную работу, свободно воспринимать последовательные ряды предлагаемых ему упражнений, повторять их, понимать и в полном смысле этого слова заучивать.

Правда, при всем моем желании я до сих пор не в состоянии был в достаточной степени осветить преимущества моего метода также и в этом отношении. Между тем самый факт возможности соединения обучения с трудом давно уже проверен на практике в условиях семейной жизни. Школьная же педагогика во всех отношениях так же далеко отстает от семейной, как далека любовь к детям со стороны любого школьного учителя от материнской любви; чрезвычайно редко он понимает в своем деле так много как мать в своем.

Мой метод не только делает возможным совмещение образования и труда. Он дает человечеству в этом отношении гораздо больше преимуществ. Он обосновывает, расширяет и облагораживает и то и другое — как учение, так и труд. Ведь самому существу моего метода свойственно развитие умственных и технических способностей, при его помощи достигается более тонкое развитие всех органов чувств, стимулируется напряжение, проникнутое сознанием своей силы, неразрывно связанное с рассуждением, требующее выдержки и стремящееся к завершению и совершенству. Все это, составляя сущность моего метода, не только обеспечивает соединение основных домашних упражнений с основными школьными, но и придает им обоим внутреннее содержание, внутреннюю добавочную ценность и внешне расширяет их. Он представляет в новом, важном свете то существенное и великое, что заложено в обучении мастерству. И я могу с уверенностью утверждать, что так же как без интеллектуального начального образования не может существовать действительно удовлетворяющая человеческой природе школа умственного образования, точно так же и без начального образования, готовящего к работе в промышленности, нельзя себе представить удовлетворяющую человеческой природе подготовку к промышленности. А без должного образования, готовящего к работе в промышленности, которое осуществляется одновременно с умственным и нравственным образованием, по

существо, невозможно дать подавляющему большинству народа действительно соответствующее его положению просвещение.

Значительное число людей получает образование не путем усвоения абстрактных понятий, а путем интуиции, не через блеск обманчивых словесных истин, а через устойчивую истину, присущую действующим силам. Без образования, которое придает людям подобного рода силу и заложенную в ней истину, без основанного на этой силе и истине образования, готовящего к работе в промышленности, расчет на какую-либо повышенную культуру народа даже в самом отдаленном будущем является химерой. Более того, при этих обстоятельствах невозможно поднять большинство народа даже до разумного сознания того, чем должно являться школьное и народное образование. Невозможно заставить даже бедняка в нашей стране не рассматривать больше школу как лишнюю тяготу, добавок к горестям и несправедливости, которые ему приходится переносить. При этих условиях его невозможно заставить поверить, будто такая школа действительно соответствует потребностям его семьи и является средством, способным оказать ему помощь. <...>

Главная заслуга метода состоит в том, что он с силой сопротивляется этому безобразию, где оно еще имеет место. Он достигает при этом превосходных итогов также благодаря тому, что его вспомогательные средства повсюду в высшей степени дешевы. Они все требуют лишь минимума внешнего, в их существе нет ничего внешнего; их существо и есть внутренняя сущность нашей природы. Метод является только средством, и притом максимально простым, помочь природе самой высказаться о том, что в ней заложено. И чем больше применяемые методом средства обладают этими свойствами, тем они лучше; чем они лучше, тем больше сливаются с деятельностью самой природы, тем меньше существуют сами по себе. Наоборот, чем большим блеском они сами по себе отличаются, чем в большей степени вместе со своим педагогическим искусством кажутся стоящими вне природы и над ней и поэтому являются чрезвычайно дорогими, тем в меньшей степени они пригодны.

Самое дорогостоящее заблуждение этого искусства в этом отношении заключается в блуждании со своими воспитанниками по пустующим полям всезнайства, которые для большинства человечества никогда не засеивались и никогда не будут засеяны. Мой метод не блуждает со своими питомцами по этим полям. Он по самому своему существу направлен против дурмана всякого поверхностного, ненужного, необоснованного, неплодотворного и неподходящего знания. Все его средства базируются на твердо обоснованной законченности единичного, на глубоком проникновении одного в другое, на целенаправленном совершенстве целого. Они являются подлинным противоядием против всех ухищрений духа

времени, который возбуждает и поддерживает дурман пустого, чисто словесного обучения и всех связанных с ним негодных приемов. Они совсем не связаны с причинами этого словесного обучения, и итоги их другие. Средства моего метода должны действовать таким образом, так как его применение расчищает навоз, на котором растут эти поганки, возвращенные духом времени.

Средства метода — это средства человеческой природы; они не являются отражением человеческих мнений и в еще меньшей степени отражают положение людей и признаваемых ими приличий. В основных своих требованиях они не зависят от удачи и даже от тех знаний и навыков, обладание которыми предполагает благоприятное стечение обстоятельств.

Пусть бедняк прожил двадцать лет, не обучаясь никакому мастерству и не получая извне никаких знаний. Но если он внутренне окреп под давлением нужды и если в нем заложены ростки сил, тогда для него еще не поздно подвергнуться воздействию моего метода и он сможет получить все те преимущества, которые являются итогами его воздействия. А вот баловень судьбы опоздает воспользоваться моим методом и его итогами, если он Достиг того возраста и из-за суеты своей жизни, поверхностности своих знаний и растрачиваемого на мелочи внимания потерял то внутреннее равновесие покоя, достоинства, силы и невинности без которых душа человеческая не может быть открыта духу моего метода.

Нужда сохраняет в бедняке многие из этих качеств и независимо от его заслуг. У природы имеются собственные способы компенсации, хотя мы их редко замечаем. А все-таки они существуют. Если она в одном случае ведет себя по отношению к человеку как мачеха, то в другом она часто с избытком отдает ему то, чего лишила его в первом случае.

Природа не покидает бедняка. Метод его также не покинет, если людская любовь подвела его к методу. Но метод должен быть применен к нему полностью, во всей своей чистоте и силе. Если этого не сделать, то это будет значить, что бедняк не воспользуется им, он получит лишь видимость метода. А от этого еще меньше толку, чем от пустой видимости всезнания богачей и от показных знаний, навязываемых в народных школах. <...>

Понимая, как много нужно, чтобы в духе моего метода подготовить из отдельных воспитанников школьных учителей и обеспечить их полное развитие, мы потребовали от четырех мальчиков, которые проявили желание получить в нашем городе соответствующее образование, пробывать у нас по крайней мере пять лет. И мы примем их для этой цели только при указанных условиях. Я, правда, хорошо знаю, что правительство ни за что не разрешит воспитанникам, которых оно мне поручило, столь дли-

тельного пребывания в институте. Я привожу этот пример только для того, чтобы показать, какое значение придаю завершению образования людей, которые, согласно их назначению, будут иметь влияние на введение и общее распространение метода. <...>

АДОЛЬФ ВИЛЬГЕЛЬМ ДИСТЕРВЕГ¹

Имя немецкого педагога и политика Адольфа Вильгельма Дистервега (1790–1866) чаще всего упоминается в связи с профессионализацией педагогической профессии, поскольку он, поставив целью сплотить немецких учителей, почти на сто лет предвосхищает многие из основных тезисов педагогических реформ. Дистервегу казалось странным, что учителя не составляют корпорацию, сплочённую общностью идей и прав. Плохой учитель не способен правильно работать с природой человека, а значит, наносит вред не только ученику, но и самому себе и своей стране.

Дистервег был интеллектуальным последователем Коменского, Ратке, Руссо и Песталотци, не просто разделяя, но и расширяя многие их идеи. Дистервег выступал за воспитание ответственного и критически мыслящего гражданина. Роль Дистервега в споре о возможности или невозможности управлять природой человека осталась недооценённой, несмотря на всю решительность, с которой он выступал за натурализм: «Несчастье состоит в том, что если даже в области воспитания, как и во всех областях искусства, и существуют отдельные воспитатели, одарённые от природы гениальными педагогическими способностями, всё же нужно знать, что в воспитании ведёт к губительным или к спасительным результатам»². Требование природосообразного обучения, вероятно, начало оформляться в годы его собственного обучения, когда он проводил свободное время на лоне природы недалеко от родного города, общаясь с ремесленниками.

Начав педагогическую карьеру с домашнего учителя и учителя гимназии, Дистервег достаточно быстро перешёл на должности по управлению учебными заведениями. Помимо педагогической деятельности, Дистервег издавал журнал «*Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens*» (с 1827 г.) и ежегодник для учителей и друзей школы «*Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde*» (с 1851 г.). Стараясь влиять на образовательную политику (и даже изменять её курс), Дистервег поддерживал развитие в Германии общеобразовательной реальной школы, то есть, так называемых высших городских школ, не забывая указывать на то, что школа даже в самой бедной деревне должна способствовать получению хорошего образования.

¹ Предисловие В.К. Пичугиной.

² Дистервег А.О высшем принципе воспитания // Избр. пед. соч. М.: Изд-во МП РСФСР, 1956. С. 216.

КАЖДЫЙ ШКОЛЬНЫЙ УЧИТЕЛЬ ДОЛЖЕН БЫТЬ ЕСТЕСТВОВЕДОМ, А КАЖДЫЙ СЕЛЬСКИЙ УЧИТЕЛЬ — ЕСТЕСТВОИСПЫТАТЕЛЕМ¹

Во многих сочинениях Дистервег подчёркивает необходимость самообразования учителя. Каждый учитель, по его мнению, обязан изучать не только те предметы, которые полезны для его деятельности, но и те, которые помогут ему исследовать связи между предметами, и те истины, которые должны стать доступны его ученикам: «Поэтому каждый учитель, сохранивший способность к дальнейшему образованию, может успешно совершенствоваться в приобретении подлинной живости. Она достигается путём наблюдения людей и учителей, отличающихся полнотой духовной жизни, и общения с ними, благодаря правильному и регулярному образу жизни (потому что многое зависит при этом от тела), не лишённому, однако, оживляющего разнообразия»².

Статья, фрагменты из которой приведены ниже, была впервые опубликована в 1842 г., а в русском переводе вышла в 1885 г. Центральным моментом статьи является значимость естествознания как учебного предмета для учителей городских и особенно сельских школ. Последние, по мнению Дистервега, ближе к природе и могут осуществлять исследовательскую деятельность по её изучению по определённой программе, которая и предлагается в этой статье.

Природа³ — это книга, посредством которой божество открывается человеку; она содержит в себе самые древние, первоначальные и неизменные письмена. Точно так же, как она говорила с первыми людьми, говорит она и с нами. Никогда не было существа, для которого этот язык был бы недоступен. Хотя каждый понимает известную долю содержания этой книги, но оно требует изучения, если хотят его понять точно и основательно. Имеется только один язык природы, под всеми широтами — один единственный. То, что он говорит, говорит мать природа всем своим детям, а то, что он возвещает, понятно уму и естественному чувству. <...>

Чувством природы обладает каждое неиспорченное, естественно развившееся существо, не исключая и животных. Животные даже вполне подчинены естественному смыслу и естественному чувству; каждому виду животных природа раскрывается своеобразным путем. И человеку с самого рождения свойственно это естественное чувство; у так называемых первобытных народов понимание природы достигает высокой степени совершенства. Культурный, рассудочный человек может утратить его, не

¹ Предисловие В.К. Пичугиной.

² Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей // Избр. пед. соч. М.: Изд-во МП РСФСР, 1956. С. 196.

³ Приведено по изданию: Дистервег А. Каждый школьный учитель должен быть естествоведом, а каждый сельский учитель — естествоиспытателем / пер. В.В. Петровой // Избр. пед. соч. М.: Издательство МП РСФСР, 1956. С. 327-331.

расслышать голоса природы, но при правильном направлении рассудка он может глубже проникнуть в смысл явлений природы и лучше понять его, не ослабляя в себе естественного чувства. Только это и будет достойно образованного человека: чувство и рассудок развиваются в нем в равной мере, первые скорее естественным путем, второй посредством культуры. Развитие рассудка — дело культуры. Из простого первобытного состояния люди поднимаются до культурного, не разучиваясь понимать язык природы. В противном случае получается извращение образования. Это имеет место в различных областях жизни, в различных отношениях и направлениях и представляет собой более печальный факт, чем простое естественное понимание, без образования. Руссо был так потрясен этим явлением, что выступил против какой-либо культуры. Но это крайность, содержащая в себе часть истины, не отрицает уважения к истинному образованию, и, в сущности, является только следствием этого уважения. Истинное образование состоит в понимании природы. Об этом идет здесь речь; в дальнейшем мы еще будем говорить об этом. <...>

Знать природу — не значит просто чувствовать ее в общем и целом, а понимать ее явления, знать ее факты и законы; это и есть существенная часть всякого истинного образования. <...> Поэтому не требуется долго доказывать, что и учитель не может быть образованным, если он не имеет знаний о природе, и что его дальнейшее образование требует, чтобы он постоянно занимался естествознанием, участвуя в исследованиях других и сам исследуя, так как нельзя понять того, в чем сам не участвуешь, над чем не работаешь самостоятельно.

Если это распространяется на всех учителей без исключения, от учителя высшей школы до деревенского учителя (теологи, которые ведь тоже являются учителями, уклоняются, как правило, от изучения природы, что наносит большой ущерб их преподаванию, пока еще, к сожалению, мало сознаваемый), то это особенно относится к народному учителю и в частности к учителю сельской школы. Задачей школьного учителя является: познакомить детей с элементами всех главных образовательных средств человечества; возможно ли исключить из их числа природу? Призвание человека состоит в том, чтобы действовать на благо себе и другим в той среде и в тех условиях, в которые его поставило провидение. <...>

Я представляю себе большинство учителей: они живут в небольших городах или деревнях среди природы. Я предполагаю, что они получили в учительских семинариях или иным путем в юности необходимые знания по природоведению (по географии, естественной истории, физике, популярной астрономии и т. д.), а если это не имело места, то они должны были бы сами пополнить этот недостаток в образовании.

Что должен делать энергичный молодой человек, вооруженный такими знаниями и получивший соответствующее направление, когда он займет где-либо учительское место? Это я и намереваюсь показать. Он достиг уже некоторого знакомства с природой, теперь он должен расширять свои знания, должен исследовать окружающую его природу, стать естествоиспытателем. <...>

Вы требуете наглядного преподавания, образования для действительной жизни и хотите отбросить материал для наглядного обучения, пути и средства для ознакомления с подлинной жизнью? Не существует более привлекательного, оживляющего, обогащающего знания занятия, которое могло бы больше дать, освежить, порадовать, успокоить и, если нужно, утешить, чем усердное, спокойное, деятельное изучение божественной природы. Как мог бы обратившийся к нему человек (даже если бы он жил в песчаной пустыне) испытывать скуку, остановиться в своем развитии, погибать, окостеневать и окаменевать или впадать в заблуждения, которые теперь имеют место? Как мог бы он стать глупцом, предметом насмешки или сожаления для всех здоровых, свежих, энергичных людей, превратиться в человека, который живет в кругу воображаемых представлений, теряет почву под ногами, не замечает происходящего перед его глазами, находится в плену старых взглядов и бредет среди бела дня как слепец? <...> Если вас когда-либо переселят на другую планету, тогда вы будете изучать и ее, а пока оглянитесь как следует на этой земле.

Если не сделаете этого, то и не произносите больше слов: образование для жизни, истинное человеческое образование, природосообразное развитие и т. п., а продолжайте, как и до сих пор, болтать об образовании для неба и оставайтесь предметом презрения для здоровых людей, и глупцами, как и раньше!

МИГЕЛЬ ДЕ УНАМУНО-И-ХУГО¹

Мигель де Унамуно-и-Хуго (1864–1936) — писатель, философ, филолог, драматург, общественный деятель и педагог с яркими и уникальными для своего времени идеями. Унамуно был одним из крупнейших мыслителей Испании конца XIX – начала XX в., пытавшихся указать соотечественникам на важность баланса между образовательными возможностями и потребностями страны, города и семьи.

Академический и педагогический пути Мигеля де Унамуно начались в университете Саламанки — старейшем действующем университете Испании.

¹ Предисловие А.С. Овсепян.

В 1899 г. он прибыл из родного города Бильбао в Саламанку, где начал преподавать греческий язык и античную литературу. Уже через два года он был назначен ректором университета Саламанки. Ректорское правление Унамуну закончилось неожиданно: в 1914 г. он был отстранён министром общественного просвещения от должности за критику правительства страны. Новость о его отставке нашла отклик среди испанской интеллигенции, и снятие Унамуну с поста приобрело статус вопроса международного масштаба. В 1921 г. Унамуну был назначен проректором, но после снова отстранён за критику существующего политического режима. В 1924 г. за выступления против диктатуры Примо де Риверы Унамуну был сослан на Канарские острова, а затем отправился в добровольное изгнание во Францию, из которого вернулся только в 1930 г., когда пала диктатура. Педагог вновь смог вернуться на родину и в университет. В 1934 г. Унамуну ушёл в отставку и стал пожизненным ректором университета Саламанки и человеком, в честь кого была создана кафедра.

Несмотря на столь масштабную общественно-педагогическую деятельность, Унамуну больше известен как писатель, чьи произведения посвящены религиозным вопросам, которые можно назвать «вечными», и актуальным проблемам испанского народа. Его педагогическое наследие, объединяющее как произведения разных жанров, так и доклады, речи и лекции, до сих пор не стали предметом специального исследования. Многие работы Унамуну, содержащие оригинальные педагогические идеи (в том числе, идеи об образовательном балансе между городом и деревней), до сих пор не переведены на русский язык. К ним относятся и рассказы испанского философа, которые представляют собой особый интерес для истории образования. Приведённые ниже рассказы повествуют не о педагогике больших городов, а о маленьких местечках Испании с особым стилем жизни и педагогическими традициями.

БРИЛЛИАНТ ИЗ ВИЛЬЯСОЛЫ¹

Начало педагогического пути отражалось в текстах Унамуну, в особенности в ранних педагогических рассказах, таких как «Бриллиант из Вильясолы» и «Учитель из Карраскеды», в которых он поместил в центр сюжета учителя и ученика. Оба рассказа до сих пор не были переведены на русский язык. Рассказ «Бриллиант из Вильясолы» был опубликован в еженедельном журнале «Madrid Cómico» (№ 790 от 9 апреля 1898 г.), издававшемся в Мадриде с 1880 по 1923 г. Издание, носившее антимодернистский и сатирический характер, содержало множество карикатур и иллюстраций.

Рассказ относится к раннему творчеству Унамуну, охватывающему период его активной преподавательской и управленческой деятельности в университете Саламанки. Главным героем рассказа является учитель, который рассматривает работу с учениками как педагогический эксперимент и отбирает самого одарённого ребенка, чтобы сделать из него гения. Благодаря этому ученику он хочет

¹ Предисловие А.С. Овсепян.

достичь признания в обществе, но его ученик — «бриллиант», который, осознав свою уникальность и простоту остальных «углей», начинает угасать и опускается на духовное дно. Это заставляет учителя задуматься о задачах педагогики, а читателя Унамуну — о губительных результатах педагогической деятельности, осуществляемой с корыстными целями.

Учитель¹ из Вильясолы был очень проникновенным и увлечённым своим искусством, как немногие. В тот момент, когда он увидел в этом мальчике светлый и ясный интеллект, он почувствовал радость ювелира, которому в руки попадает прекрасный неогранённый алмаз.

Он идеально подходил для экспериментов и для проверки своего педагогического мастерства! Прекрасная морская свинка для педагогических опытов! Превосходная педагогическая материя, на которой можно опробовать новые методы *in anima vili*! Ибо глубокое убеждение учителя из Вильясолы — даже если он не мог его сформулировать — заключалось в том, что юноши были средством для педагогики, как и пациенты были средством для врачей. Со всем миром он делился своим убеждением: «Наука ради самой науки». Однако в глубине души всё звучало совсем иначе: «Наука для меня — это утешение и моё собственное развитие».

Он взял к себе для огранки необычайного мальчика. Какой же это отдых после этой бесполезной схватки с дикостью, со всеми этими тёмными углями, которые в лучшем случае превратились бы в графиты. «Какое поразительное отличие, — говорил он. — Все они — духовный углерод, но вот среди такого тёмного неприметного угля единственная душа кристаллизуется в алмаз».

Учитель принялся за работу. Он задумал создать красивую многогранную форму, раскрыть множественность аспектов, осей. Какие отблески он дал бы миру и как восхищались бы мастерством ювелира!

Юноша позволил сотворить себя, однако сохранил сокровенное качество: алмазную твёрдость. Но когда он открыл для себя свой собственный блеск и сравнил его с тусклыми углями, среди которых жил, вот тогда он покорно поддался манипуляциям своего огранщика.

Какие грани! Какие переливы! Какие яркие вспышки! Какие мудрые вещи и как хорошо все они сгруппированы в многогранном порядке! Он был чудом деревни. В тот самый день, когда он заговорил в баре, тогда он и затмил своего учителя. Как он связывал и соединял всё это в непрерывную и аккуратную нить речи!

¹ Предисловие и перевод А.С. Овсепян выполнен по изданию: Unamuno M. de. *El diamante de Villasola* // Madrid Cómico, 1898. № 790. S. 285-286.

Он демонстрировал то одну грань, то уже другую, ослепляющую тысячью меняющихся всплшек и множеством переливов, в его сознании так или иначе отражался бесцветный и рассеянный свет науки. А какой оратор!

А какой ум! Всё было построено согласно идеальной системе. Каждая буква была на своём месте в своём порядке, каждая цифра в своей клетке. А все буквы и цифры объединены безупречной схематичностью.

Настал день, когда бриллианту из Вильясолы пришла пора попытать удачу и выйти в большой мир. На станцию его сопровождало множество людей, и весь народ всем сердцем следовал за ним, а он, в свою очередь, нёс народ в своём. Матери указывали своим сыновьям на него как на образец для подражания, и в то же время мечтали выдать за него замуж дочерей. Девушки вздыхали по нему, а завистники кусали локти от злости.

Поистине гордым человеком был учитель из Вильясолы, ограничик этого чуда, собиравшийся заявить о своей высокой значимости, создав ученика для общества и тем самым подчеркнуть свою собственную ценность.

Но бриллиант стремился к одиночеству. Он упал в духовную бездну, в песчаное русло среди валунов и уже рассыпавшейся алмазной пыли. Он поразил в самое сердце тех немногих, которые были рядом с ним, но задетые его острыми углами, были вынуждены покинуть его. Они бродили за ним из зала в зал, тысячу раз оборачиваясь, дабы полюбоваться его блеском. Но никто не любил его, лишь использовали в собственных интересах при необходимости, а он хотел быть свободным от привязи.

Тем временем течение тёрло его о речной песок, где также была алмазная пыль. Он возжелал — скорее имел намерение — взять в жены одну юную богатую девушку, чтобы та стала его опорой и поддержкой, но получил отказ. В ту ночь он кусал подушку, чувствуя себя в темноте и одиночестве каменным, сухим и холодным.

Его мощный, всесторонне развитый интеллект постепенно истощался. Его разум был помрачён и затуманен, когда его края ломались, и он отражал уже не что иное, как обычный свет. И тогда он увидел, как скромные угли, которых он презирал, вместе сияли одним светом, который, словно электрический ток, проходил по ним, связывая их. Этот ток дал им, тёмным углям, собственный свет, простое отражённое сияние, какое он отражал одиночестве. Эти несчастные были поглощены работой, они проливали свет из своей плоти и крови, с болью, да, но и с любовью, объединённые святым потоком братской общины. А он один, одинокий, суровый, потерявшийся среди вод. Для чего он теперь нужен?

Он бы мог царапать стёкла, потому что у него осталось его главное и сокровенное качество: твёрдость. За столиками кафе слышатся разгово-

ры о том, как бриллиант из Вильясолы, выпив несколько бокалов коньяка, разрушая свою репутацию, царапает стекло и шлифует всё наждачкой. Какое грубое, сухое, жёсткое, скрежещущее красноречие! Как он мог перестать шлифовать стёкла!

Теперь настал момент познакомиться с ним. Теперь, когда его грани стёрты до алмазного порошка от трения о речной песок, раскрывается прочная сущность его тёмной души.

Когда до учителя из Вильясолы дошло известие о гибели его бриллианта, он поставил перед собой трудный вопрос: «Педагогика — это наука теоретическая или прикладная?».

Но что не пришло в голову огранщику из Вильясолы, так это то, что было более целесообразно преобразовывать потенциальный свет из обычного чёрного угля, нежели извлекать живительное тепло из просто отражённого и заимствованного света алмаза.

УЧИТЕЛЬ ИЗ КАРРАСКЕДЫ¹

Рассказ, перевод которого приведён ниже, была опубликован в 1903 г. в журнале о науке, литературе и искусстве под названием «La Lectura», который издавался в Мадриде между 1901 и 1920 гг. Несмотря на то, что рассказ немного выходит за хронологические границы этого тома антологии, он отражает образовательные реалии Испании XIX в., демонстрируя издержки консервативного религиозного воспитания, сильную веру народа в правоту предков и одновременно значимость и исчерпанность традиционных устоев.

Рассказ относится к раннему творчеству Унамуну, охватывающему период его активной преподавательской и управленческой деятельности в университете Саламанки и отражающему его социально-педагогические идеи в период регенерационизма в Испании. Главным героем рассказа является обычный учитель, переехавший в маленькую деревню, чтобы спасти народ от невежества. Как и в большинстве своих сочинений, в этом рассказе Унамуну акцентирует внимание на том, что современное ему поколение испанской молодежи нуждается в новом образовании, которое помогло бы преодолеть кризис старых устоев, сохранив, однако, уважение к старшему поколению и традициям.

— Слушайте² своё сердце, дети мои, для которого близко всё сентиментальное, но чуждо рациональное. Тебя призывают остановить распрю в деревне, не дать пролиться крови, а по дороге ты слышишь жалобный голос ребёнка, упавшего в колодезь: ты позволишь ему утонуть? Ты скажешь ему: «Я не могу помочь тебе, бедный мальчик, меня ждёт целая де-

¹ Предисловие А.С. Овсепян.

² Перевод А.С. Овсепян выполнен по изданию Unamuno M. de. El maestro de Carrasqueda // La Lectura, 1903. S. 66-69.

ревня, которую я должен спасти»? Нет! Повинуйся сердцу: остановись, слезь с лошади и спаси ребёнка. А народ... пусть подождёт! Ведь может, именно этот ребёнок станет будущим спасителем или проводником уже не одного народа, а многих.

Так обычно говорил дон Касиано, учитель из Карраскеды де Абахо, нескольким парнишкам в школе. Когда он им это говорил, они смотрели на него глазами, которые, казалось, впитывали его речи. Понимали ли они его вообще? Но была одна вещь, которую, как любой хороший учитель, дон Касиано упускал из виду, когда раскрывал свою душу перед ними. «Может быть, они не совсем понимают грамоту, — думал он, — но что касается музыки...».

Из всех мальчишек был только один, который был способен его понять: наш Кехана.

Каким человеком был этот бедный школьный учитель из Карраскеды де Абахо! Те из нас, кто знал его в последней трети XX века, пожилого, измученного, смиренного и скромного, с трудом могут представить его пылким молодым человеком, преисполненным амбициями и мечтаниями, прибывшим примерно в 1920 году в то бедное место, где недавно умер: в эту Карраскеня-де-Абахо, прославленную сегодня благодаря тому, что в ней родился наш дон Рамон Кехана, которого многие называют Реформатором. Когда настал 1920 год, дон Касиано прибыл в Карраскеду, и деревня предстала перед ним совсем маленькой и неспособной проводить службу для её жителей. Сколько же работы ему предстояло!

Первым делом он научил их мыться: грязь была повсюду, грязь и невежество. Их тело и разум должны были содержаться в чистоте. Перед тем как заполнить сосуд, его нужно очистить.

Со старшими это было невозможно, потому что все они парировали: «Здесь такое не пройдёт!» Их любимая поговорка была «Гость хозяину не указчик».

Пусть исчезнут навозные кучи, пусть не оставляют их горками на земле; и пусть... бах! бах! бах! И учит их пахать! Их! Пахарей испокон веков с незапамятных времён!.. «Господин учитель, научите детей катехизису, а затем, если будет время, читать и писать, и перестаньте заниматься глупостями! Каждый визит местного совета в школу удручал бедного учителя. Он хотел было отказать от строгой речи, когда было объявлено о визите проверяющего, но священник сказал ему: «Друг дон Касиано, не надо нам придумывать педагогику и тому подобное из прошлого века. Таковы эти люди, хотим мы этого или нет, но порядок есть такой, порядок есть порядок. Сын мэра должен произнести свою речь, как это принято в подобных случаях, и лучше, если это будут стихи..., и тем более не важно, понимают они его или нет...».

В голове учителя возникла идея. Он позвал Рамонете, сына дяди Кехана, мэра, дабы тот убедил своего отца не вслушиваться в речь. «Мальчик соображает лучше, чем отец, поскольку у него не было столько времени, потраченного впустую», — подумал он. И действительно, он не ошибся: вот это мальчик! И впредь он давал ему уроки и при любом случае упоминал его в разговорах с другими. Когда даже Рамонете не понимал его, он сердито восклицал: «Как об стенку горох!», — думая при этом: «Стены слышат... и, скорее всего, понимают».

Своих детей у него не было, но у него был Рамонете, а в нём он видел будущее всей Карраскеньи. «Я сделаю тебя мужчиной, — говорил он ему, — а ты позволь помочь». И мальчик не просто позволял, он требовал помощи. И учитель передавал ему амбиции и высокие стремления, которые, сам не зная как, дремали в его сердце. В поле, среди посевов, под бесконечным вихрем неба, где окружённый ребятнёй у берега Рамонете предавался сердечным размышлениям. До сих пор помнит Кехана — не раз слышали, когда он говорил им, что Иисус Христос был местным ремесленником, которого убили в городе, или когда перед пашней восклицал: «Неужели вы думаете, что эта земля ничего не делает, кроме как отдыхает? А вот и нет! Смиранный и тихий воздух освежает её, в то время как ветер только и делает, что шумит и сбивает с ног...».

И когда эти дети стали мужчинами и отцами, дон Касиано заставлял их читать по воскресеньям, попутно разъясняя то, что они читали, наводил чистоту в физическом и духовном мире и учил закапывать навоз и использовать его, а ещё оставаться в глубине души вечным ребёнком. Но его главной заботой был Рамонете — Рамонете, который уехал в город получать образование. И какие же прогулки по бесконечным полям были летом, на каникулах!

Мы все знаем о блестящей карьере дона Рамона, о его первых триумфах, его возвеличивании, его окончательной последней победе. Мы все также знаем о его разочарованиях, его сомнениях и его тревогах. Когда после знаменитого распада Ла Лиги в 1950 году дон Рамон удалился в свой отвергнутый и убитый горем город, именно его первый учитель исцелил его, научив любить Родину и рассказав ему о своей мечте — о богоизбранной Испании. Тогда же после своей окончательной победы он отправился в свой город, чтобы проститься с матерью. Как обнялись они с доном Касиано на глазах у потрясённых местных жителей!

Дон Касиано прославился знаменитым высказыванием дона Рамона, которое присутствовало почти в каждой из его речей. А именно: «Как говорил мой учитель...» Поначалу его вступление вызывало смех, но очень скоро оно стало вызывать у слушателей повышенное внимание и интерес.

Дон Рамон однажды попытался наградить его, и рассказывают, что учитель ответил: «Моя награда — это ты, Рамонете». На что тот не смог возразить.

— Если бы вы только пошли дальше, дон Касиано....

— Дальше? Куда?

— Сегодня у Вас было бы положение, имя, слава...

— Должность, имя, слава! А Карраскеда де Абахо? А ты, Рамонете, а ты? Нет, я не из тех, кто прячет добро в сундуке, занимается ростовщичеством и оставляет детям наследство. И то, что заработал — сразу же тратил. Слава — это ростовщичество. Я растратил свой дух в Карраскеде и монеты тоже, и это важнее, чем просто завоевать себе золотое имя в мире — имя, которое приносило бы мне славу и признание. Карраскеда — это мой мир, а весь мир — это несчастная земля, где ты хотел, чтобы я оставил своё имя, но он не более чем как Карраскеда, только чуть больше. Обрати ночью свой взор к звёздам, Рамонете, вспомни, чему я тебя учил, и ты поймёшь. Что ты предпочтёшь: чтобы твоё имя разнеслось по Пиренеям и звучало на устах незнакомцев, или чтобы твоя душа тихо разлилась по Испании среди тех, кто думает тем языком, на котором думаешь ты?

— И то и другое, дон Касиано...

— Разве это возможно? Не ставь родину на пьедестал своей славы или на поле своих подвигов и не поступай так, как те, кто проклиняет и презирает её, потому что их не слышат в совете наций, их не слышат. Не говори: «В чём моя вина, что я родился испанцем?». Родина не поверит, услышав от тебя, что ты кажешься велик, лишь потому, что она маленькая. Припади к её ногам, склонись у подножия её славы и блаженства, заложённых с начала времён.

— Но в этом захолустье...

— Да, я знаю, что ты собираешься мне сказать: это место становится глупым, униженным и бедным. Но разве не было моим долгом работать над тем, чтобы твои братья, жители Карраскеды, стали более человечными, облагородились и обогатились?

— Почему вы не пишете, дон Касиано?

— Писать мне? Действуй ты, Рамонете! Я похоронил себя в вас, в моих учениках.

Все вспомнят ту поспешную поездку дона Рамона в свой город, когда, оставив серьёзные политические дела, он отправился повидаться с умирающим восьмидесятилетним учителем.

Дон Рамон приказал отвезти его в школу. Дон Касиано желал умереть рядом с учительской доской, перед тем окном, выходящим на тополиную рощу, погружаясь в созерцание виднеющихся вдали гор, в которых хранились семена всех его мечтаний, которые произрастали цветами

в красивый сад учителя. На вощёной бумаге он написал следующие слова из четвёртого Евангелия: *«Если пшеничное зерно, пав в землю, не умрёт, то останется одно; а если умрет, то принесет много плода»*. Когда благочестивая Смерть приблизилась к нему, она подняла цветок души от корней мыслей, как Луна, приблизившись к морю, поднимает корни вод. И его дух, который встретился лицом к лицу с благочестивой Смертью, размахивающей секирой, наполненный предсмертным вдохновением, заговорил так:

— Послушай, Рамонете: мне тысячу раз говорили, что мой голос был из тех, что взывали в пустыне... Пропавшая проповедь! Я сам повторял вам в школе, когда вы меня не понимали: «Как об стенку горох»! Но, сын мой, стены слышат, услышь их. И теперь, когда я умираю, я слышу их шепот. Смотри, Рамонете: ничто не умирает, всё спускается из реки времени в море вечности и остаётся там... Вселенная — это огромный фонограф и огромная пластинка, на которой остаётся каждый звук, который умер, и каждая фигура, которая прошла. Требуется только потрясение, чтобы однажды вернуть их... Потерянные, мёртвые голоса однажды воскреснут и составят хор, огромный хор, наполняющий бесконечность... Я покидаю эту Испанию, земную, которая живёт дальше, и ухожу в другую Испанию, в Испанию небесную... Ты уже знаешь, что небо окутывает землю... Говори и учи, даже если тебя не слышат!.. Я — голос, который затихает, в пустыне... Прощай, сын мой!

И он замолчал навсегда. И Кехана поцеловал эти уста, навсегда запечатанные высшей тишиной, и две слезы упали с живых глаз ученика на глаза учителя, устремлённые в вечность.

ГЛАВА 4

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ГОРОДА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ИЗЫСКАНИЙ

Разве не правильно писал Лютер: если для постройки и защиты города или пограничной крепости расходуют десять червонцев, то для мудрого воспитания одного юноши следует израсходовать сто, даже тысячу?

Я.А. КОМЕНСКИЙ
Пансофическая школа

ГЛАВА 4

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ГОРОДА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ИЗЫСКАНИЙ¹

Представления о человеке, который идёт к норме грамотности и культурности путём образования и самообразования, лежат в основе педагогических концепций и подходов, не являются статичными. История педагогики во многом представляет собой историю становления и развития антропологических представлений о воспитывающем(-ся) и обучающем(-ся) человеке. На каждом этапе своего развития педагогика очерчивает для себя новый контур представлений о человеке, переосмысливая природу педагогической деятельности и природу человека как основу этой деятельности. Их критическую рефлексию можно назвать «педагогическим вопрошанием о человеке будущего»² — вопрошанием, которое уже не связано с тем, что антропологические науки могут дать педагогике, а с тем, какое место она может занять среди них в обозримом будущем и в чём видит свою миссию.

Идеи о возможности объединения существующих антропологических данных с целью усовершенствования педагогической деятельности присутствовали в религиозных и философских учениях многих народов. Когда И. Кант называет одним из главных вопросов о том, что такое человек, он не просто говорит о возможности восприятия человеком самого себя как «открытого вопроса», но и о сложном поиске педагогического ответа на этот вопрос. Антрополого-педагогические идеи, высказанные Эрнстом Морицом Арндтом в «Фрагментах о человеческом образовании», были отнесены к романтической педагогике и, в отличие от идей Канта, не имели национального фокуса. Под образованием Арндт понимает развитие природных способностей, благодаря которому у человека формируется картина мира, а он сам формируется благодаря ей.

Западноевропейская и отечественная педагогика разными путями пришли к идее необходимости своего антропологического обоснования, однако скрепы этой идеи были общими, поскольку педагогическая антропология рассматривалась преимущественно как сплав всех наук о человеке. Утверждение К. Шмидта о педагогике как прикладной антропологии близко утверждению К.Д. Ушинского о педагогической антропологии как продукте интеграции всех антропологических

¹ Предисловие и подбор фрагментов источников для главы В.К. Пичугиной.

² Колесникова И.А. Педагогическое вопрошание о человеке будущего // Непрерывное образование: XXI век. 2015. Вып. 2 (10). — <http://11121.petrstu.ru/journal/article.php?id=2803> (ноябрь, 2024).

наук на благо делу воспитания¹. После оформления педагогической антропологии в самостоятельную область научного знания стараниями К. Шмидта и его последователей очарование ею несколько раз сменялось разочарованием.

В современных реалиях обращение к антропологической проблематике часто означает повторение логики научно-педагогического поиска XIX в., когда ценным для педагогики антропологическим знанием называлось почти всё. Однако в XXI в. уже не так важно, что антропологические науки могут дать педагогике; важно то, какое место она может занять среди них в обозримом будущем и в чём видит свою миссию.

Современная педагогическая антропология всё чаще рассматривается как особая методология педагогики, но разработка этой методологии пока находится лишь в начале долгого пути. Педагогическую антропологию чаще всего сводят к вопросам, касающимся адекватных образовательных выборов человека на том или ином этапе жизненного пути, не расширяя до вопросов об образовательных угрозах и вызовах прошлого, настоящего и будущего. Идеи и выводы философов, педагогов и общественных деятелей, способствовавшие на рубеже второй половины XIX – начала XX в. обретению педагогической антропологии статуса самостоятельной научной области, на рубеже второй половины XX – начала XXI в. затрудняют её восприятие как стратегической области, научность и самостоятельность которой не так уж и однозначна. Речь идёт не о том, что труды основоположников педагогической антропологии устаревают, а о том, что без современного прочтения поставленная в них «грандиозная научно-педагогическая задача» окажется «не по плечу»² не только педагогике XX в., но и XXI в. У педагогики XXI в. уже есть, и ещё будет свой, особый, «опыт педагогической антропологии», только если педагоги сумеют ответить на вопрос, какие задачи она призвана решать в современных реалиях.

Одной из таких задач является разработка подходов, технологий и средств, позволяющих человеку обучающему(-ся) и воспитываемому(-ся) чувствовать себя более или менее комфортно в разных образовательных пространствах города. К последним относятся «умные здания» школ и музеев, кампусы университетов, пространства библиотек, которые стали местом чтения циклов лекций и комментированного просмотра фильмов, и многие другие пространства города, которые систематически или ситуативно стали выполнять образовательные функции. Современное образование — это, прежде всего, урбанистическое образование, которое педагогике ещё только предстоит осмыслить через антрополого-педагогические теории, концепции, программы и проекты. Истоки этих представлений лежат в работах основоположников педагогической антропологии, фрагменты работ которых приведены ниже.

¹ Пичугина В.К. Педагогическая антропология XXI века: проблемы и перспективы образовательной заботы о себе // Грани познания. 2015. № 7 (41). С. 1.

² Днепров Э.Д. Феномен Ушинского // Официальный сайт Б.М. Бим-Бада. — http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=717&binn_rubrik_pl_articles=102 (ноябрь, 2024).

ИММАНУИЛ КАНТ¹

Идеи о возможности объединения существующих антропологических данных с целью усовершенствования педагогической деятельности присутствовали в религиозных и философских учениях многих народов. Однако контур педагогической антологии в понимании, близком к современному, начинает очерчиваться именно в немецкой науке XIX в. во многом благодаря работам Иммануила Канта. Когда Кант называет одним из главных вопросов о том, что такое человек, он говорит не только о возможности восприятия человеком самого себя как открытого вопроса, но и о сложном поиске педагогического ответа на этот вопрос.

Иммануил Кант (1724–1804) — один из немногих философов, который писал об образовании, имея опыт педагогической деятельности. Прежде чем начать преподавательскую деятельность и стать заведующим кафедрой логики и математики в Кёнигсбергском университете, Кант несколько лет проработал домашним учителем. Несмотря на то, что спустя годы он скажет о себе: «Наверное, никогда не было наставника хуже, чем я», — Кант был явно удовлетворён своей работой и её результатами². «Идеальная концепция образования» строилась им всю жизнь и представляла собой уникальный опыт методологического конструирования педагогики как единства «идей и экспериментов, разума и опыта»³. Тем более парадоксальным является тот факт, что среди многочисленных сочинений Канта, всю жизнь проявлявшего интерес к педагогике и её истории, нет ни одной работы, полностью посвящённой образованию⁴.

В одной из статей Кант пишет о всемирном историко-педагогическом процессе как о целенаправленном развитии природных начал человека в череде сменяющихся поколений: «...каждому человеку нужно непомерно долго жить, чтобы научиться наиболее полно использовать свои природные задатки; или если природа установила лишь краткий срок для его существования (как это и есть на самом деле), то ей нужен, быть может, необозримый ряд поколений, которые последовательно передавали бы друг другу своё просвещение, дабы наконец довести задатки в нашем роде до такой степени развития, которая полностью соответствует цели»⁵. В этом утверждении легко уловить свойственный эпохе Про-

¹ Предисловие В.К. Пичугиной.

² О педагогическом пути Канта см.: Beck L.W. *Essays on Kant and Hume*. New Haven; L.: Yale University Press, 1978. P. 188-204.

³ Böhm W. *Geschichte der Pädagogik: Von Platon bis zur Gegenwart*, 3. Auflage. München: Verlag C.H. Beck oHG, 2010. S. 79.

⁴ Работа под названием «Иммануил Кант о педагогике» (1803) была опубликована незадолго до смерти Канта его бывшим студентом. Сначала её считали заметками философа к серии лекций по педагогике, прочитанных им в 70–80-х гг. XVIII в., а затем классифицировали как сгруппированные в некотором порядке вольные цитаты и парафразы из разных сочинений Канта.

⁵ Кант И. *Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане* // Соч.: в 8 т. М.: Чоро, 1994. Т. 8. С. 14.

свещения оптимизм, позволяющий рассматривать историю человечества как историю людей, борющихся за совершенствование друг друга. Л. Бекк, анализируя особенности эпохи, в рамках которой творил Кант, утверждает, что философия истории является гораздо более важной основой педагогической теории Канта, чем его эпистемология и антропология¹. Поскольку Кант редко дает чёткие ответы на многочисленные поставленные им вопросы, соглашаться или опровергать утверждение Л. Бекка, как нам кажется, предстоит каждому читателю Канта.

Когда Кант говорит об истории человечества, он «рассматривает переход от экономики охотников-собирателей и скотоводства к экономике сельского хозяйства, которая может поддерживать городскую жизнь, как решающее событие в истории человечества, лежащее в основе отношений собственности и (следовательно) форм политического государства»². Не останавливаясь на том, что эти идеи можно рассматривать как предвосхищение концепции Карла Маркса, отметим, что Кант акцентирует внимание на прагматической предрасположенности человека к существованию в пространстве города, где и осуществляется обучение и передача поведенческих норм и стратегий.

Для Канта образование — это процесс, объединяющий природу человека и его нравственную природу. В его рассуждениях об образовании присутствует глубокий анализ многих идей Ж.-Ж. Руссо, в том числе о вынужденной необходимости совместного проживания людей в городах, где нравственность далеко не для всех является конечной целью практического применения нашего познания. Образование Эмиля требует больших усилий от него самого и полной самоотдачи его наставника, и такое положение педагогических дел кажется Канту справедливым даже больше, чем это казалось самому Руссо. Однако Кант делает существенную поправку к Руссо: образование Кант считает государственным, а не домашним делом. Образование, по Канту, преследует целью воспитать идеальное политическое сообщество, в рамках которого законы соответствуют нравственным требованиям. Достичь этого проще, когда дети с малых лет учатся ладить друг с другом, а не находятся в домашней изоляции, как это было с Эмилем у Руссо. Город для Канта был образовательным пространством, которое нужно использовать, а не бояться.

УВЕДОМЛЕНИЕ О РАСПИСАНИИ ЛЕКЦИЙ НА ЗИМНЕЕ ПОЛУГОДИЕ, 1765–1766 ГГ.³

В наследии Канта трудно найти текст, полностью свободный от антропологических идей и наблюдений. Именно в антропологии Кант видел основу всех

¹ Beck L.W. *Essays on Kant and Hume*. New Haven; L.: Yale University Press, 1978. P. 197.

² Wood A.W. *Kant and the Problem of Human Nature // Essays on Kant's Anthropology* / ed. by B. Jacobs and P. Kain. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. P. 250.

³ Предисловие В.К. Пичугиной.

наук и, в особенности, основу образования. Самотворение человека под влиянием других людей было обозначено Кантом как прагматическая антропология, объяснить суть которой он старался во многих сочинениях. В «Уведомлении...» Кант предлагает посмотреть на прагматическую антропологию в плоскости «преподаватель — студент», несколько отстраняясь от образования с глобальными целями в сторону образования с профессиональными целями. Прежде чем перейти к содержанию этого сочинения, стоит отметить, что Кант проработал преподавателем университета сорок три года, читая лекции и проводя занятия по целому ряду направлений, включая логику, метафизику, этику, антропологию, географию, физику, богословие, педагогику и инженерное дело. «Его обычная учебная нагрузка составляла четырнадцать часов в неделю, и он начинал читать лекции в семь часов утра. Его лекции были известны в университете, и даже студенты из других стран приезжали, чтобы их услышать»¹.

К моменту написания «Уведомления...», Кант уже являлся преподавателем с хорошим стажем работы, но ещё не читал обязательный в Кёнигсбергском университете курс педагогики, который по очереди давался нескольким профессорами философии (очередь Канта настала в 1776–1777, 1780, 1783–1784 и 1786–1787 гг.). «Уведомление...» является частью кампании Канта по привлечению студентов: «...философ Иммануил Кант в Кёнигсберге, например, иногда рекламировал занятия больше, чем то было возможно провести в реальности. Преподаватели давали о себе избыточную рекламу, испытывая рынок на прочность. <...> Так, на летний семестр 1761 года лектор Кант заявил 34–36 часов лекций в неделю, о чём Арнольдт пишет: “Невозможно поверить, что эти сведения достоверны”»². Через несколько десятилетий — в 1833 г. — в Берлинском университете всё ещё сохраняется эта практика, бросающаяся в глаза посетителям: «Вот главные сени, в которых всегда кипит толпа студентов в разных костюмах... Здесь несколько чёрных таблиц, на которых профессора прибывают объявления о своих лекциях, перемене часов; тут же объявления от сапожников, портных, мелочных книготорговцев, которые рекомендуют себя студентам»³.

В «Уведомлении...» Кант конкретизирует антропологические идеи через словосочетание «общественное обучение», которое должно согласовываться с природой человека, но не быть подчинено ей. Разделяя обучение «для школы», а «для жизни», Кант, прежде всего, говорит об образовании в рамках школы и об образовании за её пределами, где у обучения другие цели и другие трудности. Образование как основа нравственного прогресса обосновывается Кантом для студентов, которым предстоит его учебный курс. Завершая уведомление о лекциях в первом полугодии, Кант поясняет, что решил опубликовать его, чтобы сту-

¹ Beck L.W. Essays on Kant and Hume. New Haven; L.: Yale University Press, 1978. P. 192.

² Кларк У. Академическая харизма и истоки исследовательского университета / пер. с англ. М. Рудакова. М.: Изд-во ВШЭ, 2017. С. 100.

³ В.С. Печерин — А.В. Никитенко // Чернов С.Л. Casus Владимира Печерина. СПб.: Нестор-история, 2016. С. 119.

дентам был понятен стиль его преподавания. Выводы студент должен делать самостоятельно, поэтому Кант и приводит фразу Теренция: «У меня такое обыкновение, а ты поступай как тебе нужно». Самостоятельность выводов, на которой так настаивает Кант, является частью его прагматической антропологии, реализуемой в высшем учебном заведении.

Наставлять¹ юношество трудно, потому что в смысле уразумения приходится, не считаясь с возрастом, забегать вперед и, не дожидаясь зрелости рассудка, сообщать такие знания, которые в естественном порядке могли бы быть усвоены лишь более искушенным и изощренным умом. Отсюда возникают вечные предрассудки в школах, более упорные и часто более нелепые, чем обычно встречающиеся, и скороспелая болтливость юных мыслителей, отличающаяся большей слепотой, чем всякое другое самомнение, и более неисцелимая, чем невежество. Тем не менее совершенно избежать этой трудности нельзя, так как в век чрезвычайно изысканного общественного устройства утонченные воззрения принадлежат к средствам преуспевания и становятся потребностями, которые по своей природе относятся, собственно говоря, только к украшению жизни и, можно сказать, к тому прекрасному в ней, без чего можно обойтись. Впрочем, общественное обучение можно и в этой его части в значительной мере сообразовать с природой, если и не вполне согласовать с ней. <...>

От преподавателя, стало быть, следует ожидать, чтобы он своего слушателя сделал сначала человеком рассудительным, затем разумным и, наконец, ученым. Такой метод имеет то преимущество, что если бы ученик даже никогда не достиг последней ступени, как это обычно и бывает, то он все же извлек бы пользу из такого обучения если не для школы, то по крайней мере для жизни: он приобрел бы больше опыта и стал бы более здравомыслящим. <...>

Если же перевертывают этот метод, то ученик подхватывает что-то от разума, прежде чем у него развит рассудок, и пользуется чужими мыслями в науке, до которой он еще не дорос, причем его душевные способности столь же бесплодны, как и раньше, но только стали гораздо более извращенными от воображаемой мудрости. В этом причина того, почему нередко встречаются ученых (вернее, людей с образованием), которые обнаруживают мало ума, и почему академии выпускают больше бестолковых людей, чем какие-либо другие круги общества. <...>

Словом, не мыслям он должен учить, а мыслить; слушателя нужно не вести за руку, а им руководит, если хотят, чтобы в будущем он был спосо-

¹ Приведено по изданию: Кант И. Уведомление о расписании лекций на зимнее полугодие // Соч.: в 8 т. М.: Чоро, 1994. Т. 7. С. 192-202.

бен идти самостоятельно. Такого способа обучения требует сама природа философии. Но так как философия есть, собственно говоря, занятие для зрелого возраста, то не удивительно, что возникают трудности, когда занятие ею хотят приспособить к еще не окрепшим способностям юношеского возраста. Окончивший школу юноша привык учиться. Он думает, что будет учиться философии, но это невозможно, так как теперь он должен учиться философствовать. <...>

Таким образом, дабы учиться также и философии, нужно прежде всего, чтобы какая-нибудь философия действительно существовала. Нужно было бы показать какую-то книгу и иметь право сказать: смотрите, вот здесь мудрость и достоверное знание; учитесь понимать и усваивать это, а потом стройте на этом основании, и вы будете философами. И вот до тех пор пока мне не покажут такой книги по философии, на которую я мог бы сослаться, как ссылаются, например, на Полибия, чтобы объяснить какое-нибудь историческое событие, или на Евклида для объяснения какого-то положения геометрии, да будет позволено мне сказать следующее: не развивать умственные способности вверенного [нам] юношества и не подготавливать его к более зрелому в будущем самостоятельному пониманию вещей, а вместо этого вводить его в заблуждение мнимозаконченной философией, придуманной якобы для его блага другими, — значит злоупотреблять доверием общества. Так возникает иллюзия науки, принимаемая за чистую монету лишь в определенном месте и среди определенного круга людей, а вообще-то пользующаяся повсеместно дурной славой. <...>

АНТРОПОЛОГИЯ С ПРАГМАТИЧЕСКОЙ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ¹

«Антропология с прагматической точки зрения» (1798) — последняя работа, изданная Кантом; итог его размышлений о человеке. Антропология для Канта была представлена двумя составляющими: физиологической («что делает из человека природа») и прагматической (что человек как «свободно действующее существо способен делать или может и должен делать из себя сам»²). Прагматическая антропология для И. Канта — это наука о человеке, преобразованном другими людьми и самим собой. Именно ей философ отвёл значимую роль среди наук, способных целенаправленно влиять на развитие человека: сделать память гибкой, внимание — устойчивым и т. д. Кроме того, в «Антропологии...» были подняты вопросы о специфике развития человека и нетождественности этого развития природной эволюции животных.

¹ Предисловие В.К. Пичугиной.

² Кант И. Антропология с прагматической точки зрения / пер. М.И. Левиной // Соч.: в 8 т. М.: Чоро, 1994. Т. 7. С. 138.

По мнению, К.Д. Ушинского, «Антропология...» Канта «менее всего имеет претензию на систему и теорию»; это лишь сумма противоречивых психологических заметок «человека необыкновенно умного, долго жившего и проницательного наблюдателя»¹. Полемика Шмидта и Ушинского с Кантом представляет историко-педагогический интерес. Подробно проанализировав основные понятия и идеи Канта, Шмидт упрекает его в слишком большой увлечённости тем, что человек делает из себя сам, в ущерб тому, что природа делает из человека². Для Шмидта антропология Канта представляет собой не слишком гармоничный синтез психологической антропологии, которой необоснованно много, и антропологии физиологической, которой необоснованно мало. Однако такая антропологическая односторонность, как подчёркивает Шмидт, не помешала тому, что взгляды Канта оказали влияние на все науки и «побудили умы к тщательным исследованиям». К.Д. Ушинский также высказался относительно психологической и физиологической составляющих антропологии Канта. Утверждая, что Канта, как и многих классиков, можно и нужно оспаривать, Ушинский писал: «Кант был для нас великим мыслителем, но не психологом, хотя в его “Антропологии” мы нашли много метких психических наблюдений»³. Однако Ушинский приводит цитаты из Канта не для оспаривания его тезисов, а для подкрепления своих. По мнению Ушинского, в «Антропологии...» Кант показал пример осторожности, с которой нужно идти к сути физиологическим путём: «...остаётся изучать явления, насколько это возможно, и отказаться от исследования глубокой причины, которое покуда невозможно»⁴. По сравнению со Шмидтом Ушинский действительно пытается проявлять большую осторожность, когда дело касается физиологии. О полемике Шмидта с Ушинским будет сказано далее, здесь лишь отметим, что эта полемика представляет большой историко-педагогический интерес⁵.

В «Антропологии...» человек утверждается основой многовекового культурного проекта под названием «школа человека». Пытаясь ответить на вечный философский вопрос «Что есть человек?», Кант предложил искать ответ, в том числе, обращая внимание на процесс и результат обучения и воспитания человека.

¹ Ушинский К.Д. Материалы к третьему тому педагогической антропологии // Ушинский К.Д. Собр. соч. М. – Л.: АПН РСФСР, 1950. Т. 10. С. 551-552.

² Schmidt K. Die Anthropologie. Die Wissenschaft vom Menschen in ihrer geschichtlichen Entwicklung und auf ihrem gegenwärtigen Standpunkte. Den Bildern der deutschen Nation gewidmet. Erster Teil. Einleitung und Geschichte der Anthropologie. Zweite, gänzlich umgearbeitete Auflage der «Anthropologischen Briefe», Dresden: Verlag L. Ehlermann, 1865. S. 97.

³ Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. // Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 8. М. Л.: АПН РСФСР, 1950. С. 45.

⁴ Там же.

⁵ О полемике Ушинского с Раффом см.: Безрогов В.Г. Константин Дмитриевич Ушинский и филантропинист Георг Кристиан Рафф: заочный диалог российского педагога со своим немецким коллегой // Русско-немецкие контакты в детской литературе XVIII–XX вв. / сост. С.Г. Маслинская. СПб.: Росток, 2020. С. 13-37.

Канта почти не интересует человек как творение природы; ему интересен человек как творение самого же человека. То, что Кант называет «прагматической точкой зрения», современные исследователи склонны назвать социокультурной доминантой его педагогического поиска.

Согласимся с тем, что при реконструкции философии образования Канта нельзя ограничиваться его рассуждениями об образовании в той или иной работе, поскольку нужно исходить из его более обширной философской структуры¹. Ограничиваясь только «Антропологией...», нельзя говорить об антропологически обоснованной педагогике, поскольку Кант формулирует слишком сложную задачу: сделать так, чтобы образование способствовало становлению лучшего в человеке. Выступая за педагогику как искусство, основанное на научном знании, где антропологическому знанию отведено особое место, Кант признаёт значимость педагогического опыта. Л. Бекк иронизирует по поводу желания Канта представить на педагогический суд весь объём знаний о человеке: обосновывая антропологическую основу педагогики, Кант часто «действует как доктор Спок восемнадцатого века, и то, что он говорит (взято в основном у Руссо), представляет только антикварный интерес»².

Цель³ всех успехов в области культуры, которые служат школой человеку, — применять полученные знания и навыки к миру; но наиболее важный предмет в мире, к которому эти знания могут быть применены, — это человек, поскольку он есть собственная последняя цель. <...> Выражения знать мир и владеть миром значительно отличаются друг от друга по своему смыслу: в одном случае человек лишь понимает, в чем заключается игра, за которой он наблюдает, в другом он в ней участвует. <...> К средствам расширения границ антропологии относятся путешествия, даже если это только чтение описаний путешествий. Однако предварительно следует обрести знание людей дома посредством общения с согражданами и земляками⁴, чтобы знать, что надлежит искать в чужих краях, стремясь увеличить свое знание о людях. Без такого плана (кото-

¹ Frankena W.K. Three historical philosophies of education: Aristotle, Kant, Dewey. Glenview: Scott, Foreman and Co., 1965. P. 81.

² Beck L.W. Essays on Kant and Hume. New Haven; L.: Yale University Press, 1978. P. 199.

³ Приведено по изданию: Кант И. Антропология с прагматической точки зрения / пер. М.И. Левиной // Сочинения: в 8-ми т. Т. 7. М.: Чоро, 1994. С. 138-376.

⁴ Большой город, центр государства, в котором находятся правительственные учреждения и университет (для научной деятельности), город, связанный с морской торговлей и расположенный на реке, что содействует общению с внутренними областями страны, а также со странами, где говорят на других языках и господствуют иные нравы, — такой город, как, например, Кенигсберг на Прегеле, можно считать подходящим местом для расширения знания о людях и о мире, которое здесь доступно и без путешествий.

рый уже предполагает знание людей) гражданин мира остается очень ограниченным в своих антропологических наблюдениях. <...>

Часть первая

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ДИДАКТИКА

4. Замечать что-либо в себе еще не есть наблюдение за собой. Последнее — это методическое сопоставление воспринятого нами в самих себе, что дает материал для дневника человека, наблюдающего за самим собой, и легко может привести к фантазерству и безумию. <...> Открытость в высказываниях девушки-подростка или не знакомого с городскими обычаями сельского жителя возбуждает своей невинностью и простотой (неосведомленностью в искусстве притворства) веселый смех тех, кто сведущ и ловок в этом искусстве. Это не желание высмеять (с презрением, ибо в душе эта прямота и искренность вызывают уважение людей), а добродушная, ласковая улыбка над неопытностью в дурном, хотя и основанном на нашей испорченной природе искусстве притворяться, которое скорее должно было бы служить поводом для вздохов, чем для смеха при сравнении с идеей еще не испорченной природы. <...>

6. Сознание своих представлений, достаточное для того, чтобы отличать один предмет от других, называется ясностью. <...> Совершенно очевидно, что способность познания вообще может быть названа рассудком (в самом общем смысле этого слова), только если этот рассудок содержит способность схватывания данных представлений, чтобы создавать созерцание, способность выделения общего многим из них, чтобы создавать понятие, и способность размышления, чтобы создавать познание предмета. Того, кто обладает этой способностью в превосходной степени, называют светлой головой, того, кто одарен ею в очень незначительной, — простофилей (так как он всегда нуждается в руководстве); того же, кто проявляет в применение этой способности даже оригинальность (в силу которой он сам создает то, что обычно изучается с чужой помощью) — гением. Тот, кто не научился ничему из того, что должно быть усвоено и что надлежит знать, называется невеждой, поскольку ему надлежало это знать, если он хочет считаться ученым; без такого притязания он может быть великим гением. Того, кто не умеет самостоятельно мыслить, хотя может многому научиться, называют человеком ограниченного ума (тупым). — Можно быть широко образованным ученым (машиной для обучения других тому, чему научился сам) и с точки зрения разумного использования своего исторического знания весьма ограниченным. — Кто в использовании того, чему он научился, проявляет при публичном сообщении рабское следование школе (следовательно, недостаточную

свободу в своем мышлении) — педант; он может быть, впрочем, ученым, солдатом или даже придворным. Из них в сущности легче всего выносить ученого педанта, так как у него можно все-таки чему-нибудь научиться; напротив, мелочное соблюдение формальностей (педантизм) придворными не только бесполезно, но и смешно вследствие гордости, неизбежно проявляемой педантом, гордости невежды. <...>

14. Чем цивилизованнее люди, тем больше они актеры: они изображают симпатию, уважение к другим, скромность, бескорыстие, никого этим не обманывая, так как все понимают, что это неискренне; но хорошо, что так происходит в мире. Ибо благодаря тому, что люди играют эту роль, в конце концов добродетели, которые они в течение длительного времени изображают, постепенно действительно пробуждаются и переходят в убеждения. <...>

25. <...> Чередование работы и отдыха, жизни в городе и в деревне, беседы и игры в обществе, а в одиночестве занятие поочередно историей, поэзией, затем философией или математикой, придают душе силу.

42. <...> Естественный рассудок можно посредством обучения обогатить многими понятиями и снабдить правилами; но второй интеллектуальной способности, умению отличать, можно ли данный случай подвести под данное правило, способности суждения, научить нельзя, ее можно только развить; поэтому ее рост называют зрелостью и тем рассудком, который приходит только с годами. В самом деле, нетрудно понять, что иначе быть и не может, ибо обучение происходит посредством сообщения правил. Следовательно, если бы можно было обучить способности суждения, то должны были бы быть общие правила, по которым можно было бы определить, подходит ли случай под данное правило или нет, — а это привело бы к последовательности вопросов, уходящей в бесконечность. <...>

49. <...> Бестолковый человек, подобный незакаленному ножу или топору, — это тот, кому ничего нельзя втолковать, кто не способен чему-нибудь научиться. Тот, кто в состоянии только подражать, называется простофилей, напротив, тот, кто сам может создать произведение ума или искусства, называется человеком с головой. <...>

Часть вторая

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

100. <...> Говорят и о простом лице в противоположность благородному; последнее выражает не более как претенциозную важность в сочетании с вкрадчивыми манерами придворных, что встречается только

в больших городах, где от тесного общения друг с другом люди становятся более отшлифованными. Поэтому чиновники, которые родились и получили воспитание в деревне, когда они вместе с семьями переезжают в большие города на более видные должности или только претендуют на них соответственно своему положению, обнаруживают что-то простое не только в своих манерах, но и в выражении лица. <...> Напротив, у людей одинакового положения, искушенных в городских манерах и сознающих свое превосходство в этом отношении над другими, это сознание отпечатывается на их лице в постоянных чертах, если оно становится привычным от длительного упражнения. <...>

106. <...> Вопрос здесь заключается в следующем: добр ли человек от природы или зол, или в одинаковой степени восприимчив к тому и другому в зависимости от того, в чьи руки он попадет... <...>

107. В своей совокупности данные прагматической антропологии о назначении человека и характеристика его развития таковы. Человек предназначен своим разумом к тому, чтобы пребывать в обществе людей и совершенствоваться в нем с помощью искусства и наук свою культуру, цивилизованность и моральность, и как бы велика ни была его животная склонность пассивно предаваться покою и благополучию, которые он называет счастьем, ему надлежит, ведя деятельную борьбу с препятствиями, связанными с грубостью его природы, стать достойным человечества. Следовательно, человек должен быть воспитан для добра; однако тот, кому надлежит воспитать его, сам также человек, который еще находится во власти грубости природы, а между тем должен содействовать тому, в чем он сам нуждается. <...>

АДАЛЬБЕРТ ШТИФТЕР¹

Имя Адальберта Штифтера (1805–1868) — австрийского писателя, поэта и педагога — не слишком хорошо известно российской педагогической общественности. Будучи одновременно теоретиком и практиком образования, он развивал идею о философской антропологии как основе для постановки проблемных вопросов в образовании. Его очерки о школьной политике, которые впервые были опубликованы в 1849 г., многочисленные размышления об образовательной теории (прежде всего в романе об образовании и самообразовании «Бабье лето»), а также более чем пятнадцатилетний опыт работы в разных должностях, связанных с управлением школой (1849 / 1850–1865 гг.), позволяют нам понять многогранность его педагогического наследия. Взяв за основу идеи Канта, Штифтер модернизирует их и начинает искать ответ на вопрос «Что такое человек», вы-

¹ Предисловие В.К. Пичугиной.

страивая связи с христианской философией. Именно поэтому человек для него — это существо, которое родилось беспомощным и которому предстоит научиться тому, что у животных уже есть на уровне инстинктов, то есть обдумыванию и принятию решений.

Антропологические основы образования для Штифтера помещены между «классикой» и «модерном», а сама педагогическая антропология является «просвещающей» и достаточно оптимистичной¹: человек хоть и беспомощен, но всё-таки является самым лучшим творением Бога, которое, в отличие от животных, наделено разумом и способностью получать знания. У человека нет никакого иного пути, кроме как пути обучения и взращивания в себе разумности.

БАБЬЕ ЛЕТО²

Роман (1857) представляет собой не просто реалистическую историю одной судьбы; это история одного образовательного пути, выстроенного на основе гармонических отношений человека с другими людьми и природой. В предисловии к русскому изданию дана такая характеристика: «Если можно говорить о художественном произведении как о живом организме, наделённом своим отношением к миру, то книга, лежащая в руках читателя, прежде всего, внимательна. Всё идёт в этом романе своим бережным ходом»³. Такое изложение событий, с одной стороны, удивляет современного человека, находящегося в постоянной жизненной гонке, а с другой — показывает ему возможность иного, более размеренного построения образовательного маршрута.

Сделав главным героем Генриха Дрендорфа — сына состоятельных родителей, который стремится заниматься естественными науками, Штифтер даёт детальное описание эпохи, в которой формируется новое представление о человеке в целом и об образованном человеке в частности. Чем больше описывается жизнь героя и его окружения, тем понятнее становится суть антропологии образования Штифтера. Путь ученичества героя нельзя назвать сложным или насыщенным событиями; это, скорее, плавные переходы от незнания к знанию в индивидуальном режиме и при поддержке заинтересованных лиц. При этом герой Штифтера не заиклен на себе, своих переживаниях и научных изысканиях. Он открыт миру, а мир не чинит ему препятствий. Генрих с интересом изучает особенности образовательного поиска других людей, среди которых особое место занимает его отец. Выбор героя между городом и деревней не превращён Штифтером в острую коллизию. Когда течение жизни требует пребывания героя в городе и состояния на службе, он выполняет свой долг. Когда становится возможным этого избежать, он с радостью делает это.

¹ Ballauff Th., Schaller K. Pädagogik: eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band III 19 / 20 Jahrhundert. München: Verlag Karl Alber Freiburg, 1973. S. 150-151.

² Предисловие В.К. Пичугиной.

³ Павлов Н. О кротком законе // Штифтер. Бабье лето / пер. с нем. С. Апта. М.: Прогресс-Традиция, 1999. С. 8.

Отец¹ мой был купцом. Он снимал в городе для жилья часть второго этажа довольно большого дома. В том же доме у него были лавка, контора, склады и прочее необходимое для его дела. <...> В квартире была одна довольно большая комната. В ней стояли широкие плоские шкафы, благородно глянцевого, выкладной работы. С застекленными дверцами, с зелеными шелковыми занавесками за стеклом, они были наполнены книгами. Зеленые занавески отец завел для того, чтобы через стекло нельзя было прочесть заглавий, тисненых обычно золотом на корешках, и чтобы никто не подумал, будто он кичится своими книгами. Он любил стоять перед этими шкафами и часто, выкроив минутку после еды или в другое время, отворял дверцу какого-нибудь шкафа, смотрел на книги, вынимал ту или другую, заглядывал в нее и ставил ее снова на место. Вечерами, которые он редко проводил вне дома, разве что когда отлучался по городским делам или ходил с матерью в театр, что порой охотно делал, он часто сидел час-другой, а то и дольше за старинным резным столом, стоявшим в библиотеке на столь же старинном ковре, и читал. Мешать ему тогда нельзя было, и никто не смел проходить через библиотеку. <...>

Приобретение дома в предместье было большой радостью. Из старого, мрачного городского дома мы переехали в приветливый и просторный. <...> В этом доме отец устроил себе библиотеку в комнате куда большей, чем та, что была у него в городской квартире, и отвел особую комнату для картин; в городе из-за недостатка места картины были развешаны по разным комнатам. <...> По мере того как мы подрастали, нас все больше и больше вовлекала в себя жизнь родителей, отец показывал нам свои картины и многое в них объяснял. <...> говорил он с нами и о своих книгах. Он рассказывал, что среди них есть такие, где содержится все, что случилось с родом человеческим от его начала до наших времен, что там излагаются истории мужчин и женщин, которые были некогда очень знамениты и жили давным-давно, часто больше тысячи лет назад. <...>

Наконец мы подросли настолько, что обычное наше учение постепенно сошло на нет. Сначала отпали те учителя, что давали нам азы знаний, которые считаются ныне необходимыми всем, потом поредел и те, что обучали нас предметам, которые преподают детям, прочимым в просвещенные или высшие слои общества. Наряду с предметами, которыми она еще продолжала заниматься, сестра должна была мало-помалу вникать в домашнее хозяйство и учиться важнейшим в этом деле вещам, чтобы когда-нибудь достойно последовать по стопам матери. Усвоив предметы, считавшиеся в наших школах предварительными, подготовляющими

¹ Приведено по изданию: Штифтер. Бабье лето / пер. с нем. С. Апта. М.: Прогресс-Традиция, 1999. С. 21-45; 333-373.

к так называемым насущным знаниям, я продолжал заниматься разделами, которые были труднее и не давались без посторонней помощи. Наконец возник вопрос о моем будущем, и тут отец сделал нечто такое, за что многие строго осуждали его. Он назначил мне быть ученым вообще. <...> Не за необычность этой затеи осуждали люди моего отца; они говорили, что он должен был указать мне полезное обществу занятие, посвятив которому все свое время и всю свою жизнь, я мог бы, когда придет мой час, умереть с сознанием, что исполнил свой долг. На этот упрек отец отвечал, что прежде всего человек живет не ради человеческого общества, а ради себя самого. И наилучшим образом живя ради себя самого, он и для человеческого общества живет так же. <...>

Я попросил не нанимать мне никаких учителей, сказав, что справлюсь сам. Отец согласился с моим желанием, и я был очень рад, что у меня нет больше учителей и я теперь ни от кого не завишу. Я спрашивал совета у людей, пользовавшихся репутацией хороших ученых и обычно подвизавшихся в том или ином учреждении города. Я обращался к ним только тогда, когда это не могло показаться нескромным. Поскольку обычно мои вопросы к таким людям относились лишь к моему учению, а своего общества я никому из них не навязывал, они не сердились на меня за докучу и отвечали всегда очень любезно и благосклонно. <...> В связи с начатыми мною занятиями я посещал и те заведения нашего города, что могли пойти им на пользу, — библиотеки, выставки инструментов и особенно места, где производились опыты, которых я по незрелости и по отсутствию возможностей и приборов поставить не мог. Нужные мне книги и вообще учебные пособия отец с готовностью покупал. <...>

Потрудившись во многих направлениях разных наук, которыми под конец занимался со своими учителями, наук, общее знание каковых считается необходимым для образованного человека, я перешел на математику. <...> Отец наконец разрешил мне жить летом какое-то время вдали от родителей, где-нибудь в деревне. <...> Дом этот находился столь далеко от города, что родителей я навещил — с помощью почтовой кареты — всего один раз; а они ко мне вовсе не приезжали. Пребывание там произвело во мне перемены. <...> Я оставил математику и предался созерцанию своего окружения. <...>

Занимаясь естественной историей, за животными я дотоле не наблюдал, хотя описания таковых усердно читал и заучивал. Невнимание к подлинному телесному облику зашло у меня так далеко, что, даже проводя часть лета в деревне, я все еще не искал обозначенных на моих рисунках привет коз, коров и овец в бродивших передо мной живых образцах. <...>

Под напором этих чувств и мыслей я занялся, словно завершая и суммируя все свои прежние труды, наукой о происхождении земной

поверхности, а тем самым, быть может, и о происхождении земной поверхности, а тем самым, быть может, и о происхождении самой земли. <...>

Я чаще ходил теперь в город и внимательно рассматривал старинную архитектуру нашего главного собора. С тех пор как я так подробно просмотрел в доме роз столько зарисовок произведений архитектуры, эти произведения не были мне так чужды, как раньше. Я старался найти в них какое-то сходство с предметами, которые я видел на этих рисунках. <...> В главном соборе я увидел почти все виды украшений цоколей, арок, колонн и деталей, какие видел на бумаге в доме роз. Мне доставляло удовольствие сравнивать по памяти эти формы с виденными ранее и оценивать их путем такого сопоставления. <...>

На другой день я купил испанскую грамматику, которую рекомендовал мне один мой друг, много лет занимавшийся языками. Наряду с другими своими работами я начал пока самостоятельно учиться по этой книге, чтобы в будущем, если сочту нужным, взять и учителя испанского языка. Я не только продолжал также читать драмы Шекспира, но и употреблял оставшееся от моих работ время на чтение других поэтических произведений. Я снова извлек писания древних греков и римлян, отрывки из которых мне уже полагалось читать в годы учения. Тогда сочинения этих древних народов, прочитанные мною спокойно и трезво, пришлось мне по душе, и поэтому я теперь взялся за книги этого рода. <...>

Я говорил с моим гостеприимцем о поэтах, которых я читал, и рассказал ему о большом впечатлении, которое произвели на меня их слова. Как-то мы зашли в его библиотеку, он подвел меня к шкафам, где стояли поэты, и показал мне, что у него по этой части есть. Он сказал также, что во время пребывания в его доме я могу пользоваться книгами как мне угодно – читать их в комнат для чтения или брать в свои покои. Были здесь и книги на древних языках, от Индии до Греции и Италии, были сочинения нового времени, да и новейшего. Многочисленнее всех были, естественно, книги немцев.

— Я собирал эти книги, — сказал мой гостеприимец, — хотя понимаю отнюдь не все, ибо язык иных мне совершенно незнаком. Но жизнь научила меня, что поэты, если они настоящие поэты, принадлежат к величайшим благодетелям человечества. <...> Держась такого мнения, я и собрал здесь авторов, которых голос времени назвал великими в искусстве поэзии. Я включал их в число и поэтов чужих, непонятных мне языков, если только знал, что они славятся в истории своего народа, и если получал от специалиста свидетельство, что в данной книге представлен такой поэт, какого я имею в виду. Пусть они стоят здесь непонятые, или пусть придет в этот зал кто-нибудь, кто иное поймет и прочтет. <...>

Я посмотрел на отца. Хотя и прежде у меня бывали поводы испытывать к нему глубокое уважение, хотя я и раньше открывал в нем еще более замечательные, чем предполагал, черты, я никогда не мог оценить его так, как оценил сейчас. Заваленный делами самого скучного рода или, может быть, ушедший в эти дела по собственной воле <...> он, о котором многие, наверное, думали только, что он держит дома для развлечения какие-то старые книги, картины и мебель, создал себе мир, еще более, может быть, глубокий и одинокий, чем я мог представить себе, и совершенствовал этот мир без каких-либо притязаний. Благоговей перед ним, я спросил его, читал ли он писателей, о которых говорил, по-гречески.

— Как же еще мне читать их, чтобы их любить, — отвечал он. — У Древнего дохристианского мира были настолько иные, чем у нас, воззрения, — великое переселение народов было таким переломом в истории, что творения существовавших прежде народов вообще непереводимы, потому что наши языки, ни плотью своей, ни духом, не годятся для этих древних воззрений. Читая их поэтические и исторические труды на языке, постепенно становишься их современником и усваиваешь их манеру судить обо всем, что иначе никак невозможно. Ведь в школах мы учим латынь и греческий, и если в послешкольное время еще немного постараться и почитать древние сочинения, все удастся без большого труда и оказывается легче, чем учить, например, французский, итальянский или английский, как то делает теперь большинство.

— Но ты ведь учил и эти языки, — сказал я.

— Как учат их и другие и как того требовало мое положение.

— Я доселе не знал, что ты читаешь книги на древних языках, — сказал я, — более того, что ты погружаешься в поэзию, историю и философию народов, сочинения которых читаешь. Ты же знаешь, мы никогда не осмеливались подсматривать, какие книги ты читал.

ЛЮДВИГ АНДРЕАС ФЕЙЕРБАХ¹

Людвиг Андреас Фейербах (1804–1872) — немецкий философ-материалист и ученик Гегеля, предъявивший доказательства того, что теология является антропологией. Одной из ключевых для него тем была тема отношения между разумом и человеком, через которую он пришёл к утверждению о необходимости новой философии: только те, кто имеют смелость к абсолютному отрицанию, способны создать что-то новое. Абсолютное отрицание рассматривалось Фейербахом не только как позиция человека, но и как отправная точка для новой философии как антропологии. Новое понимание философии, которое провозглашал

¹ Предисловие В.К. Пичугиной.

Фейербах, было названо «антропологической редукцией», в рамках которой богословские и иные идеи о человеке возвращаются в конкретную человеческую жизнь и рассматриваются как выражение потребностей человека. В «Основных положениях философии будущего» Фейербах предлагает расчленить всемирную историю на истории отдельных стран, те, в свою очередь, на истории отдельных провинций и городов, а затем — на истории семей и биографии. Равно как конкретный человек может понять себя через эту цепочку, так страны и города могут быть поняты через него.

Отвечающие потребностям времени изменения необходимы не только в философии, но и в образовании. Обосновывая это, Фейербах в сочинении «К критике философии Гегеля» пишет: «Обучать не значит вдалбливать в голову, но учитель обращается к активной способности приобретать знания. <...> Все известные нам философы выражали свои мысли, т. е. обучали, либо устно, как Сократ, либо в письменном виде, — иначе, разумеется, они не были бы нам известны. Выражать мысли значит учить; но поучать значит доказывать»¹. Отвернувшись от Гегеля, Фейербах провозглашает главным философским принципом не абстрактный разум, а реального человека, который, в том числе, является человеком обучающим(-ся) и воспитывающим(-ся). «Каким бы важным ни стало впоследствии открытие Фейербаха для всех “диалогических” педагогических теорий: редукция к людям есть здесь только редукция к непроблематичной личности»². Косвенно на это указывает критикующий Фейербаха Энгельс, когда говорит, что тот, погружаясь в конкретное, становится абстрактным, не обретая, а теряя человека и всё многообразие его общественных отношений.

Отношение Фейербаха к человеку в пространстве города, как нам кажется, было настолько многоплановым, что коротко сформулировать его не представляется возможным. Приведём лишь один пример: статью «Лютер как третейский судья между Штраусом и Фейербахом», которая была напечатана в 1843 г. и долгое время ошибочно приписывалась Марксу, Фейербах подписал: «Не-берлинец». Эта подпись, помимо анонимности, обеспечила ему статус философа, противопоставляющего себя большому городу.

СУЩНОСТЬ ХРИСТИАНСТВА³

Согласно Фейербаху, философия заменяет религию, а политика может стать религией, поэтому мы должны снова стать религиозными. Это утверждение есть не что иное, как отрицание — нам нужно отказаться от бога, отличающегося от человека. Фейербах провозглашает новую веру — веру в человека как божьего человека. Религия в традиционном смысле слова не является скрепами госуда-

¹ Фейербах Л.К. критике философии Гегеля // Соч.: в 2 т. М.: Наука, 1995. Т. 1. С. 31-32.

² Ballauff Th., Schaller K. Pädagogik: eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band III 19 / 20 Jahrhundert. München: Verlag Karl Alber Freiburg, 1973. S. 564.

³ Предисловие В.К. Пичугиной.

ва, а значит, скорее разрушится религия, чем государство. Государство, в понимании Фейербаха, — это самоопределяющееся и абсолютно человеческое существо.

В «Сущности христианства» — книге, благодаря которой на Фейербаха обрушился большой успех и не менее большая критика — была представлена попытка подойти к религии с позиции «духовного естествоиспытателя». Переоткрывая сущность религии, Фейербах затронул ряд педагогических вопросов, поскольку религия для него связывалась с тем, что мы сегодня назвали бы «психическими процессами», и приравнивалась к идеям, которые определяют аффективно-эмоциональное поведение человека. «Сущность христианства» стала книгой, в которой Фейербах называет город пространством, где человек вынужденно часто сталкивается с другим человеком, согреваясь и обогащаясь его близостью. Говоря об античной философии, Фейербах постоянно оценивает её через представления той или иной философской школы о городе и человеке в его пространстве.

Сущность¹ человека в отличие от животного составляет не только основу, но и предмет религии. Но религия есть сознание бесконечного, и поэтому человек сознает в ней свою не конечную и ограниченную, а бесконечную сущность. <...>

В наше время в «хорошем обществе» принят нейтральный, бесстрастный тон условных иллюзий и лжи. Поэтому не только политические, что понятно само собой, но даже религиозные и научные вопросы, *id est*, то, что составляет «злобу дня», обсуждаются в этом тоне. Сущностью нашего века является притворство, притворство во всем, начиная с политики, и науки и кончая религией и нравственностью. Всякий, кто говорит теперь правду, считается дерзким, «невоспитанным», а «невоспитанность» равносильна безнравственности. Правда в наш век стала безнравственностью. Нравственным и достойным уважения считается лицемерное отрицание христианства, которое придает себе видимость его утверждения; безнравственным и преступным — искреннее, нравственное отрицание христианства — то отрицание, которое откровенно называет себя отрицанием. <...>

Но в чем же заключается сущность человека, сознаваемая им? Что составляет род человека, собственно человеческое, в человеке? Разум, воля и сердце. Совершенный человек обладает силой мышления, силой воли и силой чувства. Сила мышления есть едет познания, сила воли — энергия характера, сила чувства — любовь. <...>

¹ Приведено по изданию: Фейербах Л. Сущность христианства // Соч.: в 2 т. Т. 2. М.: Наука, 1995. С. 5-320.

Любовь есть связь, опосредующее начало между совершенным и несовершенным, греховным и безгрешным, всеобщим и индивидуальным, законом и сердцем, божеским и человеческим. Любовь есть сам Бог, и вне любви нет Бога. <...> Любовь объединяет то, что разделяют вера, исповедание, предрассудок. Даже наша аристократия с немалым юмором отождествляет любовь с городской чернью. Древние мистики говорили, что Бог есть высшее и в то же время самое вульгарное существо. Это поистине относится к любви, но не к вымышленной, воображаемой, нет! а к настоящей любви, любви, облеченной в плоть и кровь. <...>

Знание одного человека ограничено, но не ограничен разум, не ограничена наука, поскольку она есть общий акт человечества, и не только потому, что над созданием науки совместно работает бесчисленное множество людей, но и потому, что научный гений известной эпохи соединяет в себе определенным, индивидуальным образом умственные силы всех предыдущих гениев, благодаря чему его сила не является единичной. Остроумие, проницательность, фантазии, чувство как нечто, отличное от ощущения, разум — все эти так называемые душевные силы суть силы человечества, а не отдельного человека; это продукты культуры, продукты человеческого общества. Огонь остроумия высекается только там, где человек сталкивается с человеком, поэтому его больше в городе, чем в деревне, и в больших городах больше, чем в маленьких; чувство и фантазия возникают только там, где человек освещается и согревается близостью человека; поэтому любовь, акт общественный, порождающий величайшие страдания при отсутствии взаимности, является первоисточником поэзии; разум возникает только там, где человек говорит с человеком; он зарождается только в речи, акте общественном. Первые акты мышления были вопросы и ответы. Изначально мышление обуславливалось двумя лицами. На более высокой ступени культуры человек удваивается, и теперь он может одновременно играть роль первого и второго лица. Поэтому древние народы, жившие чувственными восприятиями, отождествляли мышление и слово. Они мыслили только тогда, когда говорили; их мышление состояло только в разговоре. Простые люди, т.е. люди, не искушенные в абстракциях и до сих пор не понимают написанного, если они не читают вслух, не произносят читаемого громко. В этом отношении Гоббс вполне справедливо производит человеческий рассудок от слуха. <...>

Итак, между божественным откровением и так называемым человеческим разумом или природой существует только иллюзорное различие — содержание божественного откровения имеет также человеческое происхождение, так как оно произошло не от Бога как Бога, а от Бога, определяемого человеческим разумом, человеческими потребностями, т.е.

просто из человеческого разума, человеческих потребностей. Следовательно, в откровении человек также удаляется от себя только затем, чтобы снова вернуться к себе окольным путем. Это служит новым блестящим доказательством того, что тайна теологии есть ни что иное, как тайна антропологии! <...> Вера в откровение есть ребяческая вера и заслуживает уважения, пока она остается ребяческой. Но ребенок определяется извне. А откровение как раз имеет целью достичь с божеской помощью то, чего человек не может достичь своими силами. В этом смысле откровение называется воспитанием человеческого рода. И это вполне верно, только не надо откровение отделять от человеческой природы.

КАРЛ ШМИДТ¹

Одному из тех, кто стоял у истоков антропологического обоснования педагогики, можно дать следующую биографическую характеристику: провёл детство в деревне, поступил в гимназию, а потом в один из лучших университетов того времени, резко изменил карьерную траекторию, став педагогом, всю жизнь пытался объединить научность и религиозность в педагогическом взгляде на человека, среди прочего занимался вопросами начального образования и материнской школы, сотрудничал с несколькими журналами, был автором новаторских сочинений об образовании, в том числе труда по педагогической антропологии, который был собран и издан в нескольких томах только после его смерти. Вероятно, большинство читателей подумают, что всё это о К.Д. Ушинском. Но речь идёт о Карле Шмидте (1819–1864) — немецком мыслителе и педагоге, которого называли «педагогом-антропологом XIX века»². Удивительным образом основные этапы жизненного пути этих великих педагогов совпадали. Не менее удивительным является то, что, помимо биографических и концептуальных параллелей, существовало и портретное сходство, если сопоставить некоторые портреты Ушинского с бюстом Шмидта из Исторического музея г. Котен / Анхальт.

¹ Предисловие В.К. Пичугиной.

² Шмидт родился в семье фермеров и должен был продолжить дело родителей, но больше интересовался книгами (и особенно Библией), чем земледелием. Окончив сельскую школу в Остененбурге, в 1834 г. он поступил в гимназию в Кётене, а затем с 1841 г. учился в университете Галле, где изучал философию и теологию и в то же время был увлечён идеями Гегеля. Затем в 1844 г. переехал в Берлин и в 1845 г. стал помощником учителя гимназии. В 1846 г. стал приходским адьютантом в Эддерице, затем священником, но в 1850 г. окончательно отказался от духовного сана и стал учителем. В 1863 г. Шмидт оставил преподавание и возглавил Совет начального образования и учительский семинар герцогства Гота. Об особенностях его жизненного пути можно узнать из нескольких биографических сочинений, написанных самим Шмидтом, а также из некролога его друга и последователя В. Ланге (Hamburger Schulblatt. 1864. № 354).

Шмидт создал несколько объёмных сочинений, в которых раскрывались особенности его антрополого-педагогической концепции, но обобщающий труд по педагогической антропологии в двух частях вышел только после смерти Шмидта благодаря стараниям равнодушных к его работам людей. К.Д. Ушинскому также не удалось закончить последний том из трёхтомника по педагогической антропологии. Незавершённость задуманного, сблизившая судьбы Шмидта и Ушинского, однако не помешала тому, что они оба стали авторами сочинений, перевернувших представления современников об образовании.

Для современных исследователей Карл Шмидт — оригинальный немецкий мыслитель, внесший вклад в историю образования и педагогическую антропологию. Однако если его четырёхтомное сочинение по истории педагогики переведено на русский язык ещё в конце XIX в., то сочинения об антропологических основах образования до сих пор не переведены и присутствуют в современной отечественной критической литературе лишь на уровне упоминаний. Педагогическое наследие Шмидта в целом и его антрополого-педагогическая концепция в частности является белыми пятнами даже для зарубежной научной традиции, хотя он был автором более двух десятков сочинений и многочисленных статей в журналах¹. Имя Шмидта не упоминается даже Кристофом Вульфом — одним из крупнейших современных немецких исследователей истории антропологии и антропологии образования — в обзоре по истории педагогической антропологии². В отечественной научной традиции Шмидт крайне редко упоминается как автор работ, вдохновивших Ушинского на написание сочинения «Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии»; чаще его имя опускается из обзоров по истории антрополого-педагогических изысканий³.

В эту часть антологии будут включены фрагменты из сочинений Шмидта «Лютер. Характеристика с приложением “Лютер и мы”», «История педагогики...», а также фрагменты из двух частей его обобщающей работы «Антропология. Наука о человеке в её историческом развитии с современных позиций. Посвящается образам немецкой нации». Эти две части представляли собой результат существенной переработки автором ранее представленных читателям материалов из сочинения «Антропологические письма, наука о человеке в его деяниях; посвящается всем образованным людям, особенно всем учителям и воспитателям» («Anthropologische Briefe, die Wissenschaft von Menschen in seinen Taten; Allen Gebildeten, vorzüglich allen Lehrern und Erziehern gewidmet», 1852 г.) и усиления всех тех педагогических акцентов, которые были обозначены в сочи-

¹ Избранная библиография К. Шмидта приведена здесь: Egerland H.C. Karl Schmidt (1819 bis 1864) — ein Lebensbild // Anhalt. 1992. Heft.1. S. 129-130. Эпиграфом к этой работе является цитата Шмидта: «Я отдал свою жизнь за педагогику, за воспитание рода человеческого в истине, свободе, любви».

² Вульф К. Антропология воспитания. М.: ИГ Праксис, 2012. С. 244-245.

³ См., например, раздел «Научные и социальные истоки педагогической антропологии»: Днепров Э.Д. Ушинский и современность. М.: ИД ГУ ВШЭ, 2007. С. 184-192.

нениях «Книга о воспитании, законах воспитания и обучения, основанных на естественных законах человеческого тела и разума, письма к родителям, учителям и воспитателям» («Buch der Erziehung, die Gesetze der Erziehung und des Unterrichts, gegründet auf die Naturgesetze des menschlichen Leibes und Geistes, Briefe an Eltern, Lehrer und Erzieher», 1854 г.) и «Письма матери о физическом и духовном воспитании её детей» («Briefe an eine Mutter über Leibes und Geistes-Erziehung ihrer Kinder», 1856 г.)¹.

Новизна представленных Шмидтом идей и выводов заключалась в систематизации известных на тот момент знаний по физиологии и психологии с педагогическими целями. Его работы, с одной стороны, продолжали линию, заданную Фридрихом Эдуардом Бенеке (1798–1859) в «Руководстве к воспитанию и учению» и других его работах, а с другой — сами задавали множество исследовательских линий.

ЛЮТЕР ХАРАКТЕРИСТИКА С ПРИЛОЖЕНИЕМ «ЛЮТЕР И МЫ»²

Одной из поворотных точек в биографии Карла Шмидта было то, что он сложил с себя духовное звание, чтобы стать учителем. Однако долгое время религия и педагогика в его жизни шли рука об руку. В 1844 г. Шмидт переехал в Берлин и в 1845 г. стал помощником учителя гимназии. В 1846 г., несмотря на некоторую напряжённость (и даже противодействие) с религиозными институтами, он стал помощником приходского священника в Эддерице. Однако уже в 1850 г. он вышел из духовного сословия, которому внутренне всегда был чужд, и снова занял учительскую должность в гимназии Кётена, на которой оставался до 1863 г.

Сочинение «Лютер. Характеристика с приложением “Лютер и мы”», отрывок из которого приведён ниже, представляет собой детальный анализ теологической доктрины немецкого реформатора, рассмотренной в тесной связи с его биографией. Шмидт прослеживает перипетии жизненного пути Лютера с точки зрения их влияния на формирование принципиально нового (для западного христианства) религиозного мировоззрения. По всей видимости, для середины XIX в. (когда была издана книга) это был «свежий» оригинальный взгляд на феномен «самого известного» немца. Однако последующие критические биографии Лютера, в массе появившиеся в XX столетии не только в Германии, но и в других странах, углубили и расширили проблематику его жизни и теологии. К сожалению, «Лютер. Характеристика с приложением “Лютер и мы”» фактически не упоминается в них в качестве источника.

¹ О структуре и содержании этих работ см.: Пичугина В.К. Становление педагогической антропологии: К.Д. Ушинский VS Карл Шмидт // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 2. № 2 (92). С. 96-117.

² Предисловие В.К. Пичугиной.

Отношение Шмидта к религии — тема, требующая детального обсуждения, поэтому здесь мы лишь затронем тот её аспект, который позволяет говорить о том получающем образовании человеке, которого он описывал в своих текстах. В сочинении, фрагмент которого приведён ниже, на поставленный им вопрос «Лютер или мы?» Шмидт ответил гордым «Мы!». Тем самым, он, одновременно отдавая дань Лютеру, утверждал новое «мы», в котором открыт широкий простор для развития индивидуальности. Акцент на жизни человека как пути к счастью стал некой антропологической доминантой, проявившейся позже ещё в ряде сочинений Шмидта.

Ибо¹ кто же должен уметь всё обобщать? И даже если бы ты захотел всё обобщить, это должно было бы выглядеть так, как будто ты ничего не собрал воедино. Мы можем теперь лишь одно-единственное назвать, как показывает опыт, что музыка — это то единственное, что, наряду со Словом Божиим, должно достойно восхваляться как владычица и властительница человеческих эмоций, которая людьми словно господь управляет и мощно повелевает. Мы не можем себе представить более высокой оценки музыки, чем эта. Ибо если кто-то хочет вызвать печаль или радость, ободрить робкого, смутить горделивых, успокоить буйных, умиротворить злобствующих, то какое более мощное средство можно найти для этого, нежели музыка? Поэтому недаром отцы и пророки не нашли ничего лучшего, чем присоединить к Слову Божию музыку. Я всегда любил музыку. Тот, кто умеет заниматься этим искусством, хорош и искусен во всём. Нам нужно сохранить музыку в школах по необходимости. Учитель должен уметь петь, иначе я не могу себе его представить. — Всякий, кто презирает музыку, как это делают все заблуждающиеся, мне неуютен, потому что музыка — это благодеяние и дар Божий, а не подарок человека. Таким образом она также изгоняет дьявола и делает людей счастливыми. При этом забывают о гневе, распутстве, гордыне и иных пороках. После теологии я отдаю музыке следующее высшее место. <...>

Лютер открыл эпоху в мировой истории, эпоху, отделяющую времена друг от друга, когда настоящее говорит прошлому: ты было! и по праву, т. е. благодаря своему существованию, закон прошлого превращается в беззаконие. Он сформулировал принцип Реформации, т. е. тот живой, творческий пункт, из которого, как из всеобщего возникает всё особенное и индивидуальное, что выразилось в том, что он черпал «веру» из живой глубины своего внутреннего существа и отвергал всё постороннее, противоречившее этому исполненному божественного сознания настрою, уничтожая таким образом супранатурализм католицизма и провозглашая

¹ Перевод выполнен А.Л. Зеленецким по изданию: Schmidt K. Luther, eine Charakteristik, nebst einem Anhang: Luther und wir, Dessau, 1847. S. 64, 71.

независимость рассудка, т. е. чувства и веры. С его появлением католицизму пришлось жаловаться:

Увы! Увы!
Ты уничтожил его,
Прекрасный мир,
Мощным кулаком;
Он рушится, он падает!
Полубог сломал его.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ КАРЛА ШМИДТА,
ИЗЛОЖЕННАЯ ВО ВСЕМИРНО-ИСТОРИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ
И В ОРГАНИЧЕСКОЙ СВЯЗИ
С КУЛЬТУРНОЙ ЖИЗНЬЮ НАРОДОВ¹

В фундаментальном труде по истории педагогики и образования Шмидт утверждает, что антропология является «прочной основой» как для педагогической теории, так и для педагогической практики. Антропология рассматривается им как синтез наблюдения за человеком в целом и самонаблюдения в частности, позволяющий с педагогическим умыслом гармонизировать телесную и духовную природу человека. Необходимость создания «антропологической педагогики», с точки зрения Шмидта, возникает из необходимости «общечеловеческого образования», то есть образования, объединяющего индивидуальные и национальные основы и служащего высшим человеческим интересам. «Историю педагогики...» часто критиковали за сухой язык и достаточно поверхностное рассмотрение многих вопросов, однако даже самые ревностные критики отмечали энциклопедизм Шмидта и сложность (если не посильность) задачи, которую он поставил и попытался решить. Книга выдержала несколько изданий, которыми до 1884 г. занимался его восторженный поклонник Вихард Ланге.

Представляя свою логику эволюции педагогических идей и образовательных практик, Шмидт обращается к тому, что современные исследователи назвали бы антропологическим картированием города. В прошлом его интересуют страны и города, где реализовывались те или иные образовательные практики, а в настоящем — устройство и управление университетских городов и особенности функционирования городских школ. В приведённых ниже фрагментах Карл Шмидт утверждает, что результаты антропологических исследований требуют пересмотра существующей организации образования, и даёт конкретные предложения, представляя, например, учебные планы или описывая конкретные стратегии развития гимназического образования.

¹ Предисловие В.К. Пичугиной.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ГИМНАЗИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ¹

Карл Шмидт составил свою гимназическую педагогику последовательно на антропологической основе и пытался в своих начертаниях и предложениях везде удовлетворить основным положениям новейшей немецкой педагогики. Школа, по его мнению, член, особая сфера великого воспитательного заведения человечества, где вместе с нею в управлении участвуют семья и церковь. Воспитание есть преднамеренное образование развивающегося человека к сознательной самодеятельности и самостоятельности на службе богоуподобления или божеской истины, свободы и любви, и притом в каждой особи смотря по ее индивидуальности и в каждой нации смотря по местопребыванию и направлению, в котором она находится в известную эпоху.

Школа школ, т. е. заведение, заключающее в себе народное и мещанское училище по существу их как подчиненные моменты высшей ступени развития, по мнению Шмидта, гимназия. Это школа для той части нации, которая путем знания и исполнения законов человечества имеет в виду, проповедуя и руководя, управлять развитием государства, или путем знания и исполнения законов природы содействовать дальнейшему развитию практической жизни. Задача гимназии следующая: «Она должна и хочет быть подготовительною школою для самосознательного постижения и уменья и согласно с этим возбудить свет в мышлении, теплоту в чувстве и воодушевление к подвигу на службе божественной истины, свободы и любви, так чтобы выпускаемой ею воспитанник был в состоянии самостоятельно трудиться как над чистою наукою, так и над применением ее на практике, в деле чувства разумно овладеть высшими идеями бытия, а в области хотения и действия самостоятельно осуществить религиозно-нравственную жизнь». Итак, гимназия, подобно всякому другому образовательному учреждению, должна быть не просто учебною школою, но воспитательным заведением. Большое и сильное дарование со стороны умственных способностей предназначаешь к посещению гимназии. «В умственной способности группируются особенно два класса душевных деятельностей, из которых каждая, выдаваясь в значительной степени, указывает обладателю ее на особую сферу жизни. <...>

¹ Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов / пер. Эдуарда Циммермана. Т. 4. Ч. 2. 3-е изд., доп. и испр. Вихардом Ланге. М.: К.Т. Солдатенков, 1881. С. 101-102.

Гимназия имеет, во-первых, восстановить общую гармонию духа в воспитаннике, а, во-вторых, развить специально выдающиеся в нем наклонности. Потому одна должна иметь одинаковый для всех фундамент, а потом уже расчлениться на реальную и гуманистическую школу. Особенности дарования ясно обнаруживаются лишь 14-ти лет от роду, т. е. в исходе второго детского возраста (первый продолжается до седьмого года). До этой поры будущая реальная и ученая школы должны пользоваться одним и тем же преподаванием. Предпринимаемое затем разделение требуется не только различными способностями человеческого духа, но также и голосом эпохи.

Теперь пришли к тому убеждению, что знание классической древности, особенно поверхностное, какое обыкновенно приобреталось и приобретает людьми не посвятившими себя факультетским занятиям, не служит единственным и неприкосновенным свидетельством человеческого образования, мало того, с их знанием интеллектуальные потребности промышленных классов не получают надлежащей пищи. Языки обоих древнеклассических народов составляют удел гуманистической гимназии, оттого что в одном из этих народов проявилась идея красоты, а в другом идея государства и дела. Естественные науки свойственны гуманистическим гимназиям лишь постольку, поскольку они в формальном отношении развивают существенным образом и главнейше способность представления, и поскольку они в материальном смысле дают понятие о гармонии миров. История и Языковедение стоят для этой гимназии в средоточии. Древние языки находятся на первом плане, а новейшие — как то требуется духом эпохи — хотя и не имеют на это права, однако должны быть также вводимы в достаточной мере в виде образовательных средств. В реальной гимназии, напротив того, главным делом выступают естественные науки и новейшие языки, тогда как по крайней мере латынь необходимо удержать в качестве превосходного образовательного средства, хотя не в виде первого и главного предмета. <...>

АНТРОПОЛОГИЯ О РАЗДЕЛЕНИИ ВЫСШИХ ШКОЛ НА ГИМНАЗИИ И РЕАЛЬНЫЕ УЧИЛИЩА¹

Карл Шмидт того мнения, что прусские реальные училища первого разряда удовлетворяют современным требованиям. И точно, хотя регламент преподавания и испытания от 6-го октября 1859-го г. достоин пори-

¹ Приведено по изданию: Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов / пер. Эдуарда Циммермана. Т. 4. Ч. 1. 3-е изд., доп. и испр. Вихардом Ланге. М.: К.Т. Солдатенков, 1880. С. 509-510.

дания за то, что разделением реальной школы на училища первого и второго разряда и на высшую мещанскую школу, а также установленными для них требованиями и связанными с ними в государстве преимуществами и пр. он вызывает как в существующих уже, так и в имеющих еще основаться реальных заведениях гоньбу за преимуществами, отнюдь не способную вести их естественным путем к дальнейшей цели их развития: — хотя учебный план реального училища первого разряда все еще страдает недостатком в том отношении, то недовольно обращает внимание на рисование; — хотя требования регламента испытания чересчур натянуты, так что в этом отношении необходимо ограничить его условием: обращать внимание не на количество нагроможденных в памяти знаний, а напротив на действительное умственное развитие <...>

Таким образом удовлетворили антропологическому требованию, чтобы всякий обладающий преимущественно отличною способностью наблюдения и предназначенный вследствие этого главнейше для исследования законов природы и практической жизни, получил иную подготовку чем тот, кто благодаря превосходной способности умозрения в связи с религиозными и нравственными чувствованиями, питает склонность к исследованию законов жизни как единичного человека, так и человечества вообще. Этим угодили требованиям духа времени и современной науки, потому что общественное мнение признает теперь образованным не только того, кто сведущ лишь в Греции и Риме, а чужд современности, но также и преимущественно того, кто исследует действительность и сущность во всех проявлениях природы и духа, кто обладает живым зрением и слухом для современного быта и чувствует себя как дома в нынешнем мире и в его цивилизованной жизни. Этим наконец удовлетворены законы педагогики, так как с одной стороны, вследствие дивных открытий и чрезвычайных успехов в области естественных наук, масса знания накопилась до такой степени, что весь запас научного материала не может быть разработан одним человеком и одною школою, не нанося вреда душевному здоровью и не подвергаясь опасности рассеять и измельчить молодой ум; а с другой стороны естественные науки, вследствие их материальной и Формальной пользы для умственного развития, и сверх того вследствие их мощного господства в жизни, заслуживают особенного независимого внимания в ученой школе, тогда как древнеклассические языки вынуждены были отказаться от неограниченной власти и не могли долее остаться единственным и всеобщим средством образования.

АНТРОПОЛОГИЯ
НАУКА О ЧЕЛОВЕКЕ В ЕЁ ИСТОРИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ
С СОВРЕМЕННЫХ ПОЗИЦИЙ

Посвящается образам немецкой нации

Часть первая

ВВЕДЕНИЕ И ИСТОРИЯ АНТРОПОЛОГИИ¹

Автор предисловия ко второй части В. Дельманн пишет о том, что 8 ноября прошлого года (1864) ушёл из жизни Карл Шмидт. Дельманн указывает, что Шмидт ещё не опубликовал первую часть «Антропологии» в этом новом издании и почти половину второй части этой книги просмотрел в печати, но рукопись, готовая к печати, была передана издателю: «Я приложил все усилия, чтобы посмотреть более позднюю версию. Оглавление второй части, а также реестр имён и фамилий были выполнены самим господином учителем Фридрихом Ниссманом. Предисловие к писанию, к сожалению, так и не было найдено, и поэтому эти страницы могли бы стать неким его суррогатом. Давнее желание Шмидта, которое теперь всё ещё исполняется, состояло в том, чтобы издать свои антропологические письма, опубликованные в 1852 г., с учётом достижений науки и его собственных, более зрелых взглядов, в соответствии с тем, что было сделано к настоящему времени. В конце концов, хотя и в более широкой научной аудитории, особенно в мире учителей, прекрасная его огромная сила духа приобрела более широкое признание в первую очередь благодаря его педагогическим трудам и, прежде всего, благодаря его великой истории образования, завершённой с поразительной быстротой, а также благодаря значительному ораторскому таланту, проявленному на некоторых собраниях учителей Германии. Однако со своими ближайшими друзьями он всё ещё оставался самим собой, полностью осознавая, что настоящая причина и краеугольный камень его педагогической системы был заложен в его антропологических письмах, и что его педагогические труды, по сути, представляют собой следствие и продолжение того же самого. То, что теперь антропологические письма в их нынешнем виде приобрели совершенно новую ценность, станет очевидным уже после того, как обе книги будут окончательно изданы. В них, так сказать, почти не осталось камня на камне. Даже стиль нового труда, при всей свойственной издателю мягкости, стал более утончённым, спокойным, лаконичным и, я бы сказал, почти более здравым, современным»².

¹ Предисловие В.К. Пичугиной.

² Перевод выполнен Ю.Г. Куровской по Schmidt K. Die Anthropologie. Die Wissenschaft vom Menschen in ihrer geschichtlichen Entwicklung und auf ihrem gegenwärtigen Standpunkte. Den Bildern der deutschen Nation gewidmet. Zweiter Teil. Die Wissenschaft vom Menschen in seinem Leben und in seinen Thaten mit besonderer Berücksichtigung der Menschenerziehung. Zweite, gänzlich umgearbeitete Auflage der «Anthropologischen Briefe». Dresden: Verlag L. Ehlermann, 1865. S. I-II.

Структура *первой части* «Антропологии...» («Введение и история антропологии») такова: введение в антропологию, история антропологии (от Древнего Востока до современного на тот момент периода) и основные научные данные, представляющие антрополого-педагогический интерес, пояснения и разъяснения к написанному. Начинается первая часть с утверждения Шмидта о том, что человек со времён Гомера противопоставлен богам и животным¹. Далее Шмидт подчёркивает, что история антропологии образует «живую концепцию антропологии», разделённую во времени²; концепцию, которая позволяет понять сущность и предназначение человека во взаимосвязи с пониманием мира и Бога. Человек живёт в мире, полном жизни, поэтому жизнь мира является предпосылкой и условием жизни человека. Согласно Шмидту, антропология должна: 1) искать и излагать то, что делает людей людьми, 2) изучать взаимосвязь жизни человека и жизни мира, чтобы стала понятна иерархия: человечество, раса, народ, семья, отдельный человек. Для педагогики, продолжает Шмидт, антропология — это теория, которая должна продемонстрировать «цель всего человеческого развития» («...ибо воспитатель должен знать индивидуальность и национальность того, кого он хочет воспитать, не забывая при этом о человечности»³) и вооружить знаниями о физической и духовной организации человека. «Этика, политика, юриспруденция (гражданское и уголовное право), искусство, философия, религия и образование — все науки берут своё начало в антропологии»⁴. Всё это, по мнению Шмидта, доказывало бы ценность антропологии, если бы наука о шедевре творения не имела «абсолютной ценности сама по себе»⁵.

Обращаясь к истории антропологии, Шмидт высоко оценивает древнегреческую культуру, в которой появляется идея о естественной гармонии внутреннего и внешнего в человеке и ведётся поиск смысла человеческого существования⁶. Описывая значение идей некоторых древнегреческих мыслителей, Шмидт особенно выделяет Сократа, который сделал стремящегося к самопознанию человека основой своего философско-педагогического поиска⁷. Двигаясь по эпохам и культурам, Шмидт приходит к обобщению последних данных психологии, анатомии, физиологии, этнографии, френологии и физиогномики.

Обосновывая значимость френологии, Карл Шмидт подкрепляет тезисы Франца Йозефа Галля примерами из своего жизненного опыта, вспоминая людей,

¹ Schmidt K. Die Anthropologie. Die Wissenschaft vom Menschen in ihrer geschichtlichen Entwicklung und auf ihrem gegenwärtigen Standpunkte. Den Bildern der deutschen Nation gewidmet. Erster Teil. Einleitung und Geschichte der Anthropologie. Zweite, gänzlich umgearbeitete Auflage der «Anthropologischen Briefe», Dresden: Verlag L. Ehlermann, 1865. S. 1.

² Ibid. S. 2.

³ Ibid. S. 6.

⁴ Ibid. S. 6.

⁵ Ibid. S. 6.

⁶ Ibid. S. 15.

⁷ Ibid. S. 20-21.

которых встречал, когда учился в школе и университете: «Через несколько лет я сменил место жительства и снова встретил людей, которые также легко учили наизусть. Затем я заметил, что у них у всех большие, выступающие вперёд глаза, и вспомнил, что так же было и у моих товарищей в моей первой школе. Наконец я перешёл в университет. Моё внимание сразу же привлекли те мои однокурсники, у которых были большие выступающие глаза, и вскоре я услышал, как они хвалились своей отличной памятью. Таким образом, меня подтолкнуло к мысли, что все, у кого большие и выступающие глаза, должны обладать хорошей памятью. Хотя это наблюдение ещё не было достаточно доказано, я не мог поверить, что связь двух замеченных мною фактов объясняется простой случайностью. Поэтому я предположил, что между памятью и таким формированием глаз должна существовать причинно-следственная связь. После долгих размышлений я пришёл к выводу, что если память может быть распознана по внешним признакам, то это может происходить и с другими интеллектуальными способностями. С этого момента все люди, которые отличались какими-либо способностями, стали объектом моего внимания. Мало-помалу мне показалось, что я могу тешить себя мыслью, что нашёл и другие внешние признаки, указывающие на определённую предрасположенность к живописи, музыке, механическим искусствам и т. д.»¹. К.Д. Ушинский не слишком уважительно относился к трудам человека, на несколько лет опередившего его в обосновании антропологических основ педагогики. Он неоднократно уличает Шмидта во «френологических фантазиях», особенно когда тот рассуждает о хорошей памяти и связывает её со способностями познания². Язвительные замечания Ушинского по отношению к Шмидту, вероятно, были одним из способов борьбы за господство на антрополого-педагогическом олимпе XIX в.

Цель, значимость и ценность антропологии³

Для педагогики антропология есть теория: она должна показать ей предназначение и цель всего человеческого развития и в то же время ос-

¹ Перевод О.В. Рихтер выполнен по изданию: Schmidt K. Die Anthropologie. Die Wissenschaft vom Menschen in ihrer geschichtlichen Entwicklung und auf ihrem gegenwärtigen Standpunkte. Den Bildern der deutschen Nation gewidmet. Erster Teil. Einleitung und Geschichte der Anthropologie. Zweite, gänzlich umgearbeitete Auflage der «Anthropologischen Briefe». Dresden: Verlag L. Ehlermann, 1865. S. 209.

² Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Т. 1 // К.Д. Ушинский. Собр. соч. Т. 8. М. – Л.: АПН РСФСР, 1950. С. 253.

³ Перевод Ю.Г. Куровской выполнен по изданию: Schmidt K. Die Anthropologie. Die Wissenschaft vom Menschen in ihrer geschichtlichen Entwicklung und auf ihrem gegenwärtigen Standpunkte. Den Bildern der deutschen Nation gewidmet. Erster Teil. Einleitung und Geschichte der Anthropologie. Zweite, gänzlich umgearbeitete Auflage der «Anthropologischen Briefe», Dresden: Verlag L. Ehlermann, 1865 S. 6, 90, 94, 97, 98, 229.

новные документы человеческих национальностей и индивидуальностей; ибо воспитатель должен знать индивидуальность и национальность того, кого он хочет воспитывать, не забывая при этом о человечности, так же как он должен иметь глубочайшее знание о внутренней проницаемости физической и духовной жизни, а также об органах и способах действия как физического, так и психического. Этика, политика, юриспруденция (гражданское и уголовное право), искусство, философия, религия и педагогика — все науки берут своё начало в антропологии. Этим доказательством показана ценность антропологии, если бы наука, делающая предметом познания образ божества, цветок природы, шедевр творения, не имела своей абсолютной ценности сама по себе¹. <...>

С Кантом (1724—1804) началась новая эпоха в философии, а значит, и в антропологии, потому что он снова подошёл к основе философии, как я, и заново критически исследовал её. Прежде всего, он резко отделял суждения, приобретаемые опытом, от суждений, возникающих благодаря внутреннему принуждению к суждению. По его словам, человеческий разум не может сам познать вещи в себе, сущность и внутреннее устройство вещей. <...>

В своей «прагматической антропологии» он ограничивается тем, что человек, как свободно действующее существо и как гражданин мира, делает или может и должен сделать из себя. К средствам расширения антропологии он причисляет (и в этом проявляется своеобразное стремление кантовского духа к реализму самой реальной действительности, в противоположность его идеализму и наряду с ним —) к средствам расширения антропологии путешествия, чтение описаний путешествий, изучение всемирной истории, биографий, пьес и романов. В своей «прагматической психологии» он сначала рассматривает «способ познания как внутреннего, так и внешнего человеческого существа» и называет эту часть «антропологической дидактикой». <...>

В своей психологии Кант рассматривает только то, что человек делает из себя, и придаёт слишком мало значения тому, что природа делает из человека, — физиологической антропологии; ведь он не может, как он пишет «Земмерингу об органе души», обе стороны привести в органическое единство. <...>

¹ Ethik, Politik, Jurisprudenz (Civil wie Strafrecht), Kunst, Philosophie, Religion und Pädagogik, — alle Wissenschaften haben ihre Urfänge in der Anthropologie. Mit diesem Nachweise ist der Werth der Anthropologie angedeutet, wenn nicht die Wissenschaft, welche das Ebenbild der Gottheit, die Blüthe der Natur, das Meisterstück der Schöpfung zum Gegenstand der Erkenntniß macht, ihren absoluten Werth in sich selbst hätte.

Как бы кантовская антропология ни страдала односторонностью, его философские и психологические взгляды оказали самое далеко идущее влияние на абсолютно все науки и побудили умы к тщательным исследованиям, которые привели к совершенно новому развитию философии. <...>

Френология учит, что сила и эффективность человеческих органов приводятся в движение внешними раздражителями; это также относится к преступлению. Наказание есть одно из главных средств воздействия на органы человека. Как только наказание подействует на то, чтобы вызвать ожесточение и отчаяние в душе наказуемого, его разум закроется от любого лучшего впечатления, которое могло бы произвести наказание; он будет в постоянном напряжении по отношению к исполнителям наказания, тогда как там, где наказание совершается снисходительно, но благожелательно и умеренно, так и в душе наказываемого улучшается настроение. Таким образом, телесные наказания являются неподходящим средством наказания, которое, унижая человека, озлобляет его и препятствует его улучшению. <...>

АНТРОПОЛОГИЯ
НАУКА О ЧЕЛОВЕКЕ
В ЕЁ ИСТОРИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ С СОВРЕМЕННЫХ ПОЗИЦИЙ

Посвящается образам немецкой нации

Часть вторая

НАУКА О ЧЕЛОВЕКЕ В ЕГО ЖИЗНИ И ДЕЛАХ
С ОСОБЫМ УКАЗАНИЕМ НА ВОСПИТАНИЕ ЧЕЛОВЕКА¹

Структура *второй части* «Антропологии...» («Наука о человеке в его жизни и делах с особым указанием на воспитание человека») представляет собой строгую и детализированную иерархию тем, которая, по задумке автора, должна способствовать облегчению понимания изложенного. Однако понимание логики этой иерархии является сложной задачей, поскольку разделы, подразделы, темы, подтемы представлены в сложной смеси буквенного и цифирного обозначений. Открывает том раздел о жизни в целом и человеческой жизни в частности, где рассматриваются вопросы об основах жизни, о её характеристиках, взаимосвязи жизни людей, жизни животных и жизни растений и т. д. В этом разделе Шмидт утверждает ценность жизни, которая от начала и до конца уникальна и не сводима к физическим и химическим процессам и их проявлениям². Следующим явля-

¹ Предисловие В.К. Пичугиной.

² Schmidt K. Die Anthropologie. Die Wissenschaft vom Menschen in ihrer geschichtlichen Entwicklung und auf ihrem gegenwärtigen Standpunkte. Den Bildern der deutschen Nation gewidmet. Zweiter Teil. Die Wissenschaft vom Menschen in seinem

ется раздел о человеке как виде с тремя подразделами: «Соматология», куда включены два блока тем — анатомия и физиология — со множеством подтем, «Психология», куда включены два блока тем об осмысленной (например, о мышлении, восприятии пространства и времени и т. д.) и о неосмысленной сторонах человеческого духа (например, о снах, лунатизме и т. д.), и «Развитие человечества и отдельного человека», куда включены два блока тем — виды человечества и человеческая индивидуальность — также со множеством подтем. По мнению Шмидта, нервная система больше, чем какая-либо другая, требует педагогического внимания и заботы¹. Далее он поясняет это, говоря о темпераменте. Он называет конституцию «телесным темпераментом», а темперамент — «психической конституцией»² и призывает к педагогическому вниманию к этим двум составляющим. Ещё далее он разграничивает способность, талант и гениальность, напоминая, что Кант понимал под талантом превосходство познавательной способности, которое зависит не от обучения, а от природных задатков субъекта³. По мнению Шмидта, с одной стороны, способности не проявятся без образования, а с другой — образование не предполагается без способностей. Благодаря образованию способности могут максимально выразиться, но есть предел, который образование перешагнуть не может. За этим пределом лежат талант и гениальность. Шмидт разводит их таким образом: продуктивность таланта ограничена («талант не изобретает порох и не открывает Америку») и его нельзя путать с творческим подвигом гения (не всем дано «быть Наполеоном, Лютером, Шекспиром»)⁴.

Современники высоко оценили переработанную версию «Антропологических писем...». Так, в учебнике для учителей начальной школы Германии и Швейцарии в разделе «Антропология и психология» первой рекомендованной учителю книгой является книга Шмидта «Die Anthropologie...» (1865 г., 326 s.)⁵. Далее рекомендуется и вторая часть этого сочинения (1865 г., 607 s.)⁶, которая только-только была опубликована. Оба издания ценны для учителя тем, что в них Карл Шмидт не просто утверждает, что результаты антропологических исследований требуют пересмотра существующей организации образования, но и объясняет как это должно быть сделано.

Leben und in seinen Thaten mit besonderer Berücksichtigung der Menschenerziehung. Zweite, gänzlich umgearbeitete Auflage der «Anthropologischen Briefe». Dresden: Verlag L. Ehlermann, 1865. S. 3.

¹ Ibid. S. 193.

² Ibid. S. 200.

³ Ibid. S. 209.

⁴ Ibid. S. 210, 212.

⁵ Lüben A. Pädagogischer fabresberidht für die Volksschullehrer Deutschlands und der Schweiz. Im Verein mit Bartholomäi, Gräfe, Hentschel, Kellner, Lion, Petsch, Prange, Schlegel und Schul bearbeitet und herausgegeben. Siebenzehnter Band. Leipzig: Friedrich Brandstetter, 1865. S. 451.

⁶ Ibid. S. 453.

В предисловии ко второй части В. Дельманн пишет, что публикация осуществляется по просьбе издателя и с согласия семьи Шмидта, его многолетнего друга. Дельманн подчёркивает, что всегда был равнодушен к философским начинаниям Шмидта и знал о его желании создать новую версию «Антропологических писем...», чтобы изложенное в большей степени отражало научный прогресс и его собственный прогресс как автора¹. Стиль новой версии «Антропологических писем...», как кажется Дельманну, стал «спокойнее и лаконичнее», то есть больше соответствовал возрасту автора². Главную задачу нового издания Дельманн видел в том, чтобы прекратить «схоластическую деятельность»³ в сфере антропологии. Предисловие Дельманна небезынтересно сравнить с предисловием Вихарда Ланге для одного из изданий сочинения «История образования и преподавания Карла Шмидта...» (Karl Schmidts Geschichte der Erziehung und des Unterrichts: für Schul- und Predigtamts-Candidaten, für Volksschullehrer, für gebildete Eltern und Erzieher übersichtlich dargestellt). В предисловии к первому изданию этого сочинения Шмидт пишет, что лишь хочет ответить на запрос, рассказав об истории образования и обучения (предисловие от 16 апреля 1863 г.). В предисловии от 17 февраля 1871 г., которое пишет Ланге для очередного издания этого сочинения, он иначе оценивает решённую Шмидтом задачу. В условиях предрешённости итогов *франко-прусской войны* Ланге пишет, что переиздание сочинений Шмидта позволяет Германии закрепить фору перед другими государствами, которую она получила в сфере образования, и ещё сильнее укрепиться политически⁴. Если Дельманн подчёркивает интерес к философским изысканиям Шмидта, то Ланге — к педагогическим: он подчёркивает, что хочет показать, как изменялись педагогические идеи «моего дорогого друга Карла Шмидта»⁵.

Ближайший соратник Шмидта на учительском семинаре герцогства Гота, а позднее и директор этого семинара писал, что Шмидт был «велик по богатству своих энциклопедических знаний, велик по глубине своего религиозного чувства, велик по энергии своей самоуверенной воли, велик по оригинальности и идеальности своей общей концепции, даже по своим ошибкам»⁶. Не на достижения,

¹ Dehlmann W. Vorwort // Schmidt K. Die Anthropologie. Die Wissenschaft vom Menschen in ihrer geschichtlichen Entwicklung und auf ihrem gegenwärtigen Standpunkte. Den Bildern der deutschen Nation gewidmet. Zweiter Teil. Die Wissenschaft vom Menschen in seinem Leben und in seinen Thaten mit besonderer Berücksichtigung der Menschenerziehung. Zweite, gänzlich umgearbeitete Auflage der «Anthropologischen Briefe». Dresden: Verlag L. Ehlermann, 1865. S. I.

² Ibid. S. II.

³ Ibid. S. IV.

⁴ Lange W. Vorwort zur zweiten Auflage // Schmidt K. Geschichte der Erziehung und des Unterrichts: für Schul- und Predigtamts-Candidaten, für Volksschullehrer, für gebildete Eltern und Erzieher übersichtlich dargestellt, Köthen: Paul Schettler Verlag, 1871. S. VIII.

⁵ Ibid. S. VII.

⁶ Цит. по: Egerland H.C. Karl Schmidt (1819 bis 1864) — ein Lebensbild // Anhalt, 1992. Heft.1. S. 126.

а именно на ошибки (точнее на то, что виделось как ошибки) указывал К.Д. Ушинский, вступив со Шмидтом в непримиримую борьбу на страницах своего сочинения «Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии» (1868–1869)¹.

Основа² жизни — абсолютная жизнь. Жизнь не может иметь своей причины и цели, своего начала и своего конца вне жизни. Жизнь оригинальна: она не возникает ни из чего другого (даже из физических и химических процессов, их проявлений); она исходит из самой себя. <...>

Нервная система в большей степени, чем любая другая система, требует внимания и заботы в своей культуре и воспитании. Она сохраняется сильной и здоровой за счёт силы и здоровья всех других членов организма, ибо, как не может быть центра без периферии, так и нервная система не может быть живой и активной, если другие органические системы вялые и пассивные. <...>

Итак, каждый человек рождается с определёнными задатками ума. Они составляют определённую индивидуальность, и в зависимости от их качества и количества, а затем в зависимости от большей или меньшей энергии, присущей всем им и, следовательно, определённой зрелости вообще, мы различаем способности, таланты и гениальность. <...>

1) Способность — это обусловленная темпераментом и психической организацией и, следовательно, индивидуально заданная в каждом индивидуе сторона мировосприятия, восприимчивость конкретного индивида... <...> У каждого человека есть такая специфическая способность, поскольку каждый человек является индивидуальностью. Способность есть заданная предрасположенность возможность вполне конкретного психического индивида, которую образование превращает в реальность. Без образования способность не проявилась бы вообще или проявилась бы только в первозданном и зачаточном виде. Без образования способность

¹ Во многом именно благодаря его работам русская педагогика получила свою версию педагогической антропологии, в рамках которой К.Д. Ушинский сопрягал природу человека и природу педагогической деятельности. Язвительные замечания Ушинского по отношению к Шмидту, вероятно, были одним из способов борьбы за господство на антрополого-педагогическом Олимпе XIX в. См. об этом: Пичугина В.К. Становление педагогической антропологии: К.Д. Ушинский vs Карл Шмидт // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 2. № 2 (92). С. 96-117.

² Перевод Ю.Г. Куровской выполнен по изданию: Schmidt K. Die Anthropologie. Die Wissenschaft vom Menschen in ihrer geschichtlichen Entwicklung und auf ihrem gegenwärtigen Standpunkte. Den Bildern der deutschen Nation gewidmet. Zweiter Teil. Die Wissenschaft vom Menschen in seinem Leben und in seinen Thaten mit besonderer Berücksichtigung der Menschenerziehung. Zweite, gänzlich umgearbeitete Auflage der «Anthropologischen Briefe», Dresden: Verlag L. Ehlermann, 1865. S. 3, 193, 209-212.

становится ограниченной, бесцельной, слепой. Но образование, в свою очередь, также предполагает наличие способностей. Без способностей образование не возникло бы из ничего, так как из ничего не возникает ничего. Тот факт, что образование обусловлено способностью, становится очевидным, когда одно и то же образование вызывает противоположные реакции у разных людей. В этом заключается одновременно упрёк двум крайним сторонам, одна из которых утверждает, что всё создаётся образованием, а другая — что всё дано природой. Образование усиливает и ослабляет склонности, но само по себе оно не может ни создать, ни разрушить их, как садовник может способствовать росту растения хорошим уходом или препятствовать ему плохой заботой, но без семени, без ростка он не может достать, словно фокусник, внезапно растения из почвы, а из луковицы тюльпана не может вырасти гиацинт. Образование, безусловно, может привести к тому, что способности проявятся в максимально возможной степени, которую допускает размер органов; но размер образует предел, который образование не может преодолеть. Если мы возьмем двух индивидуумов, у которых мозг одинаково здоров, но органы которых различаются по размеру, и будем обучать их одинаково, то преимущества в силе и совершенствовании будут более значительными в пользу большего мозга прямо пропорционально его размеру. Недостаточный размер мозга приводит к неспособности к образованию, как у идиотов; между тем, очень значительное развитие, если оно, кстати, здоровое (Шекспир, Гёте, Моцарт и т. д.), предшествует его влиянию, поскольку такие личности сами себя обучают (Комб). «По вечным, железным, великим законам всебытия мы должны невольно круги совершать» (Гёте).

2) Талант (*vāhavrov* — сбалансированный) — один из крупных психических органов, существенно поддерживаемый мыслительными способностями в своей сфере деятельности, так что талантливый индивид использует свои способности посредством упорядоченного ума, при этом совокупность психических способностей проявляется обычно лишь с умеренными затратами энергии. Талант не просто восприимчив, но и продуктивен. Он раскрывается в определённой сфере мира совершенно особым образом, потому что ум особенно связан с этой сферой; однако внутри этой сферы он создаёт из себя нечто своеобразное и тем самым усматривает в нём преобладающую сторону жизни в объективном мире. Но продуктивность таланта ограничена: он может быть новым только в частном, а не в целом; формально он может проявлять большую универсальность; он очень искусно мимикрирует; но такую широту второстепенных достижений, механической виртуозности не следует путать с творческим талантом гения. Талант не изобретает порох и не открывает Америку; он не делает новых изобретений и не совершает новых откры-

тий; наоборот, он формирует и развивает только то, что уже сделано, последовательно и дальше и обнаруживает в них те стороны, которые ещё не были замечены или раскрыты.

3) Гений изобретает то, чего ещё не было, и не в пределах одного рода, а сам род, в целом. Величие и свобода творчества кажутся необходимыми требованиями для гения. <...> Только решительно великий ум порождает гения. Чтобы вести людей в великих и трудных делах, чтобы править с врождённым величием во времена опасности, когда закон попирается ногами; призывать силы народа, чтобы помочь ему направить их против тирана внутри страны или против союза тиранов за её пределами; оставить печать единого духа на эпохе; наполнить мысли силой, вдохнуть в чувства глубину, которая должна завоевать почтение у просвещённых людей любой эпохи; короче говоря, быть Наполеоном, Лютером, Шекспиром: для этого непременно необходим большой ум; но чтобы проявлять умелость, предприимчивость и добросовестность на различных уровнях гражданской жизни, успешно заниматься менее сложными разделами философии, отличаться проницательностью, вкусом и удачным выбором выражений, приобретать особую учёность и приятные манеры: для этого, пожалуй, лучше подходит мозг среднего размера, нежели очень большой, ибо там, где очень важна энергия, редко присутствуют деликатность, утонченность и вкус в равной степени. Индивидуумы с мозгом средней величины легко находят свою собственную сферу и в ней приобретают простор для всех своих сил. В обычных обстоятельствах они преуспевают; но тонут, как только вокруг них накапливаются трудности. С другой стороны, люди с большими мозгами не скоро займут подобающее им место; обычные события не волнуют их и не приводят в движение, и, поскольку они неизвестны, им не поручаются великие дела. Поэтому часто такие люди увядают и умирают во тьме. Но когда они достигают своей особой стихии, они чувствуют самоуверенное величие и гордо и блестяще распространяют свои силы. Энергия их духа растёт по мере накопления трудностей и сияет во всем блеске гениальности там, где более слабые умы погибли бы в отчаянии (Комб).

ГЛАВА 5

УНИВЕРСИТЕТ В ГОРОДЕ И ГОРОД В УНИВЕРСИТЕТЕ

Притча XXI

Был маленький город, и в нём жило немного людей.
Пошёл против него великий царь и напал на него,
построил вокруг города укрепления и начал осаду.
И нашёлся в этом городе один бедный и мудрый человек,
и освободил его своей мудростью;
и никто потом не вспомнил об этом бедняке.

Ф. БЭКОН

О достоинстве и приумножении наук

ГЛАВА 5

УНИВЕРСИТЕТ В ГОРОДЕ И ГОРОД В УНИВЕРСИТЕТЕ¹

В период XVII–XIX вв. европейские университеты вступили в новую полосу истории. В вечном вопросе, который вынесен в заглавие знаменитой книги Стефана Коллини², появились новые акценты: зачем университеты нужны государству и зачем государство нужно университетам? Авторы, фрагменты сочинений которых вошли в этот раздел, чаще всего прямо отвечали на этот вопрос, считая образовательное пространство университета главным пространством для города, гражданин которого живёт активной политической жизнью. Такое понимание человека в пространственных координатах города уходит своими корнями в труды древнегреческих авторов, к которым многократно обращались мыслители XVII–XIX вв. Античные проекции прослеживаются как в прямых, так и в косвенных аналогиях, когда во главу угла ставится человек, способный к глубокому исследованию мира и себя в этом мире.

Сложная связь науки и образования конкретизировалась через насущные потребности государства и человека, чаще всего с большим акцентом на понятие свободы. Университет мыслился как пространство подлинного сотрудничества людей, желающих учить и учиться на благо государству, но не подвергаясь излишнему контролю с его стороны. Когда Уильям Кларк говорит о том, что с 1770 по 1830 г. возникает противопоставление двух академических миров — университетов протестантских миров Германии (источника академических перемен) и «Оксбриджа» (оплота традиционализма)³, он говорит о сложностях возникновения немецкой модели исследовательского университета. Семинар стал основой немецкого университета, поскольку именно эта практика общения преподавателя и студента подкреплялась особой методикой финансирования. После того как иезуиты породили педагогическую семинарию (первая появилась в Вюрцбурге в 1568 г.), распространились публичные филологические семинары, частые общества классических языков и педагогические семинары (наиболее значимые в австро-венгерских землях в период с 1695 по 1850 г.). Филологический семинар в Геттингенском университете стал своеобразным синтезом частного общества и педагогического семинара, находящегося на базе факультета гуманитарных наук и финансируемого государством. С 70-х гг. XX в. модель геттингенского семинара получила широкое распространение и можно сказать, что между семина-

¹ Предисловие и подбор фрагментов источников для главы В.К. Пичугиной.

² Коллини С. Зачем нужны университеты? / пер. с англ. Д. Кралечкина. М.: Изд-во ВШЭ, 2016. 264 с.

³ Кларк У. Академическая харизма и истоки исследовательского университета / пер. с англ. М. Рудакова. М.: Изд-во ВШЭ, 2017. 736 с.

рами и университетом появился чёткий знак равенства. Педагогические семинары претерпели ряд изменений, преобразовываясь в семинары по классической филологии или сохраняясь как семинары по новой академической дисциплине — *Pädagogik*. Помимо столь привычных нам университетских семинаров, в это же время зародилось представление о научной статье как результате научной деятельности: к концу XVI в. профессора получили возможность представлять свою речь в письменном виде, а затем, когда эта практика стала обыденностью на защитах диссертации, она вошла в сферу публичных диспутов, где стали значимы тезисы диспута.

Академические нравы и порядки претерпели ряд существенных изменений как под влиянием министров и интеллектуалов, так и под влиянием профессоров, открывших новые научные направления, например, таких как И. Кант, который на протяжении тридцати лет вёл частные лекции по новому предмету «Антропология», или Ф.А. Вольф, заложивший основы *Alterthumswissenschaft* (науки об Античности). Благодаря знаменитой работе К. Маркса «К еврейскому вопросу», стало понятно, почему академический мир утратил религиозные основы: в новом миропорядке «профессор и учёный теперь могут интересоваться религией лишь в частном порядке, а не по долгу службы»; они «превратились в беспристрастных профессионалов»¹.

Университет стал частью города, а город — частью университета, намного раньше, чем в XVII–XIX вв., но именно в этот период неразрывность этих частей стала связываться с закреплением за человеком того, что Вильгельм фон Гумбольдт назвал «самое свободное образование».

СТАТЬЯ «ÉDUCATION» ИЗ ЭНЦИКЛОПЕДИИ ДИДРО И Д'АЛАМБЕРА²

Самым известным издательским проектом раннего Нового времени и своеобразным памятником эпохе Просвещения стала «Энциклопедия, или Толковый словарь искусств, наук и ремёсел» (или просто: Энциклопедия), которая издавалась во Франции в течение 1751–1774 гг. под редакцией публициста и писателя Д. Дидро и математика Ж.Л. д'Аламбера. Драматичные подробности её публикации, структура и содержание многократно были описаны в научно-исследовательской литературе. Нас будет интересовать Энциклопедия как текст, отразивший особенности урбанизации раннего модерна и особенности функционирования знания в этих условиях.

Прежде всего, она и могла появиться именно как «городской» текст. В издательском предисловии Дидро пишет, что задача его словаря — заменить целую библиотеку, и объём информации, который содержался в Энциклопедии, действительно с успехом выполняет данную задачу. Примем во внимание возможности

¹ Кларк У. Академическая харизма и истоки исследовательского университета / пер. с англ. М. Рудакова. М.: Изд-во ВШЭ, 2017. С. 23.

² Предисловие Р.В. Савинова.

горожанина владеть библиотекой: жилые городские строения этого периода (за исключением редких особняков и общественных зданий вроде монастырей или коллегей) были весьма компактны, поэтому приходилось максимально использовать небольшую полезную площадь помещений. Хранить большое количество книг в таких условиях было просто негде. Энциклопедия, занимавшая в первом издании 17 компактных томов, соответствовала объёму среднего книжного шкафа, и для её размещения потребовалось бы немного места в проходных галереях (отдельные помещения для домашних библиотек ещё не стали правилом).

Учтём также особенность восприятия информации средним городским жителем, который, несомненно, обладал базовыми знаниями и владел принципами его поиска, однако, испытывал бы огромные неудобства из-за редкости многих изданий и отсутствия единой системы ссылок на источники. Энциклопедия в таком случае, чтобы быть максимально полезной, должна предлагать не только общее определение понятия, но и раскрывать детали его содержания, приводя, кроме ссылок на источники, также и сами эти источники, образуя самодостаточное информационное пространство. Именно это составляет особенность Энциклопедии в сравнении с двухтомной «Циклопедией» Чемберса, которая создавалась как вспомогательный материал для студентов при изучении древней и новой литературы.

Для автора статьи об университете (на данный момент статья так и не атрибутирована кому-то из «энциклопедистов») — это, прежде всего, феномен городской жизни, являющийся следствием интеграции вокруг города различных институций, в нашем случае — образовательных. Примечательно, что появление университета как организации автор связывает с возникновением светских школ, отмечая, что школа при Парижском соборе не могла стать тем учреждением, вокруг которого кристаллизовались бы светские институции. В целом автор подчёркивает именно интегрирующий, возвышающийся над сословными различиями, характер университета и его особое положение в средневековом городе, традиционно разделённом на районы по принадлежности к определённому состоянию. Возникший изначально как пространство пересечения различных интересов университет сформировал профессиональный принцип организации. Это заставляет автора обратиться к описанию системы управления университетом, причём для описания учебного пространства используется язык описания городского пространства: кроме специфических городских понятий, отмечающих различные постройки (*hospice, hôtellerie, halle* и т. д.), он также указывает, что университет образует своего рода «коммуну» (*communauté*), обладающую своеобразной автономией. Таким образом, университет представляет собой не столько «государство в государстве», сколько «город в городе», организованный по внесословному принципу профессионализма и статусности.

УНИВЕРСИТЕТ¹ — собирательное понятие, применяемое к объединению нескольких коллежей, созданных в городе, где есть профессора различных наук, назначенные обучать студентов, и где каждый получает степени или сертификаты об обучении на различных факультетах.

В каждом университете обычно преподаются четыре науки, как-то: теология, юриспруденция, медицина и словесность или искусства, которые включают также и философию. Тем не менее, во Франции есть несколько университетов, где учёные степени присуждаются только на некоторых факультетах, например, в Орлеане и Валансе — по юриспруденции, и в Монпелье — по медицине. См. *Теология* и т. д.

[Эти заведения] называются *университетами* или *универсальными* школами, потому что предполагается, что четыре факультета составляют *универсум* занятий или включают все те исследования, которые на них развиваются. См. *Факультет*.

Университеты формируются в течение двенадцатого и тринадцатого веков. Считается, что университеты Парижа и Болоньи в Италии являются первыми, что были основаны в Европе; но тогда они не были столь обширны, как университеты нашего времени. См. *Семинария* и *Школа*.

Обычно начинали с изучения [свободных] искусств как введения в науки, и этими искусствами были грамматика, диалектика и всё то, что мы называем *словесностью* и *философией*. От них человек возвышался на высшие факультеты, как-то: физика или медицина, юриспруденция, или гражданское и каноническое право, то есть Декреталии Грациана и папские декреталии. Богословие состояло в изучении Магистра Сентенций, а затем Суммы Св. Фомы. Папы освободили эти объединения преподавателей (*docteurs*) и студентов от общей юрисдикции, и дали [этим объединениям] власть над всеми членами такого сообщества, к какой бы епархии и какой бы нации они ни принадлежали; а тем, кого они испытali и сделали докторами, [папы дали] право преподавания во всём христианском мире. Короли также брали их под свою защиту; и если члены этих университетов не были чиновниками, то они были освобождены от светской юрисдикции. Они [короли] даровали им также право *commitimus* и освобождение от обычного налогообложения. Наконец, та часть льгот, которая предназначалась выпускникам, способствовала наполнению университетов и открытию новых во всех частях Европы.

Говорят, что Парижский университет зародился при Карле Великом, и что своим происхождением он обязан четырём англичанам, ученикам

¹ Перевод выполнен Р.В. Савиновым по изданию: *Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Т. 17. Paris: Le Breton, 1765. P. 406-408.

Беды Достопочтенного; что эти англичане, решив отправиться в Париж, чтобы заявить о себе, давали свои первые уроки в тех местах, которые им указал Карл Великий. Таково мнение Гагена, Жиля, Бове и т. д., но современные авторы, такие как Эжинар, Алмон, Режинон, Сигберт и другие, никак не упоминают об этом. Напротив, Паскье, дю Тийе и др. прямо заявляют, что основы этого университета были заложены только в правление Людовика Младшего и Филиппа Августа в двенадцатом веке. Первым об этом заговорил Ригор, современник Петра Ломбардского, Магистра Сентенций и светила Парижского университета, в память о котором бакалавры, готовящиеся к получению первой степени, обязаны каждый год, в день Св. Петра, присутствовать на службе в церкви Св. Марцелла, у его могилы.

Нет сомнений, что университет в Париже изначально не был создан в том виде, в каком он существует сегодня, и, по-видимому, вначале это была всего лишь общественная школа, находившаяся при Парижском соборе; что этот университет стал регулярным учреждением лишь постепенно и под постоянной защитой королей Франции.

Дю Буле, написавший пространную историю Парижского университета, передал устаревшие и неопределённые, если не сказать сказочные, предания, которые восходят ко временам Карла Великого. Верно, что этот правитель восстановил монашескую и епископальную школы, и что он даже основал одну при своём дворце; но нет достоверных свидетельств того, что он основал университет в Париже. Только в конце одиннадцатого века, во времена Готфрида Бульонского, канцлер Франции и епископ Парижа основали светские школы, в которых Гийом де Шампо, а после него Абельяр преподавали риторику, диалектику и теологию. У них были преемники, их конкуренция распространилась как среди преподавателей, так и среди студентов, что обеспечило процветание парижской школы в двенадцатом веке, так что она удостоилась в начале тринадцатого века внимания и благодеяний наших королей и суверенных понтификов.

Его первые уставы были составлены Робером де Курсоном, легатом Святого Престола, в 1215 году. Но в то время он всё ещё состоял из «артистов», преподававших свободные искусства и философию, а также теологов, которые комментировали Сентенции Петра Ломбардского и объясняли Священное Писание. Однако с тех пор в Париже появились преподаватели гражданского права и медицины. Вскоре после того, как они были присоединены к двум другим факультетам, Григорий IX в своей булле 1231 года упоминает магистров богословия, права, физиков (так в те времена называли врачей) и «артистов»: с тех пор эта форма всегда существовала и продолжает существовать сегодня, а разделение факультета искусств на четыре отделения было введено примерно в 1250 году. Ректор,

который вначале возглавлял этот факультет, стал главой всего университета. Согласно эдикту Людовика Святого, он называется *capital parisiensium scholarium* [глава учёных Парижа] и выбирался только на факультете искусств. Он избирался и сменялся каждый триместр. Но в университете есть другие постоянные должностные лица, как-то: два канцлера, синдик, секретарь; в университете функционируют одиннадцать коллежей, не считая школ теологии, права и медицины; его служащие пользуются множеством привилегий, так же как и студенты, которым король предоставил бесплатное обучение, определив фиксированную плату профессорам [из казны]. Важные услуги, которые это сообщество оказывало и продолжает оказывать каждодневно государству и религии, должны делать его одинаково ценным для обоих.

Университеты Оксфорда и Кембриджа могут поспорить о достоинстве старейшего перед всеми университетами мира.

Университетские коллежи Баллиола и Мертон в Оксфорде и Коллеж Святого Петра в Кембридже были основаны в тринадцатом веке и можно сказать, что более старых заведений подобного рода в Европе нет. Хотя Университетский колледж в Кембридже занял место, часто посещаемое студентами с 872 года, по форме это был не коллеж, по крайней мере, не больше, чем любые другие старые коллежи за Британским морем [Ла Манш]; они напоминали университет Лейдена, где студенты не отличаются особой одеждой, проживают в домах горожан, где им обеспечиваются пансион, и встречаются только в специально отведённых местах, школах, где проходят диспуты и лекции.

Со временем были построены дома, чтобы студенты могли жить вместе, но таким образом, чтобы каждый сам оплачивал свой счёт, как принято в гостинице, и как это делают до сих пор те, кто живёт в юридических коллежах Лондона. Когда-то эти здания и назывались гостиницами или постоялыми дворами (*hôtelleries* ou *auberges*), но сегодня они называются холлами. См. *Гостиница, Холл*.

Наконец, большинству этих присутственных мест были предоставлены солидные доходы при условии, что администрация обеспечит определённое количество студентов питанием, одеждой и другим жизненно важным. Это привело к тому, что холл сменился на коллеж. См. *Коллеж*.

То же самое произошло в университете в Париже, где коллежи по-прежнему представляют собой множество небольших коммун (*communautés*), состоящих из некоторого количества бурс или мест проживания для бедных студентов под управлением магистра или принцепала. Первыми были прибежища (*hospices*) для духовенства, которое приезжало учиться в университет, чтобы оно могло жить сообща и отдельно от мирян. Затем было основано множество других [убежищ] для бедных

студентов, которым не на что было прокормиться вне дома, и большинство из них прикреплены к некоторым диоцезам. Студенты каждого коллежа жили сообща, под руководством провизора или принципала, который следил за их учёбой и нравственностью, и они ходили на уроки в общественные школы, как это до сих пор делается в большинстве тех маленьких коллежах, которые не развёрнуты полноценно.

Университеты Оксфорда и Кембриджа управляются непосредственным представителем короля, канцлером, который руководит всем университетом и заботится о сохранении его привилегий и иммунитетов. См. *Канцлер*.

В подчинении ректора находится префект (*grand maître d'hôtel*), к которому помогает ректору и другим сотрудникам университета выполнять свои функции, когда это необходимо, и решать важные дела в соответствии с законами королевства и привилегиями университета.

Третья должность — это должность вице-канцлера, который выполняет функции канцлера в отсутствие данного руководителя.

Также есть два государственных прокурора, которые помогают управлять университетом, особенно в том, что касается учебных занятий, получения учёных степеней, наказания тех, кто нарушает устав, и т. д. См. *прокурор*.

Наконец, есть публичный оратор, хранитель архива, писарь, охранники и подносчики свечей.

Что касается степеней, получаемых на каждом факультете, и занятий, которые необходимы для их успешного получения, смотри в статьях *Степень*, *Доктор*, *Бакалавр* и др.

ИОГАНН ГЕНРИХ ГОТЛИБ ФОН ЮСТИ¹

Иоганн Генрих Готлиб фон Юсти (1717–1771) — один из ведущих немецких политических философов и политических экономистов, камералист и автор множества изданных в разных странах трудов, отражавших эволюцию его идей, широту профессиональных интересов и любовь к постоянному обучению не только в гуманитарных, но и естественно-научных областях.

Будучи сыном чиновника, Юсти в 1742 г. поступил в Виттенбергский университет в Саксонии, а затем учился в Йене и Лейпциге, где получил степень, защитив диссертацию о военном дезертирстве (1744). Переехав в Вену, Юсти сосредоточился на изучении разных аспектов сплавления государственного и общественного, акцентируя внимание не только на пользе наук, но и во вреде, который могут нанести государству и гражданам представители науки. Юсти пола-

¹ Предисловие В.К. Пичугиной.

гал, что «цель хорошего государственного управления состоит в содействии развитию “культуры провинций”»¹. Такое управление, по мнению Юсти, должно было способствовать обучению граждан искусствам, наукам и ремёслам, а также сохранять свои ресурсы и не допускать тунеядства. По иронии судьбы долго добивавшийся и наконец получивший должность чиновника Юсти очень скоро был обвинён в присвоении государственных средств, арестован и заключён в тюрьму.

Этому предшествовал непростой путь, когда Юсти сменил несколько мест жительства и должностей в разных городах и странах, среди которых была и должность преподавателя Терезианума — учебного заведения, расположенного недалеко от Вены в замке, некогда принадлежавшем Габсбургам, а затем проданном Марией Терезией иезуитам с условием открытия там рыцарской академии для подготовки талантливых юношей-аристократов к государственной службе. Недолгое нахождение в преподавательской должности (1750–1753) — Юсти читал лекции по экономике, а затем риторике — однако, способствовало тому, что он глубоко изучил камералистскую литературу и в 1752 г. представил австрийской императрице Марии Терезии проспект, где изложил курс камералистических исследований, который стал основой для многих курсов австрийских профессоров, в том числе курса Йозефа Зонненфельса, который тот читал в Венском университете. В 1755 г. Юсти покинул Австрию и вернулся в Германию, где читал лекции по камерализму в Геттингенском университете, затем в 1757 г. переехал Данию и снова вернулся в Германию. Во многих трудах Юсти развивал идеи, которые были сформированы в этот период и в которых правопорядок рассматривался как база для управления научным сообществом.

ОСНОВЫ МОГУЩЕСТВА И СЧАСТЬЯ ГОСУДАРСТВ; ИЛИ ПОДРОБНОЕ ИЗЛОЖЕНИЕ ПОЛИЦЕЙСКОЙ НАУКИ²

Одним из фундаментальных переведённых на русский язык трудов Юсти был труд о государственном устройстве, написанный в 1756 г.³ Ниже представлен новый перевод первой и второй частей этого труда, каждая из которых содержит по четыре книги. В книгах первой (об устройстве земной поверхности; об увеличении числа жителей; о строительстве и развитии городов и деревень; о делах и учреждениях, служащих для удобства жителей и красоты страны) и второй частей (об основании всех народных промыслов в стране; о связи всех материальных — прежде всего продовольственных — ресурсов в стране; о средствах, способствующих процветанию народных промыслов; о препятствиях на пути

¹ Кларк У. Академическая харизма и истоки исследовательского университета / пер. с англ. М. Рудакова. М.: Изд-во ВШЭ, 2017. С. 30.

² Предисловие В.К. Пичугиной.

³ Основание силы и благосостояния царств, или Подробное начертание всех знаний касающихся до государственного благочиния. Сочинил И.Г.Г. Юстий, а с немецкаго на российский язык перевёл Иван Богаевский. Ч. 1–4. Санкт-Петербург: Императорская Академия наук, 1772–1778 гг.

к процветанию народных промыслов) Юсти утверждает новое понимание идеального государственного устройства. «Полицейская наука» для него означает особый тип знания, который позволяет благу поколений граждан быть в гармонии со всеобщим благом. Последнее обеспечивается государством через работу государственных структур, рациональную систему «мер и распоряжений» и грамотное управление городами. Идеальный город для него — это не просто комфортное для проживания пространство; это маркер заботы государства о гражданах и граждан о государстве.

Здесь, как и в некоторых более ранних работах, Юсти подчёркивает, что люди объединились в общество во имя создания структур, которые смогут противостоять произволу власти и приближать их к экономике общественного счастья. Для Юсти очевидно, что правитель должен вести народ к счастью и благополучию, потому что нет иного способа управления разумными существами. Государство, по его мнению, должно быть рационально во всём, в том числе и в оценке деятельности профессоров государственных учебных заведений, которые должны готовить студентов быть гражданами, а не просто учить их наукам. Последнее, как считал Юсти, имело малую пользу, а значит, не должно финансироваться государством. Отметим, что труд «Основы могущества и счастья государств...» готовился им в период, когда он занимался педагогической деятельностью, то есть не в теории, а на практике реализовывал идею о единстве блага молодого поколения граждан и всеобщего блага.

Часть I ¹

§ 469

Если во все времена отдельные люди по одному только своему стремлению превзойти других и увековечить своё имя совершали удивительные дела, которые, по-видимому, все их силы превосходили, но при всём при этом благодаря возникшему от этого порыва непреодолимому упорству благополучно воплощались в жизнь; то такое же стремление мы встречаем и у целых народов и их правителей.

§ 470

При этом неприлично было бы разумному народу расходовать огромные средства на такие дела, которые обществу пользы не приносят,

¹ Перевод Ю.Г. Куровской по изданию: Justi, Johann Heinrich Gottlob von: Die Grundfeste zu der Macht und Glückseligkeit der Staaten; oder ausführliche Vorstellung der gesamten Policy-Wissenschaft. 1: ...welcher die vollkommene Cultur des Bodens, die Bevölkerung, den Anbau, Wachsthum und Zierde der Städte; desgleichen die Manufacturen, Fabriken und Commerciën und den Zusammenhang des ganzen Nahrungsstandes abhandelt / Herausgegeben von Johann Heinrich Gottlob von Justi. Königsberg und Leipzig: Verlag seeligen Johann Heinrich Hartungs Erben Königsberg und Leipzig: Verlag seel. Gebhard Ludewig Woltersdorfs Wittwe, 1760. V gefaltete Bl., 24 ungezählte S. 416, 417, 419, 420, 421-423.

а служат государству только украшением. Ибо гораздо благоразумнее соединять красоту и роскошь с такими делами, которые одновременно приносят прямую выгоду государству и комфорт его жителям.

§ 472

То, через что народ может явно проявить своё богатство и благополучие, — это общественные здания, построенные в городах и особенно в столице. Дворцы для пребывания правителя и огромные палаты для помещения главнейших земских правительств, а также ратуши, купеческие сходбища, церкви, училища высших наук и художеств, построенные крупно, роскошно, правильно и в соответствии с хорошим вкусом, могут не только придать городу большую красоту, но и отчётливо отразить благополучное состояние народа. И действительно, если здания по своей величине заурядны или даже малы и при этом довольно убого построены, никто не сможет и предположить, что народ богат и благополучен. Потому что каждый настолько уверен в суетности и склонности людей к превосходству перед равными себе, что и подумать не может, что они, имея хороший достаток, из-за скупости отказались бы от роскоши.

§ 473

Также и частные люди, строя хорошие и внешне красивые дома, разводя великолепные сады, собирая коллекции живописи, произведений искусства и природы, достойные взора чужеземцев, могут внести немалый вклад в создание красоты и обеспечение преимущества населяемого ими города: чему и должно правление всеми способами содействовать. Люди по своей суетности настолько к этому склонны, что государь может многих побудить к подражанию одним лишь приятным словом и милостивым взглядом или, по крайней мере, осмотром таких вещей, если они для этого имеют достаточную ценность.

§ 473

Таким образом, если правительство, например, хочет, чтобы у всех граждан дома были снаружи покрашены, что, действительно, делает город красивым, то оно должно жителей не властно к этому принуждать, а поощрять их к украшению с помощью выделенных на это средств, как это происходит в Ганноверских землях и в других благосклонно управляемых областях.

§ 474

Освещение городов в ночное время фонарями не только придаёт им красоту, но и служит для комфорта и безопасности жителей.

§ 476

Хотя в строгом смысле нельзя сказать, что чистота придаёт городам красоту, однако она позволяет избежать большого неудобства и, несомненно, способствует комфорту жителей. Ни жителям, ни приезжим неудобно ходить и неприятно смотреть, когда улицы покрыты грязью высотой в полступни. В городе, о котором можно сказать, что он содержится в чистоте, не должно быть на улицах ни грязи, ни других нечистот, ни камней, ни других вещей, которые затрудняют ходьбу и езду. На улицах не должно быть луж, а рвы, находящиеся по обеим сторонам покатой мостовой, должны были не открытыми, а покрытыми. Этого требует не только чистота города, но и здоровье жителей. <...> Кроме того, красота и удобство города достигаются тогда, когда на обеих сторонах улиц расположены широкие, выстланные тёсаным камнем пешеходные дорожки, и каждый крупный город, а особенно столичные города, должны учитывать это. Так, по моему мнению, должен выглядеть город, который заслуживает называться чистым.

Часть 2¹

§ 3

Между тем, нравственное состояние подданных составляет чрезвычайно важный предмет для всеобщего государственного благочиния. От этого нравственного состояния зависит как качество гражданских добродетелей, так способности и умения граждан. Следовательно, это есть главные источники, из которых появляются добрые и полезные подданные, поскольку очень важно то, исполняют ли и каким образом они свои обязанности по отношению к государству и друг к другу, и способны ли они вносить вклад как в собственное, так и общественное благополучие.

§ 16

Науки находятся в тесной связи с религией, потому что, просвещая человеческий разум, они делают его способным к познанию истинной религии и при этом учат нас искусству убеждать в этом и других людей. <...> Они истребляют варварство и делают людей благонравными и ра-

¹ Перевод Ю.Г. Куровской по изданию: Justi J.H.G. von. Die Grundfeste zu der Macht und Glückseligkeit der Staaten; oder ausführliche Vorstellung der gesamten Policy-Wissenschaft. 2: ...welcher die häusliche Regierung, die bürgerlichen Tugenden, die innerliche Sicherheit, die Anstalten wider Feuersgefahr, die Ueppigkeit, die Versorgung der Armen, und mithin vornämlich die Stadt-Policy sowohl, als die practische Erkenntniß der Policy-Wissenschaft abhandelt / Herausgegeben von Johann Heinrich Gottlob von Justi. Königsberg und Leipzig: Verlag seeligen Johann Heinrich Hartungs Erben Königsberg und Leipzig: Verlag seel. Gebhard Ludewig Woltersdorfs Wittwe, 1761. S. 4, 17, 54-55, 73, 80, 86.

зумными. Они сообщают нам способности и умения, которые необходимы во всех гражданских обществах. Науки просвещают разум всего народа, потому что их цветущее состояние распространяет также своё влияние и на тех, кто, собственно, сам себя наукам не посвящает; и совершенно неучёный народ никогда не преуспее ни в торговле, ни в ремесле. Следовательно, их большое влияние в обществе и связь с общей пользой государства несомненны.

§ 65

В целом, науки не только имеют по распространяемому на разум просвещению большое влияние на народное пропитание, но и составляют ещё такой источник, из которого все искусственные работы должны черпать преимущественно то, что требуется для их совершенствования. Мало найдётся отраслей народного пропитания, которые бы не основывались на знании природы и не должны были бы черпать из них своё развитие. Особенно химия — это та наука, которая заключает в себе познание и основу почти всех искусственных работ. Также имеются различные отрасли народного пропитания, для достижения совершенства которых требуется математика, и которые не могут без неё существовать. Кто не знает также, как нужна народному пропитанию механика и как много промыслов создаётся преимущественно на ней? Без наук была бы и торговля ещё в бедственном состоянии. <...> Таким образом, имеется много и других наук, которые непосредственно должны помогать народному пропитанию, если оно должно достичь истинного подъёма.

§ 88

Самые важные для обучения наукам учреждения — это университеты, суть которых заключается в том, что в городе под казённым ведомством проводятся как открытые, так и особенные занятия, для преподавания которых определяются учителя, которые все вместе составляют объединённое сообщество. Поскольку все науки, кроме точных, преподаются в одном месте под общественным контролем, то это есть основная черта университетов, что отличает их от академических гимназий и других подобных учреждений, в которых обучают наукам.

§ 92

Помимо университетов необходимы ещё и другие учреждения для преподавания наук, в которых молодые люди готовились бы к слушанию высших наук. К ним особенно относятся академические гимназии, или так называемые *gymnasia illustria*. И всё их устройство должно быть направлено исключительно на достижение единственной конечной цели подготовки юношества, а именно на изучение общих идей всего че-

ловческого познания и на знакомство с первоначальными положениями наук.

§ 98

Приращение художеств, особенно живописи и скульптуры, а также привитие к ним хорошего вкуса во все времена проявляли большое взаимовлияние и взаимосвязь с науками, поэтому своего расцвета те и другие всегда достигали почти одновременно.

ПРИРОДА И СУЩНОСТЬ ГОСУДАРСТВ КАК ИСТОЧНИК ВСЕХ ПРАВИТЕЛЬСТВЕННЫХ НАУК И ЗАКОНОВ¹

Это сочинение Юсти было издано в 1760 г. и было переведено на русский язык под названием «Существенное изображение естества народных обществ и всякого рода законов» (Санкт-Петербург, 1770 и Москва, 1802). Труд, состоящий из восьми частей, снова сопрягает государство, общество и человека, акцентируя внимание на формах правления, отношения правителей и подданных, силе законов и силе веры. Важным Юсти считает обсудить вопрос о воспитании подрастающего поколения, без которого законы бессильны, а государство слабо. Обращаясь к античному опыту и несколько трансформируя его в своих целях, Юсти выводит простую формулу: образование эффективно, только если оно функционирует под пристальным надзором государства. И, если домашнее обучение — это некая теневая сфера, о которой Юсти «совсем не хочет говорить», то всё обучение, которое ведётся за государственный счёт, должно быть максимально прозрачным. Содержание такого образования кажется Юсти излишне ориентированным на всестороннее развитие человека, а не на формирование гражданина. Добродетель и любовь к отечеству названы им главными результатами образования, в основе которого должно лежать отнюдь не удовлетворение присущей человеку жажды знаний, а подготовка к выполнению своих обязанностей по отношению к обществу и согражданам.

§ 115²

Между тем законы всегда будут очень слабым средством, чтобы сохранить это основание и эту движущую силу для общества, если они не будут поддержаны за счёт воспитания детей. Воспитание есть то единственное, через что эти основы могут быть прочно заложены в людей; любовь же к отечеству и Государю, добродетель, честь, умеренность и стремление к равенству, которые законы напрасно стараются воплотить

¹ Предисловие В.К. Пичугиной.

² Перевод Ю.Г. Куровской по изданию: Justi, Johann Heinrich Gottlob von: Des Herrn von Justi Natur und Wesen der Staaten als die Quelle aller Regierungswissenschaften und Gesezze / Mit Anmerkungen hrsg. von D. Heinrich Godfried Scheidemantel. Mitau: Steidel, 1771. 26 Bl. S. 264-268.

в жизнь, будут всегда у большинства людей бесполезными понятиями, если их с детства нам не прививают. Ничто так не справедливо, как то, что упадок основ и добродетелей в каждом процветающем государстве начался с упадка воспитания детей.

§ 115

Если в недалёком будущем мы потеряем любовь к отечеству и гражданские добродетели, то приписывать это надо исключительно чрезмерно плохому воспитанию детей. Мы воспитываем наших детей не так, как бы им жить в обществах, а так, как будто они должны жить в состоянии естественной свободы; и даже так, словно мы хотим отнять у них всю добродетель и любовь к отечеству. Когда спартанского царя Агесилая спросили о том, чему следует учить детей, то он ответил: тому, что им необходимо будет делать, когда они станут взрослыми; и, впрочем, неразумно бы было, если бы он ответил по-другому. Однако, если посмотреть на воспитание наших детей не дома (потому что об этом я совсем не хочу говорить), а только в общественных школах, которые находятся под надзором государства, то согласуется ли оно с вышесказанным? В начале обучения дети не слышат ни слова, что за вещь государство или отечество, и какие обязанности имеет гражданин или отец. Всё, чему они учатся, — это чтение, письмо и Катехизис; и, к сожалению, этот отрывок из Библии <...> содержит в себе важнейшие вероучения и религиозные таинства, которые дети до 14 лет могут настолько же понять, как и алгебру или исчисление бесконечных величин. Библия содержит красивые изречения о житейских и гражданских обязанностях, но никто не думал о том, чтобы их выписать и пояснение ещё к этому добавить. На старшей ступени школы дети занимаются мёртвыми языками, а иногда и некоторыми начальными основами наук. Но что за конечную цель могут иметь все науки, после того как мы их наилучшим и совершеннейшим образом познаем и их истинную сущность поймём? Определённо это не что иное, как то, чтобы мы были разумными, добродетельными и обладали способностями исполнять наши обязанности.

§ 115

Если бы они [науки] имели другую конечную цель, если бы они должны были лишь удовлетворять нашу жажду знаний и тщеславие, то были бы они недостойны того, чтобы мы и пальцем до них прикоснулись. Но каким ужасным окольным путём мы хотим сделать наших детей умными, добродетельными и способными. Мы должны в совершенстве овладеть всеми науками, чтобы они могли привести нас к этому результату; и это большой вопрос, имеет ли хоть один из ста эту пользу от наук. Исходя из этого, этот окольный путь есть наподобие того, как знаменитый

господин Лейзер в свои молодые годы уверил своего доброго и честного опекуна, что из Вены в Саксонию другой дороги нет, как через Италию. Почему мы не хотим напрямую учить наших детей добродетели, уму и их обязанностям? Почему мы не хотим создать кратким и понятным образом первые основы и обучать им молодых людей? Почему мы не хотим предложить им сомнительные случаи, чтобы они могли о них рассуждать, а мы — исправлять ошибки в рассуждениях и одновременно через это развивать их ум?

Таким образом воспитывались дети в Спарте и таким было воспитание у персов в годы правления Кира. Было ли у какого-нибудь другого разумного народа другое воспитание детей? Я прошу каждого показать мне лучший, более разумный и более лёгкий способ воспитания. Действительно, это непостижимо, как правительства до сих пор не могут ввести такое воспитание в своих землях, зная, что благоденствие их областей и их собственное величие и польза так сильно зависят от этого? Когда дети будут наполнены истинной любовью к своему отечеству и Государю; когда в их сердцах будут прочно запечатлены добродетель, справедливость, истинное мужество и их обязанности по отношению к обществу и согражданам, то что бы правители не могли предпринять с такими подданными, и как легко и счастливо было бы их царствование, как благословенны были бы их государства, и как велики были бы они сами?

ФРИДРИХ ШИЛЛЕР¹

Фридрих Шиллер (1759–1805) — немецкий поэт и философ, теоретик искусства и драматург, профессор истории и философии в университете Йены. Н.В. Гербель — переводчик и издатель первого собрания сочинений Шиллера на русском языке — так написал о нём: «Мы с детства привыкли соединять с именем Шиллера понятие обо всём благородном и возвышенном <...>. Вспомним, чему мы научились у Шиллера, вспомним о его влиянии на всю нашу юность, на все наши порывы к высокому! <...> Разве с его именем не соединены идеи славы, любви, братства между людьми, священных стремлений сердца и лазури небесной?»² Образ Шиллера как вневременного наставника юношества, данный Н.В. Гербелем, существенно расширяет традиционное представление о Шиллере как мыслителе эпохи немецкого Просвещения. Вне зависимости от того, понимаем ли мы под романтизмом способ мышления, направленный против Просвеще-

¹ Предисловие В.К. Пичугиной.

² Прив. по: Гербель Н.В. Жизнь Шиллера // Лирические стихотворения Шиллера в переводе русских поэтов / под ред. Н.В. Гербея. Т II. Санкт-Петербург, 1857. С. 252-253.

ния, или органичное продолжение Просвещения, Шиллера можно назвать представителем педагогического романтизма. Это возможно потому, что Шиллер считал человека единством постоянства и изменчивости; то есть, по его мнению, в образовании человек реализовывал два противоположных стремления: к самоопределению и самосохранению.

В юности Шиллер так ярко проявил свои таланты, что сам герцог Вюртембергский выбрал его для обучения на юридическом факультете Штутгартской академии. Семья понимала, что это закрытое военное учебное заведение будет плохо сочетаться с плохим здоровьем Шиллера и его тонкой духовной организацией, но герцог дважды повторил своё решение. Студенту-Шиллеру тяжело давалась рутинная жизнь казармы, и в качестве протеста он перешёл на медицинский факультет. В дальнейшем Шиллер вошёл в открытую конфронтацию со своим благодетелем и после серии неприятных эпизодов был вынужден бежать из Вюртемберга. Штутгартская академия, которую герцог Вюртембергский учредил для того, чтобы готовить чиновников и высшее офицерство, была совершенно не тем образовательным пространством, в котором мог бы быть успешен Шиллер. Высшее учебное заведение для него всегда было местом, где нет ничего выше свободы.

После написания объёмного труда «История отпадения Соединённых Нидерландов от испанского владычества», Шиллер не без помощи друзей становится профессором истории и философии университета Йены, где преподаёт ряд гуманитарных дисциплин. В скором времени из-за проблем со здоровьем он будет вынужден прервать педагогическую деятельность, уйти на вынужденный отдых, а затем снова вернуться в университет как преподаватель и инициатор публикаций немецких писателей в новом журнале «Оры» (*Die Horen*). Помимо этого, Шиллер, как и Гёте, печатался в «Альманахе муз», где превозносил культ античности и утверждал особый идеал гражданской добродетели.

ПИСЬМА ОБ ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ЧЕЛОВЕКА¹

Рассуждения Шиллера о роли искусства в обществе и жизни человека были впервые опубликованы в 1795 г. в том самом журнале «Оры», который он возглавлял. Шиллер пишет этот труд в 1793–1794 гг. не в самый простой для него период жизни. Обострение болезни вынудило его прервать преподавание в университете Йены и уехать в родной Людвигсбург, где тяжело болел отец.

В предисловии к русскому изданию этого труда, фрагменты из которого помещены ниже, написано, что это и другие сочинения Шиллера представляют собой любопытнейшие документы своей эпохи. С этим трудно не согласиться, поскольку «Письма...» являются отражением многих жизненных переживаний, в том числе, и тех, которые пришлось на долю Шиллера-студента и Шиллера-преподавателя. «Письма...» являются результатом творческой переработки тех писем, которые Шиллер писал датскому принцу Фридриху Кристиану Аугустен-

¹ Предисловие В.К. Пичугиной.

бургскому, отражают увлечение трудами Руссо и Канта, дружеское влияние Гёте, а также внутреннее несогласие автора с Великой французской революцией. Содержание «Писем...» созвучно с трактатом «Воспитание рода человеческого» (1780) Готхольда Эфраима Лессинга. Выступая за необходимость нравственного преобразования человечества, Шиллер говорит прежде всего о человеке в пространстве города, являющемся ареной политических баталий. Эти баталии должны выливаться в изменения в мировоззрении, а не террор, поскольку свобода в целом и гражданская свобода в частности достигается не через кровь, а через красоту.

Письмо 5¹

<...> Человек отражается в своих поступках; какой же облик является в драме нынешнего времени? Здесь одичание, там расслабление — две крайности человеческого упадка, и обе соединены в *одном* промежутке времени!

<...> В низших и более многочисленных классах мы встречаемся с грубыми и незаконными инстинктами, которые, будучи разнузданы ослаблением оков гражданского порядка, спешат с неукротимой яростью к животному удовлетворению. Может быть, объективная сущность человека и имела основание к жалобам на государство, но субъективная должна уважать его учреждения. Разве можно порицать государство за то, что оно пренебрегло достоинством человеческой природы, когда нужно было защитить самое существование ее; что государство поторопилось разъединять, пользуясь силой тяготения, и соединять при помощи силы сцепления, когда нельзя еще было думать об образовательной силе? В разложении государства заключено его оправдание.

<...> Сердце светского человека сохнет в гордом самодовольстве, между тем как грубому человеку природы еще доступна симпатия, и каждый словно стремится спасти только свои жалкие пожитки из разоренного пылающего города. Думают, что только при полном отречении от чувствительности можно избежать ее заблуждений, и насмешки, которые часто целительно бичуют мечтателя, так же мало щадят благороднейшее чувство, выставляя его на поругание. Культура не только не освобождает нас, но, напротив, со всякой новой силой, в нас образуемой, развивает и новые потребности...

¹ Приведено по изданию: Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека / пер. Э.Л. Радлова. М.: РИПОЛ классик, 2018. 242 с.

Письмо 9

Но, может быть, здесь заколдованный круг? Теоретическая культура должна привести к практической, а практическая в то же время должна быть условием теоретической? Всякое улучшение в политической сфере должно исходить из облагорожения характера, но как же характеру облагородиться под влиянием варварского государственного строя? Ради этой цели нужно найти орудие, которого у государства нет, и открыть для этого источники, которые сохранили бы — при всей политической испорченности — свою чистоту и прозрачность. <...>

В течение целых столетий философы и художники работают над тем, чтобы внедрить в низы человечества истину и красоту; первые гибнут, но истина и красота обнаруживаются победоносно со свойственной им несокрушимою жизненной силой.

Художник, конечно, дитя века, но горе ему, если он в то же время и воспитанник или даже баловень его. Пусть благодетельное божество своевременно отторгнет младенца от груди матери, дабы вскормить его молоком лучших времен, и даст дозреть до совершеннолетия под далеким греческим небом. И после того как он станет мужем, пусть он — в образе пришельца — вернется в свое столетие, но не для того, чтобы прельщать его своим появлением, но ради того, чтобы беспощадно, подобно сыну Агамемнона, очистить его. Содержание он, конечно, заимствует из современности, но форму — из более благородного времени; он возьмет ее и вне всякого времени из безусловного, неизменного единства своего существа. Здесь, из чистого эфира его демонической природы, льется источник красоты, не зараженной испорченностью поколений и времен, которые кружатся глубоко под ним в мутном водовороте. Его прихоть может опозорить содержание точно так же, как и облагородить, но целомудренная форма неподвластна ее игре. Римлянин первого столетия уже давно преклонил колени пред своими императорами, между тем как статуи богов еще стояли непреклонными. Храмы еще были священны для глаз, когда боги давно уже служили посмешищем, и благородный стиль зданий, дававший кров позорным деяниям Нерона и Коммода, посрамлял эти деяния. Человечество лишилось своего достоинства, но искусство спасло его и сохранило в полных значения камнях; истина продолжает жить в иллюзии, и по изображениям будет вновь восстановлен первообраз. <...>

«Итак, — скажу я молодому другу истины и красоты, желающему узнать от меня, каким путем ему найти удовлетворение благородному побуждению в его груди, которому противится современность, — дай миру, на который ты влияешь, направление к добру, и спокойный ритм време-

ни принесет уже дальнейшее развитие. Это направление ты дал ему, если ты, поучая, возвышаешь его мышление к необходимому и вечному, если ты — в иной практической деятельности или художественном творчестве — превращаешь необходимое и вечное в предмете его побуждений. Здание бредней и произвола падет, оно должно пасть, оно уже пало, как только ты уверен в том, что оно пошатнулось; но оно должно поколебаться внутри самого человека, не только во внешних его обнаружениях. Воспитывай победную истину в стыдливой тиши своего духа и вынеси ее из себя в виде красоты, чтобы не только мысль преклонялась пред ней, но и чувства охватывали бы любовно ее явление. <...> Живи со своим веком, но не будь его творением; служи своим современникам, но тем, в чем они нуждаются, а не тем, что они хвалят. <...> Изгони из их наслаждений произвол, легкомыслие, грубость, и таким путем ты незаметно изгонишь это из их действий и, наконец, из помышлений. Где бы ты ни встретился с ними, схвати их благородными, величественными и одухотворенными формами, огороди их отовсюду символами совершенного, пока наконец видимость не победит действительность и искусство — природу».

Письмо 22

Итак, если эстетическое расположение духа в *одном* отношении должно быть приравнено нулю, а именно поскольку мы будем смотреть на единичные и определенные следствия, то в другом отношении его нужно рассматривать как состояние высшей реальности, поскольку мы обращаем внимание на отсутствие всяких границ и на сумму тех сил, которые совокупно в нем действуют. <...>

Так как в действительности чисто эстетического действия не бывает (ибо человек никогда не может стать вне зависимости от сил), то превосходство известного произведения искусства может состоять лишь в большем его приближении к идеалу эстетической чистоты, и при всей свободе, до какой оно может возвыситься, мы все же его воспримем в своеобразном расположении и в особом направлении духа. Род известного искусства тем благороднее и отдельное проявление его тем совершеннее, чем более общим является расположение и чем менее ограничено направление духа, которое вызвано этим родом искусства и этим отдельным его произведением. Это можно проверить на произведениях различных искусств, а также на различных произведениях одного и того же искусства. <...>

Наиболее высокая и благородная музыка должна стать образом и действовать на нас со спокойной силою произведения античной древности; скульптура в ее высшем совершенстве должна стать музыкою и трогать нас своей непосредственно чувственной стороной; поэзия в ее

высшем развитии должна нас мощно охватывать подобно музыке, но в то же время должна нас окружить, подобно пластике, спокойной ясностью. Именно тем обнаруживается совершенство стиля во всяком искусстве, что он умеет устранить специфические рамки искусства, не уничтожая его специфических преимуществ и придавая ему более общий характер благодарным пользованием особенностями искусства. <...>

КАРЛ ВИЛЬГЕЛЬМ ФОН ГУМБОЛЬДТ¹

Карл Вильгельм фон Гумбольдт (1767–1835) — немецкий философ, филолог, дипломат, реформатор гимназического образования Пруссии и основатель Берлинского университета. Гумбольдт считает, что образование может исходить только из самого человека и никогда не может быть инициировано извне. Образование — это самореализация, а значит, никто не может никого научить, если на то нет внутренней потребности. Гумбольдт использует и исправляет концепцию отчуждения Руссо: человеку действительно нужен мир, чтобы перейти от себя к объектам вне себя, но он не теряет, а обретает себя в этом необходимом отчуждении.

Помимо большого вклада в теорию образования, Гумбольдт существенно изменил образовательную практику. Основными причинами необходимости реформирования образования Пруссии были необходимость реализации идеала неогуманизма, связанного с античным образовательным идеалом, и желание государства контролировать разные типы школ. Находясь в должности министра образования (с 1809 г.), Гумбольдт выступал за реформы, которые дадут Пруссии «новое образование», в самом широком понимании этого словосочетания. Не берясь давать оценку многочисленным реформам, отметим только, что педагоги *realschule* придерживались мнения, что нововведения Гумбольдта, оправдывающие гуманистические гимназии как образовательное учреждение, указали единственный возможный путь, по которому *realschule* получил статус учебного заведения, имеющего равные права с гимназиями. Пытаясь определить пределы эффективности государства в сфере образования, Гумбольдт создал первый образовательный центр для взрослых в Германии — Академию в Берлине. В ходе войны с Наполеоном Пруссия перестала контролировать территорию, где находился её университет в г. Галле, поэтому потребность в новом университете была огромной. На создание университета Гумбольдт был вдохновлён планом создания института популярных научных лекционных циклов² (1878). Он старался привлечь в университет лучших профессоров и обеспечить университету полную свободу в отношении чтения лекций. В 1884 г. перед университетом был воздвигнут памятник Карлу Вильгельму фон Гумбольдту и его брату. Благодаря их

¹ Предисловие В.К. Пичугиной.

² Так называемый «Plan zur Begründung einer Anstalt für populär wissenschaftliche Vortragszyklen».

деятельности Берлин стал университетским городом, что навсегда изменило траекторию его развития.

О ПРЕДЕЛАХ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹

Это сочинение было написано в 1792 г. в форме послания и было опубликовано в форме книги только после смерти автора. Помощь в издании этого труда Гумбольдту пытался оказать Шиллер, но и ему не удалось найти издателя. Таким образом, печать сначала была отложена по внешним причинам, а затем по внутренним: Гумбольдт начал сомневаться в ценности своего труда и в конце концов полностью отказался от мысли о его издании. Отрывки рукописи были опубликованы Бристером в «Berlin Monatsschrift» и Шиллером в «Talia», что говорит нам о том, что «молодого Гумбольдта» современники практически и не читали.

Ставя целью дать детальное описание устройства государства, базирующегося на поддержании закона и порядка, Гумбольдт хочет противопоставить порядки прусского «просвещённого деспотизма» и его заботу о «положительном благе граждан». Будущий министр образования и основатель Берлинского университета акцентирует внимание на всех «тёмных сторонах» просвещённого деспотизма, девизом которого являлась фраза: «Всё для народа, ничего посредством народа». В этом сочинении Гумбольдт говорит, прежде всего, о воспитании взрослеющего и взрослого человека, поскольку видит адресатами тех, кто находится в возрасте как минимум студента и активно интересуется политикой. Ему хочется указать на все недостатки существующей бюрократической машины, притупляющей ум его соотечественников и превращающей их жизнь в постоянное подчинение системе государственного контроля. Критики этого сочинения упрекали Гумбольдта в том, что он встал в позицию Платона и создал записку, которая, при всей практичности, «откровенно теоретична»². Если признать, что это сочинение действительно сочинение Гумбольдта — Платона (а ещё и Гумбольдта — Руссо и Гумбольдта — Канта), то идеальный город для него — это город, где гражданин никогда не поступает тем, что он человек. Он перемещает центр тяжести с внешнего на внутреннее: отправной точкой является не столько государство, сколько человек в государстве. Это сочинение Гумбольдта имеет исключительную важность, если анализировать его с точки зрения дальнейшего жизненного пути автора и его роли в появлении Берлинского университета — центра академической свободы, где важен не отвлечённый, а конкретный познающий человек, находящийся в гармонии с самим собой и государством.

¹ Предисловие В.К. Пичугиной.

² Вильгельм фон Гумбольдт и его книга // Гумбольдт В. фон. О пределах государственной деятельности: пер. с нем. Челябинск: Социум, 2009. С. 259.

Глава VI

ОБЩЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ

<...> Я¹ начну с рассмотрения того нравственного средства, которое наиболее глубоко захватывает жизнь общества. Уже на основании немногих вышеизложенных замечаний оказывается, что воспитание, установленное и руководимое государством, может быть во многих отношениях опасно. ...все сводится, главным образом, к возможно более разностороннему развитию человека; общественное же воспитание, даже если оно желало избежать ошибок и просто ограничивалось бы назначением и содержанием преподавателей, всегда будет благоприятствовать определенной форме или шаблону. <...> Нельзя отрицать полезных последствий оттого, что человек, выработанный выпавшим на его долю положением и обстоятельствами, становится сам деятельным в государстве; полезна далее борьба, возникающая между тем положением, которое государство отводит гражданину, и тем, которое он избирает для себя сам; борьба эта, с одной стороны, видоизменяет его, с другой — вызывает изменения в самом государственном устройстве; подобные изменения, иногда с первого взгляда почти незаметные, совершаются почти во всех государствах сообразно изменениям народного характера. Но по мере того как гражданин уже с детства вырабатывается в гражданина, подобное явление становится слабее. <...>

Но всякое благородное влияние прекращается там, где человек приносится в жертву гражданину... <...> По моему мнению, за человеком должно быть прежде всего обеспечено самое свободное образование, по возможности не имеющее никакого отношения к вопросам, касающимся положения гражданина. Только уже развитой таким образом человек должен был бы вступать в государство, и отношение его к учреждениям этого последнего могло бы, так сказать, служить для них пробным камнем. Только при такой борьбе я с уверенностью ожидал бы улучшения государственного строя при помощи нации и не боялся бы вредного влияния гражданских учреждений на человека. <...> Ибо, какова же должна быть степень энергии, способной сохраниться или увеличиться там, где ограничительные пути давили бы человека с самой юности. Но всякое общественное воспитание, каково бы оно ни было, видоизменяет человека известным образом, так как в подобном воспитании всегда преобладает и господствует правительственный дух и направление. <...>

¹ Приведено по изданию: Гумбольдт В. фон. О пределах государственной деятельности / пер. с нем. Челябинск: Социум, 2009. С.71-76.

Только бы подданный слушался законов, наслаждался со своей семьей благосостоянием и занимался безвредной деятельностью — и государству нет дальнейшего дела до рода его жизни. Здесь общественное воспитание, которое всегда, хотя бы и неприметно, имеет в виду гражданина или подданного, а не человека (как частное воспитание), стремится не к тому, чтобы выработать определенные добродетели или известный образ жизни, оно ищет как бы равновесия всех, так как ничто более этого не порождает и не поддерживает спокойствия, которого именно эти государства более всего и стремятся достигнуть. <...>

Если же хотят воспретить общественному воспитанию всякое положительное покровительство развитию тех или других сторон человеческого характера, если хотят обязать его способствовать лишь развитию сил в общем, то это само по себе уже невыполнимо; ибо то, что обладает единством организации, всегда вызывает известные односторонние последствия; и далее, даже при вышеупомянутом предположении, нельзя усмотреть пользы общественного воспитания. Если при нем имеется в виду помешать тому, чтобы дети оставались совершенно без всякого воспитания, то легче и менее вредно назначать опекунов нерадивым родителям или материально помогать неимущим. <...>

Но где не встречается в полной гармонии во всем, так одного воспитания недостаточно. Если воспитание вообще должно вырабатывать только человека, не принимая в расчет определенных гражданских форм, то оно не нуждается в помощи государства. У свободных людей все ремесла идут лучше, все искусства более процветают, все науки быстрее развиваются. У них также все семейные узы теснее, родители горячее заботятся о детях и при высшем благосостоянии могут легче удовлетворять в этом свои желания. У свободных людей появляется соревнование, и лучшие воспитатели вырабатываются там, где их судьба зависит от успеха их трудов, а не от покровительства, которого им приходится ожидать от государства. <...> Поэтому мне кажется, что общественное воспитание лежит вполне вне границ, в которых государство должно удерживать свою деятельность.

О ВНУТРЕННЕЙ И ВНЕШНЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШИХ НАУЧНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В БЕРЛИНЕ¹

Поиск ответа на кантовский вопрос «Что такое Просвещение?» (1784) находит отражение в знаменитом манифесте Гумбольдта «О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине» (1809). Значение этого сочи-

¹ Предисловие В.К. Пичугиной.

нения огромно, поскольку «восходящая к Гумбольдту парадигма “исследовательского университета”, принципы которой он излагает в статье “О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине”, стала одной из моделей, вдохновивших системы образования во всём мире, в том числе и в России»¹.

В этом сочинении публичное пространство рассматривается Гумбольдтом исключительно как интеллектуальное пространство. Город, в котором есть высшие научные заведения, как пишет Гумбольдт, является значимым для государства центром интеллектуальной активности. Его основные идеи и выводы очень созвучны с тем, что высказаны Ф. Шлейермахером в труде «Нечаянные мысли о духе немецких университетов» (1808). Так, Гумбольдт, как и Шлейермахер, считает, что государство должно помогать науке и пестовать университеты, но при этом помнить, что для научных заведений есть всего два принципа — одиночество (понятое как разумная автономность) и свобода (понятая как механизмы поддержания этой автономности). Важным является то, что Гумбольдт никогда не смешивает науку и образование. Образование для него — это законная сфера государственных интересов, поскольку университеты его времени готовили, в том числе, будущих государственных чиновников. Наука же, в отличие от образования, не должна быть основана на государственном заказе; она должна исходить из искренней любознательности учёных и студентов. Поэтому гармонии науки и государства нужно достигать иными способами, чем гармонии образования и государства.

Понятие² о высших научных заведениях как о вершине, на которой сходится всё, что делается непосредственно для моральной культуры нации, основано на их назначении. Назначение это — занятие наукой в самом глубоком и широком смысле этого слова и разработка учебного материала, не специально подобранного, но по самой своей природе пригодного для духовного и нравственного образования.

Следовательно, сущность этих учреждений заключается в том, чтобы объединить под своим руководством, с внутренней стороны, объективную науку с субъективным образованием, а с внешней — законченное школьное образование с первыми самостоятельными занятиями, или, скорее,

¹ Наука и государство: о Гумбольдте и его наследии // Неприкосновенный запас. 2002. № 2. — <https://magazines.gorky.media/nz/2002/2/nauka-i-gosudarstvo-o-gumboldt-i-ego-nasledii.html> (ноябрь, 2024).

² Перевод С. Шамхаловой выполнен по изданию: Wilhelm von Humboldt's Gesammelte Schriften. Band X: Herausgegeben von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Berlin: B. Behr's Verlag, 1903. S. 250-260. Прив. с сокращениями по: Гумбольдт В. фон. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Неприкосновенный запас. 2002. № 2. — <https://magazines.gorky.media/nz/2002/2/o-vnutrennej-i-vneshnej-organizacii-vysshih-nauchnyh-zavedenij-v-berline-1.html> (ноябрь, 2024).

произвести переход от одного к другому. Однако при этом во главе угла всегда остаётся наука. Ибо пока она остаётся в чистом виде, она без внешней помощи будет освоена правильно и цельно, даже если в этом освоении могут возникнуть отдельные отклонения.

Поскольку научные заведения могут достигнуть своей цели только в том случае, если каждое из них будет по возможности соответствовать чистой идее науки, то преобладающими для них принципами являются одиночество и свобода. Но ведь и духовная деятельность человечества может развиваться только как взаимодействие — не только с тем, чтобы один дополнял то, чего не хватает другому, но и с тем, чтобы успешная деятельность одного вдохновляла других и чтобы всем стала видна та всеобщая изначальная сила, которая в отдельных личностях проявляется лишь изредка или светит отражённым светом. Поэтому внутренняя организация этих учреждений должна порождать и поддерживать взаимодействие непрерывное, самовозобновляющееся, но при этом непринуждённое и не преследующее заранее заданной цели.

Кроме того, особенность высших научных заведений состоит в том, что для них наука всегда представляет собой проблему, ещё не нашедшую своего окончательного решения, и потому они постоянно занимаются исследованиями, в то время как школа имеет дело только с готовым и бесспорным знанием. Следовательно, отношения между учителем и учеником в высших научных заведениях становятся совершенно иными, чем прежде. Здесь не учитель служит ученикам, но и тот, и другие служат науке; дело учителя напрямую зависит от их присутствия и без него не могло бы процветать; если бы ученики сами не собрались вокруг него, учитель сам бы искал их, чтобы приблизиться к своей цели через объединение своего опытного, но именно поэтому одностороннего и уже менее живого ума с умами более слабыми, но смело и непредвзято стремящимися сразу во всех направлениях.

Поэтому то, что называют высшими научными заведениями, если отвлечься от той формы, которую они принимают в рамках государства, — это не что иное, как духовная жизнь людей, которых досуг или внутреннее стремление приводят к науке и исследованиям. <...>

Если же, наконец, в высших научных заведениях господствующим станет принцип стремления к науке как таковой, то и не нужно будет больше беспокоиться ни о чём другом отдельно. Тогда не будет недостатка ни в единстве, ни в полноте — одно будет тянуться к другому, они сами вовлекут друг друга в истинное взаимодействие, в чём и заключается секрет любого хорошего научного метода.

Тогда все требования внутренней стороны дела будут удовлетворены.

Что же касается внешней стороны — отношения к государству и его деятельности, то тут государство должно заботиться только о богатстве, т. е. мощи и разнообразии умственных ресурсов — путём правильного выбора привлекаемых к этому делу людей, и о свободе их деятельности. Свободе же опасность угрожает не только со стороны государства, но и со стороны самих учреждений, которые при своём возникновении приобретают определённый дух и впоследствии склонны подавлять проявление иного духа. Государство должно предотвратить и те недостатки, которые могут произрасти отсюда.

<...> Государство не должно относиться к своим университетам ни как к гимназиям, ни как к специальным школам. Оно не должно использовать свою академию в качестве технической или научной экспертной комиссии. В целом (поскольку об отдельных исключениях, которые могут допускаться в университетах, речь пойдёт ниже) государство не должно требовать от них ничего, что непосредственно и напрямую относилось бы к нему, но сохранять внутреннюю убежденность в том, что, когда они достигнут своей конечной цели, они выполнят и его задачи, причём в намного более масштабной перспективе, с большей широтой охвата. Такой, которая позволит применить совершенно иные силы и рычаги, чем те, которые в состоянии привести в действие государство.

С другой стороны, основной обязанностью государства является такая организация школ, чтобы они должным образом помогали высшим научным заведениям. Главным основанием для этого служат правильное понимание взаимоотношения этих учреждений и плодотворное убеждение, что как назначение школы не состоит в предвосхищении университетских занятий, так и университет не является простым и к тому же однородным дополнением к ним, как школьный класс более высокого уровня, а наоборот, переход от школы к университету является переломным моментом в жизни молодого человека, к которому школа должна так хорошо подготовить своего воспитанника, чтобы он, став физически, нравственно и интеллектуально свободным и самостоятельным и не принуждаемый более, устремился не к праздности или практической жизни, а нёс в своей груди страстное желание возвыситься до науки, доселе как бы лишь издали манившей его.

<...> Подготовленный таким образом ученик теперь и сам ухватится за науку, в то время как одинаковые прилежание и талант при иной подготовке либо сразу же, либо позже, но ещё до окончания обучения увязнут в практических делах и станут непригодны для этого или же, лишённые возвышенных научных устремлений, рассеются в отрывочных познаниях.

<...> Когда предназначение университета видят только в преподавании и распространении науки, а академии — в её развитии, это несправедливо по отношению к первому. Науки совершенно определённо в такой же степени, а в Германии даже в большей, развиваются преподавателями университетов, что и членами академий, и пришли эти преподаватели к достижениям в своих предметах именно через преподавательскую деятельность, так как свободное устное выступление перед слушателями, среди которых всегда найдётся немало умов, независимо обдумывающих услышанное, несомненно, воодушевляет привыкших к такому обучению людей более, чем уединённый досуг писательской жизни или некрепкие узы академической братии. Движение науки в университете, где она беспрерывно вращается в большом количестве сильных, бодрых и юных умов, безусловно, стремительней и живее. Вообще, нельзя по-настоящему преподавать науку как науку, не постигая её каждый раз заново собственными усилиями, — и было бы удивительно, если бы довольно часто это не приводило к новым открытиям. Преподавание в университете — не столь утомительное дело, чтобы воспринимать его как перерыв в научных занятиях, а не как вспомогательное средство для них. Кроме того, в каждом большом университете есть люди, самостоятельно занимающиеся и проводящие исследования, лишь изредка или вовсе не читая лекций. Поэтому, несомненно, развитие наук можно было бы предоставить университетам, организовав их должным образом, и освободить академию от этой задачи.

<...> Университет всегда стоит ближе к практической жизни и нуждам государства, поскольку он берёт на себя поставленную государством задачу руководства молодыми людьми; академия же занимается исключительно наукой как таковой. Преподаватели университета обсуждают между собой лишь вопросы внешней и внутренней организации своей научной дисциплины; в то время как сведениями о своих занятиях они обмениваются только по собственному желанию; вообще же, каждый идёт своим путём. Академия, напротив, является обществом, которое прямо предназначено для того, чтобы подвергать работу каждого всеобщей оценке.

<...> Преподавателей университета должно назначать исключительно государство, и, несомненно, не стоит допускать большее влияние факультетов на этот процесс, чем предоставил бы им опытный и рассудительный попечительский совет. В университете антагонизм и сопротивление благотворны и необходимы, а столкновение, которое само по себе возникает между преподавателями в ходе их деятельности, может невольно повлиять на их предпочтения. К тому же университеты по своей сути слишком тесно связаны с непосредственными интересами государства.

Выбор же членов академии должен быть предоставлен ей самой и ограничиваться только утверждением короля, получить которое непросто. Ибо академия — такое общество, для которого принцип единства гораздо важнее, и её чисто научная цель не так близка государству.

<...> И академия, и университет одинаково самостоятельны, однако связаны тем, что у них есть общие члены и что университет предоставляет всем членам академий право читать лекции, а академия организует такие серии наблюдений и опытов, которые ей предлагает университет.

Вспомогательные институты используются и состоят под надзором обоих, хотя надзор над ними осуществляет только государство.

ФРИДРИХ ШЛЕЙЕРМАХЕР

О Фридрихе Шлейермахере (1768–1834) — немецком философе образования, протестантском теологе, педагоге, переводчике и проповеднике — мы уже упоминали в первой главе, поэтому здесь ограничимся лишь характеристикой той его работы, которая касается университетского образования.

НЕЧАЯННЫЕ МЫСЛИ О ДУХЕ НЕМЕЦКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ¹

Ф. Шлейермахер предваряет рассуждения об устройстве университетского образования предисловием со следующими словами: «Небольшое предисловие к небольшому сочинению. Пусть уже самим своим заглавием отвратит оно тех, кто по какому-то недоразумению искал бы здесь исчерпывающее научное рассмотрение нашего предмета»². В этом сочинении Шлейермахер развивает идеи о том, что образование ведёт человека к моральной автономности, следовательно, теория образования не может быть выстроена как технологическая наука. В основе образования лежит идея свободы, которая в сочинении об университетском образовании рассматривается в плоскости академической свободы.

С одной стороны, педагогика (и, в том числе, педагогика высшей школы) для Шлейермахера не поддаётся методологической и дидактической схематизации, а с другой стороны — она основана на высоких требованиях к преподавателю и студенту. Многие регулятивы университетской жизни кажутся сейчас устаревшими, но они были написаны тогда, когда именно такой свод правил для университета был спасательной соломинкой для всех сомневающихся в необходимости реформ в образовании. В некотором смысле Шлейермахер пишет сочинение — оправдание университетов как институций нового типа. В предисловии

¹ Предисловие В.К. Пичугиной.

² Шлейермахер Ф. Нечаянные мысли о духе немецких университетов (с приложением об одном из них — недавно учреждённом) / пер. с нем. и вступ. ст. А.Ю. Антоновского. М.: Канон + РООИ «Реабилитация», 2018. С. 43.

он пишет о том, что стремление к науке не может уже рассматриваться как дело отдельного человека; это дело, в которое могут и должны внести вклад очень многие люди. Идея университета как части города и одновременно некоего автономного от города образования проходит через многие предложения Шлейермахера, выдвинутые им «на злобу дня». Образовательное пространство города для Шлейермахера представляет собой сложный калейдоскоп институтов, которые продвигают науку и должны работать как единый механизм.

<...> ...сначала¹ следует посмотреть на то, какое место занимают университеты в научном союзе и какая деятельность является для них наиболее предпочтительной.

Под академиями понимается здесь то, что называют учеными обществами самого разного рода, а также та связь, в которую им надлежит вступать друг с другом, и в которую они, конечно, внутренне уже вступили. Под школами же мы мыслим здесь лишь те, которые по меньшей мере могут быть рассмотрены как непосредственно возникшие из потребности и влечения к познанию, то есть лишь такие ученые школы, которыми обязательно руководят научно-образованные люди и в которых преподаются сведения, непосредственно принадлежащие научной области. <...> Можно было бы, пожалуй, сказать, что весь этот раскрывающийся здесь тип является изначально немецким и точно следует за формированием остальных рожденных в Германии отношений: школа как сотрудничество мастера и ученика, университет с его учащимися, академии как собрания мастеров друг с другом. <...>

Каждому нужно стремиться к тому, чтобы принадлежать этой взаимосвязи, ибо тот талант, который кто-то образует в себе самом, не имел бы значения для науки без добавления остальных. Поэтому и образуют все они некоторое целое, поскольку ощущают себя как одно благодаря живому чувству и ревностному служению делу науки вообще, а также благодаря пониманию необходимой связанности всех частей науки. <...>

Как много академий должна иметь Германия в соответствии с этой идеей? Одну, в крайнем случае, две: одну северную и одну южную, которые, однако, должны пребывать в теснейшей связи друг с другом и повсеместно пускать дочерние отростки — отчасти там, куда естественным образом стекаются ученые мужи всякого рода, отчасти там, где место оказалось превосходно подходящим для некоторой особенности научной

¹ Приведено по изданию: Шлейермахер Ф. Нечаянные мысли о духе немецких университетов (с приложением об одном из них — недавно учрежденном) / пер. с нем. и вст. статья А.Ю. Антоновского. М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2018. С. 143-179.

области. Пока такого объединения, к которому все стремится по самой природе вещей, еще не произошло, наши раздробленные ученые общества могут рассматриваться лишь как обломки или лишь через оживленнейшие сношения друг с другом способны сохранить до указанного момента, который, возможно, уже не так далек, такое свое состояние. <...>

Университет, следовательно, преимущественно имеет дело с введением в некоторый процесс, с надзором над его первыми ступенями развития. Но ведь это, не больше и не меньше, есть совершенно новый процесс духовной жизни. Пробудить идею науки в некоторых более благородных юношах, уже вооруженных разного рода сведениями, помочь ей овладеть ими именно в той области познания, которой он хотел бы посвятить себя с особым рвением, так что для него становится естественным рассматривать все вся с научной точки зрения, усматривать во всяком отдельном не только его само, но и его ближайшие научные отношения, вводя его в великую связь в неизменном отнесении к единству и всеобщности познания с тем, чтобы научились они в любом размышлении постигать основоположения науки, и именно благодаря этому постепенно вырабатывать в себе самую данную способность исследования, открытия и изложения, — вот в чем состоит дело университета.

На это указывает и его собственное название, ибо именно здесь собираются не просто многие — пусть разнообразные и более высокие — сведения, но должна быть представлена целостность познания благодаря тому, что принципы и равным образом структура всякого знания наглядно представлялись бы таким способом, чтобы из этого возникла способность обращать свои усилия во всякую область знания.

Именно этим объясняется то короткое время, которое каждый затрачивает на университет в сравнении со школой; речь не о том, что для изучения не всего, а части требуется меньше времени, а о том, что научиться учиться — можно быстрее; ведь собственно проводимое в университете время есть лишь один момент, один акт, который как раз и пробуждает идею познания, высшее сознание разума как руководящий принцип человека. <...>

И главные труды университета как такового суть учебники, компендиумы, конечная цель которых состоит не в исчерпании и обогащении науки по отдельности, — где при отборе не получают предпочтения ни легчайшее, ни труднейшее или редчайшее, — а в служении более высокому воззрению, в систематическом изложении, где выделяется именно то, что понятнее всего представляет идею целого, и то, благодаря чему всякая сфера и внутренняя связь получают наибольшую наглядность. <...>

Итак, университет — в реализации его главной цели — есть нечто совершенно самобытное, по своей сущности равным образом отличное и от

школы, и от академии; и лишь внешне – что означает не случайно, но в том смысле, что для всего внутреннего необходимо существует и внешнее, — внешнее и столь же необходимо имеет университет и нечто схожее с обеими; ведь в противном случае существовали бы удивительные разрывы в научной жизни отдельных людей. <...>

И ни один значительный университетский преподаватель, пожалуй, не может сколько-нибудь долгое время достойно занимать свою кафедру, не сталкиваясь с исследованиями и задачами, заставляющими ощутить то великое значение объединения, которое оказывает любую возможную поддержку и дает опору всякому на его научном пути. Но чтобы все и всегда могли получать это обоснованное и взаимное признание их значения, должна была быть учреждена более четко очерченная общность между публичными образовательными учреждениями; образцовые школьные учителя университетские преподаватели и академические ученые должны сообща возглавить научные дела, и тогда и всех остальных ученых будет все больше охватывать подлинный общий дух их общего предмета.

<...> Мысли же о том, чтобы уже в школе или при ее окончании устанавливать разделение между теми, кто способен к высшему научному образованию, и теми, для кого предназначена некоторая нижестоящая ступень, и учреждать для последних собственные учреждения, где бы без философского руководства университета они точно так же получали бы дальнейшее образование в рамках определенного им предмета познания, более традиционного и в большей степени направленного на изучения ремесел, - этой мысли страшится и ужасается всякий, кто принимает живое участие в образовании молодежи. Не в такое время живет он, когда любая аристократия должна исчезнуть по самой природе вещей, но в такое, когда только и следует ее пестовать и расширять. <...>

НАПОЛЕОН¹

Наполеон (1769–1821) — полководец, государственный деятель и император Франции 1804–1814 гг. Гениальность и сверхчеловеческий потенциал Наполеона желали подчеркнуть выдающиеся мыслители эпохи. Среди них был и французский философ Анри Сен-Симон, считавший необходимым признать Наполеона равным не только Александру, Цезарю и Карлу Великому, но и Платону, Аристотелю и Декарту. Современники называли его величайшим администратором: желая сделать Францию величайшей страной Европы, Наполеон инициировал множество проектов и реформ, в том числе в сфере образования.

¹ Предисловие В.К. Пичугиной.

Ему удалось восстановить религиозные начальные школы (*écoles populaires*), которые давали образование не только мальчикам, но и девочкам. Однако для Наполеона образование девочек никогда не было содержательно равным образованию мальчиков. Начальный уровень образования меньше интересовал Наполеона, чем средний, который рассматривался им как основа для взращивания будущих лидеров нации, военных и чиновников. Среднее образование было разделено на два периода: до двенадцати лет (акцент на чтение, письмо, историю и использование оружия) и старше двенадцати лет (выбравшие гражданскую карьеру изучали языки, риторику и философию, а выбравшие военную карьеру — математику, физику, химию и военное дело).

1 мая 1802 г. указом Наполеона была установлена новая система образования во Франции, которая стала основой системы, существующей до сих пор. Её основой стало создание тридцати лицеев, которые обеспечивали возможности получения образования за пределами средних школ, заменили центральные школы и полностью контролировались государством. Таким образом, возникла «новая система элитных средних школ (*lycées*), призванная, прежде всего, подгот овить небольшое меньшинство, в основном состоятельных людей, к карьере на государственной службе»¹. Обучение в лицеях шло шесть лет, предполагало стипендии для обучающихся и реализацию программы либерального образования. Став императором в 1804 г., Наполеон продолжил реформировать систему образования с акцентом на среднем образовании, позволяющим поддерживать средний класс. Даже оказавшись в ссылке на острове Эльба, Наполеон продолжил издавать указы, касающиеся разных сфер общественной жизни, и модернизировал образовательную систему острова.

ДЕКРЕТ ОБ ИМПЕРСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ²

Целью образовательных нововведений Наполеона было создание образованной элиты, которая могла бы помочь управлять страной и армией. В 1807 г. на одном из заседаний Государственного совета Наполеон заявил, что от образования зависит всё — настоящее и будущее, следовательно, государство должно обеспечить возможности для создания нового поколения патриотов, проникнутых политическими идеями и заинтересованных в процветании своей страны. В 1808 г. Наполеон основал Императорский университет, зафиксировав в законе то, что государство впервые берёт на себя ответственность и обеспечивает контроль за образованием своих граждан. Помимо признания центральной роли учителей в системе образования, этот закон стал некоторым компромиссом с теми, кто хотел полностью ликвидировать частное образование.

¹ Bell D.A. Napoleon: A Concise Biography. Oxford and New York: Oxford University Press, 2015. P. 55.

² Предисловие В.К. Пичугиной.

Закон¹ относительно формирования преподавательского сообщества под названием Имперский университет

Дано 10 мая 1806, опубликовано 20 числа

1. Под именем *Имперского Университета* формируется сообщество, обладающее исключительным правом на осуществление просвещения и образования по всей Империи.

2. Члены преподавательского сообщества принимают гражданские обязательства, профессиональные и срочные.

3. Организация преподавательского сообщества будет представлена в виде закона законодательному собранию к созыву 1810 года.

Снято с оригинала президентом и секретарями законодательного собрания 10 мая 1806 г.

ФОНТАН, президент

ДЕРИБ, ДЮМЕР, ГЕРЭН и ЖАКОМЕ, секретари

* * *

№ 2

ИМПЕРАТОРСКИЙ ДЕКРЕТ, УСТАНОВЛИВАЮЩИЙ ОРГАНИЗАЦИЮ ИМПЕРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Во дворце Тюильри, семнадцатого марта 1808 г.

НАПОЛЕОН, Божьей милостью и Конституцией Император французов, король Италии и хранитель Рейнской конфедерации, рассмотрев закон от 10 мая 1806 г., установивший создание преподавательского сообщества, учтя мнение Нашего Государственного Совета, мы решили и предписываем следующее:

Титул первый

Общая организация Университета

1. Народное просвещение по всей Империи поручено исключительно Университету.

2. Любая школа, любое просветительское заведение не может быть основано вне имперского Университета и без дозволения его главы.

¹ Перевод выполнен Р.В. Савиновым по изданию: Recueil des lois et décrets sur l'enseignement, rendus jusqu'au 15 novembre 1811. Paris: Longchamps, 1812. P. 1-48.

3. Никто не может ни открыть школы, ни преподавать публично, не будучи членом Имперского Университета и не имея степени от одного из его факультетов. Но образование в семинариях зависит от архиепископов и епископов, от каждого в своём диоцезе. Именно они назначают и утверждают директоров и профессоров. Они работают, исключительно придерживаясь правил семинарий, и по нашему допущению.

4. Имперский Университет образуется из академий в порядке перечисления.

5. Школы, относящиеся к каждой академии, располагаются в следующем порядке:

1° Факультеты, предназначенные для фундаментальных наук и присваивающие степени. 2° Лицеи, для древних языков, истории, риторики, логики и основ математических и физических наук.

3° Коллежи и старшие коммунальные школы, для основ древних языков и начал истории и наук.

4° Институты — школы, придерживающиеся отдельных программ для образования в связке с соответствующим коллежем.

5° Пансионы и пансионаты, устраиваемые отдельными учителями, и направленные на более краткосрочное обучение, чем институты.

6° Малые школы и начальные школы, где преподаются начала чтения, письма и счёта.

Титул второй
О составе факультетов

6. В имперском Университете устанавливаются пять типов факультетов, как-то:

1° Факультеты теологии.

2° Факультеты права.

3° Факультеты медицины.

4° Факультеты математических и физических наук.

5° Факультеты словесности.

7. Епископ или архиепископ подшефной академии представляет великому магистру докторов теологии, из числа которых назначаются профессора. На каждом представлении указываются по меньшей мере три человека, среди которых проводится конкурс на выдвижение в число членов факультета теологии. Великий магистр назначает сначала деканов и профессоров, представленных архиепископом или епископом по вышеуказанному порядку. Деканы и профессора других факультетов также сначала назначаются великим магистром. После первого тура вакантные профессорские места этих факультетов распределяются по конкурсу.

8. Также факультеты теологии учреждаются в столичных церквях (d'églises métropolitaines), а также один в Страсбурге и один в Женеве для реформатской религии. Каждый факультет теологии состоит по меньшей мере из трёх профессоров, и число их может увеличиться, если этого потребуют учащиеся.

9. Из этих трёх профессоров один преподаёт церковную историю, другой — догматику, а третий — евангельскую мораль.

10. Во главе каждого факультета теологии стоит декан, который выбирается из числа профессоров.

11. Действующие школы права образуют двенадцать факультетов соответствующего названия, и относятся к академиям в тех округах, где они располагаются. Их организация остаётся тою же, что установлена законом 22 вентоза XII года и императорским декретом от 4-го дополнительного дня того же года.

12. Пять действующих медицинских школ образуют пять факультетов под этим наименованием, относясь к академиям в соответствующих местах. Они сохраняют организацию, определённую законом от 19 вентоза XI года.

13. В каждом лицее и центральной академии пусть будет один факультет наук. В лицее необходим первый профессор математики. Пусть будут и три других профессора: один — математики, второй — естественной истории и третий — физики и химии. Также пусть будут директор и цензор (le proviseur et le censeur). Один из профессоров будет деканом.

14. В Париже факультет наук пусть образуется из объединения двух профессоров Коллеж де Франс и двух — из музея естественной истории, двух — из Политехнической школы и двух профессоров математики из Лицея. Один из этих профессоров назначается деканом. Место, где он будет действовать, а также место для факультета словесности определяется главой Университета.

15. В каждом лицее и центральной академии должен быть факультет словесности. Он составляется из двух лицейских профессоров словесности и двух других профессоров. К ним присоединяются директор и цензор. Декан выбирается из числа трёх первых участников. В Париже факультет словесности образуется из трёх профессоров Коллеж де Франс и трёх профессоров словесности из других лицеев. Место, где он будет действовать, а также то, где будут проводиться торжественные акты парижского факультета наук, определится решением главы Университета.

Титул третий
Учёные степени на факультетах и способы их получения

§ I

Учёные степени в целом

16. Учёных степеней на каждом факультете насчитывается три, как-то: бакалавриат, лицензиат и докторат (le baccalauréat, la licence, le doctorat).

17. Учёные степени присваиваются факультетами в ходе экзаменов и публичных актов.

18. Учёная степень не даёт звания члена Университета, но необходима для его получения.

§ II

Учёные степени на факультете словесности

19. Чтобы быть допущенным к экзамену на степень бакалавра по факультету словесности, необходимо, во-первых, быть не менее шестнадцати лет отроду, во-вторых, написать сочинение на латыни и на французском языке по определённой теме за отведённое время.

20. Чтобы быть допущенным к экзамену на степень лиценциата по тому же факультету, необходимо, во-первых, завершить в течение года курс бакалавриата, во-вторых, написать сочинение на латыни и на французском языке по определённой теме за отведённое время.

21. Докторат по факультету словесности предполагает предъявление ученой степени лиценциата и представление в дальнейшем двух диссертаций: одна — по риторике и логике, вторая — по древней литературе, причём первая должна быть написана и защищена на латыни.

§ III

Учёные степени на факультете
математических наук и физики

22. Получение учёной степени бакалавра по факультету наук возможно лишь после получения таковой по факультету словесности, а также ответов по арифметике, геометрии, общей планиметрии, алгебре и её приложению к геометрии.

23. Для получения учёной степени лиценциата по факультету наук требуется ответить по статике, дифференциальному и интегральному исчислению.

24. Чтобы получить степень доктора по данному факультету, следует представить две диссертации: по механике и астрономии, или по физике и химии, или по трём частям естественной истории и по той из данных наук, которую соискатель определяется преподавать.

§ IV

Учёные степени на факультетах медицины и права

25. Учёные степени по факультетам медицины и права остаются сообразными с законами и правилами, определёнными для этих школ.

26. Начиная с 1 октября 1815 г. присвоение учёной степени бакалавра по этим школам не допускается без по меньшей мере учёной степени бакалавра по факультету словесности.

§ V

Ученые степени на факультете теологии

27. Чтобы быть допущенным к экзамену на бакалавриат по теологии требуется, во-первых, быть двадцатилетнего возраста, во-вторых, быть бакалавром по факультету словесности, в-третьих, завершить трёхлетний курс на одном из факультетов теологии. Для завершения курса бакалавриата требуется публичная защита диссертации.

28. Чтобы быть допущенным к экзамену на лиценциат по теологии требуется завершение курса бакалавриата не менее чем за год. Для получения учёной степени лиценциата по этому факультету требуется публичная защита двух диссертаций, из которых одна непременно должна быть написана на латыни. Для получения учёной степени доктора теологии следует защитить итоговую общую диссертацию.

Титул четвёртый

О порядке, который имеется между членами Университета, чины и должности, связанные с их функциями

§ I

Чины среди служащих (fonctionnaires)

29. Служащим Имперского университета присваиваются чины в следующем порядке:

Ранг	ЧИНЫ	
	Администрация	Преподавание
1	Великий магистр	
2	Канцлер	
3	Казначей	

4	Пожизненные советники	
5	Штатные советники	
6	Инспекторы Университета	
7	Ректоры академий	
8	Инспекторы академий	
9	Деканы факультетов	
10	Профессора факультетов	
11	Директоры лицеев	
12	Цензоры лицеев	
13	Профессора лицеев	
14	Принципалы коллежей	
15		Агреже
16		Преподаватели коллежей
17	Главы институтов	
18	Учителя пансионеров	
19		Учителя по дисциплинам

30. После начала формирования Имперского Университета порядок чинов будет следовать поименованным должностям, и никто не может называться одной должностью вместо другой, начиная с младших чинов.

31. Чтобы реализовать различные функции, перечисленные выше, требуется определить, на различных факультетах, чины, соответствующие природе и значимости данных функций.

1° Должности классных учителей и учителей пансионеров могут занимать лишь те, кто получил степень бакалавра по факультету словесности.

2° Чтобы стать руководителем института, необходимо быть бакалавром как по факультету словесности, так и по факультету наук.

3° Принципалы и преподаватели коллежей, агреже и профессора шестого, пятого, четвертого и третьего классов в лицеях должны иметь степень бакалавра по факультету словесности или факультету наук, дабы быть допущенными к преподаванию языков и математики.

4° Агреже и профессора второго и первого классов в лицеях должны быть лиценциатами по факультетам, относящимся к их классам.

5° Агреже и профессора словесности и высшей математики в лицеях должны быть докторами по факультетам словесности или наук.

6° Цензоры должны быть лиценциатами этих двух факультетов.

7° Директора, будучи докторами этих областей знаний, берут к себе бакалавров по данным наукам.

8° Профессора факультетов и деканы должны быть докторами в тех областях знаний, с которыми связаны их факультеты.

§ II

Должности, связанные с этими функциями

32. Между служебными уровнями Университета решено ввести некоторые почётные должности (*des titres honorifiques*), отделённые от почётных обязанностей (*les fonctions éminentes*) и являющиеся вознаграждением служащим по части просвещения. Эти должности числом три таковы: 1° титулярные [служащие], 2° офицеры Университета, 3° офицеры академий.

33. Эти должности дают право на: 1° пенсии, которые определяют великим магистром, 2° украшение, состоящее из двойной вышитой пальмовой ветви на левой части груди. Это шитое украшение — золотое для титулярных [служащих], серебряное для офицеров Университета и шёлковое голубого и белого цветов для офицеров академий.

34. Титулярные [служащие] Университета следуют в таком порядке: 1° Великий магистр Университета, 2° канцлер, 3° казначей, 4° пожизненные советники.

35. Правом стать офицерами Университета обладают штатные советники, инспектора Университета, ректоры, инспекторы академий, деканы и профессора факультетов. Должность офицера Университета по определению великого магистра также присваивается директорам, цензорам и профессорам двух первых классов лицеев, особо отличившимся своими талантами и службой.

36. Правом стать офицерами академии обладают директора, цензоры и профессора двух первых классов лицей и principals коллежей. Должность офицера академии, по определению великого магистра, также присваивается прочим профессорам лицей и даже преподавателям коллежей и главам институтов в случаях, если эти должностные лица заслужили данное отличие исключительными успехами по службе.

37. Профессора и агреже лицеев, преподаватели коллежей и главы институтов, которые не удостоились поименованных должностей, получают лишь титул члена Университета, равно как учителя пансионов и классные учителя.

Титул пятый

Фундамент преподавания в школах Университета

38. Все школы Имперского Университета основывают своё преподавание на следующем фундаменте:

1° Заповеди католической религии.

2° Верность ИМПЕРАТОРУ, имперской монархии — залог народно-го блага, и наполеоновской династии, оберегающей единство Франции и [хранящей] все либеральные идеи, провозглашённые в Конституции.

3° Верность статутам учебного заведения, направленным на единообразию обучения и формирование — ради государства — граждан, преданных своей религии, своему правителю, своей родине и своей семье.

4° Все профессора теологии должны верно держаться положений эдикта 1682 г. в том, что касается четырёх положений, содержащихся в декларации французского духовенства от сего года.

Титул шестой

Обязанности, относящиеся к членам Университета

39. Говоря словами второй статьи закона от 10 мая 1806 года, члены Университета по его установлению клятвенно принимают гражданские обязательства, профессиональные и срочные, что включает их в состав преподавательского сообщества.

40. Они должны стремиться к точному исполнению статуты и правил Университета.

41. Они клянутся в верности великому магистру во всём, что он прикажет, дабы служить нам и ради блага просвещения.

42. Они обязуются не оставлять преподавательский состав и своих функций до тех пор, пока не получают согласия великого магистра и делают это так, как он предпишет.

43. Великий магистр может освободить члена Университета от его обязанностей, и он должен будет покинуть его состав; в случае отказа великого магистра и настойчивости со стороны члена Университета в решении о выходе из его состава, великий магистр обязан, после трёх следующих друг за другом запросов, направить ему послание *exeat*, повторяющееся дважды в течение двух месяцев.

44. Тот, кто покинет преподавательский состав, не выполнив этих формальностей, будет исключён из списка Университета и понесёт взыскание, сопряжённое с этим исключением.

45. Члены Университета не могут принимать никаких должностей — публичных, частных и возмездных — без собственноручного дозволения великого магистра.

46. Члены Университета обязаны уведомлять великого магистра и его офицеров обо всём, что становится им известным относительно против-

ного идеологии (la doctrine) и принципам преподавательского состава, работающего в учреждениях народного просвещения.

47. Дисциплинарные взыскания, следующие за нарушением долга и обязательств, таковы:

1° арест;

2° выговор на заседании академического совета;

3° осуждение на заседании совета Университета;

4° перевод на более низкую должность;

5° приостановление служебных обязанностей на определённый срок с сохранением полного или частичного персонального жалования или без такового;

6° изменение или уход со службы прежде момента почётной отставки с содержанием, меньшим, чем размер почётного пенсионера;

7° наконец, исключение из списка Университета.

48. Для всякого, кто подвергся исключению, в будущем невозможна занятость на какой-либо публичной должности.

49. Соотношение взысканий и нарушений должностных обязанностей, а также степени этих взысканий смотря по разнице в должностях, определяются статутами.

Титул седьмой

Обязанности и атрибуты великого магистра

50. Имперский Университет подчиняется и управляется великим магистром, который назначается и несёт ответственность перед нами.

51. Великий магистр производит назначения на административные должности и кафедры коллежей и лицеев, равным образом он производит в офицеры академии и Университета, и определяет все испытания в преподавательском составе.

52. Он определяет тех, кто получит кафедры на факультетах, тогда как способ проведения конкурсов определяется советом Университета.

53. Он назначает и размещает в лицах учеников, которые соревнуются за полное или частичное казённое содержание.

54. Он утверждает дозволение преподавать и открывать учебные заведения тем выпускникам Университета, которые испрашивают его об этом, и выполнили условия, предписанные правилами для получения сего дозволения.

55. Великий магистр представляется нам нашим министром внутренних дел для ежегодного рассмотрения нами:

1° список учебных заведений и особенно пансионов, институтов, колледжей и лицеев;

2° список офицеров академии и офицеров Университета;

3° список продвижений по службе членов преподавательского состава, что удостоились этого за свою службу.

Он публикует эти списки в журнале за учебный год.

56. Он утверждает перевод из одной академии в другую, содержание коммунами преподавателей и принципалов, должностных лиц и профессоров для лицеев, с учётом мнения трёх членов совета.

57. Он имеет право назначать арест, выговор, цензуру, изменение или приостановку служебных обязанностей (ст. 47) для членов Университета, которые нарушили свой долг столь серьёзно, что потребовалось данное взыскание.

58. В соответствии с результатами экзаменов и по положительным рапортам факультетов, подписанных ректорами, великий магистр ратифицирует список принимаемых. В том случае, когда он вынужден отказаться от этой ратификации, он обращается к нашему министру иностранных дел, который составляет нам рапорт, подавая его для нас в наш Государственный Совет ради вынесения приемлемого решения. Если он сочтёт полезным для поддержания дисциплины, то великий магистр может назначить новые экзамены для получения учёной степени.

59. Учёные степени, должности, служебные обязанности, кафедры, словом, всё, что служит в Имперском Университете, распределяется между членами этого сообщества по дипломам, выдаваемым великим магистром и скрепляемым печатью Университета.

60. Он даёт различным школам дисциплинарные правила, которые обсуждаются советом Университета.

61. Он созывает и председательствует на этом совете, назначая его членов, а также членов академических советов, указывая соответствующие должности.

62. Пусть он отчитывается о состоянии доходов и расходов учебных заведений и через казначея представляет [отчёт] совету Университета.

63. У него есть право обнародовать и публиковать дела, относящиеся к его должности, а также дела совета Университета; дела должны быть скреплены печатью Университета, изображающей орла, держащего пальму, в соответствии с образцом, приложенным к настоящему декрету.

Титул восьмой
Функции и атрибуты канцлера и казначея Университета

64. Непосредственно за великим магистром следуют два титулярных [должностных лица] Имперского Университета: одно имеет должность канцлера, другое — казначея.

65. Канцлер и казначей назначаются и ответственны перед нами.

66. В отсутствие великого магистра они председательствуют в совете в соответствии с порядком своего чина.

67. Канцлер отвечает за хранение и защиту архивов и печати Университета, он подписывает все дела, выдаваемые великим магистром и советом Университета; также он подписывает дипломы, выдаваемые для всяких должностей. Он представляет великому магистру титулярных [должностных лиц], офицеров Университета и академии, а также служащих, которые готовятся принести присягу. Он наблюдает за редактированием большого годового списка членов Университета, о чём будет сказано в титуле XII.

68. Казначей отдельно отвечает за доходы и расходы Университета, он следит за тем, чтобы положенные законом сборы по всей Империи в пользу Университета действительно шли в его казну; он определяет выплаты и пенсии служащим Университета. Он контролирует счета лицеев, коллежей и всех академических учреждений, отчитываясь перед великим магистром и советом Университета.

Титул девятый
О совете Университета

§ I

О формировании совета

69. Совет Университета составляется из тридцати членов.

70. Десятеро из этих членов — шестеро выбранных из числа инспекторов и четверо ректоров — являются пожизненными советниками или титулярными советниками Университета. Они определяются нами. Штатные советники, числом двадцать человек, берутся из инспекторов, деканов и профессоров факультетов, а также директоров лицеев.

71. Каждый год великий магистр составляет список из двадцати штатных советников, которые весь год состоят в совете.

72. Чтобы стать пожизненным советником, необходимо не менее десяти лет прослужить в составе Университета, при этом пять лет ректором или инспектором, и заседать в этом качестве в совете.

73. Генеральный секретарь (un secrétaire-général), выбираемый среди штатных советников и назначаемый великим магистром, ведёт протоколы заседаний совета.

74. Совет Университета собирается не реже двух раз в неделю, или чаще, если то сочтет необходимым великий магистр.

75. Совет распределяет работу по пяти секциям:

Первая занята текущим состоянием и совершенствованием образования,

Вторая — администрированием и полицейскими функциями в школе,

Третья — их финансами,

Четвёртая — спорами,

Пятая — делами, требующими скрепления печатью Университета.

Каждая секция исследует дела, порученные ей великим магистром, и подаёт рапорт в совет о принятом решении.

§ II

О свойствах совета

76. Великий магистр назначает обсуждение в совете для всех проектов регламентов и статуты, которые определяют деятельность школ различных уровней.

77. Все вопросы, относящиеся к полиции, финансам и общему администрированию факультетов, лицеев и коллежей, пусть обсуждаются в совете, который определяет бюджеты этих школ по рапорту казначея Университета.

78. Он судит о замечаниях старших чинов и о жалобах младших чинов.

79. Только он может налагать на членов Университета взыскания в виде перевода или исключения (ст. 47) на основании расследования и определения степени преступления, что привело к приговору с такого рода взысканием.

80. Совет утверждает или отвергает те труды, что находятся или предлагаются в руки учеников или помещены в библиотеки лицеев и коллежей; он изучает новые работы, предлагаемые для преподавания в этих школах.

81. Он принимает рапорт инспекторов, направленных по своим обязанностям.

82. Спорные дела, относящиеся к общему администрированию академий и их школ, равно как и те, что возбуждают члены Университета (в частности, по служебным рапортам), направляются в совет Университета. Решение, принятое абсолютным большинством голосов, и затем внимательно рассмотренное, пусть осуществляется великим магистром. Однако, по рапорту нашего министра внутренних дел возможно обжалование такого решения в нашем Государственном Совете.

83. По решению великого магистра и по представлению нашего министра внутренних дел комиссия Совета Университета может обратиться в наш Государственный Совет, чтобы ходатайствовать о реформе законодательства и толкований закона.

84. Пусть протоколы заседаний совета Университета ежемесячно направляются министру внутренних дел, члены совета дополняют эти протоколы основаниями своих мнений, если они будут отличаться от решения, принятого советом.

Титул десятый
Академические советы

85. Поставленный во главе каждой академии совет состоит из десяти членов, определяемых великим магистром из числа служащих и офицеров академии.

86. В академических советах председательствуют ректоры, они заседают не реже двух раз в месяц, или чаще, если то сочтут необходимым ректоры. К ним также присоединяются инспекторы учебного процесса (*inspecteurs des études*), если таковые окажутся в главном помещении академий.

87. Пусть в советах академий обсуждаются:

1° состояние школ, относящихся к их округу;

2° злоупотребления, которые могут влиять на дисциплину в них, их экономическое управление, образовательный процесс и его результаты;

3° спорные дела, относящиеся к этим школам в целом или к членам Университета, работающим в этих учреждениях;

4° преступления, которые могли быть совершены этими членами;

5° проверка счетов лицеев и коллежей, расположенных в их округе.

88. Протоколы заседаний и рапорты этих советов подаются ректора-ми великому магистру и присоединяются к документации Совета Университета, который определяет, как эти злоупотребления будут устраняться, а преступления и нарушения — судиться в соответствии

с письменными инструкциями, как указано в статье 79. Ректоры могут присоединить своё особое мнение к протоколам заседаний академических советов.

89. В Париже функции академического совета выполняет Совет Университета.

Титул одиннадцатый
Инспекторы Университета и инспекторы академий

90. Генеральные инспекторы (les inspecteurs-généraux) Университета назначаются великим магистром и выбираются из числа офицеров Университета; их должно быть не менее двадцати и не более тридцати.

91. Они делятся на пять классов, как и факультеты; они не прикрепляются особо к какой-то академии, но по приказу великого магистра попеременно посещают их с целью изучить состояние учебного процесса и дисциплины на факультетах, в лицеях и коллежах, дабы удостовериться в аккуратности и способностях профессоров, преподавателей и классных учителей, для экзаменации учеников, и наконец, для надзора за управлением и финансами.

92. Великий магистр имеет право направить в академии для экстраординарных инспекций некоторых членов совета, за исключением инспекторов Университета, в случае изучения и разрешения того или иного неотложного дела.

93. В каждой академии должны быть один или два местных инспектора, которые по приказу ректора будут совершать визиты и инспекции школ в соответствующем округе, особенно коллежей, институтов, пансионов и начальных школ. Они назначаются великим магистром по представлению от ректоров.

Титул двенадцатый
О ректорах академий

94. Каждая академия управляется ректором, который непосредственным приказом великого магистра назначается на пять лет и выбирается из числа офицеров академии.

95. Ректоры могут переназначаться столько раз, сколько великий магистр сочтёт это полезным. Они размещаются в главном корпусе академии.

96. Они присутствуют на экзаменах и зачислении на факультеты. Они подписывают и выдают выпускникам дипломы, которые сразу направляются на ратификацию великого магистра.

97. Они требуют отчёта у деканов факультетов, директоров лицеев и принципалов коллежей о состоянии их учреждений и руководят их администрированием, особенно следя за строгостью дисциплины и экономностью в расходах.

98. Они инспектируют академии, школы и коллежи и следят через инспекторов за академиями, школами и особенно коллежами, институтами и пансионами и лично посещают их так часто, как они могут.

99. В каждой школе по приказу ректора устанавливается годовое расписание для каждого администратора, профессора, агреже, преподавателя и классного учителя, лично им подписанное, где колонкой указываются их имена, фамилии, возраст, место рождения, а также места жительства, места работы в школе. Главы школ направляют копию этих регистров ректорам своих академий, те же направляют их канцлеру Университета. Канцлер на основе этих академических списков составляет на каждый год общий регистр, который помещается в архивы Университета.

Титул тринадцатый
Уставы, данные лицам, коллежам, институтам,
пансионам и начальным школам

100. Великий магистр рассматривает, обсуждает и принимает на Совете Университета существующие на данный момент уставы для лицеев и коллежей; изменения или модификации, которые будут в них внесены, необходимо согласовать со следующими положениями.

101. Отныне и вслед за полной организацией Университета директора и цензоры лицеев, принципалы и преподаватели коллежей, а также классные учителя этих школ определяются к безбрачию (*célibat*) и нахождению в общежитии (*à la vie commune*). Профессора лицеев могут быть женаты, но в этом случае они должны жить вне стен лицея. Неженатые профессора могут и дальше находиться в общежитии и пользоваться его удобствами. Ни один профессор лицея не должен ни открывать пансионат, ни проводить публичные занятия вне лицея, но всякий из них может взять к себе одного или двух учеников из числа тех, что посещают классы лицея.

102. Ни одна женщина не может ни жить, ни проходить во внутренние помещения лицея или коллежа.

103. Главы институтов и учителя пансионатов не могут преподавать, не получив от великого магистра Университета патент (*brevet*), дающий возможность им вести обучение. Этот патент даётся на десять лет и дол-

жен обновляться. И те и другие должны сообразоваться с теми уставами, что великий магистр направит им после того, как они будут рассмотрены и приняты советом Университета.

104. Не следует печатать или обнародовать ничего, относящегося к будущим занятиям, дисциплине, условиям содержания, а также упражнениям учеников в этих школах, и не допускать проспектов и программ, не рассмотренных ректорами и советом академии и не получивших апробации.

105. По предложению ректора, совету инспекторов и вслед за уведомлением совета академии великий магистр — после консультации с Советом Университета — имеет право прекратить деятельность институтов и пансионов, в которых были выявлены серьёзные нарушения и взгляды (*des principes*), противоречащие тем, что проводятся Университетом.

106. Пусть великий магистр обсуждает с советом Университета вопрос относительно уровней обучения, что присущи каждому типу школы, дабы просвещение распространялось во всех частях Империи наиболее единообразным способом, и было введено полезное соревнование в добрых знаниях.

107. Пусть Университетом будут приняты меры к тому, чтобы обучение чтению, письму и первым знаниям о счёте в начальных школах отныне велось компетентными учителями, дабы легко и уверенно сообщались эти начальные познания, совершенно необходимые для всех людей.

108. С этой целью в каждой академии и в составе коллежей и лицеев пусть будут созданы один или несколько образцовых классов (*classes normales*), предназначенных для подготовки учителей для начальных школ. В них должны объясняться наилучшие методы в деле обучения чтению, письму и счёту.

109. Братья из христианских школ пусть получают патенты и поддержку от великого магистра, который утверждает их внутренние статуты, принимает их клятву, предписывает им особый образ жизни и наблюдает за их школами. Руководители этих конгрегаций должны быть членами Университета.

§ I

О соискателях и образцовой школе

110. Пусть в Париже будет создан образцовый пансионат (*pensionnat normal*), предназначенный для обучения до трёхсот молодых людей, которые будут изучать искусство преподавания словесности и наук.

111. Каждый год инспекторы выискивают в лицах после экзаменов и конкурсов определённое число учеников, в возрасте не младше семнадцати лет, среди тех, кто явит особое постоянство в успехах и прилежании, и покажется наиболее пригодным для управления или преподавания.

112. Те ученики, что показали себя на подобных конкурсах, должны получить дозволение от своего отца или наставника на продолжение карьеры в Университете. Они помещаются в образцовый пансионат при условии, что обязуются не менее десяти лет оставаться в преподавательском составе.

113. Эти соискатели (*aspirans*) продолжают занятия в Коллеж де Франс, Политехнической школе или в Музее естественной истории, в дальнейшем определяясь к преподаванию словесности или различных видов наук.

114. Соискатели, кроме этих уроков, становятся в своём пансионате выборными репетиторами из числа наиболее старших и наиболее опытных тамошних соучеников, с одной стороны, для усвоения тех тем, что они станут преподавать в вышеуказанных специальных школах, с другой стороны, для упражнения в физических и химических экспериментах, а также для изучения искусства преподавания.

115. Соискатели не должны оставаться в образцовом пансионате более двух лет. Они содержатся за счёт Университета и помещаются в общежитие в соответствии с уставом, который великий магистр пусть обсудит на Совете Университета.

116. Образцовый пансионат находится под непосредственным управлением одного из четырёх ректоров, являющихся пожизненными советниками, который там размещается и имеет помощником директора по учебной работе (*un directeur des études*).

117. Число соискателей, каждый год изыскиваемое в лицах и помещаемое в образцовом пансионате в Париже, регламентируется великим магистром в соответствии с состоянием и потребностью коллежей и лицеев.

118. Соискатели в течение двух лет обучения в образцовом пансиона-те или по его завершении, должны получить учёные степени в Париже на факультете словесности или соответствующих наук. Далее они вызываются великим магистром, дабы заместить места в академиях.

§ II Агреже

119. Классные учителя лицеев, преподаватели коллежей могут быть допущены к конкурсам на включение (agrégation) в состав профессуры лицеев.

120. Вид экзамена, необходимого для конкурса на место агреже (des agrégés), пусть определится Советом Университета.

121. Пусть последовательно изыскивается достаточное количество агреже для замещения должности профессора лицея. Но это количество не может превышать трети от числа профессоров.

122. Годовое жалование агреже составляет 400 франков, которые они получают до тех пор, пока не будут назначены на кафедру в лицее. В академии они распределяются великим магистром, также они заменяют за-болевших профессоров.

Титул пятнадцатый Почётная выслуга и пенсионеры

123. Служащие Университета, занимающие пятнадцать первых чинов, согласно ст. 29, после непрерывной выслуги тридцати лет могут быть объявлены почётными служащими и по определению совета Университета получать возрастной пенсион, который определяется соответствующей разницей должностей. Каждый год работы сверх этих тридцати лет особо засчитывается почётным служащим и увеличивает пенсион на одну двадцатую часть этого пособия.

124. Почётный пенсион не может совмещаться с жалованием за отправление какой-либо должности в Университете.

125. Пусть будет дом престарелых и почётных работников, куда они помещаются и живут на средства Университета.

126. Служащие Университета, поражённые во время отправления своей должности болезнью, которая делает невозможным продолжение их работы, могут быть помещены в дом престарелых прежде наступления срока их почётной выслуги.

127. Старшие члены преподавательского состава возрастом старше шестидесяти лет и на которых распространяются вышеуказанные статьи, могут помещаться в дом престарелых от Университета, и могут получать пенсион по решению великого магистра, которому они направляют свои бумаги.

*Титул шестнадцатый
Одеяния*

128. Общее одеяние всех членов Университета обычно чёрное с вышитой пальмой из голубого шёлка на левой части груди.

129. Преподаватели и профессора во время занятий надевают чёрную рубашку из этамина. Поверх — сюртук, через левое плечо которого помещается перевязь, цвет её варьируется в зависимости от факультета, а цвет окантовки — соответственно учёной степени.

130. Профессора права и медицины сохраняют своё действующее одеяние.

*Титул семнадцатый
Доходы Имперского Университета*

131. Те 400 000 франков дохода, что заносятся в грессбух (le grand-livre) и расходуются на народное образование, образуют финансирование (аранаж) Университета.

132. Все доходы за получение учёных степеней по факультетам теологии, словесности и наук, поступают в бюджет (le trésor) Университета.

133. В пользу этого бюджета следует направлять одну десятую часть платы в школах права и медицины, за экзамены и зачисление. Другие девять десятых [от суммы платежей] расходуются на нужды факультетов.

134. Одна двадцатая часть доходов Университета и всех школ направляется на выплату каждому ученику в течение его обучения. Эта выплата производится руководителем каждой школы каждые три месяца и рассчитывается казначеем Университета.

135. Пусть вознаграждение, которое выплачивается ученикам, совмещается с их содержанием, и академические советы определяют сумму, которую следует высчитывать с каждого пансионария в доход бюджета Университета.

136. Следует внести предложение в совет Университета и далее принять согласно формам, предписанным законодательством, определение права скрепления печатью всех дипломов, патентов, дозволений и прочей [документации] за подписью великого магистра, которые выдаются кан-

целярией Университета. Доход с этого права направляется в бюджет Университета.

137. Университету дозволяется получать пожертвования и завещанные имения, которые будут сделаны в соответствии с формами, предписанными законодательством.

Титул восемнадцатый
Расходы Имперского Университета

138. [Расходы на содержание административного аппарата таковы:]
Канцлер и казначей получают каждый годовое жалование : 15000 фр.
Секретарь совета 10 000 фр.
Пожизненные советники 10 000 фр.
Штатные советники 6 000 фр.
Инспекторы и ректоры 6 000 фр.
Стоимость поездок оплачивается отдельно.

139. Ежегодные расходы каждого факультета словесности и наук, которые образуют академии, определяются суммой от 5 000 до 10 000 фр.

140. Пусть будет образован ежегодный фонд размером 300 000 фр. для выплат трёмстам ученикам-соискателям, на жалование профессорам и на прочие расходы образцовой школы.

141. Сумма, определяемая на расходы для дома престарелых и на выплаты пенсионов почётным служащим, закрепляются для первого года в размере 100 000 фр. Пусть каждый следующий год этот фонд регламентируется великим магистром в Совете Университета.

142. Великий магистр использует ту часть доходов Имперского Университета, что остаётся после покрытия расходов 1° на пенсии для тех членов этого сообщества, что особо отличились своей службой и верностью его принципам; 2° на выгодное помещение средств для умножения дохода Университета.

Титул девятнадцатый
Общие положения

143. Именно Имперский Университет и его великий магистр, которым мы поручили заботу об обучении и государственном образовании по всей Империи, неустанно стремятся к усовершенствованию всех форм просвещения, способствуют составлению учебных пособий (*des ouvrages classiques*), они постоянно наблюдают за тем, чтобы преподавание наук всегда соответствовало имеющемуся уровню знаний, и чтобы дух системы (*l'esprit de système*) никогда не мог воспрепятствовать прогрессу.

144 и последняя. Мы оставляем за собой право отмечать и вознаграждать особым образом те великие услуги, что могут быть оказаны членами Университета для наших людей, а также изменять аналогичным декретом, утверждённым в нашем Совете, любое решение, статут или дело, исходящее от совета Университета или великого магистра, всякий раз, как мы сочтём это полезным для блага государства.

Дано в нашем дворце в Тюильри, 17 марта 1808

НАПОЛЕОН, император

*Министр государственный секретарь
Юг-Бернар Маре*

ДЖОН СТЮАРТ МИЛЛЬ¹

Философа, социолога, экономиста и политического деятеля Джона Стюарта Милля (1806–1873) считают одним из крупнейших классиков английского либерализма XIX в. Интерпретации его концепции свободы, обосновывающей свободу личности от избыточного контроля государства и общества, были бы неполными без образовательной составляющей. По мнению Милля, государство и общество способны выстроить баланс со свободой человека только через образование. Поскольку государство и общество находят предел в свободе личности, обращение Милля к работе «О пределах государственной деятельности» (1792) Гумбольдта более чем понятно.

Желая рассказать о своём жизненном и образовательном пути, Милль пишет сочинение «Автобиография. История моей жизни и убеждений», где сообщает: «...полезно нарисовать картину воспитания, резко выступавшего из обычной колеи и замечательного во многих отношениях»². Отдавая дань отцу, Милль считает себя «продуктом» его уникального образовательного плана, доказавшего возможность отринуть от существующих педагогических теорий и следовать за естественными потребностями ребёнка в той глубине знания, которая ему нужна. В других сочинениях Милль неоднократно указывает на глубокую функциональную связь между обществом и образованием, но в автобиографии он указывает на значимость ближайшего окружения ребёнка как основу этой связи. В одной из речей, произнесённой в университете Сент-Эндрюс в феврале 1867 г., Милль конкретизирует эту мысль, утверждая, что образование в широком смысле слова — это приближение к совершенству, которое достигается силами нас самих и окружающих нас людей. Результат этого приближения ограничен природой человека, испытывающего воздействие законов, форм правления, искусств, ремёсел, форм общественной жизни и даже от физических (климата, местоположения).

¹ Предисловие В.К. Пичугиной.

² Милль Дж.С. Автобиография. История моей жизни и убеждений. М.: Книжное дело, 1896. С. 1.

Тема университетского образования возникает в сочинениях Милля тогда, когда он хочет доказать, что никто (ни государство, ни общество или другой человек) не имеет права диктовать взрослому человеку, что он должен делать со своей жизнью. Он отдаёт дань уважения тем, кто закончил университет, став профессионалом, и тем, кто в нём преподаёт, имея академическую степень, но хочет пересмотреть миссию университетского образования. В уже упомянутой речи он говорит, что университеты существуют не для того, чтобы дать знания, необходимые человеку для зарабатывания средств к существованию; университеты должны давать такое образование, которое изменит наше представление о способности людей к обучению и будет способствовать движению новых и новых поколений к прогрессу.

РАССУЖДЕНИЯ О ПРЕДСТАВИТЕЛЬНОМ ПРАВЛЕНИИ¹

В «Рассуждениях о представительном правлении» (1861), как и в других сочинениях Милля, присутствует оппозиция «внутри городской общины — вне городской общины». Мыслью, проходящей через всё это сочинение, является следующая: «Но так как в обществе, если оно превышает своими размерами маленький город, все члены могут лично принять участие только в самой ничтожной части общественных дел, то идеальным типом совершенной формы правления может быть только представительный»². Рассуждая о наилучшему политическом устройстве — теме, не теряющей популярности со времён античной эпохи — Милль ставит на одну чашу весов городскую открытость и сопровождающий её постоянный поток дел, а на другую — провинциальную изолированность, возникающую из уклада жизни. Опыт политического устройства Древней Греции с её городами-государствами и окружающими их деревнями Милль рассматривает в широком историко-культурном контексте. Он с большой осторожностью противопоставляет город и деревню, указывая на то, что современные ему большие города дают избирательные округа, к которым принадлежит большинство «даровитых и развитых личностей». Милль выступает за возрождение образовательного идеала античности, когда человек, не имеющий интереса к политике, не считался образованным человеком.

Когда Милль выстраивает аргументацию для обоснования идеи непосредственной причастности народа к устройству и деятельности государства, он говорит об ответственности каждого человека за состояние своего города и страны. При этом Милля, как и некогда Сократа, тревожит то, что демократия — это форма правления, при которой ключевые решения отдаются на откуп достаточно хорошо образованному большинству. Чтобы избежать прямых формулировок в описании ограничений в избирательных правах по уровню образования, Милль об-

¹ Предисловие В.К. Пичугиной.

² Милль Дж.С. Рассуждения о представительном правлении: пер. с англ. Челябинск. Социум, 2006. С. 61.

ращается к метафоре университета. Он считает, что избиратели должны допускаться к политике примерно на тех же правах, как и абитуриенты в университет, то есть, в образовательном цензе нет ничего плохого. Кроме того, сами политики должны сдавать экзамены на профессиональную пригодность так же, как это делают студенты университета. Миль завершает своё сочинение ещё одной метафорой: правительство видится ему как школа, в которой есть политики-учителя, популярные или не популярные у избирателей-учеников.

*В какой мере формы правления подлежат свободному выбору?*¹

Формы правления — не что иное, как средства для достижения человеческих целей; они зависят только от человеческой изобретательности. Так как они — дело рук человека, то предполагается, что от воли человека зависит создать ту или другую форму правления. <...> Помимо такого рода моральных препятствий, часто и механические трудности служат непреодолимой преградой к установлению известной формы правления. Хотя в древности могла встречаться и действительно встречалась значительная личная независимость; но вне городской общины правильно организованное народное правление было немыслимо, потому что физические условия, необходимые для установления общественного мнения, встречались только там, где граждане могли собираться для обсуждения общественных дел на одной *агоре*. <...>

Истинная и ложная демократия

Представительство большинства и представительство всего народа

Парламент должен быть представителем городов и графств, а не людей. Но никто не желает уничтожать города и графства. Надо полагать, что города и графства уже представлены, когда люди, живущие в них, имеют представителей. Местные чувства не могут существовать помимо людей, воодушевленных ими; нет и местных интересов помимо людей, которых они касаются. Если люди, воодушевленные местными чувствами и интересами, имеют непосредственное участие в представительстве, то эти чувства и интересы представлены наряду со всеми остальными интересами и чувствами этих лиц. <...>

О расширении избирательного права

Вот почему необходимо требовать, чтобы человек посвящал себя одному занятию в продолжение известного промежутка времени (скажем, трех лет). Это необходимо и для того, чтобы пресечь возможность при-

¹ Приведено по изданию: Миль Дж.С. Рассуждения о представительном правлении / пер. с англ. Челябинск. Социум, 2006. С. 1-9; 155; 180-184; 282-283; 299-313.

числиться к известной профессии ради получения права голоса. С этим ограничением можно было бы предоставить каждому лицу, посвящающему себя какому-нибудь из этих высших занятий, два или больше голосов. Либеральные профессии, когда ими действительно занимаются, предполагают, конечно, еще более высокую степень образованности; и когда требуется установленный экзамен или серьезный образовательный ценз для вступления в известную профессию, то можно предоставить ее членам по несколько голосов. То же правило может быть применено к лицам, имеющим ученые степени, и даже к тем, которые могут представить удовлетворительные свидетельства, что они прошли курс наук в таком учебном заведении, где преподаются высшие отрасли знания, под условием, что преподавание в этих заведениях было серьезное, а не показано только. Так называемые «местные» или средние экзамены «на степень товарища», установленные Оксфордским университетом со столь похвальной общественной целью, и всякие подобные экзамены, которые могут быть введены другими собственными учебными заведениями (предполагая, что они широко открыты всем желающим), могут служить основанием для предоставления нескольких голосов лицам, выдержавшим испытание. <...>

Избирателю предоставляется воспользоваться двумя голосами двояким способом: или подавая оба голоса в одном и том же избирательном собрании, или подавая по одному голосу в двух различных избирательных собраниях, и хотя это последнее исключительное преимущество в настоящее время принадлежит скорее имущественному, чем умственному превосходству, но я не желал бы уничтожить его там, где оно существует, так как пока у нас нет более верных способов удостоверения степени образовательного ценза, было бы неблагоприятно отказываться даже от такого несовершенного мерила его, какое представляет ценз имущественный.

Можно найти способ и для дальнейшего распространения этого преимущества, так чтобы поставить его в более тесную связь с высшим образованием. Было бы весьма разумно внести в будущую избирательную реформу, имеющую целью значительно понизить имущественный ценз, статью, разрешающую заносить лиц, имеющих университетские степени, успешно окончивших курс в высших учебных заведениях, представителей либеральных профессий и, может быть, некоторых других в избирательные списки с правом голосовать в избирательном собрании, которое они изберут, и с сохранением своих голосов в качестве простых граждан в той местности, где они имеют постоянное место жительства.

Пока не будет придумана подобная система и пока общественное мнение не освоится с мыслью, что необходимо создать противовес численному превосходству менее образованного класса, до тех пор хорошие стороны общей подачи голосов будут сопровождаться не меньшими, как мне кажется, неблагоприятными последствиями. <...>

Об исполнительной власти в представительном правлении

Так как обыкновенно на службу принимаются молодые люди, только что достигшие зрелости, еще малоопытные и собирающиеся только изучить данную профессию, то о пригодности кандидатов можно судить только по их общеобразовательному цензу. В его наличности нетрудно удостовериться, если лица, которым поручено это дело, относятся к своей задаче с должным вниманием и беспристрастием. <...> В силу этих соображений установлен для кандидатов на первые должности экзамен, под руководством лиц, непричастных к политике, и принадлежащих к тому же классу и званию, как и экзаменаторы на испытаниях для получения ученых степеней в университетах. Это, вероятно, лучшая система при парламентском режиме, единственная, представляющая некоторые шансы не скажу совершенно честных назначений, но все-таки не явно бесчестных.

Безусловно необходимо также, чтобы экзамены были конкурсные и места давались тем лицам, которые наиболее успешно их сдали. При обыкновенном экзамене в большинстве случаев исключаются только абсолютные невежды. Экзаменатору предстоит нанести удар экзаменуемому им, исполнить свой долг перед обществом, в данном случае редко представляющийся ему очень серьезным.

Если экзаменатор уверен, что его ожидает горький упрек за слишком строгое отношение к делу и что в то же время никто не узнает и не заинтересуется узнать, как исполняется им его обязанность, то он по большей части предпочтет поддаться влечению доброго сердца. Послабление, сделанное однажды, ведет к притязаниям со стороны других экзаменуемых, противиться им с каждым разом становится все труднее, так как в каждом отдельном случае создается прецедент для дальнейшего потворствования, пока дело не дойдет до того, что уровень знаний, требуемых для сдачи экзамена, становится уже совершенно низким.

Обыкновенно в двух больших английских университетах экзамены представляют простую комедию, в то время как экзамены на почетные степени трудны и серьезны. Когда нет надобности требовать свыше известного минимума, то минимум в конце концов становится максимумом. <...>

Нелепо требовать, как в частных, так и в общественных делах, чтобы всякое должностное лицо имело своего надсмотрщика. <...> Самый существенный недостаток местных народных учреждений и главная причина их часто повторяющейся неудачи заключается в низком интеллектуальном уровне людей, входящих в их состав. Польза, которую они могут принести, требует, чтобы состав этот был смешанный, и это обстоятельство в то же время главным образом превращает их в школу для приобретения навыка в политических делах и общего развития. Но всякая школа предполагает как учителей, так и учеников: польза образования — в значительной степени от соприкосновения людей менее развитых с людьми более развитыми. По большей части, это соприкосновение отсутствует в жизни, между тем именно это обстоятельство более всякого другого удерживает людей на низкой ступени развития. Кроме того, подобного рода школа бесполезна и вызывает больше зла, чем добра, когда вследствие отсутствия надлежащего надзора и лиц с более благородными побуждениями деятельность таких собраний, как это столь часто бывает, вырождается в тупоумие и беззастенчивое преследование личных интересов их членами.

Между тем почти невозможно побудить людей, выше стоящих в умственном или социальном отношении, принять участие в делах местной администрации какого-нибудь захолустья в качестве членов комиссии по мощению улиц или канализации. Вся совокупность местных интересов родного города может разве считаться достаточной целью, чтобы привлечь людей, расположенных и подготовленных к посвящению себя общественным делам, к участию в работах местного собрания, трате сил и времени, необходимых, чтобы их присутствие в этих собраниях не служило одной только ширмой для проделок менее развитых личностей. <...>

Весьма несовершенно то воспитание, которое соединяет невежество с невежеством и предоставляет ему, если оно добывается знания, идти своим путем без всякого содействия, а если оно его не добывается, то обходится без него. Надо придумать средство, чтобы привести невежество к сознанию своего невежества и сделать его способным воспользоваться знанием; надо приучить людей, склонных только к рутине, руководствоваться принципами и сознавать их значение, сравнивать различные способы действия и научиться различать самый верный, руководствуясь собственным суждением. Когда мы хотим иметь хорошую школу, то не устраняем учителей. Старая поговорка: «каков учитель, такова и школа» столь же оправдывается на косвенном приучении народа к общественным делам, сколько и на воспитание молодежи в университетах и гимназиях.

Правительство, желающее делать все само, справедливо сравнивается Шарлем Ремюза с учителем, который сам решает задачи за своих учеников; он будет пользоваться большой популярностью среди учеников, но научит их немногому. С другой стороны, правительство, которое само не делает того, что могли бы исполнять другие, и не показывает им, как надо действовать, напоминает школу, где вовсе нет учителя, а есть только заменяющие его ученики, ничему сами не обучавшиеся.

ДЖОН СИЛЬВЕСТР МОРРИС¹

Джон Сильвестр Моррис (1840–1889) — американский философ и теоретик педагогики второй половины XIX в. Будучи связан своим образованием и академическим «бэкграундом» с традициями континентальной, немецкой философии, и разделяя идеализм, господствовавший на кафедрах германских университетов, Моррис привнёс в американскую среду веяния европейской академической культуры и стал одним из отцов той ранней формы профессиональной американской философии, которая позже нашла своё воплощение в Дж. Ройсе, Ч.С. Пирсе, У. Джеймсе. Также он известен как учитель Дж. Дьюи, с которым последний вёл всю свою жизнь резкую и бескомпромиссную полемику, сознательно выстраивая модель образования, противоположную моррисовской.

В целом представление Морриса о педагогике вполне традиционное: он говорит, что это путь развития талантов и самосознания образованных людей, которые затем будут призваны на профессиональное поприще с целью развивать общественную жизнь. За этим, однако, стоит серьёзная переоценка значения образования и его положения в социальном пространстве. США в это время — мало урбанизированное государство, раскинувшееся на значительных территориях, и заселённое весьма разнородным населением, обитающим вместо «субурбий» в посёлках и на фермах. Индустриализация, затронувшая северные штаты, уже привела после Гражданской войны к росту безработицы и постепенному снижению численности городского населения: начинался второй этап освоения Великих равнин и крайнего Запада континента. Американские колледжи и многие университеты имели перед собой прагматическую задачу подготовить квалифицированного чиновника-правоведа или проповедника. В таких условиях программа Морриса, которую он заявил в статье «Философия права и философия истории» (и позже развил в эссе «Об образовании») становилась провозглашением нового способа развития общества и культуры, связанного, прежде всего, с интересами города как центра политической и общественной жизни государства.

¹ Предисловие Р.В. Савинова.

ФИЛОСОФИЯ ПРАВА И ФИЛОСОФИЯ ИСТОРИИ¹

Именно поэтому Моррис выделяет как центральные для этого развития области знания философию права и философию истории, задача которых — сформировать самосознание американских граждан как участников единого сообщества, движущегося в истории к целям национального суверенитета и целостности понимания американской истории. Для этого Моррис устанавливает вполне определённую иерархию знаний по мере того, какой уровень из них достигает той или иной степени целостности. Начиная с базовых знаний, которые служат лишь вступлением в учёность, Моррис отмечает, что подавляющая часть дисциплин резко специализирована и отделена друг от друга, это связано и с тем, что на подготовительной ступени — в колледже — разные науки преподают как отдельные фрагменты, не собирая их в целое. Таким образом, модели рассеянного и неединого внутренне колледжского образования Моррис противопоставляет связанный с городской жизнью интеллектуальный центр, где гуманитарная составляющая будет господствовать как та инстанция, благодаря которой учащиеся приобщаются к структурам единства как на уровне национальной истории и социальной практики, так и на уровне истории мировой.

Древний² философ Гераклит в одном из своих фрагментарно сохранившихся мнений, оставшихся до наших дней, и в которых современный спекулятивный философ и физический эволюционист одинаково находят множество ростков здоровой мудрости и нынешнего научного мировоззрения, оставил после себя один афоризм, осознание истинности которого является началом всей премудрости для изучающего историю: *πολυμαθία νόον οὐ διδάσκει*, т. е. «Многознание уму не научает»³. Нет, даже более: «множество сведений», взятых ради самих себя, не только лишены образовательной и подлинно дидактической ценности, ибо не дают учащемуся подлинного понимания, но, как справедливо указал в своём обращении к апостолу Павлу римский правитель, оно имеет тенденцию превращаться в настоящее «безумие».

Первое впечатление, которое мир истории создаёт в уме учащегося, состоит в том, что история — это бесконечное множество различных событий. Одно событие не похоже на другое. Каждое из них — отдельный факт. У каждого события есть своё особое место в пространстве или времени, или в обоих сразу. И они тоже разные. Осведомлённость о некото-

¹ Предисловие и комментарии Р.В. Савинова.

² Перевод с сокращениями выполнен Р.В. Савиновым по изданию: Morris G.S. *The Philosophy of the State and of History // Methods of teaching history* / ed. by S. Hall. 2nd ed. Vol. I. Boston, Ginn, Heath, & company, 1885. P. 149-166.

³ Антология мировой философии. Т. 1. Философия древности и средневековья. Ч. 1. М.: Мысль, 1969. С. 279.

рых или обо всех этих фактах, в соответствии с их особым положением в пространстве и времени и с их спецификой, несомненно, является первым механическим условием приобретения исторического знания или образованности. Более того, то обстоятельство, что рассматриваемые факты действительно различны, что каждый новый факт, который необходимо изучить, является по-настоящему новым фактом и, в некотором отношении, существует *sui generis*, — всё это до некоторой степени объясняет секрет того безусловного очарования, что ведёт ум ученика от факта к факту, как пчелу от цветка к цветку, так что ему надо запастись терпением, чтобы продолжать, пока он не достигнет предела рассказа о «фактах». Но если остановиться на этом познании множества фактов в их изолированности и своеобразии, не рассматривать их в единстве их отношений — это значит никак не усвоить урок истории. Ум, просто наполненный или забитый всем этим, не получает никаких указаний. Взгляд его поверхностен; это вовсе не понимание. И мир истории, с такой точки зрения, не воспринимается как мир упорядоченный. Но это и не «край света» или «позиция». Это сбивает разум с толку. Воистину, мои дорогие педагоги, это «сумасшедший мир».

История — это не просто (множество) событий. Это логика событий. Историческое познание — это не просто информация о событиях. Это понимание их логики.

Философию можно описать как науку о всеобщностях (wholes). В конечном счёте, это наука о целом как таковом, об одной универсальной драме существования, в центре которой находится человек, принимающий в ней активное участие. А вот история, как гласит известный афоризм, это «философия, преподаваемая на примерах»¹. Но «пример», взятый сам по себе, историей не является. Он составляет лишь грубый факт, вырванный из системы отношений, ничем не привлекательный и никак не помогающий познанию. История — это пример, *plus* то, что он экзemplифицирует. Пример *plus* то, чему он учит. Это «факт», рассматриваемый в связи с теми отношениями, что только и делают его понятным. Это факт, рассматриваемый как часть или элемент органического целого, а, значит, как то, что экзemplифицирует своё положение и отмеряет закон, идею или жизнь целого. Словом, это факт, что представляет собой иллюстрацию и феноменальное воплощение всеобщего и живого действующего разума. Логос, или логика, внутренне присущая этому факту, является основой его реальности, она трансцендируется за пределы частного факта, связывая его со всеми прочими фактами, составляя тем самым основу его

¹ Высказывание, приписываемое Фукидиду.

умопостигаемости. История, взятая в самом широком смысле, является объектным уроком (object-lesson) философии. Это субъектное содержание (subject-matter) философских доказательств. Проверка точности её выводов. А подлинная «история» в более строгом и более общем смысле этого слова есть не что иное, как сама философия.

Всякий успешный преподаватель истории, даже если он занимается с самыми юными учениками, преподаёт её в некотором философском духе и по более или менее философскому методу. Конечно, он вовсе не пренебрегает тем точным знанием отдельных фактов, что получается благодаря прилежным мнемоническим упражнениям, и настаивает на этом, но в то же время он стремится задействовать воображение учащегося, чтобы он мог увидеть группы фактов как целое, и тем самым схватить в некоторой степени специфику, окраску и значение такого целого. Он делает так, что учащийся самостоятельно упражняется в художественной способности внутреннего созерцания. Конечно, это возможно и этого вполне достаточно с изначально одарёнными учащимися. (Я заключаю в скобки зловещий и, возможно, раздражающий вопрос: сколько у нас действительно «успешных учителей истории, занимающихся даже с самыми юными учащимися»?) Но обычные студенты колледжей и университетов — те, которые в нашей привычной системе уровней образования рассматриваются как недостаточно зрелые и самостоятельные — могут справедливо требовать чего-то большего. Вместе со способностью абстрактного познания (abstract understanding), что упражняется благодаря точному и рефлексивному различению и запоминанию фактов, а также способности художественного воображения (picturing imagination), которое группирует факты перед оком разума в крупные созерцаемые целостности, требуется также высшая сила воображения, более точно описываемая как синтезирующий разум (synthetic reason), для которого картины истории являются не столько внешним единством видимого целого, сколько внутренним динамическим единством самоосуществляемого закона, идеи, цели, на которую данное целое направлено, и это в некоторой степени приучает к схватыванию того, что мы могли бы назвать историческими истинами (обратите внимание — именно во множественном числе)...

Другими словами, к какому бы факультету ни относился специальный предмет его исследований, будь то история, язык, литература, математика или физические и естественные науки, от него следует ожидать, что он будет дополнять своё изучение и поиск конкретных истин и порядков истин (истин, принадлежащих его «специальному предмету») с изучением и поиском той всеобщей истины, с которой органически связаны все особые порядки истин, или «науки», и системы «наук»; в которой, как во всеобщем организме, все они конкретно едины, «являются членами

друг друга», и только в свете которой наука о чём-то отдельном становится полной. Иначе говоря, студент университета должен заниматься своим предметом, каким бы «специальным» и, на первый взгляд, далёким от философии он ни казался, и его следует учить этому и оказывать ему помощь в этом. Под этим я подразумеваю, что он должен уделять силы, а также его следует направлять и помогать концентрировать продолжительное внимание на особые и общие проблемы философии, рассматриваемые как сами по себе, так и в их отношении и применении к предмету его специальных исследований. Он должен в самом широком и строгом смысле постигать философию своего предмета. Тот, кто делает меньше этого, является «студентом университета» только номинально и по видимости, независимо от того, где и когда он был зачислен в качестве такого студента, при каких оованиях он мог бы быть увенчан (ложной в данном случае) степенью «доктора философии»... Я, впрочем, буду останавливаться на том, чтобы подробно разъяснять, как это требование включено в самое понятие университета, на что указывает, среди прочего, и самое название «Университет».

Справедливость вышеупомянутого требования достаточно легко показать в отношении к любому из отделов университетских трудов. Это особенно очевидно в случае исторического факультета. В чём заключается универсальная истина, истина всех истин, [та] истина, в которой объединены все истины, и которая раскрывается и реализуется во всех них; истина, конкретным проявлением и свидетельством которой являются все другие истины, по своему положению и виду, и универсальной наукой которой является философия? Ответ, который философия в своих наиболее существенных и полных формах, как древних, так и современных, даёт на этот вопрос, прекрасно выражен в словах одного из тех писателей, которых христианский мир назвал святым: «Дух есть истина». Всякая истина — это истина духа. Вся реальность духовно обусловлена. Всё сущее имеет свои корни в духовной жизни, которой определяются его форма, природа и субстанция. Дух — это универсальный, самосознающий разум. Значит, «всё, что действительно, то и разумно»¹. Дух динамичен, животворен, конкретен и является источником и душой закона. Поэтому всё, что реально, несёт на себе те же самые признаки и иллюстрирует «царство закона» или разума.

Дух или живой самосознающий разум — это универсальная истина, которая не является лишь человеческим духом, но она является, если можно так сказать, истиной человеческого духа. Последний «живёт, дви-

¹ См.: Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики. М.: Мысль, 1974. С. 89-90.

жется и существует» в первом. Дух человека реализует свою собственную сущностную природу лишь постольку, поскольку он реализует в себе «образ» абсолютного духа. Разум человека выполняет свою естественную функцию в познании истины лишь постольку, поскольку он, говоря словами великого Кеплера, «мыслит мысль Божью», и это происходит посредством процесса, которым он описывает, и реализует свою органическую зависимость от вселенского духа и своё органическое единство с ним. Мыслить истинно и познавать истину — это относится к Богу, тому абсолютному и конкретно универсальному или вездесущему «духу», который из всех вещей есть «истина», без которой деятельность индивидуального разума встречает препятствия или делается бесполезной. Всё это открыто в самой полной и свободной индивидуальной деятельности.

Теперь мы видим, как философию, которую определяют как науку об универсальной истине, можно также назвать наукой о самосознательном разуме. В философской науке вполне можно считать общим местом то, что фундаментальной или «основополагающей» частью философии является наука об интеллекте или познании. Философия показывает, что сущностная и всеопределяющая природа интеллекта — это быть самосознательным разумом. И это также показывает, что истинное самосознание есть нечто, выходящее за пределы индивидуального, реализующееся только через «объективное» сознание и прогрессирующее познание всей вселенной зависимого существования, и в органической зависимости от всеобщего и абсолютного самосознания.

Всеобщее самосознание, или человеческий разум, который является характерной духовной стороной человеческого существа, также является и его сущностной стороной. В том и другом случае человек и является настоящим человеком. С этой стороны своего существа человек не является вполне завершённой действительностью. Он не вполне является сам собой. Он не реализовал в полной мере все возможности своей природы. Он сам для себя — это идеал, проблема. В постепенном, но деятельном приближении к такому идеалу или решению проблемы человек сначала приходит к самому себе и в какой-то мере, действительно, становится самим собой. Деятельность, посредством которой он достигает этой цели, является двоякой: теоретической и практической: теоретической, т. е. состоящей в развитии всеобщей науки, в увеличении его познаний о самом себе и своих собственных возможностей; и практической, состоящей в деятельности, обусловленной этим знанием, и направленной на использование сил природы и упорядочивание человеческих отношений *in magno* и *in parvo*, дабы эти возможности могли быть более полно реализованы. Именно эти действия составляют ныне непосредственную сущность или современные активные факторы развития истории. Растущее самосозна-

ние разума, обуславливающее и направляющее их, является душой истории. Их цель — создание на земле царства Духа, которое представляет собой истинное «Царство Небесное» или «Царство Божие», в котором человек постепенно овладевает своей истинной и субстанциальной свободой благодаря теоретическому познанию и практическому осуществлению «истины». История — это царство человека, а царство человека — это царство Духа. И как же история не может быть философской? Как же она не является «преподаванием философии на собственном примере»? И как можно объявить «доктором» истории того, кто не постиг истории как философии, учащей всему этому?

В колледже пусть студенты обязательно изучают и усваивают различные «истории», и в университете пусть они не забывают и не пренебрегают ими. Но здесь пусть они изучают и постигают историю, усматривая и познавая человека в истории, и через это знание пусть они созерцают абсолютный дух в истории.

Но есть много известных и довольно влиятельных философов, которые утверждают, что истинная наука познания обнаруживает, что человек не обладает никакими иными, более высокими определениями, с помощью которых он мог бы приступить к постижению всего мира действительности, будь то природный или моральный мир, кроме тех, что предлагают чисто механические и разумно обусловленные абстрактные математические и физические науки. Тогда интерпретация истории приравнивается для них к решению проблемы «моральной» механики. История считается одним и движущимся целым; научно определяемые атрибуты принадлежат только физическому порядку вещей; и это единство, которое как целое, так и во всех своих частях, движется автоматически и несвободно согласно простым механическим законам, всюду следуя по линии наименьшего сопротивления и с наибольшей силой, и иллюстрируя некий общий закон, например, закон всеобщей эволюции и распада... В ответ я говорю, что не могу поверить, что сторонники вышеупомянутой теории вообще знакомы со всей наукой познания, или что они когда-то глубоко и добросовестно изучили главные труды, ныне принадлежащие истории философии, и усвоили содержащийся в них урок, поэтому это так, то их мнения не имеют никакой ценности. Но если предположить, что они полностью правы, то следует признать, что они всего лишь выполняют внутреннее и неоспоримое требование исторической науки, стремящейся основать на основе своих механических концепций философское истолкование всеобщей истории. Предположим, что студент университета, изучающий историю, должен был бы следовать по их стопам. Студент-историк, например, вполне мог бы быть одним из тех собирателей (accumulators), которые поставляют статистическую инфор-

мацию на мельницу г-на Спенсера. Но даже так долгом и привилегией студента университета было бы подняться до интеллектуального уровня самого великого мельника; по духу он должен быть Спенсером или Боклем¹. Какая-то философия всё равно должна быть, ибо философия, по своему понятию, есть не что иное, как наука о целом, и без такой науки всякая другая наука — исследование или познание частей — остаётся неполной, лишённой связи и запутанной. И если философия, которой вы владеете или которую вы считаете общепринятой, к сожалению, однобока, абстрактна и негостеприимна по отношению к определённым сторонам мира действительности, постичь который является единственной задачей философии, то мы всё равно должны принять её и применять его столь последовательно, насколько это возможно, и извлекать из неё максимум пользы. И, конечно, задача университета — следить за тем, чтобы философия в его стенах понималась, изучалась и преподавалась без таких искажений, как только что нами указанные. Спешу добавить, что когда это будет сделано, то всякая относительная и важная истина механической философии в её применении к моральному миру, включающему в себя мир истории, будет полностью признана. Никто не может закрыть глаза на механический аспект, присущий любым событиям, происходящим в границах и формах пространства и времени, включая, значит, и события истории. Но взгляд истинно конкретной, всеобъемлющей и всеобщей философской науки видит, что механический аспект событий — это только отдельный аспект, так что всё событие, в любом рассматриваемом случае, включает в себя и нечто большее, чем этот момент; и что наука, или «философия», которая рассматривает только этот аспект, слишком абстрактна; что это абстрагирует событие от чего-то такого, что существенно; и что, следовательно, с точки зрения целостной философии, эта механическая сторона фрагментарная, частичная, «односторонняя». Истинная философия понимает, что во всей вселенной живой экзистенции — а это, говоря точно, следует понимать как эквивалент всей актуальной Вселенной — механическое обусловлено органическим и логически следует за ним; мёртвое — это продукт живого, а феноменальное — ноуменального.

Я надеюсь, что мне удалось ясно показать: выражение «философия истории» указывает на реальную проблему, имеющую существенное зна-

¹ Имеются в виду представители раннего позитивизма Г. Спенсер и Г.Т. Бокль, которые поставили во главу угла детальное изучение эмпирического материала, касающегося условий развития общества (прежде всего, информации о природном окружении и о социальном порядке). Одними из первых они заговорили о статистике как необходимой основе любого научного вывода.

чение для изучающего историю, и я показал, каков истинный масштаб этой проблемы в целом. Я, впрочем, ничего не сказал ни об огромном прогрессе, достигнутом историками за последнее столетие в философском подходе к своим предметам, ни о тех усилиях, которые великие историки считали немаловажными, чтобы подготовиться к своей работе путём тщательной подготовки в области специальных «философских исследований». Есть много признаков того, что в нашей стране настало или настанет время для более широкого введения философского элемента в трактовку истории. Самый очевидный признак, пожалуй, можно найти в быстром развитии и внедрении университетских методов в ряде наших образовательных центров за последние десять-двенадцать лет. Истинное «понятие университета», если можно так сказать, лишь недавно появилось у нас и, по-видимому, всё же прижилось. Нельзя считать случайным совпадением то, что это явление сопровождается, или, лучше сказать, сопровождает новое и растущее понимание природы проблем, свойственных именно философии, и их существенной связи с тем истинным и полным идеалом научно образованного разума, который должен служить магнитом и путеводителем — путеводной звездой для всего «высшего образования»¹. Ныне мы пересекли рубеж первого века нашего существования как независимой нации (nation). Мы, как нация, ведём постоянную борьбу с проблемой нашего собственного национального самосознания. Мы хотим знать, какой дух обитает в нас как нации. Мы должны знать это, чтобы по-настоящему владеть собой и своей судьбой. Мы должны знать это, чтобы знать своё место во всеобщей истории, чтобы оценить особую задачу, которая выпадает на нашу долю в решении всеобщей проблемы полной реализации человечества, «остающегося целостным и ни в чём не нуждающимся», над чем, слепо или сознательно, работают все нации и народы, и их работа составляет живую и сущностную субстанцию истории. Наши политики нуждаются в этом, чтобы они могли стать государственными деятелями. И в этом нуждаются как государственные деятели, так и обыкновенные люди: первые — для того, чтобы их труд мог быть по-настоящему конструктивным и продолжительным, а вторые — для того, чтобы они могли охотно сотрудничать в поисках и реализации истинных политических идеалов, в самом широком смысле этого слова. Вот «животрепещущий вопрос», настоятельно требующий практического решения, и где будет успешен только лучший, широчайший и глубочайший разум.

¹ Здесь весьма сжато пересказываются фундаментальные идеи трактата Шеллинга «Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums» (рус. пер.: Шеллинг Ф.В.Й. Лекции о методе университетского образования / пер. с нем., вступ. ст., примеч. И. Фокина. СПб.: Мирь, 2009. LXXXVIII + 352 с.).

И кажется, что настало время, чтобы университет, понимаемый в самом либеральном смысле как обитель и тоpos деятельности высшего разума, стал источником света и центром идеала, а значит, и центром истинно практических идей, источником влияния, с помощью которого будет положительно продвигаться созидательная работа нации и обогащаться идеальная сущность национальной жизни¹. То, что наши университетские работники в области политической науки и истории будут относиться к своей задаче с философским духом и методом, несомненно, будет способствовать осуществлению этой задачи.

¹ В основе этой мысли лежит философия истории Гегеля (см.: Гегель Г.В.Ф. Лекции о философии истории. СПб.: Наука, 1993. С. 98-103).

ГЛАВА 6

ПЕДАГОГИКА ГОРОДА В ЗЕРКАЛЕ АВТОБИОГРАФИЙ

Вот что он однажды писал ко мне: «Учитесь, развивайтесь, поезжайте в университет. Кто знает, что вам суждено в будущем? Может быть, какая-нибудь благодарная нация выберет вас своим первым Консулом, а я, осчастливленный этим событием, радостно окончу дни свои подле вас!»

*Из письма В.С. Печерина С.Ф. Пояркову
(1866)*

ГЛАВА 6

ПЕДАГОГИКА ГОРОДА В ЗЕРКАЛЕ АВТОБИОГРАФИЙ¹

Современная история образования имеет достаточно широкие границы и включает в себя много «историй»: локальных, национальных, региональных и глобальных, которые «рассматриваются как кусочки мозаики истории образования»² и сообщают нам об особенностях педагогической реальности прошлого. История педагогики, по сути, представляет собой множество «историй»: это и история постановки и решения проблем воспитания и обучения в теории и на практике, и история приращения педагогического знания, и история переходов от педагогических традиций к инновациям, история изменений педагогического дискурса, и история педагогической культуры и т. д.

Одной из «историй», к которой исследователи последних лет обращаются всё чаще, является история педагогики как история педагогических судеб. Это подразумевает то, что педагогическая реальность отражает тех, кто пришёл на педагогическую арену, а также то, как, почему и зачем он пришёл. Например, это позволяет нам ответить на вопрос, почему из всех учеников Сократа мы чаще всего вспоминаем о Платоне, а, например, не о Ксенофоне. Этот подход предполагает, что изучаться должны не только педагогические произведения, но и «документы души» (термин В.Г. Безрогова): автобиографические, публицистические и художественно-педагогические произведения (воспоминания людей о своём детстве и педагогической деятельности, записи бесед и публичных лекций, мемуары и переписка современников и т. д.). В этой главе будут рассмотрены «документы души» тех, кто повлиял на образовательный облик того или иного города или даже существенно его поменял.

МИШЕЛЬ МОНТЕНЬ

О ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ³

О Мишеле Монтене (1533–1592) и его сочинении «Опыты» мы уже писали в начале первой главы этого тома. Двадцать шестое эссе из его «Очерков» носит название «О воспитании детей». Это эссе было адресовано Диане де Фуа (в заму-

¹ Предисловие и подбор фрагментов источников для главы В.К. Пичугиной.

² Larsen J.E. Introduction // Knowledge, Politics and the History of Education / ed. by Jesper Eckhardt Larsen. Studies on Education. Vol. 2. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Horf, 2012. P. 12-13.

³ Предисловие В.К. Пичугиной. Приводится по изданию: Монтень М. Опыты / пер. А.С. Бобовича. М. – Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1954. С. 187-230.

жестве — графине де Гюрсон)¹ и написано в конце 1579 г., то есть в год её брака с Луи де Фуа, близким другом Монтеня, и незадолго до рождения их первого ребёнка.

Монтень, критикуя традиционное воспитание и делясь своими мыслями по поводу его альтернатив², советует будущей матери следовать предлагаемой им гуманистической образовательной программе. Ключевой в ней было гармоничное развитие физических и умственных способностей человека, на котором акцентировали внимание древние греки, а также безрелигиозное воспитание и приоритет разума и опыта над авторитетом и верой. В комментариях к русскому изданию подчёркивается, что эта совокупность идей и правил оказалась не просто «программой воспитания только дворянина, а такой программой, в которой многое стало пригодным для детей всех социальных рангов»³. Позволим себе не согласиться с этим и, напротив, подчеркнуть именно аристократическую направленность программы. Сыну Дианы де Фуа и Луи де Фуа, согласно Монтеню, предстояло выделяться на фоне французских детей, которые «обманывают наши надежды и, став взрослыми, не обнаруживают в себе ничего выдающегося»⁴. И Фредерик де Фуа, действительно, не обманул ожиданий великого гуманиста, став знаменитым французским генералом.

Это эссе, как и эссе «Об одном упущении в наших порядках», снова обращает к укладу семьи Антуанетты де Лопез и Пьера Экема, который проявлял исключительную заботу об обучении и воспитании Мишеля. В этом эссе Монтень выстраивает обращение к Диане де Фуа через множество воспоминаний о своём детстве. Так, он пишет, что овладение «языками греческим и латинским — дело, несомненно, прекрасное и важное, но оно покупается слишком дорогой ценой»⁵. Его обучал латыни немец по фамилии Горст, который был приставлен к нему отцом в самом раннем возрасте и так преуспел на педагогическом поприще, что на латыни начали говорить не только близкие к маленькому Мишелю слуги, но и жители окрестных деревень. Монтень сначала с иронией, а потом с гордостью пишет об этой программе обучения, подчёркивая то, что эта система обучения позволила ему выучить «безупречно чистую» латынь без розг и слёз. Иными словами, благодаря выбранному отцом учителю и уникальной методике обучения Монтеню не пришлось платить ту самую «дорогую цену», которую платили его сверстники за знание латыни.

¹ См. о ней и её семье: Courbet E. Notice biographique et bibliographique sur Michel de Montaigne. A. Lemerre. Paris, 1900. S. CVI-CVII.

² См.: Worley V. Painting With Impasto: Metaphors, Mirrors, and Reflective Regression in Montaigne's "Of the Education of Children" // Educational Theory. 012. Vol. 62. Iss. 3. P. 343-370.

³ Бобович А.С., Коган-Бернштейн Ф.А. Комментарии // Монтень М. Опыты / пер. А.С. Бобовича. М. – Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1954. С. 520.

⁴ Монтень М. Опыты / пер. А.С. Бобовича. М. – Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1954. С. 213.

⁵ Монтень М. Опыты / пер. А.С. Бобовича. М. – Л.: Издательство Академии наук СССР, 1954. С. 224.

Я не видел такого отца, который признал бы, что сын его запаршивел или горбат, хотя бы это и было очевидною истиной. И не потому — если только его не ослепило окончательно отцовское чувство — чтобы он не замечал этих недостатков, но потому, что это его собственный сын. Так и я; ведь я вижу лучше, чем кто-либо другой, что эти строки — не что иное, как измышление человека, отдававшего только вершков науки, да и то лишь в детские годы, и сохранившего в памяти только самое общее и весьма смутное представление об ее облике: капельку того, чуточку этого, а в общем почти ничего, как водится у французов. В самом деле, я знаю, например, о существовании медицины, юриспруденции, четырех частей математики, а также, весьма приблизительно, в чем именно состоит их предмет. Я знаю еще, что науки, вообще говоря, притязают на служение человечеству. Но углубиться в их дебри, грызть себе ногти за изучением Аристотеля, властителя современной науки, или уйти с головою в какую-нибудь из ее отраслей, этого со мною никогда не бывало; и нет такого предмета школьного обучения, начатки которого я в состоянии был бы изложить. Вы не найдете ребенка в средних классах училища, который не был бы вправе сказать, что он образованнее меня, ибо я не мог бы подвергнуть его экзамену даже по первому из данных ему уроков; во всяком случае, это зависело бы от содержания такового. Если бы меня все же принудили к этому, то, не имея иного выбора, я выбрал бы из такого урока, и притом очень неловко, какие-нибудь самые общие места, чтобы на них проверить умственные способности ученика, — испытание, для него столь же неведомое, как его урок для меня. <...>

Как бы там ни было, — я хочу сказать: каковы бы ни были допущенные мною нелепости, — я не собираюсь утаивать их, как не собираюсь отказываться и от написанного с меня портрета, где у меня лысина и волосы с проседью, так как живописец изобразил на нем не совершенный образец человеческого лица, а лишь мое собственное лицо. Таковы мои склонности и мои взгляды; и я предлагаю их как то, во что я верю, а не как то, во что должно верить. Я ставлю своею целью показать себя здесь лишь таким, каков я сегодня, ибо завтра, быть может, я стану другим, если узнаю что-нибудь новое, способное произвести во мне перемену. Я не пользуюсь достаточным авторитетом, чтобы каждому моему слову верили, да и не стремлюсь к этому, ибо сознаю, что слишком дурно обучен, чтобы учить других. Итак, некто, познакомившись с предыдущей главой, сказал мне однажды, будучи у меня, что мне следовало бы несколько подробнее изложить свои мысли о воспитании детей. Сударыня, если и я впрямь обладаю хоть какими-нибудь познаниями в этой области, я не в состоянии

дать им лучшее применение, как принеся в дар тому человечку, который грозит в скором будущем совершить свой торжественный выход на свет божий из вас (вы слишком доблестны, чтобы начинать иначе как с мальчика). Ведь, приняв в свое время столь значительное участие в устройстве вашего брака, я имею известное право печься о величии и процветании всего, что от него воспоследует; я не говорю уж о том, что давнее мое пребывание в вашем распоряжении в качестве вашего покорнейшего слуги обязывает меня желать всю душой чести, всяческих благ и успеха всему, что связано с вами. Но, говоря по правде, я ничего в названном выше предмете не разумею, кроме того, пожалуй, что с наибольшими и наиважнейшими трудностями человеческое познание встречается именно в том разделе науки, который толкует о воспитании и обучении в детском возрасте.

Приемы, к которым обращаются в земледелии до посева, хорошо известны, и применение их не составляет труда, как, впрочем, и самый посев; но едва то, что посеяно, начнет оживать, как перед нами встает великое разнообразие этих приемов и множество трудностей, необходимых, чтобы его взрастить. То же самое и с людьми: невелика хитрость посеять их; но едва они появились на свет, как на вас наваливается целая куча самых разнообразных забот, хлопот и тревог, как же их вырастить и воспитать.

Склонности детей в раннем возрасте проявляются так слабо и так не отчетливо, задатки их так обманчивы и неопределенны, что составить себе на этот счет определенное суждение очень трудно.

Взгляните на Кимона, взгляните на Фемистокла и столько других! До чего непохожи были они на себя в детстве! В медвежатах или щенках сказываются их природные склонности; люди же, быстро усваивающие привычки, чужие мнения и законы, легко подвержены переменам и к тому же скрывают свой подлинный облик.

Трудно поэтому преобразовать то, что вложено в человека самой природой. От этого и происходит, что, вследствие ошибки в выборе правильного пути, зачастую тратят даром труд и время на натаскивание детей в том, что они не в состоянии как следует усвоить. Я считаю, что в этих затруднительных обстоятельствах нужно неизменно стремиться к тому, чтобы направить детей в сторону наилучшего и полезнейшего, не особенно полагаясь на легковесные предзнаменования в догадки, которые мы извлекаем из движений детской души. Даже Платон, на мой взгляд, придавал им в своем «Государстве» чрезмерно большое значение. <...>

Обязанности наставника, которого вы дадите вашему сыну, — учитывая, что от его выбора, в конечном счете, зависит, насколько удачным окажется воспитание ребенка, — включают в себя также и многое другое, но я не стану на всем этом останавливаться, так как не сумею тут привести ничего путного. Что же касается затронутого мною предмета, по кото-

рому я беру на себя смелость дать наставнику ряд советов, то и здесь пусть он верит мне ровно настолько, насколько мои соображения покажутся ему убедительными. Ребенка из хорошей семьи обучают наукам, имея в виду воспитать из него не столько ученого, сколько просвещенного человека, не ради заработка (ибо подобная цель является низменной и недостойной милостей и покровительства муз и к тому же предполагает искательство и зависимость от другого) и не для того, чтобы были соблюдены приличия, но для того, чтобы он чувствовал себя тверже, чтобы обогатил и украсил себя изнутри. Вот почему я хотел бы, чтобы, выбирая ему наставника, вы отнеслись к этому с возможной тщательностью; желательно, чтобы это был человек скорее с ясной, чем с напичканной науками головой, ибо, хотя нужно искать такого, который обладал бы и тем и другим, все же добрые нравы и ум предпочтительнее голой учености; и нужно также, чтобы, исполняя свои обязанности, он применил новый способ обучения.

Нам без отдыха и срока жужжат в уши, сообщая разнообразные знания, в нас вливают их, словно воду в воронку, и наша обязанность состоит лишь в повторении того, что мы слышали. Я хотел бы, чтобы воспитатель вашего сына отказался от этого обычного приема и чтобы с самого начала, сообразуясь с душевными склонностями доверенного ему ребенка, предоставил ему возможность свободно проявлять эти склонности, предлагая ему изведать вкус различных вещей, выбирать между ними и различать их самостоятельно, иногда указывая ему путь, иногда, напротив, позволяя отыскивать дорогу ему самому. Я не хочу, чтобы наставник один все решал и только один говорил; я хочу, чтобы он слушал также своего питомца, Сократ, а впоследствии и Аркесилай заставляли сначала говорить учеников, а затем уже говорили сами. <...>

Если учителя, как это обычно у нас делается, просвещают своих многочисленных учеников, преподнося им всем один и тот же урок и требуя от них одинакового поведения, хотя способности их вовсе не одинаковы, но отличаются и по силе и по своему характеру, то нет ничего удивительного, что среди огромной толпы детей найдется всего два или три ребенка, которые извлекают настоящую пользу из подобного преподавания.

Пусть учитель спрашивает с ученика не только слова затверженного урока, но смысл и самую суть его и судит о пользе, которую он принес, не по показаниям памяти своего питомца, а по его жизни. И пусть, объясняя что либо ученику, он покажет ему это с сотни разных сторон и применит ко множеству различных предметов, чтобы проверить, понял ли ученик как следует и в какой мере усвоил это; и в последовательности своих разъяснений пусть он руководствуется примером Платона. Если кто изрыгает пищу в том самом виде, в каком проглотил ее, то это свидетельствует о неудобоваримости пищи и о несварении желудка. Если желудок не из-

менил качества и формы того, что ему надлежало сварить, значит он не выполнил своего дела. <...>

Общаясь с людьми, ум человеческий достигает изумительной ясности. Ведь мы погружены в себя, замкнулись в себе; наш кругозор крайне узок, мы не видим дальше своего носа. У Сократа как-то спросили, откуда он родом. Он не ответил: «Из Афин», а сказал: «Из вселенной». Этот мудрец, мысль которого отличалась такой широтой и таким богатством, смотрел на вселенную как на свой родной город, отдавая свои знания, себя самого, свою любовь всему человечеству, — не так, как мы, замечающие лишь то, что у нас под ногами. Когда у меня в деревне случается, что виноградники прихватит морозом, наш священник объясняет это тем, что род человеческий прогневил бога, и считает, что по этой же самой причине и каннибалам на другом конце света нечем промочить себе горло. Кто, глядя на наши гражданские войны, не восклицает: весь мир рушится и близится светопреставление, забывая при этом, что бывали еще худшие вещи и что тысячи других государств наслаждаются в это самое время полнейшим благополучием? Я же, памятуя о царящей среди нас распущенности и безнаказанности, склонен удивляться тому, что войны эти протекают еще так мягко и безболезненно. Кого град молотит по голове, тому кажется, будто все полушарие охвачено грозой и бурей. Говорил же один уроженец Савойи, что, если бы этот дурень, французский король, умел толково вести свои дела, он, пожалуй, годился бы в дворецкие к его герцогу. Ум этого савойца не мог представить себе ничего более величественного, чем его государь. В таком же заблуждении, сами того не сознавая, находимся и мы, а заблуждение это, между тем, влечет за собой большие последствия и приносит огромный вред. Но кто способен представить себе, как на картине, великий облик нашей матери-природы во всем ее царственном великолепии; кто умеет подметить ее бесконечно изменчивые и разнообразные черты; кто ощущает себя, — не только себя, но и целое королевство, — как крошечную, едва приметную крапинку в ее необъятном целом, только тот и способен оценивать вещи в соответствии с их действительными размерами. <...>

После того как юноше разъяснят, что же собственно ему нужно, чтобы сделаться лучше и разумнее, следует ознакомить его с основами логики, физики, геометрии и риторики; и какую бы из этих наук он ни выбрал, — раз его ум к этому времени будет уже развит, — он быстро достигнет в ней успехов. Преподавать ему должно то путем собеседования, то с помощью книг; иной раз наставник просто укажет ему подходящего для этой цели автора, а иной раз он изложит содержание и сущность книги в совершенно разжеванном виде. А если сам воспитатель не настолько сведущ в книгах, чтобы отыскивать в них подходящие для его целей места,

то можно дать ему в помощь какого-нибудь ученого человека, который каждый раз будет снабжать его тем, что требуется, а наставник потом уже сам укажет и предложит их своему питомцу. Можно ли сомневаться, что подобное обучение много приятнее и естественнее, чем преподавание по способу Газы? Там - докучные и трудные правила, слова, пустые и как бы бесплотные; ничто не влечет вас к себе, ничто не будит ума. Здесь же наша душа не останется без прибытка, здесь найдется, чем и где поживиться. Плоды здесь несравненно более крупные и созревают они быстрее. <...>

Что до меня, то я прежде всего хотел бы знать надлежащим образом свой родной язык, а затем язык соседних народов, с которыми я чаще всего общаюсь. Овладение же языками греческим и латинским — дело, несомненно, прекрасное и важное, но оно покупается слишком дорогой ценой. Я расскажу здесь о способе приобрести эти знания много дешевле обычного, — способе, который был испытан на мне самом. Его сможет применить всякий, кто пожелает.

Покойный отец мой, наведя тщательнейшим образом справки у людей ученых и сведущих, как лучше всего изучать древние языки, был предупрежден ими об обычно возникающих здесь помехах; ему сказали, что единственная причина, по которой мы не в состоянии достичь величия и мудрости древних греков и римлян, это продолжительность изучения их языков, тогда как им самим они не стоили ни малейших усилий. Я, впрочем, не думаю, чтобы это была, действительно, единственная причина. Так или иначе но мой отец нашел выход в том, что прямо из рук кормилицы и прежде, чем мой язык научился первому лепету, отдал меня на попечение одному немцу, много лет спустя скончавшемуся во Франции знаменитым врачом. Мой учитель совершенно не знал нашего языка, но прекрасно владел латынью. Приехав, по приглашению моего отца, предложившего ему превосходные условия, исключительно ради моего обучения, он неотлучно находился при мне. Чтобы облегчить его труд, ему было дано еще двое помощников, не столь ученых, как он, которые были приставлены ко мне дядьками. Все они в разговоре со мною пользовались только латынью. Что до всех остальных, то тут соблюдалось нерушимое правило, согласно которому ни отец, ни мать, ни лакей или горничная, не обращались ко мне с иными словами, кроме латинских, усвоенных каждым из них, дабы кое-как объясняться со мною. Поразительно, однако, сколь многого они в этом достигли. Отец и мать выучились латыни настолько, что вполне понимали ее, а в случае нужды могли и изъясниться на ней; то же можно сказать и о тех слугах, которым приходилось больше соприкасаться со мною. Короче говоря, мы до такой степени олатинились, что наша латынь добралась даже до расположенных в окрестностях деревень, где и по сию пору сохраняются укоренившиеся

вследствие частого употребления латинские названия некоторых ремесел и относящихся к ним орудий. Что до меня, то даже на седьмом году я столько же понимал французский или окружающий меня перигорский говор, сколько, скажем, арабский. И без всяких ухищрений, без книг, без грамматики и каких-либо правил, без розог и слез я постиг латынь, такую же безупречно чистую, как и та, которой владел мой наставник, ибо я не знал ничего другого, чтобы портить и искажать ее. <...>

Что касается греческого, которого я почти вовсе не знаю, то отец имел намерение обучить меня этому языку, используя совершенно новый способ — путем разного рода забав и упражнений. Мы перебрасывались склонениями вроде тех юношей, которые с помощью определенной игры, например шашек, изучают арифметику и геометрию. Ибо моему отцу, среди прочего, советовали приохотить меня к науке и к исполнению долга, не насилуя моей воли и опираясь исключительно на мое собственное желание. Вообще ему советовали воспитывать мою душу в кротости, предоставляя ей полную волю, без строгости и принуждения. И это проводилось им с такой неукоснительностью, что, — во внимание к мнению некоторых, будто для нежного мозга ребенка вредно, когда его резко будят по утрам, вырывая насильственно и сразу из цепких объятий сна, в который они погружаются гораздо глубже, чем мы, взрослые, — мой отец распорядился, чтобы меня будили звуками музыкального инструмента и чтобы в это время возле меня обязательно находился кто-нибудь из служающих мне.

Этого примера достаточно, чтобы судить обо всем остальном, а также чтобы получить надлежащее представление о заботливости и любви столь исключительного отца, которому ни в малой мере нельзя поставить в вину, что ему не удалось собрать плодов, на какие он мог рассчитывать при столь тщательной обработке. <...>

Возвращаясь к предмету моего рассуждения, повторю, что самое главное — это прививать вкус и любовь к науке; иначе мы воспитаем просто ослов, нагруженных книжной премудростью. Поощряя их ударами розог, им отдают на хранение торбу с разными знаниями, но для того, чтобы они были действительным благом, недостаточно их держать при себе, — нужно ими проникнуться.

КАРЛ ЛИННЕЙ¹

Карл Линней (1707–1778) — шведский естествоиспытатель, врач, путешественник, таксономист и один из основателей Шведской академии наук. Линнея

¹ Предисловие В.К. Пичугиной.

называли «главой ботаников» и «Плинием Севера», так как увлечённость растениями вели его не в школу, а на природу, где он сам был себе учителем. Будучи сыном сельского священника, Карл прошёл удивительный образовательный путь, включавший домашнее, начальное и среднее школьное обучение, обучение в гимназии и двух университетах — Лундском и Уппсальском. Вопреки ожиданиям, Карл не стал пастором и виной тому была плохая успеваемость по основным предметам. Затем по счастливой случайности он не стал ремесленником и получил возможность изучать медицину.

Сменив несколько стран и профессий, в том числе придворного лекаря и главного врача флота, Линней наконец-то сосредоточился на преподавательской деятельности. В 1741 г. Линней получил должность профессора медицины в Уппсальском университете, возглавив кафедру анатомии и медицины, а затем в 1742 г. — кафедру ботаники. В дальнейшем Линней трижды назначался на должность ректора Уппсальского университета. Помимо великих открытий, ему удалось создать профессорскую династию или, иными словами, стать во главе одного из «породнившихся кланов»: получив «право распоряжаться своим местом в 1762 году», и «он долго размышлял, следует ли ему сохранить его для потенциального зятя либо пожаловать своему сыну»¹.

СОБСТВЕННОРУЧНЫЕ ЗАПИСКИ [О СЕБЕ]²

В этом, как и в других текстах автобиографий, Линней пишет о себе в третьем лице. Русский перевод, приведённый в журнале «Вестник воспитания», сопровождается следующим комментарием: «Линней в течение своей долгой и беспримерно блестящей учёной карьеры не раз должен был составлять записки о своей жизни то по просьбе друзей, то для учёных обществ, избиравших его в свои члены. Не представляя собой сколько-нибудь отдельных литературных произведений, эти наброски отличаются, тем не менее большою живостью и дают драгоценный материал какъ для знакомства с личностью самого Линнея, так и для истории разработки естественных наук въ XVIII веке. Самая подробная из такихъ линнеевых автобиографий была издана по-шведски в 1823 г. uppsalskimъ профессором Afzelius и вскоре переведена на немецкий. Изъ этого немецкаго издания (Linné's eigenhändige Aufzeichnungen über sich selbst. Berlin, 1826) и заимствован предлагаемый отрывок, обнимающий учебные годы Линнея и его заграничную поездку, за которую он окончательно сложился как учёный»³.

¹ Кларк У. Академическая харизма и истоки исследовательского университета / пер. с англ. М. Рудакова. М.: Изд-во ВШЭ, 2017. С. 335.

² Предисловие В.К. Пичугиной.

³ Комментарий приведён по изданию: Из автобиографии Линнея. Учебные годы / пер. под ред. Н.В. Сперанского // Вестник воспитания. 1907. № 5. С. 1.

<...> Карл¹ Линней был, таким образом, старший сын. Родился онъ в 1707 году, в ночь с 22 на 23е мая в 1 ч. утра, в самый расцвет весны, когда кукушка выкликает лето, как раз во время появления листвы и цветов. Этот, в то время единственный, сын своего отца был, такъ сказать, возвращень им в саду; ибо отец и в Стенбрухульте, как только сделался пастором, развел один из лучших садов в целой округе, с дивными деревьями и редчайшими цветами, и проводил там все время, остававшееся у него от служебных занятий.

Маленькому Карлу едва пошел пятый год, когда однажды отец взял его с собой в гости в Мёкленес по прекраснейшей летней погоде. И вот, когда под вечер гости расположились на зеленой лужайке, пастор стал занимать общество, обратив его внимание на то, что каждый цветок имеет свое особое имя, и сообщая разныя любопытный и достопримечательные вещи касательно растений; при этомъ он показывал корни *Succisa* (*Tormentilla*), *Orchides* и другихъ цветов. Ребенок был совершенно этимъ захвачен: это задело его за ту струну, которая всего сильнее была натянута в его душе. С того часу мальчик не давал отцу покоя, спрашивая безпрерывно об именах растений, много больше, чем сколько отец могъ ответить. Но, как это водится у детей, он потом забывали названия, за что однажды ему сильно досталось отъ отца, который сказали, что больше никогда не станеть ему говорить имени растений, если он будетъ их забывать. С тех пор мальчик только об одном и думал, как бы ему получше запомнить имена, чтобы не лишиться своего первейшего удовольствия.

В 1714 году Карлъ быть препоручен первому своему наставнику, Иоганну Теландру, который ничего не смыслили в обучении детей.

В 1717 году Карл был помещен в тривиальную школу в Вэксё, где варвары учителя и столь же варварские способы преподавания внушали детям такую охоту к науками, что волосы у них становились дыбом.

В 1719 году Карл получил другого наставника, Гавриила Гёка, впоследствии ставшего его зятем. Этот обращался с мальчиком много мягче, но все же не мог приохотить его к занятиям, перед которыми мальчик привык уже испытывать сильнейший трепет.

В 1722 году Карл поступил в настоящие классы, освободившись таким путем, по принятому обычаю, от частных уроков, благодаря чему у него явилась еще большая возможность бегать от книг, ибо у мальчика не было другого удовольствия, как бродить среди цветов и узнавать растения... <...>

¹ Приведено по изданию: Из автобиографии Линнея. Учебные годы / пер. под ред. Н.В. Сперанского // Вестник воспитания, 1907. № 5. С. 1-20.

В 1724 году Карл был переведен из низшей школы в гимназию, что дало ему еще большую свободу уклоняться от занятий, к которым он в прежние годы, благодаря жестокому обращению, получил такую великую неохоту. Не все науки однако его отталкивали, хотя большая часть их здесь направлена была лишь к тому, чтобы готовить мало-мальски годных церковных проповедников. Так вот, если он был одним из последних в классе на уроках риторики, метафизики, морали, греческого и еврейского языка или богословия, то он, напротив, всегда был одним из первых по математике и особенно по естественным наукам. Мальчик раздобылся разными ботаническими книгами, читал их день и ночь и скоро знал их, как свои пять пальцев. <...>

1727. Теперь пришло время Линнею, вместе со своими товарищами, отправляться в университет. <...> Доктор Килиан Стобей, бывший впоследствии профессором и архиатром) в Лунде, принял к себе молодого человека, но не нашел в нем ничего себе особенно по сердцу, кроме разветвердаго намерения заниматься медициной, в чем доктор убедился, видя у этого студента в руках исключительно одни медицинские книги. Здесь, у Стобея, наш студент нашел тонко подобранный музей из всех царств природы: там были камни, улитки и птицы, а также гербарии из высушенных и наклеенных растений, чего Линней до тех пор еще не видывал. Молодому человеку донельзя понравился этот способ сушить растения и наклеивать их в гербарии, и он теперь только тем и занимался, что засушивать растения, росшие в окрестностях Лунда. <...>

Когда Линней переселился в Упсалу (осенью 1728 г.), то деньги у него скоро пришли к концу, и никакой «кондиции», которыми обыкновенно перебиваются бедняки в наших университетах, не могло ему достаться, так как он был *studiosus medicinae*, занятия же медициной в то время были не в чести. <...>

В 1730 году престарелый Улоф Рудбек получил разрешение прекратить свои университетские курсы, если только он пригласит на свое место заместителя. Сначала было лекции в ботаническом саду были поручены вице-адъюнкту Прейцу. Но когда Рудбек присмотрелся, то нашел его несостоятельным. Тогда был приглашен Линней, проэкзаменован на факультете и получил от него апробацию, хотя профессор Роберг и находил рискованным делать доцентом студента, не пробывшего в университете и трех лет, да еще поручать ему общий курс. Но так как никого другого не было, то и пришлось остановиться на том, чтобы Линней читал в ботаническом саду. Весной 1730 года он и начал свои ботанические лекции перед множеством слушателей, участвовавших в ботанических экскурсиях. <...>

Линней завел, в виде приватного курса, ботанические экскурсии, на которые записалось много народа, и гонорар позволил ему обзавестись приличным платьем. Он получил теперь также доступ к прекрасной ботанической библиотеке профессора Рудбека и мог, сколько душе было угодно, изучать его роскошный, безподобный атлас шведских птиц. Дни теперь шли на работу с учениками, а ночи на разработку новой системы и на предпринятую Линнеем реформу ботаники. <...>

ИММАНУИЛ КАНТ¹

Об Иммануиле Канте (1724–1804) и его педагогических идеях мы уже писали в четвёртой главе этого тома. Здесь сосредоточимся на его работе в Кёнигсбергском университете, где борьба за место под академическим солнцем² включала соревнование профессоров друг с другом, часто вынуждая просить помощи у «сильных мира».

ПИСЬМО ИМПЕРАТРИЦЕ ЕЛИЗАВЕТЕ ПЕТРОВНЕ³

Это письмо написано в период Семилетней войны (1756–1763), когда Восточная Пруссия в течение четырёх с половиной лет была присоединена к России. Содержание письма частично отражает остроту борьбы за место на пост профессора логики и метафизики Кёнигсбергского университета, которое в итоге получил не Кант, а Фридрих Иоганн Бук. Согласно указу Кёнигсбергского университета от 28 августа 1745 г., кандидаты должны были продемонстрировать свою квалифицированность, то есть предоставить публикации, на которые в письме и указывает Кант.

В 1764 г. прусское министерство предложило Канту возглавить кафедру риторики и поэзии, но Кант не считал себя достойным кандидатом на этот пост и отказался. Он получил «свою истинную любовь» — кафедру логики и метафизики — только в 1770 г.⁴

[14 декабря 1758 г.]

Всесветлейшая⁵, великодержавнейшая императрица, самодержица всех россиян, всемилостивейшая императрица и великая жена!

¹ Предисловие В.К. Пичугиной.

² О «городских мотивах» этой борьбы см.: Пичугина В.К., Лурье З.А. Город-университет и государство-университет: методологический инструмент Уильяма Кларка // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 5. С. 85-101.

³ Предисловие В.К. Пичугиной.

⁴ Кларк У. Академическая харизма и истоки исследовательского университета / пер. с англ. М. Рудакова. М.: Изд-во ВШЭ, 2017. С. 552.

⁵ Кант И. Избранные письма // Кант И. Собрание сочинений в 8-и томах. Т. 8. М.: Изд-во «Чоро», 1994. С. 464-465.

С кончиной блаженной памяти доктора и профессора] Кипке освобожден пост ординарного профессора логики и метафизики Кенигсбергской академии, который он занимал. Эти науки всегда были предпочтительным предметом моих исследований. С тех пор, как я стал доцентом университета, я читал каждое полугодие по этим наукам приватные лекции. Я защитил публично по этим наукам 2 диссертации, кроме того, 4 статьи в Кенигсбергских ученых записках, 3 программы и 3 других философских трактата дают некоторое представления о моих занятиях.

Лестная надежда, что я доказал свою пригодность к академическому служению этим наукам, но более всего всемилостивейшее расположение Вашего Импер. Величества оказывать наукам высочайшее покровительство и благосклонное попечительство побуждают меня верноподданнейше просить Ваше Имп. Величество соблаговолить милостиво определить меня на вакантный пост ординарного профессора, уповая на то, что академический сенат в рассуждении наличия у меня необходимых к сему способностей сопроводит мою верноподданнейшую просьбу благоприятными свидетельствами. Умолкаю в глубочайшем унижении,

Вашего Импер. Величества верноподданнейший раб
Кенигсберг, 14 декабря 1758 г. Иммануил Кант

В.С. ПЕЧЕРИН И М.С. КУТОРГА¹

Владимир Сергеевич Печерин (1807–1885) — поэт, переводчик, навсегда покинувший Россию в 1836 после неполного года преподавания в Московском университете. Михаил Семёнович Куторга (1809–1886) — историк, друг В.С. Печерина, коллега по зарубежным образовательным командировкам и адресат некоторых писем. Включение в этот том писем В.С. Печерина и М.С. Куторги и отчётных документов об их пребывании за границей требует комментария, который объясняет не только присутствие среди зарубежных персоналий антологии этих двух русских учёных, но и особенности описания ими европейских университетских реалий. Достаточно сложно было бы свести разные описательные фрагменты эпистолярного наследия В.С. Печерина и М.С. Куторги воедино, если бы все они были опубликованы как отдельные тексты источников, будь то краткие или пространные. Таким образом, ряд фрагментов из писем интегрированы прямо в текст исследования. Другие же письма и части из них помещены как отдельные документы. Тексты документов приведены к нормам современного русского языка (исключения оговорены в сносках). После отдельных документов, снабжённых комментариями, помещено обобщение с выводами. Берлинское образовательное пространство также визуализировано с помощью двух карт —

¹ Предисловие и комментарии А.Ю. Можайского.

Берлин 1833 г. (карта 1 с двенадцатью номерами-обозначениями) и Берлин 2023 г. (карта 2 с двенадцатью номерами-обозначениями), что позволяет определить ключевые образовательные локации и соотнести их с современной картой Берлина. Кроме того, в иллюстративный блок тома включены восемь иллюстраций, которые показывают, как выглядели эти места во времена учёбы В.С. Печерина и М.С. Куторги в Берлине.

Владимир Сергеевич Печерин после окончания историко-филологического факультета Петербургского университета (1831) и получения степени кандидата по царскому указу был добавлен в члены Профессорского института в 1833 г. и отправлен за границу¹. Михаил Семёнович Куторга, который также обучался в Петербургском университете, и к этому времени получил степень магистра в Профессорском институте Дерптского университета, неожиданно для себя² тоже отправился из Дерпта в Берлин. Впоследствии М.С. Куторга стал основоположником русского антиковедения и профессором Петербургского и Московского университетов, а В.С. Печерин после долгих скитаний принял католичество, стал представителем монашеского ордена редемптористов, оказался известен своими проповедями и был весьма значимой религиозной фигурой в Ирландии³.

Перед тем как отправиться в Берлин, будущие русские профессора должны были дополнить своё образование в Профессорском институте Дерптского университета (в случае с В.С. Печериным быть к нему прикомандированным). Идея создания Профессорского института (который в итоге проработал в общей сложности около двенадцати лет) принадлежала Г.Ф. Парроту, когда он уже оставил профессуру в Дерпте и жил в Петербурге. Цель проекта заключалась в подготовке для русских университетов необходимого числа русских профессоров, поскольку университеты, пополнявшие свой преподавательский состав в основном иностранцами, пришли в упадок и нуждались в реформировании. Предполагалось, что нужны профессора именно из русских, но прошедшие хорошую европейскую научную школу. В итоге было решено на три года отправлять отобранных студентов в Дерпт, а затем на два года за границу, в Берлин⁴.

¹ Schmid G.F. Das Professoren-Institut in Dorpat, 1827–1838. Eine Studie zur russischen Universitätsgeschichte. St. Petersburg: Kaiserliche Hofbuchhandlung H. Schmitzdorff (Carl Röttger), 1881. S. 23; Петухов Е.В. Императорский Юрьевский, бывший Дерптский, университет за сто лет его существования (1802–1902). Т. 1: первый и второй периоды (1802–1865). Юрьев: Тип. К. Маттисена, 1902. С. 496.

² Это видно из приведённого ниже письма М.С. Куторги неизвестному лицу.

³ См: Можайский А. Исповедь В.С. Печерина: рецепция античной традиции в образовательном пространстве XIX века // *Conversatoria Litteraria*. 2020. № 14. С. 85–97; Можайский А. М.С. Куторга и В.С. Печерин: жизненные стратегии российских классицистов XIX века // *Исторически крыгозори. ИСТОРИЯ, ПРОМЯНА, ОБЩЕСТВО XIX–XX в.* / гл. редактор В. Спиридонов. В. Търново: УИ «Св. св. Кирил и Методий», 2021. С. 153.

⁴ Сборник постановлений по министерству народного просвещения. Т. 2. Отд. 1. Санкт-Петербург: Тип. Балашева, 1875. С. 95–101; Петухов Е.В. Там же. С. 488; Мо-

В письмах Владимира Сергеевича 1833–1835 гг. нашло отражение хорошее знание европейской системы высшего образования своего времени; он оставил яркие описания характерных черт образовательного процесса в Берлинском университете, иногда в сравнении с тенденциями, характерными для российского высшего образования. Известное нам эпистолярное наследие Михаила Семёновича Куторги, касающееся обучения в Германии, несколько меньше, чем В.С. Печерина, тем не менее здесь рассмотрены: фрагменты из его писем, одно неоконченное письмо в виде отдельного текста¹, а также, опубликованное в Журнале министерства народного просвещения донесение о научных занятиях в Германии².

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО БЕРЛИНА 1833–1835 ГОДОВ В ПИСЬМАХ И ОТЧЁТНЫХ ДОКУМЕНТАХ³

В марте 1833 г. В.С. Печерин через Дерпт и Кёнигсберг едет в Берлин. В Дерпте происходит короткая встреча В.С. Печерина с его товарищами по Профессорскому институту, среди которых в тот момент были М.С. Куторга, и, вероятно, будущий известный хирург, анатом, естествоиспытатель и педагог Н.И. Пирогов, который также был отправлен в Берлинский университет. Печерин в письме от 11 марта 1833 г. к своему старшему товарищу А.В. Никитенко⁴ сообщает: «В Дерпте я пробыл только два часа, но два часа поэтических! Мои товарищи приняли меня с отверстыми объятиями; я читал им свои стихи; шампанское кипело в бокалах; в немного минут много было сказано; меня проводили за город на почтовых и даже прибавили несколько денег к моему запасу, так что я теперь беспечно как русский путешественник могу ехать до Берлина»⁵.

жайский А. М.С. Куторга и В.С. Печерин: жизненные стратегии российских классицистов XIX века // Исторически крыгзори. ИСТОРИЯ, ПРОМЯНА, ОБЩЕСТВО XIX–XX в. Гл. редактор В. Спиридонов. В. Търново: УИ «Св. св. Кирил и Методий», 2021. С. 152–180 (о создании Профессорского института в Дерпте: С. 154, 157, 165–166).

¹ См.: Письмо М.С. Куторги неизвестному лицу от 8 июня 1833 г., с. 342–343 настоящего издания.

² См.: Два отрывка из известий о занятиях русских молодых учёных, совершенствующих свои познания за границей. В Берлине, с. 382–384 настоящего издания.

³ Предисловие и комментарии А.Ю. Можайского.

⁴ Никитенко Александр Васильевич (1805–1877) — цензор, историк литературы, профессор Санкт-Петербургского университета, действительный член Академии наук.

⁵ Чернов С.Л. Sasus Владимира Печерина. СПб.: Нестор-История, 2016. С. 107 (полное письмо [№ 17]: С. 106–109). Сам Печерин благодаря этому письму может быть охарактеризован как представитель европейского романтизма, поскольку представляет себя А.В. Никитенко следующим образом: «Г[осподин] Печерин, рыцарь, едущий в Палестину. В своей прекрасной родине он оставил все сокровища своего сердца; а впереди раскрывается мало-помалу перед ним обетованная земля, где сияет ему навстречу вечное солнце Истины». Судя по последующей корреспонденции, Пе-

Что касается М.С. Куторги с товарищами, то они также вскоре отправились в Берлин, но совершенно иным путём, который позволил им посетить другие центры европейского образования, включая Копенгаген. Приведём полностью незаконченное письмо М.С. Куторги неизвестному лицу.

ПИСЬМО М.С. КУТОРГИ НЕИЗВЕСТНОМУ ЛИЦУ¹.

Берлин, 8 июня 1833 г.

Очень чувствую, как я виноват перед тобою, любезный друг, что уехал из России, не написав ни одного слова; но ты меня извинишь, узнав, что и для меня это была неожиданность в высочайшей степени, ибо я надеялся уехать в Петербург. Впрочем, я чрезвычайно радуюсь этому случаю. Не могу тебе никак объяснить, но с того времени как я только выехал из Дерпта, я совершенно изменился: я сделался весел, жив, и даже, как некоторые уверяют, любезен хотя и сам я этому не верю. Жизнь опять является мне в прелестном виде и по крайней мере до этих пор её улыбка мне не изменяет. И в Риге, и Копенгагене, и Гамбурге, и Берлине всё меня ласкает, всё мне улыбается, всё мне потворствует. Странная судьба моя: в Дерпте все меня теснили, гнали; но только лишь я выехал из него, как будто волшебством всё переменилось. В Риге, смотря однажды на Почтовую Карту, я увидел имя Копенгагена; в то же время у меня родился план вместо того чтобы ехать на Кёнигсберг по пустыням Восточной Пруссии, пуститься на корабле в Копенгаген. Я убедил своих товарищей, представил им новость морского путешествия и бурю и штиль и наконец, Столицу² Дании, богатую воспоминаниями, старинный город Ганзейский Любек и пышный, богатый Гамбург. Одним словом, 13 мая мы были в море, выехав из рижской пристани Больдераа в дождь и бурю. Ах! Об этом путешествии я всегда буду вспоминать с восторгом, оно никогда не изгладится из моей памяти. В Копенгагене, или по-датски Чёбенгаунт — Kiøbenhavn — приняли нас с таким радушием, с такою ласкою, о каких я никогда не имел понятия в Дерпте. Город очень красив: широкие, прямые

черин подразумевал под «солнцем Истины», в том числе, и учёбу в Берлинском университете, а также регулярные посещения Королевского музея Берлина.

¹ Прив. по: ОР РНБ. Ф. 410. Ед. хр. 90. Хотя письмо было известно, например, исследователю Ю.К. Мадиссону, который считал, что, вероятно, это письмо могло быть адресовано брату Михаила Семёновича — Степану Семёновичу Куторге — оно лишь цитировалось. См.: Мадиссон Ю.К. Молодой Куторга (к вопросу о возникновении русской исторической науки об античности) // Учёные записки Тартуского университета. Таллин, 1956. Вып. 43. С. 3-39. (Об этом письме М.С. Куторги: С. 24, сноска 110).

² Здесь сохранена авторская орфография (А. М.).

улицы, дома высокие, красивые и разноцветно выкрашенные, окрестности каких нет в Петербурге и каких я не видал и не вижу до этих пор, всё это даёт Копенгагену большую привлекательность. Мы остановились в одном из лучших трактир¹.

Королевская библиотека была изображена вверху этого письма совершенно не случайно. Так, Куторга, уже летом 1833 г. по прибытии в Берлин составил план работ на время заграничной командировки. В соответствии с архивными источниками получается, что согласно этому плану Михаил Семёнович намеревался: 1) посетить по возможности все лекции по истории, читаемые в Берлинском университете, чтобы познакомиться с учебными методами профессорско-преподавательского состава, 2) наладить личный контакт с этими профессорами, 3) работать в Королевской библиотеке, изучая литературу и первоисточники².

Ю.К. Мадиссон справедливо полагает, что из этих трёх заданий, которые Куторга наметил себе в плане работ на время заграничной командировки, именно последнее задание стало главным и ведущим звеном работ Куторги во время его пребывания в Берлине. Об этом Михаил Семёнович и пишет в приведённом ниже отчёте министру народного просвещения, где выражает восхищение Королевской библиотекой и замечательными богатствами её рукописного отдела^{3/4}.

Кроме того, следует отметить, что Михаил Семёнович не оставил без внимания и второе задание. Так, Мадиссон отмечает, что «если в своём отчете за летний семестр 1833 г. Куторга ещё жалуется, что работа в библиотеке затруднена, потому что библиотека открыта для чтения в течение очень короткого времени, то в следующем семестре, используя личное знакомство с директором этой библиотеки, известным в то время исследователем истории крестовых походов

¹ Письмо обрывается на полуслове. На письме, прямо на литографии с изображением Королевской библиотеки (с типографской подписью: lith. bei Winkelmann & Söhne in Berlin, а на следующей строке die Königliche Bibliothek, см.: илл. 6.1 наст. изд.), находится крупная клякса, испортившая, таким образом, изображение. Возможно, что именно поэтому письмо и не было отправлено адресату, а текст прерывается. Вероятно, Михаил Семёнович переписал письмо начисто и отправил его, а наш, испорченный вариант, остался в архиве М.С. Куторги.

² Мадиссон Ю.К. Молодой Куторга (к вопросу о возникновении русской исторической науки об античности) // Учёные записки Тартуского университета. Таллин, 1956. Вып. 43. С. 29.

³ См.: Два отрывка из известий о занятиях русских молодых учёных, совершенствующих свои познания за границей. В Берлине, с. 382-384 настоящего издания.

⁴ Мадиссон Ю.К. Молодой Куторга (к вопросу о возникновении русской исторической науки об античности) // Учёные записки Тартуского университета. Таллин, 1956. Вып. 43. С. 33-34. В Берлине М.С. Куторга занимался в основном средневековой историей, и надо сказать, несмотря на то, что М.С. Куторга наиболее известен как основоположник исторической науки об античности, он также стал одним из основоположников русской медиевистики.

и профессором Берлинского университета, Вилькеном, он получил особое разрешение на работу в библиотеке в те часы, когда она была закрыта для публики»¹. Более того, согласно источникам², Михаил Семёнович был вхож в дома директора библиотеки Вилькена и историка фон Ранке³.

Михаилу Семёновичу довелось работать не только в этой библиотеке, но и в других, о чём он сообщил в своей работе «Политическое устройство германцев до шестого столетия» (1837): «Двухлетнее пребывание моё в Германии доставило мне драгоценные материалы для этого предприятия (создание этого научного труда. — А. М.); особенно в библиотеках Берлина, Вены и Мюнхена, богатство которых далеко превзошло мои ожидания, я воспользовался множеством старых печатных сочинений и рукописей»⁴.

Что же касается мнения М.С. Куторги о берлинских профессорах-историках и их методике преподавания, то Михаил Семёнович их критикует. Комментируя документы из архивов, относящиеся к М.С. Куторге, Мадиссон отмечает: «Так, об известном исследователе эпохи Гогенштауфенов — издателе «*Historisches Taschenbuch*» Ф. фон Раумере — Куторга пишет, что он до сих пор пользовался ложной славой, и его лекции состоят лишь в том, что он читает по своей напечатанной книге, причём карандашом исправляет встречающиеся опечатки. Даже по отношению к Ранке, которого как учёного Куторга ставит выше других берлинских историков, он пишет, что Ранке приходит на лекции неподготовленным, что он весьма плохой лектор и что он является профаном во всех областях истории, кроме избранной им узкой специальности, что, по мнению Куторги, характерно для большинства немецких историков»⁵.

¹ Мадиссон Ю.К. Молодой Куторга (к вопросу о возникновении русской исторической науки об античности) // Учёные записки Тартуского университета. Таллин, 1956. Вып. 43. С. 33-34.

² См.: Два отрывка из известий о занятиях русских молодых учёных, совершенствующих свои познания за границей. В Берлине, с. 382-384 настоящего издания.

³ О Фридрихе Вилькене и Леопольде фон Ранке см. комментарий к следующему источнику: Извлечение из расписания лекций философского факультета в Берлине на летний семестр от 1-го мая до 1-го августа, с. 357-358 и 361 настоящего издания.

⁴ Куторга М.С. Политическое устройство германцев до шестого столетия. Санкт-Петербург: печатано в типографии Х. Гинце, 1837. С. 2. Отмечено, что разработкой «Политического устройства германцев» Куторга к тому же получил ту сравнительно-историческую базу, которая была ему нужна для развития теории классовой борьбы применительно к древней Аттике, см.: Мадиссон Ю.К. Молодой Куторга (к вопросу о возникновении русской исторической науки об античности) // Учёные записки Тартуского университета. Таллин, 1956. Вып. 43. С. 34.

⁵ Мадиссон Ю.К. Молодой Куторга (к вопросу о возникновении русской исторической науки об античности) // Учёные записки Тартуского университета. Таллин, 1956. Вып. 43. С. 35. Здесь же приведены слова М.С. Куторги: «Пример проф. Ранке служит убедительнейшим доказательством, что отличный учёный может быть иногда самым худым профессором. Г. Ранке не имеет даже и столько дара слова, чтобы выразить мысль свою, и потому его лекции редко бывают привлекательны. Если к этому

Однако отметим, что важным должен был казаться М.С. Куторге курс лекций по археологии одного из основоположников археологии Рима Эдуарда Герхарда, что, видимо, пригодились Михаилу Семёновичу во время его путешествия по Греции в 1860–1861 гг.¹

Иначе выглядят впечатления о Берлине и Берлинском университете, которые изложил в своём эпистолярном наследии В.С. Печерин. Далее приводится публикация документов по хронологии с комментарием.

присоединить, что г. профессор иногда почти не готовится к лекции, то... увидите, какую я могу почерпнуть пользу...». Однако из работы того же Мадиссона следует, что М.С. Куторга намеревался учиться в Париже и неоднократно просил об этом. Следовательно, такая характеристика немецких профессоров могла быть сознательно усугублена, чтобы добиться поездки в Париж к французским историкам (Гизо и Тьери), или же невозможность учиться у них спровоцировали такой выпад против берлинских профессоров. Кроме того, с немецкими профессорами из Дерпта у М.С. Куторги уже был конфликт: Михаилу Семёновичу присудили степень магистра, а не доктора. Всё это могло сформировать у него предвзятое отношение к немецкой науке. Субъективность мемуарного (иногда эпистолярного) источника является известным фактом. Так, о самом М.С. Куторге, который, несомненно, был одним из выдающихся учёных профессоров своего времени, А.В. Никитенко, прослушав лекцию о теме исследования М.С. Куторги в Берлине, записал в своём дневнике: «Слушал пробные лекции, читанные в академии (М.С.) Куторгою и (М.М.) Луниным. Обе по части истории. Один начал историю средних веков, другой — новую. У Куторги нет дара слова и вообще особенного таланта; но с практикою он сделается хорошим и полезным преподавателем. Уже и того много, что он читал не по тетради. В нём, кроме того, видна свежая, юношеская любовь к своему предмету. Лунин читал почти всё по тетради, несколько напыщенно и витиевато», см.: Никитенко А.В. Дневник в трёх томах. Т. 1: 1826–1857. М.: Гос. изд-во худож. лит., 1955. С. 173. Шмид отмечает, что М.С. Куторга давал лекцию о переходе от древней истории к средневековой и о том, как последняя рассматривалась, см.: Schmid G.F. Das Professoren-Institut in Dorpat, 1827–1838. Eine Studie zur russischen Universitätsgeschichte. St. Petersburg: Kaiserliche Hofbuchhandlung H. Schmitzdorff (Carl Röttger), 1881. S. 26.

¹ Mozhajsky A. Yu. In the Footsteps of M.S. Koutorga, the First Russian Explorer of Boiotia // *Teiresias*, 2019. Vol. 49 (1). P. 1-19; Можайский А.Ю. Научно-образовательные путешествия М.С. Куторги в Англию и Грецию: от Лондона до Афин, включая исследования в Беотии // *Schole. Философское антиковедение и классическая традиция*, 2023. Т. 17. № 1. С. 376-400.

Берлин, 28 марта / 9 апреля 1833 г.²

Из Берлина приветствую Вас, любезнейший Александр Васильевич! И всех Вас, незабвенные друзья мои — святая пятница³! Приветствую Вас грустный, осиротелый... В то самое время, когда волшебный мир созидался вокруг меня, прекрасный мир, населённый чистыми Пери⁴ Смольного монастыря и юными друзьями моими, исполненными свежей, поэтической жизни, — в то самое время мощный бог исторгнул меня из моего Эдема... Так! Кто захочет вкусить от древа знания, тот да простится со всеми радостями жизни! Так было от начала мира! И, Бог знает! — вознаградят ли горькие плоды этого древа за наслаждения моего рая! Вы написали мне в альбом: «принеси нам своё сердце назад» О! Оно с Вами друзья мои! Целое, неврежденное оно пребудет с Вами!

Не знаю, получили ли Вы несвязное письмо моё из Риги. Из Мемеля я писал к Чижев⁵ — поэтические воспоминания, которые верно Вы уже читали. Скучна была для меня эта дорога от Риги до Мемеля! Теперь скажу несколько слов о дальнейшем своём путешествии. Из Мемеля мы переехали водою на так называемый *Strand* (берег морской). Известно, что от

¹ Прив. по: РГАЛИ. Ф. 357 (А.В. Никитенко). Оп. 1. Ед. хр. 7. Л. 13–14 об. Автограф. Другие публикации: Чернов С.Л. Casus Владимира Печерина. СПб.: Нестор-история, 2016. С. 109–113; Изложение: Гершензон М.О. Жизнь В.С. Печерина. М.: Типо-литография Т-ва «И.Н. Кушнерев и Ко.», 1910. С. 43–44.

² В оригинале год записан как 833.

³ В.С. Печерин называет святой пятницей небольшой кружок, который А.В. Никитенко организовал ещё в университетские годы (1825–1828). В него входили такие же, как и он сам, любители словесности, философии и театра. Печерин примкнул к нему около 1831 г.

⁴ Здесь сохранена авторская орфография (А. М.). С.Л. Чернов, в комментариях к изданию документов В.С. Печерина отмечает, что «Пери» — в персидской мифологии воздушные существа в виде прекрасных девушек, витающих в высших слоях воздуха и питающиеся запахом цветов, см.: Чернов С.Л. Casus Владимира Печерина. СПб.: Нестор-история, 2016. С. 391. Таким образом, «Пери Смольного монастыря» — это метонимическое именование воспитанниц Смольного института благородных девиц в Санкт-Петербурге.

⁵ Речь идёт о Фёдоре Васильевиче Чижеве, друге В.С. Печерина, который впоследствии стал русским промышленником, общественным деятелем, издателем и редактором общественно-политических журналов и газет, организатором железнодорожного строительства, благотворителем. Многие письма В.С. Печерина на протяжении его последующей жизни были написаны именно Фёдору Васильевичу, который многое сделал для сохранения и публикации эпистолярного наследия Печерина в России.

Кёнигсберга до Мемеля, на пространстве ста с лишком¹ вёрст тянется узкая песчаная коса, замыкающая собою Куршигофский залив. Здесь — ближайшая дорога в Кёнигсберг. Она идёт по самому берегу моря так, что Вы едете почти в воде и волны разбиваются с шумом о колёса Вашего экипажа. Вы проезжаете семь миль (верст 50) и видите только — с одной стороны море, с другой — цепь песчаных холмов, соединяющихся потом в непрерывный хребет, который, как стена, проходит по середине и отделяет берег Куршигофа от берега Балтийского моря. Везде голый песок; нет ни дерева, ни былинки; на пространстве семи миль не видишь никакого жилья (почтовые станции находятся по ту сторону горы); только есть два колодца, как в Аравийской пустыне, у которых проезжие обыкновенно отдыхают и поят своих лошадей. В первый день нашего пути от Мемеля до Кёнигсберга (это было именно в пятницу) мы обедали у одного из этих колодцев, на открытом воздухе под песчаным холмом в затишье от пронзительного морского ветра. На пространстве этих 7² миль не встретишь ни одного живого существа: только иногда покажется корабль на горизонте, или белая морская птица пролетит возле берега; Вы целый день не слышите никакого звука, кроме однообразного звона Вашего колокольчика и плеска волн... Но с Вами говорит море, говорит сама природа своим богатым, разнообразным, глубоким языком, тем языком, которого отголоски Вы слышали в странной эпопее Гомера и гигантских драмах Шекспира... Неизъяснимо-значителен голос моря! В этом голосе Вы слышите и торжественную ораторию эпопеи, и быстрый речитатив драмы, и однообразную мелодию заунывной Русской³ песни... Я в первый раз так близко был к морю, и очень полюбил море, и внимательно вслушивался в говор его светло-зелёных волн. О! Я должен совершить это путешествие ещё раз, один, пешком! Тогда, может быть, ещё внятнее будет для меня таинственный голос природы; тогда я, без докучных свидетелей вопрошу этот божественный оракул; тогда Изида снимет передо мною своё покрывало... Надобно сказать, что быть таким образом наедине с природою есть неизъяснимо-сладостное и возвышающее душу чувство — Вы и природа, и более никого! Вы чувствуете себя совершенно отрешённым от человеческого общества; Вы свободны от всех уз; на этом пустынном берегу, Вы стоите гордо, как самодержавный царь земли; необозримое море расстилается перед Вами, как обширные владения, кипящие богатою, разнообразною жизнью; бурные волны покорно ложатся у ног Ваших. Как хотелось мне в то время быть морскою птицею, свободно парящею над

¹ Так в оригинале.

² «Семи» написано арабской цифрой.

³ Здесь сохранена авторская орфография (А. М.).

свободною стихиею; или кораблём, темнеющим на краю горизонта, или, по крайней мере, пассажиром на этом корабле! Воздух морской имеет удивительное действие: он как-то удивительно освежает и облегчает человека: в нём Вы пьёте забвенье всех забот жизни, пьёте гордое сознание достоинства и свободы человека. Такое же или подобное чувство вероятно, наполняет тех, которые странствуют по девственным, первозданным лесам Америки. Что наша земля в сравнении с морем. Все её душные города с нестройным их говором, все её пышные дворцы и роскошные парки я отдал бы охотно за голый берег красноречиво шумного моря. Меня пугали *Штрандом*: говорили о скуке однообразного пути, об опасностях от разлива моря; на некоторых станциях написано на окнах по-русски: «Здесь вторая Сибирь!» Верно эти господа не восхищались никогда ни Гомером, ни Дантом. Правда, Strand бывает опасен в глубокую осень и в начале весны: случалось, что и конь, и всадник увязали в выбучем песке и погибали; помощи неоткуда взять в этой пустыне. Однажды море так разлилось, что один путешественник, или тамошний рыбак — не помню — напрасно искал убежища на песчаной горе: море и там его настигло. В одном месте стоит надгробный камень путешественнику, умершему на этом берегу. Проехав верст 60 или 70, мы перебрались через песчаные холмы на противоположный берег, т. е. берег Куршигофа: там стояли ещё целые ледяные холмы. Здесь встречаются уже рыбацьи деревушки, где перед каждою хижиною стоит челнок и раскинут огромный невод. В субботу утром погода была прекрасная: между тем как наши лошади шаг за шагом тащились по глубокому песку, я шёл пешком по берегу моря и громко повторял свои фантазии,

И Мемельский залив уединенный
Я Русскими¹ стихами оглашал;
И часто имя девы незабвенной
На бреге сем безлюдном повторял.

В тот же день мы приехали ночью в Кёнигсберг (18 / 30 марта). Кто видел Ригу, тот видел и Мемель, и Кёнигсберг и многие немецкие города: все те же узкие тёмные кривые улицы; та же старинная готическая архитектура, столько говорящая воображению. Целое воскресенье я пробыл в Кёнигсберге и поутру видел парад (это было 19 марта): точь-в-точь как у нас; но только солдаты не так хорошо выправлены; потом отдал визиты двум профессорам, в которых нашёл любезных светских людей. По случаю праздника я не мог видеть университетского зала и поклониться бюс-

¹ Здесь сохранена авторская орфография (А. М.).

ту Канта; а чрезвычайно дурная погода помешала мне зайти в Prinzessin-Strasse и взглянуть на дом, в котором жил Кант, и где теперь помещены бани. Из Кёнигсберга я поехал в Берлин с так называемою *скорою почтою* (Schnell post) в Дилижансе¹. Нет другого государства, в котором почта была бы так исправна, как в Пруссии. При отправлении дилижанса² выдают пассажиру карту, на которой означены все станции, и — час и минута, когда вы на каждую должны приехать. Так, выезжая из Кёнигсберга в понедельник в 8 часов утра, я знал, что буду в Берлине в четверг в 5 часов 25 минут поутру. И действительно мы приезжали на станции иногда раньше, но никогда ни секундою не позже назначенного срока. Лошадей обыкновенно меняют в 5 минут; для завтрака означено 30, для обеда 45 минут — и после, Вас не станут ждать ни минуты более. Я *пролетел* через все замечательные места Восточной Пруссии, и потому ничего не могу сказать об них: только в Мариенбурге, переправляясь через *Ногат*, при свете месяца я видел грозно стоящий над рекою замок рыцарей Немецкого Ордена.

Наконец 23 марта / 4 апреля в четверг, в 5 часов утра, я приехал в Берлин. Не требуйте от меня никакого отчёта о городе, его жителей и пр.: ещё нет недели, как я здесь, и все эти дни я так был развлечён визитами, делами и разнообразными впечатлениями, что осю³ пору ещё хаос в моей голове. Посылаю Вам на первый раз вид здешнего Университета⁴: вы видите, что музы имеют здесь жилище, достойное себя. Университет находится на главной улице *Под Липами*⁵, которая есть совершенно наш

¹ В оригинале с прописной буквы (А. М.).

² Здесь со строчной буквы (А. М.).

³ Здесь сохранена авторская орфография (А. М.). Имеется в виду «о сю пору» — до сего времени, до настоящего момента, до сих пор.

⁴ Как и в письме М.С. Куторги (см.: Письмо М.С. Куторги неизвестному лицу, с. 342-343 наст. изд.), вверху письма В.С. Печерина находится цветное изображение (илл. 6.2 наст. изд.), на этот раз, фасада Берлинского университета (с типографской подписью: lith. bei Winckelmann & Söhne in Berlin, а на следующей строке Die Universität), который с 1828 по 1945 г. носил имя Университет Фридриха Вильгельма в Берлине (Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin). Инициатором создания Университета являлся Вильгельм фон Гумбольдт. Здание университета, в котором учились В.С. Печерин и М.С. Куторга, располагалось в бывшем дворце принца Генриха Прусского, см. карты 1.1 и 2.1 наст. издания.

⁵ Улица «Под Липами» (нем. Unter den Linden) — главная улица Берлина. Улица получила название благодаря украшающим ее липам, высаженным по приказу Фридриха Вильгельма — курфюрста бранденбургского в 1647 г. Таким образом, тысяча лип и тысяча ореховых деревьев образовали аллею в шесть рядов. По этой дороге Фридрих Вильгельм ездил верхом из Королевского дворца в свои охотничьи угодья в Тиргартене (Королевский дворец, Тиргартен, а также театры отмечены нами на картах 1 и 2).

Невский проспект, с тем только различием, что здесь бульвар идёт по середине улицы. Напротив Университета — театр¹ и королевский дворец². Чтобы показать Вам живое, разнообразное движение умственной жизни в здешнем Университете, посылаю извлечение из расписания лекций философского факультета³: я выписал только то, что более занимает Вас и меня, т. е. лекции, касающиеся до Философии, Истории и Словесности⁴. Смотрите, какое богатство! Не знаешь, что выбрать из этих сокровищ. Каждый профессор читает не менее двух-трёх лекций о разных предметах — и все равно важны, равно занимательны. Кто не желал бы послушать *Стеффенса*⁵, поэта-философа, представителя шеллинговой системы? Но также занимательно услышать и *Мишеле*та, того, о котором *Гегель*, умирая,

¹ Королевский оперный театр (нем. Königliches Opernhaus).

² В 1797–1840 гг. Дворец кронпринцев именовался Королевским дворцом, см.: илл. 6.3 наст. изд.

³ См.: Извлечение из расписания лекций философского факультета в Берлине на летний семестр от 1-го мая до 1-го августа, с. 352–370 наст. изд.

⁴ Здесь сохранена авторская орфография. Названия предметов написаны Печериным с прописных букв (*А. М.*).

⁵ Речь идёт о Генрихе Стеффенсе (1773–1845). Следует сказать, что спустя совсем малое время от времени этого письма В.С. Печерина, Стеффенс станет ректором Берлинского университета (1834 / 1835 г.). Возможно, именно этим объясняется отсутствие лекций Стеффенса в справках Берлинского университета о курсах, которые слушал В.С. Печерин (с. 389–392) Основные вехи карьеры Стеффенса: 1804–1806 гг. и 1808–1811 гг. — профессор натурфилософии в Галле; 1811 г. — профессор физики в Бреслау; с 1832 г. — профессор религиозной и натурфилософии в Берлине. Был сыном датчанки и немецкого врача. В 1796 г. учился в Кильском университете, с 1797 г. — в Йенском университете, где встретил Шеллинга и слушал его лекции по натурфилософии. Эта встреча оказала большое влияние на исследование и творчество Стеффенса. Дальнейшие научные знания, особенно в области геологии и минералогии, он приобрёл в Горной академии Фрайберга между 1800 и 1802 гг. Отметим, что Фридрих Шлейермахер сначала безуспешно пытался организовать для Стеффенса кафедру в Берлинском университете, и лишь с 1832 г. Стеффенс стал преподавать в Берлине. Основываясь на знаниях в области естественных наук и философии Шеллинга, Стеффенс разработал концепцию идеалистической натурфилософии. Он пытался создать единую картину природы и её развития, вершиной которой считал человека. Весьма важным является также то, что Стеффенс был и крупным писателем-мемуаристом, оставившим после себя десяти томную автобиографию «Пережитое» (1840–1845), которая является важным и актуальным до сего времени источником о круге романтиков и его времени в целом. Подробнее см.: Gerabek W. Steffens, Heinrich // Neue Deutsche Biographie (NDB). Band 25. Berlin: Duncker & Humblot, 2013. S. 111–112, а также информацию на официальном сайте Берлинского университета. — <https://www.hu-berlin.de/de/ueberblick/geschichte/rektoren/steffens> (ноябрь, 2024).

сказал: «Он один меня понял!» Однако же благоразумие велит довольствоваться пятью¹ или шестью лекциями в семестр, и я для философии избираю — *Стеффенса* — всеобщую физиологию. Лекции начнутся здесь с 1-го мая (по новому стилю). В первый день Святой (26 марта / 7 апреля) давали здесь *Орлеанскую Девственницу*² *Шиллера*. Первая актриса Гжа³ *Гаген* выполнила роль *Иоанны* довольно посредственно: я её извиняю. Эта роль так трудна, что едва ли кто может сыграть её в совершенстве. Не думаю также, чтобы годилось для драмы такое лицо, как *Иоанна Шиллерова*; существо, не волнуемое никакими страстями, действующее не само собою, но как орудие высшей силы. Это чувствовал сам *Шиллер*, и потому — весьма неудачно — ввёл под конец эту внезапную, непонятную и — почти нелепую страсть *Иоанны* к *Лионелю*. Она объясняется только развешением чёрного рыцаря: но это опыт машинатии. Декорации великолепные; не думаю однако же, чтобы петербургские им уступали. Внутренность театра похожа очень на Александрийский; даже потолок так точно расписан; но наш театр, кажется, огромнее и великолепнее. Здешние кресла никуда не годятся: пробираясь в них, Вы должны опасаться или других задавить, или самому быть задавлену⁴ — так они тесны! Здесь три театра: *Opernhaus*, *Schauspielhaus*⁵ и *Königsstädtisches Theater*: сей последний содержится не правительством, а частным обществом, и потому в этом театре публике позволяется свистать сколько угодно.

Нечего больше писать. Кланяйтесь от меня всем и каждому! Радуйтесь! В обществе моих земляков здесь я нашёл маленькое отделение пятницы во всех отношениях. Прошу, умоляю Вас, пишите ко мне поскорее! О том же прошу и Чижова. От Ивана Карловича прошу *одного* слова, как росы небесной, *одно слово*.

И этот звук мне будет арфою, в изгнание,
И песню мне об ней, о родине споёт.

Адрес мой: Herrn von *Petscherin*,
in *Berlin* Mohrenstrasse № 42.

Ваш В. Печерин.

¹ В современном понимании это не единичные лекции, а курсы лекций в семестре.

² Здесь сохранена авторская орфография (*А. М.*).

³ Госпожа.

⁴ Здесь сохранена авторская орфография (*А. М.*).

⁵ См.: илл. 6.4 настоящего издания.

Когда будете у Буссе¹, кланяйтесь от меня ему и супруге его; также Анне Петровне Дель. Когда хотите, можете писать и через посольство: мне знакомы уже здешние чиновники. Но не знаю, скоро ли придёт таким образом Ваше письмо: хоть первое письмо поскорее пришлите. *Рибопьер*² принял меня очень ласково: он чистый³ Русский⁴, несмотря на его фамилию. Я скоро напишу к Константину Матвеевичу⁵. Кланяйтесь Василию Вас. Шнейдеру⁶.

ИЗВЛЕЧЕНИЕ ИЗ РАСПИСАНИЯ ЛЕКЦИЙ ФИЛОСОФСКОГО ФАКУЛЬТЕТА В БЕРЛИНЕ НА ЛЕТНИЙ СЕМЕСТР⁷ ОТ 1-ГО МАЯ ДО 1-ГО АВГУСТА⁸

*Ординарные профессоры*⁹

А. Бёк¹⁰, декан фак[ульте]та. 1) Энциклопедия и методология фило-

¹ Эти строки написаны на первом листе письма сбоку, с левой стороны письма.

² Александр Иванович Рибопьер (1781–1865) — с 1831 по 1839 гг. чрезвычайный посланник и полномочный министр при Прусском и Мекленбургском дворах.

³ Здесь сохранена авторская орфография (А. М.).

⁴ Здесь сохранена авторская орфография (А. М.).

⁵ Константин Матвеевич Бороздин (1781–1848) — историк, археолог, генеалог, с 1826 по 1833 г. был попечителем Петербургского учебного округа.

⁶ Василий Васильевич Шнейдер (1793–1872) — с 1826 г. ординарный профессор римского права.

⁷ Слова «на летний семестр» подчёркнуты.

⁸ Прив. по: РГАЛИ. Ф. 357 (А.В. Никитенко). Оп. 1. Ед. хр. 14. Л. 1–2 об. Речь идёт о летнем семестре 1833 г. В нашем издании в сносках к перечисленным профессорам уделено внимание вехам их научной и педагогической деятельности. Другая публикация: Чернов С.Л. *Casus* Владимира Печерина. СПб.: Нестор-история, 2016. С. 113–115.

⁹ Ординарный профессор — это штатный профессор. Ординарным профессором или *ordinarius* называли того, кто получал «ординарную» зарплату, то есть содержался на средства стандартного или ординарного фонда, или бюджета. В немецкой системе каждый такой профессор заведовал кафедрой, *Lehrstuhl*. Учёный совет и советы факультетов состояли из ординарных профессоров, см.: Кларк У. Академическая харизма и истоки исследовательского университета. М.: Издат. дом Высшей школы экономики, 2017. С. 75. Таким образом, в большинстве немецких университетов до 1918 г. только ординарные профессора имели места и голоса на факультетах и могли выбирать деканов, ректоров и советников, см.: Ringer F.K. *Higher Education in Germany in the Nineteenth Century* // *Journal of Contemporary History*. 1967. Vol. 2. No. 3, *Education and Social Structure*. P. 123–138.

¹⁰ Август Бёк (1785–1867) слушал лекции в университете Галле. Первоначально занимался теологией, но потом под влиянием Ф.Э.Д. Шлейермахера и Фридриха Августа Вольфа (1759–1824), посвятил свою жизнь изучению филологии. В 1807–1811 гг. Бёк занимал кафедру в Гейдельбергском университете и был близок кружку романтиков. В.П. Бузескул пишет: «В ту пору будущий автор “Государственного

логических наук; 2) Толкование Республики Платона и введение в сочинения и философию Платона.

Фр. Бопп¹. 1) Сравнительная грамматика языков санскритского, гре-

хозяйства афинян” и основатель современной эпиграфики с особенным увлечением изучал Платона, трагиков и Пиндара; ими, впрочем, и впоследствии он не переставал интересоваться (особенно Платоном)», см.: Бузескул В.П. Введение в историю Греции. Обзор источников и очерк разработки греческой истории в XIX и в начале XX в. / вступ. ст. и общ. ред. проф. Э.Д. Фролова. СПб.: Издат. дом «Коло», 2005. С. 302. Как видно и из списка Печерина, Бёк читал лекции на темы, связанные с Платоном. В 1811 г. Бёк был приглашен в Берлинский университет. В 1814 г. стал членом Берлинской академии наук и сблизился с братьями Гумбольдтами. В 1828 г. вышел первый том знаменитого «Corpus inscriptionum graecarum» — собрания греческих надписей под редакцией Бёка, второй том вышел в 1843 г. Отметим также, что труд Бёка «Энциклопедия и методология филологических наук» (1877), изданный уже после его смерти, был основан на лекциях, которые Бёк читал в промежуток с 1809 по 1865 г., см.: Бузескул В.П. Введение в историю Греции. Обзор источников и очерк разработки греческой истории в XIX и в начале XX в. / вступ. ст. и общ. ред. проф. Э.Д. Фролова. СПб.: Издательский дом «Коло», 2005. С. 309-310. Как видно, Бёк читал «Энциклопедию и методологию филологических наук» и В.С. Печерину. Подробнее см.: Stark K.B. Boeckh, August // Allgemeine Deutsche Biographie (ADB). Band 2. Leipzig: Duncker & Humblot, 1875. S. 770-783.

¹ Франц Бопп (1791–1867) — немецкий лингвист, который установил значение санскрита в сравнительном изучении индоевропейских языков и разработал продвинутую для своего времени методологию языкового анализа. Таким образом, он явился основателем сравнительной грамматики индоевропейских языков. Первой значимой публикацией Боппа был труд «О системе спряжений санскрита в сравнении с таковыми в греческом, латинском, персидском и германском языках» (1816). В этом труде Бопп стремился проследить общее происхождение санскрита, персидского, греческого, латинского и немецкого языков. Сосредоточившись на историческом анализе глагола, он собрал первые достоверные материалы для истории языков, которые он сравнивал. В 1820 г. он расширил исследование, включив другие грамматические части. Будучи профессором восточной литературы и общей филологии в Берлинском университете (1821–1867), Бопп опубликовал санскритскую грамматику (1827), а также глоссарий санскрита и латыни (1830). Однако его главная научная деятельность была направлена на подготовку великого труда в шести частях «Vergleichende Grammatik des Sanskrit, Zend, Griechischen, Lateinischen, Lithauischen, Altslawischen, Gotischen und Deutschen» (1833–1852) («Сравнительная грамматика санскрита, зенда, армянского, греческого, латинского, литовского, старославянского, готского и немецкого языков»). Краткие сведения, см.: Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2023, October 19). Franz Bopp. Encyclopedia Britannica. — <https://www.britannica.com/biography/Franz-Bopp> (ноябрь, 2024). Следует отметить, что Франц Бопп был членом многих лингвистических обществ и академий мира, в том числе с 1822 г. — Прусской академии наук; с 1853 г. Бопп — иностранный член-корреспондент Петербургской академии наук. О жизни и научных трудах Ф. Боппа, см.: Lefmann S. Franz Bopp, sein Leben und seine

ческого, латинского и германского; 2) Толкование избранных эпизодов санскритской поэмы: *Мачâ-Барâти*.

Ф. де ГАГЕН¹. 1) Древности Средних веков, и особенно германских 2) Толкование рыцарской поэмы Готфрида Страсбургского: *Тристан и Изольт*².

Ј. ГОФМАНН³. 1) Основания полицейского законодательства 2) Политическая экономия.

Wissenschaft. 1. Hälfte. Berlin: Druck und Verlag von Georg Reimer, 1891; Lefmann S. Franz Bopp, sein Leben und seine Wissenschaft. 2. Hälfte. Berlin: Druck und Verlag von Georg Reimer, 1895; Кроме того, в следующем томе содержится приложение, где опубликована переписка между Францем Боппом и Вильгельмом фон Гумбольдтом, см.: Lefmann S. Franz Bopp, sein Leben und seine Wissenschaft. Nachtrag. Berlin: Druck und Verlag von Georg Reimer, 1897.

¹ Фридрих Генрих фон дер Гаген (1780–1856) — немецкий филолог, прославившийся, прежде всего, своими исследованиями древнегерманской литературы. После изучения права в университете Галле он получил юридическую должность на государственной службе в Берлине, но в 1806 г. подал в отставку, чтобы посвятить себя исключительно изучению литературы. В 1810 г. был назначен экстраординарным профессором немецкой литературы Берлинского университета. В следующем году был переведён на аналогичную должность в университет Бреслау (где также работал академическим библиотекарем, в 1818 — назначен ординарным профессором), а в 1821 г. вернулся в Берлинский университет уже в качестве ординарного профессора. В 1841 г. был принят в члены Прусской академии наук. Основные вехи карьеры и список работ, см.: официальный сайт Берлинского университета. — <https://www.sammlungen.hu-berlin.de/objekte/-/16107/> (ноябрь, 2024).

² Такое написание не является ошибкой Печерина, поскольку имя ирландской принцессы различно передается (как Iseult, Ysolt или Isolde), где последняя буква не произносится.

³ Иоганн Готфрид Гофман (1764–1847) — немецкий государствовед (Staatswissenschaftler), политэконом и статистик. Учился в университетах Галле и Лейпцига. В 1807 г. получил должность преподавателя на кафедре государственного управления в Кёнигсбергском университете. В 1810–1814 гг. — профессор политэкономии (Nationalökonomie) и статистики Берлинского университета и председатель совета директоров созданного по его плану статистического бюро, которым он руководил до 1844 г. В 1816 г. занимал должность в Министерстве иностранных дел, а с 1817 г. — в Государственном совете (Staatsrat). С 1821 г. профессор политэкономии и статистики Берлинского университета. С 1832 г. действительный член Прусской академии наук. Информация на официальном сайте Берлинского университета. — <https://www.sammlungen.hu-berlin.de/objekte/-/16007/> (ноябрь, 2024), см. также: von Inama-Sternegg K.T. Johann Gottfried Hoffmann // Allgemeine Deutsche Biographie (ADB). Band 12. Leipzig: Duncker & Humblot, 1880. S. 598–604; Loening H. Johann Gottfried Hoffmann und sein Anteil an der staatswirtschaftlichen Gesetzgebung Preußens. Halle: Waisenhaus, 1914.

Л. ИДЕЛЕР¹. 1) Хронология греков и римлян; 2) Математическая география.

К. ЛАХМАН² 1) Толкование германской поэмы: *Нибелунги*; 2) Толкование элегий Проперция.

¹ Христиан Людвиг Иделер (1766–1846) — астроном, математик и филолог. Изучал древние и современные языки, а также математику в университете Галле. После получения докторской степени стал королевским астрономом в Берлине. С 1810 г. член Прусской академии наук. С 1821 г. ординарный профессор философского факультета Берлинского университета. Посвятил свою жизнь главным образом исследованию древних систем хронологии. В 1825–1826 гг. был опубликован его главный труд: «Handbuch der mathematischen und technischen Chronologie» (2 Bde.) («Справочник по математической и технической хронологии»). Информация на сайте Берлинского университета. — <https://www.sammlungen.hu-berlin.de/objekte/-/15996/> (ноябрь, 2024). Также см.: Bruhns C. Ideler, Christian Ludwig // Allgemeine Deutsche Biographie (ADB). Band 13. Leipzig: Duncker & Humblot, 1881. S. 743-745; Kunitzsch P. Ideler, Ludwig // Neue Deutsche Biographie (NDB). Band 10. Berlin: Duncker & Humblot, 1974. S. 118-119.

² Карл Конрад Фридрих Вильгельм Лахман (1793–1851) — один из творцов древне-германской филологии и один из основателей критического метода относительно древних текстов, проф. в Кёнигсберге (1818–1825), потом в Берлине (1825–1827 — экстраординарный профессор, а с 1827 по 1851 — ординарный профессор немецкой и классической филологии). В приёмах критических исследований он примыкал к английскому филологу Р. Бентли и к Ф.-А. Вольфу, обращая методы и результаты изысканий в области классической филологии на пользу изучения литературных памятников родной старины. Так называемая песня о Нибелунгах составляла центральный пункт его изысканий в немецкой литературе. К числу начальных трудов его принадлежит исследование «Ueber d. ursprüngliche Gestalt d. Gedichtes v. d. Nibelungen Not» (Берлин, 1816), которым положено было начало германской филологии вообще. Через десять лет Лахман дал первое критическое издание памятника: «Der Nibelungen Not mit d. Klage» (Берлин, 1826); критические объяснения к изданию содержатся в его сочинении: «Zu den Nibelungen und zur Klage» (1836); содержанию сказания о Нибелунгах посвящено «Kritik der Sage v. d. Nibelungen» (1830). Из римских поэтов изданы Лахманом ещё Проперций (1816), с пространном комментарием, Катулл (1829), Тибулл (1829), Бабрий (1845), Авян (1845). Подробнее см.: Мищенко Ф.Г. Лахман, Карл-Конрад-Фридрих-Вильгельм // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Т. 17. Санкт-Петербург: Типо-Литография И.А Ефрона, 1896. С. 406-407. Важным для времени пребывания В.С. Печерина в Берлине являлось то, что Лахман в 1829–1851 гг. был директором латинского отделения Филологического семинара в университете. С 1830 г. Лахман был членом Прусской академии наук. После отъезда В.С. Печерина на родину, Лахман в 1836–1837 гг. был деканом философского факультета (также в 1846–1847 гг.), а в 1843–1844 гг. — ректором Берлинского университета. Информация на сайте Берлинского университета. — <https://www.sammlungen.hu-berlin.de/objekte/-/282/> (ноябрь, 2024).

Ф. РАУМЕР¹ (замечательный историк): 1) Новейшая история, с 16-го века. 2) Статистика и учение о конституциях государств европейских и американских.

Гейнрих СТЕФФЕНС² (пламенный поэт-философ и большой остряк) 1) Всеобщая физиология; 2) Философия религии (постараюсь сообщить верные отчёты о его лекциях.)

Е. ТЁЛКЕН³ 1) Изъяснение гипсовых оттисков с древних памятников,

¹ Фридрих Людвиг Георг фон Раумер (1781–1873) — немецкий историк, который первым популяризовал историю на немецком языке, много путешествовал и служил в законодательных органах. Изучал право, естественные науки и историю в Галле и Геттингене. В 1811–1818 гг. — профессор государственного управления в Бреславском университете. С 1819 по 1859 гг. — ординарный профессор истории и государственного управления Берлинского университета. В периоды 1821–1822, 1826–1827, 1829–1830, 1831–1832 гг. декан философского факультета. В периоды 1822–1823 гг. и 1842–1843 гг. — ректор Берлинского университета. Член ряда академий и научных обществ мира, включая Прусскую академию наук (с 1827 по 1847 гг., когда вышел из состава академии вследствие недовольства короля по поводу произнесённой Раумером речи в честь Фридриха Великого), Баварской академии наук (1830), Шведской королевской академии наук и др. Главным трудом Раумера считается работа «Geschichte der Hohenstaufen und ihrer Zeit» (1823–1825), которая проникнута благоговением перед блестящей эпохой немецкого Средневековья. Этот труд основан на обширном изучении источников и даёт живое изображение как лиц, так и условий того времени, см.: Раумер, Фридрих Людвиг Георг // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Т. 26. Санкт-Петербург: Типография Акц. Общ. «Издат. Дело, бывшее Брокгауз-Ефрон», 1899. С. 371–372; von Wegele F. Raumer, Friedrich Ludwig Georg von // Allgemeine Deutsche Biographie (ADB). Band 27. Leipzig: Duncker & Humblot, 1888. S. 403–414; Jordan S. Raumer, Friedrich Ludwig Georg von // Neue Deutsche Biographie (NDB). Band 21. Berlin: Duncker & Humblot, 2003. S. 201–202. Информация на сайте Берлинского университета. — <https://www.sammlungen.hu-berlin.de/objekte/-/7215/> (ноябрь, 2024).

² См. комментарий к следующему источнику: Письмо В.С. Печерина А.В. Никитенко, с. 370–381 настоящего издания. Надо отметить, что Печерин выделил Стеффенса крупными, по сравнению с именами других преподавателей, буквами.

³ Написано именно «Тёлкен». Эрнст Генрих Тёлкин (1785–1864) — немецкий археолог (антиковед), философ, историк искусства, профессор и директор Берлинского антиквариума (Берлинское античное собрание, Antikensammlung, которое во времена Тёлкина уже было перенесено в Старый музей, а до 1845 г. — Королевский музей). Изучал теологию в Геттингенском университете, но во время обучения больше концентрировался на истории и добавил к ней классическую филологию и философию. Затем учился в Берлинском университете, где его самыми главными учителями стали Фридрих Шлейермахер и Иоганн Готлиб Фихте. В 1808 г. он отправился в почти двухлетнюю поездку по Италии со своим однокурсником по Геттингену Отто Магнусом фон Штакельбергом. С 1814 г. — приват-доцент в Берлинском университете. Чтобы иметь финансовую стабильность, Тёлкину пришлось также преподавать

находящихся в музее. 2) Всеобщая археология искусств, или история, начала и памятники всякие, резьба и живопись у древних; 3) История римской архитектуры с изложением памятников от древнейших времен до Юстиниана.

Ф. Вилькен¹ (творец лучшей истории крестовых походов.) 1) Всеоб-

в гимназиях. Его главным трудом считается изданный в 1814 г. «Ueber das Basrelief und die Grenzen der Plastik und Malerey» («О барельефе и пределах скульптуры и живописи»). В 1815 г. для него открылось новое поле деятельности — инвентаризация древностей, частично возвращённых после захвата наполеоновскими войсками. До 1818 г. он собирал древности для подготовки к созданию национального общественного музея, а после создания такового, сначала был помощником директора Берлинского собрания древностей, а в 1836 г. стал директором (определял судьбу коллекции на протяжении 28 лет: дольше, чем все остальные директора). В 1816 г. он стал экстраординарным профессором в Берлине, читал лекции не только по археологии, но и по философии. В 1823 г. он стал ординарным профессором истории искусств и археологии, а в 1827 г. — секретарём Академии художеств и действительным членом Академического совета Берлинского университета. Как археолог, он разделял взгляд Эдуарда Герхарда на археологию как на историческую науку — «монументальную филологию». См.: Curtius E. Tölken, Ernst Heinrich // Allgemeine Deutsche Biographie (ADB). Band 38. Leipzig: Duncker & Humblot, 1894. S. 415; Tütken J. Privatdozenten im Schatten der Georgia Augusta. Zur älteren Privatdozentur (1734 bis 1834). Teil II: Biographische Materialien zu den Privatdozenten des Sommersemesters 1812. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2005. S. 518-531.

¹ Фридрих Вилькен (1777–1840) — немецкий историк. С 1816 г. — ординарный профессор истории и иранских языков Берлинского университета, а также один из первых историков, которые учредили источниковедческие семинары в качестве формы обучения, где ключевую роль играли методы источниковедческой критики, см.: Huttner M. Historische Gesellschaften und die Entstehung historischer Seminare — zu den Anfängen institutionalisierter Geschichtsstudien an den deutschen Universitäten des 19. Jahrhunderts // Matthias Middel, Gabriele Lingelbach, Frank Hadler (Hg.): Historische Institute im internationalen Vergleich (Geschichtswissenschaft und Geschichtskultur im 20. Jahrhundert, Bd. 3). Leipzig: Akad. Verl.-Anst., 2001. S. 39–82, hier v. a. S. 47. С 1817 года — главный библиотекарь Королевской библиотеки в Берлине. С 1831 г. — директор университетской библиотеки. В Энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона отмечается, что «из его трудов, посвящённых большей частью персидскому языку — для изучения которого он издал в 1805 г. первую грамматику и хрестоматию, — а также истории Востока, главнейший «Geschichte der Kreuzzüge nach morgenländischen und abendländischen Berichten» (Лейпциг, 1807–1832). Достоинство этого труда состоит в том, что он впервые критически разграничивает предание от исторических фактов», см.: Вилькен, Фридрих // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Т. 6. Санкт-Петербург: Типо-Литография И.А. Ефрона, 1892. С. 372. Именно об этом главнейшем труде Вилькена «Истории крестовых походов...» и говорит В.С. Печерин. Перу Вилькена также принадлежит история Королевской библиотеки (Geschichte der königlichen Bibliothek zu Berlin, Berlin, 1828). Инфор-

пчая история Германии 2) Основания персидского языка 3) Упражнения в исторической критике.

*Экстраординарные проф[ессоры]*¹

Ф. БЕНЕКЕ² 1) Критический разбор кантовой системы 2) О болезнях

мация на официальном сайте Берлинского университета. — <https://www.sammlungen.hu-berlin.de/objekte/-/6771/> (ноябрь, 2024).

¹ Экстраординарным (*extraordinarius*) профессором первоначально назывался внештатный профессор, который не подпадал под обычный бюджет или фонд. В зависимости от времени и места внештатный профессор мог иметь заработную плату или же не иметь её. Часто основной целью стать внештатным профессором было просто попасть на факультет и там закрепиться, а со временем стать ординарным профессором. Должность внештатного профессора давала звание профессора, а также твёрдые позиции на факультете, см.: Кларк У. Академическая харизма и истоки исследовательского университета. М.: Издат. дом Высшей школы экономики. С. 75, 352–354. Однако, учитывая уже сложившиеся блестящие карьеры приведённых Печериным экстраординарных профессоров Берлинского университета, им, вероятно, в то время лишь требовалось оставаться в звании профессора этого университета. Кроме того, тогда в прусских университетах экстраординарные профессора уже имели заработную плату от государства, см.: Ringer F.K. Higher Education in Germany in the Nineteenth Century // Journal of Contemporary History. 1967. Vol. 2. No. 3. Education and Social Structure. P. 123-138.

² Фридрих Эдуард Бенеке (1798–1854) — немецкий философ и психолог. Изучал теологию и философию сначала в Галле, затем в Берлине, где на него большое влияние оказал Шлейермахер. Бенеке считал, что философия должна была основываться на опыте, в отличие от диалектического метода. В 1820 г. стал приват-доцентом в Берлинском университете и, несмотря на влияние Гегеля, сумел за год собрать вокруг себя большую аудиторию. Однако в 1822 г. из-за разногласий во взглядах на философию был вынужден покинуть Берлинский университет, но нашёл радушный приём в Геттингене, пока не получил разрешения возобновить лекции в Берлине в 1827 г. После смерти Гегеля получил звание экстраординарного профессора. К важнейшим сочинениям Бенеке относятся: «Psychologischen Skizzen» («Психологические очерки»), «Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft» («Учебник психологии как естествознания»), «Erziehungs- und Unterrichtslehre» («Руководство к воспитанию и учению»); «Grundlinien des natürlichen Systems der praktischen Philosophie» («Основные принципы естественной системы практической философии»). По своим философским взглядам находился в оппозиции к Гегелю и Канту, считал, что этические принципы базируются на эмпирических чувствах: эмпирическая психология, по его мнению, была основой всей философии. См.: von Hertling G. Beneke, Friedrich // Allgemeine Deutsche Biographie (ADB). Band 2. Leipzig: Duncker & Humblot, 1875. S. 327-329; Dolch J. Beneke, Friedrich Eduard // Neue Deutsche Biographie (NDB). Band 2. Berlin: Duncker & Humblot, 1955. S. 45; Mehring R. Aus der Elendsgeschichte des deutschen Privatdozenten. Prosastücke zum denkwürdigen Schicksal des Friedrich Eduard Beneke. Berlin: Matthes & Seitz, 2022.

души. 3) Логика и энциклопедия философии; 4) Естественное и публичное право или философия права; 5) Психология.

Л. ГЕННИНГ¹ 1) *Хроматика* или теория красок (цветов), основанная на мнениях Гёте о сем предмете. 2) Энциклопедия философских наук, по книге Гегеля. 3) О государственных доходах.

К. ГЕЙЗЕ². 1) О начале, возрастании и духе греческой трагедии 2) Толкование Филоктета и Антигоны Софокла.

Г. ГОТО³. 1) Мнения Шеллинга, Солгера и Гегеля о красоте и изящных

¹ Леопольд фон Геннинг (1791–1866) — немецкий философ-гегельянец. Изучал историю, право и философию в Гейдельбергском университете, а также экономику в университете Вены. С 1818 г. жил в Берлине, где стал последователем Гегеля, который был тогда назначен в Берлинский университет. По просьбе Гегеля в 1820 г. Геннинг получил должность преподавателя гегелевской философии в университете, а в 1821 г. получил и докторскую степень. В 1825 г. Геннинг был назначен экстраординарным профессором, а в 1835 г. — ординарным профессором. С 1827 г. он был редактором ежегодника научной критики «*Berliner Jahrbücher*», который на протяжении двадцати лет был самым влиятельным гегельянским журналом. После смерти Гегеля, фон Геннинг отредактировал три тома в рамках полного издания сочинений Гегеля. См.: von Prantl C. Henning, Leopold Dorotheus (genannt von Schönhoff) // *Allgemeine Deutsche Biographie* (ADB). Band 1. Leipzig: Duncker & Humblot, 1880. S. 777-778; Saß H.-M. Henning, August Wilhelm Dorotheus von // *Neue Deutsche Biographie* (NDB). Band 8. Berlin: Duncker & Humblot, 1969. S. 546-547.

² Карл Вильгельм Гейзе (1797–1855) — немецкий филолог-классик. Получив образование в гимназиях в Ольденбурге и Нордхаузене, а также в 1812–1815 гг. в частном институте в Вене, был некоторое время наставником младшего сына Вильгельма фон Гумбольдта. С 1816 г. изучал филологию в Берлинском университете, обучаясь у Августа Бёка. Изучал лингвистику под руководством Боппа, а философию — под руководством Гегеля. В 1829 г. получил должность экстраординарного профессора в Берлинском университете и читал лекции о греческих и латинских авторах, а также о философии языка (*Sprachphilosophie*) и общем языкознании. Одним из главных трудов Гейзе является «*System der Sprachwissenschaft*» (Berlin 1856) («Система языкознания»), который был издан уже после его смерти. См.: Leskien A. Heyse, Karl Wilh. Ludw. // *Allgemeine Deutsche Biographie* (ADB). Band 12. Leipzig: Duncker & Humblot, 1880. S. 380-381.

³ Генрих Густав Гото (1802–1873). В Энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона о нем сказано следующее: «Историк искусства и эстетик гегелевской школы, проф. Берлинского университета. Главные его сочинения по эстетике: “Vorlesungen über Aesthetik” (1835–1838); “Vorstudien für Leben u. Kunst” (1835); по истории искусства: “Geschichte der deutschen u. niederländischen Malerei” (1840–1843); “Die Malerschule Huberts von Eyck nebst deutschen Vorgängern u. Zeitgenossen” (1855–1858); “Die Meisterwerke der Malerei vom Ende des III bis Anfang des XVIII Jhrh. in photo- u. photolithographischen Nachbildungen” (1865); “Geschichte der christlichen Malerei” (1867–1872). Им написаны также отличные тексты к “Eyck-Album” (Б., 1861)

искусствах 2) Эстетика.

А. МАРКС¹ 1) История музыки 2) Теория и практика пения.

К. МИШЕЛЕТ² (первый ученик и ревностный последователь Гегеля).

1) О жизни, сочинениях и философии Аристотеля. (Результат сих лекций: «как Аристотель был венец древней философии», так Гегель — новейшей)

и “Dürer-Album” (Б., 1863)», см.: Гото, Генрих-Густав // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Т. 9. Санкт-Петербург: Типо-Литография И.А. Ефрона, 1893. С. 433. Подробнее: von Prantl C. Hotho, Heinrich Gustav // Allgemeine Deutsche Biographie (ADB). Band 13. Leipzig: Duncker & Humblot, 1881. S. 191-192 (где отмечено, что он отправился для изучения истории искусства в Лондон, Париж, Бельгию, Нидерланды и Италию, а экстраординарным профессором в Берлине стал с 1829 г.).

¹ Фридрих Генрих Адольф Бернхард Маркс (1795–1866) — немецкий музыковед, теоретик музыки и композитор. Докторскую степень получил в 1827 г. в Марбургском университете, а с 1830 г. стал экстраординарным профессором музыки в Берлинском университете. С 1832 г. — музыкальный руководитель университета (Universitätsmusikdirektor). Основоположник современной теории гармонии и композиции. См.: Eitner R. Marx, Adolph Bernhard // Allgemeine Deutsche Biographie (ADB). Band 20. Leipzig: Duncker & Humblot, 1884. S. 533-539.

² Карл Людвиг Мишелет / Михелет (1801–1893) — немецкий философ-гегельянец французского происхождения (имя и фамилия его отца Луи Мишле). Из Энциклопедического словаря Брокгауза и Ефрона: «Мишле или Михелет (Карл Людвиг Michelet, 1801–1893) — философ-гегельянец, профессор Берлинского университета. Верный ученик Гегеля и представитель левой стороны гегельянства, Мишелет / Михелет отличался своим прогрессивным, доходящим до радикализма политическим и церковным либерализмом. Из трудов его наиболее важны: «Die Ethik des Aristoteles in ihrem Verhältniss zum System der Moral» (Б., 1827); «Das System der philosophischen Moral» (1828), где рассматриваются основы учения о вменяемости человеческих поступков; «Examen critique de l’ouvrage d’Aristote, intitulé Métaphysique» (П., 1836); «Geschichte der letzten Systeme der Philosophie in Deutschland von Kant bis Hegel» (Берлин, 1837–1838); «Entwicklungsgeschichte der neuesten deutschen Philosophie» (Б., 1848); полемическая брошюра «Schelling und Hegel» (Б., 1839); «Anthropologie und Psychologie» (Б., 1840); философская трилогия «Die Epiphanie der ewigen Persönlichkeit des Geistes» (1844–1852; личность абсолюта, исторический Христос и новое христианство, будущность человечества и бессмертие души); «Vorlesungen über die Persönlichkeit Gottes und die Unsterblichkeit der Seele» (1841); «Geschichte der Menschheit in ihrem Entwicklungsgang seit 1775» (1855–1860); «Naturrecht oder Rechtsphilosophie» (Б., 1866); «Das System der Philosophie als exacter Wissenschaft» (I–V, Б., 1876–1881; логика, философия природы, философия духа, философия истории). Ср. автобиографическое соч. М.: «Wahrheit aus meinem Leben» (Б., 1884)». См. также: Lasson A. Michelet, Karl Ludwig // Allgemeine Deutsche Biographie (ADB). Band 55. Leipzig: Duncker & Humblot, Leipzig 1910. S. 842-844; Waszek N. Michelet, Karl Ludwig // Neue Deutsche Biographie (NDB). Band 17. Berlin: Duncker & Humblot, 1994. S. 447.

2) Философия права по Гегелю; 3) Философия всеобщей истории.

Л. РАНКЕ¹. 1) Упражнения в исторической критике; 2) Изложение *идеи всеобщей истории*.

Г. РИТТЕР². 1) О познании Бога, 2) Логика, 3) Первая часть истории

¹ Франц Леопольд Ранке (с 1865 г. фон Ранке) (1795–1886) — немецкий историк, повлиявший на развитие исторических исследований XIX века в целом. Основные вехи академической карьеры: 1817 г. — присвоена докторская степень (диссертация о Фукидиде); 1818 г. — учитель истории в гимназии во Франкфурте-на-Одере; 1818 год — старший преподаватель гимназии во Франкфурте-на-Одере; 1825–1834 гг. — экстраординарный профессор истории Берлинского университета; 1832 г. — член Прусской академии наук; 1834–1871 гг. — ординарный профессор истории Берлинского университета. Во время учёбы в Берлине В.С. Печерина и М.С. Куторги, известными публикациями Ранке были: *Geschichten der romanischen und germanischen Völker von 1494 bis 1514* (1824); *Fürsten und Völker von Süd-Europa im sechzehnten und siebzehnten Jahrhundert*; *Die serbische Revolution. Aus serbischen Papieren und Mittheilungen* (1829); *Die römischen Päpste in den letzten vier Jahrhunderten* (1834–1836). В педагогическом отношении известен в том числе тем, что с 1834 г. ввёл в академическую практику научно-исследовательские исторические семинары (по критическому изучению исторических источников), которые повлияли на многих его учеников, что способствовало созданию и дальнейшему развитию немецкой исторической школы (школа Ранке), одной из ведущих в европейской историографии. Подробнее см.: Dove A. Ranke, Leopold von // *Allgemeine Deutsche Biographie* (ADB). Band 27. Leipzig: Duncker & Humblot, 1888. S. 242-269; Mommsen W.J. (Hrsg.). *Leopold von Ranke und die moderne Geschichtswissenschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1988; Duchhardt H. *Der alte Ranke. Politische Geschichtsschreibung im Kaiserreich*. Berlin: Vergangenheitsverlag, 2023 (о позднем научном творчестве фон Ранке и последних пятнадцати годах жизни историка).

² Генрих Риттер (1791–1869) — немецкий философ и историк философии, был профессором в Берлине, Киле и Геттингене. Из Энциклопедического словаря Брокгауза и Ефрона: «Важнейшие труды его: «*Geschichte der Philosophie*» (Гамбург, 1829–1833; 2-е изд., 1836–1853; главный труд Риттера, доведён до Канта), «*Versuch zur Verständigung über die neueste deutsche Philosophie seit Kant*» (Брауншвейг, 1853), «*Die christliche Philosophie bis auf die neuesten Zeiten*» (Геттинген, 1858–1859; извлечение из его первого сочинения, продолженное до новейшего времени), «*Abriss der philosophischen Logik*» (Берлин, 1824; 2-е изд., 1829), «*Ueber das Verhältniss der Philosophie zum Leben*» (Берлин, 1835), «*Historia philosophiae graeco-romanae*» (вместе с Преллером, Берлин, 1838; 7-е изд., Гота, 1888), «*Kleine philosophische Schriften*» (Киль, 1839–1840), «*Unsterblichkeit*» (Лейпциг, 1851; 2-е дополн. изд., 1861), «*System der Logik und Metaphisik*» (Геттинген, 1856), «*Encyklopädie der philosophischen Wissenschaften*» (Геттинген, 1862–1864), «*Philosophische Paradoxa*» (Лейпциг, 1867), «*Ueber das Böse und seine Folgen*» (Гота, 1869). Находясь под влиянием Шлейермахера, Риттер стремился к христианско-теистическому мировоззрению; он защищал понятие чуда и действительность откровения», см.: Риттер Генрих // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона.

философии или ист[ория] фил[ософии] у древних.

П. Штур¹. 1) История Прусского королевства с 1786; 2) Всеобщая фи-

Т. 26а. Санкт-Петербург: Типография Акц. Общ. «Издат. дело, бывшее Брокгауз-Ефрон», 1899. С. 817-818. Следует также отметить, что когда Риттер обучался в Берлине, на него большое влияние оказал Шлейермахер. Экстраординарным профессором в Берлинском университете он был с 1824 по 1833 гг., а затем отправился в Киль в качестве ординарного профессора, а оттуда в 1837 г. в том же качестве поступил в Геттинген, где проработал до конца жизни. В 1832 г. Риттер был принят в члены Прусской академии наук. Следует также отметить, что ранние его работы в 20-х гг. XIX в. были посвящены античной философии (учению Эмпедокла, истории ионической философии, истории пифагорейской философии, а также мегарской философской школе). См.: von Prantl C. Ritter, Heinrich // Allgemeine Deutsche Biographie (ADB). Band 28. Leipzig: Duncker & Humblot, 1889. S. 673-674.

¹ Петер Феддерсен Штур (1787–1851) — немецкий историк, профессор Берлинского университета. Также публиковался под псевдонимом Feodor Eggo. Изучал право и философию в Кильском, Гейдельбергском, Геттингенском университетах, а также в Галле. Большое влияние на Штура оказал Генрих Стеффенс. В 1821 г. он получил докторскую степень в Берлинском университете, а в 1826 г. стал экстраординарным профессором философского факультета этого университета, в основном преподавал историю и позднее стал ординарным профессором. Занимался историей и религией различных народов и времён, но особенно был увлечён историей Германии, скандинавской мифологией и философией мифологии. Умер в один день с другим профессором Берлинского университета Карлом Лахманом, поэтому они получили совместные некрологи в газетах. Штур также получил известность своей полемикой против Нибура в книге «Ueber der Untergang der Naturstaaten» (1817). См.: Peter Feddersen Stuhr // Neuer Nekrolog der Deutschen, 29. Jahrgang, 1851, 1. Teil. Weimar 1853. S. 224-225; Meyer C.F. Stuhr, Peter Feddersen // Allgemeine Deutsche Biographie (ADB). Band 36. Leipzig: Duncker & Humblot, 1893. S. 738-741; Штур Петер Феддерсен // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Т. 39а. Санкт-Петербург: Типография Акц. Общ. Брокгауз-Ефрон, 1903. С. 944. Известно, что Штур любил после лекций пить кофе и читать политические газеты в кондитерской Штегели, где проводил время и Владимир Сергеевич Печерин. Так, в декабре 1833 г., в письме к А.В. Никитенко Печерин пишет: «Каждый почти вечер я провожу часа два в кондитерской Штегели (Штегели. — А. М.). Это единственная в Берлине по множеству английских и французских журналов всех цветов и по чину посетителей, людей разных наций и разного покроя... Здесь иногда презабавно слышать, как диктаторским тоном произносят приговор тому или иному государству, решают без апелляции судьбу Португалии или Испании», см.: Чернов С.Л. Casus Владимира Печерина. СПб.: Нестор-История, 2016. С. 155. Действительно, до того как в Берлине в полной мере стала развита культура кафеинных заведений, наиболее популярным видом таковых были небольшие кафе-кондитерские (Café-Konditoreien). Во времена Печерина самой популярной у интеллектуальной публики и было это заведение кафе Штегели, основанное в 1820 г. и находившееся на пересечении Шарлоттенштрассе (Charlottenstraße) и Егерштрассе (Jägerstraße), недалеко от театра на площади

лософская история новейших времён со времени Карла Великого.

ГИРТ¹. О расположении зданий у древних.

Жандарменмаркт (Gendarmenmarkt), см.: карта 1.9, карта 2.9, илл. 6.8 наст. изд. Немецкий журналист Эрнст Дронке, цитируя Штайнманна (Steinmann F. Briefe aus Berlin. Teil 2. Hanau: König, 1832. S. 133), называл это кафе «Эльдорадо берлинских бездельников», а также «самым грандиозным и наиболее часто посещаемым учебным заведением» города, его посещают те, кто хочет «утолить свою жажду знаний, покончить с голоданием своего разума и удовлетворить щекотку своего эстетического вкуса», см.: Dronke E. Berlin. Hg. u. mit e. Nachw. vers. von Irina Hundt. Berlin: Rutten & Loening, 1987 [Neudruck der Ausgabe von 1846]. S. 41–47.

¹Алоис Гирт (1759–1837) — немецкий археолог и историк искусства. Первый профессор теории искусства и истории искусства в Берлинском университете (1810). Гирт был ответственен за коллекцию древностей короля Пруссии с 1798 г.; археолог греческой и римской архитектуры. Изучал философию в Нанси (Франция), где намеревался получить высшее юридическое образование. Изучал право также во Фрайбурге, а затем перешёл в университет Вены, где между 1779 и 1782 гг. изучал антиковедение. Следующие четырнадцать лет он провёл в Италии, посетив Венецию, Флоренцию, Рим, Неаполь, а также Сицилию. Интерес Гирта постепенно склонился в сторону изучения истории искусства, отчасти после прочтения работ Винкельманна, а отчасти из-за разнообразия произведений искусства, доступных для изучения в Италии. В Риме Гирт знакомится с немецкими эмигрантами, среди прочих также с Гёте. В 1791 г. Гирт опубликовал трактат о Пантеоне «*Osservazioni istorico-architettoniche sopra il Panteon*». В Италии Гирт был археологом и гидом по римским древностям, но затем в 1796 году его пригласили в Прусскую академию искусств в Берлине, чтобы он преподавал теорию искусства. В следующем году он на публичной лекции изложил планы создания общественного музея в Берлине, который будет содержать лучшие прусские собрания искусства, разложив их по художественным «школам» для образования любителей искусства и публики. Король Фридрих Вильгельм II принял предложение Гирта, и его преемник Фридрих Вильгельм III взял на себя покровительство созданию музея. Наполеоновские войны задержали строительство музея, но Гирт сумел начать свою деятельность по созданию музея на участке улицы Унтер-ден-Линден (где сегодня стоит Арсенал Шинкеля). Первоначальный проект музея, созданный Гиртом, так и не реализованный, был революционным для своего времени и даже содержал специальные ставни для регулирования света. Решающая победа Наполеона над прусской армией в 1806 г. и Тильзитский мир отодвинули воплощение замысла Гирта на второй план. В 1809 г. Гирт опубликовал один из своих главных трудов *Die Baukunst nach den Grundsätzen der Alten*, в котором приводил доводы в пользу стиля неоклассицизм в строительстве, что стало одним из влиятельнейших трактатов неоклассического движения. В 1810 г. Кристиан фон Мехель, реорганизатор собрания искусств в Сан-Суси, который французы оставили после разграбления, напомнил Фридриху Вильгельму III о проекте создания художественного музея в Берлине. Тогда же был основан Берлинский университет. Гирта попросили стать первым профессором истории искусств. Среди его учеников было поколение немецких архитекторов классического стиля: Карл Фридрих Шинкель (1781–1841), Иоганн

К. Цумпт¹ 1) О жизни Августа и событиях его века 2) Толкование сатир Горація.

Генрих Генц (1766–1811) и Фридрих Вайнбреннер (1766–1826). Вайнбреннер основал свою собственную архитектурную школу в Карлсруэ, где ещё больше распространил идею классицизма в строительстве, выдвинутую Гиртом. В 1815 г. прусские произведения искусства, присвоенные Наполеоном для своего музея, были возвращены и представлены на публичной выставке в Академии наук. Сам Фридрих Вильгельм посетил выставку, и впечатлённый идеей создания всеобъемлющей истории искусства, приказал созданной комиссии организовать Берлинский художественный музей. Гирт снова стал членом этой комиссии. Однако молодой исследователь истории искусств, изучавший в Париже украденные из Пруссии произведения, Густав Фридрих Вааген, ставил эстетику искусства (удовольствие от просмотра произведений) выше его наставительной (назидательной) функции. Вместе с Карлом Фридрихом фон Румором они оспорили аргумент Гирта о том, что музей должен быть создан главным образом для национального престижа и образования. В брошюре Ваагена 1828 г. подробно изложен конфликт с Гиртом, а также утверждается, что вместо демонстрации большинства произведений, принадлежащих государству, следует выставлять только лучшие, наиболее репрезентативные произведения той или иной эпохи. Гирт не согласился с этим и в конце концов покинул комиссию. Однако усилия Гирта по созданию музея были значительными, и здание 1823–1830 гг., спроектированное его учеником Шинкелем, известное как Старый музей, было настолько же продуктом усилий Гирта, как и Ваагена. Гирт был одним из первых, кто развешивал картины в хронологическом порядке — идея, которую он, возможно, почерпнул из Императорской галереи в Вене. Его труд «Geschichte der Baukunst bei der Alten» сыграл важную роль в возрождении классицизма в Германии и Европе в целом. Гёте изобразил Гирта в своей эпистолярной новелле об искусстве 1799 г. «Der Sammler und die Seinigen» («Коллекционер и его близкие»). См.: Kultermann U. The History of Art History. New York: Abaris, 1993. P. 145; Zimmer J. Nachrichten über Aloys Hirt und Bibliographie seiner gedruckten Schriften // Jahrbuch der Berliner Museen, 1999, 41. Bd. 1999. S. 133–194; Sheehan J.J. Museums in the German Art World: From the End of the Old Regime to the Rise of Modernism. Oxford: Oxford University Press, 2000. P. 54–55, 79–80; Sedlarz C., Johannsen R.H. Aloys Hirt: Archäologe, Historiker, Kunstkenner. Hannover-Laatzten: Wehrhahn, 2004.

¹ Карл Готтлоб Цумпт (1792–1849) — немецкий учёный, который внёс равный вклад в латинскую филологию как в науку, так и в методику её преподавания. Благодаря латинской грамматике, которую он опубликовал в 1818 г., в гимназиях был изменён подход к преподаванию латинского языка (больше внимание было уделено изучению римской литературы, особенно произведениям Цицерона). Эта грамматика получила заслуженное признание за пределами Германии и оказала чрезвычайно благотворное влияние на развитие преподавания латинского языка. С 1827 г. Цумпт — экстраординарный профессор римской литературы Берлинского университета, затем, с 1836 г. — ординарный профессор. Подробнее см.: Lothholz G. Zumpt, Gottlob // Allgemeine Deutsche Biographie (ADB). Band 45. Leipzig: Duncker & Humblot, 1900. S. 481–483.

Ф. ШЛЕЙЕРМАХЕР (знаменитый толкователь и переводчик Платона)¹.
Философское учение о государстве.

*Доценты*²

ДРОЙЗЕН³. Введение в драматическое искусство греков.

¹ В тексте Печерина выделен также крупно как Стеффенс. Фридрих Даниэль Эрнст Шлейермахер (1768–1834) — немецкий протестантский теолог, филолог-классик, философ, исследователь политической теории и педагог. Перевёл произведения Платона на немецкий язык и считается основоположником герменевтики. См.: Dilthey W. Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst // Allgemeine Deutsche Biographie (ADB). Band 31. Leipzig: Duncker & Humblot, 1890. S. 422–457; Scholtz G. Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst // Neue Deutsche Biographie (NDB). Band 23. Berlin: Duncker & Humblot, 2007. S. 54–57; Mariña J. (ed.). The Cambridge Companion to Friedrich Schleiermacher. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. Отметим, что выделенное Печериным влияние Шлейермахера относительно изучения произведений Платона продолжает иметь значение и сегодня, поскольку интерпретации Шлейермахера изменили весь ход развития платоноведения, см.: Lamm J.A. The art of interpreting Plato // Mariña J. (ed.). The Cambridge Companion to Friedrich Schleiermacher. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. P. 91–110.

² В.С. Печерин говорит о должности преподавателя (Privatdozent). Такая должность по большей части не влекла за собой ничего внушительнее, по крайней мере теоретически, чем научная аккредитация и право получать «частный» доход от гонораров, уплаченных слушателями, см.: Ringer F.K. Higher Education in Germany in the Nineteenth Century // Journal of Contemporary History. 1967. Vol. 2. No. 3. Education and Social Structure. P. 123–138.

³ Иоганн Густав Бернхард Дройзен (1808–1884) — немецкий историк. В конце 30-х гг. XIX в. г. профессор в Берлине, затем в Киле, в Иене и, наконец, опять в Берлине. Ввёл в антиковедение понятие «эллинизм». В.П. Бузескул отмечает, что Дройзен не филолог-классик, а историк, и притом занимавшийся не только древностью, но и Новым временем, а сам он принадлежал к тому поколению, которое мечтало об объединении Германии, боролось за эту идею и возлагало свои надежды на Пруссию. Сначала Дройзен переводил Аристофана и написал статью о его комедии «Птицы» и гермокопидах, но более всего он известен «Историей эллинизма», которая принадлежит к числу выдающихся произведений немецкой историографии XIX в. Первый том вышел в 1833 г. под названием «Geschichte Alexanders des Grossen» (Berlin, 1833); второй (Hamburg, 1836) и третий (там же, 1843), кроме частного заглавия, имели и общее: «Geschichte des Hellenismus», см.: Бузескул В.П. Введение в историю Греции. Обзор источников и очерк разработки греческой истории в XIX и в начале XX в. / вступ. ст. и общ. ред. проф. Э.Д. Фролова. СПб.: Издат. дом «Коло», 2005. С. 323–329. Подробнее см.: Hintze O. Droysen, Johann Gustav // Allgemeine Deutsche Biographie (ADB). Band 48. Leipzig: Duncker & Humblot, 1904. S. 82–114; Southard R. Droysen and the Prussian school of history. Lexington: University Press of Kentucky, 1995; Hackel C. (Hrsg.). Johann Gustav Droysen 1808–1884. Philologe — Historiker — Politiker. Katalog zur Ausstellung an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: G + H Verlag, 2008.

Гельвинг¹. 1) История Пруссии. 2) Положительное европейское народное право.

Крюгер². Толкование избранных речей Фукидида.

Куфаль³ 1) О мореходстве 2) Политическая история Реформации.

Е. ЛАНГЕ¹. Толкование *Медее* Еврипида.

¹ Генрих Христиан Карл Эрнст Гельвинг (1803–1875) — немецкий историк. Изучал филологию, историю и географию в Берлинском университете, особенно у Фридриха фон Раумера и Карла Риттера. После того как он занимался историческими исследованиями в качестве частного учёного в различных местах Вестфалии с 1825 по 1829 г., 25 ноября 1829 г. он завершил свою хабилитацию, создав «Geschichte des Achäischen Bundes» (Lemgo 1829) (Историю Ахейского союза) на философском факультете Берлинского университета. Основной темой его дальнейших исследований была бранденбургско-прусская история. В 1834 г. — экстраординарный профессор философского факультета Берлинского университета, а с 1849 г. — ординарный профессор. Подробнее см.: Hantzsch V. Helwing, Ernst // Allgemeine Deutsche Biographie (ADB). Band 50. Leipzig: Duncker & Humblot, 1905. S. 182–183.

² Карл Вильгельм Крюгер (1796–1874) — немецкий антиковед, получивший образование в университете Галле (1816–1820). С 1820 по 1838 гг. преподавал в Цербсте, Бернбурге и Берлине, где работал в Иоахимстальской гимназии под руководством Августа Майнеке (знаменитый педагог и филолог-классик). Наиболее известные его работы: «Griechische Sprachlehre für Schulen» (1842–1856, 6-е изд. — 1892) («Преподавание греческого языка для школ»); «Historisch-philologische Studien» (1836–1851) («Историко-филологические исследования»). Он также издал сочинения Ксенофонта, Фукидида, Геродота, Арриана и Дионисия Галикарнасского. См.: Sandys J.E. A History of Classical Scholarship. Vol. III (The Eighteenth Century in Germany, and the Nineteenth century in Europe and the United States of America). Cambridge: Cambridge University Press, 1908. P. 119–120.

³ Георг Леопольд Людвиг Куфаль (1802–1871) — теолог, историк и инженер, конструктор первого паровоза, спроектированного в Пруссии. Сначала изучал теологию, а затем историю, что позволило ему получить докторскую степень и хабилитацию в Берлинском университете в 1830 г. после чего преподавать там до 1837 г. Лекции о мореходстве он читал с 1831 по 1833 гг. Однако уже в 1833 г. Куфаль выступал за использование паровых тяговых средств вместо лошадей. С середины 1833 г. промышленные науки (Gewerbewissenschaften) были добавлены в университетские программы в качестве дополнительной предметной области наряду с географией и статистикой Прусского государства. Таким образом, фокус исследований Куфаля сместился в сторону технологии, что включало техническую и промышленную механику, инженерное дело, а также конструирование и использование машин. Затем он основал машиностроительную компанию и построил первый прусский паровоз. Подробнее см. информацию на сайте Берлинского университета (Geschichte der Wirtschaftswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin / Georg Leopold Ludwig Kufahl [mit Verzeichnis seiner Veranstaltungen]). — <http://hicks.wiwi.hu-berlin.de/history/start.php?type=person&id=102995> (ноябрь, 2024).

Ф. МИЛЛЕР ² 1) География Палестины 2) История средних веков
3) География и этнография Азии.

ПЕТЕРМАН ³. 1) Основания армянского языка 2) Толкование псалмов.

ПОТТ ⁴ 1) Избранные идилии Теокрита 2) Этимология и синтаксис

¹ Эдуард Райнхольд Ланге (1799–1850) — немецкий филолог-классик, известный в первую очередь исследованиями в области древнегреческой мифологии. Учился в университетах Бреслау и Лейпцига. Приват-доцент Берлинского университета с 1824 г. Впоследствии ректор Берлинской гимназии Фридриха-Вердера. Затем до своей смерти руководил Герцогской гимназией в Эльсе (совр. Олесница в Польше). Впервые имя Ланге стало известным научному миру из-за его вражды к К.О. Мюллеру, на работу которого о дорийцах Ланге написал рецензию, назвав её образцом «недостовой» историографии. В 1825 г. Ланге опубликовал статью «Einleitung in das Studium der griechischen Mythologie» («Введение в изучение греческой мифологии»). Тогда же, в 1825 г. Ланге совместно с Г. Пинцгером опубликовали критическое издание «Персов» Эсхила. В 1847 г. вышла работа Ланге «Vorschläge zu zeitgemäßer Reform der Gymnasien» («Предложения по современной реформе гимназий»). См.: Bursian C. Lange, Reinhold // Allgemeine Deutsche Biographie (ADB). Band 17. Leipzig: Duncker & Humblot, 1883. S. 650-651.

² Фердинанд Генрих Миллер (Ferdinand Müller) (1805–1886) — немецкий историк, географ и этнограф. Информация на сайте Немецкой электронной библиотеки. — <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/person/gnd/117609641> (ноябрь, 2024). В 1844 году Фердинанд Миллер был назначен экстраординарным профессором философского факультета Берлинского университета. — https://archivdatenbank.gsta.spk-berlin.de/midosasearch-gsta/Midosasearch/i_ha_rep_89/index.htm?kid=GSta_i_ha_rep_89_9_3_3_1 (ноябрь, 2024). В 1841 г. опубликовал работу под названием «Немецкие племена и их князья, или историческое развитие территориальных отношений в Германии в Средние века» («Die deutschen Stämme und ihre Fürsten, oder, historische Entwicklung der Territorial-verhältnisse Deutschlands im Mittelalter», Berlin, 1841).

³ Юлиус Генрих Петерманн (1801–1876) — немецкий востоковед, специалист по арабистике, арменистике, османистике, семитологии. Был профессором восточных языков в Берлине, позже северогерманским консулом в Иерусалиме; путешествовал по Передней Азии и Песрии. Главнейшие труды: «Grammatica linguae armenicae» (Берлин, 1837), «Porta linguarum orientalium» (Берлин, 1840; 2-е изд., 1864–1872; краткая грамматика важнейших восточных языков); «Reisen im Orient» (Лейпциг, 1860-1861), см.: Петерманн, Юлиус Генрих // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Т. 23. Санкт-Петербург: Типо-Литография И.А. Ефрона, 1898. С. 439.

⁴ Август Фридрих Потт (1802–1887) — немецкий лингвист, один из основоположников индоевропейской исторической лингвистики. Основоположник подхода к этимологическим исследованиям на основе соответствия звуков, встречающихся в родственных словах индоевропейских языков. Изучал теологию в Геттингене, но заинтересовался филологией, затем в 1827 г. защитил докторскую диссертацию и стал учиться в Берлинском университете у Франца Боппа. В 1830 г. стал приват-доцентом этого университета. В 1833 г., когда Печерин прибыл в Берлин, Потт опубликовал первый том своего главного труда «Etymologische Forschungen auf dem Gebiete der

латинского языка.

РИДЕЛЬ¹. 1) Введение в камеральные и политические науки. 2) История марки Бранденбургской и древности Бранденбургского права. 3) Учение о государстве.

ШМИДТ². Истории средних веков.

ШОТТ¹. 1) Основания еврейского языка. 2) Основания китайского

indo-germanischen Sprachen, mit besonderem Bezug auf die Lautumwandlung im Sanskrit, Griechischen, Lateinischen, Litauischen und Gotischen» (1833–1836) («Этимологические исследования в области индоевропейских языков, с особым акцентом на изменение звука в санскрите, греческом, латинском, литовском и готском языках»). В том же году стал профессором общей лингвистики в Галле, где работал до конца своей жизни, см.: Britannica, The Editors of Encyclopaedia. «August Pott» // Encyclopedia Britannica. 2 Apr. 2024. — <https://www.britannica.com/biography/August-Pott> (ноябрь, 2024).

¹ Адольф Фридрих Иоганн Ридель (1809–1872) — немецкий антиквар, промышленник и политик, автор «Codex diplomaticus Brandenburgensis», сборника документов по истории маркграфства Бранденбург в 36 томах. Ридель изучал теологию и филологию в Берлинском университете, где с 1832 г. стал приват-доцентом, с 1833 г. работал в Государственном архиве Пруссии. В 1851 г. был принят в члены Прусской академии наук, а с 1868 г. стал официальным историографом Бранденбурга. Также осуществлял промышленную деятельность и был членом Дирекций железнодорожных компаний Берлин — Вроцлав и Берлин — Анхальт, а также членом Директората сахарно-свекольного производства. Известна также его политическая деятельность, см.: Holtze F. Riedel, Adolf Friedrich Johann // Allgemeine Deutsche Biographie (ADB). Band 28. Leipzig: Duncker & Humblot, 1889. S. 514–517.

² Вильгельм Адольф Шмидт (1812–1887) — немецкий историк. В 1831 г. начал изучать философию и историю в Берлинском университете. Самыми значимыми для него учителями стали Август Бёк и Леопольд фон Ранке. Шмидт получил докторскую степень в 1834 г. С 1840 г. стал приват-доцентом. Однако, учитывая, что Печерин сообщает о нём как о приват-доценте ещё в 1833 г., то, видимо, для Шмидта было сделано серьёзное исключение, позволившее ему быть преподавателем, аффилированным с Берлинским университетом ещё в столь раннее время. В «Allgemeine Deutsche Biographie» сообщается, что Шмидт сначала действительно преподавал Историю Средних веков, скорее, чтобы самому получить необходимые знания по Всеобщей истории, в то время как его страстью была история древняя. С 1845 г. стал экстраординарным профессором, преподавал древнюю историю, а также немецкую и всеобщую историю и продолжал свои исследования в области эпиграфики и папирологии. В 1843 г. вместе с Бёком, Георгом Генрихом Перцем, Леопольдом фон Ранке и братьями Гримм он основал «Журнал исторической науки», который редактировал на протяжении всего периода его публикации (с 1844 по 1848 гг.). С 1851 г. — профессор Цюрихского университета, с 1860 г. — Йенского университета, где стал преемником Иоганна Дройзена, см.: Löwenfeld S. Schmidt, Adolf // Allgemeine Deutsche Biographie (ADB). Band 31. Leipzig: Duncker & Humblot, 1890. S. 703–713.

языка. 3) Толкование избранных мест из философов и историков китайских; 4) Основания турецкого языка; 5) Частные уроки в языках семитских, также турецком и китайском.

Лекторы новейших языков²:

1) *Итальянского* ФАБРУЧЧИ объясняет: *Освобождённый Иерусалим* Тасса³; читает курс итальянского языка и даёт частные уроки.

2) *Испанского*: ФРАНЦЕЗОН: объясняет трагедии КАЛЬДЕРОНА⁴ и даёт частные уроки в испанском и французском языках.

3) *Английского* СЕЙМУР⁵ объясняет поэму: *Течение времени*⁶.

Извлечение для Чиждва

*Философ[ского] фак[ультета]*⁷

¹ Вильгельм Шотт (1802–1889) — немецкий ориенталист, известный своими работами по языкам и культуре восточной и северной Азии. С 1838 г. — экстраординарный профессор Берлинского университета, а с 1841 г. — член Берлинской академии наук. Поскольку преподавание китайского языка не привлекло достаточного количества слушателей, Шотт преподавал также финский, эстонский и венгерский языки. Известен исследованиями финского и монголо-тибетского эпосов («Калевала» и «Гэсэриада»). Считается одним из крупнейших языковедов XIX в., который основал в Берлинском университете традицию китаистических исследований, см.: Walravens H. Schott, Wilhelm Christian // Neue Deutsche Biographie (NDB). Band 23. Berlin: Duncker & Humblot, 2007. S. 497–498.

² Вероятно, речь также идёт о приват-доцентах, дающих частные уроки.

³ Поэма «Освобождённый Иерусалим» (1580) Торквато Тассо.

⁴ Речь идёт об испанском драматурге и поэте Педро Кальдероне де ла Барко (1600–1681). Этот курс Печерин посещал, см.: РГИА. Ф. 733. Оп. 56. Д. 675. Л. 183. Автограф.

⁵ Этот курс также был посещаем Печериным, см.: РГИА. Ф. 733. Оп. 56. Д. 675. Л. 183. Автограф. Что касается Сеймура, то Печерин брал у него частные уроки. Кроме того, Печерин посещал его курс, см.: Записка В.С. Печерина о научных занятиях, с. 387 настоящего издания.

⁶ Речь идёт об эпической поэме шотландского поэта Роберта Поллока «Ход времени» (1827).

⁷ В данном случае В.С. Печерин делает извлечение из куррикулума философского факультета для своего друга Ф.В. Чиждва, интересы которого больше лежали в русле естественнонаучной направленности. Здесь приведены лишь краткие сведения о перечисленных далее учёных: Энно Гирен Дирксен (1792–1850) — немецкий математик, Пауль Эрман (1764–1851) — немецкий физик, Сигизмунд Фридрих Гермбштедт (1790–1833) — немецкий химик и фармацевт, Карл Кунт (1788–1850) — немецкий ботаник и вице-директор ботанического сада в Берлине, Мартин Генрих Карл Лихтенштейн (1780–1857) — немецкий путешественник и зоолог, директор зоологического музея, а также инициатор и первый директор Берлинского зоопарка, Эй-

ДИРКСЕН: 1) Приложение дифференциального исчисления к теории кривых линий и плоскостей; 2) Интегральное исчисление 3) Приложение анализа к геометрии.

ЭРМАН 1) О магнетизме и электричестве 2) Об атмосферологии метеорологической.

ГЕРМЫШТЕТ 1) Органические кислоты и соли 2) Всеобщая технология 3) Фармация и химия фармацевтическая 4) Опытная физика.

КУНТ. Основания ботаники.

ЛИХТЕНШТЕЙН. Всеобщая зоология.

МИЧЕРЛИХ. 1) Электрохимия и учение о химических пропорциях 2) Опытная химия.

ОЛЬТМАН 1) Гидрография и физиография островов Южной Америки и прочее 2) Высшая геодезия с историей важнейших измерений земли.

ВЕИС 1) Частная минералогия 2) Минералогические упражнения.

ДОВЕ 1) Объяснение оптических явлений 2) Опытная физика.

ГРУЗОН 1) Геометрия 2) Основания арифметики и алгебры.

LEJEUNE-DIRICHLET 1) Первые основания Диофантова анализа 2) Дифференциальное и интегральное исчисление.

(Продолжение впереди)

ПИСЬМО В.С. ПЕЧЕРИНА А.В. НИКИТЕНКО¹.

Берлин, 16 / 28 мая 1833 г.

Любезнейший Александр Васильевич!

Неужели Вы забыли меня? Почти два месяца уже, как я здесь, а от Вас нет ни строчки! Но нет! вероятно, я сам этому виноват: я так был неосторожен, что письмо своё, написанное к Вам тотчас по приезде, опустил в общий ящик; после уже узнал я, что это не всегда бывает верно. Вот поче-

льгард Мичерлих (1794–1863) — один из первых физико-химиков (открыл явления изоморфизма и полиморфизма), Яббо Ольтманнс (1783–1833) — немецкий математик и астроном, Христиан Самуэль Вейс (1780–1856) — немецкий минералог и кристаллограф, Генрих Вильгельм Дове (1803–1879) — немецкий метеоролог и физик (с 1848 г. директор Прусского метеорологического института), Иоганн Филипп Грузон (1768–1857) — немецкий математик (изобретатель арифмометра), Иоганн Петер Густав Лежён-Дирихле (1805–1859) — немецкий математик (внёс значительный вклад в изучение математического анализа, теории функций и теории чисел).

¹ Прив. по: РГАЛИ. Ф. 357 (А.В. Никитенко). Оп. 1. Ед. хр. 7. Л. 15–18 об. Автограф. Другая публикация: Чернов С.Л. Casus Владимира Печерина. СПб.: Нестор-история, 2016. С. 118–124.

му, я думаю, и Чижев ко мне не пишет: адрес мой находился в Вашем письме. Как бы то ни было, но жестоко не иметь так долго известия от Вас, из любезного круга друзей моих!

Не знаю теперь, чем начать своё письмо: столько новых впечатлений стеснилось в душе моей. Мощный дух времени, дух европейской образованности осенил меня своими крылами; я слышу его повелительный голос: он говорит мне, что короткое время моего пребывания за границею я должен употребить не на мелочное исследование грамматических форм древних языков, но на то, чтобы усвоить себе современные идеи, напитаться ими на всё остальное время жизни. Для меня весьма было полезно, что я года полтора до отъезда за границу должен был почти исключительно заниматься механизмом своего предмета; теперь я могу отдохнуть и после рабочих, ремесленных дней, отпраздновать *воскресенье* науки в *богослужении* идеям. И сколько содействует такому развитию дух общественного мнения, обнаруживающийся в книгах и журналах, а особенно преподавание здешних профессоров, которое основано на идеях и насквозь пропитано идеями! Это естественно ведёт меня к подробнейшему описанию здешнего университета.

Почему не начать с наружного устройства этого заведения? Для нас и это важно: мы можем таким образом видеть, как внешняя жизнь гармонирует с внутреннею. В письме к Вам и потом к Чижеву был рисунок фасада университета: это прежде бывший дворец, следовательно, одно из первых зданий в городе; находится *Под Липами* (Невский проспект) между Академиею Наук¹, Королевским дворцом², библиотекою³ и театром⁴. И так⁵ войдём в это святилище муз! Вот главные ворота: они облеплены театральными аффишками⁶, и разными другими объявлениями о концертах и прочих публичных увеселениях, которые бывают здесь каждый день местах в двадцати (здесь есть где народу повеселиться!). Вот главные сени, в которых всегда кипит толпа студентов в разнообразных костюмах: в сюртуках и фраках последней моды, в древнегерманских⁷ казакинах, в шпорах, без галстуков, с открытою грудью, с длинными на плечах локонами, с маленькими бородами и т. д. Здесь несколько чёрных таблиц, на

¹ См: карта 1.3, карта 2.3.

² См.: карта 1.4, карта 2.4.

³ См.: карта 1.2, карта 2.2.

⁴ См.: карта 1.5, карта 2.5.

⁵ «И так» написано в оригинале, что, по нашему мнению, по значению отличается от слова «итак».

⁶ В оригинале это слово написано с двумя «ф» (А. М.).

⁷ Здесь сохранена авторская орфография (А. М.).

которых профессора прибывают объявления о своих лекциях, перемене часов; тут же объявления от сапожников, портных, мелочных книгопродавцев, которые рекомендуют себя студентам. Здесь в углу маленький буфет, где можно всегда иметь хороший завтрак; у дверей сидят продавцы сладких пирожков, перьев, бумаги и чернил. За сеньями начинаются длинные коридоры: здесь аудитории — большие и малые залы (все в нижнем этаже); но старые, закопчённые, запылённые; скамьи узкие и в половину изрезанные именами Луиз, Амалий, Софий и т. д.; а кафедры — о! на такой кафедре у нас и народный учитель не стал бы сидеть! Нет! наш университет несравненно выше в этом отношении: как чисто выметены аудитории! Скамьи и кафедры, как будто сегодня выкрашены! Любо посмотреть! И какой порядок между благородным учащимся юношеством. А здесь — сидят в шляпах до прибытия профессора, а иногда и во время лекции, если негде поставить шляпы...

Но с этих старых кафедр нисходят слова жизни, которые глубоко падают в душу и хранятся в ней, как драгоценные перлы на дне моря, пока буря не вызовет их наружу... В этих мрачных залах сияет солнце *познания*; цветы человеческого духа развиваются в разнообразнейших формах; под одною кровлею здесь мирно живут самые противоположные мнения. Так, в одной аудитории Вы слышите: «с Гегелем закатилось солнце философии; мир не произведёт другого, подобного ему!» В другом зале говорят: «Заслуга Гегеля весьма маловажна; он дал только новую форму философии». Далее Вы видите — восходит на кафедру не профессор, нет! Оратор-проповедник, которого громкий голос и живые телодвижения суть невольное выражение его пламенной души; это — пифия на треножнике, это — Стеффен! Послушаем: «М[илостивые] Г[оспода]! *Философия религии* (Religionsphilosophie) представляет два важнейших направления духа человеческого: *всё знание* и *всё бытие*. Всякий человек, в котором пробудилось стремление к высшему развитию, необходимо должен испытать внутреннюю борьбу религиозного чувства с философским убеждением; примирить сии два, по-видимому, враждующие начала — должно быть главною и конечною его целью. К Вам особенно взываю, будущие служители слова Божия; Вы, которых вся жизнь должна быть посвящена святым истинам религии; Вас призываю пройти со мною снова через всю сию внутреннюю брань, чтобы выдержать оную, и победить, и найти желанное примирение, как я сам оное нашёл. Так, м[илостивые] г[оспода], вся жизнь моя посвящена была философским исследованиям; но всегда средоточием оных была религия, и теперь я достигнул сладостного убеждения, что религия и философия тождественны, что они просто одно нераздельное!»

Вот профессор *Бенке*! Он лавирует между разнообразными философскими мнениями, не держась ни того ни другого: во всём сомневается:

всё разрушает, ничего не созидает: это амфибия, которую здесь не очень любят.

Наконец Мишелет и Геннинг — два верных ученика Гегеля, ясные истолкователи его системы, преобладающей ныне во всей Германии, особенно в Берлине.

Преподаватели прочих наук разделены на две враждующие школы: историческую и философическую. Так, например, профессора права: Савиньи принадлежит к первой; Ганс¹ к последней. Заметьте этого Ганса: вот две его мысли; этого довольно, чтобы узнать его: «Конституция, данная монархом, не имеет никакой силы, никакого значения: сам народ должен дать себе конституцию!» — «Французская революция (1789) есть высшее развитие христианства: явление оной столь же важно, как явление самого Христа!» (Избави нас Боже от таких мнений: я привожу оные только как факт; а сверх того политические предметы вовсе меня не занимают).

Я слушаю философию у Геннинга: он читает *Энциклопедию философских наук* по Гегелю. [Геннинг] молодой человек² довольно приятной наружности; говорит довольно быстро; язык живой и блестящий; преподавание его кипит метафорами и сравнениями. Вот самый краткий результат того, что я доселе слышал: «Всякая наука имеет свой *данный* предмет, которого существование она *предполагает* и, следовательно, не имеет нужды доказывать, выводить оное. Не так философия! Она не имеет готовой *подстилки* (Substant) данных определённых предметов. Все предметы захвачены другими науками. Как, в известном стихотворении Шиллера, при рождении мира, прочие люди забрали себе всю землю, и поэту остался — Олимп³: так и философии остались небеса, где она свободно парит над вещами. Не имея особенного *предмета*, она имеет свой *особенный способ созерцания предметов*. Во всех других науках дух остаётся *несвободным*, потому что определяется *извне, чем-то другим*. Философия стремится к *абсолютной свободе*, которая сама себя определяет, а следовательно, и к *абсолютному единству*. Сие единство есть — *последнее* (начало) *основание вещей*. И так предмет философии есть *последнее основание вещей и так, что сие основание (начало) совпадает с нашим собственным внутренним* (сознанием) или, что все равно, гармонизирует с *разумом*. Философия есть *наука разума*, (не как отдельной душевной способности, след[овательно], не как часть психологии), но поколику *разум сознаёт в себе всё бытие*; поколику разум есть *абсолютная действительность и основание всего действительного*. Философия есть *мыслящее созерцание предметов*

¹ Эдуард Ганс (1797–1839) — юрист и философ, ученик Гегеля.

² Отметим, что в 1833 г. Л. Геннингу было 42 года.

³ Здесь сохранена авторская пунктуация (А. М.).

(обыкновенное определение Гегеля); есть *мыслящее познание*, или *объективное мышление*, в котором мы сознаём свою мысль, как абсолютное содержание, как внутреннюю сущность самых вещей¹.

В беглом обзоре истории философии, дабы показать различие древней философии от новейшей, Геннинг говорит: «Философия начинается в той-же² стране, где занялась заря политической свободы — в Греции. Греч[еская] философия имела задачу: *чистое мышление, сознаваемое как истинное бытие, возвести на степень неделимой (конкретной) идеи*. Но древние разрешили только половину сей задачи: они познали *действительность, как идею*, но не познали *обратно идеи, как действительность*. Они отделили идею от действительности, но после не умели соединить оные. У древних есть один мир *по сю* и другой *по ту* сторону; мир внутренний, мир духовного успокоения, и мир внешний, мир слепого борения и безнадёжного отчаяния. *Божественное слово сделалось плотью; идея сделалась действительностью*: вот философское начало нового мира! Христианская религия есть религия истины, ибо в ней находим абсолютное единство *идеи и действительности*, единство божественной и человеческой природы в образе Богочеловека. Только новейшая философия может быть истинною и удовлетворительною, ибо она основана на требованиях века и одна умеет им удовлетворить; ибо она восприняла в себе все начала прежних философий, преобразив оные в новой жизни. Древние философии не погибли: вся их внутренняя сущность перешла в новейшую ф[илософию]. Так цветок погибает только во внешнем своём явлении; но вся его внутренняя жизнь переходит в сочный плод, и таким образом переходит только на другую, высшую степень жизни! Но всякий человек, ищущий истинного познания, должен держаться новейшей философии, должен быть человеком *своего века*, ибо только в современных идеях находится истина, как в последнем (в отношении к нам) развитии духа человеческого».

Профессор Бек³, представитель филологии в здешнем университете, читает *Энциклопедию и методологию филологических наук*. По его мнению «филология стоит на одной степени с философией. Философия есть абсолютное, первоначальное познание, филология есть второстепенное познание, *познание познанного*, познание всего того, что было уже однажды в сознании человека. Философ воспринимает и воспроизводит *божественные идеи*, отпечатлённые во вселенной⁴; Филолог⁵ воспринимает и воспроизво-

¹ Печерин не закрыл здесь кавычки (А. М.).

² Здесь сохранена авторская орфография (А. М.).

³ Август Бёк.

⁴ Здесь сохранена авторская орфография (А. М.).

⁵ Здесь сохранена авторская орфография (А. М.).

дит идеи *человечества*, выраженные в истории, литературе и искусстве всех народов и веков, преимущественно однако же народов классической древности, где идеи сии выражены чище и яснее». Так обширен объём филологии по системе г[осподина] Бека! И следовательно, это не есть та жалкая филология, которая занимается буквами, точками и запятыми древних писателей.

Ещё замечу одно любимое выражение *Гегеля*: «Философия ведёт к тому, чтобы мы умели *найтись в свете*,» т. е. найти себя, идеи, законы своего разума во внешнем мире, и таким образом примириться и соединиться с миром. Наконец вот разделение философии *Гегеля*: 1. Наука идеи самой по себе и самой в себе — логика. 2) Наука идеи, развивающейся вне себя — *натуральная философия*. 3) Наука, идеи возвращающейся в самую себя из внешнего развития, — *философия Духа*.

Я слушаю лекции каждый день три часа, от 9 до 12 утра. Лекция продолжается только 40 минут, потому что профессор приходит всегда 20 минут после звонка. В промежутке между лекциями, студенты гуляют в небольшом, но прекрасном саду, который находится сзади университета: это густые, тенистые каштановые аллеи, где вечная свежесть и прохлада; подле есть маленький ботанический садик с самыми необходимыми растениями: большой ботанический сад за городом.

Каждый день почти, часа два, провожу в Музеуме¹, особенно в галерее древностей. Здесь драгоценное собрание древних статуй и ваз. Иногда я совершенно забываюсь в наслаждении, смотря на эти идеальные формы человеческой красоты. Музей открыт каждый день от 10 до 4 часов, открыт для всех жителей без исключения. Для входа не нужно никаких предварительных забот напр[имер] доставать билет и т. п.² Всякий может войти прямо с улицы, как во всякое другое публичное заведение. Прежде картины и статуи были рассеяны по королевским дворцам и потому не всегда и не для всякого доступны; в 1824 году король соединил все сии произведения в великолепном музее, который есть теперь истинно народное святилище искусства.

Музей есть изящное произведение Архитектуры³ в Греческом⁴ вкусе. В первом этаже находятся древности; во втором Картинная Галерея. Через прекрасную колоннаду⁵, вы входите в *круглый зал* (rotonda, в первом этаже) с светлым куполом: это совершенный Греческий храм! здесь

¹ Илл. 6.5 настоящего издания. Карта 1.8, Карта 2.8.

² И тому подобное.

³ Здесь сохранена авторская орфография (А. М.).

⁴ Здесь сохранена авторская орфография (А. М.).

⁵ Илл. 6.6 настоящего издания.

между колоннами стоят статуи главных Богов¹. Далее — *первый* большой зал — здесь — весь Олимп древних. Во *втором* и *третьем* зале собраны великие мужи Рима: тотчас при входе поражает Вас статуя Цезаря во весь рост²; замечательно, что здесь есть также и древний бюст Цезаря (из чёрного мрамора)³, который как две капли похож на статую. На противоположном конце зала, прямо против Цезаря, стоит *Наполеон* (счастливая мысль!), статуя во весь рост, отличное произведение Кановы⁴. В сем собрании древностей особенно заслуживают внимания древние *вазы и урны*: *вазы* большею частью из зелёного мрамора, самой изящной формы; есть две *огромные ванны* из гранита, найденные в вилле *Мария*⁵, близ Рима; урны

¹ Илл. 6.7 настоящего издания.

² Мы не знаем, что это за статуя. В собрании древностей Старого музея сейчас нет такой статуи. Возможно, что это статуя более позднего времени, поскольку, по описанию Печерина, она находилась в 1833 г. в одном зале со статуей Наполеона. Тем более, что Печерин отмечает примечательность древнего бюста Цезаря, как бы отличающая его от более поздних статуй уже Нового времени. Древние же статуи, согласно Печерину, в основном, находились в первом зале.

³ Речь идёт о так называемом «Зелёном Цезаре» (der Grüne Caesar), который сейчас находится на верхнем этаже в седьмом зале (инвентарный номер: Sk 342). Печерин ошибается, говоря, что он из чёрного мрамора. В действительности бюст изготовлен из базанита (из Вади-Хаммамат, в восточной пустыне Египта). Бюст датируется I в. до н. э. — II в. н. э. Его высота — 41 см. На основании сравнения бюста с монетами Гая Юлия Цезаря, которые выпускались в последние несколько месяцев жизни диктатора, исследователи предполагают, что этот бюст наиболее вероятно изображает именно его, см.: Schwarzmaier A., Scholl A., Maischberger, M. The Antikensammlung. Berlin: Verlag Philipp von Zabern, 2016. P. 250-251. Как видно из текста Печерина, бюст идентифицировался с Гаем Юлием Цезарем ещё в первой половине XIX в.

⁴ Видимо, в музее находилась копия скульптуры Антонио Кановы «Наполеон как Марс-миротворец» (мраморный оригинал 1806 г.). С 1817 г. оригинал находится в Эпслихаусе в Лондоне. Однако известны гипсовые копии этой скульптуры, как, например, копия в Пинакотеке Брера, сделанная в 1808 г. — <https://pinacotecabrera.org/en/collezione-online/opere/napoleone-come-marte-pacificatore/> (ноябрь, 2024). Таким образом, описание Печерина и в этом случае является редким источником о первоначальном расположении залов и коллекций музея, включая копию скульптуры Кановы.

⁵ Это не так и, вероятно, эти ванны II в. н. э. происходят из терм Диоклетиана (это происхождение предлагает в 1836 г. Эдуард Герхард). Фригидарий купального комплекса, разрушенный в VI в., был использован для строительства в 1561 г. базилики Санта-Мария-дельи-Анджели-э-дей-Мартири по проекту Микеланджело. Вероятно, что тогда ванны (инвентарные номера Старого музея: Sk 1093 и Sk 1094) были перенесены в виллу Перетти-Монтальду, где, как установлено, они служили ёмкостями для фонтана у входа в виллу, затем приобретённую кардиналом Джанфранко Негрони в 1696 г. В 1810 г. ванны были приобретены Каролиной фон Гумбольдт, супру-

ны из белого греческого мрамора и травентина; в одной из них, найденной близ Афин¹, ещё хранятся сожжённые кости. *Этрусские* урны (из травентина²) имеют вид четвероугольного ящика с выпуклыми барельефами; на крышке обыкновенно лежит маленькая статуя покойника³.

гой Вильгельма фон Гумбольдта, а в 1816 г. их купил Фридрих Вильгельм III для будущего музея, после чего в апреле 1820 г. эти артефакты были доставлены в Берлин. К.Ф. Шинкель планировал разместить ванны в центре ротонды, но отказался от этого. При открытии музея в 1830 г. ванны стояли перед полукруглыми нишами в Северном зале (так называемый «зал богов и героев», «Götter- und Heroensaal»). В 1861 г. они были внесены в список скульптур ротонды, затем в 1911 г. всё ещё стояли в вестибюле по обе стороны двери, а в 1936 г. их перенесли в хранилище Пергамского музея (Pergamonkeller), где они неповреждёнными пережили войну и послевоенный период. В июне 1997 г. их снова поместили в колоннадный вестибюль (Säulenhalle) музея по обе стороны от входа. Ванны в каталоге Герхарда: Gerhard E. Berlin's antike Bildwerke. Erster Theil. Berlin: Verlag von G. Reimer, 1836. S. 42-43, 73. См. также: Conze A. Beschreibung der antiken Skulpturen mit Ausschluss der pergamenischen Fundstücke: mit 1266 Abbildungen im Text / herausgegeben von der Generalverwaltung. Berlin: Verlag von W. Spemann, 1891. S. 430. Подробная информация на сайте информационной системы Германского археологического института. — <https://arachne.dainst.org/entity/1195749> (Arachne ID: 1195749, 1195750) (ноябрь, 2024).

¹ Слова «найденной близ Афин» являются вставкой Печерина и написаны с левого края письма.

² Травентина.

³ Этрусская экспозиция музея во многом обязана своим созданием Эдуарду Герхарду (1795–1867), курс которого вероятно посещали М.С. Куторга и В.С. Печерин, который также упоминает среди преподавателей Эрнста Тёлкина, разделяющего взгляды Герхарда на археологию как науку. Так, Герхард был нанят в качестве археолога в Берлинский музей в 1833 г., то есть как раз тогда, когда в Берлин прибыли Куторга и Печерин. Отметим, Герхард был одним из основателей «Istituto di Corrispondenza» (из которого затем появился нынешний Германский археологический институт), который создавался немецкими учёными, художниками и дипломатами в Риме в 1829 г. под патронажем прусского короля. Чтобы укомплектовать музей этрусскими древностями, артефакты закупались в Италии, где процветал антикварный бизнес. Кроме того, были куплены две частные коллекции (прусского генерального консула в Риме, Якоба Бартольди [1779–1825], и австрийского барона Франца фон Коллера [1767–1826]). Обе коллекции включали большое количество этрусских артефактов, в том числе урны, фигурные изделия из бронзы и зеркала. Отметим также, что еще в 1831 г. была приобретена коллекция прусского тайного советника Вильгельма Дорова (1790–1846), который сам проводил раскопки в Тарквиниях. Герхард был торговым агентом музея по покупке древностей ещё до того, как был нанят в музей археологом, см.: Fendt A. Rediscovering the Etruscans // Etruscans in Berlin. Etruscan Art from the Berlin Antikensammlung. An Introduction / ed. by V. Kästner. Regensburg: Verlag Schnell & Steiner, 2013. P. 129-142. Каталог этрусской скульптуры в музее, см.: Rumpf A. Katalog der Etruskischen Skulpturen. Berlin: Verlag von Hans Schoetz & Co., 1928.

Картинная Галерея¹ разделена на три отделения, из коих в каждом по несколько классов; комнаты расположены в хронологическом порядке, так что можно изучать историю живописи и постепенное оное развитие в разных периодах и школах. 1. Отд[еление]. *Итальянские школы* 2. *Нидерландские и немецкие* 3. *Древности и редкости живописи* (здесь Византийские произведения). В 1. Отд[елении] есть 3 или 4 картины Рафаэля²; две картины *Корреджио*³: одна особенно хороша, по прекрасному слиянию света с тьмою: Юпитер, скрытый в мрачном облаке, обнимает нимфу Ио: нежная белизна её тела и лица, дышущие упоением сладострастия, прекрасно отделяются от окружающего её мрака, из которого едва высказывается тёмное лицо бога, целующего нимфу, и одна рука, обнимающая её стан: всё положение нимфы самое сладострастное. Есть картины *Рубенса*⁴, *Голбейна*⁵, *Кранаха*⁶ и других первоклассных, о которых после с Вами поговорю, потому что сам ещё не всё рассмотрел.

Покамест, я действительно праздную *воскресенье*, потому что *материально* почти ничего не делаю. После лекций, часу во втором, обедаю с моими земляками в трактире Гильгендорфа; потом или иду в музей,

¹ Сегодня Берлинская картинная галерея (Berliner Gemäldegalerie) располагается в берлинском Культурфоруме к западу от Потсдамской площади, однако во времена Печерина (со времени своего открытия в 1830 г.), она располагалась в здании Королевского музея.

² Многочисленные посланники были направлены по всей Европе, чтобы приобрести как можно больше работ Рафаэля для королевской коллекции и Берлинского музея. Пять Мадонн Рафаэля были приобретены в течение 33 лет, от первой покупки в 1821 г. («Мадонна Солли») до последней покупки в 1854 г. («Мадонна Террануова»). Так, второй Мадонной Рафаэля стала приобретённая в 1827 г. «Мадонна Колонна». Затем, из собрания барона фон дер Роппа в Митау был в 1829 г. приобретён третий портрет «Мадонна с младенцем и святыми Иеронимом и Франциском» («Мадонна фон дер Роппа»). Эти три картины были представлены на верхнем этаже Королевского музея с момента его открытия. Во время своего путешествия в Италию в 1842 г. Густав Фридрих Вааген (первый директор Картинной галереи) приобрёл «Мадонну Диоталеви». Последней стала осуществлённая двенадцать лет спустя покупка «Мадонны Террануова», см.: Enzensberger A. Vom Alten Museum zum Kulterforem // Raffael in Berlin. Die Madonnen der Gemäldegalerie. Die Meisterwerke aus dem Kupferstichkabinett / Hrgs. D. Korbacher. Berlin: Staatliche Museen zu Berlin — Stiftung Preußischer Kulturbesitz, 2020. S. 6-15. Таким образом, В.С. Печерин видел три картины Рафаэля.

³ Речь идёт об Антонио Аллегри, прозванном Корреджо по месту рождения в г. Корреджо (итал. Corregio).

⁴ Фламандский живописец Питер Пауль Рубенс (1577–1640).

⁵ Немецкий живописец Ганс Гольбейн (Младший) (1497–1543).

⁶ Немецкий живописец и график Лукас Кранах (Старший) (1472–1553).

или домой; читаю *что-нибудь*; иногда Гегеля, но большею частью всё самое свежее, новейшее: меня *обуял* дух современности. Я получаю две газеты: одну политическую, другую литературную; в последней сообщают самые свежие известия о произведениях всех иностранных литератур, и переводные статьи из иностранных журналов: это *Магазин Иностранной Литературы*, четверть года стоит — 3 рубля асс[игнациями], а право с той газетой не может сравниться ни один из наших журналов; выходит три раза в неделю. Иные статьи можно бы перевести на русский яз[ык]; и у нас они всегда были бы новы и занимательны.

Недавно я читал *новые и последние песни Беранжера* (1833)¹. Это венец поэзии Баварии и венец французской поэзии, которая, по моему мнению, никогда ещё так высоко не воспаряла. Я особенно затвердил строфу из песни: *Les fous*: «Как часто *мысль*, как безвестная дева, ждёт себе супруга: глупцы считают её безумною; мудрец говорит ей: скрывайся! Но какой-нибудь безумец, который верит в завтра, встретив её в удалении от света, берёт её себе в супруги, и она делается плодovитою, для счастья рода человеческого!».

(Combien de temps une pensée,
Vierge obscure, attend son époux;
Les sots la traitent d'insensée;
Le sage lui dit: Cachez-vous!
Mais la recontrant loin du monde,
Un fou qui croit au lendemain,
L'épouse; elle deviant féconde
Pour le Bonheur du genre humain.)

В 8 часов вечера я иду обыкновенно гулять *Под Липы*, а оттуда в *Тиргартен*. Знаете, что такое Тиргартен (Thiergarten)? Это огромный парк или лес (как вам угодно), который есть продолжение здешнего Невского Проспекта или большой липовой аллеи, составляющей главную улицу. Этот парк простирается на несколько вёрст по обеим сторонам шоссе, ведущего в Шарлоттенбург: здесь, под вековыми липами и дубами обыкновенно гуляют Берлинские жители².

Но пора оставить Берлин, и хотя на несколько минут, на крыльях воображения, перелететь в любезный Петербург, к Вам, мои любезные, не-

¹ Французский поэт и сочинитель песен Пьер-Жан де Беранже (1780–1857). Речь идёт об издании «*Chansons nouvelles et dernières de P.-J. de Béranger*» («Новые и последние песни», Lausanne, 1833). Далее речь идёт о песне «*Les Fous*» («Глупцы») из этого сборника.

² Здесь сохранена авторская орфография (А.М.).

забвенные! Жестоко не иметь так долго от Вас известий! Как процветает наша Пятница¹? Как живут и развиваются мои юные друзья, исполненные свежей, поэтической жизни? Как уживаются их (или лучше *наши*) прекрасные идеалы и надежды с враждебной действительностью? Как распускаются и благоухают южные цветы — Смольного монастыря? И наконец — скажите мне что-нибудь о вечерах у Буссе! И наконец — Александр Васильевич, отдайте мой поклон и мой сердечный вздох всему прекрасному в Петербурге, всем моим сладостным пиитическим мечтам. Было время!

Среди граций, игр и пляски,
С музой жил я в тишине,
И под час² живые глазки
Улыбались в танцах мне.

Песни лёгкие слетали
С цитры скромной и простой,
И друзья рукоплескали
Песням музы молодой.

А теперь — моя цевница
На стене, в пыли, висит;
Май прошёл — весны певица,
Пригорюняся, молчит.

Помню — раз душа моя излилась
Песнью скорбною, в священный час —
На стихи мои скатилась
Слёзка из прекрасных глаз.

И слеза сия святая
В сердце канула певца,
И, как перла дорогая,
В нём пребудет до конца.

Но увы! — моя цевница
На стене, в пыли висит;
Май прошёл — любви певица,
Пригорюняся, молчит.

Но пора кончить! И так уже целая тетрадь! Александр Васильевич! Уж не лень ли Ваша виною Вашего молчания? О! в таком случае Вам, пра-

¹ Здесь сохранена авторская орфография (А.М.).

² Здесь сохранена авторская орфография (А.М.).

во, грех! Кстати о лени: скоро ли Вы обрадуете меня Вашею речью и — Вашим романом? Я с нетерпением ожидаю, по крайней мере первой. Получили ли Вы от родителей моих деньги для Кириллы? Но наконец — нет ли чего зловещего в Вашем молчании? Нет! тогда бы верно шепнул мне что-нибудь мой *дух предчувствия*: он молчит, и я спокоен! Прощайте, Александр Васильевич! Прощайте, мои друзья святой Пятницы!¹

Ваш В. Печерин

Мой адрес²:
Herrn von Petscherin
in Berlin
Friedrichsstrasse №158
3 Treppen hoch.

ОТРЫВОК ИЗ ПИСЬМА В.С. ПЕЧЕРИНА Ф.В. ЧИЖОВУ³

Штутгарт, 7 сентября / 26 августа 1833 г.

... 7⁴/19 в понедельник я был в картинной галерее. Первый предмет, поражающий иностранца в Дрезденской галерее, есть нечистота и беспорядок. Многие картины так дурно поставлены, что их совершенно видеть нельзя. Это было особенно неприятно для меня, который привык к отличному порядку Берлинского музеума. Чтобы вполне насладиться Дрезденскою галереею, чтобы совершенно изучить оную, нужно жить в Дрездене. Я мог употребить только один день, и потому могу сказать, что видел только *Мадонну*⁵. Эта картина стоит в небольшой комнате, по правую сторону от входа. Она не поражает с первого взгляда; но чем более вы рассматриваете её, тем более удивляетесь и чувствуете невольное благоговение перед этим удивительным соединением кротости и величия, девственной стыдливости и царской важности в божественном лице Мадонны... Я желал бы смотреть на неё каждый день, и каждый день изучать по одной черте от прекрасного лица. Но если бы я и целый час посвятил на

¹ Здесь сохранена авторская орфография (А. М.).

² Этот адрес написан внизу первой страницы письма.

³ Прив. по: РГАЛИ. Ф. 357 (А.В. Никитенко). Оп. 1. Ед. хр. 7. Л. 27–28. Другая публикация: Чернов С.Л. *Casus* Владимира Печерина. СПб.: Нестор-история, 2016. С. 128–133.

⁴ Августа.

⁵ В.С. Печерин описывает «Сикстинскую Мадонну» Рафаэля Санти, созданную в 1512–1513 гг. Начиная с 1754 г. и вплоть до конца Второй мировой войны она находилась в Галерее старых мастеров в Дрездене (нем. *Gemäldegalerie Alte Meister*), затем была вывезена в СССР и хранилась в ГМИИ имени А.С. Пушкина. В 1955 г. была возвращена в Дрезденскую галерею.

это занятие, и тогда бы я не был в состоянии описать Мадонну. Никакое перо, никакая кисть не могут этого сделать.

Спаситель, который покоится на правой руке Богородицы, смотрит на вас ясным, чрезвычайно пронизательным взором: это не просто прекрасный младенец, это Бог в колыбели! Внизу, как бы у подножия небес, два Ангела, опершись головками на мягкие ручки, смотрят вверх на Мадонну и святым с каким-то детским изумлением, благоговением и страхом: они, кажется не постигают того Великого и Чудесного, которое парит горе над ними. Признаюсь, эти Ангельские¹ головки более всего поразили меня в божественной картине Рафаэля.

Ещё скажу несколько слов о картине Рубенса: *Последний Суд*². Внизу, на краю картины мёртвые поднимаются из гробов. Это ещё дряхлые, бранные, смертные тела, на которых лежит печать тления. Но чем выше поднимается взор ваш, тем легче, чище, светлее, воздушнее становятся фигуры; наконец, на самой высоте, где Иисус Христос восседает одесную Отца посреди Ангелов и праведных душ, вы видите призрачные тени... Но эти образы не туманны: они имеют свежий румяный цвет жизни; только видно, что они не могли бы жить на земле³! Эти тела так нежны, что не могли бы снести *нашей тяжёлой* атмосферы. Таковы все фигуры Рубенса: в них разлита живая розовая кровь; но нет мяса, мускулов и костей: эта кровь, кажется, заключена в прозрачную оболочку из тончайшего кристалла, который рассыпается от малейшего прикосновения человеческих рук.

ДВА ОТРЫВКА ИЗ ИЗВЕСТИЙ О ЗАНЯТИЯХ РУССКИХ МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ, СОВЕРШЕНСТВУЮЩИХ СВОИ ПОЗНАНИЯ ЗА ГРАНИЦЕЙ

В Берлине⁴

Кандидат *Печерин* в продолжение прошлогодного летнего семестра слушал: 1) Энциклопедию и Методологию Филологических Наук у Проф.

¹ Здесь сохранена авторская орфография (А. М.).

² В.С. Печерин описывает картину Питера Пауля Рубенса «Страшный суд», которая была написана в 1617 г. В настоящий момент картина находится в Мюнхенской «Старой пинакоотеке» (Alte Pinakothek).

³ Здесь сохранена авторская орфография (А. М.).

⁴ Прив. по: Журнал министерства народного просвещения, 1834. Ч. 3. № 9 (Сентябрь). С. 461-462 (В.С. Печерин) и С. 464-465 (М.С. Куторга). Другие публикации отчёта В.С. Печерина: Штрайх С. В.С. Печерин за границей в 1833–1835 годах // Русское прошлое. Исторические сборники. Т. 3. М. – Пг., 1923. С. 93-94; Чернов С.Л. Casus Владимира Печерина. СПб.: Нестор-история, 2016. С. 146-147.

Бёка, Энциклопедию Философских Наук по системе Гегеля¹, у Проф. Геннинга, 3) Элегии Проперция у Проф. Лахмана.

«Лекции Г². Бёка (говорит он) доставили мне полный и ясный обзор всех предметов, составляющих круг деятельности Филолога. Соглашаясь с знаменитым Вольфом в основной идее Филологии, как Науки Древностей (*Alterthumswissenschaft*), Г. Бёк опровергает сделанное сим Учёным распределение Филологических Наук, и созидает новую систему, строго выведенную из коренной идеи Науки. С другой стороны точное, ясное и блестящее преподавание Г. Геннинга познакомило меня с главными идеями Философии Гегеля, которая стремится на пути строгой логической последовательности и утончённой Диалектики — примирить противоречие между идеальным и реальным, и восстановить совершенное единство обоих.

Кроме вышеозначенных лекций, я посещал Филологическую Семинарию, присутствовал при упражнении Членов оной; под руководством Г. Бёка, и принимал деятельное в оных участие, предлагая для состязания некоторые спорные места из Греческой Антологии.

По окончании лекций, пользуясь свободным временем, я предпринимал небольшое путешествие: посетил Дрезден, Саксонскую Швейцарию³, Нюрнберг, Штутгарт; перешёл через С. Готард в Ломбардские равнины, и осмотрел Милан, Верону, Падуу⁴ и Венецию, через Вену и Прагу возвратился в Берлин. Наглядное познание разнообразных и великих произведений Природы и Искусства и знакомство с образованнейшими людьми разных наций были для меня результатами сего путешествия».

В наступивший зимний семестр Г. Печерин слушал у Г. Бёка: 1) Греческие древности, 2) Софокловых *Антигону* и *Эдипа Колонского*; посещал некоторые публичные лекции и упражнения Членов Филологической Семинарии.

Магистр Философии *Куторга* 2-й⁵, отправившийся в Берлин морем, заезжал на пути в Копенгаген, где имел случай познакомиться с известным учёностью Профессором Датской Истории Верляуфом, с Профессором Всеобщей Истории Енгельстофтом и Директором Северного Музе-

¹ Цифра 2 в оригинале отсутствует (А. М.).

² Здесь и далее в этом документе «Г» — господин.

³ В.С. Печерин посетил немецкую часть Эльбских Песчаниковых гор, которая находится в верхнем течении реки Эльбы недалеко от Дрездена.

⁴ Речь идёт о Падуе — городе в Италии, в регионе Венето.

⁵ 1-й Куторга — это Степан Семёнович Куторга (1805–1861), русский зоолог и минералог, профессор Императорского Санкт-Петербургского университета (с 1837 г.). Действительный статский советник (с 1856 г.).

ума Томсеном; осмотрев различные Библиотеки, Музеи, собрание Египетских Древностей и посетив некоторые лекции, читанные на Латинском языке, отправился через Любек и Гамбург к месту назначения.

В Берлине Г. Куторга слушал исторические лекции Профессоров: Штура, Раумера, Вилькена и Ранке; сверх того, быв¹ принят в дома обоих последних Учёных, имел случай пользоваться их поучительною беседою, и занимался выписками из Берлинской Королевской Библиотеки, о которой изъясняется следующим образом в донесении Г. Министру²: «Это заведение, как по богатству и выбору сочинений, так и по порядку, в коем расположено, принадлежит к лучшим сего рода в целой Европе. Что касается до меня, то я не могу довольно нахвалиться щедростью, с какою мне она открыта, и несколько не увеличу, сказав, что Г. Тайн. Сов. Вилькен, Директор оной, более всех способствовал моему образованию. В течение всего моего пребывания в Берлине, Средняя История, и в особенности Франция, составляла главный предмет моих занятий, и я вскоре надеюсь иметь счастье представить Вашему Превосходительству труды свои. Между многими рукописями Библиотека имеет редкое собрание донесений Посланников Папских и Венецианских, списанных с оригинальных бумаг, находящихся в архивах Венеции и Рима, и составляющих 48 томов in-4°. В числе сих донесений заключаются многие драгоценные статьи о России, составленные очевидцами в конце XVI и начале XVII века; по благосклонности Директора Библиотеки я получил это собрание и занимаюсь теперь выбором всего, относящегося к моему Отечеству».

ОТРЫВОК ИЗ ПИСЬМА В.С. ПЕЧЕРИНА А.В. НИКИТЕНКО³.

Берлин, 28 февраля / 12 марта 1834 г.

Чрезвычайное прибавление

3 / 15 марта, ввечеру

Сегодня Проф. Ганс окончил свои лекции о *Философии Истории*⁴. Число слушателей его до такой степени увеличилось, что он должен был

¹ Здесь сохранена орфография оригинала (А. М.).

² С.С. Уварову.

³ Прив. по: РГАЛИ. Ф. 357 (А.В. Никитенко). Оп. 1. Ед. хр. 7. Л. 8, 12.

⁴ О профессоре Гансе и его курсе, которым восхищался Печерин, Владимир Сергеевич пишет также в другом письме (Берлин, декабрь 1833 г.): РГАЛИ. Ф. 357 (А.В. Никитенко). Оп. 1. Ед. хр. 7. Л. 33–39 об. Автограф. Опубликовано: Чернов С.Л. *Casus* Владимира Печерина. СПб.: Нестор-История, 2016. С. 150–156. Изложение: Гершензон М.О. Жизнь В.С. Печерина. М.: Типолитограф. Т-ва «И.Н. Кушнерев и Ко.», 1910. С. 57–60.

просить их перейти в аудиторию № 17. Это — огромный зал, в котором позолота на стенах напоминает прежнее его назначение (известно, что нынешнее здание университета служило дворцом принцу Иоанну, брату Фридриха Великого).

Здесь красноречивый Профессор, доведши Историю до последней минуты настоящего времени, в заключении приподнял перед своими слушателями завесу будущего, и в учении *Сен-Симонистов*¹ и *возмущениях работников (coalition des ouvrière)* показал зародыш предстоящего преобразования общества. «Понятие: *Чернь* исчезает. Низшие классы общества сравниваются с высшими, так же, как сравнилось с сими последними среднее сословие. История перестанет быть для низшего класса каким-то недоступным, ложным призраком — нет! История обнимет равно все классы; все классы сделаются действующими лицами Истории, и тогда История сольётся в одну светлую точку, из которой начнётся новое, совершеннейшее развитие. Таким образом исполнится обещание христианской Религии²; таким образом христианство достигнет полного развития своего».

Он ещё много говорил такого, о чём здесь писать не место, и чего я не в состоянии передать равносильно. Довольно того, что у меня невольно выступили слёзы на глазах; что всё огромное собрание сидело в торжественном молчании, как бы прощаясь с прошедшим, и с трепетом слыша гигантские шаги близкого будущего, которое, как будто, стучало в двери этого огромного и древнего зала.

Он кончил, поблагодарил слушателей за лестное их внимание: это внимание он относил не к собственному достоинству, но к возможности самого предмета, «ибо История есть зерно всякого знания и для всех равно имеет высокий интерес, потому что каждый из нас принадлежит к Истории и живёт в оной».

Он кончил — и громкие рукоплескания, оглушающее: «браво! Vivat Gans!» покрыли последние слова оратора. При этом, разумеется, и ваш приятель Мелеагр не ударил лицом в грязь, и голос его возвышался над всеми голосами.

Я думаю, что это была приятная минута для Ганса, хотя он и привык уже к подобным триумфам. Не менее приятная минута была и для меня, и, я думаю, для всех слушателей.

Ганс есть красноречивейший и, что всего важнее, *народнейший* (le plus populaire) из Берлинских Профессоров. Он принадлежит к школе Гегеля, к которой теперь принадлежат все первоклассные таланты Берлина.

¹ Здесь сохранена авторская орфография (А. М.).

² Здесь сохранена авторская орфография (А. М.).

Берлин, 8/20 апреля 1834 г.

«Ваше превосходительство! — писал В.С. Печерин Уварову. — В продолжение истекшего семестра 1833–34 г. главный предмет моих занятий составляли греческие и римские Древности². Язык имел для меня второстепенный интерес, — только как орудие к познанию теоретической и практической жизни древних. Следствием таких занятий было непобедимое желание изучить живую жизнь древности не в тесных музеумах и в пыли библиотек, но под ясным небом Италии на вечных развалинах вечного Рима, над священными остатками Геркуланума, Помпеи, Пестума.

Ваше превосходительство! Я хочу видеть Древность³ лицом к лицу, — тем более, что я предвкусил уже наслаждение такого наглядного познания и во время последнего (к сожалению, слишком быстрого) путешествия моего по Северной Италии: несколько часов, проведённых на стенах Веронского Амфитеатра, под тёплым италийским небом, среди шумной толпы новых потомков Римлян⁴, были для меня наставительнее фолиантов Theusauri Granoviani⁵.

Рим сделался моею единственною, неразлучною мыслию, и это не будет гипербола, если я скажу, что видеть Рим для меня такая же потребность, как и дышать свежим воздухом.

Я осмеливаюсь просить, умолять ваше превосходительство о позволении провести нынешние летние фериы (три или четыре месяца) в Италии.

Вне университета занятия мои в прошедшем семестре состояли в чтении Геродота и Тацита и в изучении Древностей⁶ Королевского Музеума, где особенно привлекает внимание моё драгоценное собрание древних ваз. Желая особенно заняться сею важною отраслю древнего искусства, я намерен слушать лекции Ангиографии⁷ у г. Амброша.

¹ Прив. по: Штрайх С. В.С. Печерин за границей в 1833–1835 годах // Русское прошлое. Исторические сборники. Т. 3. М. – Пг., 1923. С. 94–95. Вторая публикация: Чернов С.Л. Casus Владимира Печерина. СПб.: Нестор-история, 2016. С. 192–193. Оригинал: РГИА. Ф. 733. Оп. 56. Д. 675. Л. 154–155 об. Автограф.

² Здесь сохранена авторская орфография (А. М.).

³ Здесь сохранена авторская орфография (А. М.).

⁴ Здесь сохранена авторская орфография (А. М.).

⁵ Речь идёт о многотомной публикации «Thesaurus graecarum antiquitatum» («Сокровищница греческих древностей») под редакцией Якоба Гроновиуса, которая была опубликована в Лейдене в 1697–1702 гг. (первое издание).

⁶ Здесь сохранена авторская орфография (А. М.).

⁷ Изучение изображений на сосудах, от древнегреческого ἀγγεῖον («сосуд») и γράφω («начертываю», «рисую», «пишу»).

Не ограничивая филологических занятий своих одними древними языками, я стремился усовершенствовать себя в английском языке, для чего брал несколько частных уроков у г. Сеймура, присоединяя к сим занятиям домашнее чтение Шекспира.

Для наступающего летнего семестра я выбрал, по совету г. Шульце, следующие лекции: I. Приватные: 1. Метрика Древних, 2. Андрия и Евнух Теренция — у г. Бека, 3. История языка и Литературы Римского народа — г. Цумпг, 4. Философия права (по Гегелю) — г. Геннинг. II. Публичные: Aristoteles, lib. III. (как основание Гегелевской философии) — г. Тренделенбург, 6. Ангиография, с особенным указанием на древние вазы Королевского Музеума — г. Амброш.

Изложив таким образом ход моих занятий, с глубоким почтением имею честь быть вашего превосходительства всепокорнейшим слугою В. Печерин. 8–20 апреля 1834 г. Берлин».

ЗАПИСКА В.С. ПЕЧЕРИНА О НАУЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ¹

Берлин, 1834 г.

«Лекции, слушанные Кандидатом Филологии В. Печериным в продолжение истекшего семестра 1833–34 года: 1. Греческие древности, 2. Софоклова Антигона — у проф. Бека, 3. The course of time — у г. Сеймура, 4. Gerusalemme liberate — у г. Фабруччи».

ПИСЬМО В.С. ПЕЧЕРИНА А.В. НИКИТЕНКО²

Берлин, 10 июня 1834 г.

Любезнейший Александр Васильевич!

Г³. Калмыков⁴ уезжает завтра очень рано — мне остаётся менее часа

¹ Это собственноручная записка В.С. Печерина о ходе его научных занятий, которая была приложена к приведённому выше письму. Прив. по: Штрайх С. В.С. Печерин за границей в 1833–1835 годах // Русское прошлое. Исторические сборники. Т. 3. М. — Пг., 1923. С. 95. Вторая публикация: Чернов С.Л. Casus Владимира Печерина. СПб.: Нестор-история, 2016. С. 194. Оригинал: РГИА. Ф. 733. Оп. 56. Д. 675. Л. 183. Автограф.

² Прив. по: РГАЛИ. Ф. 357 (А.В. Никитенко). Оп. 1. Ед. хр. 7. Л. 19–20 об. Автограф.

³ Здесь и далее в этом письме — господин.

⁴ Петр Давидович Калмыков (1808–1860) — товарищ В.С. Печерина по учёбе в Берлине. Занимался юриспруденцией. После возвращения в Россию получил степень доктора права, был назначен на кафедру энциклопедии законоведения и русского государственного права Санкт-Петербургского университета.

для этого письма. Сверх того, представьте себе, что теперь половина первого, и я ужасно голоден — и утомлен, истощён четырьмя лекциями сряду, из которых три убийственно филологические... Нет! Нет! Уже прошла пора слушать лекции!

Министр так был добр, что позволил мне ехать в Италию, и потому я с нетерпением ожидаю 1-го Августа (н. ст.)¹ — дня моего отъезда. Не знаю, далеко ли проеду — это будет зависеть от политических обстоятельств. Но я снова увижу Альпы, Альпы, Альпы; и Ломбардские равнины и услышу сладостные звуки Итальянского языка!

Г. Калмыков весьма желает познакомиться с вами лично, и вот почему я пишу именно теперь, в половине первого часа по полудни с голодным желудком.

Когда получу ваше давно обещанное большое письмо, тогда вечером, или утром присяду и предамся на досуге удовольствию беседовать с петербургскими друзьями.

Я хотел было вам послать еще что-нибудь стихотворное; хотя и не поэтическое,

Но кому же в ум придёт

На желудок петь голодный?²

В заключение скажу Вам, что все германские знаменитости малопомалу затмеваются в глазах моих. Верьте мне, любезнейший Александр Васильевич: света и теплоты нам должно ожидать с Запада, из Англии и Франции, а не из чёрствой, закоптевшей в кнастере Германии. Клянусь вам Богом: здесь всё те же перины, немецкие тяжёлые перины, над которыми смеялся Фридрих Великий и которых он, по делам, не удостоивал своего покровительства. Холодный, грошовый скряга-народ! В его храмах нет светлых образов божества — нет Мадонны. Он поклоняется златому тельцу, перелитому в звонкие мундиры. Обо всём этом совсем иначе будет говорить с вами Г. Калмыков; но мы с ним в этом отношении принадлежим к совершенно противоположным партиям...

И Гегелева Философия мне надоела. Я вообще не благодарен: высав из неё всё, что в ней было сочного, я бросил наконец этот бездушный труп на распутии. Пускай другие птицы сельские расхищают его на части. Верьте мне, господа: даже и в философии немцы пошлый народ.

До свидания, любезнейший Александр Васильевич.

Ваш
В. Печерин

¹ Нового стиля.

² В.С. Печерин цитирует по памяти строки из басни И.А. Крылова «Стрекоза и муравей» (1808). У И.А. Крылова: «И кому же в ум пойдёт / На желудок петь голодный!»

ДВЕ¹ СПРАВКИ ИЗ БЕРЛИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
О КУРСАХ, КОТОРЫЕ СЛУШАЛ В.С. ПЕЧЕРИН В ЛЕТНЕМ
И ЗИМНЕМ СЕМЕСТРАХ 1833–1833 / 1834 ГГ.
И НА КОТОРЫЕ ЗАПИСАЛСЯ НА ЛЕТНИЙ СЕМЕСТР 1834 Г.²

¹ В левом верхнем углу первого листа справки рукой М.О. Гершензона подписано: «При выходе из Берл. Ун. (Берлинского университета. — А. М.) Печерин почему-то не взял *Agangszeugnis* (в данном случае свидетельство об окончании курсов / лекций университета. — А. М.). Дата 24 мая 1835 г. означает, что в этот день он взял назад свой паспорт. Последние 2 семестра Печ (Печерин — А. М.), очевидно, вовсе не записывался на лекции (очевидно, тогда это можно было, т. е. числиться в Унив. и не записаться ни на одну лекцию)». Это умозаключение М.О. Гершензона можно подвергнуть сомнению на основании второй справки (первой по дате, от 18 апреля 1910 г.), но получить он мог их вместе или даже вторую позднее. Во второй справке перечислены лекции, которые слушал В.С. Печерин в летний семестр 1834 г., тогда как в первой справке за летний семестр 1834 г. стоит прочерк. Возможно, что этот прочерк стоит потому, что список лекций за этот семестр был перечислен во второй справке. Кроме того, в письме А.В. Никитенко от 10 июня 1834 г. (как раз летний семестр 1834 г., см.: Письмо В.С. Печерина А.В. Никитенко, с. 387–388 настоящего издания) В.С. Печерин говорит, что «истощён четырьмя лекциями сряду, из которых три убийственно филологические...». На наш взгляд, эти лекции не могут быть чем-либо иным, кроме как лекциями, названия которых приведены во второй справке (вероятно, двумя лекциями Августа Бёка и одной Карла Цумпта). Здесь же он пишет о том, что «и Гегелева Философия мне надоела». Речь может идти в том числе и о курсе Философии права фон Геннинга, поскольку эта философия излагалась по Гегелю, см.: Отрывок из письма В.С. Печерина А.В. Никитенко, с. 384–385 настоящего издания, а также Штрайх С. В.С. Печерин за границей в 1833–1835 годах // Русское прошлое. Исторические сборники. Т. 3. М. – Пг., 1923. С. 94–95; Чернов С.Л. *Casus* Владимира Печерина. СПб.: Нестор-История, 2016. С. 193. Вопрос о прочерке в первой справке за зимний семестр 1834 / 1835 г. остаётся открытым. Однако есть документ «Отчёт А.О. Валицкого, Д.Л. Крюкова и В.С. Печерина о научных занятиях второго семестра (зимнего) 1834 года», где говорится о посещении этими учащимися лекций, которые перечислены во второй справке (о летнем семестре 1834 г.), а также сказано, что «так как лекции университета не представляли в сем семестре (1834–1835) ничего особенно важного, то они ограничились конспектированием некоторых из оных, имея, впрочем, намерение слушать археологический курс Гергарда, открывающийся через несколько дней в здании Королевского Музеума и имеющий предметом объяснение остатков древнего искусства, находящихся в сем последнем», см.: Штрайх С. В.С. Печерин за границей в 1833–1835 годах // Русское прошлое. Исторические сборники. Т. 3. М. – Пг., 1923. С. 96; Чернов С.Л. *Casus* Владимира Печерина. СПб.: Нестор-история, 2016. С. 212–213. Видимо, это и есть ответ на вопрос о прочерке в первой справке относительно зимнего семестра 1834 / 1835 гг.

² Прив. по: РГАЛИ. Ф. 130 (М.О. Гершензон). Оп. 1. Д. 78. Л. 1–2. Первая публикация: Чернов С.Л. *Casus* Владимира Печерина. СПб.: Нестор-история, 2016. С. 145–146.

Der ehemalige Stud¹: Phil². Waldemar v.³ Petscherin aus Russland, immatrikuliert am 6 April 1833 und laut Anzeige am 24 Mai 1835 abgegangen, hat während dieser Zeit folgende Vorlesungen belegt.

I. Im Sommer-Semester 1833.

1. Enzyklopädie und Methodologie der philologischen Wissenschaften bei Herrn Professor Dr. Boeckh.
2. Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften bei Herrn Professor Dr. v. Henning.
3. Die Elegien des Propertius bei Herrn Prof. Dr. Lachmann.

II. Im Winter-Semester 1833/1834.

1. Griechische Altertümer bei Herrn Prof. Dr. Boeckh.
2. Sophokles, Antigone und Aedipus bei dem Herrn Prof. Dr. Boeckh.

III. Im Sommer-Semester 1834.

-//-

IV. Im Winter-Semester 1834 / 1835.

-//-

Berlin den 19 Mai 1910.

Königliche Universitäts-Quästor⁴

Zehn Mark habe ich erhalten

Berlin den 19 Mai 1910⁵

Der ehemalige Studierende der Philosophie Wladimir von Petscherin aus Russland hat im Sommer-Semester 1834 nachstehende Vorlesungen belegt:

1. Metrik der Alten mit Ausschluss des Versmaßes der altrömischen dramatischen Poesie beim Herrn Prof. Boeckh.
2. Die Andria und der Eunuchus des Terenz beim Herrn Prof. Boeckh.
3. Geschichte der römischen Sprache u.⁶ Literatur...⁷ Zumpt.
4. Natur- und Staatsrecht der Philosophie des Rechts ... v.⁸ Henning.

¹ Studierende — студент, учащийся.

² Philosophie — философии.

³ Сокращение от von.

⁴ Это печать с надписью. Ниже — подпись.

⁵ Ниже этих слов — подпись. Вероятно, речь идёт о получении десяти марок за выдачу этих справок М.О. Гершензону, который их заказывал.

⁶ und.

⁷ В случае повторения слов «beim Herrn Prof.» в оригинале стоит многоточие, затем указано имя профессора.

⁸ von.

5. Aristoteles Über die Seele... Trendelenburg.

6. Angiographie... Dr. Ambrosch.

Berlin den 18 April 1910.

Königliche Universitäts-Quästor¹

Перевод

Бывший учащийся философского [факультета]² Вальдемар фон Печерин³ из России, зачисленный 6 апреля 1833 и, согласно заявлению, уехавший 24 мая 1835, посещал в продолжении этого времени нижеследующие лекции.

I. В летнем семестре 1833.

1. Энциклопедия и методология филологических наук господина профессора доктора Бёка.

2. Энциклопедия философских наук господина профессора доктора фон Геннинга.

3. Элегии Проперция господина профессора доктора Лахмана.

II. В зимнем семестре 1833/1834.

1. Греческие древности господина профессора доктора Бёка.

2. Софокл, «Антигона» и «Эдип» господина профессора доктора Бёка.

III. В летнем семестре 1834.

-//-

IV. В зимнем семестре 1834/1835.

-//-

Берлин 19 мая 1910

Квестор королевского университета

[подпись]

Я получил десять марок

Берлин 19 мая 1910

[подпись]

Бывший учащийся философии Владимир фон Печерин из России посещал в летнем семестре 1834 нижеследующие лекции:

1. Метрика древних за исключением стихотворных размеров древнеримской драматической поэзии господина профессора Бёка.

¹ Это печать с надписью. Ниже — подпись.

² Или «Философии».

³ Сознательно для сохранения стиля оставляем немецкое именование, тем более что во второй справке оно несколько иное.

2. «Андрия»¹ и «Евнух» Теренция господина профессора Бёка.
3. История римского языка и литературы... Цумпта.
4. Естественное и государственное право философии права... фон Геннинга.
5. Аристотель «О душе»... Тренделенбурга.
6. Ангиография... доктора Амброша.

Берлин 18 апреля 1910.

Квестор королевского университета
[подпись]

Учёба в Берлине позволила будущим русским профессорам получить самые передовые на тот период научные знания и педагогические компетенции того времени, хоть и не всегда в письмах русских обучающихся были восторженные высказывания о преподавании некоторых заслуженных берлинских учёных (например, критика М.С. Куторги преподавания Ф. фон Раумера или даже Л. фон Ранке, которого Куторга при этом ценил как учёного, был вхож в его дом и пользовался его «поучительною беседою»). Это последнее мнение можно отнести на счёт личного гиперкритического отношения М.С. Куторги к немецкой профессуре в целом. Тем не менее, даже с учётом такой позиции М.С. Куторга очень высоко оценивает образовательное пространство Берлина, которое в его случае было наиболее ценно наличием в городе Королевской библиотеки, где благодаря ординарному профессору Берлинского университета и директору этой библиотеки Фридриху Вилькену Куторга мог беспрепятственно и практически в любое время работать с необходимыми ему историческими источниками и литературой².

Наибольшее количество документов, представленных здесь, показывают образовательное пространство Берлина глазами В.С. Печерина, который впоследствии сам, после возвращения из Берлина в Россию и короткого преподавания в Московском университете, покинул Родину навсегда. В своих письмах В.С. Печерин восхищается теми возможностями, спектром дисциплин для изучения и методами преподавания, которые предлагает философский факультет Берлинского университета. Особняком стоит источник (Извлечение из расписания лекций философского факультета в Берлине на летний семестр от 1-го мая до 1-го августа, с. 352-370 настоящего издания), который, если дополнить его сведениями из других писем Печерина, представляет собой, по сути, куррикулум философского факультета. Философский факультет предлагал фундаментальное образование на стыке философии, филологии, истории, государственоведения, права и других отраслей знания, из которых обучающийся не только мог с помощью от-

¹ «Андрия» или «Девушка с Андроса» — комедия римского драматурга Теренция, поставленная в 166 г. до н. э.

² См.: Два отрывка из известий о занятиях русских молодых учёных, совершающих свои познания за границей. В Берлине, с. 382-384 настоящего издания.

ветственных лиц от факультета¹ выбрать наиболее подходящую ему образовательную парадигму, но даже постичь различные подходы к изучаемому предмету в конкретной области знания. Например, что касается философии, то помимо господствующих профессоров-гегелианцев в университете во время пребывания в нём В.С. Печерина и М.С. Куторги преподавал весьма популярный профессор Фридрих Эдуард Бенеке, который по своим философским взглядам находился в оппозиции к Гегелю и Канту².

Предметы для изучения, которые выбирал В.С. Печерин, показывают широкие возможности такого образования. Например, если обратиться к антиковедению, которое должно было являться наиболее важной составляющей образования В.С. Печерина с точки зрения подготовки к будущему преподаванию в России, то, несмотря на то, что Печерин был филолог-классик, он стремился дополнить свои знания не только в области филологии и лингвистики, но и в области изучения античной материальной культуры, свидетельством чего является его внимание к таким курсам как: «Греческие древности» профессора Бёка, «Ангиография» профессора Амброша и археологический курс профессора Гергарда (Эдуарда Герхарда)³. Следует отметить, что в то же время альтернативой лекциям Эдуарда Герхарда были курсы Эрнста Генриха Тёлкина⁴. Показательны и занятия В.С. Печерина в Королевском музее⁵. Изучив экспозицию Королевского музея, он отмечает, что посещения античных памятников в Италии были для него «наставительнее фолиантов Theusauri Granoviani»⁶.

¹ В случае В.С. Печерина см. Донесение В.С. Печерина на имя С.С. Уварова, с. 387 настоящего издания: «Для наступающего летнего семестра я выбрал, по совету г. Шульце, следующие лекции».

² См.: Извлечение из расписания лекций философского факультета в Берлине на летний семестр от 1-го мая до 1-го августа и письмо В.С. Печерина А.В. Никитенко, с. 352-370 и с. 372 настоящего издания: «Под одною кровлею здесь мирно живут самые противоположные мнения». Следует отметить, что, судя по биографии Бенеке (см.: Комментарий к Извлечению из расписания лекций философского факультета в Берлине на летний семестр от 1-го мая до 1-го августа), мирно противоположные мнения не всегда уживались, и преподаватели могли покидать университет до лучших (для них) времён. Однако тут же В.С. Печерин подчеркивает, что Бенеке «здесь не очень любят», вероятно, имея в виду профессоров-гегельянцев.

³ См.: Два отрывка из известий о занятиях русских молодых учёных, совершенствующих свои познания за границей (в Берлине) и комментарий к Двум справкам из Берлинского университета о курсах, которые слушал В.С. Печерин в летнем и зимнем семестрах 1833–1833 / 1834 гг. и на которые записался на летний семестр 1834 г. с. 389-392 настоящего издания.

⁴ См.: Извлечение из расписания лекций философского факультета в Берлине на летний семестр от 1-го мая до 1-го августа и комментарий к нему, с. 356-357 настоящего издания.

⁵ См.: Письмо В.С. Печерина А.В. Никитенко и Донесение В.С. Печерина на имя С.С. Уварова, с. 375-377 и с. 386 настоящего издания.

⁶ См.: Донесение В.С. Печерина на имя С.С. Уварова, с. 386 настоящего издания.

Что касается классической филологии, то в этот период в Берлинском университете преподавал признанный в Европе лидер этого направления — Август Бёк, который также руководил тогда знаменитым филологическим семинаром и во многом перевернул представление о преподавании в университетах и по сути стоял у истоков развития нового типа университета — научно-исследовательского¹. Значение этого филологического семинара в Берлинском университете того времени трудно переоценить. Отмечается, что филологический семинар Бёка был новаторским и стал примером для других предметов, «практической моделью успеха исследовательского университета» и, возможно, даже местом рождения современной концепции исследования в целом².

Этот семинар был учреждён Бёком в летнем семестре 1812 г. и длился под его главенством более полувека. Представление о значимости семинара можно получить даже на том основании, что только за первые пятнадцать лет в его составе было представлено достаточное количество имён, которые впоследствии вошли в профессорско-преподавательский состав Берлинского университета и основали по крайней мере девять других филологических семинаров в Пруссии. Структура и содержание семинарских мероприятий строились следующим образом. Полноправные члены семинара должны были активно принимать участие в четырёх типах упражнений: 1 и 2 — интерпретации конкретных мест из сочинений греческих и римских авторов, 3 — чтение и обсуждение эссе участников, разосланных заранее, и 4 — ответы на конкретные вопросы, заданные другими участниками. Последнее было весьма важно, так как особенностью семинара были вопросы, темы которых анализировал автор и которые, по сообщению одного из членов, часто приводили к долгим и горячим спорам. Такие упражнения были полезны студентам в их самостоятельных занятиях, в их письменных работах или в связи с упражнениями по интерпретации текстов, следовательно, особенно подходили для развития самостоятельной работы и исследования, а также для выбора индивидуальной области исследования.

Один раз в семестр каждый постоянный участник семинара должен был предоставить письменную работу на латыни, а иногда даже на греческом языке. Анализ названий работ с 1812 по 1826 г. показывает, что 2/3 эссе были посвящены греческой, а не римской античности, что отражало основной интерес руководителя семинара. К сожалению, сами работы не сохранились, но представление о них можно получить из некоторых более ранних семинарских работ, которые происходят из филологического семинара в Галле под руководством учителя Бёка — Фридриха Августа Вольфа. В докладах же на семинаре следовало стремиться к получению новых результатов³.

¹ См.: Два отрывка из известий о занятиях русских молодых ученых, совершенствующих свои познания за границей. В Берлине, с. 382-383 настоящего издания.

² См.: Кларк У. Академическая харизма и истоки исследовательского университета. М.: Издат. дом Высшей школы экономики, 2017. С. 200-202, 232-234, 254-256.

³ См.: Seifert S. Die Ursprünge der Berliner Forschungsuniversität. August Boeckhs philologisches Seminar in Konzeption und Praxis (1812-1826). Berlin: Berliner

В.С. Печерин, таким образом, был близок к полноправным членам семинара, и активно участвовал в его работе, поскольку сообщает, что «посещал Филологическую Семинарию, присутствовал при упражнении Членов оной; под руководством Г. Бёка, и принимал деятельное в оных участие, предлагая для состязания некоторые спорные места из Греческой Антологии»¹. Организационная система этого семинара распространилась и на другие специальности, что также отвечало идее Вильгельма фон Гумбольдта, который был давним другом Вольфа (ещё с 1792 г.). Таким образом, Берлинский университет в то время отличался от других университетов в первую очередь тем, что в нём требовалось от преподавателя сочетание единства исследования и преподавания, а внутренняя организация факультетов отражала семинарский принцип подготовки по конкретной дисциплине².

Образовательное пространство Берлина не ограничивалось для В.С. Печерина Берлинским университетом и Королевским музеем. Печерин отмечает, что для него большое значение имели трактир Гильгендорфа и кондитерская Штегели³. В первом заведении он общался со своими соотечественниками, и можно предположить, что они обсуждали, в том числе, развитие науки и преподавания в своих предметных областях. Что касается второго заведения, то в кафе-кондитерской Штегели он читал различную зарубежную периодику, а также общался или наблюдал за многими иностранцами и учёными / преподавателями, поскольку это кафе было известно в качестве одного из самых любимых мест для образованной публики. Что касается журналов, то В.С. Печерин также выписывал несколько газет / журналов, одну политическую, а другую литературную («Магазин иностранной литературы»)⁴.

Wissenschafts-Verlag, 2021; рецензия-резюме книги S. Seifert, см.: Flow C. Sabine Seifert. Die Ursprünge der Berliner Forschungsuniversität. August Boeckhs philologisches Seminar in Konzeption und Praxis (1812–1826). Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2021, 462 S. // Zeitschrift für Germanistik. Neue Folge. XXXII-2/2022. Bern – Berlin – Bruxelles – New York – Oxford – Warszawa – Wien: Peter Lang. P. 434-438.

¹ См.: Два отрывка из известий о занятиях русских молодых учёных, совершенствующих свои познания за границей. В Берлине, с. 383 настоящего издания.

² Baertschi A.M. «Big Science» in Classics in the Nineteenth Century and the Academicization of Antiquity // Ren Bod, Jaap Maat and Thijs Weststeijn (eds.). The Making of the Humanities. Amsterdam: Amsterdam University Press. P. 233–249, о семинарах Вольфа, Бёка и их значениях для Берлинского университета. P. 234–236; Ср. Holtermann M. Philologisches Seminar // Der Neue Pauly. Enzyklopädie der Antike. Rezeptions- und Wissenschaftsgeschichte, vol. 15.2: Pae-Sch. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler, 2002. S. 327–331, особенно 329.

³ См.: Письмо В.С. Печерина А.В. Никитенко и комментарий к Извлечению из расписания лекций философского факультета в Берлине на летний семестр от 1-го мая до 1-го августа и комментарий к нему, с. 379 и с. 362 настоящего издания.

⁴ См.: Письмо В.С. Печерина А.В. Никитенко, с. 379 настоящего издания.

Кроме того, берлинское образование в глазах В.С. Печерина шло рука об руку с культурной жизнью города, о чём на листах его писем красноречиво говорит театральная жизнь. Даже если рассматривать театры Берлина как место, где публика отдыхает, их территориальная близость к главным образовательным учреждениям говорит о смене деятельности образованной публики. В этом отношении посещение театра может рассматриваться как смена интеллектуальной деятельности с более активной на менее активную, развлекательную, но всё же несколько интеллектуальную, с целью переключиться, отдохнуть и опять приняться за высокоинтеллектуальное научно-образовательное занятие. Показательны представленные здесь карты, на которых видно, что театры находятся в непосредственной близости от мест прямой интеллектуальной активности.

Карты показывают пространственное расположение образовательных мест и два дома, где проживал В.С. Печерин. Если проанализировать их расположение, то можно сделать ряд выводов, которые позволяют дополнить характеристику берлинского образования.

Итак, самый крупный образовательный кластер находился буквально на пяточке вокруг здания Берлинского университета по улице Унтер-ден-Линден. Так, соседнее с университетом с западной стороны здание являлось Королевской Прусской академией наук. Прямо напротив западного крыла университета через улицу Унтер-ден-Линден располагалась Королевская библиотека, а напротив восточного крыла университета через ту же улицу — Королевский оперный театр, который, таким образом, располагался через площадь у Оперы (сейчас площадь Бебеля, Bebelplatz) прямо напротив Королевской библиотеки.

Немного восточнее к этому кластеру примыкал второй образовательный кластер — Королевский музей с Картинной галереей (располагалась в здании музея). Здание было одно, но оно уже тогда было разделено на различные образовательные секторы¹. Расстояние, если идти пешком от главного входа в университет до входа в музей через парк Люстгартен, составляет около 650 м, что равняется примерно 8 минутам пешком.

Третий образовательный кластер по представлениям В.С. Печерина и, как было уже показано, образованных людей, включая профессоров университета, располагался у площади Жандарменмаркт. Здесь можно было посетить Королевский драматический театр и главное — кафе-кондитерскую Штегели. Расстояние от входа в университет до Королевского драматического театра и кафе Штегели равняется около 560 м, что составляет в среднем от 5 до 6 минут, затраченных на дорогу.

В.С. Печерин сначала короткое время проживал совсем рядом с площадью Жандарменмаркт и, таким образом, выйдя из дома, мог через одну-две минуты оказаться в кафе или драматическом театре. Для того, чтобы В.С. Печерин мог добраться от этого своего дома до университета, он должен был потратить не более 10 минут. Второй адрес В.С. Печерина располагался на углу между Фридрихштрассе и Унтер-ден-Линден. От этого места до главного входа в университет

¹ См.: письмо В.С. Печерина А.В. Никитенко, с. 375-378 настоящего издания.

по улице всего не более 450 м, что составляет около 5,5 минут пешком. До музея от этого адреса В.С. Печерина по улице через Люстгартен не более 1 км, что составляет около 12 минут пешком. Таким образом, становится понятна та продуктивность, которая была следствием того, что В.С. Печерин за один день мог побывать во всех трёх образовательных кластерах Берлина, а также успеть, например, погулять в Тиргартене, который начинается за Бранденбургскими воротами. Расстояние от входа в университет до Бранденбургских ворот составляет около 1 150 м, что составляет около 14 минут пешком.

КАРЛ МАРКС¹

О Карле Марксе (1818–1883) метко сказано, что, «хотя он и *не был* классиком педагогики, он *был* классиком педагогики»². Маркс, безусловно, классик социалистической педагогики, определивший для своего времени особенности отношений между обществом и образованием. Однако его вклад не ограничивается лишь вкладом в теорию образования, где он указал на необходимость нового гуманизма как основы для новой педагогики. Его идеи о человеке как человеке действующем, преобразующем мир и самого себя, катализировали существенные изменения в педагогической практике.

«Маркс очень неохотно выступал с конкретными предложениями в области образования и, в дополнение к своей решительной критике (идеологического) классового характера образования, его критика инструментализации образования на службе у управляющих и угнетения управляемых предлагала хорошо дозированный детский труд и программу политехнического образования»³. Несмотря на небольшое число прямых высказываний о педагогике, его вклад в историю образования значителен, даже если мы возьмём лишь одиннадцатый из «Тезисов о Фейербахе»: «Философы лишь различным образом *объясняли* мир, но дело заключается в том, чтобы *изменить* его»⁴. В этом тезисе заключено особое толкование педагогики, которое выстраивает новый баланс между ведущим к изменениям процессом и результатом этих изменений. Деятельностное переосмысление природы педагогической деятельности и человека как её основы — отличительная черта сочинений Маркса, объясняющих особенности экономических и социальных процессов.

Переосмыслив концепцию отчуждения человека от города и его выбор в пользу деревни Ж.-Ж. Руссо, Маркс предлагает свою, которая отражает реалии

¹ Предисловие В.К. Пичугиной.

² Böhm W. Geschichte der Pädagogik: Von Platon bis zur Gegenwart, 3. Auflage. München: Verlag C.H. Beck oHG, 2010. S. 94.

³ Böhm W. Geschichte der Pädagogik: Von Platon bis zur Gegenwart, 3. Auflage. München: Verlag C. H. Beck oHG, 2010. S. 95.

⁴ Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Сочинения К. Маркса и Ф. Энгельса. Изд. 2. Т. 3. С. 4.

городского промышленного труда в период раннего капитализма: отношения между человеком и природой опосредованы процессами производства и потребления. За отчуждением следует устранение отчуждения, которое возникает благодаря образованию, освобождающему людей от ненужных ограничений свободы и самоопределения. Кроме того, есть и самоотчуждение, которое должно быть устранено через образование, меняющее экономические, политические и социальные структуры. Марксу педагогически интересен не человек-мечтатель, который созерцал природу и которым так восхищался Руссо, а человек-деятель, который существовал в условиях капиталистического способа эксплуатации и был неразрывно связан с пространством города как промышленного центра.

ПИСЬМО К ОТЦУ¹

Письмо, фрагменты из которого приведены ниже, написано девятнадцатилетним Марксом его отцу и представляет собой своеобразный отчёт о самообразовании вне родительского дома. Письмо написано в 1837 г., когда Маркс учится в Берлинском университете. Он подробно описывает свои занятия, отмечая, что считает важным и что хочет взять для себя. Университетское образование видится ему важным делом, которое, однако, забирает много душевных сил. Первый семестр ослабляет здоровье Маркса, вынуждая даже обратиться к врачу, который советует ему на некоторое время уехать из города в деревню. Прислушавшись к этому совету, Маркс вновь обретает силы учиться дальше.

Письмо, которое Маркс называет женским по стилю, объединяет глубоко личные воспоминания с рассуждениями о науке и образовании, которые «отдельная личность» может явить, желая рассматривать себя в своей собственной, семейной истории и всемирной истории в целом. Этот текст раннего Маркса интересно сопоставлять с более поздними работами, где он утверждает распад старой семейной системы внутри капиталистической системы, указывает на опасности злоупотребления родительским авторитетом и необходимость изменения основ домашнего хозяйства.

*В Трир
Берлин, 10 ноября 1837 г.*

Дорогой отец!

Бывают в жизни моменты, которые являются как бы вехами, завершающими истекший период времени, но одновременно с определенностью указывают на новое направление жизни. <...>

Отдельная личность настраивается в такие моменты лирически, ибо каждая метаморфоза есть отчасти лебединая песнь, отчасти увертюра к новой большой поэме, которая стремится придать сверкающему богат-

¹ Предисловие В.К. Пичугиной. Приводится по изданию: Маркс К. Письмо к отцу // Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. М.: Изд-во полит. лит., 1956. С. 6-16.

ству еще расплывающихся красок прочные формы. И тем не менее, мы хотели бы воздвигнуть памятник тому, что уже однажды пережито, дабы оно вновь завоевало в нашем чувстве место, утраченное им для действия. <...>

Следовательно, когда я теперь, в конце прожитого здесь года, оглядываюсь назад, на весь ход событий, чтобы ответить тебе, мой дорогой отец, на твое бесконечно дорогое для меня письмо из Эмса, то да будет мне позволено обозреть мои дела так, как я рассматриваю жизнь вообще, а именно как выражение духовного деяния, проявляющего себя всесторонне — в науке, искусстве, частной жизни. <...>

Когда я покинул вас, для меня открылся новый мир, мир любви, к тому же вначале страстной, безнадежной любви. Даже путешествие в Берлин, которое при других обстоятельствах привело бы меня в величайший восторг, побудило бы к созерцанию природы, разожгло бы жажду жизни, оставило меня холодным. Оно даже сильно расстроило меня, ибо скалы, которые я увидел, были не более непреклонны и горды, чем мои чувства, обширные города не более оживленны, чем моя кровь, обеды в гостинице не более обильны и неудобоваримы, чем тот рой фантастических образов, который я носил в себе, и, наконец, искусство не так прекрасно, как Женни.

Приехав в Берлин, я порвал все прежние знакомства, неохотно сделал несколько визитов и попытался погрузиться в науку и искусство. <...>

Для того состояния духа, в котором я тогда находился, лирическая поэзия должна была стать темой, — по крайней мере самой приятной и близкой. <...> Но поэзия могла и должна была быть только попутным занятием: я должен был изучать юриспруденцию и прежде всего почувствовал желание испытать свои силы в философии. Обе они так переплелись между собой, что я, с одной стороны, прочел — без всякого критического отношения, по-ученически — Гейнекция, Тибо и источники (так, например, я перевел на немецкий язык две первые книги пандектов), с другой стороны, я пытался провести некоторую систему философии права через всю область права. <...>

При этом я усвоил себе привычку делать выписки из всех книг, какие я читал, — например, из «Лаокоона» Лессинга, «Эрвина» Зольгера, «Истории искусств» Винкельмана, «Немецкой истории» Людена, — мимоходом нанося на бумагу свои размышления. В то же время я переводил «Германию» Тацита, «Скорбные элегии» Овидия и начал изучать самостоятельно, т. е. по грамматикам, английский и итальянский языки — в чем я до сих пор ничего не достиг; читал «Уголовное право» Клейна и его «Анналы» п, а также все новинки литературы, но последнее только между прочим.

В конце семестра я снова обратился к пляскам муз и к музыке сатиров, и уже в последней тетради, посланной мною вам, идеализм пробивается сквозь вымученный юмор («Скорпион и Феликс»), сквозь неудачную, фантастическую драму («Оуланем»), пока, наконец, он не претерпевает полного превращения и не переходит в чистое искусство формы, по большей части без воодушевляющих объектов, без вдохновенного взлета идей. <...>

При этих разнообразных занятиях немало было проведено в течение первого семестра бессонных ночей, немало было пережито битв, немало испытано внутренних и внешних побуждений. Однако все это не очень меня обогатило, к тому же я забросил природу, искусство, весь мир, а своих друзей я от себя оттолкнул. Это как будто почувствовал и мой организм. Один врач посоветовал мне уехать в деревню, и вот впервые, проехав через весь город, я очутился у его ворот, выходящих на дорогу к Штралову. Я не подозревал, что, хилый и немощный здесь, я стану там здоров и крепок телом.

Завеса спала, моя святая святых была опустошена, необходимо было поместить туда новых богов.

От идеализма, — который я, к слову сказать, сравнивал с кантовским и фихтевским идеализмом, питая его из этого источника, — я перешел к тому, чтобы искать идею в самой действительности. Если прежде боги жили над землей, то теперь они стали центром ее. Я уже раньше читал отрывки гегелевской философии, и мне не нравилась ее причудливая дикая мелодия. Я захотел еще раз погрузиться в море, но с определенным намерением — убедиться, что духовная природа столь же необходима, конкретна и имеет такие же строгие формы, как и телесная; я не хотел больше заниматься фехтовальным искусством, а хотел испытать чистоту жемчуга при свете солнца. <...>

Если я здесь, может быть, недостаточно ясно изобразил тебе этот последний семестр в целом, а также не изложил всех подробностей, затушевывая все оттенки, то прости меня, дорогой отец, приняв во внимание мое страстное желание поговорить.

ГЛАВА 1

ЕВРОПЕЙСКАЯ ГОРОДСКАЯ ЦИВИЛИЗАЦИЯ КАК СРЕДОТОЧИЕ ПРОСВЕЩЕНИЯ



1.1.

Автоматическая кукла часовщика Пьера Жаке-Дро

(Музей искусства и истории, Невшатель, Швейцария;
CC Attribution-Share Alike 2.0 France, via Wikimedia Commons)

Кукла была создана в 1773 г. и представляет собой мальчика примерно пяти лет, который сидит за столом и может, например, написать гусиным пером фразу: «Я люблю тебя, мой город». Тело куклы сделано из дерева, а голова — из фарфора. Кукла была впервые представлена в Париже в 1774 г. при дворе только что вступившего на трон Людовика XVI в. и вызвала восторг публики. Кукла работает до сих пор и может написать любой текст из трех строчек.



1.2.

**Картина «Групповое изображение четырех детей Хоффманна-Гисслер»
немецко-швейцарского художника Максимилиана Неуштука
(1790-е гг.)**

(Исторический музей, Базель, Inv. 2005.178; CC BY-SA 4.0)

На картине изображены Георг Рудольф (1784–1847), Теодор (1785–1862), Мария Саломея (1788–1866) и Анна Катарина (1792–1863) — дети Теодора Хоффманна и его жены Марии Гисслер. Георг Рудольф рисует по шаблону, а Теодор играет по нотам. Сестры наблюдают за ними. По одной из версий, на момент подготовки картины Анна Катарина еще не родилась и была добавлена на картину позже, о чем свидетельствуют особенности ее изображения. Дети изображены в одной из комнат родительской квартиры в доме по известному адресу (Basel, Eisengasse 11). Этот четырехэтажный дом назывался «Zum Neues Haus», и на первом этаже располагался семейный магазин тканей, управлял которым отец семейства.

ГЛАВА 2

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ УРБАНИСТИКА: (АНТИ)ГОРОД И (АНТИ)ШКОЛА

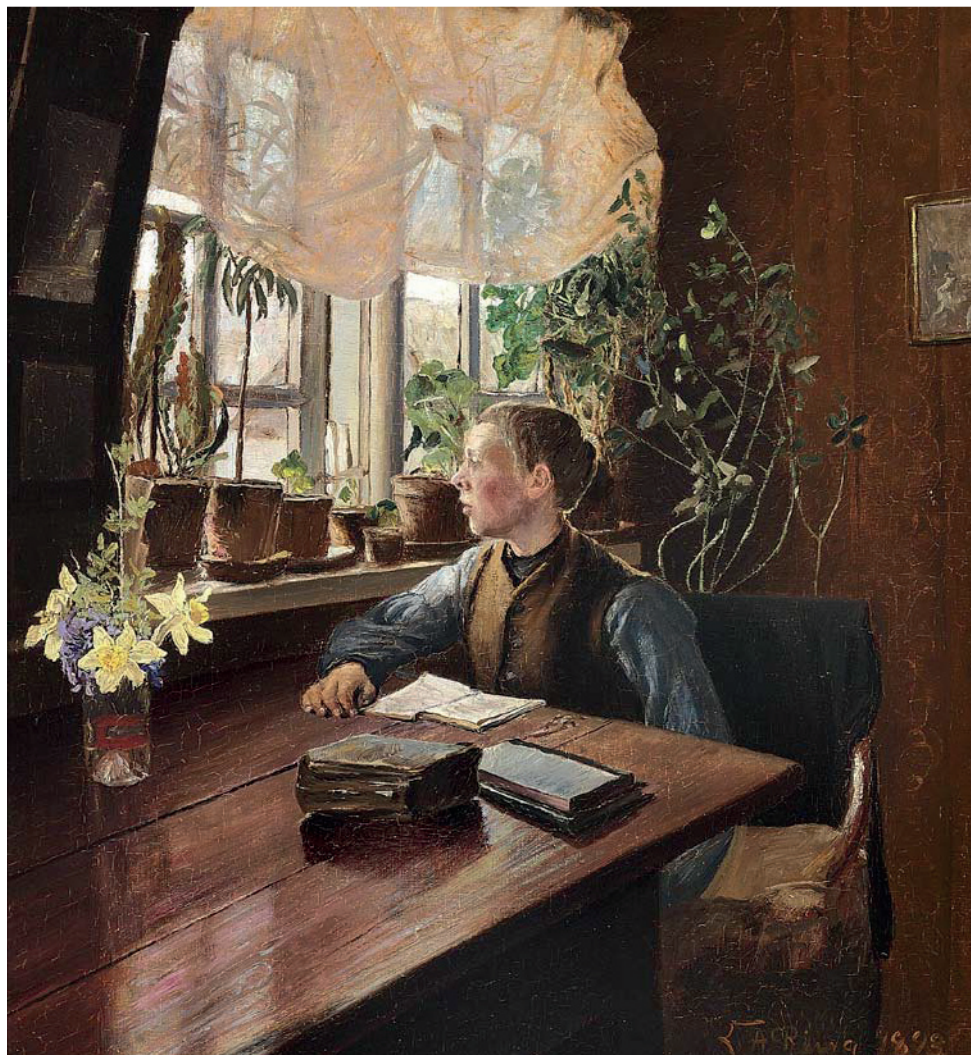


2.1.

Гобелен, изображающий жизнь неизвестной женщины из Базеля (1598 г.)

(Исторический музей, Базель, инв. номер 1910.225; CC BY-SA 4.0)

На гобелене изображен мать тринадцати детей: слева от нее семь детей от первого, умершего мужа, а справа — еще шесть от второго мужа. Надписи над головами говорят о заботе родителей о детях перед лицом Бога: первый муж вверяет детей Богу, второй муж благодарит его за радость и вечную жизнь, а мать констатирует, что Бог подарил ей так много детей от двух браков. Дети от первого мужа изображены играющими и в свободных позах, а от второго — чопорно стоящими. С обеих сторон есть как маленькие, так и совсем взрослые дети, что не согласуется с тем, что это дети от разных браков. Вероятно, дети отнесены не к отцам, а разделены на умерших (слева) и оставшихся в живых (справа). По одной из гипотез женщиной на гобелене могла быть Каритас Мюллер, вероятно, участвовавшая в создании гобелена. Все изображенные одеты по моде богатых горожан эпохи Возрождения (старшие дети одеты как маленькие взрослые, лишь самый маленький ребенок изображен обнаженным). Детские игрушки и кровать, а также модные аксессуары (ремни, фартуки, головные уборы и даже зонтик) подчеркивают высокий социальный статус изображенных и отчасти демонстрируют особенности домашней педагогики.



2.2.

Картина «Мальчик, делающий домашнее задание»
датского художника Лаурица Андерсена Ринга (1893 г.)
(Частная коллекция; public domain, via Wikimedia Commons)

На картине изображен мальчик, прервавший выполнение домашнего задания и смотрящий в окно. Темы картин художника в основном взяты из деревенской жизни. На его пейзажах южной Зеландии от Престо до Нестведа изображены люди, собирающие урожай или идущие из церкви, посещающие почту или ожидающие поезд, завтракающие или делающие кирпичи и др.

ГЛАВА 3

УЧИТЕЛЬ И УЧЕНИК

В ГОРОДСКОЙ И СЕЛЬСКОЙ ШКОЛАХ



3.1.

Картина «Класс со спящим учителем» голландского художника Яна Стена (1672 г.)

(Частная коллекция; public domain, via Wikimedia Commons)

Тема учителя и ученика была одной из любимых для Яна Стена — представителя «Золотого века голландской живописи». Ему удалось передать особую атмосферу бюргерских школ, которые получили распространение в Европе с середины XVII века. Картина представляет собой ироничный взгляд на школьные будни, и открыта для сопоставления с другими картинами художника, где ученики усердно трудятся («Школа») или наблюдают за потерпевшим образовательную неудачу («Учитель»).



3.2.

**Фрагмент картины «Урок»
французского художника Теофиля Эммануэля Дюверже (ок. 1886)**
(Частная коллекция; public domain, via Wikimedia Commons)

Тема педагогического взаимодействия, где в обязательном порядке есть место наказанию, была одной из значимых для Теофиля Эммануэля Дюверже. На многих его картинах изображены учитель в окружении детей или дети, взявшие на себя роль учителя, которые обучают, а иногда и наказывают других детей. Вероятно, художник-самоучка, вдохновлявшийся природой и работами знаменитых художников, именно так представлял особенности формального образования. На картине изображена классная комната, где учительница обращена к двум провинившимся девочкам, а другие дети наблюдают за ними. У Дюверже почти обязательными элементами, сопровождающими педагогические сюжеты, являлись изображения географических карт и / или часов, которые акцентировали внимание на темпоральности / процессуальности (конструирование самого себя как обучающегося в моменте) или пространственности / структурности (конструирование самого себя как обучающегося в тех или иных условиях). Как и на других картинах художника, среди непослушных детей, которых так любил изображать художник, выделяются немногочисленные послушные и продолжающие учиться, вопреки царящему вокруг хаосу, дети.

ГЛАВА 4

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ГОРОДА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ИЗЫСКАНИЙ



4.1.

Автограф Петра Первого

(Фото В. К. Пичугиной, Виттенберг,
дом-музей Мартина Лютера, 2019 г.)

В 1712 г. Петр I посетил дом, в котором жил Мартин Лютер. Эту часть заграничной поездки Петра можно назвать образовательным путешествием. Царь много слышал об «этом почтенном человеке» и захотел посмотреть именно его дом. Увидев множество надписей на стенах, которые оставили путешественники, Петр написал мелом: «*Петр*».



4.2.

**Картина «Черное пятно» (или «Урок географии»)
французского художника Альбера Беттанье (1887 г.)**
(Deutsches Historisches Museum, инв. номер Gm 98/39;
public domain, via Wikimedia Commons)

На картине изображен учитель, указывающий на черное пятно на карте Франции и рассказывающий ученикам о «потерянной» после франко-прусской войны провинции Эльзас-Лотарингия. Эта потеря является часто повторяющейся темой в творчестве художника (картины «Аннексия Эльзаса», «Отчаяние, или аннексия Лотарингии»), отражая общественные настроения о необходимости реванша. К пиджаку одного из учеников прикреплен крест за учебные успехи. Барабан на столе учителя, а также учебные винтовки напоминают законе 1882 г., который закрепил обязательность военной подготовки для мальчиков и рукоделия для девочек.

ГЛАВА 5

УНИВЕРСИТЕТ В ГОРОДЕ И ГОРОД В УНИВЕРСИТЕТЕ



5.1.

**Иммануил Кант на
литографии немецкого
гравера Фридриха Билса
(1811 – 1853 гг.)**

(Rijksmuseum, инв. номер
RP-P-2015-26-1764; public
domain, via Wikimedia
Commons)

Изображение Иммануила
Канта, стоящего за кафедрой
и читающего книгу. Под
портретом приведен отрывок
из его дневника.



5.2.

**Берлинский университет Гумбольдта
(Фото В.К. Пичугиной, Берлин, 2019 г.)**

Перед главным зданием стоят статуи Вильгельма Гумбольдта
и Александра Гумбольдта.

ГЛАВА 6

ПЕДАГОГИКА ГОРОДА В ЗЕРКАЛЕ АВТОБИОГРАФИЙ



6.1.

**Фрагмент письма М.С. Куторги неизвестному лицу с литографией,
изображающей Королевскую библиотеку в Берлине**
(Источник приведен на страницах 342–343 настоящего издания)



6.2.

**Фрагмент письма В.С. Печерина А.В. Никитенко с литографией,
изображающей Берлинский университет**
(Источник приведен на страницах 346–352 настоящего издания)



6.3.

**Картина «Парад перед Королевским дворцом»
(нем. Parade vor dem Königl. Palais) немецкого художника
Вильгельма Брюкке (1839 г.)**

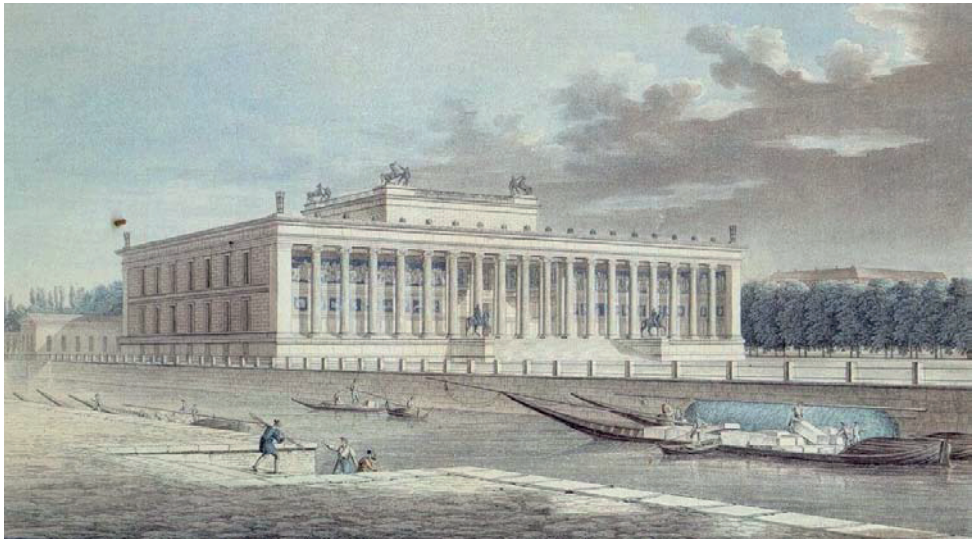
(Märkisches Museum, Berlin, инв. номер AKG55786;
Wilhelm Brücke, Public domain, via Wikimedia Commons)



6.4.

**Гравюра «Жандарменмаркт» (нем. Der Gendarmenmarkt) немецкого
художника-пейзажиста Юлиуса Карла Геннинга (1835 г.)**

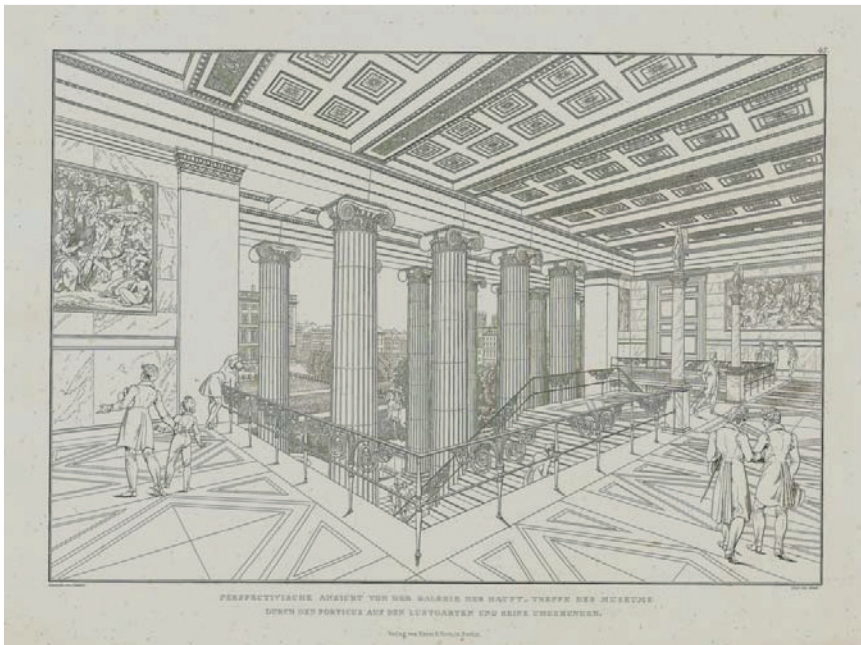
В центре гравюры — Королевский драматический театр (Königliches Schauspielhaus). (Winckelmann-Museum Stendal, инв. номер WM-VI-b-c-61;
CC BY-NC-SA @ Winckelmann-Museum Stendal)



6.5.

Цветной офорт Королевского музея немецкого художника и гравера Иоганна Фридриха Тиле (1830 г.)

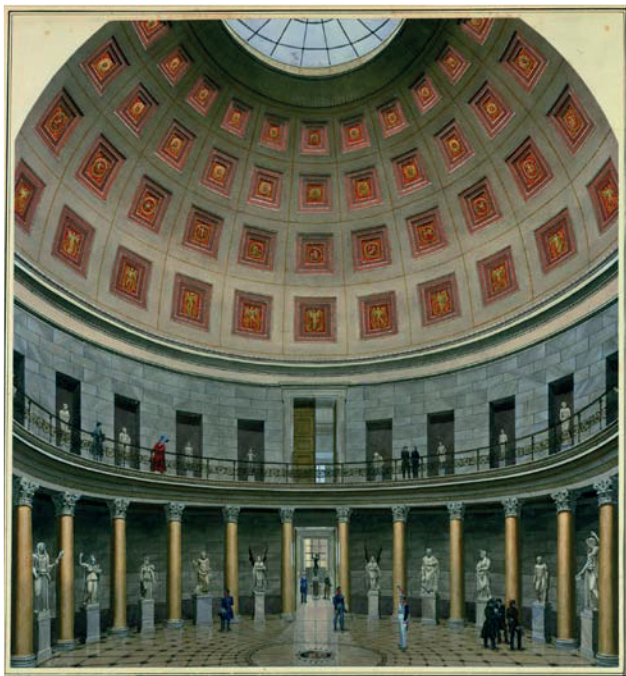
(Friedrich Thiele, Public domain, via Wikimedia Commons)



6.6.

**Рисунок «Вид с лестницы Старого музея на Люстгартен»
(нем. Blick aus dem Treppenhaus des Alten Museums auf den Lustgarten)
немецкого архитектора и художника Карла Фридриха Шинкеля (1829 г.)**

(Berlin, Staatliche Museen, Kupferstichkabinett und Sammlung der Zeichnungen.
Karl Friedrich Schinkel, Public domain, via Wikimedia Commons)



6.7.

Картина «Ротонда в Старом музее» (нем. Die Rotunde im Alten Museum) немецкого архитектора и художника Карла Эмануэля Конрада (?) (ок. 1830)

(Berlin, Staatliche Museen, Kupferstichkabinett, инв. номер 458-120;
Carl Emanuel Conrad, Public domain, via Wikimedia Commons)



6.8.

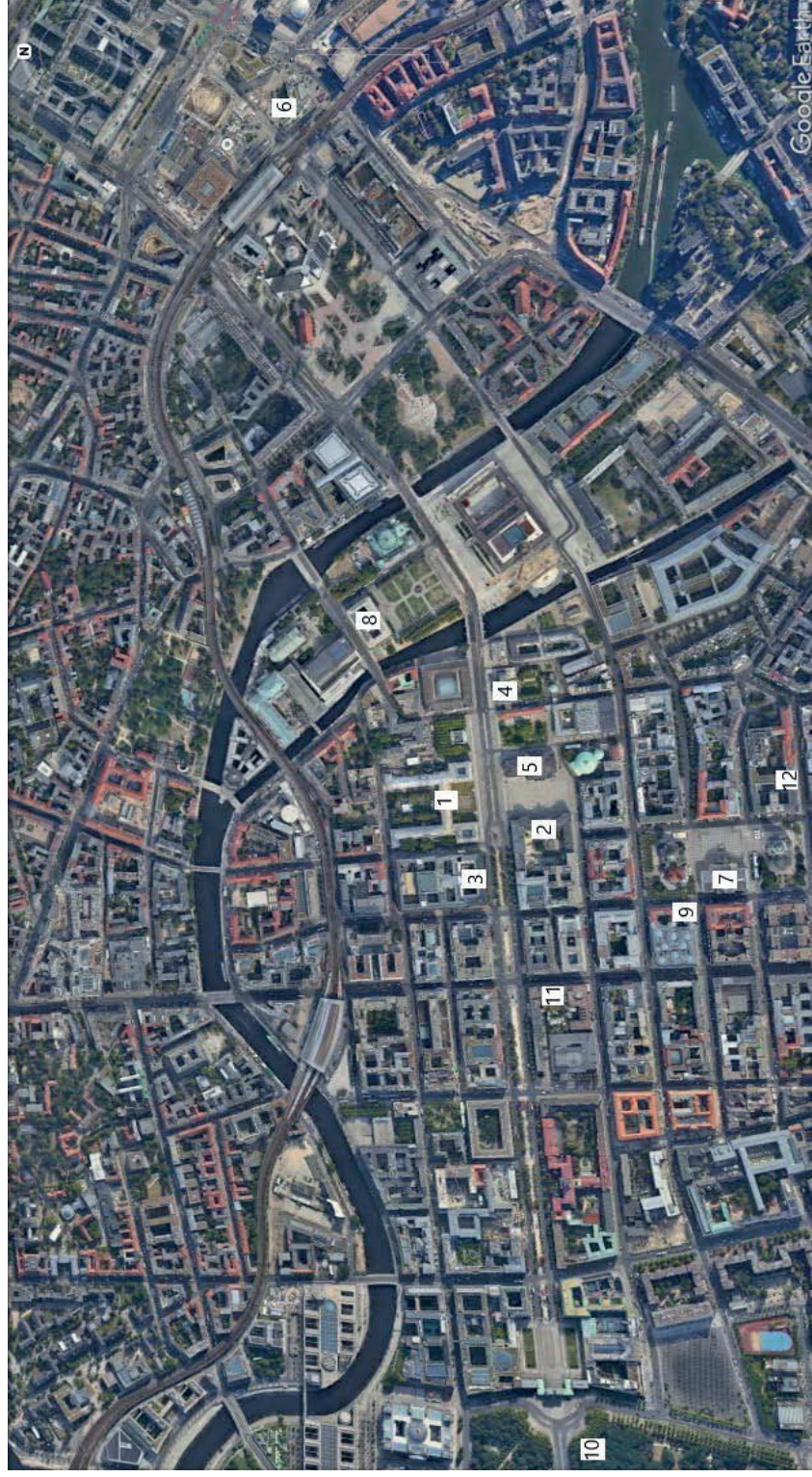
Картина «Кафе Штегели на Жандарменмаркт в Берлине» австрийского художника и преподавателя Академии изобразительных искусств в Вене Леопольда Людвиг Мюллера (1827 г.)

(Leopold Ludwig Müller, Public domain, via Wikimedia Commons)



Карта 1. Берлин 1833 г.

1. Берлинский университет (Университет Фридриха Вильгельма; нем. Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin).
2. Королевская библиотека (нем. Königliche Bibliothek).
3. Королевская Прусская академия наук (нем. Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften).
4. Королевский дворец (нем. Königliches Palais).
5. Королевский оперный театр (нем. Königliches Opernhaus).
6. Королевский городской театр (нем. Königsstädtisches Theater).
7. Королевский драматический театр (нем. Königliches Schauspielhaus).
8. Королевский музей (нем. Königliches Museum).
9. Примерное место кафе-кондитерской Штегели (нем. Café Steheli).
10. Тиргартен (нем. Tiergarten).
11. Второй адрес В.С. Печерина (длительное время).
12. Первый адрес В.С. Печерина (короткое время).



Карта 2. Берлин 2023 г.

1. Берлинский университет (Университет Фридриха Вильгельма; нем. Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin).
Сейчас: Берлинский университет имени Гумбольдта (нем. Humboldt-Universität zu Berlin).
2. Королевская библиотека (нем. Königlische Bibliothek).
Сейчас: Юридический факультет Университета Гумбольдта (нем. Juristische Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin).
3. Королевская Прусская академия наук (нем. Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften).
Сейчас: Берлинская государственная библиотека (нем. Staatsbibliothek zu Berlin).
4. Королевский дворец (нем. Königliches Palais). Сейчас: Дворец кронпринцев (нем. Kronprinzenpalais).
5. Королевский оперный театр (нем. Königliches Opernhaus).
Сейчас: Берлинская государственная опера (нем. Staatsoper Unter den Linden).
6. Королевский городской театр (нем. Königsstädtisches Theater).
Сейчас: театр и здание отсутствуют. На его месте сейчас Александер-хаус (нем. Alexanderhaus).
7. Королевский драматический театр (нем. Königliches Schauspielhaus). Сейчас: Концертхаус (нем. Konzerthaus Berlin).
8. Королевский музей (нем. Königliches Museum). Сейчас: Старый музей (нем. Altes Museum).
9. Примерное место кафе-кондитерской Штегели (нем. Café Steheli).
Сейчас: кафе сначала переехало на Шарлоттенштрассе 36, а потом, в 1876 г. закончило свое существование.
10. Тиргартен (нем. Tiergarten).
11. Второй адрес В.С. Печерина (длительное время: май 1833 – май 1835).
Сейчас: отель Вестин Гранд Берлин (The Westin Grand Berlin), нынешнее здание построено в 1987 г.
12. Первый адрес В.С. Печерина (короткое время: март-апрель 1833).
Сейчас здесь офисы и посольство республики Чили. Здание построено в начале XX-го века и модернизировано с 1998 по 2002.

Адаптировано А.Ю. Можайским по современной спутниковой карте Берлина

ГЛАВА 7

ГОРОД ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

АРХИТЕКТУРНЫЕ РЕШЕНИЯ



7.1.

**Гравюра “Scuola antica architettata all'Egiziana e alla Greca”
(«Древняя школа, построенная в египетском и греческом стилях»)
Джованни Баттиста Пиранези**

(New York, The Metropolitan Museum of Art, инв. номер 17.3.1799; public domain)



7.2.

Рисунок Палаццо Ручеллаи (итал. Palazzo Rucellai)

Источник, указанный в Wikimedia Commons: Lübke W, Semrau M. Grundriß der Kunstgeschichte. – Esslingen: Paul Neff Verlag, 1908.
(Wikimedia Commons / Public Domain)



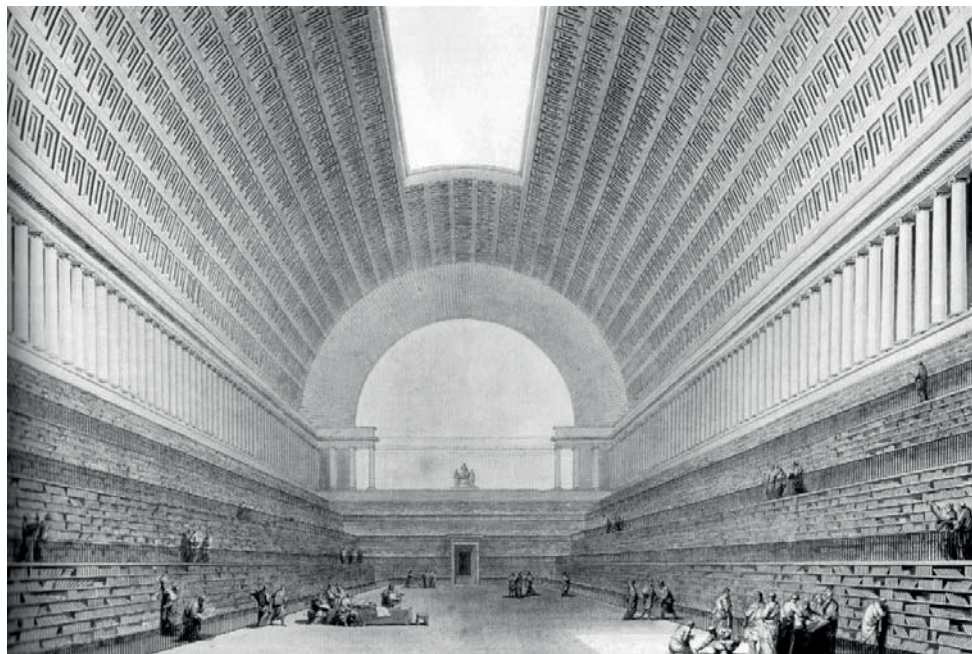
7.3.

Фотография Дворца консерваторов
(итал. Palazzo dei Conservatori)
(Wikimedia Commons/Public Domain)



7.4.

Фотография Cortile della Cavallerizza
(Название означает открытое пространство между зданиями
для занятия верховой ездой). (Wikimedia Commons/CC-BY-SA-4.0)



7.5.
**Проект Королевской библиотеки Этьена-Луи Булле
(1784 г.)**

(Bibliothèque nationale de France, инв. номер На-57-Ft 4. [Pl. 36];
public domain, via Wikimedia Commons)

ГЛАВА 7

ГОРОД ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

АРХИТЕКТУРНЫЕ РЕШЕНИЯ

Architektur ist überhaupt die erstarrte Musik

Архитектура — это вообще-то застывшая музыка

ФРИДРИХ ФОН ШЕЛЛИНГ

ГЛАВА 7

ГОРОД ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

АРХИТЕКТУРНЫЕ РЕШЕНИЯ¹

Образовательные пространства, которые формируют образ любого города, не сводятся к простой сумме мест локализации образовательной активности. Многоликий в своих формах и устройстве город предстаёт перед получающим образование человеком во множестве архитектурных решений. В разные периоды истории очарование или разочарование теми или иными образовательными моделями и практиками способствовало тому, что город рассматривался то как способствующий, то как препятствующий реализации образовательных возможностей горожан. Несмотря на множество идей и решений, возможность создания идеального для образования города продолжает оставаться сложной целью как с архитектурной, так и с педагогической точки зрения.

Предполагая, что читатель может упрекнуть нас в излишнем увлечении литературной традицией в ущерб культуре и искусству, обратимся к примерам отражения идеализированного образовательного пространства в материальной культуре. Речь идёт о работе «*Scuola antica architettata all'Egiziana e alla Greca*» («Древняя школа, построенная в египетском и греческом стилях») великого Джованни Баттиста Пиранези и проекте Королевской библиотеки Этьена-Луи Булле. Отметим, что представление Пиранези о древней школе является архитектурной фантазией, а проект Этьена-Луи Булле не был воплощён в жизнь. Однако идеи о доступном образовании, открытости образовательного пространства, расположение образовательных мест в самом центре города, а также некоторые архитектурные решения, в конечном счёте, сильно повлияли на развитие образования в XIX, XX и даже в XXI столетиях.

ДЖОВАННИ БАТТИСТА ПИРАНЕЗИ²

Джованни Баттиста Пиранези (1720–1778) является, пожалуй, самым известным создателем гравюр в XVIII столетии. Его имя стало известным в первую очередь благодаря офортам, изображающим памятники Древнего Рима. Эстампы Пиранези, придавшие руинам романтический шарм, стали излюбленными сувенирами для посетителей Италии, которые стремились постичь классическую

¹ Предисловие и текст главы А.Ю. Можайского.

² Предисловие и последующий текст А.Ю. Можайского опираются на статью: Можайский А.Ю. «*Scuola antica architettata all'Egiziana e alla Greca*» Пиранези как отражение идеализированного образовательного пространства второй половины XVIII в. // Вестн. ПСТГУ. Сер. IV: Педагогика. Психология, 2020. Вып. 57. С. 96-107.

культуру и получить передовое по тем временам гуманитарное образование. Завершая более чем краткое вступление о самом Пиранези, следует отметить следующее: сейчас он знаменит не только благодаря тому, что изменил европейское представление о Риме, но и благодаря серии его замысловатых изображений тюрем («Темницы», *Carceri*), которые оказали влияние на последующие поколения архитекторов. Например, на Джорджа Данса Младшего и Ральфа Нотта)¹, писателей и художников от Сэмюэла Тэйлора Кольриджа, Эдгара Аллана По, Хорхе Луиса Борхеса и Франца Кафки до сюрреалистов и Сергея Эйзенштейна².

ДРЕВНЯЯ ШКОЛА, ПОСТРОЕННАЯ В ЕГИПЕТСКОМ И ГРЕЧЕСКОМ СТИЛЯХ³

Гравюра Пиранези «*Scuola antica architettata all'Egiziana e alla Greca*» («Древняя школа, построенная в египетском и греческом стилях») отражает представление об идеализированной античной школе, которое благодаря Пиранези сформировалось в Европе во второй половине XVIII в. и повлияло на развитие европейского учебного пространства вплоть до XIX столетия и даже в некоторой степени далее. Этому есть несколько объяснений: во-первых, популярность работ Пиранези как учебных пособий по античной культуре, и, во-вторых, вытекающая из этого рецепция представления об образовательном пространстве (например, библиотечного пространства) у последующих авторов.

Библиографическое описание работы. Издание (*Opere Varia II*), в котором помещена «Древняя школа...» Пиранези, как считают его библиографы, нельзя точно датировать, однако оно определённо появилось после 1761 г. Данное издание имеет то же название и даже дату (1750), что и первое издание (*Opere Varie I*): *Opere varie di architettura, prospettiva, grotteschi, antichità inventate ed incise da Giambattista Piranesi architetto veneziano, raccolte da Giovanni Bouchard mercante librajo al Corso, in Roma, MDCCL*. Разница в названии для *Opera Varie II* состоит в том, что здесь «Giambattista» заменено на «Gio. Battista» и добавлен текст «...si vendono presso l'Autore nel palazzo del Signor Conte Tomati su la strada Felice alla Trinità de' Monti». Помимо эстампов, которые представлены в первой части, издание после 1761 г. включает десять новых гравюр, занимающих пять страниц, по два эстампа на страницу. Эти новые гравюры состоят из пяти, которые были опубликованы ранее в *Lettere di Giustificazione*, и из пяти новых архитектурных

¹ Summerson J. *The Classical Language of Architecture*. London: Thames & Hudson, 2018. P. 94-95, 100-101.

² Успенский В.М. Миф молодого Пиранези: каталог выставки «Джованни Баттиста Пиранези. Дворцы, руины и темницы» в Екатеринбургском музее изобразительных искусств 14 ноября 2012 года – 24 февраля 2013 года. Екатеринбург, 2012. С. 13; Jacobs S. Eisenstein's Piranesi and Cinematic Space // *Aspects of Piranesi: Essays on History, Criticism and Invention* / Dirk De Meyer, Bart Verschaffel, & Pieter-Jan Cierkens (eds.). Ghent, Belgium: A&S / books, 2016. P. 142-159.

³ Предисловие А.Ю. Можайского. Илл. 7.1.

фантазий, которые никогда ранее не публиковались в одной книге¹. Среди этих новых архитектурных фантазий и находится «Древняя школа...».

Изображение на гравюре. На гравюре изображено масштабное широкое длинное пространство, которое заполнено людьми, некоторые из них ведут дискуссию, а другие заняты чтением. На полу стоят каменные сооружения: слева — сооружение, похожее на надгробие, но в египетском стиле, чуть ближе к правому краю — сооружение с рельефом, напоминающее постамент для статуи в греческом стиле, и справа (в середине первого от пола яруса) — постамент в египетском стиле с имитацией иероглифов, в центре которого надпись с названием работы Пиранези. По обеим сторонам строения расположены ярусы, которые поднимаются уступами вверх. Доступ на каждый ярус обеспечен наличием ступеней. Высота ярусов такова, что человек может положить на этот ярус свои принадлежности для занятий. Соответственно, предполагается, что, используя такие ярусы, удобно читать и писать, поскольку высота яруса немного выше пояса человека. Пиранези изобразил двух людей, которые занимаются, используя эти ярусы (слева — первый от пола ярус, справа — второй от пола ярус). Две центральные фигуры ведут дискуссию, причём одна из них, вероятно, не просто опирается на посох, а чертит им что-то на полу (быть может, на песке). Изображены на гравюре и другие люди, которые сидят, стоят или идут. Слева, на уровне первого яруса, изображена крупная статуя в виде женской фигуры с поднятой левой рукой. Сразу над ярусами идёт египетский фриз с имитацией иероглифов, который обрамляет также огромный входной портал. По обеим сторонам над египетским фризом расположены в линию бюсты учёных и/или философов. Сверху над фризом, который расположен над порталом, также находятся бюсты. Слева и справа от портала находятся световые проёмы, стремящиеся к треугольной форме посредством перевёрнутых уступов. Потолок помещения напоминает арочный свод, декорированный вписанными друг в друга прямоугольниками — кессонами. От портала вверх с внешней стороны здания школы идёт широкая лестница, которая напрямую соединяет школу с величественным храмом, вершину которого венчает колесница с шестёркой лошадей. На лестнице изображено много людей. На переднем плане, чуть левее от храма расположена колонна, на которой по спирали вверх присутствует рельефное изображение. Вершину колонны венчает статуя на постаменте. На переднем плане с внешней стороны светового проёма видна верхняя часть египетского обелиска. По обеим сторонам от храма симметрично расположены дворцы, а за ними на дальнем плане также симметрично расположены строения, напоминающие амфитеатры.

Источники изображения Пиранези. Первое, на что может обратить внимание исследователь, который рассматривает данное произведение Пиранези — оно напоминает знаменитую фреску «Афинская школа» Рафаэля. Нет нужды приводить многочисленную литературу относительно данного произведения искусства,

¹ Ficacci L. Giovanni Battista Piranesi. The Complete Etchings. Köln: Taschen, 2016. P. 174, 358, 365. В данном каталоге работ Пиранези «Древняя школа» размещена под № 408.

поскольку «с любых точек зрения «Афинская школа» Рафаэля в станце делла Сеньятура Папского дворца в Ватикане — это идеальное произведение искусства»¹. Однако, помимо разницы в интерьере и наполнении помещения, Пиранези поместил свою «Древнюю школу...» в другой социальный и внешний контексты. Во-первых, изображение на фреске Рафаэля достаточно элитарно, поскольку на нём присутствуют мыслители и «сильные мира сего», в то время как на гравюре Пиранези мы видим безликие фигуры, свободно перемещающиеся в пространстве, входящие и выходящие из школы, что говорит об идеале доступности знания для широких социальных слоёв и стремлении их представителей к образованию. Второй важнейший отличительный момент заключается в том, что Пиранези поместил свою «Древнюю школу...» в городской контекст. Через широкий портал и световые проёмы мы видим центр идеального города, а вход в школу соединён широкой лестницей с храмом, как бы отождествляя школу с «храмом науки» и подчёркивая, что школа является непременным атрибутом городской культуры.

Если рассматривать конкретные заимствования Пиранези в декоре школы, то непременно следует сказать о кессонах на потолке. Данный декор был хорошо знаком Пиранези по римским памятникам, которые он также изображал². Что касается сооружения в египетском стиле, которое похоже на надгробие, то римские монументы этой формы Пиранези знал и изображал³. Египетский стиль в данном случае характеризуется изображением змей и, возможно, иероглифов. К теме декора со змеями Пиранези обращался также в 1769 г., создавая дизайн каминов в египетском стиле⁴. Египетский обелиск, часть которого Пиранези изобразил с внешней стороны школы, имеет своим прототипом египетский обелиск, воздвигнутый папой Сикстом V⁵.

Наиболее легко угадываются прототипы для колонны с рельефным изображением. Вне всякого сомнения — это колонны Траяна и Марка Аврелия в Риме⁶.

¹ Кавтарадзе С. *Анатомия архитектуры. Семь книг о логике, форме и смысле*. М.: Издат. дом Высшей школы экономики, 2019. С. 327.

² Во-первых, следует назвать Пантеон (Taschen № 163, № 957), кроме того — арку Тита (Taschen № 80, № 200, № 923, № 969) и арку Септимия Севера (Taschen № 87, № 195, № 970).

³ Taschen № 265, № 266.

⁴ Taschen № 679.

⁵ Taschen № 902. Изображение египетского фараона справа на египетском фризе портала «Древней школы» также напоминает изображение восседающего фараона на этом обелиске. Следует сказать, что увлечение Пиранези египетским стилем уже исследовалось ранее на материале его каминов, однако мы не обнаружили в этом ключе упоминание его «Древней школы». Подробнее об обращении Пиранези к египетскому стилю, а также литературе и памятникам, которые были ему доступны см.: Panza P. *Piranesi e i faraoni* // *Egyptian & Egyptological Documents, Archives, Libraries*. 2009. Vol. 1. P. 29-34.

⁶ Колонну Траяна Пиранези изобразил на следующих гравюрах: Taschen № 191, № 703, № 704, № 888. Колонна Марка Аврелия: Taschen № 158, № 724, № 725, № 889.

Однако нами было замечено, что когда Пиранези изображает вымышленную картину, рельеф колонны поднимается в другую сторону (справа налево), нежели как у настоящих колонн Траяна или Марка Аврелия (слева направо). Именно так происходит у колонны, которая изображена в его «Древней школе...». Точно так же, в другую сторону идёт рельеф у вымышленной колонны, которая изображена на фронтисписе *Antichità Romane* III¹.

Теперь обратимся к одинаковым дворцам, расположенным по обеим сторонам от храма. Надо сказать, что в них соблюден принцип суперимпозиции, который в данном случае обозначает наложение ордеров один над другим. Данный принцип прослеживается в римской архитектуре. Дело в том, что римляне адаптировали греческие ордера из храмовой архитектуры и применили их для декорации публичных сооружений (в случае, когда здание имело несколько и более этажей, каждому этажу придавался свой, подходящий ордер)². По этому принципу спроектирован, например, знаменитый Колизей. В середине XV в. эту идею суперимпозиции в своём *Palazzo Rucellai* (Флоренция) возродил Альберти (илл. 7.2)³. Кроме того, это здание Альберти имеет арочные оконные проёмы верхних этажей, так же, как и дворцы на гравюре Пиранези. Вероятно, что на желание Пиранези поместить по краям здания по паре колонн, повлияли идеи Браманте, который разместил пары колонн на втором этаже Дома Рафаэля (1512 г., не сохранился)⁴. Кроме того, мы видим у Пиранези развитие идей Микеланджело, который ввёл комбинацию ордеров разного масштаба, один из которых мог быть «гигантским», возвышавшимся от основания здания и продолжавшимся на протяжении двух или более этажей. Именно так выглядят дворцы-близнецы (заметим, что у Пиранези дворцы также являются близнецами) Микеланджело на Капитолийском холме в Риме (илл. 7.3)⁵.

Стоит обратить внимание на то, как Пиранези изобразил храм, к которому ведёт лестница из школы. Предполагаем, что найти реальный прототип этого храма не представляется возможным, поскольку храм Пиранези имеет ряд фанта-

¹ Taschen № 396.

² Summerson J. *The Classical Language of Architecture*. London: Thames & Hudson, 2018. P. 30.

³ Summerson J. *The Classical Language of Architecture*. — London: Thames & Hudson, 2018. P. 31. Существует дискуссия относительно авторства архитектора данного здания, однако большинство исследователей признают его создателем Альберти. В любом случае, идеи Альберти были центральными при создании данного дворца. О дискуссии насчёт авторства и флорентийской архитектуре того времени см.: Forster K.W. *The Palazzo Rucellai and Questions of Typology in the Development of Renaissance Buildings* // *The Art Bulletin*, 1976. Vol. 58. No. 1. P. 109-113.

⁴ Summerson J. *The Classical Language of Architecture*. London: Thames & Hudson, 2018. P. 52-53.

⁵ Там же. P. 72-73. О работе Микеланджело на Капитолийском холме см.: Davies P.J.E. et al. *Janson's History of Art: The Western Tradition*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2011. P. 605.

стических черт. Во-первых, количество колонн по фронту (десять колонн) не соответствует распространённой греческой типологии¹. Наиболее близким по количеству колонн по фронту может показаться храм в Пестуме середины VI в. до н. э., который исследователи называют «Базилика», однако у него девять колонн по фронту, а не десять². Если Пиранези всё же был знаком с «Базиликой» Пестума до 1777 г. (когда он точно посещал данное место) или же его «Древняя школа...» вошла в издание, выполненное уже после его смерти, то в своей архитектурной фантазии Пиранези добавил одну колонну, чтобы по центру храма получился проход, образуемый двумя колоннами, а не как у Пестумского храма, где в самом центре по фронту оказывается пятая колонна. Быть может, это сознательное изменение пропорций в угоду эстетики, которое сделал Пиранези. Единственная реально существующая параллель, которую нам удалось найти относительно храма Пиранези, это храм Аполлона конца IV в. (и позднее) до н. э., в Дидимах, недалеко от Милета, на западном побережье современной Турции³. Этот храм действительно имел десять колонн по фронту, как и храм, изображённый Пиранези. Однако Пиранези, видимо, не имел представления об этом храме, поскольку его нет в книге Ле Руа, вышедшей в 1758 г.⁴ Тем не менее, изображения этого храма существовали во время жизни Пиранези, поскольку в 1765 г. этот храм впервые был обмерен и зарисован экспедицией Ричарда Чендлера⁵. Также и

¹ Существует обширная литература, в которой разбирается вопрос о типах греческих храмов, см.: Lawrence A.W. *Greek Architecture*. New Haven: Yale University Press, 1996. P. 61-166.

² Храм идентифицирован как посвящённый Гере, см.: Lawrence A.W. *Greek Architecture*. New Haven: Yale University Press, 1996. P. 86-89. Следует отметить, что Пиранези был хорошо знаком с этим храмом и изобразил его в других работах, вышедших в 1778 г. под заглавием «*Differentes vues de quelques restes de trois grands édifices qui subsistent encore dans le milieu de l'ancienne ville de Pesto autrement Possidonia, et qui est située dans la Lucanie*»: Taschen № 852, № 853, см.: Ficacci L. Giovanni Battista Piranesi. *The Complete Etchings*. Köln: Taschen, 2016. P. 710-725. Однако следует отметить, что путешествие Пиранези в Пестум состоялось в 1777 г., а напечатаны изображения храмов были в 1778 г., уже после его смерти. Соответственно, маловероятно, что Пиранези использовал храм Геры как прототип для своего храма в «Древней школе» или же издание, где появилась «Древняя школа» должно было также появиться уже после его смерти. Последнюю вероятность нельзя полностью исключать, тем более что два сына Пиранези перебрались с его наследием во Францию только в 1799 г.

³ Lawrence A.W. *Greek Architecture*. New Haven: Yale University Press, 1996. P. 151-154; Greaves A.M. *Miletos*. London: Routledge, 2002. P. 109-129; Добровольская М.В., Можайский А.Ю. *Археология: учеб. пособ.* М.: МПГУ, 2012. С. 101-105.

⁴ В сочинении Ле Руа описаны памятники Греции, и эта книга была хорошо известна Пиранези, см.: Ficacci L. Giovanni Battista Piranesi. *The Complete Etchings*. Köln: Taschen, 2016. P. 22-23.

⁵ Об отчёте Чендлера Пиранези, похоже, ничего не знал. Об истории изучения Дидим в XVIII–XIX вв. см.: Fontenrose J. *Didyma: Apollo's Oracle, Cult, and Companions*. Berkeley etc.: University of California Press, 1988. P. 26-27.

и римская архитектура не показывает нам храмы с десятью колоннами по фронту, не было таковых и на форумах Рима имперского периода¹. Распространённая греческая и римская архитектура, скорее, могла предложить Пиранези модели крупных храмов с восемью колоннами по фронту. Поэтому существует вероятность того, что Пиранези, учитывая присущий ему гигантизм, просто добавил ещё две колонны к своему храму, чтобы сохранить распространённые чётные пропорции.

Существует ещё одна фантастическая черта изображения храма на данной гравюре Пиранези. Речь, опять же, идёт о колоннах. Если внимательно их рассмотреть, то видно, что некоторые из них витые (как бы закрученные), причём в разные стороны (вторая и третья колонны от края). Следует отметить, что архитекторы экспериментировали с витыми колоннами и до Пиранези. Например, Джулио Романо использовал закрученные в разные стороны колонны в своём Cortile della Cavallerizza в Мантуе (1538–1539) (илл. 7.4)². Данная работа Романо отличается также рустикой, которую можно найти в «Древней школе...» Пиранези, если обратить внимание на нижнюю левую часть с внешней стороны портала. Здесь видна арка, кладка которой изображена рустикой, с чем экспериментировал Пиранези, например, изображая свои знаменитые *Carceri*.

Таким образом, в «Древней школе...» Пиранези видны влияния образцов разных эпох, причём как архитектурных, так и смысловых. Работа Пиранези является весьма оригинальной архитектурной и социально-образовательной фантазией.

ЭТЬЕН-ЛУИ БУЛЛЕ³

Этьен-Луи Булле (1728–1799) — французский архитектор, теоретик архитектуры и педагог. Первоначально Булле собирался стать художником, но, следуя желанию своего отца, обратился к архитектуре и уже в возрасте девятнадцати лет Булле открыл своё архитектурное бюро. В 60-х и 70-х гг. XVIII в. Булле спроектировал некоторое количество парижских особняков, наиболее известный из ко-

¹ Nielsen I. *Creating Imperial Architecture // A Companion to Roman Architecture* / ed. by Roger B. Ulrich and Caroline K. Quenemoen. Chichester, West Sussex, UK; Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2014. P. 47-50; Stamper J.W. *Urban Sanctuaries: The Early Republic to Augustus // A Companion to Roman Architecture* / ed. by Roger B. Ulrich and Caroline K. Quenemoen. Chichester, West Sussex, UK; Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2014. P. 207-227. Надо сказать, что ряд крупных римских храмов периода республики и империи имели по восемь колонн по фронту (например, знаменитый Пантеон), и с этим количеством Пиранези мог сравнить известный ему по работе Ле Руа афинский Парфенон.

² Summerson J. *The Classical Language of Architecture*. London: Thames & Hudson, 2018. P. 45-47, 58.

³ Предисловие А.Ю. Можайского.

торых Hôtel de Brunoy (1774–1779). Несмотря на новаторский неоклассицизм его реализованных проектов, Булле добился поистине великого влияния именно как педагог и теоретик архитектуры. Его учениками были такие выдающиеся мастера как Александр Теодор Броньяр, Жан-Франсуа Шальгрэн (впоследствии придворный архитектор Наполеона Бонапарта), Жан-Николя-Луи Дюран, Луи Мишель Тибо. В общей сложности Булле преподавал более пятидесяти лет.

В своих теоретических проектах Булле стремился вызвать у созерцателя возвышенные чувства с помощью архитектурных форм, которые предполагали величественность, необъятность и благоговение перед естественностью (природным миром) и божественным разумом, лежащим в основе её создания. В то же время сильное влияние на архитектора оказало увлечение античностью и памятниками Древнего Египта, что было характерно для его времени.

В своём знаменитом эссе «Теория тел» (фр. La Théorie des corps) Булле исследовал свойства геометрических форм и их воздействие на чувства, приписывая «врождённые» символические качества кубу, пирамиде, цилиндру и сфере (последняя считалась идеальной формой). В серии проектов общественных памятников, кульминацией которых стал проект (1784) огромной сферы (она должна была служить кенотафом в честь британского физика Исаака Ньютона) Булле придал своим теориям воображаемую форму. Внутренняя часть кенотафа должна была представлять собой полый шар, который вырвал бы Вселенную.

ПРОЕКТ КОРОЛЕВСКОЙ БИБЛИОТЕКИ¹

Тема «Древней школы...» Пиранези, на наш взгляд, возникает в творчестве Этьена-Луи Булле, который в 1784 г. создал проект Королевской библиотеки в Париже (илл. 7.5). Эта работа представляет поразительное внешнее сходство с интерьером «Древней школы...» Пиранези. Мы видим арочный потолок и кессоны, а также ярусы по обеим сторонам помещения библиотеки, которые здесь использованы для хранения книг. В библиотеке много людей, а один из них, почти как у Пиранези, пишет или чертит что-то на полу, показывая это своему компаньону. Храмовая символика библиотеки представлена ионической колоннадой. Интересно, что немецкий теоретик и критик культуры Вальтер Беньямин прокомментировал концепцию библиотеки Булле в футуристическом для конца XVIII в. смысле: «Концепция библиотеки Булле выглядит как железнодорожная станция»². Не берёмся проводить прямую аналогию, однако эти слова невольно вспоминаются при взгляде на станцию «Библиотека имени Ленина» Московского метрополитена.

Сравнительная характеристика. Работа Джованни Баттиста Пиранези «Scuola antica architettata all'Egiziana e alla Greca» явилась идеализированным

¹ Предисловие А.Ю. Можайского.

² Lukacher B. Architecture Unshackled, 1790–1851 // Eisenman S. et al. Nineteenth Century Art: A Critical History. London: Thames & Hudson, 2007. P. 160-179.

представлением об античной школе, помещённой в городской контекст. Выявленные источники данной работы показывают широкую эрудицию автора и глубокое знание архитектурной традиции от Античности до Нового времени. Смешение эпох и стилей привело к созданию представления о новом образовательном пространстве, которое воплотил в своей «Древней школе...» Пиранези. Особенно следует отметить социальный аспект: ведь в идеализированном представлении, судя по гравюре, образование должно было быть доступно для широких социальных слоев. При этом школа мыслилась как священный храм науки. Эта работа Пиранези, по нашему представлению, повлияла на создание в 1784 г. Булле проекта Королевской библиотеки. Соответственно, концепция «Древней школы...» Пиранези была расширена до образовательного пространства библиотеки. Последний проект был футуристичен для своего времени, и в XX столетии мы видим его отголоски, пусть и не напрямую, но в реализации станции Московского метрополитена «Библиотека имени Ленина».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Любая попытка с историко-педагогических позиций представить феномен европейского города неизбежно столкнётся с необходимостью отбирать и отсекал множество логических линий, точек отсчёта и сюжетов. Для историка педагогики в городе важно всё: соотношение институционального и внеинституционального, формального и неформального, традиционного и инновационного... Важны политические и социальные процессы, экономические коллизии и культурные тенденции, архитектурные решения и повседневная жизнь, благодаря которым сформировалось и разрушилось образовательное пространство того или иного города. Город, рассмотренный во всём многообразии пространственных координат, ближе всего к самой сути истории педагогики и образования, поскольку является результатом творческой деятельности, связывающей или разобщающей людей разных поколений.

Расположение города, его величина, форма и устройство рассматриваются нами с особых позиций, если мы исходим из понимания города как арены педагогических событий. Первым из вечных вопросов является вопрос о том, какой город был первым городом на Земле, а вторым — какой будет последним, то есть сохранится ли город как форма жизни людей. Оба эти вопроса неизбежно связаны с вопросами об организации образовательной активности в пространстве города в прошлом, настоящем или будущем. В сочинениях мыслителей, творивших от Античности до современности, можно обнаружить своеобразные «шкалы мест», которые возникают, когда город рассматривается как совокупность пространств, требующих педагогического осмысления. Отобрать и систематизировать эти сочинения, обозначив уникальные и универсальные шкалы, всегда будет являться для историков педагогики непосильной задачей, поскольку город в некотором смысле подобен мифическому Протею, обладавшему способностью принимать любой облик и скрываться от тех, кто хочет увидеть его настоящее лицо.

Европейские города XVII–XIX вв. — это города с архитектурными памятниками, многие из которых мы можем наблюдать по сей день. Кажется, что это города, которые «ближе» к нам, чем, например, классические Афины или императорский Рим, но эта близость обманчива. И это становится очевидным, не только когда мы ходим по афинскому акрополю или видим Колизей, вспоминая об утраченных оригинальной кровле и шпиле Нотр-Дама. Вчитываясь в тексты, мы видим город любой эпохи через город своей эпохи, которая для нас только и может в полной мере являться уникальной и неповторимой. По-настоящему близким (то есть понятным?) для нас может стать только город, организацию которого мы измерили собственными шагами, и в образовательное пространство которого оказались включены. В этом томе антологии мы постарались представить источники, позволяющие увидеть образовательные пространства европейских городов и стать к ним ближе в той мере, в которой каждый читатель считает для себя возможным.

В.К. Пичугина

ИСТОЧНИКИ

- Гельвеций — г-ну Лефевру-Ларошу. О государственном строе Англии // Гельвеций. Сочинения в 2 т. / Сост., общая ред. и вступ. статья Х.Н. Момджяна. М.: Мысль, 1974. Т. 2. С. 622-629.
- Гельвеций — Монтескьё. По поводу его рукописи «Дух законов» // Гельвеций. Сочинения в 2 т. / Сост., общая ред. и вступ. статья Х.Н. Момджяна. М.: Мысль, 1974. Т. 2. С. 616-620.
- Гельвеций. О человеке // Гельвеций. Сочинения в 2 т. / Сост., общая ред. и вступ. статья Х.Н. Момджяна. М.: Мысль, 1974. Т. 2. С. 5-567.
- Гельвеций. Об уме // Гельвеций. Сочинения в 2 т. / Сост., общ. ред. и вступ. статья Х.Н. Момджяна. М. Мысль, 1973. Т.1. С. 143-603.
- Гольбах П.А. Здравый смысл: Естественные идеи, противопоставляемые идеям сверхъестественным / Пер. Э. Гуревич, А. Гутерман. М.–Л.: Воениздат, 1941. — 212 с.
- Гольбах П.А. Избранные антирелигиозные произведения / Сост. А.Б. Ранович, М.С. Смелянов / Пер. Н. Руммера. М.: ОГИЗ; ГАИЗ, 1934. — 660 с.
- Гольбах П.А. Священная зараза. Разоблаченное христианство / Под ред. и с предисл. И.К. Луппола. М.: ГАИЗ, 1936. — 343 с.
- Гольбах П.А. Система природы, или о Законах мира физического и мира духовного // Гольбах П.А. Избранные произведения в 2 т. / Под общ. ред. Х.Н. Момджяна / Пер. с фр. М.: Соцэкгиз, 1963. Т. 1. С. 53-684.
- Гольбах П. Система природы, или о законах мира физического и мира духовного / Пер. с франц. П. Юшкевича. М.: Соцэкгиз, 1940. — 456 с.
- Гольбах П.А. Естественная политика, или беседы об истинных принципах управления // Гольбах П.А. Избранные произведения в 2 т. / Под общ. ред. Х.Н. Момджяна / Пер. с фр. М.: Соцэкгиз, 1963. Т. 2. С. 85-534.
- Гольбах П.А. Основы всеобщей морали, или катехизис природы // Гольбах П.А. Избранные произведения в 2 т. / Под общ. ред. Х.Н. Момджяна / Пер. с фр. М.: Соцэкгиз, 1963. Т. 2. С. 7-82.
- Гумбольдт В. фон. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Неприкосновенный запас. 2002. № 2. — <https://magazines.gorky.media/nz/2002/2/o-vnutrennej-i-vneshnej-organizaczii-vysshih-nauchnyh-zavedenij-v-berline-1.html> (ноябрь, 2024).
- Гумбольдт В. фон. О пределах государственной деятельности / Пер. с нем. Челябинск: Социум, 2009. — 287 с.
- Дистервег А. Каждый школьный учитель должен быть естествоведом, а каждый сельский учитель — естествоиспытателем / Пер. В.В. Петровой // Избранные педагогические сочинения. М.: Издательство МП РСФСР, 1956. С. 327-331.

- Дюркгейм Э. Моральное воспитание / Пер. с фр., вступ. ст., примеч. А.Б. Гофмана. М.: ИД ВШЭ, 2021. — 456 с.
- Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Пер. с фр., сост., послесловие и примеч. А.Б. Гофмана. М.: Канон, 1995. — 352 с.
- Исповедь Песталоцци / Пер. К. Воскресенского. Рига: К.Я. Зихман, 1893. — 216 с.
- Кант И. Антропология с прагматической точки зрения / Пер. М.И. Левиной // Сочинения. В 8-ми т. — Т. 7. М.: Чоро, 1994. С. 138-376.
- Кант И. Избранные письма // Кант И. Собрание сочинений в 8-ми томах. Т. 8. М.: Чоро, 1994. С. 464-465.
- Кант И. Уведомление о расписании лекций на зимнее полугодие // Сочинения. В 8-и т. Т. 2. М.: Чоро, 1994. С. 192-202.
- Коменский Я.А. Вселенский совет об исправлении человеческих дел // Сочинения / Пер. с чеш. и лат. М.: Наука, 1997. С. 176-402.
- Коменский Я.А. Лабиринт света и рай сердца / Пер. с чеш. С. Скорвида, В. Корчагина / Пер. с лат. И. Маханькова. М.: МИК, 2000. — 319 с.
- Коменский Я.А. Лабиринт света и рай сердца // Сочинения / Пер. с чеш. и лат. М.: Наука, 1997. С. 14-127.
- Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. — 656 с.
- Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. — 576 с.
- Локк / Сост. М.Я. Шнейдер. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. — 224 с.
- Локк Д. Мысли о воспитании. СПб.: Изд-во журнала «Русская школа», 1890. — 246 с.
- Локк Д. Мысли о том, что читать и изучать джентльмену // Локк Д. Сочинения. В 3-х т. М.: Мысль, 1988. Т. 3. С. 609-614.
- Локк Д. Об учении // Локк Д. Педагогические сочинения / Пер. с англ. Ю.М. Давидсона / Вступ. ст. А.Ф. Шабаевой / Под ред. проф. И.Ф. Сवादковского. М.: Изд-во Наркомпроса РСФСР, 1939. С. 286-299.
- Локк Д. Рабочие школы // Локк Д. Педагогические сочинения / Пер. с англ. Ю.М. Давидсона / Вступ. ст. А.Ф. Шабаевой / Под ред. проф. И.Ф. Сवादковского. М.: Изд-во Наркомпроса РСФСР, 1939. С. 300-302.
- Локк Д. Два трактата о правлении // Локк Д. Сочинения. В 3-х т. М.: Мысль, 1988. Т. 3. С. 135-405.
- Локк Д. Опыт о человеческом разумении // Локк Д. Сочинения. В 3-х т. М.: Мысль, 1988. Т. 1. С. 78-582.
- Локк Д. Опыты о веротерпимости // Локк Д. Сочинения. В 3-х т. М.: Мысль, 1988. Т. 3. С. 66-90.

- Локк Д. Письмо о веротерпимости // Английское свободомыслие: Д. Локк, Д. Толанд, А. Коллинз / Отв. ред. Б.В. Мееровский. М.: «Мысль», 1981. С. 25-78.
- Миль Дж.С. Рассуждения о представительном правлении / Пер. с англ. Челябинск: Социум, 2006. — 384 с.
- Монтень М. Опыты / Пер. А.С. Бобовича. М. — Л.: Издательство Академии наук СССР, 1954. — 557 с.
- Монтескье Ш.Л. О духе законов. М.: Мысль, 1999. — 672 с.
- Монтескье Ш.Л. Размышления о причинах величия и падения римлян // Монтескье Ш.Л. Избранные произведения / Под ред. М.П. Баскина. М.: Политиздат, 1955. С. 49-156.
- Никитенко А. В. Дневник в трех томах. Т. 1: 1826–1857. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1955. — 542 с.
- Педагогика Иоганна-Генриха Песталоцци (12 января 1746 г. – 17 февраля 1827 г.) в дословных извлечениях из собственных его сочинений д-ра Августа Фогеля / Пер. К. Воскресенского. Казань: Казан. пед. музей, 1912. — 303 с.
- Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения / Ред. и введ. статья А.П. Пинкевича. М.: Учпедгиз, 1936. — 350 с.
- Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1 / Под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. М.: Педагогика, 1981. — 336 с.
- Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 2 / Под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. М.: Педагогика, 1981. — 416 с.
- Песталоцци И.Г. Необходимо глубоко наблюдать... (Из «Писем учителю Петерсену») // Семья и школа. 1977. № 2. С. 26-30.
- Песталоцци И.Г. Памятная записка о семинарии в Кантоне Во // Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 2 / Под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. М.: Педагогика, 1981. С. 164-207.
- Песталоцци И.Г. Статьи и отрывки из педагогических сочинений / Ред. и вступит. статья Н.А. Желвакова. М.: Учпедгиз, 1939. — 112 с.
- Печерин В.С. APOLOGIA PRO VITA. Жизнь и приключения русского католика, рассказанные им самим / Отв. ред. и сост. С.Л. Чернов. СПб.: Нестор-История, 2011. — 864 с.
- Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2-х т. / Под ред. Г.Н. Джибладзе / Сост. А.Н. Джурицкий. М.: Педагогика, 1981. Т. 1. — 653 с.
- Руссо Ж.-Ж. Рассуждение, получившее премию Дижонской Академии в 1750 году по вопросу, предложенному этою же Академией: «Способствовало ли возрождение наук и искусств очищению нравов?» / Пер. А.Д. Хаютина // Руссо Ж.-Ж. Трактаты. М.: Наука, 1969. С. 9-30.
- Руссо Ж.-Ж. Соображения об образе правления в Польше / Пер. С.В. Занина // Политические сочинения. СПб.: Росток, 2013. С. 497-588.
- Фейербах Л. Сущность христианства / Пер. под ред. П.С. Попова // Сочинения: в 2 т. Т. 2. М.: Наука, 1995. С. 5-320.

- Фрёри К. О выборе и способе учения / Пер. А.А. Колобковой // Колобкова А.А. Конволют педагогического наследия Клода Флёри, состоящий из оригинального издания «*Traité du choix et de la methode des etudes*» 1795 г., издания в переводе на русский язык 1796 г., перевода на современный русский язык: монография / Пер. с фр. на соврем. рус. яз. А.А. Клобковой. М.: Знание-М, 2020. С. 141-220.
- Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека / Пер. Э.Л. Радлова. М.: РИПОЛ классик, 2018. — 242 с.
- Шлейермахер Ф. Нечаянные мысли о духе немецких университетов (с приложением об одном из них — недавно учрежденном) / Пер. с нем. и вст. статья А.Ю. Антоновского. М.: Канон + РООИ «Реабилитация», 2018. — 208 с.
- Шлейермахер Ф.Д. Речи о религии к образованным людям ее презиравшим. Монологи / Пер. С.Л. Франка. СПб.: Алетейя, 1994. — 335 с.
- Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов / Пер. Эдуарда Циммермана. Т. 4. Ч. 1. 3-е изд., доп. и испр. Вихардом Ланге. М.: К.Т. Солдатенков, 1880. — 596 с.
- Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов / Пер. Эдуарда Циммермана. Т. 1–4. 3-е изд., доп. и испр. Вихардом Ланге. М.: К.Т. Солдатенков, 1877–1881.
- Штифтер. Бабье лето / Пер. с нем. С. Апта. М.: Прогресс-Традиция, 1999. — 616 с.
- Campanella T. La città del Sole / A cura di M. Moretti. Classic House Book, 2017. P. 31-44.
- Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers. Т. 17. Paris: Le Breton, 1765. P. 406-408.
- Falstaff F. [Wallengren A.] En hvar sin egen professor eller Allt menskligt vetande i sammandrag. Lund, 1894.
- Hasse Z. [Zetterström H.] Korn åt små fåglar: Allvarliga söndagsberättelser. Stockholm, 1915.
- Justi J.H.G. von. Die Grundfeste zu der Macht und Glückseeligkeit der Staaten; oder ausführliche Vorstellung der gesamten Policy-Wissenschaft. 1: ...welcher die vollkommene Cultur des Bodens, die Bevölkerung, den Anbau, Wachsthum und Zierde der Städte; desgleichen die Manufacturen, Fabriken und Commerciens und den Zusammenhang des ganzen Nahrungsstandes abhandelt / Herausgegeben von Johann Heinrich Gottlob von Justi. Königsberg und Leipzig: Verlag seeligen Johann Heinrich Hartungs Erben Königsberg und Leipzig: Verlag seel. Gebhard Ludewig Woltersdorfs Wittwe, 1760. V gefaltete Bl., 24 ungezählte S., — 782 S. — <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10688045?page=1> (ноябрь, 2024).
- Justi J. H. G. von. Die Grundfeste zu der Macht und Glückseeligkeit der Staaten; oder ausführliche Vorstellung der gesamten Policy-Wissenschaft. 2: ...welcher die

- häusliche Regierung, die bürgerlichen Tugenden, die innerliche Sicherheit, die Anstalten wider Feuersgefahr, die Ueppigkeit, die Versorgung der Armen, und mithin vornämlich die Stadt-Policey sowohl, als die practische Erkenntniß der Policey-Wissenschaft abhandelt / Herausgegeben von Johann Heinrich Gottlob von Justi. Königsberg und Leipzig: Verlag seeligen Johann Heinrich Hartungs Erben Königsberg und Leipzig: Verlag seel. Gebhard Ludewig Woltersdorfs Wittwe, 1761. — 651 S. — <https://books.google.ru/books?id=aRGAY8bBFPcC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (ноябрь, 2024).
- Locke J. Some thoughts concerning education (including of the conduct of the understanding) / Ed. by J.W. Adamson. Mineola, NY: Dover Publications Inc, 2013. — 288 p.
- Montesquieu Ch.-L. Pensées. Le Spicilège. P.: Éditions Robert Laffont, 1991. P. 219; 232; 252; 314; 429-430; 469; 488; 536-537.
- Morris G.S. The Philosophy of the State and of History // Methods of teaching history / Ed. by S. Hall. 2nd ed. Vol. I. Boston: Ginn, Heath, & company, 1885. P. 149-166.
- Recueil des lois et décrets sur l'enseignement, rendus jusqu'au 15 novembre 1811. Paris: Longchamps, 1812. P. 1-48.
- Reyher A. Special- und sonderbahrer Bericht, wie... Knaben und Mädglein... unterrichtet werden können und sollen // Quellen zur Geschichte Thüringens. Pädagogik im 18. und 19. Jahrhundert. Erfurt, 2002. S. 29-44.
- Schmidt K. Anthropologische Briefe, die Wissenschaft von Menschen in seinen Taten; Allen Gebildeten, vorzüglich allen Lehrern und Erziehern gewidmet. Dessau: *Druck und Verlag Gebrüder Katz*, 1852. — 564 S.
- Schmidt K. Briefe an eine Mutter über Leibes und Geistes-Erziehung ihrer Kinder. Köthen: Paul Schettler Verlag, 1856. — 160 S.
- Schmidt K. Buch der Erziehung die Gesetze der Erziehung und Unterrichts, gegündlet auf die Naturgesetze des menschlichen Leibes und Geistes; Briefe an Aeltern, Lehrer und Erzieher. Köthen: Paul Schettler Verlag, 1854. — 537 S.
- Schmidt K. Die Anthropologie. Die Wissenschaft vom Menschen in ihrer geschichtlichen Entwicklung und auf ihrem gegenwärtigen Standpunkte. Den Bildern der deutschen Nation gewidmet. Erster Teil. Einleitung und Geschichte der Anthropologie. Zweite, gänzlich umgearbeitete Auflage der "Anthropologischen Briefe". Dresden: Verlag L. Ehlermann, 1865. — 326 S.
- Schmidt K. Die Anthropologie. Die Wissenschaft vom Menschen in ihrer geschichtlichen Entwicklung und auf ihrem gegenwärtigen Standpunkte. Den Bildern der deutschen Nation gewidmet. Zweiter Teil. Die Wissenschaft vom Menschen in seinem Leben und in seinen Thaten mit besonderer Berücksichtigung der Menschenerziehung. Zweite, gänzlich umgearbeitete Auflage der "Anthropologischen Briefe". Dresden: Verlag L. Ehlermann, 1865. — 607 S.
- Schmidt K. Luther, eine Charakteristik, nebst einem Anhang: Luther und wir, Dessau 1847. — 83 S.

- Schmidt K. Luther, eine Charakteristik, nebst einem Anhang: Luther und wir, Dessau, 1847. S. 64, 71.
- Scientiarum omnium encyclopædia. I–IV voll. Lugduni: Huguetan & Ravaut, 1649. T. I. P. 84–100; T. III. P. 273–286.
- Unamuno M, de. El diamante de Villasola // Madrid Cómic. 1898. №. 790. S. 285–286.
- Unamuno M, de. El maestro de Carrasqueda // La Lectura, 1903. S. 66–69.
- Von Schelling F. Schellings Werke. Dritter Ergänzungsband Zur Philosophie der Kunst 1803–1817. München: C.H. Beck und R. Oldenbourg, 1959. — 610 S.
- Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. Band X: Herausgegeben von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Berlin: B. Behr's Verlag, 1903. S. 250–260.

ЛИТЕРАТУРА

- Аббуд Р.И. Теории воспитания во французском просвещении: Ж.-Ж. Руссо, К. А. Гельвеций: дис. ...канд. филос. наук: 09.00.03. М., 1994. — 195 с.
- Абрамов Я.В. И.Г. Песталоцци. Его жизнь и педагогическая деятельность // Песталоцци. Новиков. Каразин. Ушинский. Корф: Биограф. повествования / Сост., общ. ред. Н.Ф. Болдырева / Послел. В.И. Окунева. Челябинск: Урал, 1997. С. 5–102.
- Азаркин Н.М. Монтескье. М.: Юрид. лит., 1988. — 128 с.
- Алексеев В.Г. Плоды воспитательного обучения в духе Коменского, Песталоцци и Гербарта. Юрьев: Типография К. Маттисена, 1906. — 119 с.
- Альберти К.Э.Р. Генрих Песталоцци. Биографический очерк / Пер. с нем. К. Воскресенского. Рига: Типо-литография А.И. Липинского, 1892. — 36 с.
- Артамонов С.Д. Правовое государство: от Монтескье до наших дней // Вестник АН СССР. 1990. № 4. С. 39–50.
- Барбариги Н.П. К характеристике взглядов Гельвеция на воспитание // Философские науки. 1989. № 7. С. 54–57.
- Баскин М.П. Монтескье. 2-е изд., стереотип. М.: Мысль, 1975. — 165 с.
- Баткин Л.М. Европейский человек наедине с собой. Очерки о культурно-исторических основаниях и пределах личного самосознания. М.: РГГУ, 2000. — 1005 с.
- Безрогов В.Г. От белых классных стен до воска на табличках: образ школы в позднеантичных учебных текстах // Hypothekai. 2019. № 3. С. 223–249.
- Безрогов В.Г. Ранние этапы рецепции сочинений Коменского в России // Я.А. Коменский и современность: сб. науч. трудов международной научно-практической конференции, посвященной 425-летию со дня рождения великого педагога и 250-летию первого издания его произведений на русском языке

- (28 ноября 2017 г.) / Под научной редакцией В.Г. Безрогова, К.Ю. Милованова. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. С. 121-129.
- Бим-Бад Б.М. Образование как развитие природных дарований: к постановке вопроса // Известия Российской академии образования. 2019. № 1 (49). С. 56-64.
- Блохман К.И. Характерные черты образа жизни и деятельности Песталоцци // Сборник переводов по педагогике, дидактике и методике / Под ред. Г.Н. Пескова. Т. 1. СПб.: Издатель Д.Е. Кожанчиков, 1872. С. 3-11.
- Бойков Н.Я. Идея трудового обучения у Песталоцци. Минск: Государственное издательство Белоруссии, 1921. — 15 с.
- Бузескул В.П. Введение в историю Греции. Обзор источников и очерк разработки греческой истории в XIX и в начале XX в. / Вступ. ст. и общ. ред. проф. Э.Д. Фролова. СПб.: Издательский дом «Коло», 2005. — 672 с.
- Бунаков Н.Ф. Всемирный педагог Песталоцци и русский педагог Ушинский // Русский начальный учитель. 1896. № 4. С. 141-153.
- Вальденберг В.Е. Екатерина II и Монтескье в их политических воззрениях // Вопросы философии. 2006. № 1. С. 115-127.
- Варло Ж. Монтескье // Вопросы философии. 1955. № 3. С. 126-128.
- Веймер Г. Влияние Песталоцци на развитие учебно воспитательного дела в первой половине XIX века // Веймер Г. История педагогики / Пер. с нем. К. Тюлелиева. Изд. 2-е испр. и дораб. СПб. — М.: Издание Т-ва М.О. Вольф, 1913. С. 102-108.
- Вороницын И.П. К.А. Гельвеций. М.: Гаиз, 1934. — 149 с.
- Вульф К. Антропология воспитания. М.: ИГ «Праксис», 2012. — 295 с.
- Габитова Р.М. Философия немецкого романтизма: Гельдерлин, Шлейермахер. М.: Наука, 1989. — 160 с.
- Гербель Н.В. Жизнь Шиллера // Лирические стихотворения Шиллера в переводе русских поэтов / Под ред. Н.В. Гербеля. Т. II. СПб., 1857. С. 252-253.
- Гершензон М.О. Жизнь В.С. Печерина. М.: Типо-литография Т-ва И.Н. Кушнерев и Ко., 1910. — 227 с.
- Григорян Т.В. Эмпатия как социальная основа идеи человечности в трудах П.А. Гольбаха и К.А. Гельвеция // Проблема соотношения естественного и социального в обществе и человеке. 2011. № 2. С. 93-98.
- Данилова И.Е. Итальянский город XV века: реальность, миф, образ. М.: РГГУ, 2000. — 252 с.
- Демин Р. Об античных источниках одного из описаний философии в сочинении Я.А. Коменского «Лабиринт света и рай сердца» // Поиск гармонии в мире хаоса: Ян Амос Коменский и современная философия образования: материалы научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 3-4 июня 2015 г.) / Ред. С. Марчукова, Р. Мних. СПб.: ПетершULE, 2016. — 320 с.

- Дидык А.К. Педагогические взгляды и идеи Иоганна Генриха Песталоцци // Путь в педагогическую науку: проблемы и решения. 2019. № 5. С. 20-26.
- Другач Т.Б. Подвиг здравого смысла, или Рождение идеи суверенной личности (Гольбах, Гельвеций, Руссо). М.: Наука, 1995. — 221 с.
- Добровольская М.В., Можайский А.Ю. Археология: Учебное пособие. М.: МПГУ, 2012. — 116 с.
- Заиченко Г.А. Джон Локк. 2-е изд., дораб. М.: Мысль, 1988. — 199 с.
- Заурова Э.В. Педагогические взгляды И.Г. Песталоцци на воспитание подрастающего поколения // Проблемы педагогики. 2018. № 5 (37). С. 5-6.
- Зильберфарб И.И. Песталоцци и революция: (К 200-летию со дня рождения) // Советская педагогика. 1946. № 1–2. С. 28-47.
- Златопольская А.А. Ж.-Ж. Руссо: pro et contra / Сост., вступ. статья, библиография и комментарии А.А. Златопольской. СПб.: РХГА, 2005. — 832 с.
- Златопольская А.А. Образ гувернера и педагогическая теория Руссо в русской культуре // Французский ежегодник 2011: Франкоязычные гувернеры в Европе XVII–XIX вв. / Под ред. А.В. Чудинова и В.С. Ржеуцкого. М., 2011. С. 81-91.
- Иоганн Генрих Песталоцци: (1746–1827) // Среднее специальное образование. 1971. № 1. С. 54.
- Кавтарадзе С. Анатомия архитектуры. Семь книг о логике, форме и смысле. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. — 472 с.
- Керженцев А. Основоположник теории развивающего обучения: К 225-летию со дня рождения И.Г. Песталоцци // Народное образование. 1971. № 2. С. 90-92.
- Кечекьян С.Ф. Политические и правовые взгляды Монтескье // Советское государство и право. 1955. № 4. С. 41-52.
- Кларин В.М. И.Г. Песталоцци: подвижник педагогики. К 250-летию со дня рождения И.Г. Песталоцци // Педагогика. 1996. № 1. С. 44-49.
- Кларк У. Академическая харизма и истоки исследовательского университета / Пер. с англ. М. Рудакова. М.: Издательство ВШЭ, 2017. 736 с.
- Ковалев А.В. Социально-политическая концепция Джона Локка и становление конституционной монархии в Англии: автореф. дис. ...канд. ист. наук. Волгоград, 1997. — 18 с.
- Козловцева Е.А., Пичугина В.К. Экофилософия образования Марка Туллия Цицерона // Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества: монография / Под ред. Г.Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2016. С. 77-83.
- Колесникова И.А. Педагогическое вопрошание о человеке будущего // Непрерывное образование: XXI век. 2015. Вып. 2 (10). — <http://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=2803> (ноябрь, 2024).
- Коллини С. Зачем нужны университеты? / Пер. с англ. Д. Кралечкина. М.: Издательство ВШЭ, 2016. — 264 с.

- Колобкова А.А. Конволют педагогического наследия Клода Флёри, состоящий из оригинального издания «*Trait é du choix et de la methode des etudes*» 1795 г., издания в переводе на русский язык 1796 г., перевода на современный русский язык: монография / Пер. с фр. на соврем. рус. яз. А.А. Клобковой. М.: Знание-М, 2020. — 222 с.
- Корнетов Г.Б. Реформаторы образования в истории западной педагогики. М.: АСОУ, 2007. — 168 с.
- Кочарян М.Т. Поль Гольбах. М.: Мысль, 1978. — 187 с.
- Краткий очерк истории философии / Под ред. М.Т. Иовчука, Т.И. Ойзермана, И.Я. Щипанова. 2-е изд., переработ. М.: Мысль, 1969. — 790 с.
- Кречетова М.Ю. Открытие публичного пространства: В. фон Гумбольдт // Вестник ТГУ, 2011. № 4 (16). С. 160-170.
- Кузнецов А.В. Джон Локк и социально-политическая мысль французского Просвещения второй половины XVIII века: автореф. дис. ...канд. филос. наук. Минск, 1984. — 20 с.
- Кузнецов В.А. Иностраннный член Петербургской академии наук, «Гильотинировавший Бога», или автор «Библии материализма» // Вестник Челябинского государственного университета. 2016. № 5 (387). С. 129-130.
- Кулакова И.П. Университетское пространство и его обитатели. Московский университет в историко-культурной среде XVIII века. М.: Новый хронограф, 2006. — 336 с.
- Лефевр А. Производство пространства / Пер. с фр. И. Стаф. М.: Streike Press, 2015. — 432 с.
- Луппол И.К. Поль Гольбах — русский академик. К 150-летию со дня смерти // Вестник Академии наук СССР. 1939. № 4-5. С. 165-167.
- Мадиссон Ю.К. Молодой Куторга (к вопросу о возникновении русской исторической науки об античности) // Учёные записки Тартуского университета. Таллин, 1956. Вып. 43. С. 3-39.
- Маккуайр С. Медийный город: медиа, архитектура и городское пространство / Пер. с англ. М. Коробочкина. М.: Strelka Press, 2014. — 392 с.
- Марчукова С.М. Идеи Я.А. Коменского в контексте современных педагогических концепций // Я.А. Коменский и современность: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, посвященной 425-летию со дня рождения великого педагога и 250-летию первого издания его произведений на русском языке (28 ноября 2017 г.) / Под научной редакцией В.Г. Безрогова, К.Ю. Милованова. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. С. 183-193.
- Марчукова С.М. Образ Всеведа в сочинении Я.А. Коменского «Лабиринт света и рай сердца» //Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: концепции и тематика историко-педагогических исследований: материалы четвертой нац. научной конф., Москва, 13 нояб. 2008 г. М.: АСОУ, 2008. С. 26-31.

- Марчукова С.М. Осмысление драмы Я.А. Коменского «Лабиринт света и рай сердца» в свете теории «открытого произведения» (У. Эко) // Славянский мир: единство и многообразие: международный научно-практический симпозиум. СПб.: СПбУ, 2012. С. 162-166.
- Марчукова С.М. Отражение социально-философского аспекта педагогики Я.А. Коменского в драме «Лабиринт света и рай сердца» // Модернизационные процессы в российском и зарубежном образовании XVIII– начала XXI веков: материалы XXX сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО / Под ред. М.В. Богуславского, С.В. Куликовой, А.П. Шевелева. СПб.: СПбАППО, 2014. С. 166-173.
- Марчукова С.М. Развитие идеи пансофийности в педагогических трудах Я.А. Коменского. Берлин – Седельце: Wydawnictwo IKR[i]BL, 2015. — 252 с.
- Марчукова С.М. Человек в лабиринте мира: уроки Я.А. Коменского // Горизонты новой социальности в образовании: коллективная монография / Отв. редактор М.Н. Кожевникова. СПб.: Издательство РХГА, 2015. — 447 с.
- Машевская С.М. Образ античного философа Диогена в пьесе Я.А. Коменского для школьного театра XVII века // Hypothekai. 2018. № 2. С. 184-201.
- Милованов К.Ю. Джон Локк — идеолог европейского Просвещения (к 385-летию со дня рождения) // Вестник образования России. 2017. № 15. С. 72-80.
- Милованов К.Ю. Исторические воззрения Ш.Л. Монтескье в научном дискурсе европейского Просвещения XVIII века // Страны Запада и Востока: проблемы становления и модернизация политических, экономических и культурных форм развития: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. Стерлитамак: БГУ, 2016. С. 139-141.
- Милованов К.Ю. Социально-философская доктрина и педагогические взгляды Джона Локка // Проблемы современного образования. 2017. № 4. С. 18-26.
- Милованов К.Ю. Философский проект «свободного государства» Монтескье и его критика современниками // Проблемы современного образования. 2016. № 5. С. 25-38.
- Милованов К.Ю., Никитина Е.Е. Comenii era: историко-культурные и теологические источники педагогики нового времени // Я.А. Коменский и современность: сб. науч. трудов международной научно-практической конференции, посвященной 425-летию со дня рождения великого педагога и 250-летию первого издания его произведений на русском языке (28 ноября 2017 г.) / Под научной редакцией В.Г. Безрогова, К.Ю. Милованова. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2018. С. 102-111.
- Минути Р. Образ России в творчестве Монтескье // Европейское Просвещение и цивилизация России / Отв. ред. С.Я. Карп, С.А. Мезин. М.: Наука, 2004. С. 31-41.
- Михайлова Л.В. Просветительно-педагогическое наследие Джона Локка: Личность, опыт, идеи, современное значение: дис. ...канд. пед. наук. Чебоксары, 2002. — 188 с.

- Можайский А. Исповедь В.С. Печерина: рецепция античной традиции в образовательном пространстве XIX века // *Conversatoria Litteraria*, 2020. № 14. С. 85-97.
- Можайский А.Ю. Научно-образовательные путешествия М.С. Куторги в Англию и Грецию: от Лондона до Афин, включая исследования в Беотии // *Schole. Философское антиковедение и классическая традиция*. 2023. Т. 17. № 1. С. 376-400.
- Можайский А.Ю. “Scuola antica architettata all'Egiziana e alla Greca” Пиранези как отражение идеализированного образовательного пространства второй половины XVIII в. // *Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология*. 2020. Вып. 57. С. 96-107.
- Можайский А.Ю., Пичугина В.К. Михаил Семенович Куторга в системе европейских научных координат: координата Лондона // *Электронный научно-образовательный журнал «История»*. 2022. Т. 13. — <https://history.jes.su/s207987840021591-9-1/> (ноябрь, 2024).
- Можайский А.Ю., Пичугина В.К. Описание Платей М.С. Куторгой в «Русском вестнике»: особенности исторической памяти // *Современные проблемы книжной культуры: основные тенденции и перспективы развития: материалы XVI Беларусско-Российской конференции «Современные проблемы книжной культуры: основные тенденции и перспективы развития» (Москва, 22-23 ноября 2023 г.)* / Сост.: Л.А. Авгуль, Н.В. Вдовина. Минск: Центральная научная библиотека НАН Беларуси – М.: ФГБУН НИЦ «Наука» РАН, 2023. С. 354-361.
- Момджян Х.Н. Философия Гельвеция. М.: Изд-во АН СССР, 1955. — 408 с.
- Нарский И.С. Философия Джона Локка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1960. — 63 с.
- Никонов А.А. Шарль-Луи Монтескьё. Его жизнь, научная и литературная деятельность. Биографический очерк // Дж. Бруно. Бэкон. Локк. Лейбниц. Монтескьё: биографии / Сост., общ. ред. Н.Ф. Болдырева. Челябинск: Урал, 1996. С. 343-417.
- Овсепян А.С. Проблемы высшего образования в трудах Мигеля де Унамуну // *Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Актуализация историко-педагогического наследия в первой четверти XXI века: материалы XVIII Международной научной конференции (Москва, 10 ноября 2022 г.)*. М.: АСОУ. Вып. 147. С. 258-263.
- Овсепян А.С. Софистика в сочинениях Мигеля де Унамуну: между политикой и педагогикой // *НУРОТНЕКАІ*. 2023. № 7. С. 182-192.
- Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. — 520 с.
- Парамонова А.В. Теория трудового воспитания И.Г. Песталоцци // *Обучение и воспитание: методики и практика*. 2016. № 30-1. С. 89-93.
- Петранин И.А., Шандер Д., Сергушова П.Д. Актуальность теории обучения и воспитания И.Г. Песталоцци // *Бюллетень медицинских интернет-конференций*. 2019. № 4. С. 166.

- Пилецкий С.Г. Поль Анри Гольбах о возмездии и справедливости // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2011. № 4. С. 143-148.
- Пинкевич А.П., Медынский Е.Н. Иоганн Генрих Песталотти. Его жизнь, учение и влияние на русскую педагогику. К столетию со дня смерти. М.: Работник просвещения, 1927. — 116 с.
- Пичугина В.К. Антропология образовательного пространства города: практики и образы // Проблемы визуальной семиотики, 2019. Вып. 1 (19). С. 204-210.
- Пичугина В.К. Педагогическая антропология XXI века: проблемы и перспективы образовательной заботы о себе // Грани познания. 2015. №7 (41). С. 1-8. — <http://grani.vspu.ru/files/publics/1443366638.pdf> (ноябрь, 2024).
- Пичугина В.К. Становление педагогической антропологии: К.Д. Ушинский VS Карл Шмидт // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 2. № 2 (92). С. 96-117.
- Пичугина В.К. Феноменология городского образовательного пространства: от античности к современности // Педагогика городского пространства: теория, методология, практика: сб. научн. трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции (Самара, 25-26 марта 2015 года). Самара: ООО «Издательство АСГАРД». С. 126-136.
- Пичугина В.К., Лурье З.А. Город-университет и государство-университет: методологический инструментарий Уильяма Кларка // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 5. С. 85-101.
- Пичугина В.К., Можайский А.Ю. Особенности «народной образованности»: М.С. Куторга в пространстве высшего образования России и Европы // Alma mater. 2020. № 7. С. 96-104.
- Пичугина В.К., Овсепян А.С. Университет как живой организм: философия высшего образования Мигеля де Унамун-и-Хуго // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. № 1 (97). Т. 1. С. 134-149.
- Плавинская Н.Ю. Как переводили Монтескье в России? // Европейское Просвещение и цивилизация России / Отв. ред. С.Я. Карп, С.А. Мезин. М.: Наука, 2004. С. 281-286.
- Плавинская Н.Ю. Монархия и республика Монтескье // Монархия и народовластие в культуре Просвещения. М.: Наука, 1995. С. 193-202.
- Плавинская Н.Ю. Публикация произведений Монтескье в 1789–1799 годах // Французская революция XVIII века: экономика, политика, идеология: Сборник статей / Отв. ред. Г.С. Кучеренко. М.: Наука, 1988. С. 171-189.
- Плеханов А. Локк о первоначальном воспитании детей // Дошкольное воспитание. 1984. № 11. С. 36-40.
- Поварова Е. Наследие джентльмена // Профессионально-техническое образование. 1988. № 2. С. 76-77.

- Полякова М.А. Введение всеобщего начального образования в Германии: «Schulmethodus» Андреаса Рейера // Историко-педагогический ежегодник 2009 год / Гл. ред. Г.Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2009. С. 79-90.
- Понуровская Т.Р. Воспитание по Песталоцци. К 270-летию со дня рождения Иоганна Генриха Песталоцци // История и педагогика естествознания. 2016. № 2. С. 6-9.
- Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании. От Конфуция до Дьюи / Пер. с англ. Н.А. Мироновой / Под науч. ред. М.С. Добряковой. М.: Изд. дом. ВШЭ, 2012. — 424 с.
- Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней / Пер. с англ. С.И. Деникиной / Под науч. ред. М.С. Добряковой. М.: Изд. дом. ВШЭ, 2012. — 488 с.
- Радлов Э.Л. К. Гельвеций и его влияние в России. Пг.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1917. — 26 с.
- Ридингс Б. Университет в руинах / Пер. А. Корбута. М.: Издательство ВШЭ, 2010. — 304 с.
- Ротенберг В.А. И.Г. Песталоцци о соединении обучения с трудом и подготовке к деятельности в промышленности // Советская педагогика. 1962. № 7. С. 89-104.
- Русско-немецкие контакты в детской литературе XVIII–XX вв. / Сост. С.Г. Маслинская. СПб.: Росток, 2020. — 616 с.
- Сатышев В.Е. Джон Локк — идеолог Английской буржуазной революции XVII в.: К 350-летию со дня рождения // Правоведение. 1982. № 6. С. 38-46.
- Сеннет Р. Плоть и камень: тело города в западной цивилизации / Пер. с англ. М.: Strelka Press, 2016. — 504 с.
- Силин М.А. Клод Адриан Гельвеций — выдающийся французский философ-материалист XVIII века. М.: Изд-во ИМО, 1958. — 147 с.
- Скорвид С.С. Лабиринты Я. А. Коменского в зеркале перевода // Вестник Московского университета. 1993. № 4. С. 50-54.
- Смутна М. Учителя звали Песталоцци // Клуб и художественная самодеятельность. 1977. № 4. С. 37-38.
- Соловьев Э.Ю. Феномен Локка // Соловьев Э.Ю. Прошлое толкует нас (Очерки по истории философии и культуры). М.: Политиздат, 1991. С. 146-166.
- Сорель А. Монтескьё / Пер. с фр. / Под ред. и с предисл. П.Г. Виноградова. М.: Издание магазина «Книжное дело», 1898. — 141 с.
- Танган СА. Педагогические идеи Гельвеция: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Москва: [б. и.], 1954. — 25 с.
- Тарановский Ф.В. Заметки о Монтескье. Ярославль: Б.и., 1913. — 38 с.
- Терентьева Г.Д. Ньютон и Гольбах // История философии. 1998. № 3. С. 17-28.
- Трубина Е.Г. Город в теории: опыты осмысления пространства. М: Новое литературное обозрение, 2013. — 520 с.

- Тулисов М.П. Чествование памяти Шарля Луи Монтескье // Вопросы философии. 1955. № 3. С. 133-138.
- Успенский В.М. Миф молодого Пиранези: каталог выставки «Джованни Баттиста Пиранези. Дворцы, руины и темницы» в Екатеринбургском музее изобразительных искусств 14 ноября 2012 – 24 февраля 2013 года. Екатеринбург, 2012. С. 8-15.
- Уткин А.В. «От правильного воспитания детей зависит благосостояние всего народа»: к 385-летию со дня рождения Джона Локка // Историко-педагогический журнал. 2017. № 2. С. 15-21.
- Фиялковский А. Латинский текст «звучащего алфавита» в «Orbis sensualium pictus» Я.А. Коменского / Пер. Ю.Г. Куровской и В.Г. Безрогова // Ценности и смыслы. 2017. № 4 (50). С. 136-156.
- Чернов С.Л. Casus Владимира Печерина. СПб.: Нестор-История, 2016. — 480 с.
- Чижевский Д.И. Ян Амос Коменский и западная философия // Коменский Я.А. Сочинения / Пер. с чешек. и лат. М.: Наука, 1997. С. 5-12.
- Шабаева А.Ф. Педагогическая теория Локка // Локк Д. Педагогические сочинения / Пер. с англ. Ю.М. Давидсона / Вступ. ст. А.Ф. Шабаевой / Под ред. проф. И.Ф. Сवादковского. М.: Изд-во Наркомпроса РСФСР, 1939. С. 3-65.
- Штрайх С. В.С. Печерин за границей в 1833–1835 годах // Русское прошлое. Исторические сборники. Т. 3. М. – Пг., 1923. С. 87-98.
- Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. С. Петербург, 1890–1907.
- Ям К.Е. Труды Гольбаха в России // Вопросы научного атеизма / Отв. ред. А.Ф. Окулов. М.: Изд-во Мысль, 1974. Вып. 16. С. 188-208.
- Янутш О.А. Речь Я.А. Коменского «О культуре природных дарований» как «ключ» к русским переводам «Великой дидактики» // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2019. Т. 20. Вып. 2. С. 161-166.
- Allgemeine Deutsche Biographie (ADB) in 56 Bänden. Leipzig: Duncker & Humblot, 1875–1912.
- Beck L.W. Essays on Kant and Hume. New Haven – L.: Yale University Press, 1978. P.188-204.
- Böhm W. Geschichte der Pädagogik: Von Platon bis zur Gegenwart, 3. Auflage. München: Verlag C.H. Beck oHG, 2010. — 128 S.
- Childhood and children's book in early modern Europe, 1550–1800 / Ed. by A. Immel, M. Witmore. NY – London: Routledge, 2009. — 352 p.
- Cizek J. The conception of man in the works of John Amos Comenius. Frankfurt am Main – Bern – Bruxelles – New York – Oxford – Warszawa – Wien: Peter Lang GmbH 2016. — 233 p.
- Connell W.F. The Educational Thought and Influence of Matthew Arnold. Londinii: Routledge & Kegan Paul, 1950. — 304 p.

- Conze A. Beschreibung der antiken Skulpturen mit Ausschluss der pergamenischen Fundstücke: mit 1266 Abbildungen im Text / Herausgegeben von der Generalverwaltung. Berlin: Verlag von W. Spemann, 1891. — 554 S.
- Courbet E. Notice biographique et bibliographique sur Michel de Montaigne. A. Lemerre. Paris, 1900. — 200 p.
- Crittenden P. Learning to be moral: philosophical thoughts about moral development. Atlantic Highlands; L.: Humanities Press International, 1990. — 448 p.
- Davies P.J.E. et al. Janson's History of Art: The Western Tradition. Upper Saddle River – NJ: Prentice Hall, 2011. — 1152 p.
- Dehlmann W. Vorwort // Schmidt K. Die Anthropologie. Die Wissenschaft vom Menschen in ihrer geschichtlichen Entwicklung und auf ihrem gegenwärtigen Standpunkte. Den Bildern der deutschen Nation gewidmet. Zweiter Teil. Die Wissenschaft vom Menschen in seinem Leben und in seinen Thaten mit besonderer Berücksichtigung der Menschenerziehung. Zweite, gänzlich umgearbeitete Auflage der "Anthropologischen Briefe". Dresden: Verlag L. Ehlermann, 1865. S. I-IV.
- Dronke E. Berlin. Hg. u. mit e. Nachw. vers. von Irina Hundt. Berlin: Rutten & Loening, 1987 [Neudruck der Ausgabe von 1846]. — 424 S.
- Duchhardt H. Der alte Ranke. Politische Geschichtsschreibung im Kaiserreich. Berlin: Vergangenheitsverlag, 2023. — 400 S.
- Egerland H.C. Karl Schmidt (1819 bis 1864) – ein Lebensbild // Anhalt. 1992. Heft.1. S. 115-130.
- Essays on Kant's Anthropology / Ed. by B. Jacobs and P. Kain. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. — 265 p.
- Fendt A. Rediscovering the Etruscans // Etruscans in Berlin. Etruscan Art from the Berlin Antikensammlung. An Introduction / Ed. by V. Kästner. Regensburg: Verlag Schnell & Steiner, 2013. P. 129-142.
- Ficacci L. Giovanni Battista Piranesi. The Complete Etchings. Köln: Taschen, 2016. — 788 p.
- Fontenrose J. Didyma: Apollo's Oracle, Cult, and Companions. Berkeley etc.: University of California Press, 1988. — 282 p.
- Forster K.W. The Palazzo Rucellai and Questions of Typology in the Development of Renaissance Buildings // The Art Bulletin, 1976. Vol. 58. No. 1. P. 109-113.
- Frankena W.K. Three historical philosophies of education: Aristotle, Kant, Dewey. Glenview: Scott, Foreman and Co., 1965. — 216 p.
- Gerhard E. Berlin's antike Bildwerke. Erster Theil. Berlin: Verlag von G. Reimer, 1836. — 393 S.
- Good H.G. Rise of the History of Education // History of Education, 1959. Vol. 10. No. 1 / 4. P. 2-6.
- Greaves A.M. Miletos. London: Routledge, 2002. — 177 p.

- Hackel C. (Hrsg.). Johann Gustav Droysen 1808–1884. Philologe — Historiker — Politiker. Katalog zur Ausstellung an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: G + H Verlag, 2008. — 126 S.
- Herman B. Training to autonomy: Kant and the Question of moral education // Rorty A. (ed.). *Philosophers on education: new historical perspectives*. L. – N.Y.: Routledge, 1998. P. 255-272.
- Hocke E.R. Die Welt als Labyrinth: Manier und Manie in der europäischen Kunst und Literatur. Hamburg: Rowohlt, 1957. — 252 p.
- Huttner M. Historische Gesellschaften und die Entstehung historischer Seminare — zu den Anfängen institutionalisierter Geschichtsstudien an den deutschen Universitäten des 19. Jahrhunderts // Matthias Middel, Gabriele Lingelbach, Frank Hadler (Hg.): *Historische Institute im internationalen Vergleich (Geschichtswissenschaft und Geschichtskultur im 20. Jahrhundert, Bd. 3)*. Leipzig: Akad. Verl.-Anst., 2001. S. 39-82.
- Jacobs S. Eisenstein's Piranesi and Cinematic Space // *Aspects of Piranesi: Essays on History, Criticism and Invention* / Ed. by Dirk De Meyer, Bart Verschaffel, & Pieter-Jan Cierkens. Ghent, Belgium: A&S / books, 2016. P. 142-159.
- Kuehn M. Kant: A Biography. Marburg: Cambridge University Press, 2002. — 544 p.
- Kultermann U. The History of Art History. New York: Abaris, 1993. — 278 p.
- Lange W. Vorwort zur zweiten Auflage // Schmidt K. *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts: für Schul- und Predigtamts-Candidaten, für Volksschullehrer, für gebildete Eltern und Erzieher übersichtlich dargestellt*, Köthen: Paul Schettler Verlag, 1871. S. IX-VIII.
- Lamm, J.A. The art of interpreting Plato // Mariña J. (ed.). *The Cambridge Companion to Friedrich Schleiermacher*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. P. 91-110.
- Lawrence A.W. Greek Architecture. New Haven: Yale University Press, 1996. — 244 p.
- Lefmann S. Franz Bopp, sein Leben und seine Wissenschaft. 1. Hälfte. Berlin: Druck und Verlag von Georg Reimer, 1891. — 344 S.
- Lefmann S. Franz Bopp, sein Leben und seine Wissenschaft. 2. Hälfte. Berlin: Druck und Verlag von Georg Reimer, 1895. — 493 S.
- Lefmann S. Franz Bopp, sein Leben und seine Wissenschaft. Nachtrag. Berlin: Druck und Verlag von Georg Reimer, 1897. — 129 S.
- Loening H. Johann Gottfried Hoffmann und sein Anteil an der staatswirtschaftlichen Gesetzgebung Preußens. Halle: Waisenhaus, 1914. — 88 S.
- Lüben A. Pädagogischer fabresberidht für die Volksschullehrer Deutschlands und der Schweiz. Im Verein mit Bartholomäi, Gräfe, Hentschel, Kellner, Lion, Petsch, Prange, Schlegel und Schul bearbeitet und herausgegeben. Siebenzehnter Band. Leipzig: Friedrich Brandstetter, 1865. — 796 S.
- Lukacher B. Architecture Unshackled, 1790–1851 // Eisenman S. et al. *Nineteenth Century Art: A Critical History*. London: Thames & Hudson, 2007. P. 160-179.

- Mariña J. (ed.). *The Cambridge Companion to Friedrich Schleiermacher*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. — 317 p.
- Mehring R. *Aus der Elendsgeschichte des deutschen Privatdozenten. Prosastücke zum denkwürdigen Schicksal des Friedrich Eduard Beneke*. Berlin: Matthes & Seitz, 2022. — 170 S.
- Mozhajsky A. Yu. In the Footsteps of M.S. Koutorga, the First Russian Explorer of Boiotia // *Teiresias*. 2019. Vol. 49 (1). P. 1-19.
- Mommsen W.J. (Hrsg.). *Leopold von Ranke und die moderne Geschichtswissenschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1988. — 270 S.
- Müller M. *Childhood, Orphans and Underage Heirs in Medieval Rural England: Growing up in the Village*. Palgrave Macmillan, 2019. — 225 p.
- Neue Deutsche Biographie (NDB) in 27 Bänden. Berlin: Duncker & Humblot, 1953–2021.
- Nielsen I. *Creating Imperial Architecture // A Companion to Roman Architecture* / Ed. by Roger B. Ulrich and Caroline K. Quenemoen. Chichester, West Sussex, UK; Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2014. P. 45-62.
- Panza P. *Piranesi e i faraoni // Egyptian & Egyptological Documents, Archives, Libraries*, 2009. Vol. 1. P. 29-34.
- Ringer F.K. Higher Education in Germany in the Nineteenth Century // *Journal of Contemporary History*. 1967. Vol. 2. No. 3. Education and Social Structure. P. 123-138.
- Sandys J.E. *A History of Classical Scholarship*. Vol. III (The eighteenth century in Germany, and the nineteenth century in Europe and the United States of America). Cambridge: Cambridge University Press, 1908. — 523 p.
- Schmid G.F. *Das Professoren-Institut in Dorpat, 1827–1838. Eine Studie zur russischen Universitätsgeschichte*. St. Petersburg: Kaiserliche Hofbuchhandlung H. Schmitzdorff (Carl Röttger), 1881. — 31 S.
- Schwarzmaier A., Scholl A., Maischberger, M. *The Antikensammlung*. Berlin: Verlag Philipp von Zabern, 2016. — 381 p.
- Sedlarz C., Johannsen R.H. Aloys Hirt: Archäologe, Historiker, Kunstkenner. Hannover-Laatzen: Wehrhahn, 2004. — 421 S.
- Sheehan J.J. *Museums in the German Art World: From the End of the Old Regime to the Rise of Modernism*. Oxford: Oxford University Press, 2000. — 258 p.
- Southard R. *Droysen and the Prussian school of history*. Lexington: University Press of Kentucky, 1995. — 247 p.
- Stamper J.W. *Urban Sanctuaries: The Early Republic to Augustus // A Companion to Roman Architecture* / Ed. by Roger B. Ulrich and Caroline K. Quenemoen. Chichester, West Sussex, UK ; Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2014. P. 207-227.
- Summerson J. *The Classical Language of Architecture*. London: Thames & Hudson, 2018. — 144 p.

- Tütken J. Privatdozenten im Schatten der Georgia Augusta. Zur älteren Privatdozentur (1734 bis 1834). Teil II: Biographische Materialien zu den Privatdozenten des Sommersemesters 1812. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2005. — 977 S.
- Van Kley D.K. Civic Humanism in Clerical Garb: Gallican Memories of the Early Church and the Project of Primitivist Reform 1719–1791 // *Past & Present*, 2008. No. 200. P. 77-120.
- Wanner R.E. Claude Fleury (1640–1723) as an educational historiographer and thinker. Hague: Martinus Nijhoff, 1975. — 282 p.
- Worley V. Painting With Impasto: Metaphors, Mirrors, and Reflective Regression in Montagne's "Of the Education of Children" // *Educational Theory*. 2012. Vol. 62. Iss. 3. P. 343-370.
- Zimmer J. Nachrichten über Aloys Hirt und Bibliographie seiner gedruckten Schriften // *Jahrbuch der Berliner Museen*. 1999. 41. Bd. (1999). S. 133-194.

АНТОЛОГИИ

- À l'École des Anciens. Professeurs, élèves et étudiants. Textes réunis et présentés par Laurent Pernot. Paris: Les Belles Lettres, 2008. — 310 p.
- Anthologie commentée des textes historiques De l'éducation physique et du sport. Sous la direction de Georges Vigarello. Paris: Revue EP. S, 2001. — 278 p.
- Ducomte, Jean-Michel et Jean-Paul Martin, Joël Roman. Anthologie de l'éducation populaire. Toulouse: Privat, 2013. — 389 p.
- Education Sourcebook. Basic Information About National Education Expectations and Goals, Including School Readiness, High School Completion, Adult Education, How Parents Can Help Ready Their Children for School... (Personal Concerns Series) / Ed. by Jeanne Gough. Detroit: Omnigraphics Inc., 1997. — 1123 p.
- Pierre Riché. Être enfant au Moyen Âge — Anthologie de textes consacrés à la vie de l'enfant du Vème au XVème siècle. Paris – Lyon – Nantes, 2010. — 229 p.
- Saffroy L., Noël G. Les Écrivains pédagogues de l'antiquité: extraits des oeuvres de Xénophon, Platon, Aristote, Quintilien, Plutarque. Paris: Ch. Delagrave, 1897. — 187 p.
- Sourcebook of Experiential Education: Key Thinkers and Their Contributions / Ed. by Thomas E. Smith, Clifford E. Knapp. NY & London: Routledge, 2010. — 326 p.
- Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France XVIIIe – XXe siècle. Sous la direction de Renaud D'Enfert, François Jacquet-Francillon, Laurence Loeffel. Paris: Retz, 2010. — 1056 p.

ОБ ИЛЛЮСТРАЦИЯХ

Иллюстрации, опубликованные в настоящем издании, за исключением особо оговоренных случаев, являются общественным достоянием, находятся в открытом доступе сети Интернет и /или доступны по лицензиям: CeCILL, Creative Commons CC0 1.0, Creative Commons Attribution-Share Alike 4.0 International license (ноябрь, 2024).

- 1.1. — <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Automates-Jaquet-Droz-p1030477.jpg>
- 1.2. — <https://www.hmb.ch/en/museums/objects-in-the-collection/image-download/d/gruppenbild-der-vier-kinder-hoffmann-gyssler/18738/>
- 2.1. — <https://www.hmb.ch/museen/sammlungsobjekte/einzelsicht/s/wandbehang/>
- 2.2. — [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/8b/Laurits Andersen Ring - En Dreng%2C der l%C3%A6ser Lektier - 1893.png](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/8b/Laurits_Andersen_Ring_-_En_Dreng%2C_der_l%C3%A6ser_Lektier_-_1893.png)
- 3.1. — [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jan Steen school class with a sleeping schoolmaster_1672.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jan_Steen_school_class_with_a_sleeping_schoolmaster_1672.jpg)
- 3.2. — [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Th%C3%A9ophile Duverger - La Le%C3%A7on.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Th%C3%A9ophile_Duverger_-_La_Le%C3%A7on.jpg)
- 4.1. — Фото из личного архива В.К. Пичугиной.
- 4.2. — [https://en.wikipedia.org/wiki/File:The Geography Lesson or %22The Black Spot%22.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/File:The_Geography_Lesson_or_%22The_Black_Spot%22.jpg)
- 5.1. — [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Portret van Immanuel Kant Emanuel Kant \(titel op object\), RP-P-2015-26-1764.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Portret_van_Immanuel_Kant_Emanuel_Kant_(titel_op_object),_RP-P-2015-26-1764.jpg)
- 5.2. — Фото из личного архива В.К. Пичугиной.
- 6.1. — Фото из ОР РНБ. Ф. 410. Ед. хр. 90.
- 6.2. — Фото из РГАЛИ. Ф. 357 (А.В. Никитенко). Оп. 1. Ед. хр. 7. Л. 13.
- 6.3. — [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:1839 Bruecke Parade vor dem Koeniglichen Palais anagoria.JPG](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:1839_Bruecke_Parade_vor_dem_Koeniglichen_Palais_anagoria.JPG)
- 6.4. — <https://nat.museum-digital.de/object/47366>
- 6.5. — [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Berlin Altes Museum Friedrich Thiele 1830.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Berlin_Altes_Museum_Friedrich_Thiele_1830.jpg)
- 6.6. — [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:SAE MuseumTreppe.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:SAE_MuseumTreppe.jpg)
- 6.7. — [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Carl Emanuel Conrad Rotunde des Museums am Lustgarten.tif](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Carl_Emanuel_Conrad_Rotunde_des_Museums_am_Lustgarten.tif)
- 6.8. — [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Berlin Cafe Stehely.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Berlin_Cafe_Stehely.jpg)
- 7.1. — <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/365385>
- 7.2. — <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rucellai.jpg>
- 7.3. — [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Palazzo dei Conservatori Capitol Roma BW 1.JPG](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Palazzo_dei_Conservatori_Capitol_Roma_BW_1.JPG)
- 7.4. — <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:3538MantovaPalazzoDucale.jpg>
- 7.5. — [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bibliotheque nationale boul.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bibliotheque_nationale_boul.jpg)

АНТОЛОГИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ ЕВРОПЫ XVII–XIX ВЕКОВ

*Под редакцией
Виктории Константиновны Пичугиной*

Рецензенты

*Доктор исторических наук ПЕТРОВА Майя Станиславовна
Доктор педагогических наук ПОЛЯКОВА Мария Александровна
Кандидат исторических наук ЛУРЬЕ Зинаида Андреевна*

Корректор С.Л. Крутоярова

Подписано к печати 22.01.2025 г.

Формат 70х100 / 16. ГарнитураTimes. Печать цифровая

Усл. печ. л. 30. Тираж 600 экз.

Издательство «Аквилон» (Москва)

Электронная почта: aquilopress@gmail.com Сайт: aquilopress.ru

Отпечатано в типографии Onebook-ru ООО «САМ ПОЛИГРАФИСТ»

Москва, 109316, Волгоградский пр., дом 42, Технополис МОСКВА

Тел. +7 (495) 545–37–10

Электронная почта: info@onebook.ru

Сайт: www.onebook.ru

ISBN 978-5-6052889-7-8

