

МАТЕРИАЛЫ И СООБЩЕНИЯ. ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 811.124:37(4)"18"

STVDIVM LATINVM В ЕВРОПЕЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ XIX ВЕКА¹

Ю. Н. Варзонин

Тверской государственный университет
кафедра русского языка

В статье рассматривается место латинского языка, античной литературы, антикознания в образовательной системе ведущих европейских стран XIX столетия, анализируются некоторые причины дидактического единообразия и закономерные следствия близости национальных образовательных моделей.

Ключевые слова: *Latinitas, studium latinum, классическое образование, Ф. Ваке.*

В истории европейского образования термин «латинская школа» уже в XVI веке был повсеместным [2, с. 19]. Этот термин соответствует современному понятию «общеобразовательная школа, средняя школа» – подготовительной ступени для получения университетского (высшего) образования. В основных чертах античная система образования и была перенята, а частью адаптирована, в Европе после заката Рима. Римские представления об образовании находились под сильнейшим влиянием греческих концепций, но при том обладали собственной спецификой. Римский идеал – крестьянин-воин, служащий *res publica* в зависимости от насущной потребности. Катон Старший в начале II в. до Р. Х. составляет знаменитые «*Libri ad filium*», в которых сведено воедино всё, что следует знать его наследнику: сельское хозяйство, врачевание, красноречие, военное искусство. С этого периода греческая образовательная система получает всё большее распространение, математические дисциплины уступают место юридическим, обучение языкам и литературе ведётся одновременно с изучением истории (*exempla* – исторические примеры; *mores maiorum* – образцы достойного поведения предков). Более высокая степень образования предполагала изучение риторики, а на завершающем этапе – уроки философии, обычно в Афинах.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Древние языки в русской литературе XIX века», 12-04-00036.

Греческое школьное образование было бесплатным, в то время как в Риме оно всегда оставалось частным. В элементарных школах, где учили чтению, письму и счёту, ученики за плату посещали учителя. Содержанием образования в значительной мере являлись занятия языком и литературой. Занятия были двуязычными: до 12 лет – греческий язык и литература, затем параллельно с этим латинский язык и литература вплоть до 17-летнего возраста. И в Греции, и в Риме после среднего образования имелась высшая ступень, на которой прежде всего постигались риторика и философия. Практической целью высшего образования в Греции была медицина, в то время как в Риме такой целью являлась юриспруденция. Со II в. по Р. Х. в разных частях империи начинают появляться и государственные заведения для получения высшего образования.

После падения Рима в Европе на несколько столетий прочно утвердился античный *trivium* и *quadrivium*, появится гимназия, из которой вырастут университеты уже после X века. Процесс формирования национальных государств сопровождается становлением, а затем нормированием национальных языков, из которых быстрее других «вызреют» романские языки – потомки латыни. Исторические процессы в языках сложны и долговременны, а миграционные процессы для Европы обычны и разнообразны. Именно в эти времена латинский язык становится поистине международным, обеспечивая коммуникативные потребности европейцев. С самого возникновения европейские университеты собирали в свои аудитории представителей самых разных этносов, и такая ситуация естественным образом требовала наличия языка-посредника. Латинский язык в таких условиях был языком общения, языком обучения, языком учёности и науки. По мере того, как национальные языки укреплялись и приближались к форме языков литературных, появлялась и распространялась новая национальная литература, включая огромное количество мировых шедевров на все времена, позиции латинского (общего для всех) языка должны были ослабевать, что в конечном счёте и произошло, поскольку забвение латыни, греческого и античной культуры хорошо знакомо нашему времени. Однако путь к подобному «забвению» вовсе не был поступательным, хотя отдельные эпизоды в истории европейского образования после XVII века характеризовались заметным ослаблением так называемого классического образования. Вопреки ожидаемому регрессу наступали (и надолго) периоды обновления или даже всплеска интереса к классическому образованию. Данная статья ставит целью проанализировать статус классического образования в Европе XIX века, включая образование в России.

На самом рубеже нового тысячелетия в Европе увидела свет заслуживающая самого пристального внимания книга Франсуазы Ваке «Латынь, или Империя знака. От шестнадцатого до двадцатого века». Исследователь провела долгие годы в европейских архивах, библиотеках и самых разных учреждениях, хранящих несметные богатства латинской книжности, поставив перед собой задачу проследить и проанализировать место и роль латинского языка в системе образования, равно как и следствия занимаемого латынью статуса в социокультурном измерении. В целом идеологической платформой Ф. Ваке является совершенно бесспорное

представление о том, что уникальная жизнеспособность латинского языка меньше всего объясняется лингвистическими факторами, а более всего – сверхнагруженной символической значимостью того культурно-цивилизационного пространства, элементы которого оказались вербализованными единицами и знаками латинского языка. Для современного Запада остаётся актуальным «латинское измерение» (*Latin dimension*) – генетическая связь современности с далёкими античными корнями. Если учесть, сколь глубокий след европейская культура Нового времени оставила на большей части планеты, то *Latinitas/Antiquitas* не может восприниматься совсем чужой практически для всего человечества. В то же время, почти повсеместное и тотальное вычёркивание дисциплин классического образования из учебных программ ожидаемым образом приведёт (и уже приводит и привело) к разрыву между (если воспользоваться терминами семиотики) планом содержания и планом выражения подобных знаков: в условиях, когда экспоненты знаков продолжают обращаться в современном коммуникативном пространстве частью по традиции, частью в силу объективного наличия их в доступных для коммуникации средствах, содержательная сторона их подвергается произвольной деформации просто потому, что концептуальное пространство (контексты культуры-донора) остаются неосвоенными. Итогом тому бывает известное «примысливание» – ничем не обоснованное приписывание не свойственных данной культуре значений и смыслов со всеми вытекающими последствиями, причём совершенно однообразными: *homo fallitur* (человек обманывает себя). Классическое образование усердно препятствовало такой тенденции, и, следует заметить, оно с этим совсем не плохо справлялось, чему в рассматриваемой книге имеется множество убедительных свидетельств.

В Западной Европе повсеместно вплоть до конца XIX века все дети, получавшие по современным понятиям среднее образование, должны были тратить огромные усилия на изучение латыни. Начинать приходилось рано – с семи- и восьмилетнего возраста, а далее изучение латыни продолжалось долгие годы (до десяти лет). Уже в детском возрасте количество античных текстов, с которыми знакомился ребёнок, было впечатляющим. Кроме самих учебных заведений широко распространено было и домашнее образование, и зачастую уже в младших классах собирались ученики с высокой степенью подготовленности. Многочисленные факты, приводимые в книге Ф. Ваке, вызывают восхищение: Джон Стюарт Милль, к примеру, освоил весь корпус латинской литературы, когда ему ещё не исполнилось тринадцать лет [2, с. 129].

К 1837-му году латинский язык стал доминирующим учебным предметом в прусской гимназии, потеснив позиции древнегреческого. В целом ученики гимназии имели 8-10 уроков латинского языка в неделю (на древнегреческий приходилось 4-6, на немецкий – 2-4), что занимало треть всего учебного времени. На педагогической конференции 1890-го года кайзер Вильгельм II призывал прекратить воспитывать юных греков и римлян, и уже через два года доля латыни в расписании сократилась с 77 часов до 62, а немецкого возросла с 21 до 26. Выпускные испытания (*Abitur*), открывавшие дорогу в университет, включали сочинение на латинском языке. Уже после

1900-го года в университеты смогут поступать выпускники реальных школ (Oberrealschule и Realgymnasium), в которых не преподавались классические языки, и тогда классические гимназии вновь увеличат долю специальных предметов. Такое положение будет в целом сохраняться в XX веке, когда классическое образование практически утратило свои позиции во всей Европе. На этом фоне выпускники немецких классических гимназий составляют приятное исключение, если только не выбрали французский язык как альтернативу латыни. В содержательном отношении курс гимназической латыни в Германии целиком соответствует сложившейся за многие века европейской традиции.

Классическая прусская гимназия интересна для нас и в том отношении, что её опыт использован при создании системы среднего образования в России. «В стране, где среднее образование лишь делало первые мучительные шаги в начале XIX века, латынь смогла занять на удивление выдающееся место, если принять во внимание, что она являлась заимствованным феноменом. Русский «классицизм» достиг своего пика, когда министром был граф Толстой, посещавший Пруссию для того, чтобы познакомиться с немецкой системой образования из первых рук. План, представленный в 1869-м году, предполагал два уровня среднего образования: во-первых, учреждения, дающие практическую подготовку детям, которые в будущем станут выполнять локальные функции; во-вторых, классические гимназии, готовящие более способных детей для университета и гражданской службы. После пересмотра в 1871-м году классические предметы – на практике почти одна латынь – занимали 41 процент учебного времени в гимназии, притом что 14 процентов отводилось на математику, 12 на русский язык и ещё 10 на современные языки. И хотя после того, как министр впал в немилость в 1882-м году, количество отводимого на латынь времени сократилось за счёт расширения преподавания русского языка, литературы и географии, гимназия удерживала доминирующее положение над реальным училищем и на пороге Октябрьской революции, а латынь оставалась её главным предметом» [2, с. 28-29].

Предпосылки к появлению классических дисциплин в школьном образовании в России существовали и без упоминаемого в цитате заимствования феномена, поскольку уже столетие действовала Славяно-греко-латинская академия (менявшая неоднократно название, до тех пор пока в 1814-м году она не превратилась в Московскую духовную академию в Троице-Сергиевой лавре). Естественно ожидать, что в деятельности академии уже были заложены принципы отбора и анализа учебного материала, но в силу очень разных причин общий подход всё равно оказался максимально близким к германской дидактике, которая в конечном счёте привела к формированию наиболее мощного научного центра классической филологии, продолжающего оказывать влияние и в настоящее время.

В российском образовании XIX век совсем однородным не был, образование постоянно реформировалось, учебные планы пересматривались. Однако за это столетие в недрах российской гимназии сложилась во многом уникальная практика синтеза дисциплин филологического направления под общим названием «теория словесности». Этот предмет гармонично опирался

на хорошо выстроенную традицию европейского образования, заключавшуюся в повышенном внимании к изучению древних языков, на фоне которых овладение новыми языками не представляло сверхтрудности, поскольку положительный опыт глубокого знакомства с латинским и древнегреческим языками без особого напряжения интерферировался на языки, генетически с ними связанными. Вопрос о том, для чего требовалось столь глубокое знакомство, при ближайшем рассмотрении решался в пользу культурной значимости всей латино- и грекоязычной словесности: древние языки имели не самоценность по преимуществу, но открывали доступ к бесценным источникам мировой (европейской) культуры. В российских условиях удалось удачно присоединить к европейскому опыту и славянский элемент, в результате чего возникло особое, очень доверительное и тонкое, отношение к слову, как это сплошь и рядом зазвучит уже в XX веке. Словесность, понимаемая и как своего рода умение, и как кладовая мудрости и изящности, постепенно превращается в своеобразный магнит, притягивающий всю гуманитарную составляющую гимназического образования. Потеря курса теории словесности в нашем образовании – самая несправедливая потеря, поскольку опыт XX века однозначно показал, что разрыв между литературоведением и языкознанием в новых образовательных стандартах пока что имеет самый печальный результат – выпускники школ не имеют ни малейшего представления о языке как феномене, совершенно не владеют иностранным языком, крайне мало начитаны и не стремятся к чтению как виду деятельности. Эта ситуация во многом характеризует как раз европейское образование в целом, но печально сознавать, что российское образование имело великолепную возможность до названного отчаяния не доходить. История российского гимназического курса теории словесности, его специфики, успехов и падений изложена в замечательной работе [1, с. 90-110]. Надо понимать, что для массового образования (а это – условие, с которым сегодня нельзя не считаться всерьёз) вопрос восстановления курса теории словесности не может стоять – он сегодня вряд ли может быть освоен и студентом университета (по крайней мере, учебник латинского языка для начальных классов гимназии в наше время может осилить только студент не первого курса классических отделений филфаков университета), но этот вопрос всё же актуален, поскольку дети в школе так же, как в прежние времена, тратят время на изучение гуманитаристики, а государственные чиновники от образования заверяют общественность в том, что это образование призвано соответствовать «духу времени» самыми наилучшими и доступными средствами. Если бы всё было именно так, нашлись бы и светлые головы, которые вместо нынешней видимости образования создавали бы учебные программы, тысячелетиями приводившие к видимому успеху: на протяжении этих тысячелетий учение было сладким корнем тяжкого труда (*amarae doctrinae radix suavis*).

Особое отношение сложилось между русской и французской культурой, породившее столь уникальное явление, как культурное двуязычие. Вместе с французским языком и французской литературой в культурное пространство России вливалась и изрядная доля латыни уже хотя бы потому, что во французском образовании латынь прочно удерживала доминирующую

позицию. Как и в других странах, на протяжении XIX века и во Франции постоянно проводились реформы образования, и количество времени, отводившегося на изучение классических дисциплин, неоднократно менялось, в целом оставаясь очень большим. До 1902-го года на латынь отводилось 1400 часов за полный курс, после этого рубежа (до 1959-го года) – 1260 часов. Только во второй половине XX века объём времени, отводимого на латынь, стал сокращаться заметно, а кроме того в лицеях появилась возможность выбора изучаемого предмета, то есть латынь перестала быть обязательным предметом в образовании. Во французском образовании XIX века глубокое знакомство с античностью мыслилось как залог успеха в национальном языке, национальной литературе, национальной культуре, а потому дидактическая концепция выстраивалась как «производное от латыни»: писать достойно означало писать латинским языком по-французски. Параллельно и во Франции позиции латинского языка в образовании неуклонно слабели. Сначала обязательным элементом квалификационных испытаний перестало быть латинское стихосложение, затем из испытаний выпало и прозаическое сочинение, бывшее долгое время обязательным, например, для зачисления на учительские курсы.

Традиция обучения латыни во Франции обладает весьма примечательной спецификой сравнительно, прежде всего, с традицией немецкой. «Парижская всемирная выставка 1900-го года стала поводом для сравнения методов преподавания классических дисциплин по тестам и упражнениям, учебникам и прочим реалиям из мира педагогики, выставленным здесь. Сравнение страдает по причине отсутствия Германии, особенно потому, что страны, в которых классическое образование оставалось сильным – Швейцария, Австрия, Испания, Бельгия, Голландия – ничего в этой сфере не продемонстрировали, а прочие (скандинавские) страны продемонстрировали немного, отдав предпочтение акцентированию прогресса в технической и профессиональной подготовке. На основе стран, демонстрировавших свои экспонаты (Соединённые Штаты, Британия, Канада, Венгрия, Италия, Португалия, Россия, Швеция, Норвегия и, само собой, Франция), оформились два главных подхода к изучению античных текстов: один, грамматический и формальный, действовал в Британии и России; другой, исторический и археологический, доминировал в Соединённых Штатах, Канаде, Венгрии и Италии. При первом подходе латинских и греческих авторов читают для изучения латыни и греческого; при втором подходе – для изучения греческой и римской истории. Тот метод, к которому университет Франции всё более приходит в настоящее время, – нравственный и философский, но в то же время литературный, который меньше озабочен формами и фактами, нежели идеями и чувствами, очень в малой степени представлен ещё где-нибудь» [2, с. 31–32]. Разумеется, результаты Парижской выставки не являлись инновациями в собственном смысле, поскольку зафиксированные методы уже выкристаллизовались в предыдущие столетия, причём в XIX веке по преимуществу, когда отмечался повсеместный рост интереса к классическому образованию.

Почтение к классическому образованию достигло пика в XIX веке в Англии, где древние языки занимали половину, а иногда и две трети, учебного

времени в public schools. К примеру, в Итоне – одном из консервативных учебных заведений – в 60-е годы XIX века из 31 наставника 26 преподавали исключительно древние языки. «В младших классах мальчики проводили время преимущественно за латинской грамматикой в так называемых «зубрильных герундия» (gerund grind) – выражение, означающее одновременно и метод – занудное повторение, и материал – латинскую грамматику, названную по своей частности – герундию. Затем они продвигались к основам латинского стиха: сами названия классов в Итоне – Scan (от *скандирования* – принципа чтения стиха), Prove (от *пробовать*), Nonsense (*лишённое смысла*), Sense (*осмысленное*) – обозначают последовательность ступеней мастерства в латинском стихосложении, начиная с правил скандирования и просодии к написанию стихотворных фрагментов, проходя через поэтические эзерсизы, в которых смыслу не придавалось значения, но в которых соблюдались правила ритма, метра и скандирования. Всё это сопровождалось усердным чтением латинских поэтов и заучиванием сотен строчек стихов. К концу XIX столетия не только не произошло изменений в преподавании классических дисциплин в public schools, но расширение системы подобного образования привело к тому, что куда больше мальчишек глубоко изучало классические предметы в 1900-м году, чем в 1800-м» [2, с. 27–28] .

Традиционно сильные позиции сохранялись за латынью в романских странах, о чём можно всецело осведомиться в названной книге Ф. Ваке. Оставляем ситуацию в прочих странах как бы вне поля зрения потому, что так или иначе эта ситуация проецируется на состояние образования в России через уже названные модели (германскую, французскую и британскую), поскольку сквозь призму времени мы имеем возможность ретроспективно и достаточно надёжно исходить из состояния дел de facto, то есть зная о том, какие влияния на отечественную культуру оказались наиболее глубокими. При пристальном внимании к каждому отдельному вектору удаётся усмотреть неодинаковость, специфичность каждого отдельного влияния, но такая задача должна быть оправданной для особых исследовательских целей – если не стоит вопрос о взаимодействии каких-либо культур, о выяснении доминант и предпочтений, без всех этих очень не простых и не безобидных коллизий следует обойтись. В данном случае не анализируется степень влияния (а она очевидно очень высока) европейских дидактических моделей на российское образование, а, скорее, предпринимается попытка навести на мысль о том, что между первой и второй имеется генетическая связь, давняя связь, которая при любых обстоятельствах не позволяет ставить знак равенства между образованием в Европе и в России. Если для европейцев цивилизационные первоначала естественным путём уходили в Древний Рим, то для России они даже при желании не уходили не только в Рим, но и даже в Древнюю Грецию, с которой Россия на все времена породнилась, приняв православие. Вот этот своеобразный «дополнительный», «свой славянский» элемент, в сочетании с безмерной в любых отношениях кладовой греко-римской мудрости, по всем признакам, и стал, на сегодняшний момент, пиком российского образования, несмотря на то, что этот пик пришёлся практически на начальную фазу его (образования) формирования. Как ни печально, но после XIX века российского образования всерьёз можно говорить лишь о его деградации, причём в начале

XXI века эта деградация приобрела устрашающие темпы. Разрушение системы классического образования не вызвало к жизни какой-нибудь новой успешной модели, которая могла бы всерьёз соперничать с европейским *studium latinum* – оставшиеся от этой системы фрагменты и осколки утратили признаки интегративности и перестали «поддерживать» друг друга на пути к общей цели. Здесь не ставится вопрос о возврате к утраченной модели, но общие принципы, лежавшие в её основании, не должны игнорироваться, поскольку уровень образованности в настоящее время стремительно снижается и разрыв в культурной преемственности превращается в реальную угрозу.

Классическое образование XIX века «работало» на формирование общего культурного фонда во всех европейских странах, совсем не подавляя национальный компонент, но усиливая его своего рода общим духом – в какой-то мере вечным, выверенным, надёжным. Европейцы не только осваивали как залог образованности одни и те же античные тексты, но и грамматические пособия, открывавшие путь к тексту, поражают воображение своим неразнообразием: к примеру, в качестве образца парадигмы первого склонения в тысячах учебных книг встречаются *rosa, puella, mensa* [2, с. 31]. Тот же принцип действует и в отношении прочих явлений. При таком положении дел элементы античности становятся удобным и действенным риторическим средством в самых разных формах коммуникации, поскольку наличие общего фонда знаний, как это со всей очевидностью проявится в коммуникативистике уже XX века, – неперемное условие успешного общения. Словесность XIX столетия характеризуется, с одной стороны, тем, что её творцы сами приобщены к золотому запасу античности, а с другой стороны, тем, что и потенциальные потребители их творческого продукта напитаны тем же самым источником. Национальные литературы великолепным образом эту взаимозависимость демонстрируют, россыпи таких диамантов – типичная черта русской литературы, которая своими вершинами обрела вселенское значение. Да и наличие общего представления о содержании образования выступало в течение многих веков конструктивным фактором. Уже в XX веке со всей очевидностью обозначится проблема отбора материала, который должен быть освоен на разных ступенях образования: бесконечные споры и очередные эксперименты производят больше смятения, нежели знаний и умений, притом что у новых поколений учащихся складывается неоправданное представление, будто обновлённые образовательные программы обеспечивают современный и более адекватный уровень образованности. На самом деле всё как раз наоборот. В прежние времена и в этом отношении было много проще, поскольку критерии образованности длительно не изменялись и были хорошо известны учёному миру.

Господство предметов классического направления в европейском образовании в XIX веке, вероятно, в недалёкой перспективе будет восприниматься с непониманием, а отрыв от той традиции уже должен считаться состоявшимся. В некоторых видах образовательной деятельности такой отрыв и дальше будет порождать трудно или совсем не решаемые проблемы. В частности, отказ от обучения латинскому и греческому языкам неизбежно снижает ощущение «внутренней формы», мотивированности,

этимологической насыщенности того слова, которое восходит к латинскому или греческому слову, либо словообразовательному элементу – таких слов в русском языке тысячи. Незнание связи с источником становится причиной неловкого, неточного или неправильного употребления, и кто, как не образовательные учреждения должны заботиться о том, чтобы человек был в состоянии пользоваться словом умело, точно и правильно!

Ещё большая сложность – чтение русскоязычной классики. Она вышла из-под пера великих творцов, прекрасно знавших и любивших всю ту словесность, которая и определяла содержание образования. Человеку, получающему образование в современных условиях, впредь будет всё труднее воспринимать и понимать художественные тексты, не говоря уже о том, что в российском образовании изначально литература мыслилась как искание своего места в жизни.

Список литературы

1. Зарифьян, И. А. Общая и частная риторика в истории курса «Теория словесности» [Текст] / И. А. Зарифьян. // Риторика. – 1995. – № 1. – С. 90–110.
2. Françoise, Waquet. Latin or the Empire of a Sign. From the sixteenth to the twentieth centuries [Текст] / Françoise Waquet: Translated by John Howe. – London ; New York : Verso, 2005. – 346 p.

STVDIVM LATINVM IN THE XIX-th CENTURY EUROPEAN EDUCATION

Y. N. Varzonin

Tver State University
Russian Language Department

The article examines the role of Latin, ancient literature and classic studies in the education system of the main European countries in the XIX-th century. Some reasons of didactic uniformity and expected consequences of the nearness of national educational models are being analysed.

Keywords: *Latinitas, studium latinum, classic studies, F. Waquet.*

Об авторах:

ВАРЗОНИН Юрий Николаевич – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка Тверского государственного университета (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: filfac@tversu.ru