

Всероссийский государственный университет
кинематографии имени С.А. Герасимова (ВГИК)

А.Л. Андреев

**ОБРАЗОВАНИЕ И ОБРАЗОВАННОСТЬ
В СОЦИАЛЬНОЙ ИСТОРИИ РОССИИ:
ОТ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ К НОВОМУ ВРЕМЕНИ**

Москва – ВГИК – 2014

УДК 371 + 9(47)

ББК 74.03(2)

А- 65

Рецензенты:

доктор исторических наук, профессор Ю.И. Горячев
доктор философских наук, профессор И.П. Никитина

Андреев А.Л.

А- 65 Образование и образованность в социальной истории
России: от Средневековья к Новому времени: монография / А.Л. Андреев. –
М.: ВГИК, 2014. – 219 с.

ISBN 978-5-87149-151-5

В книге особенности социально-исторического развития российского общества рассматриваются сквозь призму истории образования. Прослеживается роль образования в социальной истории страны, начиная с Киевской Руси до преобразований Петра Великого. Предлагается новая концепция эволюции российского социума, в центре которой стоит идея просветительской модернизации. Значительное внимание уделено характеристике интеллектуальных сред и сообществ, складывавшихся на разных этапах российской истории.

Для историков, социологов, культурологов, а также студентов и аспирантов гуманитарных и творческих вузов.

Исследование выполнено в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России», (проект № НК-582П) и при поддержке РГНФ (грант № 13-03-00187 а).

© Андреев А.Л., 2014

© Всероссийский государственный университет
кинематографии имени С.А. Герасимова (ВГИК)

ISBN 978-5-87149-151-5

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	5
РАЗДЕЛ I. «А ПРЕЖДЕ СЕГО УЧИЛИЩА БЫВАЛИ В РОССИЙСКОМ ЦАРСТВИИ...»	11
Глава 1. У истоков русского просвещения	12
Глава 2. Циклическая динамика образования	26
Глава 3. Духовная жизнь и образованность в Московской Руси: фаза «интеллектуального разогрева»	37
РАЗДЕЛ II. ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИХ АЛЬТЕРНАТИВ «БУНТАШНОГО ВЕКА»	61
Глава 4. Просветительское движение в Западной и Юго-Западной Руси	62
Глава 5. Московское государство после Смуты: новый образовательный запрос.	73
Глава 6. Русское общество «бунташного века»: альтернативные модели модернизации	88
Глава 7. «Греческая» и «латинская» партии в русском просвещении. Формирование славяно-греко-латинской модели высшей школы.	101
РАЗДЕЛ III. РОЖДЕНИЕ «ПРОСВЕЩЕННОЙ РОССИИ».	121
Глава 8. Революционный характер петровской эпохи. Просвещение как национальный проект	122
Глава 9. Освоение наук и формирование новой модели образованности.	131
Глава 10. Политика «просветительской мобилизации» и протестные настроения: к вопросу о социальной поддержке петровских преобразований	141
Глава 11. Светское просвещение и православная церковь в эпоху Петра I	157

Глава 12. «Просвещение Петрово» и русское общество	166
ЛИТЕРАТУРА	189
УКАЗАТЕЛЬ ИМЕН	195
ПРЕДМЕТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	205
КРАТКАЯ ХРОНОЛОГИЯ	215

ПРЕДИСЛОВИЕ

Эта книга знакомит читателя с некоторыми фактами и событиями прошлого, которые, как мы полагаем, помогут ему лучше понять пути развития России, а может быть, и избавиться от некоторых препятствующих этому пониманию клишированных образов и мифов. Тем не менее, это не обычная «книга по истории». Она написана в несколько ином ключе и принадлежит к особому, не слишком распространенному в современной российской науке и недостаточно ею освоенному жанру исторической социологии. Или, что, может быть, более точно, — «социологической истории».

Конечно, разделить историю и социологию можно лишь условно. В реальной практике научной работы они тесно переплетены, а границы между ними постоянно смещаются, так что в конечном счете все может свестись лишь к расстановке акцентов. Однако акцентировка может давать толчок к расхождению в интерпретации одних и тех же фактов и неодинаковой оценке их теоретической значимости. Ибо нельзя не видеть различий в исследовательских установках, методах систематизации эмпирического материала и способах обобщения, языке описания. Даже имея дело с одной и той же социальной реальностью, социолог и историк изучают ее с разных точек зрения и обращаются к ней с разными вопросами. Короче говоря, они мыслят по-разному. Несколько схематизируя ситуацию, можно сказать, что в одном случае главной и притом вполне самостоятельной целью является воссоздание «исторического процесса» как закономерной, но вместе с тем совершенно конкретной связи событий, в другом — реконструкция некоторых реализующихся в этом процессе всеобщих связей. Причем многие из них могут быть аналитически представлены лишь как связи между некими абстрактными сущностями, такими, как политические и экономические системы, социальные пространства, ценности и

ценностные ориентации, социальные группы, слои, среды и возрастные когорты, типы поведения, институты, способы производства социальной реальности, социально-экономические и социокультурные циклы, антропологические типы, социальные практики, формы сознания¹.

Обращаясь к истории, социолог чаще всего ограничивается специально подобранными примерами, «иллюстрирующими» то или иное положение разрабатываемой им теории. Воспроизведение же прошлого во всей его эмпирической конкретности он традиционно оставляет на долю историка. Но в этой книге мы пошли по другому пути. Во всяком случае автор стремился максимально подробно воспроизвести всю канву событий и обстоятельств, связанных с развитием института образования в России вплоть до эпохи Петра Великого. Такой «панорамный» способ изложения был выбран по принципиальным соображениям: на наш взгляд, он является необходимой предпосылкой *системной* трактовки предмета исследования. Тем не менее это именно предпосылка, а вовсе не самостоятельная и тем более не конечная научная задача. Эту последнюю мы с самого начала формулировали для себя значительно шире. В частности, хотелось бы осмыслить вопрос о ценности учения в русском социуме и проследить динамику отношений русского общества к учению, знанию, школе. Если говорить в самом общем плане, речь идет о характеристике российского социума как *среды образования*. Особенно большое внимание в этой связи было уделено тому, как социокультурная роль образования менялась в процессе модернизации. Проблема модернизации и специфика образовательных сред Нового времени рассматривается в книге не только применительно к отечественной истории, но и в сравнительной кросс-культурной перспективе, причем — что довольно необычно для российской социологической литературы — проводится сопоставление России не только с Западом, но и с Востоком (Турцией). Это как раз и есть специфически социологический ракурс изучения прошлого, ибо «как только история начинает сравнивать, она становится неотличимой от социологии»².

¹ Ср.: Черных А.И. История и социология — проблемы взаимодействия // Социологические исследования, 2001. № 10; Миронов Б.Н. Социология и историческая социология: взгляд историка // Социологические исследования, 2004. № 10; Тилли Ч. Историческая социология // Социологические исследования, 2009, № 5. Романовский Н.В. Историческая социология. М.: Канон+, 2009.

² Durkheim E. Preface // L'Annee Sociologique, I (1896–1897). Paris: Felix Alcan, 1898.

Еще А.С. Хомяков подметил, что всемирная история может быть понята из своего рода пульсирующего напряжения противоположных начал, которые он называл иранством и кушитством. Если применить эту историософскую схему к модернизации Нового времени (о которой мы и ведем сейчас речь применительно к России), то эта модернизация предстанет перед нами как сложное историческое движение, имеющее два разных основания. «Кушитской» образующей, возникшей в горниле данного процесса так называемого «современного» общества (общества «модерна» или «модернити»), было формирование и широкое распространение «расчетной» экономической рациональности, воплощениями которой стали и антропологический тип «экономического человека», и специфический предпринимательский индивидуализм, и потребительский гедонизм, и рынок. «Иранским» же источником модернизации послужила основанная на свободном поиске истины новая наука и ориентированная на науку образованность. Оба этих начала так или иначе представлены везде, где происходило превращение традиционных обществ в современные. Однако — в разной степени, причем не только в смысле неодинаковости пропорций, в которых соединялись указанные элементы, но и в смысле диалектической антиномии между первичными и вторичными факторами социально-исторического развития, а также между творчеством и воспроизведением. Можно, по-видимому, утверждать, что именно данная пропорция в значительной мере определяет место той или иной страны и присущего ей культурного типа среди других стран и народов современного мира.

Представим себе некую воображаемую условную шкалу, крайние точки которой будут соответствовать рассматриваемым нами двум началам в их чистом, ничем не разбавленном виде. Реальные же страны и культуры расположатся по всей соединяющей данные точки прямой, ближе то к одной, то к другой из них. Место России и русского цивилизационного типа на этой шкале вплоть до недавнего времени определялось в первую очередь духом самодовлеющего стремления «дойти до корня» наиболее значимых для человека и волнующих его проблем. Эта черта неоднократно отмечалась применительно ко всем социальным и культурным уровням национального психотипа — от напряженно ищущего правды простого крестьянина до просвещенного вельможи или вышедшего из тех же крестьян академика. Не учитывая этого обстоятельства, трудно понять тот внутренний этос, который отличает именно российскую модель образования и образованности, а также то, как она развивалась в разных историче-

ских обстоятельствах. Да и не только это: данная черта в чем-то существенном объясняет весь «мотивационный фон» социальной истории страны. Наша гипотеза состоит в том, что по мере продвижения России по пути модернизации происходило не только повышение роли образования, но и его превращение в системообразующий фактор развития общества, государства, национальной ментальности. Кульминацией данного процесса стало формирование в СССР во второй половине XX в. весьма своеобразного типа социальности — «общества образования»³. Но этот социально-исторический результат надо понимать как итог весьма длительной социокультурной тенденции, истоки которой восходят к началу Нового времени и прослеживаются в данной книге.

Конечно, обращаясь к событиям и явлениям многовековой давности, социология утрачивает возможность применять свои наиболее эффективные, «фирменные» методы — такие, как анкетирование, фокусированные интервью и др. Однако это вовсе не значит, что она совершенно безоружна перед лицом истории. Скажем, мемуары, путевые заметки иностранных дипломатов и путешественников, а также некоторые литературные произведения, повествующие о реальных событиях, во многих случаях могут быть интерпретированы как протоколы включенного наблюдения (другой вопрос, что ко всем подобным текстам следует предварительно применять отработанные в исторической науке процедуры критики источников). Литературные произведения, публицистика, переписка, памятники общественной мысли, подбор книг в библиотеках видных деятелей государства и церкви при соответствующей их культурфилософской интерпретации, могут давать достаточно четкое представление о состояниях массового сознания и направленности интересов людей той или иной эпохи. В некоторых случаях дошедшие до нас источники позволяют даже делать некоторые количественные оценки и производить соответствующие сопоставления (так, анализ подписей под документами может стать основанием для суждений об уровне грамотности представителей различных социальных слоев и т.д.). Наконец, существует достаточно много документальных возможностей для воссоздания галереи характеризующих ту или иную эпоху социальных типов, что, может быть, надо рассматривать как специфический исследовательский прием исторической социологии, отличающий ее как от собственно истории, так и от других разделов самой социологии.

³ См. об этом: Андреев А.Л. Общество образования в России: трудности исторического становления // Педагогика, 2011. № 5.

«Понять систему образования данного общества — значит, понять строй его жизни»⁴, — писал в свое время видный русский философ и педагог С.И. Гессен. Учитывая ту роль, которую образование играет в процессе социализации, а также в воспроизводстве необходимого для функционирования всех социальных систем «человеческого материала», с этим утверждением, на наш взгляд, нельзя не согласиться. Впрочем, как хорошо показано в работах П. Бурдьё, обратное утверждение также является верным: в том, что преподается и в том, как построено обучение, можно увидеть символическую проекцию «государственного порядка». Получается, что социальная история образования — это своего рода ключ социальной истории общества. И этим ключом было бы полезно воспользоваться. Не потому, что общество как некоторый макрообъект нельзя описывать непосредственно, а потому, что «непосредственный» взгляд на вещи часто бывает отягощен имплицитно присутствующими в нашем сознании мифами и стереотипами, тогда как фрагментируя целое на его отдельные проекции, мы тем самым разрушаем и относящиеся к этому целому мифологемы. Во всяком случае, как увидит в дальнейшем читатель, попытавшись объяснить себе природу образовательных запросов социума на разных этапах российской истории, мы пришли к необходимости достаточно радикальной реинтерпретации некоторых ее важнейших, узловых моментов. И это, возможно, есть один из шагов к решению той важной методологической задачи социологии, которую И. Валлерстайн в своем известном письме, разъясняющем рекомендации исполкома Международной социологической ассоциации Программному комитету Всемирного социологического конгресса в Монреале, определил как внутреннее реформирование истории.

Вопросы социальной истории образования и образованности в России, проблема выбора образовательной стратегии, соответствующей национальной традиции и социокультурным особенностям российского общества, уже затрагивалась в наших предыдущих исследованиях⁵. В них была предпринята попытка историко-социологической реконструкции процес-

⁴ Гессен С.И. Педагогические сочинения. Саранск: Красный октябрь, 2001. С. 41.

⁵ См.: Андреев А.Л. Российское образование: социально-исторические контексты. М.: Наука, 2008; Андреев А.Л. Учение как благо и как повинность: общество и образование в контексте просветительской модернизации России // Педагогика, 2007. № 10; Андреев А.Л. Россия в глобальном образовательном пространстве // Высшее образование в России, 2009. № 12; Андреев А.Л. О модернизации образования в России // Социологические исследования, 2011. № 9; Андреев А.Л. К характеристике социально-исторического опыта России как общества образования // Высшее образование в России, 2011. № 12.

са превращения образования в ведущий фактор модернизации — своего рода «пространство развития» российской цивилизации. Однако в этих исследованиях, которые хронологически были доведены до советской и постсоветской эпох, практически не уделялось внимания истокам русского просвещения и самым ранним его этапам. Предлагаемой вниманию читателя книгой мы и попытались в какой-то мере заполнить данный пробел.

РАЗДЕЛ I

**«А ПРЕЖДЕ СЕГО УЧИЛИЩА БЫВАЛИ
В РОССИЙСКОМ ЦАРСТВИИ...»**

Глава 1. У истоков русского просвещения

Когда мы обращаемся к генезису образовательных практик в русской культурной традиции, то оказываемся в весьма специфической, очень непростой для исследователя ситуации почти полного молчания источников. С полной определенностью мы знаем немногое.

Начнем с того, что русское просвещение выросло на христианской основе. Как сообщает «Повесть временных лет», вскоре после знаменитого акта крещения Руси великий князь Киевский Владимир «нача поимати у нарочитыя чади дети, и даяти нача на ученье книжное»⁶. Детей для этой цели, судя по всему, свозили из разных мест, надолго разлучая с семьей, потому что матери, по словам летописца, плакали о них, как о мертвых. По поводу этой фразы в работах целого ряда историков высказывалось мнение, что речь идет о создании дворцовой школы, предназначенной для подготовки из отпрысков «нарочитой чади» (т.е. «лучших людей») новой церковно-политической элиты. Согласно Вологодско-Пермской летописи, число учеников киевской дворцовой школы доходило до 300⁷, и, как утверждает польский хронист М. Стрыйковский, среди них были сыновья самого великого князя. Впоследствии сын и преемник великого князя Владимира Ярослав Мудрый учредил школу и при епископской кафедре в Новгороде. Она предназначалась для детей духовенства и старост. По летописным источникам, здесь также было до 300 учеников.

Вряд ли приходится сомневаться в том, что и Киевская дворцовая школа, и школа Новгородская были устроены по византийским образцам. Учителями, по всей вероятности, тоже были византийцы (или, наряду с

⁶ Повесть временных лет. Ч. 1. М.; Л.: изд-во АН СССР. С. 81.

⁷ Полное собрание русских летописей. Т. XXVI: Вологодско-Пермская летопись. М.: Л., 1959. С. 31.

ними, уроженцы входивших в «византийское содружество»⁸ славянских стран). Кто же были эти люди, которые в X–XI вв. стояли у истоков русского просвещения? Известно, что в самой Византии в это время сложились два противостоящих друг другу типа духовности. С одной стороны, это сообщество утонченных светских интеллектуалов, унаследовавших традиции старой греко-римской образованности, с другой стороны — поборники сурового христианского аскетизма, крайне подозрительно относившиеся к изошренной игре ума своих оппонентов и воспринимавшие эллинский философский разум как антипод христианского Благовествования⁹.

Понятно, что интеллектуалы, вращавшиеся в кругу изнеженной византийской элиты, вряд ли стремились в страну северных варваров, не сулившую им ни привычного комфорта, ни приятных впечатлений, ни изысканных интеллектуальных наслаждений. В этой связи в научной литературе высказывалось мнение, что миссионерским служением в Киеве могли заниматься только представители «сурового» направления. Исходя из этого некоторые историки делают далеко идущий вывод о том, что духовная традиция, которую Русь получила из рук византийцев, была с самого начала проникнута антиинтеллектуализмом и в дальнейшем развивалась именно в этом ключе¹⁰. Однако, хотя изложенные выше предположения, на первый взгляд, могут показаться довольно логичными, при сопоставлении с конкретными фактами обнаруживается их умозрительность и даже натянутость.

Начнем с того, что обратим внимание на одно из нацарапанных на стене киевского Софийского собора граффити XI в., в котором упоминается некий «грамматик»¹¹. Поскольку так в Византии обычно называли учителей, преподававших курс грамматики в школах повышенного типа, эта надпись может рассматриваться как свидетельство того, что в Киеве времен Ярослава Мудрого можно было встретить не только греческих монахов, но и педагогов, причем достаточно высокого уровня¹². Такого грамматика, по

⁸ Термин Д. Оболенского (см.: Оболенский Д. Византийское содружество наций. М.: Янус-К, 1998).

⁹ Подробнее см.: Мейендорф И. Византийское богословие. Исторические направления и вероучение. М.: Когелет, 2001. С. 102–103.

¹⁰ См.: Долгов В. Быт и нравы Древней Руси. Миры повседневности XI–XIII вв. Москва: Яуза; Эксмо, 2007. С. 78.

¹¹ Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. М.: Педагогика, 1985. С. 91.

¹² Там же. С. 111.

правде говоря, сложно представить себе в роли носителя антиинтеллектуализма.

Еще более веским доводом против рассматриваемой нами интерпретации византийского влияния на русскую культуру и ее исторические судьбы является тот факт, что на Руси уже в XI — начале XII вв. активно проявляет себя целая плеяда философски мыслящих церковных писателей и проповедников, стоящих на позициях теологического рационализма и рассматривающих разум как орудие познания истины. К ним совершенно определенно можно отнести некоторых присланных сюда греческих иерархов (например, митрополита Никифора, занявшего Киевскую кафедру в 1104 г. и остававшегося главой Русской церкви в течение более, чем полутора десятилетий), но также и таких русских церковных деятелей, писателей и мыслителей, как Климент Смолятич и Кирилл Туровский¹³.

«Размышляй, милый, размышлять надлежит и знать, как все существует и управляется, и совершенствуется силой Божьей...»¹⁴, — читаем мы в послании Климента Смолятича некоему пресвитеру Фоме, который, судя по контексту, неодобрительно относился ко всякой «философии» и упрекал автора послания в том, что он оставил Священное писание ради увлечения мудростью Гомера, Платона и Аристотеля. Легкий и несколько необычный для средневекового писателя ироничный стиль Климента не оставляет сомнений в том, что он не видит в своем оппоненте значительного по своей силе противника. И действительно, если судить по дошедшим до нас литературным памятникам, единомышленники Фомы отнюдь не доминируют в общем хоре голосов эпохи. И — что по-своему весьма примечательно — их статус как в церковной, так и в государственной иерархии в целом заметно ниже, чем у видных представителей теологического рационализма.

Об интенсивности процесса распространения просвещения на Руси говорит то, что менее, чем через сто лет после официального принятия христианства, здесь уже появляются школы, возглавляемые русскими наставниками. И что особенно интересно, среди них были и женщины. Так, есть основания утверждать, что в 1086 г. сестра Владимира Мономаха Анна

¹³ См. подробнее: *Громов М.Н., Мильков В.В.* Идеиные течения древнерусской мысли. СПб.: Изд-во русского христианского гуманитарного института. 2001. С. 111-125.

¹⁴ Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв. М.: Педагогика, 1985. С. 173.

Всеволодовна открыла в Киеве при Андреевском монастыре первое в Европе женское училище, деятельностью которого она сама руководила на протяжении более, чем четверти века. Здесь обучали Закону Божию, письму, пению, шитью и некоторым ремеслам. Впоследствии подобные школы были открыты св. Евфросиньей Полоцкой (при основанном ею монастыре в местечке Сельцы) и св. Евфросиньей Суздальской (в Ризоположенском монастыре в Суздале).

Есть основания полагать, что начиная с конца XI в. в некоторых русских землях от имени правивших там князей время от времени осуществлялось «смотрение» (т.е. своего рода инспекция) существовавших в различных городах училищ. Об этом есть, в частности, несколько упоминаний в «Истории российской...» В.Н. Татищева¹⁵. Однако документы, на которых основываются эти утверждения, до нас не дошли.

В житиях русских святых, в том числе Феодосия Печерского, Авраамия Смоленского, Кирилла Туровского, Леонтия Ростовского, Сергия Радонежского, Евфросиньи Полоцкой, Евфросиньи и Евфимия Суздальских, Александра Свирского и многих других, отмечается, что по достижении определенного возраста родители отдавали их для обучения грамоте и «на учение божественных книг», а в летописях и других источниках, в которых говорится о правивших на Руси князьях, многие из них характеризуются как люди начитанные и просвещенные. Так, например, из «Жития» преп. Евфросинии Суздальской можно узнать, что ее обучением в детстве занимался сам отец — князь Михаил Черниговский, а позже — его ближний боярин Федор. Известно также, что она была сведуща в античной литературе. Но это единичное упоминание, каких, вообще говоря, во всем корпусе дошедших до нас литературных источников наберется очень немного. Да и случай, о котором мы сейчас говорим, явно эксклюзивный. О том же, как была организована учебная деятельность в целом, была ли она относительно единообразной или сильно варьировалась, мы положительных сведений не имеем, хотя некоторые высказывавшиеся на этот счет предположения выглядят достаточно убедительными¹⁶.

¹⁵ См.: *Татищев В.Н.* История российская: В 7 т. М.; Л.: Наука, 1962–1968. Т. 2. С. 115. Т. 3. С. 207.

¹⁶ Например, Б.Д. Греков, анализируя приведенный выше отрывок из «Повести временных лет», специально подчеркивал, что «учение книжное» — это не просто обучение грамоте, а серьезное по тому времени образование, приобщающее ученика к тому, что в глазах человека средневековья составляло высшие истины. Иными словами, эта школа, как и школа Ярослава Мудрого и, вероятно, некоторые другие, должны быть отнесены к «по-

Конечно, исследователь, изучающий развитие образования в Западной и Центральной Европе, также может с полным основанием жаловаться на ограниченность и неопределенность доступных ему сведений, в особенности — относящихся к раннему средневековью. И тем не менее он находится в несравненно более выгодном положении, чем его коллега, посвятивший себя русской истории. С конца XIII в. источники, характеризующие состояние образования на Западе, вообще становятся весьма обильными, и из них можно почерпнуть множество конкретных деталей, начиная с многочисленных подробно описанных эпизодов повседневного быта школяров и школьных корпораций, их далеко не простых взаимоотношений с церковью, горожанами, королевской властью, сеньорами и кончая именами отдельных, причем далеко не только самых знаменитых, учителей, преподававших в различных городах Италии, Англии или Франции. До нас дошли документы, касающиеся их имущественного положения, контракты, которые они заключали с городскими властями и родителями учащихся, сведения об их происхождении, социальном статусе их невест и даже — в отдельных случаях — о размерах выделенного этим последним приданого. Уже применительно к XIV в., а в еще большей степени к XV–XVI вв. имеются еще и данные статистического характера, которые позволяют судить о разветвленности школьных сетей и характере распределения учащихся по школам разного типа, а также о том, какая доля детей соответствующего возраста вообще обучалась в школе.

Разительный контраст в информационной насыщенности нарративных источников в свое время немало способствовал формированию философско-исторических схем, основанных на противопоставлении «просвещенного Запада» и укоренившегося в России «восточного варварства». Наиболее радикальным выводом из этих схем было представление о Руси — России как стране сплошного невежества. Именно так, к примеру, изображает ее Г. Шпет, определивший весь допетровский период истории выразительным термином «невегласие». Даже элементарная грамотность, полагал он, не выходила здесь за пределы церкви, двора и государственных канцелярий¹⁷. Характерно, однако, что для доказательства столь решительного утверждения его автор не приводит никаких особых доводов. Похоже, что убедительность данного тезиса в его глазах опирается в конеч-

вышенному типу» (см.: Греков Б.Д. Политическая и культурно-историческая роль Киева. М., 1944. С. 15).

¹⁷ Шпет Г.Г. Очерк развития русской философии // Соч., М.: Правда, 1989. С. 20.

ном счете лишь на имплицитно принимаемое убеждение, что... на Руси просто не могло быть иначе. Разумеется, формулировки могут быть (и были) более осторожными — как, например, у П.Н. Милюкова и некоторых других исследователей. Однако при сохранении тех же методологических установок различия могут проявляться лишь в деталях, но не в понимании вопроса по существу.

Между тем скудность или изобилие имеющихся в нашем распоряжении документальных источников не следует принимать за бедность или богатство самой действительности. И дело здесь не в специфике предмета, о котором мы сейчас говорим, — то есть образования. Бурные перипетии отечественной истории отнюдь не способствовали сохранности архивов: практически все крупные города, и, прежде всего, великокняжеские и княжеские столицы, намного чаще, чем главные города Европы, подвергались осадам и разорениям, в ходе которых они едва ли не всякий раз практически полностью уничтожались пожарами. К тому же русские исторические документы вообще не столь подробны, как западные. Мы, например, знаем, что 3 сентября 1390 г. английский поэт Дж. Чосер, незадолго до этого назначенный на должность главного смотрителя королевских строительных работ, во время одного из своих служебных разъездов был ограблен разбойниками, которые отняли у него 20 фунтов 6 шиллингов и 8 пенсов королевских денег. Известны имена этих разбойников, некоторые их приметы, ход судебного расследования и дальнейшие судьбы (кое-кому из них в тот момент удалось избежать наказания)¹⁸. От русских документов XIV в. невозможно ожидать подобной детализации, тем более при упоминании о чиновнике среднего ранга. Но это вовсе не значит, что на Руси не было разбойников, что эти лихие люди не имели имен и прозвищ и что они никогда не нападали на представителей княжеской администрации.

К счастью, в нашем случае дефицит прямых указаний нарративного характера можно отчасти компенсировать, если опереться на весь комплекс доступных нам социальных фактов, взятых, однако, не изолированно, а в виде цепочек причинно-следственных взаимодействий. Если состояние объекта исследования недостаточно проясняется из имеющихся прямых его описаний, то можно использовать иной метод — а именно, попытаться определить его функциональные свойства, опираясь на изучение тех «следов», которые оно оставило в социуме. Мы полагаем, что такой подход имеет всеобщее значение для решения целого класса исследовательских

¹⁸ См.: Гарднер Дж. Жизнь и время Чосера. М.: Радуга, 1986. С. 384–386.

задач, предполагающих реконструкцию и осмысление тех или иных социально-исторических явлений в случае существенной неполноты их описания. А именно к таким явлениям, как мы уже видели, и принадлежит русское образование — по крайней мере, вплоть до первых Романовых.

Например, в качестве одного из таких «следов» надо рассматривать найденную в 2000 г. в ходе археологических раскопок в Новгороде самую древнюю из известных на сегодня науке славянских книг — так называемую Новгородскую псалтырь, которую на основании результатов радиоуглеродного анализа и стратиграфических данных относят к самому концу X в. или первому десятилетию XI в. Обращает на себя внимание то, что текст этого важнейшего культурного памятника написан уверенным, хорошо выработанным почерком; особенности же орфографии указывают на то, что неизвестный нам писец был не прибывшим на только еще недавно принявшую христианство Русь миссионером (например, болгарин или сербом), а именно русским. Таким образом, уже через 10–20 лет после принятия христианства мы находим на Руси человека, хорошо владеющего навыками книжного письма, что, несомненно, требовало достаточно длительного и серьезного по тем временам обучения. «Можно представить себе даже, — пишут в этой связи А.А. Зализняк и В.Л. Янин, — что он был из тех детей, которых сразу после крещения Руси отдали в книжное учение... Поразительно, как быстро из этого первого поколения грамотных русских людей смог выйти столь опытный книжный мастер»¹⁹. Надо полагать, именно из людей этой формации выдвинулся тот круг просветителей, на который опирался Ярослав Мудрый в своих начинаниях по развитию переводческой деятельности и созданию крупной по тому времени библиотеки рукописных книг.

Начиная с 1950-х годов усилиями российских ученых выявлен целый массив принципиально новых источников. В первую очередь это различные памятники эпиграфики, особенно — так называемые берестяные грамоты, открытие которых произвело настоящую революцию в изучении русских древностей. Их научное значение и в то же время принципиальное своеобразие состоит в том, что содержащиеся в них сообщения и записи, авторами которых были самые обычные, «рядовые» горожане, раскрывают нам перипетии повседневной жизни древнерусского общества, высвечивая те составляющие эту жизнь «малые события», которые летопи-

¹⁹ Зализняк А.А., Янин В.Л. Новгородская псалтырь начала XI века — древнейшая книга Руси // Вестник Российской академии наук, 2000. Т. 71. № 3. С. 206.

си и другие исторические документы официального круга практически никогда не фиксировали. За 60 лет, прошедших с момента обнаружения первой берестяной грамоты, их найдено уже почти 1100. Среди них есть и несколько написанных разным почерком берестяных лент с учебными упражнениями. Время чудом сохранило для нас даже имена тех, кто когда-то старательно выводил на бересте буквы и прописывал различные слоги — это живший в середине XIII в. новгородский мальчик Онфим и его товарищ по учебе Данила. Позднее к этим находкам добавились навощеные дощечки с нанесенными на них текстами, причем некоторые из них на обороте и бортиках были снабжены азбукой. Это указывает на то, что они также использовались в учебных целях²⁰.

Наличие столь обширной бытовой переписки, равно как и очень многочисленные находки особых инструментов для письма по воску — стилосов (только в Новгороде их обнаружено около 250), свидетельствуют о том, что грамотность уже в XII–XIII вв. была если не массовым, то во всяком случае обычным, широко распространенным явлением. Причем умение читать и писать — о более высоких уровнях образованности мы сейчас не говорим — не была ни привилегией знати, ни исключительным достоянием духовенства. Отметим также, что грамотными бывали не только мужчины, но и женщины. Об этом свидетельствуют как некоторые граффити на стенах отведенной для женщин части киевского собора св. Софии, так и надписи на специфически женских предметах тогдашнего обихода — шлиферных пряслицах (в большинстве своем они относятся к XI–XII вв.)²¹. Известно, что дочь Ярослава Мудрого Анна, ставшая в 1051 г. женой французского короля Генриха I, собственноручно подписала множество документов. Эти уверенные подписи, рядом с крестиками неграмотных французских сановников, наглядно демонстрируют нам разницу в образованности между интенсивно развивающейся страной византийского культурного круга и варварской Францией²². Через два столетия не менее заметной фигурой стала дочь князя Ростислава Михайловича Галицкого Конгута (Кунигунда), выданная замуж за чешского короля Пржемысла II и

²⁰ Зализняк А.А., Янин В.Л. Новгородская псалтырь начала XI века — древнейшая книга Руси // Вестник Российской академии наук, 2000. Т. 71. № 3. С. 203.

²¹ Мединцева А. Грамотность в Древней Руси. По памятникам эпиграфики X- первой половины XIII века. М.: Наука, 2000. С. 52.

²² Ср.: Сатклифф Б. Женская грамотность в Древней Руси: гипотезы и факты // Древняя Русь. Вопросы медиевистики. 2006. № 4 (26). С. 47.

вошедшая в историю как первая значительная чешская поэтесса (и в 1278–1285 гг. — правительница королевства при малолетнем сыне).

Распространение грамотности в сравнительно широком слое населения указывает на то, что уже в Киевский период русской истории начальное обучение должно было быть обычной социальной практикой, т.е. носить не спорадический, а систематический, добровольный и притом достаточно демократический (в смысле доступности для сравнительно небогатых семей) характер. Кроме того, оно должно было быть сравнительно недолгим и не требовать ни расходов на переезды и содержание детей, ни психологически тягостной разлуки учащихся с семьями. Иными словами, возможности для освоения бытовой грамотности должны были быть непосредственно «под рукой». Ясно, что школы, создаваемые по княжескому указу, не были рассчитаны на перечисленные условия, они выполняли совершенно другие задачи. Значит, где-то рядом с ними и, вероятно, независимо от них, должна была существовать параллельная — более гибкая и подвижная, хотя и значительно более элементарная — образовательная инфраструктура.

Такому набору условий в наибольшей степени отвечала бы структура типа «ризомы», постоянно меняющей свою конфигурацию сети, состоящей из автономных ячеек, легко возникающих там и тогда, где и когда в этом есть потребность, и столь же легко сворачивающих свою деятельность, как только спрос на нее в данном месте исчезает. Такие структуры не могут учреждаться каким-то формальным актом, они могут только *вырастать* на почве спонтанной социальной самоорганизации. Поэтому формирование-выращивание такой структуры в принципе не могло осуществляться «сверху», да и по существу своему оно лежало вне сферы интересов властных иерархий. Весь этот процесс осуществлялся в порядке инициативы снизу.

Своего рода «учебными центрами» Средневековья часто выступали монастыри. Сведения об этой стороне их деятельности сохранились в источниках. Мы, например, знаем, что знаменитый церковный деятель второй половины XV в. Иосиф Волоцкий с 8 лет учился грамоте у старца Арсения в Волоколамском Крестовоздвиженском монастыре. Однако монастыри не могли полностью удовлетворить образовательные потребности населения уже потому, что многие из них были основаны в весьма отдаленных и часто глухих местах. Когда же дети достигали определенного возраста, более или менее состоятельные семьи обычно приглашали для занятий с ними кого-

то из «навычных грамоте» людей. С другой стороны, «навычные люди» сами предлагали свои услуги и собирали небольшие группы детей, которых за определенную плату обучали тому, что знали сами.

Для нас естественно было бы называть таких людей учителями, но надо учитывать, что в культуре допетровской Руси данное понятие чаще употреблялось в более высоком смысле духовного наставничества и приобщения к книжным знаниям. А люди, которые просто за плату передавали другим навыки или умения, по понятиям того времени, были, скорее, сродни ремесленникам. Их, собственно, и называли мастерами (мастерами грамоты). Аналогичный этому социальный персонаж — независимый *magister* (в Италии их называли также *maestri*), самостоятельно набирающий своих учеников по договоренности с их родителями — знаком и специалистам, занимающимся историей и социологией образования в различных странах Европы. Надо, однако, отметить, что на Руси с некоторых пор в их числе появились и мастерицы, что было явлением достаточно своеобразным, поскольку в те времена как в Западной Европе, так и тем более на Востоке, даже элементарное обучение было чисто мужским занятием²³.

Понятно, что ячейки той образовательной сети, которая создавалась мастерами грамоты, в свою очередь также нуждаются в терминологическом обозначении. Школы? Конечно, все зависит от того, как мы определим термины²⁴. Однако традиционное понимание школы предполагает отчетливую рефлексивность процесса обучения, наличие некоторых осознанных дидактических приемов, известного расчленения материала по предметному принципу, социальной закреплённости роли учителя и, что особенно важно, символической выделённости места обучения в социальном пространстве (которая в некоторых культурных контекстах может даже приобретать черты сакрализации). Ничего этого в исследуемом нами случае обнаружить не удастся, так что нам, по-видимому, надо поискать какой-то другой, более адекватный, термин.

Некоторые исследователи видят ключ к решению данной проблемы в проведении различия между школьными практиками и практиками ученичества²⁵: если первые на Руси в рассматриваемую нами эпоху не обнару-

²³ Чехов Н.В. Типы русской школы в их историческом развитии. М.: Мир, 1923. С. 19.

²⁴ Характеристику школы как социально-педагогического института можно найти в кн.: Безогов В.Г. Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях. М.: Памятники исторической мысли, 2008.

²⁵ См.: Кошелева О.Е. Обучение в русской средневековой православной традиции //

живаются, то вторые определенно существуют и даже имеют широкое распространение. Однако доводы в пользу такого подхода также не кажутся нам безупречными, поскольку целый ряд характерных признаков школы можно обнаружить и в практике русских мастеров грамоты. Так, хотя они осуществляли свою деятельность независимо друг от друга, использовавшаяся ими технология обучения была в высокой степени универсализирована. Все они разделяли единые или очень сходные представления о том, чему надо научить порученных их попечению отроков, на какие этапы делится процесс обучения, и какие пособия для этого надлежит использовать (вначале — Часослов, затем Псалтырь и, наконец, Октоих). Поэтому отчетливой концептуальной оппозиции, которую хотели бы выстроить сторонники такого подхода, мы здесь не получим. Рискнем предложить в этой связи самое простое решение: если мы именуем специалистов по начальному обучению *мастерами*, то создаваемые ими образовательные ячейки логично было бы называть *мастерскими* грамоты.

Судя по всему, мастера грамоты чаще всего рекрутировались из низшего духовенства. Однако среди них было также и немало мирян. Новгородский архиепископ Геннадий в своем послании митрополиту Симону (1499) пишет о «мужиках невежах»²⁶, которые, едва осилив азбуку, уже и сами «учат робят»²⁷. За это им полагалось вознаграждение — обычно каша и гривна денег за день трудов. Качество обучения у таких мастеров архиепископ оценивал низко: по его словам, завершив учебу, ученик «толко-то бредет по книге, а церковного постатия не знает»²⁸. Это было одним из мотивов, побудивших новгородского владыку ставить перед митрополитом и великим князем вопрос об организации настоящих школ. Надо полагать, однако, что большинство родителей как раз не особенно рассчитывало на «мужиков» в плане знания церковной службы. Главной же целью, которую они преследовали, отдавая своих чад в руки «мастеров грамоты», было именно умение читать и, вероятно, хотя бы немного писать.

Ячейки низовой образовательной сети были обычно очень мелкими. Об этом можно судить по некоторым дошедшим до нас древнерусским книжным миниатюрам, где учитель (мастер) изображается обычно в окружении

Одиссей-2010. М., 2012.

²⁶ Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. С. 221.

²⁷ Там же.

²⁸ Там же.

5–8 учеников. Понятно, что постоянное возникновение и исчезновение таких эфемерных «школ» представлялось чем-то незначительным и обыденным, а потому и не заслуживающим упоминания в летописях или каких-либо документах, относящихся к сфере публичной жизни. Тем не менее, именно эта чрезвычайно текучая и институционально неоформленная, существующая на началах самоорганизации стихия низовой образовательной деятельности составляла основание, фундамент общей образованности русского феодального общества. И хотя сама по себе она не была связана ни с институционализированной «княжеской» школой, ни с духовным учительством, ее существование, безусловно, способствовало формированию довольно широкой и разнородной социальной среды, отличающейся восприимчивостью и интересом к книжной культуре. Возможно, именно отсюда идет характерная для русской культуры любовь к книге и уважение к «книжнику» (среди позитивных социально-этических образцов домонгольской Руси одно из высших мест занимает «муж книжен и философ»²⁹).

Но насколько разветвленной была эта сеть, и, главное, как она была распределена территориально? На основе анализа агиографической литературы можно совершенно определенно сказать, что уже в XI–XIII вв. учителя для ребенка можно было найти не только в крупных, но и в небольших, недавно возникших городах (например, в Устюге или Курске), а к XV в. сеть распространилась до самых захолустных и дальних уголков, включая села. Например, Александр Свирский и Зосима Соловецкий учились грамоте в своих родных деревнях в Заонежье, а Мартиниан Белозерский — в деревне вблизи Кириллова монастыря.

Берестяные грамоты, которые исключительно важны как свидетельство грамотности достаточно широких слоев населения, к сожалению, могли сохраниться лишь в северном климате с повышенным уровнем влажности. Подавляющее большинство их и было найдено там, где именно такие условия — т.е. в Новгородской земле. Однако Новгород, как известно, занимал в системе русских земель совершенно особое положение. Конечно же, вся совокупность условий социальной жизнедеятельности в этом дина-

²⁹ Так, например, Ипатьевская летопись характеризует знаменитого церковного деятеля и писателя Климента Смолятича. Но в летописях есть аналогичные оценки, относящиеся и к другим историческим фигурам: киевскому митрополиту Илариону, волынскому князю Владимиру Васильковичу и др. (см.: *Словарь книжников и книжности Древней Руси*. Вып. 1 (XI — первая половина XIV в.). Л.: Наука, 1987.

мичном центре заморской торговли, сама атмосфера вольной торговой республики, которую исследователи иногда сравнивают с предренессансной Флоренцией, способствовала формированию духа предприимчивости и независимости, а с ним и повышенного спроса на знания как важную предпосылку реализации этих качеств. Поэтому естественно предположить, что в Новгородской земле почва для развития низовых образовательных сетей была наиболее благоприятной. Понятно, что меру того, насколько эти условия отличались от тех, которые сложились в Киеве, Чернигове или, допустим, Переяславле-Залесском, мы теперь уже не узнаем. Ее вряд ли можно оценить даже гипотетически. Надо, однако, принять во внимание то, что, несмотря на усиливающуюся феодальную раздробленность, в течение всего домонгольского периода, а частично и после этого, Русь оставалась относительно единым культурно-политическим пространством, а русские княжества представляли собой в определенном смысле систему «сообщающихся сосудов». Духовное общение шло поверх подвижных границ отдельных княжеских уделов, а общность веры и языка создавала условия для «перетекания» социокультурных практик из одной части русской земли в другую. Поэтому довольно трудно себе представить, чтобы неизбежные перепады в уровне развития образования и образованности достигали тех критических значений, за которыми начинается переход к различию, а затем и противостоянию культурных типов. Отметим, что находки отдельных берестяных грамот зафиксированы и за пределами новгородских владений (в Смоленске, Витебске, Москве и др.). Значит, сама практика бытовой переписки на бересте существовала не только в северных торговых республиках, но и в других местах (по крайней мере, в крупных городах — центрах самостоятельных княжений). Само собой понятно, что это было возможно лишь при достаточном распространении бытовой грамотности.

Но если уж судить о состоянии образования по результатам его функционирования, то самое главное, что следовало бы принять во внимание — это формирование им определенных социальных типов, способов поведения и самореализации, габитусов, динамики интеллектуальной жизни общества. А.В. Карташев рассматривал под этим углом зрения таких крупных деятелей русской церкви, как Кирилл Туровский и Климент Смолятич (оба — XII в.). Он находил в их литературном стиле свободное владение диалектикой и риторикой, что косвенно указывает на близкое знание «греческой учености», а стало быть, и на соответствующее обуче-

ние³⁰. К этому, несомненно, было бы справедливо добавить их предшественника митрополита Илариона, чье знаменитое «Слово о Законе и Благодати» обнаруживает не только мастерство писателя, но и самостоятельность философского мышления, возвысившегося до выработки оригинальной теории исторического процесса. Это своеобразное «эстетическое философствование»³¹ — здесь нет изощренной логической аналитики западной схоластики, но определенно присутствует та возникающая на основе достаточно широкого запаса знаний интеллектуальная способность, которую Кант называл продуктивным воображением.

Сказанное позволяет сделать вывод, что, начиная с XI–XII вв. на Руси нарождается новый социальный тип, а именно тип образованного книжника-интеллектуала. Как и на Западе, в эту эпоху он представлен в первую очередь духовенством. Но к нему же с полным основанием можно отнести и определенную часть феодальных верхов. В первую очередь это князья и члены их семей (включая женщин), а в Новгороде — некоторые посадники.

Самым примечательным представителем этого типа, безусловно, был Владимир Мономах. Сын великого князя Всеволода Ярославича, который сам был очень образованным человеком и знал пять языков, Владимир был не только любителем книжной мудрости, но и одним из творцов культуры. Свою исключительную начитанность в церковно-учительной литературе он использовал для разработки новой системы политической этики, рассчитанной на то, чтобы снизить разрушительный потенциал междоусобных конфликтов в условиях прогрессирующей феодальной раздробленности. Причем, как показал в свое время Д.С. Лихачев³², для выражения этой этико-политической концепции им была найдена очень яркая и убедительная художественная форма, которой даже трудно подобрать аналогии в мировой литературе.

³⁰ Карташев А.В. Очерки по истории русской церкви. В 2-х т. М.: Терра, 1997. Т. 1. С. 254–262.

³¹ Термин принадлежит Н.Б. Пилюгиной (см.: *Пилюгина Н.Б.* Ценностно-эстетический аспект древнерусской культуры у Илариона (предисловие к публикации) // *Культура как эстетическая проблема*. М. Институт философии АН СССР, 1985. С. 102.

³² См.: *Лихачев Д.С.* Великое наследие. Классические произведения литературы Древней Руси. М.: Современник, 1980. С. 141–161.

Глава 2. Циклическая динамика образования

В Киевский период истории русское просвещение и русская образованность пережили свой первый, пока еще очень хрупкий, расцвет. Именно он (а не только сила оружия) поставил Киевскую Русь в общий ряд ведущих европейских государств того времени. Об этом говорят, между прочим, обширные династические связи русских великих князей, которые устанавливаются не только из чисто политических соображений, но и отражают достаточно большую степень культурной близости. А связи эти простирались в то время от близлежащих стран до Византии, Скандинавии, Англии и Франции.

Но, сопоставляя Русь с другими народами и государствами, надо учитывать, что социально-историческое развитие — это не монотонно линейный, а циклический процесс, где периоды подъема чередуются с эпохами застоя и упадка. Принципиально важно то, что каждой стране и каждой цивилизации присущ свой собственный, сугубо индивидуальный ритм такого чередования, вследствие чего фазы их исторического развития отнюдь не синхронизированы. Так, пережив в VIII–IX вв. краткий взлет так называемого Каролингского возрождения, Западная Европа с начала X в. входит в довольно длительную полосу снижения уровня культуры и образованности. На Руси же именно это столетие открывает цикл восходящего движения. Однако к тому моменту, когда в Европе начинается новый интеллектуальный подъем — время Ансельма Кентерберийского, Абеляра, Альберта Великого — пик этого цикла был уже достигнут или даже пройден. В XIII–XIV вв. в странах Западной и Центральной Европы возникают первые университеты, а также новые типы школ, патрониремых различными светскими корпорациями (цеховые, гильдейские и др.), Русь же по ряду причин осталась в стороне от этого движения. Здесь

образовательные практики стали приобретать инерционный характер, и нам теперь следует разобраться, почему это произошло и как развивались события дальше.

Состояние русского просвещения в XIII–XIV вв. и его отклонение от общеевропейского «мейнстрима» чаще всего объясняют внешними причинами — разрушительным нашествием Батые и последовавшей за ним длительной изоляцией Руси от Европы. Действительно, постигшая страну страшная катастрофа не могла не отодвинуть все остальные вопросы далеко на задний план. Вряд ли, однако, дело можно полностью свести к этому. На наш взгляд, здесь действовали и внутренние факторы, связанные со сменой циклов развития: в первую очередь здесь имело значение общее сужение культурно-политических горизонтов, обусловленное дроблением территории страны и соответствующим этому определенным упрощением управленческих функций по сравнению со временами «империи Рюриковичей». Нельзя сказать, что у русских князей XIII–XIV вв. угас интерес к книге и книжному учению. Но вот что кажется нам в этой связи очень показательным: мы все-таки уже не находим в это время фигур, самостоятельно формирующих модели культурной практики, как это делали Ярослав Мудрый или Владимир Мономах.

Когда же заканчивается инерционная фаза, и в динамике русского просвещения появляются признаки дальнейшего движения вперед, говорящие о наступлении нового цикла развития? Этот момент было бы естественно связать с формированием политического ядра будущей России и становлением единой национальной культуры — многогранным процессом, который в конечном счете привел Русь к освобождению от чужеземного ига. Естественно потому, что этот процесс создал условия для необычайно мощного творческого подъема культуры. Время, о котором мы говорим, стало временем интенсивных духовных поисков, временем новых идей и новых интересов, характерной чертой которых было повышение интереса к человеческой личности, но вместе с тем и к реалиям окружающего нас предметного мира. Этот процесс отчетливо прослеживается в разнообразных явлениях религиозной жизни, в литературе, архитектуре, живописи. Именно в русле этих новых интересов и подходов к миру, в кругу выражающих эти веяния «новых людей», группирующихся вокруг великого князя Московского Дмитрия Донского и его духовных наставников св. Алексия, митрополита Московского, и св. Сергия Радонежского, складывается «утонченная и изящная человечность» Андрея

Рублева, родственная по духу великим мастерам итальянского Возрождения³³.

Но в этой связи перед нами неизбежно возникает проблема общей оценки Московского периода отечественной истории, в том числе и с точки зрения специфических задач просвещения. От того, как понимается эта проблема, во многом зависит взгляд не только на всю дальнейшую историю отечественного образования, но, в какой-то степени, и на всю российскую историю последних трех столетий. Именно здесь кроются ответы на ключевые вопросы, относящиеся к характеристике российского пути развития, основные черты которого начали формироваться к концу средневековья именно на северо-восточной «украине» русских земель, где в XIV в. началось возвышение великого княжества Московского.

Возвышение это происходило трудно и не раз прерывалось попятным движением и крупными неудачами. Тем более поразительным может показаться то, что в общем и целом оно носило *неуклонный* характер. И это трудно объяснить чисто политическими факторами, такими как стратегически удобное расположение Московского княжества, самовластный характер правивших здесь потомков Даниила Московского, расчетливость и осторожность Ивана Калиты, полководческий талант Дмитрия Донского или особые отношения между княжеской династией и православной церковью (на самом деле отношения эти были далеко не безоблачными, о чем свидетельствует, к примеру, история неудачной попытки самовольного поставления митрополитом великокняжеского духовника Михаила-Митяя). Свои, причем весьма значительные, преимущества были и у соперников Москвы, самыми перспективными среди которых были Тверь и Вильно. Москва же смогла победить их потому, что олицетворяла собой определенный исторический выбор, который в большей степени, чем другие возможные варианты, соответствовал настроениям, склонностям или, если угодно, *исторической интуиции* народной массы не только в самом Московском княжестве, но и за его пределами, не исключая и боровшиеся с ним феодальные государства.

Однако выбор, о котором мы сейчас говорим, не всем представлялся и представляется оправданным. Более того, для некоторых историков, социологов, публицистов он явился своего рода «новым грехопадением», значительно усугубившим изначально тяготеющее над православной Русью

³³ См. подробнее: Лихачев Д.С. Культура Руси времени Андрея Рублева и Епифания Премудрого. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1962. С. 120.

проклятие «восточного варварства». Ибо если ее непросвещенность в киевский период вполне логично рассматривать как преходящий признак исторического детства цивилизации, то в «упрямом невежестве» Московии сторонники данной точки зрения видели нечто иное — сознательное, идеологически мотивированное противодействие просвещению, навязчивое стремление отгородиться от поступательного движения других народов. При этом в качестве главной причины, препятствовавшей приобщению страны к европейской образованности и формирующейся науке, чаще всего ссылаются на мировоззрение русской церкви и некие обусловленные им свойства православной ментальности. Говорится, например, о том, что православие отличается от католичества весьма ограниченным допущением разума в дела веры, поэтому в Московской Руси «образованность» в ее западном понимании отторгалась как нечто, не приличествующее благочестивому человеку. Ведь если богопостижение происходит не через разум и «внешнюю мудрость», а через нравственный подвиг и душевное умиление, то ни схоластическая философия, ни схоластическое (т.е. школьное) образование, а тем более академии и университеты, вроде бы и не нужны.

Относительно того, что отношения человека к Богу в православии понимаются (и переживаются) несколько иначе, чем в других христианских конфессиях, спорить, конечно, не приходится. Но, тем не менее, надо учитывать, что ни одно из реально существующих вероисповеданий не является чем-то совершенно однородным. В рамках каждого из них всегда присутствуют разные тенденции, соотношение и смысл которых достаточно подвижны. К примеру, в том же католицизме был не только схоластический рационализм, но и мистика, и вопрос о том, какое из этих направлений больше способствовало выработке духовных оснований науки и ориентированной на науку образованности, далеко не столь однозначен, как это может показаться на первый взгляд. Поэтому умозрительное выведение этих оснований из неких схематически очерченных архетипов обычно дает довольно сомнительные результаты. Так получилось, например, у Р.К. Мертона, который, опираясь на идеи М. Вебера, пытался доказывать, что специфический этос науки в наибольшей степени коррелирует с протестантскими ценностями, и именно протестантизм создал наиболее благоприятную культурно-историческую почву для ее формирования и развития³⁴. Неубедительность и очевидную натянутость данного вывода

³⁴ См.: Merton R.K. *Social Theory and Social Structure*. Glencoe, 1962. P. 575.

По ходу дела уместно заметить, что, хотя такого рода представления утвердились в сов-

не так уж трудно продемонстрировать контрпримерами. В конце концов, не кто иной, как сам создатель классической механики Ньютон признал, что видел дальше других лишь потому, что стоял на плечах гигантов. Но нам ведь известно, что многие из этих гигантов — достаточно вспомнить хотя бы о Галилее и Декарте — происходили вовсе не из протестантского, а из католического мира.

В противоположность наивному позитивизму XIX в. (а также и предпозитивизму XVIII в.) современная философия культуры понимает, что наука как в ее исследовательской, так и в образовательной ипостаси вырабатывалась на определенной религиозной почве. В частности, фундаментальные концепты научного мышления Нового времени, такие как бесконечность, причинность, возможность, протяженность, непрерывность, эксперимент, в значительной мере обязаны своим происхождением христианству и генетически связаны с поисками истины в рамках христианского богословия³⁵. В то же время взаимные отношения религии и формирующейся науки на протяжении длительного времени практически везде были весьма неоднозначными и противоречивыми. И то, как они складывались, зависело от множества разнородных факторов, начиная от философских доминант и кончая политическими перипетиями своего времени. Соответственно, исследоваться эти отношения должны не просто на уровне отдельных фактов и событий, но на уровне целостных исторических контекстов, что требует особой тщательности в проработке смысловых и причинно-следственных связей между явлениями.

Как же обосновывается утверждение о том, что старомосковская ментальность была несовместима с распространением наук и прогрессом образованности? Репрессивные практики не дают для этого особенно убедительных аргументов, поскольку на общем фоне эпохи Россия в этом плане не была каким-то исключением. Напротив, формы противодействия тому, что в те времена могло быть сочтено за уклонение от нормативных истин, здесь были значительно мягче, чем на католическом Западе; к тому же практически все наиболее известные случаи такого рода имели совер-

ременной социологии благодаря М. Веберу и его последователям, сходные мысли высказывались некоторыми философами еще в эпоху Просвещения (например, Ф. М. Гриммом в его записке «Опыт об образовании в России» (опубликована как приложение в кн: *Д. Дидро. Сочинения: В 10 т. Т. 10. М.: ОГИЗ; ГИХЛ, 1947. С.372–382).*

³⁵ См. подробнее: *Гайденок П.П.* Научная рациональность и философский разум. М., 2003. С. 139–249.

шенно конкретную политическую подоплеку и были связаны не только с борьбой идей, но и с борьбой за власть. Остаются вербальные свидетельства об умонастроениях в обществе. Некоторые из них дали повод для версии, согласно которой в преддверии начавшейся на Западе эмансипации человеческого разума, приведшей к возникновению современной науки, в московских церковных кругах сформировался социокультурный тип «мудроборца», выступивший в качестве носителя антиинтеллектуальных и антипросветительских установок. При этом именно «мудроборцы», составившие наиболее влиятельное идеологическое направление, определили общую тональность духовной жизни православной Москвы, претендующей на роль «Третьего Рима»³⁶.

Свидетельства, которые приводятся в подтверждение этих представлений, можно разделить на несколько видов. Это, например, некоторые места из посланий восточных патриархов по вопросу об организации в Москве школьного образования, в которых содержатся угрозы «хотящим сему делу препинание творити»³⁷. Однако, как показали новейшие исследования, все подобные пассажи представляют собой «общие места», своего рода ритуальные формулы, имеющие в виду некую абстрактную ситуацию противодействия просвещению, а отнюдь не каких-то конкретных противников. Такие же, и даже более пространственные формулировки употреблялись и в некоторых патриарших грамотах, которые давались по поводу создания учебных заведений в Константинополе, хотя никаких следов существования противников этих просветительских начинаний историками не обнаружено³⁸.

В этой же связи часто ссылаются на сентенции московских церковных публицистов, в которых они говорят о своем невежестве как о добродетели: «... Аз селской человек, учился буквам, а еллинских борзостей не текох, а риторских астроном не читах, ни с мудрами философы в беседе не бывал, учился книгам благодатного закона...»³⁹, «... не позазрите скудоумию мое-

³⁶ См., например: *Богданов А.П.* Московская публицистика последней четверти XVII века. М.: Институт истории РАН, 2001. С. 280, 291, 301, 308, 314, 352, 353 и др.

³⁷ См.: *Фонкич Б.Л.* Греко-славянские школы в Москве в XVII веке. М.: Языки славянских культур, 2009. С. 83–84.

³⁸ См.: Там же.

³⁹ Послание старца Филофея, Елеазарова монастыря, к дьяку Михаилу Григорьевичу Мисюрю против звездочетцев и латинян. В кн: *Малинин В.* Старец Елеазарова монастыря Филофей и его послания. Историко-литературное исследование. Киев, 1901. Приложения. С. 37.

му, и простоте моей, понеже грамотики, и философий не учился, и не желаю сего, и не ищу, но сего ищу, како бы ми Христа Милостива сотворите себе и людям, и Богородицу, и святых Его»⁴⁰ и т.д.

Высказывания эти обычно интерпретируют как составную часть полемики по вопросу ценности античных и наследующих им христианских знаний. При этом, однако, также не обращают достаточного внимания на то важное обстоятельство, что данная «формула» почти в одних и тех же словах повторяется очень многими авторами. Кроме того, в качестве учительной максимы она фигурирует и в некоторых азбуках. Отсюда следует, что и в этом случае перед нами не что иное, как смысловой «топос», риторическая фигура, которую далеко не всегда и не во всем следует понимать совершенно буквально. Когда речь шла о действительном опровержении какой-либо точки зрения, православные публицисты умели выражаться иначе — не повторяясь, эмоционально, облекая свою мысль в разные формулировки, используя разные риторические фигуры, ссылки и образы. Чтобы убедиться в этом, достаточно сравнить приведенные только что выдержки из произведений Филофея и Епифания хотя бы с писаниями западнорусского народного проповедника и полемиста Ивана Вишенского, обличавшего «хитрости и науки лживыя»⁴¹ латинской католической школы и противопоставившего ей «блаженную простоту»⁴² православия и «науку, от небесного Ректора наученную»⁴³.

Ловя московских книжников на слове, почему-то не замечают своеобразно преломленного в христианской традиции элемента сократовской иронии: «Я знаю, что ничего не знаю»... Писатель, подчеркнуто рекомендовавший себя в качестве «простеца», на самом деле мог быть (и часто в действительности был) осведомлен отнюдь не об одних лишь «буквах». Но при этом именно только «буквы» признаются им в качестве чего-то, безусловно достойного православного книжника.

В этом, на наш взгляд, следует разобраться детальнее. Отметим, что тональность приведенных только что цитат сильно отличается от тональности таких же, относящихся к просвещению клишированных формул,

⁴⁰ Житие инок Епифания, им самим написанное// Христианское чтение, издаваемое при Санктпетербургской Духовной Академии. СПб.: Типография Ф. Елеонского и К°. 1889. Часть I. С. 210.

⁴¹ Вишенский Иван. Соч. М.; Л., Изд-во АН СССР, 1955. С. 132.

⁴² Там же. С. 24.

⁴³ Там же. С. 200.

которые употреблялись русскими книжниками при Ярославе Мудром и Владимире Мономахе. Тогда словосочетание «муж книжен и философ» звучало как высокая похвала. Теперь же (с конца XIV в.) мы имеем как будто бы нечто противоположное этому. Почему же произошла такая перемена и какие изменения в самой жизни она отражает? Позволим себе предположить, что она связана с острыми сомнениями в действительности многого из того, что в ту эпоху (XIV–XVII вв.) могло получать статус «знания».

Возьмем за отправную точку нашего анализа имевшие широкий резонанс в кругах московских книжников послания Максима Грека, в которых он предостерегал против увлечения западной ученостью и подвергал критике изыскания работавшего в Москве немецкого доктора Николая Булева. Попробуем разобраться, какие социокультурные реалии стоят за этими посланиями? На первый взгляд, их можно истолковать как очевидное свидетельство существовавшего в православном мире стремления закрыть путь к постижению тайн мироздания и изолировать Россию от тех мучительных умственных исканий, которые привели католический и протестантский Запад к созданию современной науки. Однако на самом деле смысловая тональность переписки Максима Грека иная. Несомненно, ему, искушенному интеллектуалу, соединившему в себе традицию восточно-христианской образованности с духовным опытом ренессансной Италии, должна была казаться несколько наивной неумная любознательность москвичей, только еще открывавших для себя многообразные «хитрости» познающего разума. И он указывает им на опасности интеллектуального легковерия, главным средством против которого для него было строгое следование святоотеческому преданию.

Для характеристики той духовной атмосферы, которая реально существовала в среде образованных московских книжников конца XV — начала XVI вв., надо прежде всего отметить, что такая позиция вызывала у них возражения. И показательно, почему именно. Судя по всему, некоторые московские друзья Максима Грека упрекали его в том, что он хочет ввести запрет на научные изыскания. И эти опасения сами по себе весьма примечательны с точки зрения формирующегося в московской интеллектуальной среде отношения к научным занятиям и знанию. Тем не менее истолковывать выступления Максима Грека по вопросам научного познания как свидетельство о существовании организованного и идеологически оформленного противодействия науке и просвещению со стороны какого-то «православного обскурантизма», совершенно неосновательно. Греческий

просветитель специально пояснял, что не хотел «отклонять» своих корреспондентов ни от медицины, ни от философии, ни от изучения звездного неба и, более того, считал бы такую позицию безумной. «Внешняя ученость» признавалась им безусловно полезной, если только уметь отделять истину от «лжи и нечистоты»⁴⁴.

Но о какой именно «лжи» конкретно шла речь в этой дискуссии? В посланиях Максима Грека мы найдем любопытный пассаж о геометрии и математике: если первая должна свободно изучаться и преподаваться, то вторая подлежит запрещению как противоречащая учению святых отцов. Из текста видно, однако, что речь на самом деле идет не о математике в нашем смысле этого слова, а об астрологических изысканиях на тему обусловленности судеб людей движениями звезд и планет, которые в те времена претендовали на статус математической науки. Увлечение «ложным учением звездочетства»⁴⁵ пышно расцветавшее в современной Московскому государству ренессансной Европе, коснулось и некоторых представителей московской элиты, что и вызвало резкую отповедь святогорского старца. Конечно, оглядываясь на 500 лет назад, мы понимаем, что астрологические изыскания были реальным спутником сложного и противоречивого процесса становления новоевропейской науки. Но тогда, в конце XV — начале XVI вв., никто не мог бы сказать, во что он выльется. Ведь из того, что сорняки постоянно растут рядом с пшеницей, еще не следует, что, засевая поле сорняками, мы получим хороший урожай. По сути же своей критика астрологии и магии и с современной точки зрения совершенно правильна, можно даже сказать, что полемические выступления Максима Грека расчищали путь к более разумному, естественнонаучному восприятию отдельных явлений и свойств природы⁴⁶. И здесь в его лице православный мир демонстрирует не враждебность познанию как таковому, а лишь то, что можно, пожалуй, охарактеризовать как *метафизическую осторожность*.

Чтобы по-настоящему оценить ее смысл, надо наглядно представить себе, сколько самых невероятных химер и вымыслов обрушивалось на человека эпохи Возрождения, начиная от представлений о сродстве различных субстанций и кончая рассказами об обитающих на каких-то далеких

⁴⁴ Максим Грек. Слова и поучения. СПб.: Академия Самопознания «Тропа Троянова», 2007. С. 186.

⁴⁵ Максим Грек. Слова и поучения. С. 184.

⁴⁶ См.: Иванов А.И. Максим Грек как ученый на фоне современной ему русской образованности // Богословские труды. Вып. 16. М., 1976. С. 186.

островах василисках и прочих фантастических существах. Реальное еще невозможно было отделить от абсурдного, и для того, чтобы сформировать систему гарантированно *достоверного* познания, приходилось прибегнуть к тотальному очищению сознания, исключив из него все, что могло хотя бы в принципе вызвать сомнения. Собственно, новоевропейская наука по-настоящему начинается именно с программ такого очищения, сформулированных в начале XVII в. такими мыслителями, как Бэкон и Декарт. Однако почему бы не поступить иначе — с самого начала не впускать в наш ум то, что потом из него придется изгонять? Если рассуждать таким образом, естественно было бы признать, что *метафизическая осторожность* православного мира объективно могла играть роль своего рода методологического фильтра: конечный смысл ее не в запрете на знание как таковое, а в обозначении границы того, что не может быть оспорено. А «буквы».... «Буквы» это, собственно, и есть то бесспорное, что составляет основу, исходный материал, из которого могут быть построены суждения действительного знания. Русские книжники, в отличие от западных философов, не рефлексировали задачу редукции содержания нашей умственной жизни к неким не требующим доказательств достоверным началам, но объективно их позиция потенциально содержала в себе один из вариантов такого решения. Тогда мы вправе рассматривать отношение их установки к последовавшей модернизации интеллектуальной жизни как один из аспектов подготовки мышления к освоению научной рациональности (не забывая при этом, что исторические явления всегда сложны и неоднозначны, так что в любом из них можно найти, как светлые, так и темные стороны).

Перечитав предыдущий абзац, нетрудно заметить, что мы построили свои рассуждения в условной модальности, формулируя их в категориях возможности и правомерности. И это не случайно. Разумеется, наши тезисы не следуют из приведенных выше сентенций русских «простецов» в качестве прямого и непосредственного логического вывода. Хотя, если как следует разобраться, не обязательно противоречат ему: на самом деле смысл их нельзя считать полностью предопределенным буквальным значением одних лишь произнесенных или написанных слов, ибо в разных ситуациях одни и те же тексты могут пониматься по-разному, вплоть до противоположности. Одно дело, если выступления против «излишней» любознательности звучат в статичном социуме, успокоившемся в своей внутренней завершенности и рассматривающем себя как воплощение абсолютного, и совсем другое, когда позиция «смирennemудрия» заявляется

в условиях ориентированного на некий *проект* и озабоченного его перспективами «устремленного» общества. Таким образом, мы вновь возвращаемся к обозначенной выше проблеме контекста, который выступает своего рода имплицитной добавкой к формально очерченному логическому базису рассуждений.

Глава 3. Духовная жизнь и образованность в Московской Руси: фаза «интеллектуального разогрева»

Становление Московского царства и его превращение в одну из крупнейших держав тогдашнего мира хронологически совпадает с переломным моментом истории Европы — временем Возрождения и Реформации, временем постепенного «прорастания» новых экономических отношений и смены фундаментальных ценностей, временем расширения интеллектуальных горизонтов и возникновения новых форм интеллектуальной деятельности. Однако и для русской истории эта эпоха примечательна не только судьбоносными политическими событиями. В русском социуме в этот период также происходят глубокие социокультурные сдвиги. Отчасти они индуцированы влиянием предренессансной и ренессансной Европы, но в то же время развиваются и на собственной основе. В силу целого ряда причин Россия не втягивалась в общеевропейские процессы того времени, а лишь, если можно так выразиться, «соприкасается» с ними. Но в ее развитии прослеживаются некоторые аналогии, позволяющие, пожалуй, утверждать, что она шла в своем развитии как бы параллельным курсом.

Если внимательно присмотреться к повседневной жизни русского общества позднего средневековья — и в особенности, если при этом взглянуть на него в перспективе известных нам, но еще неизвестных людям той эпохи грядущих событий его дальнейшей истории, становится ясно, что в это время оно переходит в некое новое динамическое состояние. В его развитии обозначились две противоборствующие тенденции — рост товарно-денежных отношений и начинающийся процесс складывания барщинного хозяйства. Каждой из них в свою очередь соответствовали определенные явления в духовной жизни, в культуре, что было непосредственно связано с образованием. Однако вопрос о том, по какому пути пойдет дальнейшее

развитие страны, в этот период еще не был решен⁴⁷ — страна, как стало принято теперь говорить, оказалась в окрестностях точки бифуркации.

С точки зрения формирования социальных сред, предъявляющих запрос на знание и образование, важно то, что развитие товарно-денежного хозяйства и интенсификация экономических связей в форме рыночных обменов вели к быстрому росту городов и развитию городской жизни. Общее количество городов Московской Руси в этот период доходит до ста⁴⁸. Конечно, большая их часть еще мало отличается от сельских поселений, а некоторые представляют собой просто военные крепости. Общий коэффициент урбанизации в Московском государстве был существенно ниже, чем в ведущих европейских странах: по современным оценкам, он составлял 2–2,5%, в то время как в Германии около 1500 года он равнялся 10%, а в Голландии (наивысший европейский показатель) даже превысил 50%⁴⁹. Но зато некоторые наиболее крупные русские города, представлявшие собой узловые точки экономического и политического пространства страны, по масштабам той эпохи представляли собой настоящие мегаполисы. Прежде всего, это касается Москвы, население которой к началу XVI в. составило около 100 тыс. человек и примерно сравнялось с населением трех самых крупных в то время столиц Западной Европы — Лондона, Парижа и Неаполя⁵⁰. Такие знаменитые города, как прославленная великими мастерами Возрождения Флоренция или «златая Прага», по оценкам иностранных наблюдателей, по величине уступали столице «Московии», по крайней мере, в 2 раза⁵¹. Это масштаб второго по значению экономического и культурного центра Московского государства — Новгорода (его население в то время составляло 60–70 тыс.). Процветающий торговый Амстердам, который был главным центром высоко урбанизированной Голландии, вероятно, размещался на этой шкале где-то между Новгородом и Псковом (около 30 тыс. жителей). Позднее, в конце XVI — начале XVII вв., старые политические и экономические центры русской земли оттесняют новые динамичные города, связанные с формированием новых рынков и развитием разнообразных промыслов. Это, в первую очередь, главный русский

⁴⁷ См.: Зимин А.А. Россия на рубеже XV — XVI столетий. М.: Мысль, 1982. С. 46.

⁴⁸ Там же. С. 50.

⁴⁹ Бродель Ф. Структуры повседневности: возможное и невозможное. Т. 1. М.: Прогресс, 1986. С. 514.

⁵⁰ Порядок цифр по Лондону, Парижу, Неаполю и Амстердаму берется по цитированной книге Ф. Броделя.

⁵¹ Ср.: Меховский М. Трактат о двух Сарматиях. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1936. С. 113.

морской порт Архангельск, значительную часть населения которого в этот период составляли иностранцы (не случайно в этом городе, как и в Москве, возникла своя Немецкая слобода), а также Вологда, Нижний Новгород и, наконец, Ярославль, который в XVII в. вышел на второе место по численности населения после Москвы, превратившись, следовательно, в один из крупнейших по тогдашним масштабам городов Европы.

Не надо, очевидно, доказывать, что развитие торгово-промышленной деятельности и городской жизни еще со времен седой древности неизменно способствовало распространению рациональных форм мышления и поведения, расширению интеллектуального кругозора и укреплению привычки полагаться на собственные силы и собственный разум, предваряя практическую реализацию целей хотя бы элементарным анализом и продумыванием планов действия. На этой основе возникает социально мотивированный запрос на все более многообразные и сложные компетенции, некоторые из которых можно было освоить лишь посредством специально организованного обучения. Данный запрос имел дифференцированную структуру: в этом отношении интересны, в частности, некоторые новейшие исследования по эпиграфике, показывающие, что уровень грамотности ремесленников в древнерусских городах существенно зависел от их профессиональной специализации⁵².

Отметим в то же время, что информационно насыщенная социальная и предметная среда городских поселений сама по себе обладает развивающими и некоторыми обучающими функциями. Соответственно, рост городов закономерно ведет к глубоким сдвигам в общественном сознании и формированию новых, прогрессивных типов ментальности. Будем исходить из этого и при анализе тех процессов, которые происходили в духовной жизни Московской Руси в рассматриваемую нами эпоху. Однако отмеченная нами закономерность еще недостаточно характеризует вектор происходящих изменений. Ведь усложнение и возвышение духовной жизни, связанное с ростом городов, в разных исторических ситуациях могло происходить в разных формах и иметь неодинаковую направленность. Так, расцвет городской жизни и в Вавилоне, и в античной Греции способствовал интенсивному расширению свода математических знаний и развитию обучения этим знаниям, но в первом случае все происходило в фор-

⁵² См. подробнее: *Медынцева А.* Грамотность в Древней Руси. По памятникам эпиграфики X – первой половины XIII века. М.: Наука, 2000.

ме накопления рецептов решения полезных типовых задач, во втором же случае — «теорией» математики, оперирующей идеальными конструктами и формальными доказательствами. И то, и другое в принципе способствовало совершенствованию инструментов, при помощи которых человек овладевал окружающим миром. Но только второй из этих путей вел к возникновению математики как науки, возможности же первого были ограниченными и исчерпывались содействием в решении некоторых ближайших практических задач (например, измерение земельных участков).

Переход от «рецептурного» знания, передаваемого от индивида к индивиду путем осуществляемой непосредственно на практике демонстрации приемов действования, к деперсонализированному знанию науки, требующему уже специально выделенного института образования, происходит отнюдь не автоматически, просто потому, что для этого «пришло время». Он мотивируется предварительно уже наметившимися социокультурными сдвигами, среди которых ключевое значение имеет формирование определенной картины мира, основанной на представлении о «стреле времени». Если в эпоху Средневековья человек был устремлен в *вечность*, то Возрождение начинает переориентировать его на *будущее*. Отсюда, кстати, идет характерное для этого последнего увлечение темой переменчивости судьбы, символизируемой «колесом фортуны». Отсюда и напряженные попытки вопрошания о судьбе, столь наглядно воплотившиеся в астрологии. В этой связи важно понимать, что новоевропейская наука формировалась как способ эффективного воздействия из настоящего на будущее. Не случайно Ф. Бэкон так настаивал на том, что знание предшествует практическому действию и направляет его к определенному контролируруемому нами результату.

Эта трансформация концепта времени происходила и на Западе, и на Руси, где она совершенно определенно намечается уже в текстах культуры, относящихся к концу XV — начала XVI вв., в частности — к спорам иосифлян с пустынниками-нестяжателями. Уже Иосиф Волоцкий, как доказывает Г.М. Прохоров, уклоняется от свойственной этим последним устремленности к вечному-в-настоящем во имя будущего как идеала. Дальнейший шаг в этом направлении делает Иван Грозный, разрабатывая теорию неограниченного самодержавия как средства усовершенствования общества. В XVII в. раскол общественного сознания углубился, ярко проявившись в противостоянии старообрядцев и «никониан», в котором первые утверждали идею вечности-в-прошлом, а вторые — вечности-в-настоящем (при этом будущее понималось как будущее всего православного мира). Завер-

шение данной тенденции придется уже на эпоху Петра I, когда будет сделан окончательный выбор в пользу приоритета настоящего, что приведет, в частности, к разделению духовного и светского образования, при опережающих темпах развития последнего.

В этом плане процессы, происходившие на исходе Средневековья в Европе и на Руси типологически сходны (Д.С. Лихачев, Р. Пиккьо, Г.М. Прохоров и др.). Но если на Западе личностная устремленность к посюстороннему миру очень быстро отрывается от устремленности «вечностной», и миг настоящего приобретает безотносительную к непреходящему, абсолютную ценность, то в Византии и на Руси антиномическое равновесие между этими полюсами в тот момент сохранилось⁵³. Вероятно, в этой связи можно ставить и обсуждать вопрос о некоторой замедленности процесса перехода к культуре Нового времени по сравнению с Европой. Однако — не со всей Европой как таковой, а, скорее, с ее авангардными регионами, такими как ренессансная Италия, Англия, Франция и южная Германия.

Вообще же данный вопрос далеко не столь прост и однозначен, как это часто казалось: прямые сопоставления в данном случае затруднены тем, что общие задачи модернизации решались в России в ином порядке, чем в других странах. Во всяком случае, не следует думать, что после относительно краткого эпизода Предвозрождения, связанного с именами Андрея Рублева и Епифания Премудрого, на Русь снова вернулось Средневековье. Такой вывод можно сделать, только если однозначно и полностью отождествить модернизацию с секуляризацией. Но правомерно ли такое отождествление? И не является ли такой подход скрыто идеологическим, имплицитно выставляющим в качестве образцового, «нормального» только один из возможных вариантов развития?

Уже около 1350 г. в Северной и Северо-Восточной Руси, куда входило и великое княжество Московское, становятся заметными симптомы своего рода «умственного разогрева», окрашивающие духовную культуру этих русских земель в непривычные, несвойственные Средневековью оттенки. На авансцене умственной жизни как бы появляется новый персонаж — беспокойный, сомневающийся Разум, склонный самостоятельно судить о том, что до той поры рассматривалось как недоступное, превосходящее его силы и возможности. Это приводит к появлению и укоренению нового, весьма специфического, пласта культуры, который можно условно назвать *городским рационализмом*.

⁵³ Прохоров Г.М. Русь и Византия в эпоху Куликовской битвы. СПб: Алетея, 2000. С. 125.

Явление это мы выделяем как особый объект исследования по существу впервые. Его нельзя рассматривать как некое идеологическое течение: оно проявлялось лишь как некий неартикулированный комплекс настроений, установок и социальных практик, которые образовывали почву для определенных идеологических течений и форм культуры. Мы считаем возможным утверждать, что в культурно-историческом регионе западного христианства он впоследствии послужил общей культурно-психологической основой как для Ренессанса, так и для Реформации.

На Руси городской рационализм сложился позже, чем, допустим, в Италии и некоторых других странах Запада и Востока, определявших уровень развития тогдашнего мира. Важно, однако, то, что он, во-первых, возник, причем вполне самостоятельно, а, во-вторых, то, что, несмотря на специфическое положение Русской земли как «перекрестка Евразии», где пересекались самые разные по своей цивилизационной природе влияния, русский городской рационализм имел много значимых точек соприкосновения с городским рационализмом Европы.

Первоначальный этап развития соответствующего комплекса идей и настроений в Европе выразился в проблематизации и рационалистическом переосмыслении самых важных для человека Средневековья сфер — религии и церковной жизни, что нередко (хотя и далеко не всегда) выражалось в появлении определенного типа ересей. Не будем сейчас вникать в суть разногласий еретических учений с церковной традицией, а также давать им какую-либо оценку. Кроме того, мы не используем здесь общепринятое деление ересей на бюргерские и крестьянско-плебейские, поскольку для тех задач, которые поставлены в настоящем исследовании, характеристика способа мышления важнее деталей, связанных со степенью социального и политического радикализма. Обращаясь к данной теме, мы хотели бы просто найти индикатор, указывающий на некоторые непосредственно не наблюдаемые процессы, подобно тому, как тест на антигены является удобным средством диагностики определенных новообразований в организме. В Италии, Фландрии, Лангедоке и некоторых других регионах, где раньше всего повеяло духом модернизации, такие ереси распространились уже в XI–XII вв. И в этой связи нам кажется примечательным, что подобные же специфически городские ереси сопровождали и подъем русских городов. Эпицентром их возникновения стали старые торговые республики — Новгород и Псков, однако очень скоро их влияние становится ощутимым в Твери и, наконец, в быстро растущей и богатеей Москве. Правда, данная

тенденция, свидетельствующая о наличии соответствующей ментальной «подпочвы», здесь дает о себе знать несколько позже — первые сведения об этом относятся к самому началу XIV в. (дело новгородского протопопа Вавилы), относительно массовый же характер ереси, вырастающие на основе городского рационализма, приобретают к середине этого столетия с появлением так называемых стригольников.

Указывая на содержащиеся в русских городских ересьях идеи «самобытия мира» и «самовластия ума», историки советского времени были очень склонны характеризовать эти ереси как движения, «устремленные из Средневековья в Новое время»⁵⁴. Нельзя сказать, что для этого нет оснований. Но надо учитывать, что такая устремленность часто приписывалась едва ли не исключительно ересям, с чем как раз согласиться нельзя. Неправильно было бы полагать, будто в современность вел лишь один-единственный путь. Исходя из этого, в трактовку данного вопроса надо внести по крайней мере два существенных уточнения. Во-первых, идеи «самобытия» и «самовластия» логичнее было бы рассматривать не в качестве проявления ересей как таковых, а в качестве интеллектуального продукта городского рационализма в целом. Во-вторых, мотивы, по которым «прогрессивное направление развития» старались связать преимущественно с «борьбой народных масс» и антицерковной оппозицией, следует признать в основе своей чисто идеологическими, а потому содержащими в себе неустранимую установку на подтверждение неких априорных истин и вытекающую из этого односторонность в трактовке явлений.

На самом же деле жизнь церкви и духовный опыт православного мира в рассматриваемую нами эпоху невозможно отделить от таких присущих модернизации процессов, как трансформация познавательных установок, возвышение интеллектуальных потребностей и выработка новых подходов к пониманию мира, постепенно формирующих основу новой образованности. Общим знаменем времени становится *пытливость*, возникновение новых интеллектуальных интересов, связанных с предметным познанием окружающего мира. Это в полной мере сказалось и на умонастроениях русского духовенства.

Показательны в этом отношении сведения о составе личной библиотеки одного из самых значительных деятелей русской церкви конца XIV — начала XV вв. св. Кирилла Белозерского. Конечно, основу ее составляют

⁵⁴ См., например: Клибанов А.И. Народная социальная утопия в России. М.: Наука, 1977. С. 11-12.

книги канонического и церковно-учительного характера. Но вместе с тем св. Кирилла интересуют и совсем другие темы, относящиеся к «внешней» премудрости. В принадлежавших ему сборниках мы находим, например, такие статьи, как «О широте и долготе земли», «Галиново на Иппократа» и др. Как не раз уже отмечалось в историко-научной литературе, эти статьи носят чисто натуралистический характер и совершенно не содержат никаких специфически богословских элементов (что существенно отличает их от аналогичных сборников, составленных в более ранние периоды истории). Другой пример из этого ряда — монах Кирилло-Белозерского монастыря Ефросин. Конечно, это фигура далеко не столь масштабная, как сам основатель обители. Но тем интереснее их сопоставление, раскрывающее круг их интересов и направленность ума. Исследователям известны составленные и переписанные Ефросином сборники, в которых, как и у св. Кирилла, значительное место занимают сведения и материалы «естественнонаучного» характера. Частично они повторяются, но Ефросин обращается и к новым источникам, а в дополнение к этому проявляет еще большой интерес к географии и истории, обнаруживая не только любознательность, но элементы аналитического подхода — любовь к разного рода толкованиям, расчетам и составлению хронологических таблиц⁵⁵.

Напомним в этой связи также о проявившихся уже в период формирования Московского государства новых тенденциях в летописании (не забудем, что летописи на Руси велись исключительно людьми духовного звания, и данный вид деятельности был сосредоточен преимущественно в монастырях). Мы имеем в виду нарастание интереса летописцев к регистрации различных примечательных природных явлений и одновременно процесс постепенного освобождения этих описаний от логики мистического истолкования, в соответствии с которой их воспринимали исключительно как особого рода символы и знамения⁵⁶.

В качестве весьма знаменательного симптома созревания и возрастания культурных сил Северо-Восточной (особенно Московской) Руси отметим то обстоятельство, что во второй половине XIV в. она впервые выступает в роли не только реципиента культуры, но и регионального центра просвещения. Именно в этот период в суровом северном краю, населенном языч-

⁵⁵ См.: *Лурье С.Я.* Русские современники Возрождения. Л.: Наука, Ленингр. Отделение, 1988. С. 56, 75–76.

⁵⁶ См. об этом: *Райнов Т.* Наука в России XI–XVII вв. Очерки по истории донаучных и естественно-научных воззрений на природу. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1940. С. 133–134.

никами-коми, разворачивается подвижническая деятельность св. Стефана Пермского. Не рассматривая сейчас всех ее многогранных духовно-нравственных аспектов (известно, например, что создатель и первый епископ новой Пермской епархии не только проповедовал и строил храмы, но и самоотверженно защищал коренное население края от гнета московских властей и грабежей новгородских ушкуйников), отметим только очень важный прецедент создания им азбуки языка коми на основе русского алфавита.

К концу XV — началу XVI вв. процесс «интеллектуального разогрева» привел не только к общему повышению тонуса духовной жизни Московской Руси, но и к весьма примечательному изменению ее социокультурных и психологических характеристик. Запрос на постижение истины о мире не только усиливается, но и приобретает совершенно особый характер «личностного горения». Практически везде, где на излете Средневековья и в начале Нового времени наблюдались подобные явления, они вырастали на специфической религиозной почве, связь с которой придавала им совершенно особую, экзистенциальную, значимость. Невозможно, в частности, отрицать глубокую связь между формированием «героического энтузиазма» ранней новоевропейской науки и сменой типа религиозности, сопровождаемого, с одной стороны, усилением стремления самостоятельно понимать смысл вероучения, а, с другой стороны, кардинальным повышением требовательности к компетентности и нравственному облику духовенства.

Подобную же ситуацию мы видим и в русских землях, где в конце XV — начале XVI вв. стремление разобраться в вопросах веры и религиозной жизни охватывает достаточно широкий круг людей разного звания, особенно, в городе. Как красочно характеризовал эту новую ситуацию преп. Иосиф Волоцкий (письмо суздальскому епископу Нифонту, ок. 1492), «ныне и в домех, и на путех и на тръжищах иноци и мирьстии и вси сомнятся, вси о вере пытаются...»⁵⁷. В этой стужающейся атмосфере напряженного искания Истины зарождается и сталкивается сразу несколько различных, зачастую прямо противоположных по своему смыслу и направленности, но одинаково заряженных повышенной эмоциональной энергетикой культурно-идеологических проектов: иосифляне и нестяжатели, ревнители православия и последователи покровительствуемой великим князем так называемой новгородско-московской ереси, приверженцы старинных кня-

⁵⁷ Послания Иосифа Волоцкого. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1959. С. 162.

жеских прав и идеологи усиливающегося служилого дворянства, выразители идеи «гражданства» и поборники правления «с грозой». Умственная жизнь становится намного более многоцветной и «узорчатой»; соотношения между разными течениями и тенденциями усложняются, становятся ситуативно подвижными, вследствие чего самоопределение в новом идеологическом пространстве требует и большего объема различных знаний и более сосредоточенных и структурированных размышлений. Выражаясь метафорически, это уже не средневековое русское одноголосие, а переход к новым формам контрастной полифонии. Но в общем хоре голосов эпохи нас сейчас особенно интересуют те, которые свидетельствуют о зарождении ключевых познавательных мотиваций, сопровождавших и обусловливавших становление науки Нового времени.

Такие голоса в Московской Руси в конце XV — начале XVI вв. действительно зазвучали. И некоторые — с большой эмоциональной силой, обнаруживающей бесконечную духовную жажду беспокойной, томящейся мысли. «Я же теперь изнемогаю умом, в глубину впал сомнения, прошу и умоляю, чтобы ты... мысль мою успокоил... ведь не молчит во мне смущенная моя мысль, хочет знать то, над чем она не властна, и пытается найти то, чего не теряла, стремится прочесть то, чего не изучила, хочет победить непобедимое»⁵⁸. Эти слова (даны в переводе на современный русский язык) взяты из хорошо известного историкам русской культуры Послания о Третьей книге Ездры видного дипломата и писателя той эпохи боярина Федора Карпова, адресованного упоминавшемуся уже выше Максиму Греку. Автора послания волнует в первую очередь истолкование ветхозаветных сюжетов о сотворении вод и земной тверди, а также животных, но этот интерес непосредственно перерастает в собственно познавательную мотивацию, связанную с конкретным пониманием того, как именно «устроен» мир. Читая это послание, трудно отделаться от впечатления, что мы присутствуем при таинственной мистерии рождения на русской почве того самого «фаустовского духа», который справедливо считается одной из главных предпосылок специфического этоса новоевропейской науки.

Несомненно, возникновение такого рода тенденций происходило не в изоляции. И хотя по отношению к основным центрам, в которых шел процесс выработки новоевропейской науки и соответствующих ей моделей образованности, великое княжество Московское представляло собой до-

⁵⁸ Карпов Федор. Послание Максиму Греку о третьей книге Ездры // Памятники литературы Древней Руси. Конец XV — начало XVI века. М.: Худож. лит. 1984. С. 502.

статочно отдаленную периферию, уже в правление Ивана III здесь появляются инженеры, врачи, пушечные мастера, специалисты по горному делу из разных стран Европы, включая самую передовую из них — Италию. Как видно из рассматривавшихся выше посланий Максима Грека и его корреспондентов, эти люди, которые были живыми носителями и проводниками распространявшихся в тогдашней Европе ренессансных веяний, могли оказывать вполне реальное влияние на образ мыслей видных представителей тогдашней московской элиты. Однако предпосылки интеллектуальной модернизации, на наш взгляд, не следует связывать только с Западом.

Мы полагаем, что есть все основания говорить и о специфическом вкладе в данный процесс самого православного мира. Не будем касаться в этой связи до сих пор еще недостаточно оцененного наследия византийского гуманизма, ибо в период его расцвета русское общество было совершенно не готово к его восприятию, в дальнейшем же он интегрировался с гуманизмом итальянского Возрождения. Другое дело — идеи и духовная практика исихазма, которые, напротив, не только сильно повлияли на духовную жизнь Руси, но и получили здесь свое дальнейшее развитие. В таком контексте исихазм, в котором обычно видят лишь школу мистического опыта и аскетической практики, пока еще не рассматривался, в том числе, вероятно и потому, что в Византии он выступил в роли идеологии народно-монашеского движения, буквально раздавившего хрупкие ростки распространявшегося преимущественно в элитарно-придворных кругах гуманизма⁵⁹. Однако на русской почве такого противостояния не было, и здесь влияние исихазма трудно отделить от предгуманистических и гуманистических тенденций (что видно, в частности, на примере творчества Андрея Рублева). Конечно, обращаясь к так называемым исихастским спорам XIV–XV вв. и соответствующему кругу источников, мы не найдем там сюжетов, непосредственно связанных с наукой и школой. Помыслы последователей исихастского учения об «умном делании» были сосредоточены на спасении души и христианском жизнеустроении. Тем не менее, их косвенное влияние на формирование духовного контекста модернизации было достаточно важным.

Принципиальной особенностью познавательных технологий Нового времени, отличающих их не только от Средневековья, но и от античности, стала последовательно проводимая установка на понимание вещей

⁵⁹ См. подробнее: *Медведев И.П.* Византийский гуманизм XIV — XV вв. СПб.: Алетейя, 1997.

«как они есть». Это предполагало отчетливое противопоставление объекта и субъекта, но, с другой стороны, и, в не меньшей степени, — выработку аналитического подхода к внутренней жизни, позволяющего осуществлять дифференцированный целенаправленный контроль за тем, что происходит «внутри нас». Между тем разработанная исихазмом духовная практика, если рассматривать ее со стороны приемов и средств достижения непосредственно полагаемых целей, как раз и была техникой организации нашего внутреннего опыта, техникой дисциплинирования и очищения сознания. Не лишне упомянуть в этой связи и о том, что традиция исихазма культивирует пафос испытания и проверки, направленный как на самого себя, так и на внешние источники знания, настаивая на необходимости всякий раз тщательно убедиться в истинности и точности их свидетельств⁶⁰. Именно через исихастское учение о духовном трезвении («блюдении ума») в русскую культуру входила рефлексия над деятельностью наших чувств, воображения и ума. Понимаемая вначале весьма специальным образом — исключительно как одно из условий «мысленной брани» с греховными соблазнами, эта рефлексия тем не менее формировала некоторый язык описания динамики внутренней жизни и навыки ее анализа, которые в дальнейшем могли переноситься и на другие ситуации, требующие оценки наполняющих наше сознание образов и контроля за их доброкачественностью.

Подводя промежуточный итог нашему экскурсу, характеризующему динамику духовной жизни Руси периода позднего Средневековья, можно с достаточным основанием говорить о том, что уже в XIV в., но особенно в конце XV и начале XVI вв., в русской культуре происходит ряд усиливающих друг друга характерных процессов, «общим знаменателем» которых является своего рода реконструкция ценностно-смысловых оснований познавательных практик. С одной стороны, происходит настолько интенсивное усиление познавательной мотивации, что поиск истины становится порой подлинной страстью. С другой же стороны, мы наблюдаем постепенный перенос фокуса внимания на природное явление как таковое, расширение сферы рационального мышления, укрепление доверия к собственным силам и возможностям человеческого разума. Наконец, мы го-

⁶⁰ См., напр.: *Нил Сорский. Послание Гурию Тушину* // Преподобные Нил Сорский и Иннокентий Комельский. Сочинения. СПб: Изд-во Олега Обышко, 2005. С. 236–237; *Нил Сорский. Послание Герману Подольному* // Там же. С. 242–243; *Нил Сорский. Предисловие к «Соборнику»* // Там же. С. 254–255.

ворили о формировании и освоении техники ментального самоконтроля, которую можно рассматривать как одну из предпосылок той эпистемологической дисциплины, которая характеризует «объективное» отношение субъекта к познаваемым им предметам. Исходя из этого, мы, думается, вправе говорить о том, что в русской культуре складывались тенденции, коррелирующие с общим процессом выработки того отношения к миру и его познанию, которое в дальнейшем легло в основание научной рациональности Нового времени (а стало быть, и соответствующего этому способа общения «знающих» и обучаемых).

В конце XV в. на Руси возникла принципиально новая социокультурная ситуация, характеризующаяся возникновением такого явления, как *интеллектуальное соперничество*. В этой ситуации знание превращается в своего рода оружие, что придает ему совершенно новую значимость. В этой связи обращает на себя внимание смысловая тональность некоторых характерных для рассматриваемой нами эпохи памятников общественной мысли и публицистики, в которых появляются мотивы прославления грамотности и познания в целом (например: «Лаодикийское послание» Ф. Курицына, анонимное «Написание о грамоте» и др.).

Новгородский архиепископ Геннадий с тревогой отмечал эрудицию и начитанность адептов выявленной им новгородско-московской ереси, что создавало этим последним определенное преимущество в полемике с основной массой духовенства. В связи с этим он просил высшую власть об устройении училищ. В то же время церковь противопоставила ереси то, что можно назвать большими культурными проектами. Самым выдающимся среди них является осуществленный по инициативе архиепископа Геннадия полный русский перевод Библии (так называемая «Геннадиевская Библия»). Эта работа высшего по тем временам уровня сложности, которая требовала мобилизации очень значительного интеллектуального ресурса, сама по себе была школой филологических и исторических познаний, вырабатывающей умение критически сопоставлять различные версии и варианты текстов, выявляя в них действительно аутентичный, первоначальный смысл. Вся работа над русским переводом Библии заняла около 10 лет и была завершена к 1499 г. По оценке современных исследователей, текстологическая и переводческая работа новгородских библеистов вполне соответствовала научному уровню своего времени⁶¹. Стоит в этой связи напомнить, что немецкая Библия Мартина Лютера появилась по крайней

⁶¹ См.: Тысячелетие крещения Руси. М.: Изд. Московской патриархии, 1989. С. 37.

мере на 35 лет позже, а в Англии аналогичная работа была осуществлена только к 1611 г. (подготовка и издание так называемой Библии короля Якова). Известно, что к переводу Библии привлекались и иностранцы. Тем не менее важно, что руководство данной работой и ее организация от начала и до конца осуществлялось одним из видных представителей русской церковной иерархии.

Если в Европе начиная с XII–XIII вв. роль ведущих центров учености все больше отходит к университетам, то Русь и в рассматриваемый нами период пока еще не ощущает в них потребности, а ее интеллектуальная элита, как и раньше, формируется не через институционально оформленную высшую школу, а через индивидуальное духовное общение и чтение. Здесь можно, однако, заметить и нечто новое. Прежде всего то, что в условиях интенсификации умственной жизни и расширения познавательных запросов появились новые, пусть и не закрепленные институционально, но тем не менее достаточно устойчивые формы общения и обмена знаниями. Таким новым явлением было, в частности, возникновение интеллектуальных объединений — кружков, которые одновременно выполняли функции идейного центра, творческого содружества и обучающей среды. Примером этого как раз и является так называемый геннадиевский кружок, в который входили интеллектуальные сотрудники новгородского архиепископа Геннадия. Известно, что к нему относились не только русские книжники, но и иностранцы (католический монах славянского происхождения Вениамин, любекский печатник Б. Готан, и, возможно, упоминавшийся уже выше немецкий врач Николай Булев). Одновременно с ним существовал противостоявший ему кружок московских еретиков, возглавлявшийся дьяком Федором Курицыным (другое дело, что в нем надо видеть *не только* интеллектуальное объединение, но одновременно и центр политического заговора, задачей которого было продвижение еретиков во властные сферы). Еще одно интеллектуальное сообщество несколько позже сложилось вокруг Максима Грека. Наряду с упоминавшимся выше окольничим Федором Карповым в него входил еще ряд лиц, оставивших заметный след в русской истории XVI в.: крупные государственные деятели и писатели князь Вассиан Патрикеев и князь Андрей Курбский, богослов и церковный полемист Зиновий Отенский, дипломат, входивший ранее в геннадиевский кружок переводчик и филолог Дмитрий Герасимов, известный книжный мастер Михаил Медоварцев и др. Для многих из них участие в этом сообществе было способом утоления мучительной

жажды знаний, открывавшим через общение путь подлинного познания. В этой связи известный историк русской общественной мысли А.И. Клибанов не без оснований уподоблял круг друзей и собеседников Максима Грека одной из самых знаменитых ассоциаций гуманистов ренессансной Италии — флорентийской «платоновской академии» («Московская академия» Максима Грека)⁶².

Характеризуя формы общения русских современников европейского Возрождения, а также способы приобретения ими «высшего знания», надо учитывать, что в количественном отношении круг образованных людей оставался очень узким. Тем не менее в эту эпоху происходит весьма примечательное расширение социальных границ интеллектуальной среды. Если и в Киевской, и в удельной Руси ее составляли почти исключительно лица духовного звания, к которым время от времени добавлялись отдельные просвещенные правители, то среди активных участников интеллектуальных кружков конца XV — начала XVI вв. мы видим и мирян, в первую очередь — представителей придворных кругов и государственного аппарата. В дальнейшем в сферу интеллектуальной деятельности понемногу вовлекаются и выходцы из еще более широких социальных слоев. Например, один из самых интересных русских политических мыслителей середины XVI столетия Иван Пересветов принадлежал к небогатому служилому дворянству. Близок к нему по своему социальному положению и вольнодумец Матвей Башкин, известный помимо всего прочего как один из самых ранних русских критиков крайних форм феодальной эксплуатации — кабалы и холопства. Характерно, что в документах, связанных с инициированным властями расследованием и осуждением взглядов Башкина как еретических, он предстает перед нами как глава кружка единомышленников, очевидно — намного более демократического состава, чем те, о которых мы говорили выше.

Из этого или близкого в этом круга вышел один из самых известных русских диссидентов XVI в. Феодосий Косой (в 1553 г. он также привлекался к дознанию по делу Башкина). Феодосий вошел в историю как создатель и пропагандист оригинального социального и религиозного учения радикальной направленности (так называемого «Нового учения»), что предполагает достаточно широкий кругозор, начитанность и определенную искушенность в полемике, которые сами по себе не приходят, а нарабаты-

⁶² Клибанов А.И. Духовная культура средневековой Руси. М.: Аспект пресс, 1994. С. 165–188.

ваются обучением и опытом интеллектуальной деятельности. В этой связи надо особо отметить, что «Новое учение» не было каким-то провинциальным явлением — оно распространялась не только в пределах Московского государства, но и в Литве, а также в других странах Восточной Европы, находившихся в то время в эпицентре европейской Реформации. Между тем по своему социальному статусу его создатель занимал самую низкую из всех возможных в тогдашнем обществе ступенек — он был беглым холопом.

Понятно, что здесь перед нами совершенно особый, далеко не рядовой случай. Но он заставляет задуматься о том, в какие условия в смысле хотя бы начального обучения была поставлена в Московской Руси основная народная масса. Из-за скудости источников мы почти не располагаем прямыми указаниями, позволяющими судить о состоянии низовой образовательной сети во времена Ивана III, Василия III и Ивана Грозного. Тем не менее, косвенные указания позволяют сделать вывод о том, что она продолжала существовать, причем среди обучающихся грамоте, которые в прошлом рекрутировались почти исключительно из низшего духовенства, теперь появилось немало мирян (что, несомненно, надо рассматривать как одно из следствий развития городской жизни).

Новгородский архиепископ Геннадий в своем послании митрополиту Симону (1499) пишет в этой связи о «мужиках невежах», которые, едва осилив азбуку, уже и сами «учат робят» (за что им полагалось вознаграждение — обычно каша и гривна денег за день трудов). При помощи тщательного и хорошо поставленного обучения человек «силу познает в книгах великую», но качество обучения у таких «мастеров грамоты» этому совершенно не соответствует: по словам архиепископа, завершив учебу, ученик «только-то бредет по книге, а церковного поstattия не знает»⁶³. Но надо полагать, что большинство родителей вовсе и не рассчитывало на «мужиков» в плане знания церковной службы. Главной же целью, которую они преследовали, отдавая своих чад в их руки, было именно умение читать и, вероятно, хотя бы немного писать.

Насколько система справлялась с этими простыми задачами? Одна из первых попыток объективно оценить элементарную грамотность населения Московского государства по разным социальным слоям и группам еще в дореволюционные годы была предпринята известным историком

⁶³ Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв. С. 220.

русского языка акад. А.И. Соболевским. Для этого им был использован достаточно простой, но остроумный метод: ученый исследовал подписи под различными документами (например, челобитными, приговорами мирских сходов и др.), и выяснял пропорции между теми, кто вывел под соответствующим документом свое имя, и теми, кто за неумением писать поставил вместо этого крестик. В результате этого был сделан вывод, что к XVI-XVII вв. белое духовенство в России было уже практически сплошь грамотным. Уровень грамотности при дворе применительно к этому периоду он оценивал примерно в 78 %, высшего и среднего слоя землевладельцев в 50 %, посадских людей не ниже 20 %, крестьян около 15 % (правда, существенно ниже, чем у крестьян, была, по-видимому, грамотность рядовых воинских людей — стрельцов, пушкарей, казаков)⁶⁴.

В нашем распоряжении нет данных для проведения широких сравнений различных стран по уровню грамотности, достигнутому ими на заре Нового времени, что позволило бы дать максимально свободную от различных предубеждений и пристрастий характеристику тогдашней образованности. Тем не менее имеются некоторые источники, позволяющие осуществлять локальные сопоставления. Таковы, к примеру, данные, представлявшие во исполнение буллы папы Пия IV, требовавшей от учителей письменного подтверждения того, что они принадлежат к католическому вероисповеданию. Расчеты, сделанные на основе этих данных, показывают, что около 1587 г. общий уровень грамотности детей школьного возраста в Венеции составлял примерно 23 % (среди мальчиков он поднимался до 33 %, а среди девочек опускался до 12–13 %)⁶⁵. В более отсталой Англии (епископство Йоркское, около 1530 г.) он был почти в 1,5 раза ниже (приблизительно 15 %)⁶⁶.

Прямое соотнесение этих цифр с выкладками А.И. Соболевского затруднено тем, что они рассчитывались по-разному — в одном случае по социальным группам, в другом — по населению в целом. Тем не менее, если принять грамотность крестьян и посадских за среднее арифметическое, индикатор грамотности населения Московской Руси получается вполне сопоставимым если не с богатой торговой Венецией, то с более бедной сельской Англией.

⁶⁴ Соболевский А.И. Образованность Московской Руси XV-XVII веков. СПб., 1894.

⁶⁵ См.: Grendler P. *Schooling in Renaissance Italy. Literacy and Learning, 1300-1600*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press, 1989. P. 42-47.

⁶⁶ См.: Moran J. A. *The Growth of English Schooling, 1340-1548: Learning, Literacy and Laicization in Pre-Reformation York Diocese*. Princeton, N.Y., 1985. P. 223-225.

В отличие от Запада, где образование очень рано стало приобретать преимущественно сословный, а точнее, сословно-профессиональный характер (поскольку за каждым сословием закреплялся определенный круг занятий), в России доминировало общее образование, имеющее своей сверхзадачей приобщение к книге и книжной культуре. Соответственно, в первом случае оно было практически обязательным для представителей данного сословия, но недоступным для других, во втором же — не обязательным, но открытым в принципе для всех. Мальчики из боярских семей, юные горожане, дети церковного причта и даже крестьяне в принципе обучались одному и тому же⁶⁷. Что же касается профессиональных компетенций, то они приобретались обычно непосредственно на практике — в воинском строю, княжеской канцелярии, в купеческой лавке или мастерской ремесленника.

Тем не менее, сложившаяся на Руси система общего образования была многоуровневой, она состояла из нескольких относительно независимых образовательных контуров. Первый из них — то, что мы определили как низовые образовательные сети. Затем — «книжное учение», институционально учрежденная школа (княжеская, архиерейская или монастырская). И, наконец, самый высший уровень, на котором главную роль играло самообразование и «учительные беседы» с мудрыми, много знающими людьми, способными выступать еще в роли духовных наставников. Это наименее формализованная часть образовательной практики (вследствие чего исследователи нередко просто не обращали на нее особого внимания), хотя у нее все же была определенная институциональная опора — монастырь.

В Московской Руси, как мы видели, сохранились и самый верхний, и самый нижний из названных нами уровней (образовательных контуров). Но этого нельзя сказать о ее среднем «этаже» — организованном школьном обучении. Судя по всему, данное звено в силу тех или иных причин подверглось сильной эрозии. В источниках, относящихся к Московскому периоду, нет и таких скудных сведений о школах, какие мы находим в более ранних исторических документах. Этого нельзя объяснить тем, что до нас просто могли не дойти какие-то документы — создавшееся положение было отчетливо зафиксировано современниками. Вот что мы читаем в ст. 25 решений созванного в 1551 г. так называемого Стоглавого собора: «А прежде сего училища бывали в Российском царствии на Москве и в Вели-

⁶⁷ См.: *Владимирский-Буданов М.Ф.* Государство и народное образование в России XVII века. СПб, 1874.

ком Новуграде, и по иным градам многие училища бывали, грамоте, писати и пети и чести учили. Потому тогда и грамоте гораздых было много, и писцы, и певцы, и чтецы славны были во всей земли...»⁶⁸. Фраза эта весьма примечательна сразу в двух отношениях. Во-первых, она свидетельствует о том, что в прошлом школьное образование на Руси было широко распространено и хорошо развито, а во-вторых, о том, что, к тому времени, когда были написаны эти строки, количество школ резко сократилось, причем такое положение вещей совершенно определенно воспринимается как неудовлетворительное.

Нам известно, о существовании в то время отдельных монастырских школ. Так, первый казанский архиепископ святитель Гурий, заботясь о христианском просвещении только что присоединенного к России края, устроил сразу три такие школы — в Зилантовом, Спасо-Преображенском и Успенском монастырях. Эта просветительская деятельность очень импонировала Ивану Грозному. «И се долг ваш учить, учить же младенцы не только читати и писати, но читаемое право разумети»⁶⁹, — писал он святителю Гурию. Но в целом ни сам Иван Васильевич, ни его предшественники, прославившиеся как собиратели земель и строители державы, в развитие образования особого вклада не внесли. Характерно, что упомянутое уже нами выше ходатайство новгородского архиепископа Геннадия о содействии верховной власти в открытии училищ для духовенства не имело никаких реальных последствий.

Полвека спустя вопрос о школе снова возник на Стоглавом соборе, мнение которого по данному вопросу мы только что процитировали. Собор принял решение, призванное наконец-то исправить данную ситуацию: «Тем же протопопом, и старейшим священником, и со всеми священники и дияконы кийждо во своем городе, по благословению своего Святительства, избирати добрых и духовных священников и дияконов и дияков же, начуных и благочестивых... И у тех священников и дияконов *учинити в домах училища*, чтобы священники и дияконы, и *вси православные Християне* в коемждо граде, предавали им своих детей, в научение грамоте, и на научение книжнаго писания... и чтоб священники и дияконы и дьяки и выбран-

⁶⁸ Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв. С. 96.

⁶⁹ См.: Карамзин Н.М. История государства Российского. М.: Книга. 1989. Прим. 815 к т. IX.

няя, учили своих учеников страху Божию и грамоте»⁷⁰. Речь шла по сути дела об организации школ на базе церковных приходов, по сути дела — о создании общегосударственной системы приходских школ. Однако, хотя отдельные попытки выполнять приведенное выше предписание Стоглава, возможно, и предпринимались (сведения такого рода до нас не дошли), система, о которой в нем говорится, так и не была создана. Государственные люди к этому вопросу больше не возвращались, и по-настоящему московское правительство озаботилось постановкой школьного обучения и открытием самих школ лишь в середине следующего, XVII, столетия.

В ведущих европейских странах в данный период складывается прямо противоположная тенденция, причем местами она приобрела такую интенсивность, что некоторые исследователи считают возможным говорить в этой связи о своего рода образовательной революции. Процесс характеризуется не только значительным увеличением количества школ, школьников и учителей, но и изменением социальных функций образования, а также социального статуса образованности. Если, к примеру, в XIII в. в некоторых городах Италии неграмотные священники и судьи были вполне обычным явлением, то уже в середине следующего столетия городские коммуны принимают специальные постановления, согласно которым отныне такие должности могли занимать только люди, умеющие читать и писать. Одновременно в Италии наблюдается исчезновение многих церковных школ, и доминирующая роль постепенно переходит к независимым учителям и городским школам⁷¹.

Понятно, что различия не могли ускользнуть от посещавших Московию иностранцев. И, не находя здесь ни привычных для них школ, где главным предметом в те времена была латинская грамматика, ни латинской грамотности, под которой в Европе, собственно, и понималась образованность, они делали вывод об отсутствии образования вообще. На их свидетельства впоследствии во многом и опирались те, кто полагал, будто до петровских реформ русский народ пребывал во мраке совершенного невежества. На самом же деле, как мы показывали выше, эрозия школы еще не означает отсутствия образования как такового. Сопоставлять русский путь развития с западным (как, впрочем, и со всеми другими), несомненно, эвристически

⁷⁰ Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. С. 223.

⁷¹ См.: Grendler P. *Schooling in Renaissance Italy. Literacy and Learning, 1300–1600*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press, 1989. P. 3–12.

полезно. Надо, однако, учитывать, что непосредственные результаты прямых сопоставлений, если понимать их слишком буквально, способны легко ввести нас в замаскированное кажущейся очевидностью заблуждение: причина этого в том, что в различно устроенных системах внешне аналогичные друг другу элементы могут выполнять различные функции.

Несомненно, та конфигурация системы образования, какая сложилась в государстве великих князей Московских, должна рассматриваться как фактор, ограничивающий горизонты модернизации русского общества. Но, хотя, как мы уже видели, необходимость насаждения школ в принципе осознавалась, это осознание долгое время никак не могло трансформироваться в действие. Причину надо искать не в пресловутой косности «отсталых москвитов», а в том, что понимание сути вопроса носило оттенок некоторой абстрактности и было по сути дела если не оторвано, то отделено от мотивации насущных потребностей.

Ведь что стимулировало развитие школы в Западной Европе? В первую очередь задача изучения латинской грамматики, поскольку латынь была здесь одновременно и языком богослужения и языком культуры. Так, скажем, в Венеции около 1586–1587 гг. свыше 70 % составляли именно латинские школы, на долю же итальянских и арифметических школ (*scuola d'abbaco*) приходилось лишь около 30 %⁷². Причем, несмотря на то, что Италия эпохи Возрождения была признанным лидером в области коммерции и организации финансового дела, жалование учителей грамматики было обычно в 1,5–2 раза выше, чем у их коллег, преподававших математику и бухгалтерию. На Руси ситуация была совсем иной. Здесь ту же роль, что и латынь на Западе, играл старославянский язык, который, в силу его близкого родства с русским, можно было понимать и не пройдя школьного обучения.

С другой стороны: хотя уже в XV в. Московское правительство начинает целенаправленно привлекать к себе на службу иноземных инженеров, архитекторов, литейщиков, врачей, преимущества европейской модели образованности в *целом* в то время отнюдь не казались очевидными. В самом деле, разве русские дипломаты были менее искусны в переговорах, чем их польские, немецкие или шведские коллеги? И разве, допустим, в прениях о вере с известным протестантским проповедником Яном Роки-той царь Иван Грозный выглядел слабее своего оппонента? Что же касает-

⁷² См.: Grendler P. *Schooling in Renaissance Italy. Literacy and Learning, 1300–1600*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press, 1989. P. 43.

ся профессиональной подготовки, то она и на Западе в то время была во многом чисто практической. Возьмем, к примеру, Францию. Здесь уже с середины XVI в. доступ к ряду профессий (адвокаты, президенты и советники судебных курий и др.) открывало только университетское образование. Однако это формально; а по существу оно еще не давало достаточной профессиональной компетенции: для этого надо было дополнительно освоить на опыте практическую технику судопроизводства, а также местное обычное право (кутюмы)⁷³.

В глазах людей современной культуры грамматическая и схоластическая выучка Запада выглядит намного основательнее, чем московская начитанность, ибо они интуитивно видят в этой выучке своего рода прообраз, «предчувствие» привычных для них форм теоретического знания. Однако московские люди конца XV — начала XVI вв. мыслили иначе. И практика пока еще не давала им достаточных оснований для радикальной переоценки заведенного у них уклада жизни.

Стремление привлечь в страну знающих людей из иностранцев не было какой-то исключительной особенностью Московского государства и вряд ли могло в то время восприниматься как признание собственной «отсталости». Подобная практика была обычной и для других стран Европы. Так, практически одновременно с Кремлем и кремлевскими соборами итальянские мастера строили королевские замки и другие сооружения во Франции, Англии, Венгрии, Испании и Польше; бежавшие из Франции во время религиозных войн XVI в. гугеноты создали производство знаменитых швейцарских часов и принесли искусство обработки шелка в Англию, немецкие рудознатцы и голландские предприниматели заложили основу шведской металлургии и т.д. Другое дело *столкновение на поле боя*. Его результаты обладают достоинством неоспоримой очевидности и с предельной наглядностью демонстрируют сравнительную силу сторон. Исходя из этого, настоящим толчком, побудившим критически взглянуть на то, как и чему обучаются подданные Московской державы, надо, по-видимому, считать неудачи, постигшие русское войско в Ливонской войне. Именно тогда ему по существу впервые пришлось выдержать многолетнее изнурительное противоборство с лучше оснащенными и лучше подготовленными армиями нескольких крупных европейских держав, в вооружении которых уже участвовали не только

⁷³ См.: Уваров П.Ю. Французы XVI века: взгляд из Латинского квартала. М.: ЭМКО, 1994. С. 45.

интуиция и искусство ремесленника, но и научный расчет (математически установлены оптимальные соотношения калибра и длины орудия, определена необходимая толщина стенок ствола, изобретен прибор для определения калибров, усовершенствован прицел, появление первых артиллерийских училищ и первых трактатов по артиллерии, среди которых особенно примечателен труд знаменитого итальянского математика Тарталья).

Осмысление этого опыта привело к пониманию того, что растущие потребности страны в специалистах уже не могут быть удовлетворены одним лишь приглашением иноземцев. В результате у русской политической элиты стали формироваться новые подходы к образованию. Еще при Иване Грозном несколько юношей были отправлены изучать иностранные языки за границу⁷⁴. В дальнейшем, когда царем стал Борис Годунов, у него возникла идея создания в Москве высшего учебного заведения (по типу европейских университетов); преподавание в нем предполагалось поручить иностранным профессорам. Правда, от реализации данного замысла он все же отказался — как из-за неуверенности в том, что нужных профессоров удастся найти, так и из-за опасений, что такая школа может стать проводником нежелательных влияний и рассадником ересей. Вместо этого Борис вернулся к практике посылки молодых людей для обучения за границу. Примечательно, что одновременно он внес серьезные изменения в модель воспитания наследника престола, ориентируясь при этом не только на традиционные образы «благочестивого государя» и «книжника», но и на ренессансный тип человека, «сведущего в науках». О том, в какой мере удалось реализовать эти планы, мы знаем недостаточно. Тем не менее, известно, что юный царевич Федор Борисович, приобрел серьезные познания в географии. С его участием и под его руководством была составлена одна из первых карт Российского государства (уже после гибели Федора Годунова она была издана в Амстердаме ведущим голландским картографом Г. Герритсом)⁷⁵. Упомянув о предпринятой царем Борисом неудачной попытке пригласить в Россию «философа королевы Елизаветы» — английского математика, алхимика и астролога Джона Ди, Н.М. Карамзин высказал довольно правдоподобное предположение о том, что царь

⁷⁴ См., в частности: Соловьев С.М. Соч. В 18-ти книгах. Кн. IV. М.: Мысль, 1989. С. 101, 292.

⁷⁵ См. подробнее: Рыбаков Б.А. Русские карты Московии XV — начала XVI века. М.: Наука, 1974. С. 57–66.

намеревался при этом доверить знаменитому англичанину обучение и воспитание своего сына⁷⁶.

Начавшийся еще на заре эпохи Возрождения процесс модернизации европейских обществ нигде не проходил без серьезных потрясений. Это придавало ему специфическую волновую конфигурацию, когда периоды восходящего движения сменялись глубокими срывами, вновь возвращающими общество к прежним, все еще нерешенным социально-экономическим и политическим задачам. Однако влияние этих срывов на сферу образования в ведущих странах Европы имело, как правило, достаточно локальный характер (как, например, проповедь так называемых цвикауских пророков о вреде всякого образования, которая была нейтрализована яростным противодействием со стороны самого М. Лютера). В общем и целом образовательный потенциал Европы достаточно плавно наращивался. В особенности это касается университетов, которые обычно представляли собой общеевропейское достояние и образовывали как бы особый мир, отделенный от окружающей социальной среды (хотя и не изолированный от нее). В отличие от этого, в Русском государстве неурядицы и нестроения неизменно отодвигали вопросы образования далеко на задний план. Так, Ливонская война, к которой вскоре добавилась еще и опричнина, настолько истощили общество, что ему стало уже не до выполнения программы Стоглава относительно открытия училищ. Эта особенность социальной истории России сказалась и на судьбе, постигшей планы Бориса Годунова. Последовавшие вскоре события Смутного времени не дали реализовать их так, как они были первоначально задуманы. О посланных на учебу за границу юношах на долгое время забыли, а следы их затерялись; лишь столетием спустя к данной идее вновь вернулся Петр I, осуществивший ее и в больших масштабах, и с более ощутимыми результатами.

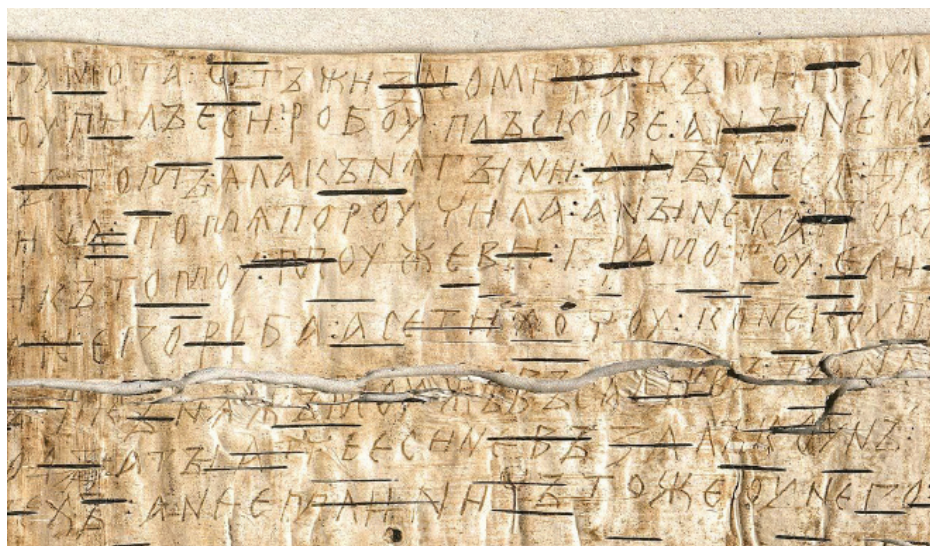
⁷⁶ Карамзин Н.М. История государства Российского. Т. 10. Гл. 4.



Святой равноапостольный князь Владимир. Скульптура П.К. Клодта
(памятник князю Владимиру на Владимирской горке в Киеве)



Остромирово Евангелие. Новгород, 1056–1057 гг.



Берестяная грамота (конец XI – начало XII вв.)



Ярослав Мудрый. Скульптурная реконструкция по черепу М.М. Герасимова



Анна Ярославна на королевском троне (с французской миниатюры)



Торг в древнем Новгороде (с картины художника А.М. Васнецова)



Святая Евфросинья Суздальская в житии.
Иконописное изображение



Святой Сергий Радонежский.
Иконописное изображение



Святой Стефан Пермский.
Иконописное изображение



Святой Кирилл Белозерский в житии
(мастерская Дионисия, конец XV в.)



Замок князей Острожских



Кирилл Лукарис, греческий богослов
и церковный писатель



Комплекс сооружений Львовского
Успенского православного братства



Печатный станок из Львовской братской
типографии (начало XVII в.)



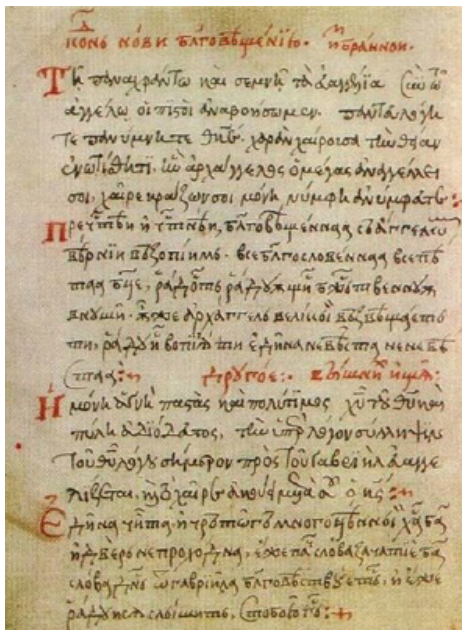
Типографская печать Львовского
Успенского братства



Кирилло-Белозерский монастырь (современный вид)



Максим Грек (слева) в сонме русских святых (икона XIX в.)



Сочинения Максима Грека.
Рукописная книга



Карта Федора Годунова, изданная Г. Герритсом в Амстердаме

РАЗДЕЛ II

ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИХ АЛЬТЕРНАТИВ «БУНТАШНОГО ВЕКА»

Глава 4. Просветительское движение в Западной и Юго-Западной Руси

Эффективный социальный запрос на школу и вырабатываемый школой тип образованности вновь формируется на Руси к началу Нового времени. Причем, что очень важно, в последней четверти XVI и в первые десятилетия XVII вв. он был мотивирован несколько иначе, чем незадолго до этого мотивировались решения Стоглава. Смысл и назначение школьного обучения теперь виделся не просто в подготовке к грамотному исполнению некоторого устойчивого круга обязанностей (прежде всего, связанных с церковной службой), но и в формировании компетенций, позволяющих включиться в динамичное взаимодействие (и одновременно конкуренцию) народов и культур. Поэтому новый запрос на школу имел повышающий характер: речь шла не столько о расширении сети традиционного элементарного образования, сколько о создании «продвинутой» школы с преподаванием языков, знание которых позволяло быть в курсе достижений своего времени.

Для того, чтобы понять механизмы и логику реализации запроса на новую русскую школу, надо изменить политико-географический формат анализа, потому что процесс, о котором идет речь, не вписывается в границы одного лишь Московского царства. «Вмещающим пространством» развития русской культуры становится весь сформировавшийся к тому времени Русский мир, разделенный политическими границами, но сохранявший конфессиональное и культурно-языковое единство. Первые школы нового типа появились в Литовской Руси, где их возникновение стимулировалось резким обострением межконфессиональных и межнациональных противоречий.

После заключения в 1569 г. Люблинской унии, завершившей процесс объединения Польши с Великим княжеством Литовским, входившие в со-

став последнего западнорусские земли подверглись усиленному окатоличиванию и полонизации, деятельнейшим проводником которых выступил орден иезуитов.

Ответом на настойчивые попытки сломать русскую (или, точнее, русскую) идентичность стало сопротивление не только крестьянских масс, горожан и казаков, но и православного шляхетства, а также некоторых влиятельных феодальных магнатов, среди которых особенно выделяются князья Константин Острожский, Юрий Слуцкий и великий гетман Григорий Ходкевич. Вскоре, однако, русским людям пришлось убедиться в том, что противник, с которым они столкнулись, более опытен и значительно лучше оснащен для этой борьбы, чем они сами. И дело здесь не только в очевидных культурно-политических приоритетах королей католической Польши и в их политическом давлении, как и не только в присущем иезуитам поистине легендарном мастерстве плетения всевозможных интриг. Одним из самых эффективных инструментов католической экспансии была созданная иезуитами широко разветвленная (и по масштабам эпохи достаточно массовая) система образования.

Главной ее целью было, конечно, формирование неокрепших юных умов в духе католического мировоззрения и признания верховного главенства папы в христианском мире. По сути дела это была стратегия вовлечения в католичество через образовательный процесс, хотя, принимая в свои учебные заведения детей из некаатолических семей, иезуиты формально не понуждали их к смене веры (такое требование с самого начала оттолкнуло бы многих родителей): в этом отношении они полагались на другие, косвенные факторы — в первую очередь на подспудную интеграцию учеников в определенную культурную среду. При помощи продуманных и тщательно разработанных методов иезуитам удалось «упаковать» свои конечные цели в весьма привлекательную оболочку, отвечающую самым разнообразным интеллектуальным, культурным и социальным интересам современников. Помимо древних языков, и, прежде всего, традиционной латыни (которая была в то время языком не только католического богослужения, но и науки), в иезуитских учебных заведениях было неплохо поставлено преподавание современных языков. Очень большое внимание уделялось изучению логики и риторики, которые должны были формировать способность излагать свои мысли, умение доказывать, вести диспут. Во многом этой же цели служило и знакомство с классиками античной литературы. Но в философии здесь практически безраздельно царили канони-

зированной католической церковью Фома Аквинский и соответствующим образом интерпретированный Аристотель, оттеснившие на задний план не только других представителей христианской философской мысли, но, в значительной мере, и отцов церкви. Иезуиты поощряли живость ума и эрудицию, но — до известного предела — слишком глубокое стремление «дойти до корня» или слишком ярко выраженная креативность воспринимались как нечто трудно контролируемое и потому нежелательное.

Надо отметить, что педагогическая практика иезуитов во многом носила инновационный характер: место традиционных наказаний «за нерадивость» постепенно занимал принцип соревновательности и поощрения успехов, занятия старались сочетать с физическими упражнениями и организованным отдыхом. Большим достоинством иезуитского образования в глазах дворянства и городского патрициата было то, что оно не только развивало умственные способности и давало знания, но и прививало навыки коммуникабельности, сообщая воспитанникам весьма ценимое в те времена качество светскости. Благодаря всему этому разработанная иезуитами модель образования на какое-то время одержала верх над альтернативными ей моделями — как гуманистической, так и протестантской, а иезуитские коллегии стали в XVII в. настоящей кузницей элит в области мысли и действия, из которых вышли многие выдающиеся люди этого и последующего столетий, начиная Декартом и кончая Вольтером и Дидро⁷⁷.

На территории Литвы орден начал действовать в 1569 г. А уже на следующий год в столице великого княжества — Вильно — был открыт иезуитский коллегийум с гимназией, вокруг которого в течение короткого времени возникла целая сеть школ. Создателям и руководителям Виленского коллегийума надо отдать должное — им удалось превратить его в одно из лучших учебных заведений Европы. Очень быстро (уже в 1578 г.) он получил от короля Стефана Батория статус академии и был приравнен в правах к старейшему Ягеллонскому университету в Кракове.

Однако эти вызовы не остались без ответа. Уже в течение следующего десятилетия после Люблинской унии во многих городах и местечках великого княжества Литовского стали возникать православные школы, суще-

⁷⁷ См. *Незруццо С.* «План учебных занятий» (*Ratio studiorum*) в период между упразднением и восстановлением Общества Иисуса // *Религиозное образование в России и Европе в конце XVII — начале XVIII в.* СПб.: Изд-во Русской христианской гуманитарной академии. 2008. С. 33. Ср.: *Шмонин, Д. В.* Схоластика и педагогика. Об иезуитской модели образования и некоторых причинах ее успешности в XVI-XVII вв. // Там же.

ственно возвышавшиеся над уровнем элементарного образования. Самым заметным и ярким явлением этого ряда стала созданная в 1576 г. Острожская академия, основателем и покровителем которой стал кн. Константин Острожский — в то время один из богатейших православных магнатов Речи Посполитой. Первыми ректорами Острожской академии были видный общественный деятель и полемист Герасим Смотрицкий (отец автора знаменитой «Грамматики», по которой учился еще Ломоносов) и будущий константинопольский патриарх Кирилл Лукарис. Здесь изучались славянский и греческий языки, латынь, риторика, диалектика и другие «свободные науки», а также музыка. Таким образом, по своей учебной программе это учебное заведение приближалось к европейским университетам (по этой причине ее иногда считают первым высшим учебным заведением в Восточной Европе). Вокруг княжеской резиденции и академии в Остроге возник значительный культурно-просветительский центр с типографией. Некоторое время здесь работал и напечатал знаменитую Острожскую библию московский первопечатник Иван Федоров.

Хотя Острожская академия просуществовала лишь немногим более полувека (после смерти основателя она была передана иезуитам), из нее вышло немало видных деятелей просвещения и культуры православного мира. В дальнейшем же роль ведущего центра образованности Западной и Юго-Западной Руси перешла к Киеву, где с 1615 г. начала действовать Киево-Богоявленская братская школа. «Мы устроили с большим накладом школу, чтобы обучать детей своих славяно-русскому и эллино-греческому языкам и другим наукам, <...> для того, чтобы они не пили из чужих источников смертоносный яд западной схизмы и не уклонялись в темноту римлян»⁷⁸, — писали киевские братчики царю Михаилу Федоровичу. Позднее киевская братская школа была объединена с основанной митрополитом Петром Могиллой школой Киево-Печерской лавры. Это новое учебное заведение было переименовано в Киево-Могилянскую коллегию (1633), а затем, уже при Петре I, стало Киево-Могилянской академией (1701). Известно, что в плане своего внутреннего устройства и особенностей преподавания здесь использовались католические образцы, в том числе педагогический опыт иезуитов (такого влияния, впрочем, в XVII в. трудно было избежать, не удалось этого и протестантской школе). Тем не менее, это было учебное заведение, окормляемое Православной церковью и предназначенное для православных.

⁷⁸ См.: Хижняк З.И. Киево-Могилянская академия. К.: Вища школа, 1988. С. 52.

В дальнейшем Киево-Могилянской коллегии (академии) было суждено широкое, общерусское значение. Начиная с царствования Алексея Михайловича, его воспитанники занимали ведущие позиции в интеллектуальной жизни не только на Украине и в Белоруссии, но и в самой Москве. В это время школы Западной и Юго-Западной Руси становятся для россиян своего рода перспективной моделью, а за Киевом более, чем на полстолетия, утвердится роль главного источника ученых кадров для всего российского просвещения. Ссылки на это последнее обстоятельство издавна используется для обоснования исторической схемы, согласно которой к XVI-XVII вв. в сохранившей свою политическую самостоятельность Восточной Руси сосредоточились сила и власть, тогда как в Западной — просвещение и знания. И произошло это потому, что, войдя в состав католической Польши, западнорусские земли вошли в непосредственное соприкосновение с магистральными тенденциями европейской культуры. Схема эта до сих пор явно или неявно присутствует и в отдельных научных трудах, и в учебной литературе. Однако еще в работах некоторых дореволюционных историков было достаточно ясно показано, что она является весьма упрощенной. В действительности же исторический процесс был значительно более сложным — он складывался из сменяющих друг друга движений разной направленности и в этом отношении напоминает как бы колебания маятника.

Да, начавшееся между 1570 и 1580 гг. в западных и юго-западных русских землях интенсивное развитие школ и восприятие опыта европейского образования быстро вывело эти земли на лидирующие позиции в Русском мире. И в России второй половины XVII — начала XVIII вв. близкая к правительственным кругам часть интеллектуального слоя действительно формировалась преимущественно из ученых киевлян, задававших москвичам эталон образованности. Но до этого ситуация была несколько иной. Несмотря на свою политическую принадлежность «цивилизированному Западу», Литовская Русь вплоть до середины XVI в. существенно уступала «варварской Московии» и по интеллектуальной продуктивности, и по духовным запросам, и по уровню общей образованности. Более того, «школьная революция» в православной части объединенного Польско-Литовского государства возникла отнюдь не безотносительно к описанному нами выше интеллектуальному подъему в Московских землях⁷⁹. Ведь на-

⁷⁹ См.: *Карпатов А.В. Очерки по истории русской церкви. В 2 т. Т. 1. М.: Терра, 1997. С. 599.*

чавшаяся после Люблинской унии польско-католическая экспансия в первый момент встретила не столько сопротивление, сколько растерянность. В стране, где в тот период не было ни одного училища для православных детей, народные массы сами по себе не могли иметь ясного понимания того, что можно ей противопоставить. А русская знать, на которую производили огромное впечатление пышность и утонченность «сарматской» Польши, испытывала сильные социальные искушения и колебалась. В этот критический момент одним из важных факторов православной духовной консолидации, обеспечившей в дальнейшем взлет западнорусского просвещения и общий перелом в развитии исторической ситуации, стала общественно-просветительская деятельность нашедших убежище в Литве московских политических эмигрантов, в особенности — знаменитого государственного деятеля и писателя князя Андрея Курбского, бежавшего из Соловецкого заточения видного церковного писателя старца Артемия и его ученика Марка Сарыхозина, первопечатника Ивана Федорова. Православное возрождение в Литовской Руси в немалой мере подпитывалось духовной энергией пассионарной Москвы и накопленными ею культурными ресурсами. Известно, например, что многие начинания князя Константина Острожского были внушены ему Курбским или сформировались в общении с ним. Курбский же приложил немало усилий, для того чтобы укрепить не всегда последовательного князя Константина в его православном выборе и придать этому выбору более основательный и более четкий характер.

Эмигранты перенесли в новую обстановку традиции московских и новгородских интеллектуальных кружков, включая традицию самообразования и учительного духовного общения⁸⁰. Как и прежде, совместная деятельность входящих в их состав единомышленников сосредоточивается на переводах, комментировании и обсуждении текстов, а также на книжных проектах фундаментального «культурообразующего» типа. Но сама модель такого кружка несколько меняется. Если в Москве и Новгороде

⁸⁰ Надо заметить, что с распространением школьного образования соответствующие традиции не исчезли; они периодически возрождались и временами играли ключевую роль в духовном развитии общества (напр., в первые десятилетия XIX в.). Акад. Д.С. Лихачев отмечал в этой связи «разговорный» характер культуры Серебряного века. Это позволяет утверждать, что культуру интеллектуальных кружков, где обмен мыслями сочетался с особой «задушевностью», нельзя связывать только с недостатком школ и других учебных заведений, она представляет собой один из специфических элементов русского культурного кода.

кружки формировались вокруг духовных лиц (архиепископа Геннадия, митрополита Макария, старца Максима Грека), то в условиях Великого княжества Литовского их патронами становятся, прежде всего, светские магнаты. Последние при этом довольно часто выступают в роли не только покровителей и заказчиков, но и участников общей деятельности. Это придает таким интеллектуальным содружествам специфический характер «ученых дружин».

Учителями в школах Литовской Руси были в большинстве своем единоверные греки. Представители иных вероисповеданий на учительские должности не допускались. Вместе с тем необходимость готовить собственные интеллектуальные кадры, которые могли бы на равных полемизировать с искушенными в риторических хитростях католическими и протестантскими проповедниками, сознавалась все более отчетливо. Выражением этой новой потребности стала весьма специфическая практика «похищения знаний», когда выходцы из русской православной среды, в том числе лица духовного звания, на время переходили в унию или католичество, чтобы поступить учиться в католические коллегииумы, где способные юноши могли обучаться бесплатно. В дальнейшем они (хотя и не все) возвращались в православие. Такой путь прошли некоторые прославившиеся впоследствии как просветители церковные деятели, — в частности, Симеон Полоцкий, Стефан Яворский, Феофан Прокопович, Палладий Роговский и ряд др.

Было, однако, замечено, что обучение в католических учебных заведениях не только давало знания, но и оказывало влияние на образ мышления и духовный склад личности, вследствие чего в Москве таких людей воспринимали очень настороженно, с изрядной долей недоверия. Впрочем, для тех, кто располагал значительным досугом и сочетал интеллектуальные интересы со способностью платить за обучение, существовали более широкие возможности, они могли заканчивать и светские учебные заведения. Так, в датированном 1571 г. списке студентов, внесших деньги за обучение в Краковском университете, мы находим молодого русского эмигранта князя М. Оболенского-Ноготкова. Позднее он закончил образование в Италии и стал одним из сподвижников А. Курбского (которому доводился племянником) в его многообразной переводческой и книгоиздательской деятельности.

Просветительские начинания князя Константина Острожского и других православных магнатов Речи Посполитой, напоминают нам о традициях

Киевской Руси. Однако они осуществляются уже в иных социально-исторических условиях, характеризующихся ростом социальной активности городских слоев, которые начинают проявлять способность самостоятельно формировать динамичные образовательные запросы, существенно выходящие за пределы элементарной грамотности. Вокруг некоторых богатых горожан также образуются участвующие в деле православного просвещения интеллектуальные кружки. Наиболее заметными фигурами этого плана были, пожалуй, виленский бурмистр Кузьма Мамонич и его брат Лука. В 1574 г. в их доме была организована православная типография, в которой одно время работал известный русский первопечатник Петр Мстиславец. Сохранилась переписка Кузьмы Мамонича с князем Андреем Курбским, очень интересная с точки зрения характеристики отношений, складывающихся в формирующемся русском просветительском сообществе: письма князя написаны дружеским тоном, как к равному (Курбский называет Кузьму любимым братом, что несколько необычно для того времени, когда титулованного вельможу и простого горожанина разделяла огромная социальная дистанция). Отметим, что именно в городах Литовской Руси, где существовали православные братства и братские школы, были изданы первые образцы славянорусской учебной литературы: азбука-грамматика Ивана Федорова (Львов, 1574), букварь Лаврентия Зизания (Вильно, 1596) и ряд др.

Возвышение городов как центров образования и образованности происходит в Европе позднего Средневековья практически повсеместно. Но на Руси данная тенденция имела собственный ритм развития и, самое главное, совершенно особую социальную форму. Западноевропейские общества позднего Средневековья приобрели ярко сословный характер. На Руси же социальная иерархия до того времени строилась несколько иначе, на основе так называемых чинов; она не закреплялась жесткими юридическими нормами и долгое время была значительно более открытой. Это различие сказалось и на постановке дела развития школьного образования, во всяком случае, светского. На Западе оно сосредоточилось в руках дворянских домов и сословий — рыцарского и бюргерского, вследствие чего оно стало приобретать очень выраженный сословно-профессиональный характер. Цель образования в таких учебных заведениях, как рыцарские академии или бюргерские школы, состояла не в нем самом, а в потребностях сословия; вследствие этого оно делалось обязательным или почти обязательным для членов сословия, но недоступным для других. На Руси же

аналогичную образовательным сообществам роль стали играть так называемые братства — добровольные национально-религиозные ассоциации, возникавшие вокруг православных церквей. Хотя основную массу членов братства составляли городские ремесленники и торговцы, в них могли входить и другие социальные элементы: представители духовенства и шляхты, а также казачества (в киевское Богоявленское братство записался сам гетман П. Сагайдачный с есаулами и полковниками).

По мере того, как после заключения Люблинской унии братства втягивались в борьбу за права православного населения и превращались в организационную опору национально-освободительного движения, на одно из первых мест в их деятельности выдвигается создание школ и типографий. В 1586 г. была открыта первая братская школа во Львове, в 1588 г. — в Вильно и Киеве, затем в Могилеве, Бресте, Луцке, Пинске, Орше и других городах. Резкой границы между этими школами и повсеместно существовавшими ячейками низовой образовательной сети, создаваемой и воссоздаваемой мастерами грамоты, не существовало. По-видимому, братские школы чаще всего возникали на базе таких ячеек. Тем не менее создание таких школ было важным шагом вперед, существенно расширяющим образовательные и культурные горизонты. Главной проблемой старой образовательной сети был ее рутинный характер. Обучение было еще весьма примитивным, причем мастера, которые его осуществляли, сами учились точно у таких же мастеров и не выходили за пределы элементарной грамотности. Поэтому возвышения знаний в такой системе не происходило. Возникновение братских школ прорывало этот круг, поскольку братства имели материальную возможность приглашать хорошо образованных учителей, в том числе иностранных. Круг предметов, преподаваемых в школе, также расширился за счет добавления иностранных языков и латыни. Таким образом, уровень образования поднялся: братские школы были уже не начальными, а *средними* (естественно, по стандартам того времени). Вместе с тем эти школы по-прежнему были открыты для людей разного происхождения и оставались свободными учреждениями, которые давали не профессионально-сословное, а общее образование⁸¹.

Деятельность братств как своеобразных образовательных корпораций относится в первую очередь к Литовско-Русскому государству (а после его объединения с Польшей и к Речи Посполитой в целом). Но это не значит,

⁸¹ См.: *Владимирский-Буданов М.* Государство и народное образование в России с XVII века до учреждения министерств // Журн. Мин. нар. просв., 1873. № 10–11.

что они обязаны своим возникновением польско-литовским («западным», «европейским») порядкам и учреждениям. Напротив, православные братства послужили образцом для католиков, которые потом также стали создавать аналогичные объединения. Хотя литовские великие князья и польские короли признали братства как форму самоорганизации и время от времени особыми актами подтверждали их полномочия как организаций, представляющих православное население, их отношения к системе политических институтов Литвы и Польши были, скорее, чисто отрицательными. По своему происхождению западнорусские братства родственны существовавшим в Новгороде (и вообще на русском Севере) братчинам. Существовала подобная форма самоорганизации и в Московской Руси. Так, в 1649 г. под покровительством и при участии окольничего Ф. Ртищева в Москве возникло Андреевское братство и при нем школа. А в 1666 г. или 1667 г. прихожане церкви Иоанна Богослова в московской Бронной слободе⁸² обратились к царю и православным патриархам с просьбой о создании при храме училища («гимнасиона») для преподавания «греческого и словенского, аще же возможно будет, и латинского языков»⁸³. В ответных грамотах александрийского патриарха Паисия и антиохийского патриарха Макария училищу давалось разрешение и на преподавание также и латинского языка, но, несмотря на разрешение церковных и светских властей, что-то помешало осуществлению данного проекта.

В то же время в рассматриваемую нами эпоху братства не играли в просвещении Северо-Восточной Руси столь же значительной роли, как в Западной. Это отчасти объясняется тем, что, в отличие от Польско-Литовского государства, дело православного просвещения здесь поддерживалось государством. При этом, идя навстречу просветительским инициативам снизу, государство естественным образом овладевало и теми функциями, которые в белорусских и украинских землях брали на себя православные братства (заметим, однако, что в иных исторических условиях, когда соответствующих усилий государства было недостаточно или они становились неэффективными, активизация братского движения происходила и в коренных великорусских землях: например, во второй половине XIX в. православные братства немало сделали для улучшения

⁸² Здание этого храма сохранилось до настоящего времени и находится между Б. Бронной улицей и Тверским бульваром.

⁸³ Фонкич Б.Л. Греко-славянские школы в Москве в XVII веке. М.: Языки славянских культур, 2009. С. 91.

преподавания в церковно-приходских школах и укрепления их материального положения).

Духовный подъем Западной и Юго-Западной Руси, который сопровождался своего рода «школьной революцией», способствовал не только общему расцвету культуры, но и изменению внутреннего состояния социума. Начавшийся несколько ранее в московских землях процесс возвышения и усложнения интеллектуальных потребностей теперь распространялся на сравнительно широкие социальные слои и сопрягался с процессами общественной самоорганизации (братства). Перед нами разворачивается новая стадия уже описанного выше процесса «интеллектуального разогрева», только эпицентр его теперь сместился на запад. Однако пройдет всего несколько десятилетий, и импульсы, источником которых во второй половине XVI в. стала Западная и Юго-Западная Русь, своеобразным эхом вновь откликнется и в той части Русского мира, которая находилась в пределах православной Московии. Вместе с тем речь в этой связи должна идти не просто о географии русского просвещения или динамике его интенсивности, но и о качественной трансформации мышления. Как было недавно показано в новаторской диссертации М.В. Ивановой⁸⁴, западно-русский ренессанс второй половины XVI — начала XVII вв. характеризуется выработкой и утверждением новых форм рациональности (риторическая рациональность, герменевтика, просветительская грамматизация знания), соответствующих задачам и возможностям ранней науки. Формы эти складывались в ходе сложного синтеза восточно-христианской традиции с опытом развития философии и богословия на Западе, и потому они несколько отличны от западных. Но вместе с тем их надо, на наш взгляд, рассматривать как разные, но типологически сопоставимые пути перехода к рационально-научному пониманию мира.

⁸⁴ *Иванова М.В.* Особенности западнорусской философско-богословской мысли второй половины XVI — начала XVII вв. Диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук. М., 2012.

Глава 5. Московское государство после Смуты: новый образовательный запрос

С окончанием Смутного времени и преодолением последствий страшного разорения, которое нанесла России польско-шведская интервенция начала XVII в., в московских правительственных кругах также начинают задумываться о потребностях образования. Но — уже в новом социально-историческом контексте, который заметно отличался от обстоятельств, сопутствовавших созыву Стоглавого собора, впервые выдвинувшего задачу повсеместной организации школ и придавшего ей характер государственной программы.

Начнем с того, что во времена первых Романовых чрезвычайно окрепло сознание вселенской миссии Московского государства, его ответственности за судьбы всего христианского мира. Этот процесс накладывался на обусловленные конкретной исторической ситуацией сдвиги в геополитических приоритетах, связанные с принявшим крайне острые формы русско-польским соперничеством. Задача утверждения России на Балтике, которую в ходе Ливонской войны пытался решить Иван Грозный, временно отошла на задний план, и вектор геополитических интересов Москвы стал смещаться к югу, где ее естественными союзниками становились народы православного культурного круга. В качестве наиболее перспективного геополитического направления к середине XVII столетия наметилась находившаяся в то время под властью Речи Посполитой православная Украина. Однако речь при этом шла не просто о территориальных приращениях и прагматически понимаемых «выгодах». Московская Русь не на словах лишь была православным царством⁸⁵; воссоединение русских земель и консолидация вокруг нее всего православного мира мыслилось не только как политическая, но и как

⁸⁵ См.: Вернадский Г.В. Начертание русской истории. М.: Айрис Пресс, 2002. С. 228.

духовная задача. В этом плане все большую важность приобретало согласование церковных установлений Московской Руси с церковным бытом и обрядовыми формами, утвердившимися в обиходе других православных народов. Соответственно, возникла и потребность в сверке русских церковных книг с аутентичными образцами (в складывавшейся на тот момент культурно-исторической ситуации в качестве таких образцов фигурировали книги «греческой печати», хотя в принципе к кругу аутентичных источников следовало отнести более широкий корпус текстов, включая и древнерусские, которые в некоторых случаях сохранили память о более старых обрядовых традициях, впоследствии забытых самими греками). Понятно, что такая сложная историко-филологическая работа была под силу только хорошо подготовленным людям, знающим языки тогдашней учености (греческий и латинский, а в некоторых случаях и древнееврейский), и владеющим методами историко-текстологического анализа. Поэтому, если на Стоглавом соборе стоял вопрос лишь об обычной грамотности, то теперь — о создании школ более высокого уровня, чем начальный.

Надо сказать, что во многих работах по социальной истории России к этим, в сущности говоря, *внешним* причинам часто и сводится все объяснение формирующегося у нас в XVII в. запроса на школу повышенного типа. Поэтому нам бы хотелось обратить особое внимание на то, что в российском социуме сложились еще и очень существенные внутренние основания для такого запроса. Речь, в частности, идет о возникновении новых условий духовного производства, за которыми следовали определенные сдвиги социального плана.

Происходили заметные изменения в социальном положении интеллектуала, а также в той системе связей и отношений, которая определяет как функциональные параметры его деятельности, так и его представления об окружающей действительности и себе самом. В этой связи надо отметить не только чрезвычайно возросшую в XVII в. интенсивность литературно-публицистического творчества, но и трансформацию природы интеллектуальных контактов. Теперь они не ограничиваются общением находящихся в пределах непосредственной физической досягаемости (как правило, в одном городе) членов тесного интеллектуального кружка. Всё более важное значение стали приобретать «дальние» информационные связи сетевого типа, установление которых сопровождается значительным расширением географии и социального спектра интеллектуальных взаимодействий. Примечательно, что в этих новых условиях в диалог со

столицей начинает активно вступать провинция (известно, например, насколько важную роль в формировании идейной программы влиятельного движения «ревнителей благочестия» сыграли контакты некоторых лиц из ближнего окружения молодого царя Алексея Михайловича с определенной частью провинциального приходского духовенства). Формируется публичное поле дискуссий, затрагивающих самые волнующие вопросы (для людей того времени большинство из них были так или иначе связаны с проблемами праведности и веры).

Характеризуя специфику русской интеллектуальной среды XVII в., историки культуры в последнее время стали все чаще использовать семантически нагруженный термин «интеллигенция», подчеркивая тем самым, что речь в данном случае идет не просто об отдельных личностях, но о возникновении некоторой относительно консолидированной группы, для которой «производство идей» становилось и особой специализацией, и назначением-призванием. Термин этот — правда, без обосновывающей его введение методологической рефлексии — неоднократно встречается в работах такого выдающегося знатока русского XVII в., как академик А.М. Панченко. Однако у отдельных авторов можно найти и попытки социологически мотивировать его употребление в свете различий между культурной ситуацией различных эпох русской истории.

Так, в частности, высказывалась мысль о формировании в XVII в. особого слоя «церковной интеллигенции» — размышляющих и рассуждающих клириков, отличающихся от интеллектуалов более раннего времени особой направленностью дискурса (в частности, способностью апеллировать к суждениям общества), более тесной связью с «миром», наличием специфических видов коммуникации как друг с другом, так и со своими последователями, а, с другой стороны, и с властями⁸⁶. Идентифицировать эту социальную группу нетрудно: к ней, к примеру, вполне естественно было бы отнести так называемых «ревнителей благочестия» 1640-х — начала 1650-х гг.: Стефана Вонифатьева, Ивана Неронова, Аввакума, в какой-то мере Никона и др. Все они — «книжники», все наставники в вере и жизни, учителя в том смысле, который издавна вкладывался в эти понятия на Руси. Но вместе с тем в их деятельности появляются и весьма примечательные черты нового. Наставничество (учительство) в традиционном смысле слова понималось как сокровенное общение двоих — взыскующего исти-

⁸⁶ В качестве примера сошлемся на монографию Н.Ю. Бубнова «Старообрядческая книга в России во второй половине XVII в.». СПб: Изд. БАН, 1995.

ны ученика и мудрого старца. Понятно, что «ревнители» не отвергают такой тип отношений. Но вместе с тем они впервые начинают обращаться не только к какому-то конкретному человеку, но и к *аудитории*. Именно они активно восстанавливают в России практику публичной проповеди и сами становятся своего рода общественными деятелями. Примечательно, что вместе с тем некоторые из них проявляют большой интерес к историко-филологической учености (без которой невозможно было проводить текстологический анализ церковных книг, позволяющий отделить «первичные истины» — аутентичные основы церковной традиции от ставших привычными позднейших привнесений). Объективно это способствовало расширению культурного кругозора и усилению рационального, критически-аналитического начала в мышлении.

В то же время, судя по особенностям социального поведения и кругу интересов, к «интеллигенции» (или протоинтеллигенции?) можно отнести и людей другого типа, не принадлежащих непосредственно к духовенству. Их можно встретить и среди высокопоставленных сановников, и (в отдельных случаях) среди купцов, и среди незнатного чиновного люда. Таков, к примеру, отец знаменитого государственного деятеля XVII в. боярина А.Л. Ордина-Нащокина, занимавший не слишком высокую должность провинциального дьяка, но позаботившийся о том, чтобы дать сыну достаточные по тем временам познания в латыни, немецком языке и математике. Очевидно, знание в данном случае рассматривалось как ресурс будущей карьеры, что можно рассматривать как характерный именно для интеллигенции подход к данному вопросу.

Не будем сейчас добиваться абсолютной точности социологических характеристик этой новой для того времени социальной группы. Подчеркнем лишь то, что в самом деле непосредственно относится к предмету нашего обсуждения: интеллигенция (даже если это слово в данном случае имеет достаточно условный смысл и его в конечном счете придется взять в кавычки) нуждается в особом институциональном пространстве. Это пространство ее самореализации и воспроизводства. Им как раз и является школьное образование. Не случайно некоторые «ревнители благочестия» по собственной инициативе пытались налаживать школьное обучение еще до того, как этим стало заниматься правительство: до нас, например, дошли сведения о бесплатной школе, открытой И. Нероновым в Нижнем Новгороде в середине 40-х годов XVII в.⁸⁷.

⁸⁷ См.: Румянцева В.С. Русская школа XVII века // Вопросы истории, 1978, № 6. С. 215.

Еще один внутренний фактор, стимулировавший возникновение в российском обществе новых образовательных запросов, — это динамика культурных образцов и моделей, включающая в первую очередь образ *достойного* человека и качества, делающие его таковым. В царствование Михаила Федоровича и особенно Алексея Михайловича утверждается новый эталон образованности. В обществе ценят уже не просто «грамоте гораздых», но владеющих искусством «украшенной речи», знающих церковнославянский и способных давать толкование сложным вопросам «священныя философии»⁸⁸. Такой высший по московским меркам уровень образованности до того времени достигался обычно самообразованием, но школа предоставляла в этом плане значительные преимущества, которые постепенно становились для верхнего слоя русского общества все более и более очевидными.

Однако достаточно ясного понимания того, какой должна быть школа в России, у российской культурно-политической элиты не было. Модель образования вырабатывалась эмпирически, методом проб и ошибок, а потому процесс этот затянулся на очень долгий период времени. Судя по просьбе о присылке в Москву компетентного учителя, с которой царь Михаил Федорович обратился в июне 1632 г. к александрийскому (впоследствии константинопольскому) патриарху Кириллу Лукарису, где-то около этого времени русское правительство приняло решение о создании в Москве греко-славянской школы повышенного типа. Вскоре после этого в поле зрения царского окружения появился и подходящий для этого человек — неоднократно уже посещавший Москву и хорошо там известный протосингел александрийского патриарха иеромонах Иосиф, который до этого в течение нескольких лет жил на Украине, где занимался переводческой и преподавательской деятельностью. В сентябре 1632 г., через две недели по приезде в российскую столицу, ему была дана жалованная грамота царя Михаила Федоровича и патриарха Филарета, предписывающая ему «учити на учителном дворе малых ребят греческого языка и грамоте, да ему ж переводити книги з греческого языка на словенский язык на латынские ереси»⁸⁹. По данным новейших палеографических исследований, протосингел Иосиф, по происхождению был не греком (как думали раньше), а славянином и потому мог общаться с русскими людьми без переводчика. Это, вероятно, стало одной из причин столь быстрой выдачи

⁸⁸ Соболевский А.И. Образованность Московской Руси XV — XVII веков. СПб., 1894.

⁸⁹ См.: Фонкич Б.Л. Греко-славянские школы в Москве в XVII веке. С. 12.

ему жалованной грамоты на открытие учебного заведения. Содержаться оно должно было на средства патриаршего ведомства. Однако через год с небольшим после описываемых событий иеромонах Иосиф скончался, проект же создания в Москве школы под его руководством остался не осуществленным⁹⁰.

Между тем состояние русского просвещения интересовало не одно только русское правительство. После падения Византии Московское царство, выдвинувшееся в число сильнейших европейских держав, становилось главной опорой обширного православного мира. С его процветанием и могуществом были в значительной мере связаны надежды его остальной части. На него в политическом плане ориентировалась значительная часть христианского Востока: ведь сила Российской державы в тех условиях неизбежно отождествлялась с силой православия как такового. В этой ситуации в среде высшего духовенства Константинопольской патриархии сформировался комплекс практических идей и предложений, которые с определенным основанием можно назвать *греческой программой просвещения России*. Эта программа, в известной мере восполнявшая отсутствие таковой у россиян, была изложена палеопатраским митрополитом Феофаном во время его визита в Москву в апреле — сентябре 1645 г. Программа предусматривала создание в Москве типографии, которая могла бы печатать на греческом языке и в русском переводе важнейшие христианские тексты без тех искажений, которые были привнесены в них на Западе. Для этого было необходимо не только оборудование, но и ученые люди, способные готовить такие издания. Поэтому в общий план входило и создание в Москве школы, где под руководством греческих дидаскалов (учителей) наряду с русским и греческим языком изучались бы философия и богословие. Реализовать данную программу как таковую не удалось — прежде всего потому, что она исходила не столько из анализа российской ситуации, сколько из затруднений греческой церкви, не имевшей достаточных ресурсов для противодействия давлению католической и протестантских церквей, а также антиправославной политике ряда европейских государств⁹¹. Тем не менее, будучи представленной царю, эта программа, несомненно, стимулировала усилия московских правительственных кругов по поиску путей и способов подготовки необходимых государству и церкви образованных кадров.

⁹⁰ См.: Фонкич Б.Л. Греко-славянские школы в Москве в XVII веке. С. 16–20.

⁹¹ См.: Там же. С. 11–16.

Наряду с греческой, существовала еще одна программа просвещения России, сформировавшаяся в Западной Руси. В 1639 г. к царю обратился киевский митрополит Петр Могила с предложением создать в Москве на царские средства своего рода училищный (учительный) монастырь. В качестве главных предметов здесь должны были преподаваться греческий и славянский языки, преподавать же должны были монахи киевского Братского монастыря. Реализация данной программы также сильно затянулась. Тем не менее спустя 10 лет в Москву, наконец, прибыли «для риторского учения» несколько ученых киевских монахов. Самой значительной фигурой среди них был Епифаний Славинецкий, вокруг которого вскоре сложился кружок учеников, осваивавших под его руководством греческий язык и методику перевода с него различных текстов. Хотя данный кружок по сути своей не был правильно организованной школой, он отчасти сыграл роль таковой, подготовив для практической деятельности ряд сведущих людей, которые сыграли впоследствии заметную роль в русской культуре. В частности, упоминавшийся уже известный просветитель и меценат окольничий Ф. Ртищев был, по-видимому, одним из учеников Славинецкого⁹². Благодаря его усилиям предложение Петра Могилы было частично реализовано. Правда, не как собственно государственный проект, а в рамках личной инициативы самого Ртищева: в 1648 г. при его поддержке в стенах Андреевского монастыря в Москве была создана греко-латинская школа, которая просуществовала по крайней мере до 1673 г. (год смерти ее основателя). Преподавали в ней киевские ученые иноки (так называемое Ртищевское братство).

Эта инициатива не была единственной. В 50-е–70-е годы XVII в. в Москве открылось еще несколько школ как общеобразовательного типа (греко-латинская школа Арсения Грека), так и профессионально специализированных (лекарская школа при Аптекарском приказе, школа для «грамматического учения» подъячих Приказа тайных дел, школа церковного пения Мелетия Грека). В 60-х годах на Поварской улице в Москве открылся «Государев двор трубного учения», который ряд исследователей определяет как государственную музыкальную школу, где готовили для нужд двора, богатых бояр и армии играющих на духовых инструментах музыкантов⁹³. А создание в начале 1670-х годов придворного театра под руководством учителя лютеранской школы в Немецкой слободе И. Грегори привело к

⁹² См.: Фонкич Б.Л. Греко-славянские школы в Москве в XVII веке. С. 46.

⁹³ См.: Молева Н. Боярские дворы. М.: Олимп, 2007.

учреждению в октябре 1673 г. «комедийной школы». Обучение актеров вел сначала сам пастор Грегори, а после его смерти всем театральным делом, включая обучение, стал заведовать С. Чижинский — «Львовского повету шляхетский сын благочестивой веры греческой», преподававший ранее латынь в Киеве и Смоленске⁹⁴.

Следует, однако, заметить, что все эти школы существовали сравнительно недолго, а общее число их учеников в совокупности вряд ли намного превышало 200–300 человек. Тем не менее, они дали стране ряд примечательных деятелей. Так, в частности, в школе Арсения Грека учились: будущий думный дворянин, поэт, а в годы службы в Аптекарском приказе — переводчик иностранных медицинских сочинений (вот оно знание латыни!) Лукьян Голосов, дипломат Порфирий Зеркальников и другие⁹⁵.

В процессе организации и функционирования этих учебных заведений накапливался опыт, выявлялись проблемы и возможности их решения, отрабатывалось понимание того, что в первую очередь необходимо для удовлетворения кадровых потребностей государства. Но все же это был лишь своего рода «лабораторный» этап. Существование малочисленных школ пока что мало затрагивало повседневную жизнь основной массы населения, не исключая и той его части, которая принадлежала к состоятельным и привилегированным социальным слоям. С известными оговорками можно, пожалуй, согласиться со знаменитым историком М.П. Погодиным в том, что «Россия школьная есть произведение Петра Великого»⁹⁶. Во всяком случае, в то время, о котором мы сейчас говорим, *эта* Россия еще не состоялась, ей только предстояло появиться на свет. Соответственно, общество жило собственной жизнью и в основном самостоятельно удовлетворяло свою потребность в знаниях, не выходя за пределы тех образовательных практик, которые были им уже прочно усвоены и закреплены многовековым опытом (элементарное обучение у мастеров грамоты и самообразование).

Если смотреть на это общество исходя из принятой за норму школьной образованности, может возникнуть впечатление, будто пока весь мир перестраивался заново, «мы не двигались с места»⁹⁷. Вопрос, однако, не столь

⁹⁴ Всеволодский-Гернгросс В. История театрального образования в России. Т. 1. СПб.: Изд. дирекции императорских театров, 1913. С. 59.

⁹⁵ См.: Румянцев В.С. Русская школа XVII века // Вопросы истории, 1978. № 6.

⁹⁶ См.: Погодин М.П. Петр Великий // Историко-критические отрывки. Т. 1. М., 1846. С. 335.

⁹⁷ Чаадаев П.Я. Соч. М.: Правда, 1989. С. 27.

прост, как это может показаться. Он имеет несколько аспектов, которые надо рассматривать на разных уровнях обобщения. Их лучше всего разделить, последовательно переходя от более простых и очевидных к более сложным, требующим особых аналитических процедур, тонких интерпретаций и разветвленных доказательств.

К исходу XVI столетия заканчивается эпоха Возрождения, и дух его постепенно угасает, трансформируясь в трагическое мироощущение барокко. Наступает Новое время или, как сейчас принято его характеризовать, время модерна. Формируются новые ценности и жизненные стратегии, появляются новые социально-антропологические типы — «новые люди», изменяется способ познания и само понимание знания — возникает специфическая рациональность новоевропейского типа. В этой ситуации в ведущих европейских странах возникает конфликт между старой схоластической образованностью и запросами новой науки. В определенной связи с этим процессом, но отчасти и независимо от него, просто под воздействием новых жизненных запросов, шло повышение уровня элементарной грамотности населения.

Так, по оценкам, публиковавшимся несколько лет назад в изданиях Института Людвиг фон Мизеса, мужская грамотность в сельской местности Англии накануне буржуазной революции составляла примерно 33%⁹⁸. Таким образом, за столетие (по сравнению с 1530 г.) она выросла примерно в 2 раза. Естественно, что в крупных городах соответствующая цифра повышалась. Установлено, например, что из общего числа лондонцев, которые были приговорены к смерти в 1612–1614 гг., грамотных было примерно 47%. Но здесь надо учитывать некий парадокс: у криминальных элементов был особый стимул для того, чтобы научиться читать и писать, поскольку по английским законам наказание за грабеж для грамотных на первый раз ограничивалось лишь отсечением большого пальца, тогда как неграмотных за то же преступление вешали⁹⁹.

Приблизительные расчеты уровня грамотности применительно к рассматриваемой нами эпохе есть и по России. Так, согласно Н.В. Устюгову, использовавшему в своих подсчетах методику А.И. Соболевского, доля грамотных среди московских посадских людей в XVII в. составляла свыше

⁹⁸ Simpson B.D. «Free» Education and Literacy // Mises Daily, Jan., 28, 2004 (<http://mises.org/daily/1425>).

⁹⁹ См.: Stone L. The Educational Revolution in England, 1560–1640 // Past and Present. 1962. № 28. P. 43.

23%¹⁰⁰. Но если говорить о населении города в целом, то эту цифру можно, по-видимому, несколько увеличить (повышающим фактором в данном случае является концентрация в столице представителей аристократии, приближенных царя и патриарха, крупных купцов, а также лиц, занятых в системе государственного управления). Таким образом, отношение доли грамотных среди жителей Москвы, с одной стороны, и Лондона, с другой, составляет приблизительно 1:2.

Нетрудно произвести аналогичный расчет и по сельскому населению, взяв за основу выкладки А.И. Соболевского, относящиеся к крестьянству. Если рассматривать сельское население в целом, выведенная им цифра также должна немного увеличиться (преимущественно за счет духовенства), и в итоге мы опять приходим к пропорции, равной примерно 1:2. Это кажется нам чрезвычайно интересным, потому что с тем же соотношением мы сталкиваемся и в других сферах, на первый взгляд, далеких от школы и просвещения. Так, по расчетам академика Л.В. Милова, из-за суровых климатических условий России уровень дневной трудовой нагрузки на русского крестьянина в период полевой страды был примерно в 2 раза выше, чем у французского или английского (если принять равной площадь возделываемой каждым из них земли); на одну лошадь в России приходилось приблизительно в 2 раза меньше кормов, чем в Англии и т. д.¹⁰¹. Создается впечатление, что 1:2 это некий устойчивый числовой модуль, характеризующий сравнительную ценность сельскохозяйственных угодий, а стало быть, и общее народное благосостояние в остающемся еще в целом аграрным обществе. Говоря очень условно (и, разумеется, очень грубо), общество, располагающее в силу объективно данных природных условий двукратно меньшими ресурсами для своей жизнедеятельности, демонстрирует и соответствующий этому уровень грамотности.

Отметим в то же время вот что. Бесспорно, 15–16% в рассматриваемом нами случае существенно хуже, чем 33%, а 20–25% заметно меньше, чем 47%. И, тем не менее, зафиксированный нами разрыв отнюдь не достигает тех значений, за которыми социумы становятся совершенно несовместимыми, абсолютно различными по направленности умов и интересов. Если говорить о реальном влиянии на модели массового поведения, ценности и направление умов, то те показатели, которые по приведенным подсчетам

¹⁰⁰ Устюгов Н.В. Научное наследие. М.: Наука, 1974. С. 78.

¹⁰¹ См.: Миллов Л.В. Великорусский пахарь и особенности российского исторического процесса. М.: РОССПЭН, 1998. С. 232–233.

характеризуют уровень грамотности в Московской Руси, — это тоже «достаточно много».

«Фермент образованности» здесь так же налицо, как и в других крупных странах Европы; можно говорить лишь о меньшей интенсивности его накопления (мы, разумеется, говорим сейчас не об образованности ученых и не о культурно-интеллектуальном облике социальной элиты — эту тему надо обсуждать отдельно, — а о том, что на заре Нового времени было реально доступно массе населения, по крайней мере той его части, которая была свободна от наиболее тяжелых форм феодальной зависимости типа крепостничества и холопства). Надо еще к тому же учесть, что Англия, которую мы выше сравнивали с Россией, как раз в XVII в. выходит на позиции одной из самых передовых стран Европы. По-видимому, в целом ряде других европейских государств, особенно католических, где от населения не требовалось обязательного чтения Библии, показатели грамотности населения в то время были ниже английских.

С преподаванием начальных знаний по математике положение, по-видимому, было хуже. Собственно научная математика в Московском государстве допетровской эпохи не была известна, и математические знания ограничивались чисто практическими сведениями, совокупность которых древние греки когда-то называли логистикой. Это коммерческая и налоговая (так называемая «сошная») арифметика, а также начала геометрии, необходимые для составления земельных чертежей. В то же время на Руси издавна были известны довольно совершенные для своего времени механические счетные приспособления типа абака, которыми московские купцы и приказные люди, к удивлению иностранцев, очень ловко владели.

Но учебные руководства по данному кругу вопросов в Москве не издавались до 1682 г., когда вышла в свет первая русская печатная книга по математике «Считание удобное, которым всякий человек, купующий или продающий, зело удобно изыскати может число всякий вещи». В 1699 г. в Амстердаме по заказу архангельских купцов большим по тому времени тиражом 3350 экз. была напечатана на русском языке книга «Краткое и полезное руководство во аритметыку, или во обучение и познание всякому счету в сочтении всяких вещей», но издание не удовлетворило заказчиков, и они отказались его принять¹⁰². Однако в обиходе задолго до этого были довольно широко распространены рукописные руководства типа

¹⁰² См.: Очерки русской культуры XVII века. Ч. 2. М.: Изд-во Московского Университета, 1979. С. 47–54.

«Цифирной счетной мудрости» или «Книги сошному письму», в которых можно было найти различные типы расчетов, используемых в торговой и налоговой практике. По содержанию их можно рассматривать как вариант общеевропейских учебников элементарной практической математики, адаптированных к отечественным условиям (в частности, к русской системе мер и весов)¹⁰³. Не будем забывать, что теоретическая математика и в Европе была достоянием сравнительно узкого круга ученых. В некоторых странах Европы еще со времен Средневековья существовали специальные школы математического счета (в частности, в Италии — так называемые *scuola d'abbaco*), но основная масса школьников обучалась в них примерно тому же, что было известно и русским торговым людям.

Итак, еще в середине XVII в. существовавшая в Московском государстве низовая образовательная сеть *все еще справлялась* с задачами элементарного обучения в тех масштабах, которые более или менее соответствовали нормам бытовой повседневности данной эпохи. Более того, имеются данные, свидетельствующие о том, что в деле приобретения грамотности население проявляло нарастающую активность, а образовательные сети реагировали на этот запрос с определенным динамизмом (в смысле, правда, чисто количественного расширения). Поскольку обучение у «мастеров грамоты» обычно документально не фиксировалось, данный тезис нельзя доказать прямыми статистическими выкладками. Однако он подкрепляется достаточно надежными косвенными данными. Дело в том, что в XVII веке, в отличие от XVI в., в обучении все шире начинают использоваться не только рукописные, но и печатные пособия, причем эти последние постепенно становятся основными. Тиражи же выпускавшейся в Москве учебной литературы хорошо известны по реестрам и отчетностям.

В 1634 г. были изданы первые учебные книги московской печати — букварь Василия Бурцова и упоминавшаяся уже «Грамматики славенския правилное синтагма» Мелетия Смотрицкого. В середине и второй половине столетия Московский печатный двор выпускал буквари, азбуки, учебные псалтыри и др. практически каждый год. Обычно — в количестве 2400 или 4800 экз., но в некоторые годы (1673, 1675) печаталось до 12 тыс. экз.¹⁰⁴. В

¹⁰³ См. для примера: Спасский И.Г. Московская математическая рукописная книга середины XVII века и ее первый владелец // Археографический ежегодник за 1979 г. М.: Наука, 1981.

¹⁰⁴ См.: Браиловский С. Очерки по истории просвещения в Московской Руси в XVII веке. М., 1890.

наши дни этому соответствовали бы тиражи от 35 до 180 тыс. экз. (если учесть, что население страны в то время составляло около 10,5 млн. человек, т. е. было в 14–15 раз меньше нынешнего). Кроме того, для учебных целей все еще использовались и рукописные пособия. Всего, по подсчетам Н.В. Устюгова¹⁰⁵, за вторую половину XVII столетия было напечатано около 300 тыс. печатных букварей и 150 тыс. учебных псалтырей и часословов. Поскольку все тогдашние издания были недешевы, надо полагать, что к ним относились бережно, и каждая азбука до того, как она придет в ветхость, могла быть использована для обучения по крайней мере нескольких юных россиян. Значит, отпечатанного за полвека должно было хватить на то, чтобы научить читать и писать примерно 1–1,5 млн. человек.

Несомненно, расчеты, основанные на тиражах учебной литературы, дают исследователю вполне конкретные и притом наглядные ориентиры. Но если речь идет о том, что можно назвать *динамической диспозицией социума*, его предрасположенностью к развитию, то ключ к оценке этого очень сложного для понимания, но решающего по своему значению фактора надо искать не только в количественных данных как таковых, но и в более широких социокультурных контекстах, раскрывающих как своеобразие мировосприятия и мышления людей той или иной эпохи, так и динамическое соотношение между социальными потребностями и институтами духовного производства. Такой анализ требует особых концептуальных ресурсов и весьма тонких методов интерпретации, которые были созданы отечественной наукой лишь в послевоенные десятилетия. Мы имеем в виду, в частности, структурно-семиотический анализ текстов культуры, использование методов палеографии для датировки и атрибуирования памятников, философскую и социологическую разработку проблем альтернативности исторического развития, проделанную целым рядом ученых работу по изучению образа человека в памятниках русской словесности и др.

Развивая концептуальную сторону этих разработок, было бы полезно обратиться к некоторым сопоставлениям, позволяющим поставить рассматриваемую проблему в более широкий социально-исторический контекст.

В свое время К. Леви-Стросс высказал плодотворную мысль о различии двух типов социумов, которые он назвал соответственно «холодными» и «горячими». Если следовать этому, то всю европейскую историю, начиная с позднего Средневековья и Возрождения, можно рассматривать как

¹⁰⁵ См.: Устюгов Н.В. Научное наследие. М., 1974. С. 78.

время «разогрева», не только резко ускорившего темп развития общества, но и придавшего ему специфический характер процесса с обострениями. Симптомом этой небывалой дотоле ситуации стало формирование специфического духа первооткрывательства, породившего целую галерею «беспокойных» человеческих типов, от героев кругосветных путешествий и авантюристов-конкистадоров до одержимых познанием тайн творения исследователей и творцов социальных утопий. Именно этот дух, то чуть ли не до неразличимости сливающийся с духом религиозного служения, то решительно отделяющий себя от религии, стоял у истоков современной науки и ориентированного на «научность» образования.

Факты и эпизоды, приводившиеся нами в предшествующей главе, показывают, что с некоторого исторического момента, приблизительно совпадающего с началом возвышения Великого княжества Московского, аналогичный процесс «разогрева» начинается и в русских землях. Что же касается русского общества XVII в. — то это уже не просто «разогревшееся», а очень «горячее» и поэтому чрезвычайно «беспокойное» общество. Современники ведь не зря называли рассматриваемую нами эпоху «бунташным веком». И это афористически образное определение относится не только к таким осязаемо материальным событиям, как Соляной и Медный бунты, крестьянская война под предводительством легендарного Стеньки Разина или Московское восстание 1682 г., но, в не меньшей степени, и к социокультурным процессам, к духовно-психологическому состоянию общества. В данном вопросе мы опираемся на новаторские исследования советских историков русской культуры, показавших, что русский XVII в. в действительности сильно отличался от тех образов тяжеловесной неподвижности и упрямой отсталости, которые долгое время устойчиво ассоциировались с допетровской Русью. На самом же деле предшествующие петровским преобразованиям десятилетия стали временем формирования новых человеческих типов, моделей поведения и кодов культуры, а самое главное — новых отношений к миру, основанных на собственном разумении и личном выборе. «Бунт» XVII в. это не только мятежные толпы с саблями и кистенями — бунт совершался и в глубинах человеческой души, и в повседневном социальном поведении, проявляясь как отказ от привычных способов мышления и некоторых укоренившихся обычаев, как стремление к самостоятельному установлению смысла вещей и событий. В сущности, то, что современники определяли как бунтарство, было своеобразным выражением пробуждающегося в обществе духа личной инициативы, стрем-

ления самостоятельно судить о коренных вопросах жизни и на этой основе самостоятельно вершить свою личную судьбу и соборно — судьбы всего государства (а несколько позже — и веры).

Глава 6. Русское общество «бунташного века»: альтернативные модели модернизации

Мы уже видели, что характерные для цивилизации и общества «модерна» культурно-психологические установки стали заметны на Руси уже с XV — начала XVI вв., причем, как это ни парадоксально, они не столько подавлялись приобретающей деспотические черты государевой властью (такая тенденция была, но ее не следует абсолютизировать), сколько развивались параллельно с ее усилением. Абсолютизму Ивана Грозного и в особенности его идее царского «богоподобия» были противопоставлены контридеологии — и это не только аристократическая оппозиция Курбского, но и народная концепция самозванства. По сути дела народ приходит к новой, абсолютно не присущей средневековому политическому сознанию, хотя и облеченной в монархическую форму, идее *соперничества с властью*¹⁰⁶. Впрочем, при Грозном власть в известной мере создавала институциональные формы, способствовавшие кристаллизации начал гражданской самодеятельности (губная, а затем земская реформы). Наиболее ярко формирующаяся способность народа взять свою судьбу в собственные руки проявилась, конечно же, в самоорганизации русского общества в ходе национально-освободительной борьбы 1610–1613 гг.).

Системный кризис государства Рюриковичей, кульминацией которого явились прямое вмешательство Польши во внутренние дела страны, формирование народного ополчения, изгнание иноземных войск, созыв Земского Собора и избрание им на царство Михаила Федоровича Романова, стали поворотным пунктом в динамике внутреннего развития российского социума. Событиям этим в отечественной научной литературе, общественной мысли и публицистике традиционно уделялось самое пристальное

¹⁰⁶ См.: Панченко А.М. О русской истории и культуре. СПб.: Азбука, 2000. С. 27.

внимание, так что описаны они развернуто и весьма детально. И тем не менее значение их, на наш взгляд, раскрыто далеко не полностью, и связано это в первую очередь с привычной ограниченностью контекста анализа. На наш взгляд, необходимо взглянуть на эти события не только как на подвиг национального самоопределения, но и как на одно из звеньев общеисторического процесса модернизации.

В этом контексте то, что происходило в России в 1610–1613 гг., может предстать в совершенно новом и во многом неожиданном свете. Народ впервые (хотя, как это обычно бывает, ненадолго) взял свою судьбу в собственные руки. И это была не только военная победа — в данном случае вмешательство широких масс в ход истории имело ощутимые социальные и духовные последствия. Пройдя через горнило «Смутного времени» русское общество сильно изменилось. Вкусив плодов народной инициативы Россия стала уже во многом иной, чем до Смуты. Это активный социальный мир, в котором все «чины» (кроме крепостного крестьянства) так или иначе участвуют в управлении государством и даже «простой человек» считает себя обязанным и способным на основе собственного понимания выносить суждения о самых разных предметах государственной важности¹⁰⁷.

Под влиянием пережитых в годы Смуты потрясений, когда казавшееся богоизбранным Московское государство («Третий Рим») оказалось буквально на волосок от гибели, у поколения, вступившего в сознательную жизнь в преддверии и во время этих грозных событий, начинает складываться новое восприятие истории. Вопрос о том, как такое могло случиться, не оставлял мыслящих русских людей в покое, стимулируя стремление объяснить события и понять их. Как следствие этого, в общественной мысли значительно усиливается элемент рациональной саморефлексии. Во «Временнике» дьяка Ивана Тимофеева (Семенова), «Написании вкратце о царех московских...» князя И.М. Катырева-Ростовского, «Словесах дней и царей и святителей московских» князя И.А. Хворостинина и других исторических сочинениях второй половины 1610-х — середины 1630-х гг. еще присутствует провиденциальный план объяснения и ссылки на средневековую теорию казней Господних, но уже прослеживается и стремление соединить конкретную историческую ситуацию с опытным знанием о человеке, из которого (стремления) вырастает новый тип ментальности, основанный на прослеживании причинно-следственных связей. Рассказ о событиях строится на описании «нравов» и конкретной характеристике

¹⁰⁷ Ср.: *Ключевский В.О.* Неопубликованные произведения. М.: Наука, 1983. С. 351.

действующих лиц, пока еще весьма схематичной, но уже не односторонней, однозначно разделяющей всех людей на «добрых» и «злых», «благочестивых» и «грешников»¹⁰⁸. При этом некоторые авторы сознательно вменяют себе в обязанность писать правду «без прилога», т.е. по сути дела самостоятельно формулируют ту хорошо известную исследователям специфическую методологическую установку классической науки, которую можно охарактеризовать как *интенцию объективности*.

Не будем сравнивать названные выше русские исторические сочинения по глубине мысли с написанной за 100 лет до этого «Историей Флоренции» Н. Макиавелли, а по живости описания и остроте наблюдений с опубликованной спустя почти полвека «Историей последних политических переворотов в государстве Великого Могола» Ф. Бернье. Но по способу мыслить события политической истории — это во многом явления одного и того же ряда.

В новой социально-политической ситуации, которая сложилась в результате преодоления Смуты, в начале царствования Михаила Федоровича сложился союз самых широких общественных слоев с царской властью¹⁰⁹. Выражением консолидированного мнения «всей земли» были часто собираемые в этот период Земские соборы. Однако по мере того, как вновь начинают восстанавливаться абсолютистские тенденции, возрождается и идеология соперничества с властью (которая опять-таки характеризуется вполне рационалистически, в том числе с учетом личных слабостей и ошибок власть предержащих). Розыскные бумаги XVII в. сохранили многочисленные свидетельства весьма непочтительных отзывов простых людей о высших властях, не исключая и самих государей. Причем наиболее интересно здесь даже не недовольство теми или иными тяготами со стороны правительства, но отсутствие старинного пиетета к царской особе, что, при всем несомненном монархизме русских людей того времени, демонстрирует стремление к ликвидации сакральной дистанции между земским человеком и венценосцем. Во второй половине столетия мысль о соперничестве с властью перерастает в идею ее «исправления», практически воплотившуюся, в частности, в поведении масс во время Московского восстания 1682 г., когда мятежные стрельцы в течение нескольких месяцев практически управляли столицей.

¹⁰⁸ См.: Черная Л.А. Русская культура переходного периода от Средневековья к Новому времени. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 54–56.

¹⁰⁹ См.: История России. В 2 тт. Т. 1. / Под ред. А.Н. Сахарова. Т. 1. М.: АСТ - Астрель - Транзиткнига, 2006. С. 503.

Мы полагаем, что, опираясь на эти соображения, российскую Смуту можно поставить в общий ряд европейских революций Нового времени. В этом отношении она, пожалуй, ближе всего к одному из самых ранних вариантов такой революции — нидерландскому: та же национально-освободительная война, усиленная религиозным противостоянием, очень похожий политический результат — выборы нового правителя из числа аристократии, но по приговору «всей земли» и при определенном давлении народной стихии... Почему такое сопоставление было одинаково невозможно ни «при царизме», ни в советское время, в общем-то ясно. Но если предложенная нами постановка вопроса верна, то она позволила бы многое объяснить не только в перипетиях политической истории, но и в социокультурной ситуации, которая складывалась в России в канун петровской эпохи. Феномен революции изначально связан с противоречиями модернизации Нового времени, ибо он знаменует собой разрыв (во всяком случае — начало разрыва) с безусловным господством традиции и предполагает сопоставление возможностей как основу для проектирования будущего¹¹⁰. Поэтому те формы, в которые вылилась политическая борьба периода Смуты, а также ее последствия, среди которых особо укажем на специфическое явление раскалывающей общество сверху донизу «борьбы идентичностей», указывают на наличие в России того времени самостоятельно генерируемых модернизационных тенденций и устремлений.

А эти последние по самой природе своей пробуждали огромный интерес к расширению кругозора и объема знаний. В XVII в. этос искания и первооткрывательства дает о себе знать на востоке Европы в не меньшей степени, чем на западной оконечности континента. Так, движение русских землепроходцев в Сибирь и на Дальний Восток, несомненно, надо рассматривать как важнейший фрагмент грандиозной эпопеи новоевропейского духа, типологически сопоставимый с освоением Америки или Ост-Индии. Русскому человеку открывались новые горизонты, новые, необычные для него социальные миры и ландшафты, и все это не могло не стимулировать процесс возвышения познавательных потребностей, включая сюда и потребность в фиксации и передаче знаний.

Речь идет в первую очередь о расширяющемся спектре практических компетенций. Так, русские землемеры вполне самостоятельно овладели искусством картографирования. Уже в начале XVI в. ими были созданы

¹¹⁰ См., в частности: *Eisenstadt S.N. European Civilization in Comparative Perspective*. Oslo: Norv. Univ. Press, 1987. P. 56.

весьма подробные карты западных окраин Великого княжества Московского, а к 1600 г. и грандиозный «Чертеж всему Московскому государству» (перечерчена и дополнена в 1627 г.). Работа эта велась в Разрядном приказе на протяжении нескольких десятилетий, что было бы невозможно без каких-то форм обучения необходимых для ее осуществления исполнителей. Понятно, что в этой работе они опирались не на «школьное» знание в смысле европейской школы XVI-XVII вв. с ее латинской грамматикой и риторикой. Но невозможно сомневаться ни в грамотности создателей «Чертежа», ни в наличии у них интеллектуальной сноровки, без которой невозможна «сборка» столь многообразных сведений в некоторое интегральное целое.

Такая сноровка приобреталась, по-видимому, служебным опытом. Тем не менее, надо признать, что правильно поставленная школа формировала данное качество гораздо быстрее, и в московских правительственных, а также церковных кругах (которые в те времена было трудно отделить друг от друга) это понимали. Роль этих кругов в деле развития образования и образованности в России XVII в. описана историками весьма детально. Причем как в дореволюционной, так в известной мере и в советской и постсоветской литературе дальнейший прогресс отечественного образования связывался почти исключительно со становлением регулярной школы. Такой подход навеивает впечатление, что весь прогресс русского просвещения был едва ли не целиком инициирован сверху. При этом верхи действовали, в сущности говоря, вынужденно, уступая давлению опыта, который ежедневно и ежечасно доказывал, что без регулярного образования было уже невозможно готовить людей, способных обеспечивать усложняющиеся функции государственного управления, и решение задач обороноспособности страны.

Не отрицая важной и в целом позитивной исторической роли тогдашних российских элит, мы бы хотели сформулировать отличную от этой позиции точку зрения. На самом деле тот процесс системной трансформации российского социума, который обычно понимается как «модернизация» (в смысле перехода к формам жизни Нового времени), развивался как сверху, так и снизу. По сути дела в России XVII в. снизу и сверху сформировались и стремились реализовать себя две альтернативные, но в то же время нередко соприкасающиеся друг с другом, линии модернизации, каждая из которых в процессе осуществления могла реализовываться в различных вариантах. Одна из них шла от консолидированных потребностей государства и его

геополитических интересов, от социального опыта и возможностей его политической элиты и примыкающих к ней привилегированных групп, другая — от тех сдвигов в ментальности и социальном поведении, которые происходили в массовых слоях «разогретого» общества.

Объективно перед страной открывались два пути модернизации. Первый из них был ориентирован на максимально быстрое присвоение авангардных достижений (а заодно и соблазнов) цивилизации. Такое присвоение обычно начинается с простого заимствования отдельных иноземных «хитростей», однако за ним почти неизбежно следует установление внешних образцов в качестве не только норм, но и «целевых причин» развития. Если говорить обобщенно, это путь импорта и *пересаживания*. Второй из возможных путей — это путь самореализации и *взращивания*. Движение по нему начинается с укрепления себя в собственной идентичности, которое поначалу может даже выглядеть как самоизоляция. Было бы, однако, серьезной ошибкой абсолютизировать данное впечатление, распространяя специфические особенности начальной точки движения на весь путь в целом, в ходе которого мера открытости общества могла пересматриваться¹¹¹.

Схематизируя ситуацию, мы могли бы сказать, что модернизация сверху толкала Россию в основном на первый из указанных двух путей развития, а модернизация снизу — на второй. В определенный исторический момент столкновение этих исторических альтернатив ярко и наглядно воплотилось в противостоянии двух идеологических центров, одним из которых был царский двор, Кремль, другим же примерно на полтора десятилетия (1667–1682) стал далекий Пустозерский острог — место заточения мятежного протопopa Аввакума и его товарищей, откуда по всей стране разлетались тайно переданные ими на волю «листки» и послания¹¹².

¹¹¹ Чтобы читатель не заподозрил нас в чисто умозрительной трактовке вопроса о реализовавшихся и не реализовавшихся исторических возможностях, сошлемся в этой связи на совершенно конкретный пример — США. Известно, что американский вариант современного общества формировался в условиях доминирования изоляционистских настроений, тесно переплетавшихся со специфической формой мессианизма. И это оказалось для Америки большим благом, поскольку позволило ей очень быстро дистанцироваться от отягощенного множеством весьма архаичных черт «европейского примера», приобретая вследствие этого большой инновационный динамизм. Когда же собственные черты Америки в достаточной степени определились и укоренились, ее первоначальный изоляционизм совершенно естественно и притом достаточно легко сменился духом всемирной открытости и ориентацией на глобальные геополитические перспективы.

¹¹² Хотя запрос на модернизацию снизу отнюдь не сводится к старообрядчеству. Скорее, было бы правильнее утверждать, что наличие такого запроса объясняет интенсивную

Это была одновременно и вероисповедная полемика, и политическая агитация. Для нас, однако, важнее всего то, что вера и политика связаны здесь с утверждением различных образов будущего и, соответственно, разных стратегий перехода от предмодерна к современности, осуществляемого через выбор между различными моделями культуры. Столица все больше поддавалась культурным веяниям западного барокко, Пустозерск же стремился ответить на этот вызов, создавая ему конкурентоспособную альтернативу на основе национальной традиции. При этом, предвосхищая литературу XVIII и XIX вв., Аввакум обращается к ресурсам народного языка, не исключая и просторечия. Отсюда понятен его упрек царю: «Ведаю разум твой; умеешь многи языки говорить, да што в том прибыли?... Ты ведь, Михайлович, русак, а не грек. Говори своим природным языком; не унижай ево и в церкви, и в дому, и в пословицах»¹¹³.

«Пустозерская альтернатива» представляла демократические тенденции русского общества как в отношении к власти (скажем, в староверческой публицистике очень сильны тираноборческие мотивы, отвергается правомерность социальной иерархии и т.д.), так и в отношении к образованию, образованности, культуре. Она ориентирована на «простецов» и рассчитывает в первую очередь на их природный разум и живое нравственное чувство. Противостоящая ей барочная модель культуры, напротив, подчеркнута элитарна. Ее носитель — многознающий эрудит, «полигистор», чья ученость недоступна «профанам» и даже выражена на непонятном для них языке (латыни или греческом). Само собой понятно, что такая ученость может иметь *только* школьное происхождение, ее невозможно почерпнуть не только у обычного мастера грамоты, но и у многоопытного дьяка или начитанного монаха; не достигается она и самообразованием, если направление ему опять-таки не было задано школой (причем речь в данном случае может идти только об определенном ее типе — классической, т.е. ориентированной на античность, школе).

Вместе с этой культурной моделью в Россию впервые приходит разделение и противопоставление «высокой», «ученой» культуры и культуры простонародной. Ранее русская традиция не знала того высокомерия «знающих», которым отличались некоторые европейские культуры, в особен-

кристаллизацию старообрядчества как массового движения. В тот момент оно было просто готовой формой для выражения очень широко распространенных настроений и социальных потребностей.

¹¹³ См.: Панченко А.М. Аввакум как новатор // Русская литература, 1982, № 4. С. 145–150.

ности французская, где *literati* относились к непросвещенным мужланам (*rustici*) как к существам иной породы¹¹⁴. Теперь такие настроения появляются и в российских пределах. Мало кто из московских «полигисторов», в особенности, из числа «латинствующих», не оставил для истории какой-либо уничижительной реплики по поводу «мужичьего ума» тех, кто «не умеет науки»¹¹⁵.

Общие задачи модернизации в принципе могли решаться в рамках обоих этих перекрестно направленных социально-исторических тенденций. Однако решения эти не могли быть одинаковыми и, главное, одновременными. И если государственный опыт политической элиты позволил ей раньше всех осознать необходимость создания регулярной школы, в то время, как социальный опыт посадского населения и тем более крестьянства еще мало этому способствовал, это еще не говорит о том, что народ сам по себе находился в стороне от процесса модернизации, что он втягивался в него помимо своей воли и был по сути своей лишен соответствующих интересов, включая интерес к знанию. На самом же деле в опыте и социальной жизнедеятельности народной массы в то же самое время могли складываться и реально складывались другие важные факторы перехода от «холодного», инертно-традиционалистского общества к «горячему» обществу современного типа, которые со временем все равно привели бы к повышению образовательных запросов населения — только другим путем и, вероятно, в несколько иных формах.

Среди массовых социальных (и духовных) процессов, которые в этой связи особенно интересны и важны, обращает на себя внимание глубокая трансформация мироощущения русского человека той эпохи, в ходе которой формируется субъективная способность занимать личную позицию, судить обо всем исходя из собственного суверенного разума. На этой основе складывается и распространяется специфический тип «деятельного человека», соотносящего себя уже не с вечностью (как это было в эпоху средневековья), а с «быстротечным» временем и усвоившего себе соответствующий этому ритмический рисунок социального поведения («борзость» как стиль жизнедеятельности). В этом плане интересно отметить такой характерный момент, как появление в русской литературе (и

¹¹⁴ См.: Гуревич А.Я. Средневековый мир: культура безмолвствующего большинства. М.: Искусство, 1990. С. 21.

¹¹⁵ См.: Панченко А.М. Аввакум как новатор // Русская литература, 1982. № 4. С. 142, 147.

подчеркнем: именно в массовой, народной литературе) такого характерного индикатора наметившегося «прорыва» сознания за горизонты узкого традиционализма, как фаустовская тема. Правда, возникает она не в контексте удовлетворения личной жажды познания, как на Западе, а в связи с мотивом индивидуальной любви («Повесть о Савве Грудцыне»).

На первый взгляд, такого рода духовно-психологические сдвиги имели отношение не столько к наукам и их изучению, сколько к выражению «духа времени» в искусстве. Но если мы вспомним, насколько тесно исследовательские программы формирующейся науки были связаны, с одной стороны, с новациями в художественном отображении мира (преодоление недоверия к чувственному восприятию и введение зрительной перспективы), а с другой — с переосмыслением отношений человека к Богу¹¹⁶, то нарастание личностного начала в русской культуре и жизни предстанет уже в ином свете. Конечно, Россия XVII в. не породила явлений, которые можно было бы сопоставить, допустим, с итальянской математикой и механикой позднего Возрождения. Однако духовная атмосфера, умонастроения, интересы, сделавшие возможными восприятие, понимание и активное усвоение новых наук, были, очевидно, в определенной мере подготовлены и подготовлены не только ближними боярами и деятелями Посольского приказа, непосредственно соприкасающимися с иноземным бытом и присутствующими ему нововведениями, но в какой-то мере и социально-психологической эволюцией самой народной массы.

В этой связи приведем в качестве примера одно крайне незначительное для современников и, строго говоря, единичное, но для нас в определенном смысле «знаковое» событие. Зимой 1684 г. в подмосковный Иосифо-Волоколамский монастырь в качестве возчика рыбного обоза прибыл сын крестьянина Осташковской патриаршей слободы Филиппа Теляшина по имени Леонтий. Факт этот сам по себе, конечно, и не заслуживал бы особого упоминания, но вот что примечательно: пятнадцатилетний юноша настолько понравился монахам своей грамотностью, развитостью и начитанностью, что они решили оставить его при себе в качестве чтеца, имея в виду в дальнейшем готовить его в священнослужители. А примечательно это не только потому, что речь идет о юноше самого что ни на есть «подлого» происхождения, но и потому, что семья Теляшиных была крайне бедна, так что Леонтию с детства пришлось заниматься тяжелым трудом.

¹¹⁶ См. об этом: *Гайденко П.П.* Эволюция понятия науки (XVII–XVIII вв.). М.: Наука, 1987. С. 110–114.

Среда и условия жизни не способствовали учебе и интеллектуальному развитию, так что результат был достигнут исключительно упорной самостоятельной работой, мотивированной огромной тягой к знаниям.

Через год после описанных событий Леонтий Теляшин уже учился в Заиконоспасской школе (будущей Славяно-греко-латинской академии), в стенах которой провел около 9 лет. И надо понимать, нелегких, потому что семья не могла доставить ему необходимых для этого средств. В историю русского просвещения Леонтий вошел под другой фамилией, присвоенной ему Петром I в качестве особого отличия за ученые заслуги — Магницкий. Он стал первым русским профессиональным математиком, автором широко распространенных учебных пособий, на равных с иностранными профессорами преподавал в созданной Петром Навигацкой школе, а потом был ее руководителем.... И это при том, что научной математике в Москве в то время не учили, так что все свои незаурядные знания Магницкий приобрел самостоятельно, исключительно путем самообразования.

Освещать подробнее биографию этого незаурядного человека нет необходимости. Обратим внимание лишь на то, что за без малого полвека до Ломоносова Магницкий проделал очень похожий на него жизненный путь. Фактически это был *ломоносовский* тип личности и начало той *традиции ухода за знанием*, которую впоследствии продолжил не только сам воспитанный Н. Некрасовым «архангельский мужик», но и его земляк, знаменитый скульптор Федот Шубин и другие в разной степени одаренные представители *народного начала* в русской образованности. Причем, возникновение данного типа и традиции, как мы видели, происходило безотносительно к петровской «просветительской модернизации», хотя и в самые последние годы перед началом петровских преобразований.

В общем контексте «самоподготовки» русской ментальности к ориентированному на новую науку типу образования очень важны деперсонализация отношения к «учительному» тексту (в частности, к книге), а также переосмысление идеала мудрости, интерпретация ее как чисто интеллектуального феномена, основанного на знании обнаруживаемых при помощи органов чувств и опыта объективных свойств вещей¹¹⁷. Но, может быть, самое главное состоит в том, что с середины XVII в. в русскую культуру входит и в ней постепенно натурализуется идея обновления практически в

¹¹⁷ См. подробнее: Демин А.С. Русская литература второй половины XVII — начала XVIII века. Новые художественные представления о мире, природе, человеке. М.: Наука, 1977.

современной ее ценностной интерпретации. Если прежде настоящее трактовалось как «эхо вечности», то теперь — как зародыш будущего, созидаемого к тому же самим человеком¹¹⁸.

Процесс трансформации средневекового российского социума в общество, принадлежащее цивилизации «модерна»¹¹⁹, вплоть до сравнительно недавнего времени изображался как однолинейный. И представление о том, что «просвещение» могло быть внесено в этот социум только давлением политических элит, стремящихся переделать россиян и их образ жизни по образцам, которые можно было найти только *вне России*, является неотъемлемым элементом этой модели. Соответственно те, кто не поддавались такого рода давлению, хотели идти своим собственным путем и жить своим умом, квалифицировались в лучшем случае как «темная масса», а в худшем — как враждебные всему новому и прогрессивному «силы реакции». В рассуждениях на эту тему часто прослеживается подспудная мысль о том, что наличие массированного сопротивления прогрессу как таковому, является особой чертой России, отличающей ее от западных обществ. При этом, объясняя социальную природу такого сопротивления, указывали, в зависимости от взглядов и симпатий того или иного автора, то на ревнителей старой веры, то на мятежных стрельцов, то «клерикально-боярскую оппозицию», а то и на православную церковь вообще¹²⁰.

Несомненно, в русском обществе (как, впрочем, и в любом другом) были люди, настроенные против разного рода изменений, и таких людей было много. Шла борьба старого и нового. Вот только можно ли идентифицировать гипотетическую «партию старой России», связав ее с теми или иными конкретными людьми? Сложный и весьма противоречивый процесс социально-исторического развития России на заре Нового времени нельзя уло-

¹¹⁸ Панченко А.М. Русская культура в канун петровских реформ. Л.: Наука, 1984. С. 55.

¹¹⁹ В разное время и в разных научных традициях этот же самый процесс мог определяться по-разному: «приобщение к просвещению», «европеизация», «модернизация» и т.д.

¹²⁰ Приведем только один пример такого подхода, наиболее тесно связанный с нашей темой: Кузнецова Н.Н. Социокультурные проблемы формирования науки в России (XVIII — середина XIX вв.). М., 1999.

Характерно, что в приводимой в этой книге аргументации дело доходит до фактических ошибок. Например, фраза знаменитого псковского старца Филофея, в которой он ставит себе в заслугу незнание «еллинских борзостей» автор датирует XVII в., тогда как на самом деле она относится к началу XVI в.. Дух России XVII в., как мы стремились показать в данной главе, совсем иной.

жить в однозначные черно-белые схемы. К середине XVII в. беспокойный и динамичный дух модерна уже прочно укоренился в русском социуме, хотя в разных социальных слоях и группах, в разных поколенческих когортах он преломился по-разному. И очень часто противниками перемен выступали те же самые люди, которые производили эти перемены и вносили их в общественную жизнь. Тот, кто на уровне «импрессионистского» восприятия истории, идущего от впечатлений, производимых внешними формами жизни, выглядит упрямым ретроградом и изоляционистом, стремящимся оградить Россию от дующих с запада ветров прогресса, при более глубоком и вдумчивом анализе может оказаться просто носителем альтернативной модели модернизации, и притом в каких-то аспектах даже более «современным» человеком, чем его оппоненты.

Разве не таков, к примеру, «огнепальный» протопоп Аввакум? В молодые годы он активно участвовал в деятельности близкого к царю Кружка ревнителей благочестия, стремившегося провести в церковную жизнь ряд новшеств (замена многогласного пения единогласием, введение проповедей, а также предъявление более строгих моральных требований к поведению как духовных лиц, так и мирян), что в глазах многих представителей духовенства и прихожан снискало членам кружка репутацию беспокойных и опасных преобразователей¹²¹. В дальнейшем, с началом церковной реформы Никона (его бывшего единомышленника по Кружку ревнителей благочестия), Аввакум выступил уже вроде бы как «непреклонный консерватор». Он был не только одним из самых яростных защитников «старой веры»: известны и другие его протесты против нововведений эпохи (например, против попыток царских изографов ввести в иконопись некоторые приемы европейской портретной живописи). Но *одновременно* с этим он предстает перед нами новатором, создающим новый литературный язык и новые формы самовыражения, соответствующие потребностям крепнущего индивидуального сознания и тем самым предвосхищающие дальнейшие пути развития русской литературы. Свободно переосмысляя сложившиеся жанровые каноны, языковые нормы, средства художественной выразительности, он последовательно отделяет образ человека от его официального статуса и в гораздо большей степени, чем кто-либо из его современников, вносит в русскую литературу личностное начало, интерес к частной жизни, индивидуализацию характеров, — все то, что как раз и

¹²¹ См.: Кантеев П. Ф. Патриарх Никон и его противники в деле исправления церковных обрядов. М.: Индрик, 2003. С. 124–125.

составляет дух Нового времени, отличающий его от средневековой ментальности¹²².

Столкновение (а в значительной мере и переплетение) разнородных модернизационных тенденций делает картину исторического развития сложной и многомерной. В России «бунташного» XVII в. как бы сосуществует несколько латентных исторических проектов. И в случае успеха какого-либо из массовых протестных выступлений и/или какой-то существенно новой комбинации в верхах русская жизнь вполне могла принять совсем не те формы, какие получились в действительности (хотя и в этом гипотетическом случае русское общество не обернулось бы вспять, а осталось бы обществом Нового времени, поскольку таким был «человеческий материал», из которого оно было построено).

¹²² См. подробнее: Панченко А.М. Аввакум как новатор // Русская литература, 1982. № 4.

Глава 7. «Греческая» и «латинская» партии в русском просвещении. Формирование славяно-греко-латинской модели высшей школы

Во второй половине царствования Алексея Михайловича в динамике столкновения различных социально-исторических тенденций совершенно определено наметился перелом: модернизация сверху стала активизироваться и резко набирать силу, завоевывая безусловно доминирующие позиции в сфере производства культурных образцов и оттесняя альтернативные ей тенденции на положение маргинальных. Перелом этот создавался усилиями, стремлениями и увлечениями разных людей, среди которых был и сам царь Алексей Михайлович — даровитый, любознательный, энергичный, не раз проявлявший вкус к введению разных полезных и просто приятных новшеств, которые можно было заимствовать у иноземцев¹²³.

Образование, которое этот государь получил в детстве, вряд ли можно назвать «хорошим» по сравнению с его сверстниками, ставшими правителями различных государств Западной Европы. Нечего и сравнивать его не только с прекрасным классическим образованием дочери шведского короля Густава II Адольфа Христины, которой преподавали латинский, греческий и еврейский языки, историю, литературу и политику, но и с довольно сумбурным обучением Людовика XIV, который, будучи уже глубоким стариком, жаловался своей второй жене маркизе де Ментенон на недостаточность полученных в детстве знаний. Помимо обязательного разъяснения основных элементов православного учения, приставленные к юному царе-

¹²³ Подробнее см.: *Платонов С.О.* Царь Алексей Михайлович (опыт характеристики) // Три века. Россия от Смуты до нашего времени. М.: Патриот, 1991; *Талина Г.В.* Царь Алексей Михайлович: личность, мыслитель, государственный деятель. М.: Магистр, 1996; *Андреев И.Л.* Алексей Михайлович. М.: Молодая гвардия, 2003.

вичу московские дьяки учили его только чтению, письму и пению (включая нотную грамоту).

Заметим, однако, что среди них были люди с довольно широким кругом интересов, способные привить своему воспитаннику любознательность и любовь к чтению, а значит и к самообразованию. И в самом деле Алексей Михайлович в зрелые свои годы предстает перед нами человеком начитанным, «книжным» и более того — не лишенным творческих интересов (в написанном им «Уложении сокольничья пути», а также в письмах и посланиях он обнаруживает незаурядный литературный талант; кроме того он был ценителем певческого искусства и, как полагают некоторые исследователи, сам сочинял духовные распевы). Хотя в делах, связанных с организацией школ, царь Алексей практически не принимал личного участия, ограничиваясь лишь формальным соизволением на их создание, ему тем не менее принадлежит по крайней мере одна, но очень важная инициатива в интересующей нас области — образовании. А именно: впервые он не ограничился тем, чтобы приставить к своим юным сыновьям традиционного «дядьку» из опытных государственных людей, а назначил им в наставники получившего образование в Киево-Могилянской и Виленской коллегиях педагога-интеллектуала. Им стал ученый монах полоцкого Богоявленского монастыря Симеон, прославившийся впоследствии как основоположник русского силлабического стихосложения, драматург и богослов-полемист (большую известность получил, в частности, его трактат «Жезл правления», направленный против патриарха Никона и вождей раскола). Уже сам статус государя и его семьи придавал этой инициативе совершенно особое значение установления определенного культурного образца. Позднее Симеону было поручено учить и *царевну* Софью, что уж совсем выходило за рамки существовавшего в то время обычая: ведь царские дочери не предназначались к исполнению публичных функций, они вели достаточно замкнутую жизнь на женской половине дворца, а потому об уровне их познаний и умственном развитии особо не заботились.

Благодаря близости к царю и патриарху Симеон Полоцкий на некоторое время становится ключевой фигурой русского просвещения как в широком смысле расширения культурных горизонтов русского общества, так и в более специальном смысле развития образования. Его деятельность не ограничивалась учено-литературными трудами и воспитанием царских детей. В течение нескольких лет он руководил работой упомянутой

выше школы подьячих, выступал с инициативой открытия других школ (он, в частности, принимал активное участие в попытках создания упоминавшейся выше братской школы при церкви Иоанна Богослова в Бронной слободе и, как предполагалось, должен был ее возглавить). Но самой амбициозной его целью было открыть в Москве высшее учебное заведение, в котором он, по-видимому, надеялся играть ведущую роль.

Постепенно вокруг Симеона сплываются единомышленники и последователи, разделяющие его взгляды на перспективу развития русского просвещения. При этом, благодаря своим придворным связям, полоцкий просветитель мог служить связующим звеном между кругом близких ему лиц и окружением царя Алексея Михайловича, включая его старших детей. Наиболее заметными фигурами в окружении Симеона были Сильвестр Медведев и Карион Истомин. Оба они были монахами, но в то же время и талантливыми поэтами, оба прошли школу служебной деятельности, занимались преподаванием и переводами, оба сыграли заметную роль в исканиях русской общественной мысли своего времени. О Медведеве мы еще скажем ниже. Что же касается Кариона Истомина, то он сделал завидную карьеру, совмещая роль придворного поэта с положением секретаря и доверенного человека патриархов Иоакима и Адриана. Позднее, уже при Петре, он занимал пост начальника Печатного двора. Но в историю просвещения Карион вошел прежде всего как автор лучших на конец XVII в. русских букварей (1694, 1696) и некоторых других книг учебного и педагогического характера.

Будучи уроженцем входившей в состав Речи Посполитой Западной Руси, Полоцкий с юных лет близко соприкасался с польской культурой, неразрывно связанной с латинской образованностью, традиции которой он также воспринял. И, оказавшись в Москве, он естественным образом становился одним из проводников соответствующих культурных влияний. Его появление в Москве послужило одним из катализаторов расщепления транслируемой сверху модели образованности. В ней отчетливо выделились два варианта — «греческий» и «латинский» (точнее польско-латинский), каждый из которых имел своих сторонников. Грекофилы отдавали приоритет изучению греческого языка и греческой мудрости, их оппоненты, самым ярким среди которых стал Симеон Полоцкий, — латыни и, соответственно, написанной на этом языке литературе, включая и богословскую (что, однако, вовсе не подразумевало отказа от православия или конфессионального компромисса с католицизмом). Промежуточное

положение занимали так называемые «пестрые», находившиеся на пересечении разных культурных влияний.

Знание латыни, которая в то время была универсальным языком образованности западного христианства, открывало доступ ко всей европейской науке. И это, несомненно, было одним из мотивов для всяческого возвышения именно латинской образованности. Однако интеллектуальные лидеры «греческого» направления отнюдь не выступали против преподавания латыни как таковой. Они лишь устанавливали иную, чем у их оппонентов, субординацию предметов изучения, доказывая, что греческая мудрость имеет более фундаментальный характер, и «сами латины... иное основание, кроме греков, во всех свободных учениях, хотя и много трудились, вымыслить не могут...»¹²⁴. Это приводит их к мысли о том, что «учиться греко-славянски» надо не больше и не меньше, как всему народу великороссийскому¹²⁵. В то же время, демонстрируя неплохую осведомленность о постановке дела в лучших «академиях» Европы (упоминаются, в частности, Венеция, Падуя, Рим, Париж, Прага, Лондон) сторонники «греческого учения» отмечают в качестве положительного примера то, что в них обязательно преподаются оба древних языка¹²⁶.

Присутствовали в этих доводах и опасения, что через латинское учение «лукавии иезуиты... своя силлогисмы или аргументы душетлительныя начнут злохитростно всевати»¹²⁷, от чего уже пострадала Малороссия, где многие православные перешли в униатство. Имея в виду такие аргументы, некоторые историки как либерального, так и марксистского и пост-марксистского толка усматривали в грекофилах лишь каких-то отставших от жизни упрямых консерваторов, которые препятствовали становлению устремленной на Запад «новой России». При этом создавалось впечатление, что кроме страха перед католической пропагандой иных аргументов против латинского влияния по сути дела и не было. На самом же деле это не так. Например, грекофилы доказывали, что греческий язык лучше, чем

¹²⁴ Довод вкратце, яко учения и язык еллиногреческий наипаче нужно потребный нежели латинский язык и учения и чем ползует славенскому народу // Фонкич Б.Л. Греко-славянские школы в Москве в XVII веке. С. 266.

¹²⁵ Вопросы некто священен муж, глаголя: учить ли нам полезнее грамматики, риторики, философии и теологии и стихотворному художеству и оттуду познавати божественныя писания или, не учась сим хитростем, в простоте Богу угождати и от чтения разум святых писаний познавати // Там же. С. 260.

¹²⁶ Довод вкратце... // Там же. С. 266.

¹²⁷ Вопросы некто священен муж... // Там же. С. 260.

латинский передает смысл «высоких разумений», и к тому же он значительно ближе к славянским наречиям, причем этот последний тезис они подкрепляли довольно тонким филологическим анализом¹²⁸.

Не следует, как это часто бывает, видеть в полемике греческого и латинского направлений в русском просвещении второй половины XVII в. одно из воплощений привычной схемы противоборства «прогрессивных» и «консервативных» сил. Несмотря на то, что эта полемика порой протекала весьма остро, представителей этих направлений вряд ли можно считать какими-то абсолютными антагонистами. Исторические исследования показывают, что возможности для их лояльного общения сохранялись (другое дело — личное соперничество учителей, которое, конечно, имело место)¹²⁹. Не соответствует действительности и внешне «логичное» представление о том, что русская церковь в силу своего исторического происхождения и характера православного мировоззрения должна была постоянно держать сторону «консервативных грекофилов» против «прогрессивных» сторонников латинской учености. На самом же деле и греческий, и латинский образовательные проекты примерно в равной мере поддерживались государством и церковью. И это была вполне прагматическая позиция, в ней не было ни какой-то фанатичной приверженности ко всему греко-православному (к грекам у Москвы были свои претензии), ни слепой ненависти ко всему латинскому¹³⁰.

Да, патриарх Иоаким по своим личным убеждениям поддерживал грекофилов и с большим неодобрением относился к западным влияниям не только в вопросах, связанных с жизнью церкви, но и в быту. Однако и здесь все обстоит неоднозначно: именно этот «столп московского традиционализма» был едва ли не главным политическим союзником одного из самых восприимчивых к такого рода влияниям русских вельмож — боярина Артамона Матвеева. И именно Иоаким сыграл ключевую роль в провозглашении царем юного Петра I, а несколько позже — в его победе над сторонниками правительницы Софьи. Что же касается отношения к «латинствующим», то достаточно сказать только одно: без согласия патриарха их деятельность в сфере образования была бы невозможной. Значит, в данном случае можно говорить как минимум о его лояльности и терпимости

¹²⁸ См.: Вопросы некто священен муж...// Там же. С. 245–252.

¹²⁹ См., в частности: Фонкич Б.Л. Греко-славянские школы в Москве в XVII веке. С. 234–237.

¹³⁰ См.: Володихин Д.М. Книжность и просвещение в Московском государстве XVII в. М.: Изд-во Моск. гор. объединения архивов, 1993. С. 18–19.

(другое дело догматы вероучения — например, осуждение так называемой ереси хлебопоклонничества, к которой под влиянием католических учений склонился, в частности, Сильвестр Медведев).

Впрочем, как уже было сказано выше, Россия пока еще переживала лабораторный период в развитии русской школы. И власти присматривались к различным вариантам и моделям обучения, на которых она могла бы быть основана. Период этот затянулся очень надолго — если считать с 1632 г., когда царь Михаил Федорович и патриарх Филарет обратились к александрийскому патриарху Кириллу Лукарису с просьбой прислать в Москву подходящего учителя, то почти на полвека. Причиной этому была не какая-то особая волокита или помехи, которые чинились делу просвещения, а недостаточная ясность в постановке задачи. Поиск подходящего для российских условий типа школы осуществлялся как бы ощупью. Кроме того, Москва испытывала очень большие трудности в подборе учительских кадров: надо было совместить истинную ученость со сносным знанием русского языка, которое среди иностранцев было большой редкостью.

Перелом в чрезвычайно медленном течении этих поисков наступил только в годы краткого царствования сына умершего в 1676 г. Алексея Михайловича Федора. Новый царь, получивший под руководством Симеона Полоцкого очень хорошее образование, был одаренным юношей. Он знал несколько иностранных языков, увлекался музыкой, сам пробовал сочинять некоторые песнопения и со знанием дела лично вникал в наиболее важные дела, связанные с развитием образования. В начале 1681 г. в его поле зрения, наконец, попал человек, как нельзя более подходящий для осуществления образовательных планов русского правительства. Это был природный русский человек — вернувшийся на родину иеромонах Чудова монастыря Тимофей, посланный в 1666 г. в составе небольшого посольства к константинопольскому патриарху и после этого 14 лет проживший в Константинополе. Здесь Тимофей стал доверенным лицом Иерусалимского патриарха Досифея; он общался с разными влиятельными лицами, участвовал в ряде важных церковных мероприятий и в течение нескольких лет даже служил переводчиком у турецкого султана. При этом он продолжал верно служить своему государю: помогал русским послам, а, возможно, и выполнял некоторые функции, связанные с политической разведкой.

Таким образом, в глазах московских властей это был опытный и надежный человек, на которого можно было положиться. Вместе с тем их привлекала и незаурядная по московским меркам образованность Тимофея:

за время пребывания в Константинополе он не только в совершенстве овладел греческим языком, но и прошел курс наук под руководством самых известных в то время греческих дидаскалов (учителей). Такое редкое сочетание качеств и привлекло к возвратившемуся на родину монаху внимание высшей власти. Вскоре по приезду он был представлен царю Федору Алексеевичу. Во время этой аудиенции царь и попросил патриарха Иоакима «учинить в Москве греческое училище», а во главе его поставить иеромонаха Тимофея¹³¹.

Так, в 1681 г. при Московском печатном дворе была создана Типографская школа. В соответствии с царским повелением, ее ректором с очень высоким по тем временам жалованьем 50, а позднее 60 рублей в год (не считая разовых выплат и вознаграждений) был назначен Тимофей. Несколько позднее в помощь ему были приглашены еще два учителя-грека. Под новую школу была выделена на Печатном дворе старая правильная палата, самому же Тимофею была предоставлена келья на патриаршем дворе. Позже патриарх распорядился выстроить специально для него «каменную полатку неболшую»¹³². Финансирование деятельности школы осуществлялось за счет патриаршей казны.

Новое учебное заведение отличалось от названных нами выше более ранних московских школ, по крайней мере, в двух отношениях. Во-первых, это была первая *общественная* (а не частная или созданная частным иждивением) школа. Во-вторых, с самого начала в ней предполагалось не просто «учить», но тем самым еще и готовить молодых людей для определенного вида занятий — работы на Печатном дворе в качестве так называемых справщиков, способных готовить для издания греческие книги как в подлиннике, так и в переводах.

Значительную часть учеников Типографской школы составили патриаршие и архиерейские поддьяки. Но наряду с ними принимались и «иные, которые похотят учиться, всяких чинов ученики»¹³³. Таковых среди московского люда находилось немало: одно время их число доходило в общей сложности до пятидесяти. Некто Михаил Павлов пришел сюда даже из Киева, хотя там возможностей получить образование в то время было больше, чем в Москве. «Безродным» ученикам оказывалась материальная помощь: 2 — 3 деньги в день «кормовых» + выдача разовых денежных сумм

¹³¹ Фонкич Б.Л. Греко-славянские школы в Москве в XVII веке. С. 115.

¹³² Фонкич Б.Л. Греко-славянские школы в Москве в XVII веке. С. 133.

¹³³ Там же. С. 143.

«на сапоги». При открытии в школе числилось всего 30 учеников (что для потребностей Печатного двора было вполне достаточно), но со временем задачи школы стали пониматься более широко. В связи с этим в школе уже в 1682 г. было образовано два отделения — греческое и славянское. Контингент учащихся при этом быстро возрастал. В период расцвета школы он составлял не менее 200–250 человек. Это было очень крупное по тем временам учебное заведение. О его преуспевании патриарх Иоаким заботился лично. Известно, что он неоднократно посещал школу, а дважды в год, на Пасху и Рождество, учителя и ученики сами приходили к нему с поздравительными речами. И визиты патриарха, и его приемы неизменно сопровождались денежными раздачами и другими пожалованиями как ученикам, так и их наставникам.

При Типографской школе была создана неплохая библиотека. Количество книг в ней по числу названий вскоре превысило 100. Некоторые из них по заказу Тимофея специально приобретались за границей. Анализ их номенклатуры позволил исследователям реконструировать предметный состав обучения. Скорее всего ученики вначале осваивали чтение, письмо и грамматику, а затем переходили к поэтике, риторике и логике (по крайней мере, на греческом отделении). Среди книг школьной библиотеки было несколько сочинений по истории (Геродота), географии Греции, Турции и Италии, а также «Книга цыфирь», которые, вероятно, также использовались в обучении.

Таким образом, Типографская школа представляла собой воспроизведение хорошо знакомой ее ректору и типичной для греческой культуры XVI–XVII столетий модели среднего учебного заведения¹³⁴. Есть, однако, основания полагать, что планы Тимофея простирались и дальше. По-видимому, он хотел в дальнейшем преобразовать Типографскую школу в высшее учебное заведение. По-видимому, в этой связи он еще в 1681 г. направил своему бывшему наставнику выдающемуся греческому дидакалу Севасту Киминитису письмо с приглашением приехать в Москву для налаживания там обучения греческой науке. Очевидно, Тимофей имел в виду поручить своему знаменитому адресату не просто обучение чтению, письму и грамматике (с этим вполне справлялись менее именитые учителя), но преподавание «высших наук». Севаст, однако, считал данное предложение преждевременным, ссылаясь, в частности, на то, что москвичам надо

¹³⁴ Фонкич Б.Л. Греко-славянские школы в Москве в XVII веке. С. 162–165.

вначале освоить «простой язык»¹³⁵. И все же высшее учебное заведение в Москве вскоре после этого было создано, хотя произошло это не так, как представлялось Тимофею.

Понятно, что Типографская школа, как и планы Тимофея по повышению ее статуса, — это проект грекофильской направленности. Между тем, начиная с конца 1670-х годов, идея создания в Москве высшего учебного заведения — Академии — возникла и в кругах сторонников «латинского учения». Считается, что идея эта восходит к Симеону Полоцкому, который познакомил с ней царя Федора Алексеевича и получил его принципиальное одобрение. В конечном счете инициатива нашла свое выражение в проекте учредительной грамоты («Привилея на Академию»), где подробно описывалось ее предполагаемое устройство и функции. Историки полагают, что ее текст был доведен до сведения царя Федора Алексеевича и, возможно, даже обсуждался с ним, а также с другими государственными и церковными деятелями (об этом говорит, в частности, то, что в тексте Привилея конкретно указано как место, где будет возводиться здание будущего училища, так и закрепляемые за ним для материального обеспечения его деятельности монастыри и угодья). Однако в 1680 г. немолодой уже царский наставник умер. Основная роль в дальнейшем продвижении данного проекта перешла к его ученику Сильвестру Медведеву, и тот, учитывая особенности своего личного положения (включая конкуренцию с другими московскими и приехавшими в Москву просветителями), внес в текст Привилея ряд новых положений, в некоторых отношениях меняющих смысл первоначальной его редакции, подготовленной при Полоцком. Однако царь же по тем или иным соображениям не спешил с окончательным одобрением документа. Вместо этого в начале 1682 г. С. Медведеву было разрешено открыть в московском Заиконоспасском монастыре славяно-латинскую школу.

Таким образом, грекофильские начинания Тимофея были уравновешены, и в результате возникла своего рода симметричная конструкция из двух параллельно существующих школ разной ориентации (что, заметим, подтверждает наши слова о непредвзятом отношении высшей власти к различным направлениям в русском просвещении). Примечательно, что патриарх Иоаким, имеющий репутацию главного противника «латинского направления» (и одновременно с этим — главного недоброжелателя са-

¹³⁵ Там же.

мого С. Медведева), в июне 1686 г. лично посетил его школу и пожаловал по 6 денег каждому из 23 ее учеников¹³⁶.

Весной 1682 г. молодой царь Федор Алексеевич скончался, так и не успев принять по Академии окончательного решения. Последовавшие за этим сложные перестановки в верхних эшелонах власти и другие важные политические события заставили на время снять данный вопрос с повестки дня. Возможность вернуться к нему вновь предоставилась лишь спустя почти три года. В январе 1685 г. текст Привилея удалось вручить царевне Софье. Но, хотя он был передан правительнице очень влиятельным и близким к ней лично главой Стрелецкого приказа Ф.Л. Шакловитым, никакой реакции на этот документ не последовало.

Скажем сразу: в связи с возникшими буквально через несколько месяцев новыми обстоятельствами планам С. Медведева так и не суждено было осуществиться. Тем не менее «Привилей на Академию», который историки справедливо оценивают как первый в России *университетский устав*¹³⁷, уже и сам по себе заслуживает внимательного рассмотрения. В нем отразились как взгляды русских просветителей в самый канун петровских преобразований на путь развития отечественного образования, так и конкретная обстановка, в которой разворачивалась их деятельность, а также спектр возможностей, которые уже тогда представлялись реализуемыми.

Академия проектировалась как «общее» учреждение, открытое для людей всякого чина и возраста, исповедующих православную веру. Обучение в ней, по замыслу ее инициаторов, должно было быть бесплатным, однако частным лицам разрешалось делать пожертвования на пропитание и одежду для учеников. Для обеспечения потребностей нового учебного заведения в литературе в ее распоряжение предлагалось передать государеву библиотеку. Преподавать в Академии должны были те же «свободных учений мудрости... то есть науки гражданские и духовные, наченные от грамматики, пиитики, риторики, диалектики, философии разумительной, естественной и нравной, даже до богословия»¹³⁸, которым учили в средних и высших учебных заведениях Европы. Предполагалось также изучение древних и современных языков, в том числе греческого, латинского и поль-

¹³⁶ См.: Козловский И. Сильвестр Медведев. Очерки из истории русского просвещения и общественной жизни в конце XVII века. К., 1895. С. 16.

¹³⁷ Ср.: Фонкич Б.Л. Греко-славянские школы в Москве в XVII веке. С. 217.

¹³⁸ Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв. С. 237.

ского. Но предметы, не одобряемые церковью (магия, гадание, астрология и др.), запрещались под страхом смерти. Преподавателями могли быть как русские люди, так и иностранные ученые. Но все они должны были быть православными, причем иностранцы (не исключая греков и выходцев из Литовской Руси) должны были специально свидетельствоваться в вере. Все это, впрочем, было вполне в духе времени. Например, от профессоров кембриджского Тринити-колледжа, в котором примерно в то же время работал И. Ньютон, требовалось не только твердая приверженность англиканству, но, на определенной ступени научной карьеры, и принятие сана священника (что, между прочим, создало Ньютону немалые личные проблемы, поскольку он усомнился в некоторых церковных догматах).

Впервые в отечественной истории в Привилей был внесен пункт об особых корпоративных правах академического сообщества. В частности, учителя и ученики Академии не подлежали обычному приказному судопроизводству (за исключением тех случаев, когда кто-то из них обвинялся в убийстве или других тяжких преступлениях), кроме того, с учеников до окончания обучения не должны были взыскиваться долги их отцов. Для преподавателей Академии также впервые устанавливались некоторые социальные гарантии, в том числе нечто вроде пенсии — особое вознаграждение по старости. Продуман был и вопрос о жизненной перспективе, которая открывалась ученикам по окончании высшего учебного заведения. Надо сказать, что в ведущих европейских странах уже давно были введены образовательные цензы на занятие определенными профессиями. Например, во Франции эдиктом короля Франциска I (1544) была точно определена номенклатура должностей, доступ к которым открывало только университетское образование¹³⁹. «Привилей на Академию» в этом плане не столь конкретен, но он также стремится установить четкую связь между образованностью и карьерой, создавая тем самым более или менее гарантированный государством спрос на питомцев высшей школы. В частности, в нем содержится пункт о том, что эти последние по окончании учебы будут пожалованы государем «в приличные их разуму чины»¹⁴⁰; одновременно предлагалось сделать «совершение свободных учений» одним из условий пожалования детям незнатных родителей чинов, которые обычно

¹³⁹ См.: Уваров. П.Ю. Французы XVI века: взгляд из Латинского квартала. М.: ЭМКО, 1994. С. 44.

¹⁴⁰ Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв. С. 238.

давались «благородным»¹⁴¹. При этом образованность как фактор социальной мобильности приравнивалась к деяниям, умножающим государеву честь и способствующим расширению государства, т.е. к военным, дипломатическим и другим государственным заслугам.

Нельзя, однако, умолчать о том, что на определенном этапе редактирования Привилея в него были включены положения, закрепляющие за Академией весьма специфические функции идеологического контроля. Само по себе это не было чем-то необычным: в той или иной степени такие функции были свойственны и многим западным университетам. Однако полномочия, которые, согласно проекту, должна была получить Академия, были слишком уж широкими, вплоть до вторжения в сферу компетенции высшей власти. Так, блюстителю Академии совместно с учителями вменялось в обязанность следить за тем, чтобы проживающие в России иностранцы своими речами и поступками не наносили ущерба православной вере. Они же должны были изымать еретические книги, вести учет принимающих православие иноверцев, следить за тем, чтобы эти последние сохраняли православную веру и т.д. Выявленным при этом нарушителям рассматриваемый нами документ грозил самыми суровыми наказаниями, от ссылки на Терек или в Сибирь до сожжения. Подобные положения, по сути дела, делали Академию репрессивным органом, чем-то вроде высшего трибунала по вопросам религиозной совести — притом, заметим, что орган этот фактически мог действовать в обход и патриарха, и церкви. Не потому ли мягкий по характеру и просвещенный царь Федор Алексеевич так и не решился утвердить представляемый ему проект, несмотря на то, что все относящееся к просвещению и науке было в нем продумано и изложено достаточно хорошо?

С точки зрения исторической социологии и социологии культуры очень важно объяснить разительный контраст между теми пунктами Привилея, в которых определяется положение Академии как учебного заведения, и теми, в которых говорится о надзоре за подозреваемыми в инакомыслии и наказаниях, ожидающих этих последних в том случае, если коснувшиеся их подозрения подтвердятся. Как справедливо отмечали занимавшиеся данным вопросом исследователи, едва ли можно указать другое учебное заведение Европы или христианского Востока, от уставных документов которых веяло бы такой суровостью. Достаточно сказать, что из восем-

¹⁴¹ Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв. С. 238.

надцати статей Привилея по крайней мере семь угрожают разного рода наказаниями, из них четыре — сожжением виновных. В этой связи неоднократно высказывалось мнение, что подобный текст *никак не мог* выйти из под пера сторонников «латинского учения» (поскольку эти последние олицетворяли стремление к усвоению европейских культурных веяний и потому как бы априори должны считаться людьми наиболее открытыми и терпимыми). К тому же в Привилее прямо выражалось недоверие к ученым людям из Литвы и Малороссии, хотя именно из их числа в Москве формировались основные кадры носителей латинской образованности. Из этого многие делали вывод, что документ подверглся правке со стороны приверженцев противоположных взглядов — представителей грекофильского направления или даже стремившихся изолировать Россию от Запада «мудрборцев».

Увы, историческая реконструкция процесса его подготовки указывает на то, что такие рассуждения носят чисто умозрительный характер. На самом деле никто, кроме инициаторов проекта, не имел доступа к тексту подготавливавшейся для царского утверждения грамоты, и следовательно, не мог внести в нее каких-либо изменений. А за попытками превратить первое в Москве высшее учебное заведение в некую самостоятельную властную инстанцию, осуществляющую надзор за направлением умов, стоят личные интересы, пристрастия и расчеты на социальное восхождение совершенно конкретного человека — Сильвестра Медведева. Продвигая идею создания Академии после смерти Симеона Полоцкого, он, несомненно, надеялся, на то, что теперь пост ее ректора (блустителя) достанется именно ему и, соответственно, дорабатывал проект «под себя» и свои собственные амбиции¹⁴².

Вот, кстати, еще одна трагическая фигура русской многовариантной модернизации XVII в., противоречиво совмещающая ее «белые» и «черные» стороны. Интеллектуал и искренний поборник просвещения (в «латинском» его варианте), отличавшийся вместе с тем крайней нетерпимостью и грешивший доносами на тех, в ком видел своих конкурентов, он наглядно продемонстрировал, что открытость западным веяниям вполне совместима с воистину тоталитарными склонностями, включая призывы «кровью изыскати» у его соперников и оппонентов их «хулы и лукавства»¹⁴³. Иро-

¹⁴² См.: Фонкич Б.Л. Греко-славянские школы в Москве в XVII веке. С. 213.

¹⁴³ См.: Ялмас Д.А. Столкновения представителей греческой и латинской культур в Москве во второй половине XVII ст. (некоторые эпизоды из жизни братьев Лихудов) // Научн.

ния истории состоит в том, что этот призыв был в определенный момент обращен и на него самого. В борьбе между Петром I и Софьей, Медведев примет сторону не будущего преобразователя, которому предстояло распахнуть «окно в Европу», а его противников, и в феврале 1691 г. будет обезглавлен в Москве на Лобном месте против Спасских ворот.

Что же касается создания в Москве высшего учебного заведения, то высшие власти принимали к этому собственные меры, о которых, вероятнее всего, не было известно ни Тимофею, ни Сильвестру Медведеву. В частности, в 1681–1682 гг. и царь Федор Алексеевич и патриарх Иоаким вновь обращались к восточным патриархам с просьбами подыскать и прислать подходящих учителей. Откликаясь на эту просьбу, иерусалимский патриарх Досифей предложил отправиться в Москву двум хорошо образованным греческим дидаскалам — иеромонахам Иоанникию и Софронию Лихудам.

Путешествие братьев Лихудов в Россию в некоторых своих эпизодах напоминает прямо-таки детективную историю. Известно, например, что польские иезуиты, на которых образованность и ум ученых греков произвели очень сильное впечатление, приложили немало сил, чтобы убедить короля Яна Собесского не выпускать их в Россию. В конечном счете братьям удалось уехать тайно, и в марте 1685 г. после длившегося почти 2 года трудного путешествия, они наконец прибыли в православную столицу.

В отличие от уже трудившихся на ниве российского просвещения греков и русских, Лихуды были учителя «высоких наук». Учились они сначала в Греции, а затем в Венеции и Падуанском университете, который привлекал выходцев из некаатолической части Европы царящей в нем значительной интеллектуальной свободой (достаточно сказать, что до 1610 г. здесь работал и написал свои самые важные труды Г. Галилей).

Таким образом, братья сочетали в себе греческую образованность с латинской, что, видимо, было в глазах московских властей немаловажным преимуществом. Во всяком случае с созданием под руководством еще не знающих русского языка ученых греков новой школы медлить не стали:

докл. филологического фак. МГУ. Вып. 2. М., 1998. Справедливости ради надо отметить, что в исторической литературе предпринимались и попытки идеализации Медведева как человека, отстаивавшего принципы разума против его гонителей. Однако даже в работах, в которых он представлен безусловным носителем духа прогресса, отмечается его самомнение и бранчивый тон полемики с оппонентами (см., напр.: *Козловский И.* Сильвестр Медведев. К., 1895. С. 17).

См.: *Фонкич Б.Л.* Греко-славянские школы в Москве в XVII веке С. 213.

она начала свою работу в Богоявленском монастыре уже 1 июля 1685 г., т.е. всего через 3 месяца после прибытия Лихудов в Россию. Заниматься у Лихудов были назначены лучшие ученики Типографской школы, которые уже более или менее овладели греческим. Для них это была следующая образовательная ступень, поскольку спектр изучаемых в Богоявленской школе дисциплин был существенно шире, чем в Типографской. Что же касается грамматики и риторики, то они преподавались здесь на более высоком, *ученом*, уровне, ибо новые греческие учителя не просто знали преподаваемые ими предметы, но и писали по ним учебные руководства и учебники. Несомненно, они во многом компилятивны, но отнюдь не лишены и творческого начала. Как уже отмечалось в историко-педагогической литературе, особенно интересно в этом отношении изложение риторики, в котором авторам удалось очень удачно приноровиться к складу ума, понятиям и национальному характеру русского читателя (так, в отличие от аналогичных западных курсов, Лихуды очень редко прибегают для примеров к красноречию языческих авторов, предпочитая им Св. Писание и святоотеческие тексты и показывая, что сама Русь изобильна предметами, достойными художественного слова)¹⁴⁴. В 1698 г. написанная Софронием Лихудом книга «О силе риторической» была переведена с греческого на русский¹⁴⁵ и впоследствии издана.

В связи с появлением еще одного, причем более высокого по своему уровню училища, греческая программа Типографской школы постепенно сокращается. Уменьшается и количество ее учеников. Школа же Лихудов, напротив, постепенно разрасталась. Вскоре для нее начали строить специальное здание. Это свидетельствует о том, что братья снискали в Москве очень сильных покровителей. С одной стороны, это, конечно, патриарх Иоаким, активно использовавший их знания, эрудицию и полемический талант в богословских диспутах. С другой стороны, — что, между прочим, служит еще одним подтверждением высказанной выше мысли о неправомерности слишком жесткого противопоставления различных направлений в русском просвещении XVII в. — это фаворит и «первый министр» правительницы Софьи князь В.В. Голицын, который, если характеризовать

¹⁴⁴ См.: *Смирнов С.* История Московской славяно-греко-латинской академии. М.: Типография В. Готье, 1855. С. 51–56.

¹⁴⁵ Небезынтересно отметить, что перевод этот финансировался одним купцом-библиофилом (еще исключительно редкий, но уже появившийся в то время социальный тип интеллигентного русского человека).

его в современных терминах, был ярко выраженным латинофилом-западником. Соответственно, он был одним из высокопоставленных «друзей» крайне нерасположенного к Лихудам Медведева. Тем не менее, Голицын с уважением относился к познаниям греческих ученых и оказал строительству предназначенного для них здания существенную помощь как деньгами, так и распоряжениями. В ответ братья с благодарностью называли его своим заступником, покровом и прибежищем¹⁴⁶.

Летом 1687 г. Лихуды наконец получают в свое распоряжение специально построенный трехэтажный учебный корпус в Заиконоспасском монастыре и с этого момента открывают полный курс обучения. Сюда к ним переводятся все ученики Типографской школы, к которым по царскому распоряжению должны присоединиться до 40 человек детей боярских и определенное количество разночинцев. Так начинается история первого в России высшего учебного заведения, известного вначале как Еллино-греческая школа, а позднее — как Славяно-латинская и, наконец, Славяно-греко-латинской академии. Это последнее название она официально приобрела уже во второй половине следующего столетия, хотя неформально она иногда именовалась так еще при жизни своих создателей.

Программа обучения у Лихудов включала в себя грамматику, риторику, пиитику, логику и физику (правда, не новейшую, ньютоновскую, а аристотелевскую), психологию (по сути дела — разбор аристотелевского трактата «О душе»), а также некоторый объем математики. Для самых старших студентов предполагались также философия и богословие. Занятия велись частью на греческом, частью на латыни. В общем и целом это, конечно, образование схоластического типа, но таковым оно в значительной мере все еще оставалось и в других странах Европы.

Преподавательская деятельность Лихудов в Богоявленской, а затем в Заиконоспасской (Спасской) школе продолжалась около 8 лет. Это был, может быть, самый продуктивный, но отнюдь не самый спокойный период их жизни. Логика событий властно вовлекала их в богословско-политические споры, чрезвычайно волновавшие в то время московское общество. Лихуды выступают на стороне «греческой партии», отстаивают ее позиции по вопросу о пресуществлении св. Даров. Обширные знания и полемический талант доставили им положение интеллектуальных лидеров московского грекофильства, что могло помимо авторитета сулить и неприятности: надо сказать, что против них сильно интриговал С. Медведев, крайне раз-

¹⁴⁶ Смирнов С. История Московской славяно-греко-латинской академии. С. 24.

досадованный тем, что приезд ученых греков совершенно разрушил его надежды стать ректором проектируемой им московской Академии. Поражение Софьи стало одновременно и поражением ориентированных на нее латинофилов. Казалось бы, это должно было автоматически укрепить позиции Лихудов, однако в действительности их положение существенно осложнилось. Главную роль в таком неблагоприятном повороте событий сыграл, как это ни странно, еще недавно благоволивший Лихудам иерусалимский патриарх Досифей. В грамотах, направленных царям Ивану и Петру, а также новому предстоятелю русской церкви Адриану (преемнику скончавшегося в 1690 г. Иоакима), он выражал крайнее недовольство деятельностью своих бывших протече. Некоторые претензии к ним носили сугубо личный характер. Вместе с тем Досифей обвинил Лихудов в том, что они, не ограничиваясь греческим, ввели в своей «схоле» изучение латинского языка, а вместо преподавания грамматики «забавляются около физики и философии»¹⁴⁷, вследствие чего их ученики якобы вообще ничего не знают.

Московские власти смотрели на деятельность Лихудов иначе. Но проигнорировать мнение Досифея, который играл немаловажную роль в московской политике на востоке, было невозможно. Поэтому в 1694 г. патриарх Адриан отстранил Лихудов от преподавания в созданной ими школе, хотя от каких-либо строгих мер против них пока воздержался и просто определил их для литературных и ученых занятий на Печатный двор. Здесь по царскому распоряжению они некоторое время преподавали итальянский язык (в то время в российской внешней политике как раз прорабатывалась идея союза с Венецией против Турции). К счастью, к тому времени братья уже подготовили несколько толковых учеников, которые смогли заменить их в качестве учителей. Поэтому Заиконоспасская школа не прекратила своего существования с отстранением от дел ее основателей. Но преподавание латинского языка в ней прекратилось, а общий уровень образования понизился, ибо ученики не обладали теми знаниями и эрудицией, как ученые греческие дидакалы; философию же и богословие молодые россияне и вовсе не могли преподавать, поскольку не успели прослушать соответствующие курсы.

В 1701 г. в связи с новыми обвинениями уже политического характера братья были все-таки сосланы в костромской Ипатьевский монастырь. Но через некоторое время их вызволил оттуда новгородский митрополит Иов,

¹⁴⁷ Смирнов С. История московской славяно-греко-латинской академии. С. 63.

имевший очень широкие просветительские планы и стремившийся превратить Новгород в ведущий центр русской образованности. По его поручению опальные греческие ученые создали здесь еще одну славяно-греческую школу (1706). Число учеников в ней доходило до 100 и более — в этом отношении она была вполне сопоставима даже с московскими школами, находившимися под покровительством центральных властей. К сожалению, ресурсное обеспечение данного предприятия было недостаточным, да и Лихуды недолго оставались в Новгороде: вскоре они были вновь возвращены в Москву, где продолжили свои ученые занятия и преподавательскую деятельность. Поэтому после кончины святителя Иова (1716) созданная по его инициативе новгородская школа понемногу захирела.

Самому же первому детищу Лихудов — будущей Славяно-греко-латинской академии — была суждена долгая жизнь. Это учебное заведение под разными названиями просуществовало в Москве почти 130 лет и за это время выпустило из своих стен многих выдающихся людей — достаточно назвать среди них хотя бы только одного М.В. Ломоносова. В 1814 г. Славяно-греко-латинская академия была преобразована в действующую и поныне Московскую духовную академию и переведена в Троице-Сергиеву лавру.

Бесспорно, Москва XVII в. намного уступала Западу по богатству организующих образовательную деятельность институциональных форм. Здесь были почти, а то и совершенно неизвестны, многие специфические элементы школьной и университетской культуры Европы — как ставшие уже к тому времени широко распространенной традицией зародившиеся еще в период «высокого» Средневековья (такие, как научный диспут или процедура защиты диссертации), так и совсем еще новые, укоренившиеся уже на исходе эпохи Возрождения (например: практика специализации научной и преподавательской деятельности по кафедрам). Однако не следует идеализировать и европейское образование: если не считать Италию, Францию и Голландию, то в XVII в. оно все еще повсеместно несло на себе отпечаток Средневековья. Прогрессивные тенденции пробивали себе дорогу, но далеко не везде и с огромными трудностями, так что ясно вычленишь их в общем переплетении явлений было зачастую совсем не просто, в особенности — наблюдателям, не включенным в контекст европейской культуры и воспринимавшим ее «со стороны». Поэтому, хотя в Москве интересовались состоянием европейской образованности, кое-что о ней знали и, как мы уже видели, кое-что старались перенимать, крупными инновационного опыта, связанного с адаптацией образования к специфиче-

ским задачам новоевропейской науки, были просто не заметны россиянам в ворохе опадающих листьев средневековой премудрости.

Когда Лихуды начали преподавать в своей высшей школе физику, это была не новая ньютоновская механика, а ставшая к тому времени анахронизмом физика Аристотеля. В Москве, однако, таких нюансов в то время просто не понимали, и путь, на который выходило отечественное образование к началу царствования Петра, представлялся общепринятым, магистральным — как сказали бы сегодня, «соответствующим мировым образцам». Нельзя сказать, что для такого вывода не было оснований: так, например, и в Кембридже времен молодого Ньютона всего за два десятилетия до этого царила все та же латинская грамматика, аристотелевские силлогизмы и переводы из древних авторов. Система природы также излагалась по Аристотелю, так что студент Ньютон знакомился с космологией и физикой света по книге И. Магируса «Перипатетическая физиология». Но в Англии, наряду с этим, было уже и нечто другое — то, чему российские наблюдатели в то время вряд ли придавали особое значение. Речь идет о появлении определенных социальных типов и коммуникативных сообществ, выступающих активными носителями и проводниками духа формирующейся новой науки с ее специфической рациональностью и установкой на «испытание природы», «выведывание» ее сокровенных тайн. Эти новые сообщества отнюдь не совпадали с институционализированной академической средой, хотя и включали в себя многих ее представителей. Таковы, например, те, кого в Англии 1640-х — 1660-х годов называли «виртуозами» — ученые-любители самого разного социального происхождения, которые собирались вместе для обсуждения всевозможных научных проблем, спектр которых варьировался от улучшенных приемов садоводства до декартовских вихрей и бэконовского индуктивного метода (не забудем, впрочем, также и о ненасытном интересе тогдашнего общества к всевозможным курьезам и чудесам, а также к алхимии и герметизму)¹⁴⁸.

Как мы видели, в свое время в «ренессансной» Москве также возникали сообщества людей, одержимых познанием. Но это была другая эпоха, еще не проникнутая духом новой науки, с той характерной для периода ее формирования настоящей страстью к эксперименту («испытанию природы»), которая стала отличительной чертой познавательных интересов периода барокко (например, Лондонское королевское общество даже держало специального куратора экспериментов, обязанностью которого было

¹⁴⁸ См.: Карцев В. Ньютон. М.: Молодая гвардия, 1987. С. 53–54, 143–149.

представлять на каждом очередном заседании несколько новых опытов на свое усмотрение). Искания московских интеллектуалов начала XVI в. имели еще несколько иную направленность, но кажется, что они в дальнейшем могли стать естественным основанием для восприятия духа новой науки. Однако к середине XVI столетия, в период правления Ивана Грозного, вектор развития страны, включая и интеллектуальный его аспект, отклонился от намечавшихся ранее тенденций. И в это время, и столетием позже мы вновь встречаем в Москве интеллектуалов и интеллектуальные кружки. Но фокус их интересов становится уже иным. Теперь в центре внимания оказываются либо вопросы справедливости и общественного блага, либо церковная жизнь и «правильная» вера. Мотив познания как выведывания тайн природы отошел на задний план и, самое главное, потерял ту яркую ценностную окрашенность, которую он стал приобретать у Федора Карпова и Максима Грека. А состояние умов наиболее образованной части общества, несомненно, влияло и на образовательный запрос, и на самую модель образованности. Оба направления в московском просвещении XVII в. немало сделали для подготовки кадров, владеющих «языками знания» и определенной гуманитарно-филологической культурой. Но оба они, в силу особенностей сложившейся в социуме мотивации, были всецело ориентированы на образование старого схоластического типа. В этой связи подчеркнем, что речь идет не просто о *фактическом* положении вещей: в этом плане доминирование схоластики в XVII в., как уже отмечалось выше, характеризует не только Россию, но в значительной степени и всю остальную Европу. Проблема в том, что в российском социуме в то время отсутствовали иные ориентиры образования, а схоластическая его модель, которая в странах, образовавших к началу XVII в. своего рода эпицентр мировой истории, уже вызывала сомнения и подвергалась критике, усилиями как грекофилов, так и «латинствующих» утверждалась в качестве перспективной культурной нормы.



Портрет царя Михаила
Федоровича



Митрополит Киевский Петр Могила



Букварь В. Бурцова (Московский печатный двор, 1634)



Портрет царя Алексея Михайловича
(неизвестный художник XVII в.)



Патриарх Никон

Копия пришла хороших
Сольта Кольцо А. Ц. Д. Е.

Автограф царя Алексея Михайловича



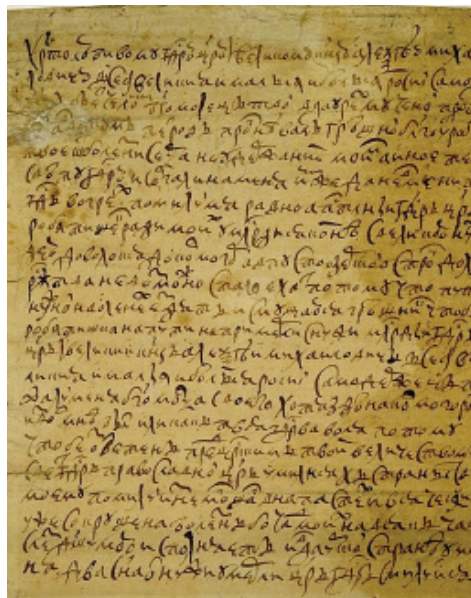
Ближний боярин А.Л. Ордин-Нащокин - просвещенный государственный деятель



Боярин А.С. Матвеев – сотрудник и друг царя Алексея Михайловича



Приметы нового в жизни России XVII в. (с картины А.М. Васнецова)



Послание Аввакума царю Алексею Михайловичу (автограф)



Аввакум. Старообрядческая икона начала XVIII в.



Книжные лавочки на Спасском мосту в Москве в XVII в. (с картины А.М. Васнецова)



Заиконоспасский учительный монастырь. Спасский собор



Школа. Миниатюра из рукописной книги



Училищное здание в Новгороде («Лихудов корпус»)



Рукопись сочинения композитора и музыкального теоретика Николая Дилецкого «Грамматика мусикийская», 1670-е гг.



Рукописная книга с записью песнопений при помощи русской знаменной нотации

РАЗДЕЛ III

РОЖДЕНИЕ «ПРОСВЕЩЕННОЙ РОССИИ»

Глава 8. Революционный характер петровской эпохи. Просвещение как национальный проект

Семнадцатый век, если рассматривать его как существующее во времени единство исторически складывающихся форм социальной жизни, политической организации общества и культуры, закончился в России чуть раньше формально положенного ему по хронологии срока. *По сути* это произошло в 1698 г., когда Петр I, вернувшись из поездки с так называемым Великим посольством и учинив «великий розыск» по делу о только что подавленном правительством стрельцом восстании, приступил к проведению целого комплекса широких и многосторонних преобразований, затронувших не только государственное управление, хозяйство, церковь, образование, но и повседневный быт народа, его самосознание и картину мира, сферу социально признанных ценностей.

На уровне фактологии петровская эпоха известна и изучена вплоть до самых мелких подробностей. Но исходя, в сущности говоря, из одних и тех же фактов, исследователи коренным образом расходятся в их интерпретации. Одни видят в фигуре Петра символическое воплощение неудержимого и дерзновенного духа Истории («он весь как Божия гроза...»), другие — жестокого деспота, изменившего национальной традиции и нарушившего естественный ход народной жизни. Для одних он — гений, явивший миру преображенную Россию подобно тому, как великий художник вызывает к жизни невиданные доселе образы прекрасного и возвышенного. Другие вспоминают ему грубые оргии и жестокие казни, ставят ему в упрек то, что великолепный Санкт-Петербург был построен на костях нескольких тысяч подневольных рабочих.

По традиции, идущей от политической мифологии начала XVIII в., петровскую Россию было принято рассматривать как прямую противоположность допетровской Московской Руси. Традиция эта в общем и целом

почти всецело преобладала вплоть до середины XIX в. Она и до сих пор в значительной степени определяет образы прошлого, сложившиеся и прочно укоренившиеся в массовом сознании, для которого Петр I — любимый исторический герой, равного которому не было ни в предшествующие, ни в последующие эпохи. Однако в исторической науке со времен С.М. Соловьева и его «Публичных чтений о Петре Великом» утвердилась другая точка зрения, обнаруживающая прямую преемственность государственной, общественной и культурной жизни с событиями и явлениями петровского царствования. Представление о петровских преобразованиях как о «буре», которая смела с лица земли все старые традиции и повернула русскую жизнь на новые, чуждые ей ранее пути развития, уступила место другому, более органическому пониманию связей между московской стариной и «новшествами» XVIII в.¹⁴⁹ Если первая точка зрения представляет Петра титаном-демиургом, создавшим «новую Россию» буквально из ничего, то вторая иной раз почти совсем отказывает ему в подлинном новаторстве, считая, что он лишь торопливо и порывисто довершал начатое при его отце, брате и сестре, делавших то же самое дело более осмотрительно, но вместе с тем и более основательно. Нельзя отрицать, что эта вторая точка зрения в научном отношении намного основательнее, она опирается на проработку очень широкого круга ранее совершенно не изучавшихся историками источников. Однако нельзя ведь не рассматривать в качестве историко-социологического факта и самоощущение современников. А оно совершенно определенно указывает на то, что Петр «перевернул» Россию.

Как разрешить возникающее здесь противоречие? На наш взгляд, оба подхода в определенном смысле соответствуют действительности. И в то же время сами по себе они... оба неверны. Парадокс этот можно разрешить лишь если рассматривать их в некотором более широком контексте, который мы и попытаемся сейчас сконструировать.

Будем исходить из того, что, при всех разногласиях, касающихся исторической роли Петра, вряд ли кто-нибудь будет оспаривать восходящую к А.С. Пушкину и повторенную после него многими историками и политическими мыслителями характеристику его как революционера на троне. Другой вопрос, что кто-то видит в революциях локомотивы истории, а кто-то лишь разгул насилия и смуты. Если рассматривать революционность как интегральное социологическое определение петровской эпохи и ключ к пониманию ее исторического смысла, то надо, прежде всего, вспомнить,

¹⁴⁹ См.: Пресняков А.Е. Три столетия // Три века: В 6 т. Т. 1. М., 1991. С. 5.

что революции очень редко представляют собой единичные события. В большинстве случаев они группируются в своего рода серии — революционные циклы, когда в течение определенного промежутка времени («революционной эпохи») происходит чередование фаз обострения и фаз относительной стабилизации (подъемы и спады революционной волны). Так, в Англии между 1640 и 1688 гг. произошло две революции, во Франции за период 1789–1870 гг. — четыре, в Испании, начиная с 1808 г. — пять, в России в XX в. — по крайней мере, три (а если считать имевшие многие черты революции коллективизацию и события августа — декабря 1991 г., то пять), в Китае и Иране в том же XX столетии — по две (в Китае в 1910 и 1949 гг., в Иране в 1908–1910 гг. и 1979 г.) и т.д. Если принять проведенное в предыдущей главе сопоставление Смутного времени с европейскими революциями, то логично было бы рассматривать его как начало, а петровские преобразования — как завершающий акт первой в истории России революционной эпохи.

В таком контексте петровские преобразования как раз и предстают в одном аспекте как эволюция, совершенно логичное продолжение определенного направления развития (в данном случае — того проникновения в Россию европейских обычаев и образа жизни, которое начиналось еще при его ближайших предшественниках) и *одновременно*, но уже в другом событийном ряду, как разрыв, «перерыв постепенности», причем не только по отношению к старомосковской традиции, но и по отношению к тем формам освоения иноземного опыта, которые сложились при Михаиле Федоровиче, Алексее Михайловиче и Федоре Алексеевиче. При этом, в отличие от более ранних ее стадий, революционный процесс охватывает уже не только социально-политические отношения, но и сферу культуры, начиная от государственной идеологии и кончая бытовым поведением.

Известно, что революция — это очень быстрая качественная трансформация общества, в ходе которой разрыв со старым социальным порядком осуществляется с применением насилия. Революции «ломают старое» и одновременно создают новые формы социальности. Это исходный пункт, с которого начинается любая социологическая теория, независимо от того, на каких концептуальных основах она строится и каких идеологических установок придерживается. Дальше же, как правило, указывают на конкретизирующие признаки, которые характеризуют ведущие к переменам социальные действия (активизация масс, характер и масштабы насилия, слом государственного аппарата, смена элит и др.). При помощи этих

признаков, набор которых от теории к теории несколько варьируется, решается обычно общая задача разграничения революций и иных способов модификации социальных систем (таких, как «мирная» реформа или, допустим, государственный переворот). Разграничение это, однако, всегда вызывало трудности и никогда не могло быть проведено достаточно четко, что само по себе указывает на изъяны такой методологии. На наш же взгляд, гораздо важнее другое: специфической особенностью революций как таковых является то, что они являются своего рода коммутаторами режимов развития. Но не столько в старом марксистском смысле чередования относительно периодов постепенной эволюции со «скачками» от одного качественного состояния к другому, сколько в смысле перехода с линейной траектории развития на ветвящуюся и обратно. Если рассмотреть данный вопрос в рамках целостного революционного цикла, то, как нетрудно показать, открывающий его социальный кризис как раз и создает спектр новых исторических альтернатив, тогда как заключительный захлопывает все окна возможностей, кроме одного, и вновь на какое-то достаточно длительное время выводит общество на путь линейной эволюции. И в самом деле, в петровских преобразованиях нетрудно увидеть характерные признаки такой «заключительной» революции. Укажем, в частности, на то, что в ходе этих преобразований был окончательно решен вопрос о направлении и характере российской модернизации. А именно: страна бесповоротно и необратимо стала на путь модернизации сверху, проводимой под патронажем государственной власти. Остальные же исторические возможности в результате этого были закрыты.

Одно время в литературе часто высказывалось мнение, что мотивы предпринимавшихся Петром действий и мер в конечном счете сводятся к решению узко прагматической задачи возможно более быстрого создания боеспособных вооруженных сил, способных противостоять другим европейским армиям того времени. Однако на самом деле петровские преобразования уже на ранней стадии стали приобретать черты многогранного соревновательного проекта, мотивируемого стремлением «посчитаться славой» с ведущими странами Европы. Россия отказывалась от освященной традицией сакрализации своего места в мире и становилась одной из *многих стран* Европы. Но — с целью занять среди них достойное положение, которое признавали бы (не смогли бы не признать) все остальные страны. Альтернативные этому «государственному европеизму» социально-исторические проекты, например, основанные на идеологии «третьего

Рима» (именно такой вариант отстаивали, в частности, вожди раскола, чьи идеи находили отклик как у некоторых высокопоставленных представителей боярства, так и в низовых социальных слоях, в частности у посадских людей и стрельцов), со времени Петра окончательно подавляются либо оттесняются на положение маргинальных, не способных при сложившихся исторических обстоятельствах претендовать на достаточно широкое, а тем более общенациональное значение.

Рассматривая «славные дела» Петра как продолжение того, что делали его отец, старший брат и сестра, нельзя упускать из вида то, что петровская эпоха внесла в процесс модернизации не только новые темпоритмы, размах и склонность к повсеместному и скорому применению насильственных мер. По сути это была своего рода реконструкция всего проекта модернизации сверху, не только наделившая его новыми смыслами, но и разрешившая некоторые возникшие в его рамках противоречия. И, собственно говоря, именно эта реконструкция обеспечила окончательное торжество данной линии модернизации (хотя, как мы уже говорили выше, ее преобладание стало обозначаться несколько ранее). Вся петровская эпоха, за исключением нескольких первых лет, окрашена неповторимым духом романтики «практического делания» и дерзкого напора, передать который под силу лишь художнику — научные понятия для этого слишком сухи и лишены той яркой, чувственно осязаемой наглядности, которой обладают литература, живопись, кинематограф, создавшие, каждый по-своему, выразительные образы царя-преобразователя и его времени. И если возгонка конкретного многообразия событий в сферу теоретического мышления, где реальная история предстает в виде схемы исторического процесса, может иной раз привести нас к мысли о том, что во всем действительно существенном Петр лишь следовал курсу, намеченному его предшественниками, то живые впечатления убеждают в том, что петровская эпоха — это нечто совсем другое, чем царствования Алексея Михайловича и Федора Алексеевича.

Вряд ли надо специально доказывать, что петровские преобразования носили ярко выраженный просветительский характер. И если мы отмечаем их революционный характер, то к этой характеристике вполне уместно добавить еще и соответствующий эпитет: *просветительская революция*. Бесспорно — и мы уже писали об этом выше — просветительские тенденции дают о себе знать и при предшественниках Петра. Они проявляются то тут, то там, но... как бы независимо от государственного целеполагания,

которое было основано на идее создания всемирного православного царства или, по крайней мере, консолидации православного мира вокруг Москвы. При Петре же целью становится создание «просвещенной России», вследствие чего просвещение впервые приобретает черты *национального проекта*.

Одной из самых характерных черт модернизации как формы социально-исторического развития является специфический, именно ей присущий, способ межкультурных взаимодействий. Взаимовлияния в сфере культуры существовали на всем протяжении развития цивилизации. Однако они носили в основном диффузный характер. В условиях же модернизации появляется и приобретает большое значение совершенно особый тип таких влияний, когда определенная страна или народ начинает выступать по отношению к другим странам и народам в качестве целостного культурного образца. Как известно, в эпоху Возрождения такую роль в общеевропейском масштабе играла Италия. Позднее — Франция (которая, впрочем, после так называемой «славной революции» 1688 года сама испытывает сильное влияние Англии). Что же касается России, то, как мы уже видели, в XVII в. она оказалась как бы в перекрестии конкурирующих культурных влияний, одним из которых было восточно-христианское (греческое), а другое — польское (точнее, польско-латинское). Выражением этой ситуации стала описанная нами выше борьба двух направлений в русском просвещении. Однако, хотя разногласия между этими направлениями в конце концов достигли значительной остроты, оба они, в сущности говоря, руководствовались схоластической моделью учености, и потому их противостояние очень быстро стало принимать тупиковый характер. Какая бы сторона ни одерживала в нем верх, это не создавало предпосылок для поступательного движения. И спор их разрешился не доказательством правоты кого-либо из его участников, а диалектическим «снятием» обеих точек зрения и введением совершенно новой смысловой перспективы. Ее появление нашло свое выражение в смене внешних культурных образцов: при Петре польско-латинское и греческое влияние очень быстро уступило место ориентации на протестантские страны Северной Европы — Германии, Голландии, Англии, Швеции.

Вообще говоря, выходцы из этих стран издавна жили в Москве, Архангельске, Новгороде и некоторых других русских городах, причем — целыми колониями. И хотя близкие контакты с иноверцами в Московском государстве воспринимались с немалой подозрительностью, между ними и

представителями некоторых слоев русского общества не могли не завязываться определенные связи, иногда довольно тесные (известно, например, что знаменитый государственный деятель времен Алексея Михайловича и покровитель будущей царицы Натальи Кирилловны боярин Артамон Матвеев был женат на шотландке Мэри Гамильтон). Деловое и дружеское общение, без сомнения, способствовало ознакомлению россиян с обычаями и некоторыми элементами культуры перечисленных выше стран, но тем не менее вплоть до конца правления Софьи немецкие, голландские, шведские и английские влияния не составляли доминанты и имели характер разрозненных личных заимствований. При Петре же они очень быстро приобрели системный и к тому же чуть ли не общеобязательный характер. Старшие сыновья Алексея Михайловича (рано умерший Алексей и сменивший на престоле отца Федор), в соответствии со сложившимися в Москве середины XVII столетия взглядами на образованность, свободно говорили по-польски и на латыни. Язык, на котором изъяснялись их младший брат Петр и его сподвижники, совсем другой — он буквально пропитан немецкой и голландской лексикой, значительную часть которой составляла специальная терминология.

Сам по себе спор между грекофилами и «латинствующими» отнюдь не был исчерпан к тому моменту, когда государственная власть оказалась в руках Петра I. Некоторые активные деятели обоих направлений оставались на сцене практически на всем протяжении его царствования. И можно сказать, что чередование грекофильских и латинофильских тенденций в отечественном образовании продолжалось некоторое время и при нем. Но в атмосфере петровской эпохи споры о сравнительном достоинстве греческого языка или латыни, которые еще 20 лет тому назад казались московским интеллектуалам чрезвычайно важными и принципиальными, вдруг как-то сразу утрачивают смысловую связь с духом времени. В новой социально-исторической ситуации противоречия между поборниками греческого и латинского учения стали смягчаться. Так, поставленный по желанию царя местоблюстителем патриаршего престола киевлянин Стефан Яворский, которого в Москве первоначально восприняли как «латынщика» и «обливанца» (крещеного обливанием, а не в три погружения, как было издавна принято в Великороссии), со временем тесно сблизился с великорусскими иерархами, которые еще со времен Алексея Михайловича были известны своим грекофильством. С другой стороны, деятельность некоторых участников старых споров в новых условиях стала приобретать

новые грани, выходя в какую-то иную плоскость за рамками прежних противостояний. Так, например, интеллектуальные лидеры грекофилов братья Лихуды по поручению Петра I занялись преподаванием итальянского языка (правда, из 55 первоначально намеченных для этого молодых людей — в основном, сыновей высокопоставленных сановников — реально осталось только 10).

Конкретные факты, характеризующие динамику греко-латинских влияний в русском просвещении петровской эпохи таковы. Поскольку некоторые видные сторонники «латинского учения», в частности, С. Медведев были близки к сторонникам Софьи, из-за чего после ее падения их группировка понесла серьезный урон, в первые годы правления Петра на некоторое время восторжествовала «греческая партия» во главе с патриархом Иоакимом и ведущим публицистом данного направления Евфимием Чудовским. Начиная же с 1701 г., когда местоблюстителем патриаршего престола был назначен Стефан Яворский, а ректором Московской академии — Палладий Роговский (оба они учились не только в православных, но и в католических учебных заведениях) высшее гуманитарное образование в Москве стало перестраиваться по образцу Киевского, всецело ориентированного на польско-латинские образцы. Царь, несомненно, был в курсе происходящего. Тем не менее, вряд ли можно говорить о некоем, пусть даже временном, *альянсе* молодого Петра с латинистами. Если принять во внимание особенности его характера и историю его взаимоотношений с отдельными сподвижниками и приближенными, речь может идти лишь о его *личном* отношении к тем или иным деятелям различного толка. Безусловно, среди них очень видную роль стали играть такие усвоившие себе стиль польско-латинской образованности выходцы из Малороссии, как Стефан Яворский или Дмитрий Ростовский. Тем не менее среди лиц, пользовавшихся его расположением и доверием, были и видные церковные иерархи старомосковского закала, которые со времен царя Алексея Михайловича четко выдерживали ориентацию на православный восток (Афанасий Холмогорский, Митрофан Воронежский и др.). Важнее всего, однако, другое: если раньше соперничество «греческой» и «латинской» партий определяло всю ситуацию в русском просветительстве, так сказать, интегрально, то теперь, будучи встроенным в более широкий контекст, оно утратило свое системообразующее значение. Теперь, когда в России появился значительный и очень важный сегмент специального образования прикладной направленности, для которого дилемма грече-

ского и латинского учения была совершенно не релевантна, противоречия между приверженцами этих двух моделей образованности превратились в локальную флуктуацию культурного поля, затрагивавшую, в сущности, только Московскую и Киевскую академии.

Глава 9. Освоение наук и формирование новой модели образованности

Осуществленная в России на рубеже XVII и XVIII вв. смена культурных образцов отнюдь не была просто данью личным симпатиям и вкусам юного Петра Алексеевича, любившего наезжать в Немецкую слободу и водившего дружбу со многими ее обитателями. Конечную ее основу, несомненно, надо искать в объективно назревших, хотя в то время еще не вполне осознанных, социальных потребностях, с которыми эти вкусы и симпатии совпадали (что, с одной стороны, несомненно облегчало реализацию этих последних, но, с другой стороны, создавало Петру сильную политическую опору, компенсирующую его неприемлемую для многих экстравагантность).

Как объяснить эту смену? Почему новый царь и его окружение сделали именно такой выбор? Отвечая на этот вопрос, нельзя не вспомнить о специфическом этосе протестантизма, о тех его особенностях, которые были в свое время ярко описаны в классических работах М. Вебера. Как известно, на заре Нового времени голландские кальвинисты, французские гугеноты, английские и шотландские пресвитериане стали играть ведущую роль в развитии промышленного капитализма, международной торговле и расширении технических знаний. А при первых Романовых именно выходцы с протестантского Севера начали активно создавать в России современное по тому времени металлургическое, оружейное, стекольное и суконное производство (что, впрочем, они делали и в других странах Европы: так, английские промышленники поставили на ноги шведскую металлургию, а французские изгнанники эпохи религиозных войн — производство часов в Швейцарии). Русским реформаторам петровского призыва импони-

ровали не только характерные для протестантского менталитета практичность, конкретность, трудолюбие, настойчивость, но и тот специфический энтузиазм, который этос протестантизма вносил во всякое более или менее значимое практическое дело¹⁵⁰.

Далее. Стилистически русская культура XVII — начала XVIII вв. — это культура барокко, ведущим мотивом которого является беспрестанное движение, динамизм. Но тот пересмотр культурных и идеологических ориентиров, который произошел в России при Петре, привел к реинтерпретации идеи динамизма, причем достаточно радикальной. Как заметил в свое время А.М. Панченко, в польско-латинском барокко и его украинно-белорусских вариациях преобладал вербальный аспект. Апофеоз слова — вот главный принцип Симеона Полоцкого и других эрудитов-латинистов, задававших тон в придворных кругах времен Алексея Михайловича и его сына Федора. Их динамизм — это динамизм причудливых словесных мозаик, сложных, нередко вычурных, искусственно напряженных словесных конструкций. В противовес этому Петр и его время отвергают самодовлеющий культ слова во имя культа дела и вещи. На место динамизма, трактуемого как производство слов, выдвигается динамизм созидания предметного мира, энергетика производства вещей (или, если говорить точнее, полезных вещей). Не случайно царя, так любившего позиционировать себя в роли «мастерового», раздражала самодовлеющая словесная изысканность, и «высоким словам словенским»¹⁵¹ он предпочитал стиль и лексику Посольского приказа.

Новому типу русской культуры, который вырабатывался в ходе петровских преобразований, соответствовала и новая модель образованности, ориентированная не на отвлеченную ученость, а на подготовку к различным предметно-практическим видам деятельности. Рядом с изощренным мастером элоквенции, поднаторевшим в хитроумных спорах ритором, воспитанным на античной классике эрудитом, постепенно отесняя их, возникают новые социальные фигуры — инженера, артиллериста, врача, кораблестроителя, моряка. Сфера образования настраивалась на выработку специфического «продукта», который впоследствии было принято называть «дельным человеком». «Дельный человек» петровской эпохи —

¹⁵⁰ Известно, что протестантские симпатии Петра оказывали влияние и на отношения между государством и церковью. Однако это совсем особая тема, которую мы сейчас предпочли бы оставить в стороне.

¹⁵¹ См.: Панченко А.М. О русской истории и культуре. СПб: Азбука, 2000. С. 240–248.

несомненно, восприимчив той «борзости» как стиля жизнедеятельности, который проявился в русской жизни уже в середине XVII столетия. Но его отличает еще одно важное качество — особого рода компетентность, значительно выходящая за пределы чисто рецептурного знания мастера-ремесленника. Такая компетентность дается обучением, в основу которого положена трансляция от учителя к ученикам не только некоторых практически наработанных навыков, но и особого способа понимания окружающей нас действительности, ориентированного на воспроизведение вещей в их действительных (иначе говоря, первичных) качествах.

Речь идет об освоении результатов интеллектуальной революции, происходившей в основных центрах европейской модернизации — в Италии и в бассейне Северного моря, где в XVI–XVII вв. созрели предпосылки новой науки и сформировался особый тип рациональности, соединившей эксперимент с математическим описанием реальности и рефлексивно-технологическим отношением к деятельности мышления (постановка проблемы метода и ее специальная целенаправленная разработка). Философия Нового времени ориентировалась на формирующуюся науку, которая должна была осветить все вокруг совершенно новым светом, а наука, как организованная деятельность по производству знаний, в свою очередь должна была исходить из перспективы практического применения своих выводов с целью получения конкретных материальных результатов и овладения окружающим миром: знание — сила. В ходе становления новоевропейской науки старая ученость схоластически-книжного типа была отвергнута, а в борьбе с ней утверждалась идея изучения «великой книги природы».

В этом социокультурном и идеологическом контексте главной задачей образования как раз и становится воспроизводство в новых поколениях тех специфических форм рациональности, на которые опиралось и из которых вырастало научное мышление, а также обучение характерным для этой рациональности способам понимания вещей и явлений. Если в средневековой христианской культуре отношения учителя и ученика понимались в первую очередь как духовное наставничество, то теперь их смысл изменился и стал интерпретироваться преимущественно как передача знаний. При этом идея научного образования постепенно сопрягалась с философской антропологией «естественного человека» и основанной на ее принципах социальной педагогикой, в результате чего образование, которое в прошлом выполняло сугубо вспомогательную функцию, заняло в культуре Нового времени место совершенно самостоятельной ценности.

Выше мы уже касались вопроса о формировании в России социокультурных предпосылок науки. Процесс этот, как мы попытались показать выше, шел примерно со второй половины XV в., причем — опираясь на естественное саморазвитие русской ментальности и социальных практик. Однако несмотря на совершенно очевидную заинтересованность московской элиты в том, чтобы не только использовать, но и *перенять* иноземные «хитрости», процесс не переходил на уровень философской рефлексии; вследствие этого россияне оставались в стороне от развернувшихся со времен Бэкона и Декарта дискуссий о научном методе, а сама эта проблема в допетровской России не осознавалась, что объясняется в том числе и особенностями существовавших здесь типов школы. В этом плане царствование Петра также предстает перед нашим взором как переломная, а стало быть, и революционная эпоха. Осуществленная при нем смена культурной модели, поставившая знание в тесную связь с технологией, положила начало целенаправленному и сознательному культивированию научной рациональности, созданию в России ориентированного на научную рациональность образования, а затем и натурализации на русской почве самого *социокультурного института науки*. Причастность к науке приобретает значение ведущей ценности, причем не просто инструментальной, но терминальной, так или иначе связанной с идентичностью человека петровской формации.

Для более ясного и отчетливого понимания данного тезиса, небезынтересно задуматься над одним характерным эпизодом пребывания Петра в Голландии, относящимся ко времени так называемого Великого посольства¹⁵². Стремясь доставить удовольствие высокому гостю, дипломатичные хозяева заложили в его честь фрегат «Апостолы Петр и Павел», с тем, чтобы строительство от начала и до конца шло на его глазах и при его участии. И здесь царя ждало неожиданное для него открытие. А именно, то, что голландские кораблестроители работают на глаз, и у них «нет на сие мастерство совершенства геометрическим образом, но точию некоторые принципы, прочее ж с долговременной практики»¹⁵³. Казалось бы, данная информация эмоционально совершенно нейтральна, и Петру просто надо было принять ее к сведению. Но нет, его реакция оказалась совсем иной: «тогда зело ему стало противно, что такой дальний путь для сего воспринял»¹⁵⁴.

¹⁵² См.: Буганов В.И. Петр Великий и его время. М.: Наука, 1989. С. 40–41.

¹⁵³ Петр I. Предисловие к Морскому регламенту // Устрялов Н. История царствования Петра Великого. Т. 2. Потешные и Азовские походы. СПб., 1858. С. 400.

¹⁵⁴ Там же.

Что же не устроило «урядника Преображенского полка Петра Михайлова»? Может быть, без знания геометрии было невозможно построить достаточно хороший корабль? Однако это не так. По наблюдениям известного специалиста по кораблестроению академика А.Н. Крылова, опытные мастера могли «чувствовать» напряжение корабельной конструкции без всяких расчетов; бывало даже, что они поправляли дипломированных инженеров, и при этом никогда не допускали ошибок¹⁵⁵. А ведь свидетельство А.Н. Крылова относится уже к эпохе парового броненосного флота, когда корабли стали несравненно более сложным устройством, чем фрегаты и галеры конца XVII — начала XVIII вв. То, с чем Петр столкнулся на амстердамских верфях, было в те времена обычной практикой, и не доверять работавшим здесь мастерам у него не было никаких оснований. Следовательно, с точки зрения корабельного дела как такового, чрезвычайно эмоциональная реакция русского царя выглядит необъяснимой. Но она становится вполне понятной, если рассматривать ее как ответ на нарушение базовой для него картины мира, в котором все совершается в соответствии с наукой и в котором постигаемый научным разумом математический порядок (знаменитая петровская «регулярность») был едва ли не самым важным смыслообразующим элементом.

Как вскоре выяснил любознательный Петр, математические расчеты в кораблестроении в то время использовали только англичане. И несмотря на то, что строительство корабля на английских верфях обходилось в 1,5–2 раза дороже, чем на голландских¹⁵⁶, он без колебаний отдал предпочтение английской методике. Стремясь всесторонне изучить опыт практического применения научных знаний, молодой царь в январе 1698 г. прибыл в Лондон. В течение четырех месяцев, проведенных им в Англии, Петр, конечно же, уделял основное внимание корабельным верфям и флоту. Но не забывал и о более широких и фундаментальных вопросах науки и образования. Он посетил Оксфордский университет и Лондонское королевское общество, несколько раз бывал в Гринвичской обсерватории. Среди обилия дел нашлось время и для встречи с профессором математики из Абердина Генри Фарварсоном, который был приглашен царем на русскую службу и впоследствии сыграл важную роль в организации преподавания в России математики и навигации, а также в переводе на русский язык за-

¹⁵⁵ См.: Крылов А.Н. Мои воспоминания. Изд-во АН СССР, 1963. С. 68–75.

¹⁵⁶ Всемирная история. В 10 томах. Т. 5. М.: Изд-во социально-экономической литературы, 1958. С. 88.

рубежной литературы по этим вопросам. Покидая Лондон, царь оставил в Англии одного из самых сведущих в науках своих сподвижников, Я. Брюса, — как для усовершенствования в науках, так и для подготовки доклада об английских школах.

В ходе Великого посольства в различных странах Европы удалось набрать для службы в России более 800 специалистов — моряков, инженеров, врачей и др. Вместе с тем, с 1696 г. Петр начинает регулярно посылать молодых россиян за границу для обучения морскому и военному делу, кораблестроению, фортификации, медицине, металлургии и другим прикладным специальностям, предполагающим усвоение естественных наук и математики. Примерно в те же годы были приняты меры и для того, чтобы реально наладить обучение «мирским наукам» и в самой России. Первоначально по согласованию с патриархом Адрианом для этой цели намечалось использовать уже существующую Московскую академию, где предполагалось отныне обучать отроков не только «на пользу церкви Божией», но и «к потребе гражданских благоразумных соделований», включая, в частности, «знание строений» и медицину¹⁵⁷. Однако начавшаяся вскоре Северная война, крайне обострившая проблему дефицита специалистов, владеющих прикладными знаниями в тех областях, от которых зависела материальная сила государства, убедила царя в невозможности добиться быстрых результатов, прибегая к совмещению совершенно разных типов образования в рамках одного учебного заведения. Вместо этого он пошел по пути создания совершенно новых специализированных учебных заведений. Первой из них стала Школа математических и навигацких наук (открыта в 1701), преподавание в которой было поручено упоминавшемуся уже Г. Фарварсону и его ассистентам, среди которых надо особо отметить первого русского профессионального математика Л. Магницкого. За Навигацкой школой вскоре последовали и другие учебные заведения подобного типа — Госпитальная (1707) и Инженерная (1712) школы, Морская академия (1715), Артиллерийская школа (1717) и, разумеется, учрежденная в 1724 г. Академия наук и художеств. Задача последней, выражаясь словами петровского указа, усматривалась в непосредственном «произведении науки»¹⁵⁸, но в то же время при ней были образованы первый в России университет и гимназия (правда,

¹⁵⁷ *Рожdestвенский С.В.* Очерки по истории систем народного просвещения в России в XVIII–XIX веках. Т. 1. СПб.: Тип. М.А. Александрова, 1912. С. 4.

¹⁵⁸ Антология педагогической мысли России XVIII в. М.: Педагогика, 1985. С. 30, 32.

деятельности этого университета так и не удалось придать достаточно регулярного характера).

Определенную роль в формировании условий для восприятия и распространения разнообразных знаний, равно как и формирующейся в европейской культуре Нового времени модели рационалистического миропонимания сыграли иностранные, а также так называемые «разноязычные школы». В них русские люди могли изучать иностранные языки, получая тем самым возможность знакомиться с научной и художественной литературой на основных европейских языках по первоисточникам. «Разноязычные школы» возникали первоначально по инициативе частных лиц иностранного происхождения (например, в 1705 г. такую школу организовал в Петербурге пастор Глюк, известный также тем, что в свое время у него была в услужении юная Марта Скарвонская — будущая императрица Екатерина I). Однако такие школы также пользовались значительной поддержкой со стороны государства.

Все перечисленные учебные и научно-учебные заведения — это школы повышенного типа. Они должны были выпускать из своих стен людей, подготовленных для того, чтобы рационально решать сложные технические и государственные проблемы, которые теперь не могли уже решаться как раньше — на базе традиций и простой жизненной опытности. Одновременно они должны были готовить учителей как для своих собственных потребностей, так и для учебных заведений низшего типа.

С середины 1710-х гг. возникли условия для распространения модели образования как *изучения науки* и на начальную школу. Через нее влияние новых форм культуры коснулось глубинных пластов национального бытия, так или иначе воздействуя на сознание тех слоев, которые составляли огромную массу простого народа. Модель минимальной образованности задавалась так называемыми арифметическими («цифирными») школами, создание которых началось в 1714 г. Их выпускники должны были помимо общей грамоты овладеть арифметикой и началами геометрии. На эту модель как на базовую ориентировались также несколько более специализированные школы других типов, каждая из которых предназначалась для обучения особых контингентов учащихся: гарнизонные, адмиралтейские, горнозаводские и др. (в них дополнительно могли изучаться, к примеру, техническое черчение и рисование, основы тригонометрии, проводиться занятия по строевой подготовке и т. п.).

Вопрос об отчетливо выраженной математической ориентации петровской школы вообще весьма интересен и имеет принципиальное значение. Диктовалась ли эта ориентация только потребностями военно-прикладного характера? Несомненно, акцент на изучение арифметики и геометрии имел во многом именно такое значение. Но не только. Изучение математики в петровской школе никак нельзя свести к чисто технической выучке. Математика связана с формой мышления, а через нее — с формой культуры вообще (не случайно, кстати, в относящемся к петровскому времени проекте Академии политики также предусмотрено было преподавание арифметики, геометрии и «наутики»). Речь идет также и об определенных мировоззренческих символах, главным среди которых становилась наука, самым совершенным образцом которой, своего рода *наукой per se*, почиталась именно математика.

Петр хочет не только побеждать на поле боя и занять выгодные ниши в мировом товарообмене, но, если так можно выразиться, переделать, «перекроить» россиян. Характерно, что образ России «отрожденной» (т.е. переродившейся), мотив преобразования россиян в «новый народ» постоянно звучит в риторике нарождающейся «просвещенной империи»¹⁵⁹. В этом смысловом контексте изучение математики оказывается не только приобретением неких знаний, но и средством своего рода антропологического превращения. Фактически оно выступает как некий «ритуал посвящения». Другой вопрос, что такая постановка вопроса вряд ли в полной мере осознавалась. И уж конечно трудно себе представить, чтобы кто-нибудь из деятелей той эпохи мог бы найти слова для отвлеченных культурфилософских рассуждений на эту тему.

Переход функции учительства к новым социальным персонажам, среди которых на первое место претендовал рационалистически мыслящий испытатель природы, нигде не проходил без борьбы. Однако между Западом и Россией в этом отношении имеется существенное различие. Там эта борьба была направлена прежде всего против всепроникающего влияния церкви. Здесь же роль церкви была несколько иной, а потому и отношение к светской науке было более нейтральным. Во всяком случае, как бы сурово ни относились в России к уклонениям от признаваемой истинной веры, здесь не было ничего подобного деяниям католических инквизиторов. В то же время распространение новых форм образованности, которое

¹⁵⁹ См.: Лотман Ю.М. Роль дуальных моделей в динамике русской культуры. История и типология русской культуры. СПб.: Искусство-СПб, 2002.

по условиям времени неизбежно должно было принять форму европеизации, наталкивалось как на культурно-конфессиональную предубежденность против «латинщиков» и «лютеров», так и на активизировавшийся в период церковного раскола альтернативный процесс духовного саморазвития, идущий из глубин национальной культуры и основанный при этом на несколько иных принципах, чем культура научной рациональности. В России нововведения в области образования были полемически заострены против этого процесса уже на уровне обиходного уклада и обиходной нормы, тогда как «поле боя», на котором приходилось сражаться европейским рационалистам Нового времени, располагалось на более высоких ярусах идеологического ландшафта.

В эпоху, непосредственно предшествующую вступлению Петра на российский престол, русское общество отличалось своеобразным сословным демократизмом. Не в смысле, разумеется, личного равенства между боярином, рядовым дворянином, купцом, казаком, посадским человеком и т.д., а в смысле своеобразной политической уравниловки социальных корпораций и сословных групп, в рамках которых осуществлялась трансляция от поколения к поколению специализированного жизненного знания, опыта и навыков. И сложившаяся при Петре I система образования в целом соответствует такому положению вещей, при котором государство пока еще отнюдь не монополизировано каким-то одним социальным слоем (хотя стремление к такой монополизации и соответствующие социально-политические тенденции, несомненно, были налицо). Большинство российских учебных заведений в этот период были *разносословными*, и привилегированные социальные слои в них отнюдь не доминировали. В таких учебных заведениях, как киевская и московская академии, где обучение молодых дворян не поощрялось, их было совсем мало — буквально единицы. Наиболее многочисленны дворянские недоросли в различных школах, где преобладали светские практические науки и готовились кадры для армии и флота. Но и здесь в первой четверти XVIII в. они далеко не всегда составляют большинство.

В дальнейшем (с начала 1730-х гг.) положение коренным образом изменится, и отечественное образование начнет приобретать ярко выраженный сословный характер. В силу ряда причин социального характера оно нивелируется под образцы, принятые в то время в других странах Европы, где для каждого сословия предназначался свой четко очерченный круг познаний. Однако выдвинутая общественной мыслью петровской эпохи

идея всенародного обучения, будучи интегрированной в легитимирующий имперскую государственность петровский миф, все же не исчезла. В несколько видоизмененном виде она отозвалась впоследствии и в Уставе открытого в 1755 г. Московского университета, и в образовательных проектах начала царствования Екатерины II, и в деятельности образованной в 1782 г. Комиссии о народных училищах и, наконец, в реформе Александра I, завершившей в целом процесс формирования целостной общегосударственной системы образования и выделившей ее в самостоятельную отрасль государственного управления (1802).

Глава 10. Политика «просветительской мобилизации» и протестные настроения: к вопросу о социальной поддержке петровских преобразований

Система образования, ориентированная на обучение «мирским наукам», строилась правительством Петра I в специфической и достаточно непростой социально-исторической ситуации. Некоторые нововведения, осуществленные при Алексее Михайловиче, Федоре Алексеевиче, а затем в правление Софьи, которые принесли несомненную пользу, радикально улучшить положение не могли. Заданный в этот период ритм развития явно не поспевал за тем, что происходило в Европе. Вследствие этого страна подвергалась нарастающему военно-экономическому давлению извне, и петровские реформы были в значительной мере ответом на этот брошенный России вызов. Ответ состоял в переходе к режиму *форсированного* развития.

Это в полной мере касается и образования. Цели и задачи школьного учения, которые диктовались насущными интересами государства, значительно опережали те потребности, которые вытекали из обычных социальных практик. Поэтому то, что казалось если не оправданным, то, по крайней мере, понятным наверху, далеко не всегда представало таковым внизу. Справедливости ради надо сказать, что сам царь уделял довольно большое внимание разъяснению смысла своих действий (некоторые его указы включают в себя довольно развернутую разъясняющую часть), но их мотивировка большей частью населения не могла быть безоговорочно принята. Тем более, если учесть, что «цену прогресса», и не только деньгами, но и человеческими жизнями, должна была оплачивать именно она.

Выходом из этой противоречивой ситуации стала политика своего рода «просветительской мобилизации». Фактически государство установило для населения новую — учебную — повинность. Накладывалась она в первую очередь на дворянство, но в известной степени затрагивала и другие социальные слои. По указам от 20 января и 28 февраля 1714 г. в России было введено обязательное начальное образование детей дворян и чиновников (приказных, дьяков, подьячих). Как отмечал в этой связи В.О. Ключевский, эти указы вводили в историю отечественного просвещения совершенно новый факт обязательного обучения мирян¹⁶⁰. Впрочем, в начале 20-х годов принцип обязательности образования был распространен и на детей духовенства. Для других социальных групп общей законодательной нормы не было. Однако и среди простого народа выделялись группы населения, обучению которых уделялось особое внимание. Это в первую очередь солдаты и солдатские дети, дети приказного чина, а также мастеровых и служащих, состоящих при некоторых казенных предприятиях. Так, именным Указом от 28 ноября 1718 г. повелевалось находящихся в ведении Адмиралтейства «плотничьих, матросских, кузнечных и протчих мастерств всех записных учить русской грамоте и цыфири»¹⁶¹. Там, где открывались школы соответствующего типа, обучение в них детей из таких выделенных социальных групп также нередко становилось практически обязательным.

Однако меры, шаги и решения, касающиеся образования, в первое время не имели отчетливо выраженного системного характера. Они сильно зависели от сиюминутных потребностей и часто выливались в импульсивные и даже хаотичные действия, не имеющие определенного плана. Многое происходило совершенно спонтанно, внося в повседневную жизнь сильный момент непредсказуемости. Скажем, когда надо было направить очередную группу молодых людей для обучения остро дефицитным специальностям за границу, ее в первую очередь старались укомплектовать дворянскими недорослями, но если их не хватало (что случалось сплошь и рядом), вакансии немедленно заполнялись более или менее подходящими кандидатами разного звания. Выходцам из различных сословий и разных социальных категорий то разрешали (порой даже обязывали), то запрещали учиться в школах того или иного типа (последнее — в тех случаях, когда их почему-либо переадресовывали в какие-то другие учебные заведения). Получение той или иной квалификации, от которой, естественно, зависела

¹⁶⁰ Ключевский В.О. Соч. В 9 т. Т. IV. М.: Мысль, 1989. С. 72.

¹⁶¹ Антология педагогической мысли России XVIII в. С. 28.

вся дальнейшая судьба молодого человека, часто бывала при таком положении вещей делом случая: попался под горячую руку — повезло (иногда через такую удачу удавалось даже избавиться от крепостной зависимости) или, напротив, не повезло, но следующий подобный случай мог вообще не представиться.

В такой специфической ситуации положение институтов и структур образования также определялось множеством меняющихся факторов и влияний. В силу этого оно было очень неустойчивым, переходя, как говорится, из крайности в крайность. Скажем, в 1723 г. перед конференцией Сената и Синода был поставлен вопрос о слиянии цифирных школ с архиерейскими. Проект этот в общем виде не прошел (в силу ряда технических причин он был реализован только в Новгороде). Однако в середине 40-х годов цифирные школы действительно упразднили как самостоятельные учебные заведения, но теперь они были соединены уже с военными (или полувоенными) гарнизонными школами: поворот, как говорится, на 180 градусов.

Для сотен и даже тысяч семей учебная повинность была сопряжена со значительными отягощениями (необходимость посылать детей в школы, часто в другие города или за границу, требовала дополнительных расходов, связь детей с родителями ослабевала, семьи мастеровых или крестьян теряли дополнительные рабочие руки и т.д.). Естественно, что это вызывало протесты. Многие обращались в правительственные инстанции, прося об освобождении детей и молодежи от обязательного обучения. Таких послаблений порой удавалось добиться, но в основном лишь посадским людям, мотивировавшим свою просьбу тем, что их дети с малых лет «обучаются купечеству», а отвлечение их в учрежденные правительством школы нанесет убыток торговле и, следовательно, царской казне. К тем же, кто не мог выставить в свое оправдание подобных причин, и уклонялся от «учебной повинности», применялись меры репрессивного характера.

Вопреки мнению, которое давно уже приобрело характер предрассудка, Россия в этом отношении отнюдь не является каким-то не имеющим аналогов случаем, полностью противоположным тому, что происходило в Европе. Приобщение населения к школьному обучению под угрозой достаточно чувствительных штрафов в XVII-XVIII вв. практиковалось, к примеру, во многих немецких государствах, включая, между прочим, образцовую по части образования протестантскую Пруссию¹⁶², Своеобразие

¹⁶² См.: Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии. М.: Т-во И.Д. Сытина, 1908. С. 150–153.

российских методов по сравнению с другими состояло не в принуждении как таковом, а в его формах и социальной направленности. Репрессивные меры, при помощи которых в петровскую эпоху насаждалось просвещение, несомненно, радикальнее; при этом их жесткость постоянно переходит в жестокость. Наказанию подвергалось не только нежелание учиться, но и недостаток способностей, даже поступление не в те учебные заведения, в которые было указано.

Причем дело отнюдь не ограничивалось взыскиванием с нерадивых денежной пени. Например, дворянских недорослей, поступивших вместо Навигацкой школы в Московскую или Киевскую академии, предписывалось посылать на три года «в галерную работу» или бить сваи под пеньковые амбары на Мойке, мастеровых же, не представивших детей в школы, обычно наказывали плетью. О случаях побега из школ распространялись объявления с приметами беглецов, которых надлежало ловить и доставлять по начальству, как будто речь шла о государственных преступниках. Виновные в побеге, естественно, подлежали наказанию (обычно телесному). Впрочем, некоторые «воспитательные» меры были не лишены своеобразной грубоватой назидательности. В частности, упоминавшийся выше Указ от 20 января 1714 г., предписывая послать в губернии преподавателей математических школ для обучения дворянских детей «цыфири и геометрии», одновременно запрещал последним жениться до тех пор, «пока сего учатся»¹⁶³.

Другой специфической особенностью политики, проводимой правительством Петра I в сфере образования, была ее тесная связь с процессами перегруппировки социальных слоев. Основные элементы просвещения, включая школу, выступали в качестве инструментов трансформации общества в целом, поэтому и своей репрессивной стороной просветительская мобилизация начала XVIII столетия была обращена не только к социальным низам, но и к привилегированной части населения. Зато в содержательном плане образование в петровской России было менее, чем где-либо, сжато тисками социального неравенства. Несколько позже ситуация изменится, но «в начале славных дел» российская разнородная школа была по меркам того времени необычайно демократичной. Кстати, этот специфический социальный профиль в сочетании с использованием чрезвычайно радикальных мер, также придает «просвещению Петрову» его характерный революционный облик.

¹⁶³ Антология педагогической мысли России XVIII в. С. 28.

Например, по ведомостям 1714 г. в московской Навигацкой школе из 190 учеников было всего 29 дворянских недорослей (чуть больше 15%), остальные же — дети солдат, подьячих, приказных, посадских, дворового чина и др.; особо отмечены, кроме того, 3 человека «польской породы». В московской военно-инженерной школе из 100–150 положенных по штату учеников, 2/3 должны были быть дворянами. Но вряд ли эта пропорция выдерживалась на практике. Во всяком случае в 1720 г. Военная коллегия постановила направить сюда 100 юношей «из всяких чинов людей»¹⁶⁴. Точно так же в артиллерийскую школу в 1716 г. велено было набрать для обучения соответствующим наукам «добрых людей из низших пород»¹⁶⁵. С другой стороны, в начальных школах среди массы учеников из непривилегированных сословий нередко попадаются и юные выходцы из дворянских семей. Так, в рапорте, представленном академической канцелярией в Адмиралтейскую коллегия 23 февраля 1723 г., в числе закончивших обучение «словесной грамоте» 14 учеников петербургской адмиралтейской школы, наряду с сыновьями солдат и мастеровых упоминаются также четверо дворянских недорослей, двое из которых носили достаточно звучные фамилии (Илья Голенищев-Кутузов и князь Аверкий Елецкий)¹⁶⁶.

Не приходится сомневаться в том, что значительная часть, если не большинство, населения видело в «просвещении петровом»¹⁶⁷ своего рода напасть, а рекруты, попавшие в водоворот «просветительской мобилизации», сплошь и рядом стремились ее избежать или дезертировать. Но можно ли ограничиться только констатацией того, что указы о школах, как и все остальные петровские распоряжения, очень часто «писаны кнутом», а население, естественно, старалось от этого кнута уклониться? Представление о том, что «введение просвещения» в России — это результат властного нажима, причем сам факт такого нажима со стороны чрезвычайно склонного к быстрым и крутым мерам государя сам по себе объясняет все, бытует не только в массовом сознании, но — подспудно — и в научных работах. Но можно ли признать такие объяснения удовлетворительными?

¹⁶⁴ *Рождественский С.В.* Очерки по истории систем просвещения в России в XVIII–XIX веках. Т. 1., СПб.: типография М.А. Александрова, 1912. С. 11–13.

¹⁶⁵ Там же.

¹⁶⁶ *Буров А.А.* Петербургские «русские» школы и распространение грамотности среди рабочих в первой половине XVIII века. Л.: ЛГПИ, 1957. С. 17.

¹⁶⁷ Выражение М.В. Ломоносова

Поучительно в этом плане сравнить российскую ситуацию с тем, что почти одновременно происходило в Турции, искавшей свои ответы на ту же проблему отставания от европейского научно-технического прогресса Нового времени. Здесь можно обнаружить довольно характерный параллелизм и даже прямые аналогии. Так, например, пробуждение живого интереса к европейской культуре в так называемую «эпоху тюльпанов» очень напоминает культурные веяния при московском дворе времен Алексея Михайловича.

Если судить по внешним, поддающимся непосредственной и прямой оценке критериям, турецкая модернизация стартовала, пожалуй, с более высокой точки, чем российская. Это относится, в частности, к такому показателю, как степень развития системы образовательных учреждений, их доступность для населения, а также мотивированность на получение образования. В XVII в. только в Стамбуле было около 65 учебных заведений повышенного уровня — медресе; начальные же школы при мечетях имелись практически в каждом квартале, где для них были построены специальные каменные здания. В лучших столичных медресе преподавали как богословие и исламское право, так и грамматику, логику, астрономию, математику. Лица с недостаточно высоким уровнем образования не могли служить в аппарате государственного управления. Более того: будущий чиновник вначале должен был несколько лет стажироваться в качестве преподавателя (мударриса). Претендовать же на высшие должности в империи могли лишь выпускники нескольких самых прославленных медресе (Баязида, Аия София, Мехмета Завоевателя и Сулеймана Великолепного). Отметим, что на берегах Босфора существовали еще и специальные учебные заведения для изучения «благородной медицинской науки»¹⁶⁸. Допетровская Москва выглядит на этом фоне более, чем скромно. Уровню образования в лучших османских медресе здесь соответствовала, пожалуй, только школа братьев Лихудов.

Необходимость осваивать европейский опыт была осознана турецкой политической элитой ненамного позже, чем российской. В 1717 г. в Стамбуле была создана переводческая комиссия, имевшая своей задачей познакомить турецких читателей с некоторыми трудами арабских, греческих и европейских ученых, а в 1720 г. во Францию было направлено посольство, которому было предписано внимательно изучить достижения этой страны

¹⁶⁸ См.: Мантран Р. Повседневная жизнь Стамбула в эпоху Сулеймана Великолепного. М.: Молодая гвардия. 2006. С. 253–263.

в промышленности, науке и культуре. Наконец, в самом конце XVIII в. султан Селим III попытался окончательно переломить ситуацию и провести далеко идущие системные реформы, взяв за образец в том числе и петровские преобразования. Как и русский царь, молодой султан начал формировать обученные по-новому воинские части, открывал военные школы для подготовки артиллеристов, моряков и инженеров (преподавателями были в основном французские офицеры), старался содействовать распространению научных знаний, для чего при его поддержке была создана библиотека европейских книг.

Реформы Селима III (так называемый Низам и-джедид) способствовали возникновению в османской элите небольшого, но довольно влиятельного интеллектуального ядра, выступающего в качестве проводника западного влияния¹⁶⁹. Однако завершились они совсем не так, как петровские преобразования: результат оказался прямо противоположным. В 1807 г. поддержанный религиозным авторитетом улемов мятеж янычар (в которых можно видеть своеобразный аналог стрелецкого войска) положил конец правлению Селима. При этом жертвами трагических событий стал не только сам султан-реформатор и близкие к нему сановники, но и некоторые турецкие интеллектуалы, в частности, профессор математики, писатель и организатор публичных научных лекций Сеид Мустафа (в России, заметим, кровавые народные бунты ограничивались истреблением особо ненавистных народу бояр и приказных чиновников). Лишь спустя почти два десятилетия Махмуд II, также вдохновлявшийся примером Петра I¹⁷⁰, смог вновь продолжить политику модернизации сверху, включавшую в том числе и некоторые новые меры по внедрению элементов европейской системы образования (открытие в 1826 г. военно-медицинского училища). На протяжении XIX в. курс этот то временно приостанавливался, то вновь возобновлялся, но так и не привел к решительным результатам, способным остановить нарастающий упадок страны.

Приступить к организации общей системы светского образования в Турции удалось лишь в 1830-е годы, современная же высшая школа была создана по сути дела только после кемалистской революции, т.е. в 20-е–30-е годы XX века. Однако и на сегодняшний день проблема не сня-

¹⁶⁹ Новицнев А.А. Подготовка реформ Селима III // Тюркологический сборник. М., 1966.

¹⁷⁰ Популяризация личности Петра I как правителя и просветителя, которому следовало бы подражать, началась в Турции уже вскоре после его смерти (см. подробнее: *Маштакова Е.И.* Турецкая литература конца XVII — начала XVIII в. М.: Наука, 1984. С. 133–134, 190).

та. Каковы бы ни были успехи турецкой модернизации в других аспектах, но органической интеграции образования научного типа в национальную культурную традицию и сегодня, через 200 лет после Селима III, так и не произошло. По крайней мере, тот вариант интеллектуального исламского радикализма, который набирает силу в сегодняшней Турции и во многом определяет динамику ее культурного ландшафта, нацелен не только против внешней «вестернизации» образа жизни, но именно против научной рациональности и основанной на ней системы образования как таковых¹⁷¹.

Как видим, в рассматриваемой нами ситуации утверждения новых форм просвещения был возможен не только «петровский» вариант развития событий.

Отношения между властью и населением по поводу насаждения ориентированного на науку и новоевропейскую научную рациональность типа культуры и образования в Турции складывались совсем по-другому. Наверное, Петр был более решительным и энергичным правителем, чем Селим, хотя самодержавной власти ни тому, ни другому было не занимать. Но как бы мы ни относились к самому Петру и его окружению, личные качества монархов для объяснения обсуждаемых нами различий отнюдь не достаточны. Тем более, что оценки по чистому результату, каким бы этот последний ни был относительным, почти всегда приводят к бессознательным искажениям. В случае успеха мы склонны акцентировать сильные стороны исторических деятелей, а в случае неуспеха — слабые. Хотя в реальной действительности эти стороны обычно переплетаются настолько тесно, что их довольно трудно отделить друг от друга: одно и то же качество может быть и «сильным», и «слабым» в зависимости от конкретной ситуации, а иногда даже от случайного стечения обстоятельств.

Известно, что многие просветительские идеи Петра (заставить дворянство учиться, привить ему вкус к зарубежным поездкам и ряд др.) высказывались и его политическими противниками — сподвижниками царевны Софьи, например, кн. В.В. Голицыным¹⁷². Свои «голицыны» были, разумеется, и в окружении турецких султанов, но, как уже отмечалось, в Турции модернизационные парадигмы Нового времени были восприняты иначе, чем в России, и это привело к существенно разным историческим результатам. Ведь дело здесь отнюдь не только в позиции элиты. Как бы ни была

¹⁷¹ См.: Ирджик Г. Философия науки и радикальный интеллектуальный ислам в Турции // *Вопр. философии*, 1999. № 2.

¹⁷² См.: Де ла Невилль Ф. Записки о Московии. М.: Аллегро-пресс, 1996. С. 177–178.

она важна, различия определило в первую очередь состояние социума как целого. Верно, конечно, что Петр «вбивал просвещение палкой». Но это лишь одна сторона вопроса. Мысль о том, чтобы использовать принуждение, дабы вывести россиян «из тьмы необучения» и просветить их науками, как бы носилась в воздухе. Это была достаточно распространенная установка, которую выражали и поддерживали представители разных слоев населения. Например, о необходимости брать к учению *хотя бы и неволею* пишет в своей «Книге о скудости и богатстве» И. Посошков. Так что путь, на который Россия повернула в начале XVIII в., удалось пройти до конца именно потому, что стремление «разорвать завесу, которая скрывала от нас успехи разума человеческого»¹⁷³, к тому времени в значительной мере созрело уже в самом обществе, т.е. в достаточно массовых его слоях.

Очевидно, что на просветительские инициативы Петра, помимо личной воли преобразователя, работала благоприятная для реализации его планов конфигурация факторов, в первую очередь — внутренних, имманентных самому российскому социуму на том этапе его развития, которого он к тому времени достиг. Позволительно, кстати, поставить вопрос и по-другому: какой потенциал активного противодействия той непривычной еще для россиян форме просвещения, которая ориентировалась на мирские науки и регулярную светскую школу, существовал в этом социуме? И, соответственно: существовала ли связь между российским традиционализмом того времени и неприятием новоевропейской образованности (просвещения) как таковой?

В этом отношении следует детальнее присмотреться к мотивации антиправительственных настроений, в особенности же, к семантике того негативного образа Петра («подменный царь», «Антихрист» и т.п.), который получил весьма широкое распространение в народной идеологии рассматриваемой нами эпохи. Из таких источников, как доносы в Преображенский приказ, «подметные листки», грамоты, которые посылали на Дон восставшие «за старину» астраханцы, видно, что главными причинами недовольства, наряду с резко усилившимся социальным гнетом (поборы, каких раньше не бывало, безудержная коррупция, произвол царских воевод), были вводимое по указу сверху немецкое платье, брандштрит, «питье табаку», общее неблагочестие Петра I и его окружения («прежние государи по монастырям ездили, Богу молились, а нынешний государь

¹⁷³ Карамзин Н.М. Письма русского путешественника. Л.: Наука, 1984. С. 253.

только на Кокуй ездит»¹⁷⁴). Царю ставили в упрек то, что он предпочел царице Евдокии немку, а законную жену заточил в монастырь; вспоминали ему и казенных московских стрельцов, а также личное участие в пытках. Особым святотатством многие русские люди сочли введение нового летоисчисления и календаря (ведь царь тем самым посягнул на *время*, которым мог распоряжаться только *Бог!*). В числе прочих фигурируют также некоторые специальные требования: часть казачества выступала против систематических посягательств правительства на их старинное право не выдавать беглых¹⁷⁵. Для нас, однако, важно другое — то, что мы в этом списке, как правило, не видим протестов против заведения школ, «нового учения» и даже насильственной учебной повинности. Можно ли считать это случайностью? Мы полагаем, что это принципиально важный вопрос методологического характера. Если рассуждать объективно и непредвзято, то умолчания в не меньшей (а иногда и в большей) степени характеризуют сущность эпохи, как и то, что она открыто о себе заявляет.

В направленных против Петра верхушечных заговорах (назовем хотя бы заговор Цыклера–Соковнина) присутствует мотив недовольства учебной повинностью, главным образом, недобровольной посылкой дворянской молодежи для обучения за границу. И это понятно: в данной среде он намного более актуален, чем для посадского люда, крестьян и казачества. Но все же он возникает как элемент идеологического фона, как своего рода «довесок» к основным, намного более значимым темам.

Вообще-то в среде тех, кого непосредственно коснулась учебная повинность петровского времени, постоянно глеет недовольство. Но чем? В первую очередь — плохим материальным положением. И это можно понять. Хотя учебная повинность обычно компенсировалась определенным содержанием, это последнее устанавливалось на уровне самого скудного прожиточного минимума. Если в петровские времена для того, чтобы только прокормиться, требовалось примерно 5 коп. в день, то «поденный корм» неимущим учащимся опекаемой самим царем Навигацкой школы был установлен в размере 10–15 коп. (в зависимости от успехов в учебе). Ученикам же начальных гарнизонных и адмиралтейских школ обычно полагался солдатский (матросский) паек, обмундирование и пособие в размере 1–3 коп. в день, которое, однако, обычно не выдавалось на руки и расходо-

¹⁷⁴ Соловьев С.М. История России с древнейших времен. В 15 книгах. Кн. VIII. М.: Изд-во социально-экономической литературы, 1962. С. 104.

¹⁷⁵ См. там же. С. 98–103, 109, 112–115, 176–177.

валось на общие нужды. В горнозаводских школах Урала, содержавшихся в основном за счет заводов, материальная помощь оказывалась тем, кому приходилось учиться не по месту жительства, а также малоимущим (сиротам и тем, чьи отцы работали в горной промышленности с жалованием менее 12 руб. в год). При этом общий расход на содержание одного ученика горнозаводской школы определялся в размере всего лишь 7–8 руб. в год. В эту сумму входила стоимость одежды, питания и даже денежные стипендии, но они были совершенно мизерными (от 15 до 23 коп. в месяц, в зависимости от стадии обучения)¹⁷⁶.

Сохранились челобитные с жалобами учащихся на свое крайне бедственное положение. Справедливости ради надо сказать, что по ряду из них принимались решения в пользу челобитчиков, особенно в тех случаях, когда они адресовались непосредственно царю. Тем не менее, бюрократическая волокита, предшествовавшая таким решениям, была чрезвычайно длительной, что нередко в значительной мере их обесценивало. Например, разбирательство по поводу поданной в апреле 1724 г. челобитной учеников арифметической (цифирной) школы при Морской академии «Степана Васильева Шишкова с товарищи всего тридцать два человека» тянулось примерно полтора года¹⁷⁷. Вероятно, некоторые челобитчики за это время уже могли закончить курс обучения. Не приходится удивляться тому, что, несмотря на угрозу наказания, отсева учащихся в этих условиях был чрезвычайно велик.

Другой немаловажной причиной недовольства было то, что ни сами учащиеся, ни их семьи на первых порах не имели ни права, ни реальной возможности самостоятельно выбирать, чему и как учиться. Молодые люди распределялись по учебным заведениям, исходя из чисто административных «разверсток», чаще всего чисто волевым порядком. Личные склонности и пожелания при этом практически не учитывались. Князь М.М. Голицын писал шурина из Амстердама, куда был послан осваивать корабельное дело: «О житии моем возвещаю: житие мне пришло самое бедственное и трудное. Наука определена самая премудрая... Натура моя не может снести мореходства и от того пришел в великую печаль и сомнение

¹⁷⁶ См.: *Нечаев Н.В.* Горнозаводские школы Урала. М.: Трудрезервиздат, 1956. С. 185–193; *Буров А.А.* Петербургские «русские» школы и распространение грамотности среди рабочих в первой половине XVIII века. С. 22–25.

¹⁷⁷ См.: *Буров А.А.* Петербургские «русские» школы и распространение грамотности среди рабочих в первой половине XVIII века. С. 22–23.

и не знаю, как и быть...»¹⁷⁸. Автору письма перевалило за тридцать пять; ему (к тому времени уже генералу, имеющему несколько побед над шведами) трудно учить иностранный язык, и он сетует, что лета его «уже ушли от науки». Тем не менее — и это принципиально важно — сама необходимость науки сомнению не подвергается. В конечном счете автор выражает согласие продолжать учебу, даже оставаясь для этого в дальних краях, к которым он явно не расположен, лишь бы учение больше соответствовало его личным склонностям: «хотя бы... обучаться какой-нибудь науке сухопутской, а только чтобы не мореходству»¹⁷⁹.

Недовольство, скептицизм, основанный на сомнениях в пользе царских «затей», равнодушие, косность, — все это, конечно же, было. Очень заметно проявляется склонность и к такой жизненной философии: нововведений, как видно, не избежать, но хорошо бы переложить все связанные с ними издержки на кого-то другого... Такой подход потом не раз еще будет воспроизводиться в российской истории в условиях экстремальных нагрузок на население. Однако были ли в российском социуме предпосылки для перерастания этих психологических мотивов в *идеологию неприятия*, обосновывающую какое-то принципиальное сопротивление «введению просвещения»? Мы утверждаем, что не было.

Очень важный штрих к коллективному культурно-психологическому портрету россиян, живших в ту переломную эпоху, — это спонтанная фольклоризация образа Петра I и некоторых его «славных дел» (Полтава, создание флота и др.). Отметим, что в лубочной литературе начала XVIII в., практически совершенно недоступной правительственному контролю, и в этом смысле совершенно свободно отражающей стихийные народные настроения, мы встречаем «нового человека» петровской выделки в качестве своего рода «народного героя». Так он подан, например, в популярной «Повести о российском матросе Василии и прекрасной флорентийской королевне Ираклии»¹⁸⁰. Таким образом, официально непризнанная и даже третируемая как проявление невежества и «низких» вкусов, народная литература по-своему прославляет совершающиеся преобразования, — не в смысле, конечно, описания и оценки тех или иных конкретных событий, а в смысле своеобразной эстетической идеализации производимого ими

¹⁷⁸ Ключевский В.О. Неопубликованные произведения. М.: Наука, 1983. С. 24.

¹⁷⁹ Там же.

¹⁸⁰ См.: Сиповский В.В. История русской словесности. Ч. 2. СПб.: Изд. Бр. Башмаковых, 1909. С. 24.

сдвига в русской жизни. Все это достаточно определенно характеризует «просвещение петрово» с точки зрения его социальной базы. Ясно, что, в случае широкой народной оппозиции усилиям по созиданию «просвещенной российской Европы», такая идеализация была бы совершенно невыносимой.

Если рассуждать социологически, социальная поддержка должна мыслиться как ситуативная констелляция меняющихся настроений. Ее определяет подвижный баланс плюсов и минусов. В сущности, она практически никогда не бывает абсолютной и отнюдь не исключает моментов критики и даже неприятия. Вопрос всегда решается конкретно, исходя из сопоставления имеющихся на данный момент реальных альтернатив. Данный вопрос хорошо изучен применительно к современной политике, опирающейся на свободное волеизъявление граждан: известно не так уж мало случаев, когда люди голосовали за тех или иных политических деятелей не столько из симпатии или безусловного согласия с ними, сколько для того, чтобы исключить большее зло. Разумеется, Россия конца XVII — начала XVIII вв. — это не электоральная демократия наших дней. Но логика формирования социальной базы власти здесь в принципе та же самая — «если не это, то что?»; различаются, в сущности, говоря, только механизмы разрешения противоречий и формы взаимного оппонирования различных политических и идеологических тенденций. Однако поскольку история чаще всего излагается в формах литературного нарратива, данную проблему чаще всего представляют совсем иначе, приводя реальные отношения людей и социальных групп в соответствие с эстетическими законами драматургии.

В частности, расстановка действующих лиц на исторической сцене осуществляется чаще всего посредством фронтального противопоставления героев и антигероев. Для того, чтобы существовал герой, нужны антигерои. При этом герой даже при условии известной неоднозначности его характера и поступков всегда остается героем. То же самое верно и применительно к его антагонистам. Так, если есть Преобразователь, несущий России свет наук, великолепие художеств, техническую оснащенность и политическое могущество, то должны существовать и те, кто свету предпочитает тьму, красоте безобразие, а могуществу слабость, убожество и отсталость. И вот на страницах многих исторических работ появляется образ глухо сопротивляющейся делу Петра «старомосковской партии». Интересно однако, что эта последняя почти всегда упоминается как-то походя, специ-

альных исследований, посвященных данному вопросу, практически нет. Сам образ ее при этом выглядит довольно туманным и неопределенным. Нередко в противники петровской программы модернизации зачисляют людей, обнаруживших недовольство какими-то конкретными царскими решениями или действиями, тех, кто поменял свои политические ставки из-за личных или ситуативных соображений.

Не следует, однако, смешивать принципиальную оппозицию и тактические ходы карьерных сановников. Логика таких ходов отнюдь не всецело определяется убеждениями, ибо она постоянно подстраивается под «веер» открывающихся возможностей. Как это ни парадоксально, но Алексей Кикин, который был едва ли не самой активной фигурой из окружения царевича Алексея Петровича, инициатором его бегства за границу, это — один из самых типичных «птенцов гнезда Петрова». Близкий к царю еще с «потешных» времен, он сыграл немалую роль в создании русского флота, отличился в войне со шведами, был одним из главных руководителей Адмиралтейства. Более того, мы находим его среди тех сановников, которые устраивали весьма сомнительный, с точки зрения старых московских традиций, брак Петра с безвестной иностранкой Мартой Скавронской (не случайно новая царица впоследствии пыталась спасти его от казни). Однако вскоре после свадьбы, на которой Кикин был шафером, его постигла опала. И причиной ее были не какие-то идеологические расхождения с царем, а банальные злоупотребления по службе. Этим грешили едва ли не все деятели петровского времени, но положение Кикина значительно усугубляла давняя вражда с Меншиковым. Теряя свои позиции при большом дворе, откуда его вытеснял более удачливый фаворит, честолюбивый Кикин и попытался создать себе новый политический плацдарм в окружении наследника престола. В общем контексте политических раскладов того времени подобная эволюция выглядит вполне логично и совершенно не противоречит тому, что по своим взглядам на то, какой должна быть Россия, Кикин мало чем отличался от других сподвижников Петра I.

Отметим, что и социальная идентификация «старомосковского традиционализма» также вызывает не меньше вопросов. Чаще всего в качестве социального антагониста дела Петрова стереотипно называют церковные круги, причем преимущественно великорусские (малороссийское духовенство, испытывавшее сильное западное влияние, напротив, рассматривают как более лояльное к петровской «европеизации» и более близкое Петру по своему менталитету). Но если отличать «просвещение Петрово» и весь

петровский исторический проект от личных качеств и поступков самого царя (что методологически совершенно правильно), то отношение великорусского духовенства к деяниям Петра предстанет перед нами как значительно более сложная проблема, не имеющая удовлетворительного решения в рамках однозначного противопоставления «прогрессивного» и «ретроградного».

Сошлемся в этой связи хотя бы на такого видного представителя старомосковской церковной иерархии, как епископ Митрофан Воронежский. Органически впитавший в себя традиции «Святой Руси» (он был поставлен в архиереи еще при царе Федоре), владыка Митрофан был одним из тех православных людей, которые не боялись смело высказывать Петру те свои убеждения, которые не соответствовали вкусу и взглядам царя. Однажды, например, епископ Воронежский отказался посетить царский дворец из-за находившихся там статуй обнаженных языческих богов. За это ему пришлось испытать на себе неистовый царский гнев и опалу. Кто-то, вероятно, ухватится за подобные примеры как за наглядное проявление упрямого традиционализма и доказательство неприятия новой — «петровской» — России. Но правомерно ли ставить знак равенства между критикой отнюдь не безупречного в моральном отношении поведения царя и оппозицией его государственным делам? Известно, между тем, что Митрофан Воронежский оказывал поддержку многим важнейшим начинаниям Петра. Он, в частности, активно пропагандировал идею создания флота и организовал сбор пожертвований на его строительство. А это, очевидно, куда более серьезно, чем отношение к античным идолам. Не случайно, несмотря на все размолвки, омрачавшие отношения Петра I со святителем Митрофаном, царь очень уважал и ценил его, а когда святитель скончался, пожелал лично нести гроб почившего.

Как бы ни толковать известный рефрен русских писателей конца XV — начала XVI вв.: «Аз сельской человек, учился буквам, а еллинских борзостей не текох, а риторских астроном не читах...»¹⁸¹, — но эти слова трудно представить себе в устах современников Петра. Не исключая, между прочим, и ревнителей «древлего благочестия» — тех, кого стереотипно относят к

¹⁸¹ Послание старца Филофея, Елеазарова монастыря, к дьяку Михаилу Григорьевичу Мисюрю против звездочетцев и латинян. В кн: *Малинин В.* Старец Елеазарова монастыря Филофей и его послания. Историко-литературное исследование. Киев, 1901. Приложения. С. 37.

«реакционным церковно-боярским кругам». Вообще говоря, в русской духовной культуре благочестие отнюдь не противопоставлялось познанию как таковому, а нередко и вполне органично уживалось с ней (опасения по поводу астрологии, латинского языка и католической схоластики были вызваны совсем иными причинами, хотя, конечно, эти последние не всегда достаточно четко отделялись от «нейтральных» в конфессионально-политическом отношении влияний и информационных взаимодействий). Выше мы уже касались этой темы, говоря о русских современниках Возрождения. Но можно продолжить ее и применительно к России эпохи Петра и его непосредственных предшественников. Здесь мы также найдем немало примечательных фактов, подтверждающих открытый характер русского православного менталитета, его способность достаточно органично сочетаться с познавательными мотивациями, открывающими новые интеллектуальные горизонты и создающими возможности для эффективного переформатирования различных предметных практик.

Глава 11. Светское просвещение и православная церковь в эпоху Петра I

Новое в петровской России идет не только извне, и оно не просто насаждается, но в то же время как бы прорастает рядом с традицией, а иногда и вырастает непосредственно из нее самой. Так, с точки зрения проводимых в настоящей главе кросс-культурных сопоставлений, интересно отметить, что если в Турции учащиеся медресе (софты) выступали в качестве сплоченной группы против любых преобразований и противились даже таким нововведениям, как использование в школах географических карт¹⁸², то в России один из виднейших представителей церковной иерархии архиепископ Холмогорский и Важский Афанасий в 1700 г. лично составил для Петра I небольшой, но имевший большое значение для военно-топографических изысканий на Севере географический путеводитель «Описание трех путей из державы царского величества ис поморских стран в Швецкую землю и до столицы их». Вообще же Холмогорский владыка известен историкам не только своей широкой культурной эрудицией (голландский путешественник Корнейль де Бруйн, в частности, характеризует его как любителя изящной литературы), но и разносторонними естественнонаучными интересами. Наряду с упомянутым нами «Описанием трех путей» его перу принадлежит и весьма любопытный медицинский трактат-лечебник «Сочиненный реестр из дохтурских наук» (1698), содержащий рецепты приготовления различных лекарственных снадобий¹⁸³. Кроме того, он был основателем первой на русском севере метеорологической обсерватории. В свое время в историко-педагогической литературе было высказано

¹⁸² См., в частности: Желтяков А.Д., Петросян Ю.А. История просвещения в Турции (конец XVIII-начало XX века). М.: Наука, 1965. С. 14.

¹⁸³ См. подробнее: Панич Т.В. Литературное творчество Афанасия Холмогорского. «Естественнонаучные» сочинения. Новосибирск: Сибирский хронограф, 1996.

мнение, что архиепископ Афанасий был также автором относящегося к концу XVII (или самому началу XVIII) в. рукописного учебника «Алфавитарь ради учения малых детей»¹⁸⁴. С нашей точки зрения особенно примечательно то, что речь сейчас идет отнюдь не о воспитанном в католических коллегиях поклоннике западной учености, а о представителе коренного великорусского духовенства, одном из активных деятелей «греческого» направления, в свое время сыгравшим ключевую роль в их полемике с Сильвестром Медведевым и «латинствующими» (критике этого направления посвящены написанное в конце 1680-х годов богословско-полемическое сочинение преосв. Афанасия «Книга о пресуществлении» и отредактированный им сборник «Щит веры»).

В этой связи надо хотя бы кратко высказать свое отношение к одной сформулированной не так давно концепции, согласно которой в русской истории было два совершенно разных типа просвещения. Первый из них восходит ко времени Крещения Руси — это просвещение словом св. Писания. Второй — светское просвещение, как оно понималось в романо-германской научно-философской традиции. Культивируя интерес к Божественной истине, Русь не испытывала никакого интереса к образованности, сформировавшейся на почве средиземноморского язычества, так что просвещение в смысле распространения светских знаний появляется в России только при Петре, причем независимо от просвещения христианского¹⁸⁵. Вероятно, такая точка зрения сложилась на основе осмысления более поздних образовательных практик, когда духовное образование в России действительно обособилось в совершенно отдельную сферу (характерно, что в отличие от многих стран Европы, в российских университетах никогда не было теологических факультетов)¹⁸⁶.

Хотя еще указом 1708 г. детям священнослужителей было в весьма жесткой форме предписано учиться только в греческих и латинских школах, предпосылки для отделения духовного образования от светского и превращения греческих и латинских школ в своего рода профессиональные учебные заведения, призванные готовить *исключительно* священнослужителей,

¹⁸⁴ Чабан С.Н. К истории учебно-педагогической литературы Московской Руси XVII века // Журнал министерства народного просвещения, 1915. № 10 (октябрь).

¹⁸⁵ См.: Зимин А. О двух типах просвещения на Руси // Высшее образование в России, 1997. № 2.

¹⁸⁶ Об отношениях между светским и духовным образованием на разных этапах российской истории см.: Сухова Н.Ю. Высшая духовная школа: проблемы и реформы (вторая половина XIX в.). М.: Изд-во ПСТГУ, 2006.

стали складываться только к концу царствования Петра I после окончательного разрешения вопроса о том, какие лица духовного происхождения подлежат освобождению от подушного оклада, а какие нет. Этим решением фактическая наследственность церковного служения была закреплена юридически, и духовенство стало оформляться в качестве особого сословия, для воспроизводства которого нужна была особая — сословная — школа (включая высшую). Однако процесс создания такой школы окончательно завершился лишь во второй половине столетия, когда иерархию Русской православной церкви возглавил знаменитый митрополит Платон¹⁸⁷. Во времена же Петра полного разделения светского и духовного образования еще не было. С конца XVII в. школа, существовавшая под патронажем духовенства, сама стремилась навстречу нарождающейся потребности в общей образованности, включающей и изучение некоторых светских наук. Таким образом, русское просветительство на этом этапе было фактически нераздельным, и церковь вносила в него немалую лепту. Как бы активно ни действовало в этой сфере правительство, но значительная, а, возможно, и основная масса элементарных «словесных» школ заводилась и поддерживалась духовными властями. В частности, важную роль в распространении общей образованности играли создаваемые при архиерейских домах так называемые архиерейские школы.

Объединяемые под этим названием учебные заведения давали подготовку разного уровня. Первое учебное заведение такого типа возникло на Украине. Им стал Черниговский коллегиум, образованный на базе славяно-латинских школ, переведенных сюда из Новгорода-Северского в 1689 г. Коллегиум представлял собой школу повышенного типа, устроенную по образцу Киевской академии (отметим, что первый префект коллегиума иеромонах Антоний, ставший в 1721 г. митрополитом Tobольским и Сибирским, впоследствии сыграл важную роль как выдающийся просветитель этого края).

В Великороссии раньше других архиерейская школа возникла в Ростове Великом (1702). Ее основатель, св. Дмитрий Ростовский, определял ее как грамматическую. Будучи выходцем из Малороссии — Украины, он устроил ее по образцу Киево-Братского коллегиума (будущей Киево-Могилянской академии), в котором когда-то учился сам. Наряду с религиозным воспитанием, школа давала знания по обычному для гуманитарного

¹⁸⁷ См.: Смолч И.К.. История Русской Церкви. 1700–1917. М. Изд-во Спасо-Преображенского Валаамского монастыря, 1996. Ч. 1. С. 402.

образования того времени циклу предметов — грамматике, риторике, пистике. Из языков изучались латынь, греческий, славянский и, по-видимому, польский. В лучшие свои времена ростовская школа собирала в своих классах до 200 учащихся, но после смерти ее основателя (1709) она пришла в упадок и прекратила свое существование.

Значительно дольше (до 1742 г.) просуществовала созданная почти одновременно архиерейская школа в Тобольске. Организованная в соответствии с личным указанием Петра I, она стала первой школой на всем огромном пространстве за Уральским хребтом. Учеников в Тобольске было значительно меньше, чем в ростовской школе, а программа, по которой они занимались, скромнее: так, Петр не одобрил предложения о преподавании здесь латыни, и школа долгое время оставалась русско-славянской. Однако впоследствии стараниями митрополита Антония (Стаховского) латынь все же была введена в учебный курс. Сохранились сведения о том, что ученики Тобольской архиерейской школы участвовали в разыгрывавшихся для жителей города театральных постановках по пьесам духовного содержания.

Выдающимся покровителем образования был высоко ценимый Петром I митрополит Новгородский Иов, деятельность которого особенно интересна тем, что он представлял великорусский взгляд на просвещение, заметно отличавшийся от взглядов воспитанных на схоластической латинской учености церковных деятелей малороссийского происхождения. В 1706 г. владыка Иов, мечтавший сделать Новгород средоточием православной образованности, при помощи братьев Лихудов открыл при своем архиерейском подворье славяно-эллинскую школу. По сути своей это была попытка уйти от схоластической парадигмы к просвещению, основанному на святоотеческом наследии. Новгородская школа делилась на два отделения — славяно-эллинское (считавшееся главным) и славянского общего диалекта. Общая численность учеников в обоих отделениях составляла около 100 человек разных чинов и возрастов. Надо отметить, что это учебное заведение славилось хорошей подготовкой и пользовалось популярностью; его выпускники считались знатоками грамматики, и потому их часто приглашали в качестве учителей в другие епархии. Таким образом, оно по сути дела стало выполнять функции своего рода учительской семинарии. Около 1715 г. на ее значение обратило внимание правительство и стало дополнительно посылать сюда неграмотных дворянских недорослей. За два года таковых набралось 102 человека, которые составили особое отделение школы.

Просветительские замыслы митрополита Иова были очень широки. Он, в частности, хотел подготовить новый, более близкий к оригиналу перевод Ветхого завета, завести в Новгороде типографию и наладить здесь переводческую и издательскую деятельность. Помимо основного училища в Новгороде, были организованы небольшие школы в 14 других городах епархии. В силу целого ряда обстоятельств митрополиту Иову не удалось в полной мере претворить в жизнь свои планы. Тем не менее, вокруг этого выдающегося просветителя сложилась своя «ученая дружина», которая некоторое время имела весьма важное значение и с честью соперничала с ученой дружиной киевлян, к тому времени всецело завладевшей Московской академией¹⁸⁸.

Первоначально архиерейские школы были разносословными: наряду с детьми духовенства, сюда отдавали дворянских недорослей, сыновей мелких чиновников (подьячих), посадских людей и монастырских крестьян, а на Украине также и казаков. В дальнейшем ученики не только пополняли ряды духовенства, но и определялись к различным видам мастерства, служили чиновниками или продолжали обучение в других учебных заведениях. В частности, Московская госпитальная школа практически целиком была укомплектована знающими латинский язык бывшими учениками архиерейских школ.

В 1721 г. Петр I утвердил один из своих важнейших законодательных актов — «Духовный регламент». Этот документ, текст которого был написан одним из ближайших его помощников в делах духовного управления и церковной реформы Феофаном Прокоповичем, прямо предписывал епархиальным преосвященным создавать при архиерейских домах школы для детей духовенства, для которых обучение в них отныне становилось обязательным. Здесь же содержались весьма детальные указания по поводу набора изучаемых предметов, порядку организации работы школ, контроля за успеваемостью и нравственностью учеников, а также компетентностью учителей. В принципе можно сказать, что тем самым в России впервые в ее истории правительство вводило определенный образовательный стандарт. При этом та часть «Регламента», которая посвящена вопросам образования, менее всего похожа на бюрократически сухой перечень требований и напоминает, скорее, тезисы к некоему трактату по педагогике.

¹⁸⁸ Знаменский П.В. Духовные школы в России до реформы 1808 года. СПб.: Летний сад, Коло, 2001. С. 21–55.

Одной из самых примечательных черт сформулированного в «Регламенте» подхода к постановке духовного образования было то, что изучению специальных для него предметов (прежде всего богословия) должен был предшествовать цикл общего образования, включающий в себя, наряду с традиционными философией и риторикой, также историю, географию, физику с метафизикой, арифметику и геометрию. Помимо расширения общего кругозора учеников, эта установка, по-видимому, отвечала и видам государства на возможность использования выпускников архиерейских и других духовных школ в качестве гражданских чиновников.

Многие положения «Регламента» явно превышали возможности тогдашней России, испытывавшей острую нехватку средств и квалифицированных кадров (включая учительские). Это касается как некоторых требований, относящихся к учебным планам, так и изложенной в данном документе идее открытия в Петербурге нового учебного заведения повышенного типа — Академии с семинарией (некоторые меры по ее созданию были предприняты, но в силу материальных затруднений дело затянулось, а после смерти Петра и вовсе было оставлено). Тем не менее «Регламент» стимулировал просветительскую активность духовенства, которая проявилась в открытии целого ряда новых архиерейских школ: при Александро-Невском монастыре в Петербурге (в 1725 г. в ней было 82 ученика), в Нижнем Новгороде (427 поступивших в букварный класс), Твери (39 учеников), Холмогорах (до 59 учеников), Вологде (набрано 45 человек), Переяславле-Рязанском (до 70 школяров), а также Суздале, Казани, Коломне, Вятке, Белгороде и др. Особенно надо отметить созданную в Иркутске при Вознесенском монастыре русско-монгольскую школу (1724).

Правда, во многих случаях эти инициативы не имели прочного материального и организационного обеспечения. Некоторые из перечисленных школ просуществовали всего 1–2 года, повседневным явлением школьной практики того времени было уклонение от учебы и побег¹⁸⁹. В известной мере это было связано с тем, что духовенство, которое обязали посылать своих детей в епархиальные школы, не видело ни смысла, ни практической пользы в той латинской премудрости, которую принялись активно насаждать воспитанные на ней выходцы из Малороссии. Тем не менее там, где существование школ было более или менее устойчивым, а содержание обучения было приближено к практическим потребностям церковной и, в известной мере, гражданской службы, эффект от их создания был для того

¹⁸⁹ Знаменский П.В. Духовные школы в России до реформы 1808 года. С. 55–138.

времени довольно заметным. Так, по отчету 1727 г. через школы Новгородской епархии, в которых первостепенное внимание уделялось славяно-русской грамматике, с момента их создания и до 1726 г. прошло в общей сложности 923 ученика¹⁹⁰.

В 1721 г. для управления процессом формирования сети архиерейских школ при Правительствующем Синоде была образована специальная контора, руководителем которой (протектором школ и типографий) был назначен близкий к Феофану Прокоповичу церковный деятель, известный проповедник, переводчик и писатель, бывший префект Московской академии архимандрит Гавриил Бужинский. Видимо, по его инициативе Правительствующий Синод издал дополнительно к «Духовному регламенту» Устав епархиальных школ (Регулы семинарии), но на практике этот последний так и не был введен, поскольку у синодской училищной конторы не было ни материальных ресурсов, ни реальных механизмов влияния на просветительскую деятельность в епархиях¹⁹¹.

В наибольшей степени идеям «Духовного регламента» и положениям только что упомянутого Устава соответствовала школа для бедных детей и сирот, созданная в 1721 г. Феофаном Прокоповичем и содержавшаяся на его средства. Следуя указанию Регламента, согласно которому лучшее место для училищного дома «не в городе, но в стороне, на веселом месте удобное, где несть народного шума, ниже частых оказии, которые обычно мешают учению и находит на очи, что похищает мысли молодых человек и прилежать учением не попускает»¹⁹², Феофан разместил свой «Петергартен» («Сад Петров») — так он именовал созданную им школу — в принадлежавшей ему усадьбе на реке Карповке.

Казалось бы, от России, только еще приступившей к созданию «правильной» школьной системы, трудно было ожидать каких-то образовательных инноваций. Тем не менее, инициативу преосвященного Феофана можно квалифицировать как оригинальный педагогический опыт, значение которого отнюдь не ограничено специфически российскими условиями и потребностями. Он интересен, в частности, как показательный пример прорастания нового в старом, в ходе которого традиционная школьная су-ровость постепенно уступала место просветительской парадигме воспита-

¹⁹⁰ Знаменский П.В. Духовные школы в России до реформы 1808 года. С. 125.

¹⁹¹ Сухова Н.Ю. Высшая духовная школа: проблемы и реформы (вторая половина XIX в.). С. 39–40.

¹⁹² Антология педагогической мысли России XVIII в. С. 50.

ния, рассматривающей ученика как личность и уважающей многообразие его естественных потребностей. С одной стороны, школа на Карповке была интернатом с очень жесткой дисциплиной и строгим надзором за учениками, рассчитанным на искоренение «злонравия». Часы занятий и отдыха были строго расписаны, а домой воспитанников отпускали не ранее третьего года и к тому же на срок не больше недели. С другой стороны, помимо музыки, сценических представлений и риторских состязаний (такие состязания и представления практиковались в школах и раньше), Феофан ввел и новый для отечественной педагогики обычай коллективных экскурсий. Один-два раза в месяц его подопечные совершали прогулки на острова и к загородным государевым дворцам, а по крайней мере раз в год выезжали также и в Петербург.

Разумеется, школа на Карповке давала ученикам основательное знание Закона Божия и основных догматов православия, но в целом она была светской школой. Здесь преподавались русский, латинский, греческий языки, грамматика, риторика, логика с диалектикой, римские древности, арифметика, геометрия, география, история и рисование, причем грамматика осваивалась в тесной связи с другими предметами, прежде всего — географией и историей (что также было известным новшеством). Эта довольно обширная программа была рассчитана на достаточно способных юношей (при поступлении проводилось испытание их памяти и «остроумия»). Преподавали здесь также далеко не рядовые учителя: это, к примеру, известный историк и филолог-ориенталист академик Г. Байер, латинист, автор обстоятельного исследования о русской церковной иерархии иеромонах Никодим (по происхождению датчанин) и др.

Фактически по уровню подготовки школа Феофана Прокоповича занимала промежуточное положение между средним и высшим учебным заведением, и современники справедливо признавали ее лучшей для своего времени. Эту аттестацию косвенно подтверждает жизненный путь целого ряда ее выпускников, в дальнейшем успешно закончивших зарубежные университеты и сделавших впечатляющую карьеру на поприще интеллектуальной деятельности и государственной службы. Трое бывших воспитанников школы были избраны академиками, причем один из них — Григорий Теплов — в царствование Елизаветы Петровны фактически руководил всей деятельностью Академии, а позже управлял делами гетмана Малороссии К. Разумовского. Теплов активно участвовал в возведении на престол Екатерины II. Вместе с Никитой Паниным и Екатериной Дашковой он был

одним из идеологов екатерининского «просвещенного абсолютизма» на ранней его стадии, подготавливал тексты ее первых манифестов, указов и других законодательных актов, участвовал в работе многих важных правительственных комиссий. В качестве главного эксперта по малороссийским делам он обосновал необходимость такого важного политического шага, как отмена гетманства и проведение общей реформы управления этой важной частью империи. Сын простого солдата (по другим сведениям — истопника), Г. Теплов закончил свою карьеру государственного деятеля в звании сенатора, которое было пожаловано ему императрицей в 1775 г.

Приведенные факты, на наш взгляд, дают основание для того, чтобы охарактеризовать «Петергартен» на Карповке как первую в истории отечественного образования попытку целенаправленного создания элитной школы. В этом плане ее можно поставить в общий ряд подобных попыток, которые предпринимались в разное время и за рубежом, и в России. Но если контингент учащихся и зарубежных, и более поздних российских учебных заведений подобного типа (таких, как английские Итон и Харроу, французский коллеж Генриха IV, российские Пажеский корпус или Царскосельский лицей) формировался из детей «хорошего общества», то в школе Феофана Прокоповича, он, как мы уже видели, комплектовался исключительно из демократических элементов.

Проявляя постоянную заботу о созданной им образцовой школе и тратя на нее значительные суммы из собственных средств, Феофан Прокопович, к сожалению, не слишком бережно отнесся к наследству своих предшественников. В частности, на время его пребывания архиепископом Новгородским пришелся окончательный упадок и закрытие знаменитых школ новгородского митрополита Иова. Ориентировавшийся на иную модель просвещения Феофан не посчитал нужным их поддерживать, а лучших новгородских учеников взял к себе на Карповку¹⁹³. Впрочем, после кончины этого знаменитого церковного и государственного деятеля (1736) его собственная школа также не нашла покровителей и ненадолго пережила своего основателя. В 1738 г. старшие ее воспитанники были определены к делам, а младшие отосланы для продолжения обучения в Александро-Невскую лавру.

¹⁹³ Знаменский П.В. Духовные школы в России до реформы 1808 года. С. 131.

Глава 12. «Просвещение Петрово» и русское общество

«Просвещение Петрово» невозможно однозначно соотнести с интересами какого-то определенного класса или социального слоя. Его политическая база шире, чем какие-либо консолидированные социальные группы. Скорее, это некий неоднородный по классовой принадлежности, но вместе с тем достаточно многочисленный конгломерат отслаивающихся от разных социальных слоев элементов, объединенных более или менее отчетливо сознаваемыми модернизационными устремлениями. Пожалуй, в этой связи можно говорить о неформальном социальном договоре между самодержцем и обществом, давшем ему карт-бланш на преобразования, которые повернут страну с пути экстенсивного расширения своей хозяйственной территории на путь интенсивного развития¹⁹⁴. Причем, как отмечал С.М.Соловьев, на стороне петровских преобразований оказались лучшие, сильнейшие люди. Иными словами, вокруг этого исторического проекта шла консолидация активных (или, как сказали бы сегодня — пассионарных) элементов, что создавало «сильное, всеобъемлющее движение, которое увлекало одних и не давало укореняться враждебным замыслам других»¹⁹⁵. Данного фактора как раз и не хватало турецким реформаторам. Судя по тому, как был свергнут Селим III, можно полагать, что социально активные и политически дееспособные элементы турецкого общества были не с ним, или, уж во всяком случае, они конденсировались на обоих противостоящих друг другу полюсах.

Это говорит в первую очередь о существенных различиях в *качестве* социальной энергии. В одном случае, в силу тех или иных культурно-психоло-

¹⁹⁴ Кульпин Э.С. Уроки петровской модернизации: социоестественный взгляд // Историческая психология и социология истории. 2012. № 1. С. 101.

¹⁹⁵ Соловьев С.М. История России с древнейших времен. В 15 кн. Кн. VIII. М.: Изд-во социально-экономической литературы, 1962. С. 106.

гических причин, новоевропейский тип образования и интеллектуальной деятельности не был воспринят как сфера, в которой можно себя достойно проявить и выдвинуться. В другом же, они, напротив, оказались «соразмерными» сложившимся социальным, а также духовным запросам и потому оказались привлекательными с точки зрения личностной и социальной самореализации, пространством возможностей. Не так уж трудно представить себе, что могло бы получиться из замыслов молодого Петра, если бы они были обращены к нации, «чьи традиции были бессильны создать ее будущее»¹⁹⁶. Но на самом деле петровские преобразования, которые можно рассматривать как своеобразную просветительскую революцию, были очередной волной процесса, впервые отчетливо проявившим себя народным движением 1612 г.

Чем можно объяснить формирование этой специфической социальной силы, достигшей к началу царствования Петра Великого необходимой для осуществления его преобразований критической массы?

Российский социум, каким он был к моменту воцарения Петра, — это беспокойный, деятельный и вместе с тем «любопытный» социум, ревниво присматривающийся к опыту и достижениям других народов. Из драматического опыта столкновения с Западом, которое потребовало предельного напряжения сил, вырос напряженный дух состязательности, побуждающий русских людей постоянно доказывать на деле свою способность стоять на уровне ведущих (или признаваемых за таковые) стран и народов. Не случайно в инициативных проектах петровской эпохи также говорится о том, чтобы сравняться со всеми европейскими государствами «во всех свободных науках»¹⁹⁷. Причем вопрос ставился отнюдь не только в плане подготовки технических кадров, умеющих не хуже «немцев» решать те или иные прагматические задачи, но и ради стяжания себе «умного имени»¹⁹⁸. Последнее означает, между прочим, что знание «свободных наук» приобретало некий этический смысл, становилось ценностной категорией, задающей меру достоинства отдельных людей и целых человеческих общностей (в том числе государств).

К этому надо добавить, что Петр придал развитию просвещения характер национальной задачи. Разумеется, он шел от прагматически понимаемой необходимости выполнения определенных функций, без кото-

¹⁹⁶ Чаадаев П.Я. Апология сумасшедшего // Избр. соч. и письма. М.: Правда, 1991. С. 147.

¹⁹⁷ Салтыков Ф.С. Пропозиции // Антология педагогической мысли России XVIII века. С. 58.

¹⁹⁸ Там же.

рых не могло обойтись государство. Но одновременно очень большое значение придавалось и тому, *кто* сможет выполнять эти функции как непосредственно в данный момент, так и в перспективе. Известно, например, что корпорация работавших в России начала XVIII в. иностранных врачей одно время пыталась монополизировать свою профессию и перекрыть к ней доступ для конкурентов из русских. Против доктора Н. Бидлоо, добросовестно занимавшегося обучением русских студентов-медиков, велись постоянные интриги. А некоторые из имеющих доступ к царю иностранных врачей, настойчиво советовали ему не тратить средства на госпитальные школы, поскольку за те же деньги можно было без особого труда выписать из Европы уже готовых специалистов. И в самом деле, обучение русских лекарей в то время растягивалось на долгие годы, поскольку начальный базовый уровень знаний учащихся был, как правило, слишком низким¹⁹⁹. Но Петр не только не согласился с этими внушаемыми ему советами, но и жестко запретил иностранным медикам какую бы то ни было дискриминацию русских, сдавших экзамен на звание врача²⁰⁰. Вообще же нам представляется совершенно очевидным, что российская политическая элита в XVIII в. проявляла большую настойчивость, последовательность и энергию в деле подготовки национальных кадров, чем реформаторы из окружения Селима III и других турецких султанов.

Вместе с тем, анализируя причины формирования благоприятного для реализации петровской программы просвещения сочетания социальных и социокультурных факторов, не следует сбрасывать со счета и некоторые издавна сложившиеся на Москве специфические традиции, а также социальные тенденции, возникшие как бы в стороне от процесса модернизации, которые, однако, в контексте этих процессов могли приобретать новый смысл и значение. Особенно важное значение в этом плане имело то, что социальная практика служилого сословия — дворянства, которое на тот исторический момент представляло собой восходящую социальную группу, допускала достаточно естественную интерпретацию учения как особой разновидности службы. Это обстоятельство, безусловно, облегчало задачу строительства *просвещенной империи*: служба была делом привыч-

¹⁹⁹ Так, один студент московской Госпитальной школы поступивший учиться в 1720 г., был выпущен со званием лекаря только в 1735 г. (См.: Чистович Я. История первых медицинских школ в России. СПб.: Типография Якова Трея, 1883. С. 91–92).

²⁰⁰ См.: Там же. С. 88.

ным, она издавна определяла предназначение *служилого* человека. Возражать против службы как таковой означало поставить под вопрос свой собственный социальный статус, допустимо было лишь ходатайствовать об изменении или смягчении ее форм.

Занимая достаточно высокие статусные позиции и имея немалый вес в государстве, дворянство, однако, не было еще в петровскую эпоху правящим сословием. Выше его стояла феодальная по своему происхождению аристократия — старомосковское боярство, которое, несмотря на постепенную утрату своего влияния, все еще в значительной степени разделяло власть с государем. В этой ситуации интересы дворянства как сословия требовали оттеснения боярства от власти. Идеологически соответствующие настроения выражались в противостоянии двух социальных принципов: с одной стороны, государева служба, с другой, — неравенство происхождения. Меритократический принцип выслуги действительно довольно эффективно работал в пользу дворянства. Однако сам по себе он регулировал только индивидуальное продвижение, в то время как старинное право «породы» возвышало всю аристократию как замкнутый круг «лучших людей». Кроме того, понятие службы как таковое не включает в себе указания на личное достоинство того, кто служит. Здесь первична функция, а не человек, и исполнители в общем случае полностью взаимозаменяемы. Понятие образованности, просвещенности существенно меняет дело: это уже личное, «мое» качество, предшествующее выполнению каких-то обязанностей. Поэтому когда при Петре учение становится разновидностью и одновременно условием службы, это существенно усиливало позиции дворянства: через учение оно обретало качество, которое, как минимум, уравнивало преимущество аристократического происхождения и даже могло быть поставлено выше его: просвещенность лучше, ценнее «породы». И в то же время приобретение профессиональной компетентности с определенного ее уровня открывало доступ в ряды дворянства снизу — из среды податного населения. Разумеется, этот канал существовал и раньше и притом не только в России. Но в ходе петровской модернизации социальные лифты заработали с невиданной дотоле интенсивностью: к концу царствования Петра I за счет возведения в дворянское достоинство получивших образование и продвинувшихся по службе выходцев из иных социальных групп общая численность дворянства, по крайней мере, удвоилась. Иначе говоря, каждый второй дворянин той эпохи получил это звание в результате личных

усилий и заслуг, а не по наследству²⁰¹. Такой интенсивной социальной мобильности Европа не знала вплоть до Великой французской революции.

Петровская просветительская революция открывала перед социально активной частью дворянства совершенно новую перспективу. И как бы ни тяготили новые обязанности многочисленных «простаковых», люди с высоким уровнем личных амбиций (а именно они всегда образуют наиболее активную и дееспособную часть социальной группы) не могли этого не заметить. Одновременно происходила и своего рода реконструкция элиты. Новая идеология формировала смысловое поле, в котором становилась возможной и приемлемой интеграция старинной аристократии с дворянством, а с другой стороны — пополнение последнего отдельными даровитыми выходцами из низших сословий. Это придало всей социальной системе дополнительную степень динамизма, запас которого обеспечивал достаточно успешное развитие страны на протяжении почти целого столетия.

Важно также, что, в отличие от старых служб, служба, состоящая в учении, требовала не только добросовестного исполнения определенных функций, но и особых внутренних мотиваций (в частности, интереса к предмету), работы над собой, умственного саморазвития. Хотя к учению при Петре (да, впрочем, и позже) обычно «определяли», не слишком считаясь с индивидуальными склонностями юноши, в конечном итоге оно обязательно требовало еще и личностного самоопределения, неподконтрольного внешним дисциплинарным воздействиям. Поэтому на уровне индивидуального нравственного самосознания учение представало не просто новым видом *службы* (как выполнения некоторых чисто внешних обязанностей), но и формой захватывающего всю личность *служения* государю и отечеству.

«Просвещение явилось девизом царизма в Европе в восемнадцатом веке»²⁰², — вынужден был признать такой весьма враждебно настроенный по отношению к императорской России мыслитель, как Маркс.

Просвещение... Но так ли это на самом деле? Не противоречит ли этому хотя бы то подчеркивавшееся многими историками обстоятельство, что петровские начинания в сфере образования имели отчетливо прикладной и, более того, преимущественно *военно-прикладной* характер. В этой связи

²⁰¹ См.: Водарский Я.Е. Население России в конце XVII — начале XVIII века. М.: Наука, 1977. Глава 2.

²⁰² Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 22, М.: Изд. политической литературы, 1962. С. 24.

в исследованиях по истории и культуре России не раз уже высказывалось мнение о том, что подход Петра к вопросам образования был чисто утилитарным, ему было нужно не собственно просвещение, а чисто техническая выучка для целей определенной профессиональной деятельности (П.Н. Милоков, П.Ф. Каптерев и ряд др.).

Если рассуждать чисто формально, принимая во внимание лишь институциональную сторону дела, эта точка зрения представляется достаточно резонной. И все же, если безоговорочно с ней согласиться, мы утратим очень многие оттенки того неповторимого духа эпохи, без которого невозможно понять внутреннюю связь событий и прежде всего их способность порождать другие события, но который вместе с тем трудно, а порой и невозможно предъявить в виде факта.

Являются ли, к примеру, историческими событиями размышления и намерения? Известно, в частности, что Петр I думал о том, как наладить обучение дворянской молодежи «гражданству и экономии»²⁰³. По его указанию переводились на русский язык философско-политические труды С. Пуфендорфа и начинались изыскания по русской истории²⁰⁴. Очень любопытно и показательно появление в околуправительственных кругах таких проектов, как учреждение в России Академии политики (около 1715). Очевидно, что проекты эти адресовывались не в пустоту. Их направленность в целом соответствует видам самого Петра I. Прочитав докладную записку Г. Фика, в которой ставился вопрос о налаживании подготовки кадров гражданских и судебных чиновников, царь положил на ней совершенно недвусмысленную резолюцию: «сделать академию, а ныне приискать из русских кто учен и к тому склонность имеет»²⁰⁵. Другой вопрос, что в условиях многолетней Северной войны до всего этого, конечно же, руки не доходили.

Предъявляемые самим Петром доводы в пользу развития образования действительно нередко дают повод говорить об узко утилитарном понимании этих вопросов: «дабы наши подданные могли... удобнее научаться поныне им неизвестным познаниям и тем искуснее становиться во всех торговых делах»²⁰⁶. Но, как заметил В.О. Ключевский, для осуществления

²⁰³ См.: Ключевский В.О. Соч.: В 9 т. Т 4. М.: Мысль, 1989. С. 75.

²⁰⁴ Там же. С. 252.

²⁰⁵ Пекарский П. История Императорской Академии Наук в Петербурге. Т. 1. СПб., 1870. С. XXIV.

²⁰⁶ Соловьев С.М. История России с древнейших времен. В 15 книгах. Кн. VIII. С. 75.

этих достаточно скромных и ограниченных целей он приводил в действие такие средства, внушал такие стремления, которые невольно будили умы, расширяли взгляды и понятия, поднимали мысль над обиходными интересами. В качестве живого примера того, как сильно было действие петровских реформ в этом направлении, историк приводил биографию В.Н. Татищева. Артиллерийский офицер, дипломат, горный инженер, политический деятель, крупный администратор, он всю жизнь стоял в потоке самых настоятельных нужд и текущих событий и одновременно с этим вел огромную работу в области практической педагогики и историографии. Достаточно сказать, что на основе собранных, осмысленных и систематизированных им исторических источников он создал первый обобщающий труд по русской истории. И эти занятия не были плодом досужего любопытства, они мотивировались практическими интересами времени и по сути дела представляли собой некое новое качество делового человека²⁰⁷.

Если принять такой подход и попытаться принять во внимание не только институционально оформленную систему обучения, но и весь *образовательный контекст* эпохи, в том числе всю совокупность воздействий, которые приобретающая новые формы и новую идеологию государственность оказывала на социум, можно сказать, что Российская империя проектировалась и строилась как огромное просветительное учреждение. Правда, — рассматривающее научные, культурные и образовательные задачи, в первые очередь, в качестве государственных, что предполагало, в том числе, и использование для их решения методов государственного принуждения.

Этос учения, сопрягаемый то с идеей общего блага, то с государственной пользой, был ведущей, может быть, даже самой главной культурно-идеологической доминантой идущей от Петра традиции. И уж во всяком случае — наиболее характерной, в решающей мере определившей неповторимое своеобразие ее саморепрезентации. «Аз есмь в чину учимых и учащих меня требую», — таков был девиз Петра, и этот девиз задавал некоторый эталон социального поведения, и смысловую модель новой имперской идентичности, существенно отличающейся от старой московской. Именно в эпоху Петра тема просвещения трансформируется в особую проблему общественной мысли, или, если попытаться определить ее значение более точно, — в своего рода *проблему-задание*. Важным симптомом этих сдвигов в общественном сознании является появление разнообраз-

²⁰⁷ См.: *Ключевский. В.О.* Неопубликованные произведения. С. 128–129.

ных образовательных проектов, причем (что особенно интересно) их авторы — вовсе не какие-то «просвещенные западники», в ряде случаев — это люди, стоящие на позициях, близких к православному традиционализму (М.П. Аврамов, И.Т. Посошков). В отличие от эпохи Симеона Полоцкого и Сильвестра Медведева, проекты петровского времени касаются не только создания отдельных образовательных учреждений, но и организации системы просвещения в стране в целом. Наиболее масштабный из них содержится в «Пропозициях» Федора Салтыкова (написаны и представлены царю в 1712 г.). В соответствии с ним, во всех губерниях империи предлагалось создать по две академии, рассчитанных на 2000 человек каждая, а также по два женских училища, куда родители под страхом штрафа должны были отдавать девиц в возрасте от 6 до 15 лет для обучения «женским наукам»: чтению, письму, «цифири», иностранным языкам, музыке, танцам и рисованию (с тем, «чтобы и женский наш народ уравнился с европейскими государствами»²⁰⁸).

Конечно, в сословном обществе XVIII в. образованность как таковая не обеспечивала высоких статусных позиций. Интеллектуальный труд, за редким исключением, не мог обеспечить значительного благосостояния. Выше всего, по-видимому, ценился труд дипломированных врачей (в начале XVIII в. это были исключительно иностранцы, либо московские уроженцы «из немцев»). Так, главному врачу Московского генерального госпиталя, который одновременно возглавлял и созданную при госпитале медицинскую школу, по штатам 1706 г. было установлено жалованье 800 руб., а по штатам 1716 г. — 1500 руб. в год. Однако подлекарям (на этой должности мы находим и русских) было положено несравненно меньше — сначала 41, а потом 120 руб.²⁰⁹

Жалованье знаменитого Л.Ф. Магницкого, чья «Арифметика» на протяжении чуть ли не столетия служила для российского юношества «вратами учености», в качестве ведущего преподавателя и одного из руководителей входившей в систему Адмиралтейства Навигацкой школы в начале 1700-х годов составляло всего 96 руб. в год. Постепенно оно росло (отражая не столько рост благосостояния «ученых людей» того времени, сколько общий рост цен) и по росписи 1732 г. составило 260 руб. Его ассистент, судя по той же росписи, получал 72 руб., преподаватель Морской академии Ф. Алфимов 200 руб. Для сравнения укажем, что оклад секретаря Адми-

²⁰⁸ Антология русской педагогической мысли XVIII в. С. 58–59.

²⁰⁹ Чистович Я. История первых медицинских школ в России. С. 38–39.

ралтейской коллегии составлял в то время свыше 120 руб., а Главного секретаря — 600 руб.²¹⁰

Достаточно хорошо по меркам того времени вознаграждался труд учителей иностранных языков. Так, в Немецкой и Латинской школах, входивших в Екатеринбургскую горнозаводскую школу (головное учебное заведение повышенного типа), их жалованье составляло в начале царствования Анны Иоанновны 120–250 руб. в год, в то время как квалифицированным мастерам платили примерно 25 руб., а главным специалистам горнозаводской промышленности, имевших офицерский чин, около 100 руб.²¹¹ Преподаватель математики и технических дисциплин в обычной арифметической школе мог получать в те годы от 30 до 72 руб. Но у учителей так называемых «словесных» школ, которые обучали только грамоте, заработная плата была крайне низкой — от 12 руб. в год. Примерно столько же получали рядовые работные люди на казенных заводах. Несомненно, это была настоящая бедность.

В то же время, какой бы ни была оплата труда в учебных и научных заведениях того времени, «чин учимых» предполагал (и создавал) новую социальную иерархию, которой в допетровской России не было. Эта иерархия, правда, не отменяла сословную, но отчасти ее дополняла, переплеталась с ней и в конечном счете даже трансформировала ее в соответствии со своей собственной логикой. Общественные отношения, социальная структура, характер социальной мобильности в результате этого постепенно менялись, хотя результаты этого процесса стали заметны далеко не сразу.

С одной стороны, уже к середине XVIII столетия образованность и интерес к ней делаются почти непременным признаком вельможи. Многие из них устанавливают прочные связи с интеллектуальными кругами, то оказывая им покровительство, то непосредственно участвуя в их деятельности. С другой стороны, получив образование определенного уровня, человек самого скромного (даже «подлого») происхождения переходил в более высокий социальный разряд, существенно расширяющий «право на общение» и уж во всяком случае требующий «благородного обращения». Уже простой домашний учитель, фактически целиком зависящий не только от расположения, но даже и от произвола барина (о равенстве вообще речи быть не может), уже все-таки не слуга. Его специфическое

²¹⁰ Источник: Буров А.А. Петербургские «русские» школы и распространение грамотности среди рабочих в первой половине XVIII века. С. 42.

²¹¹ Источник: Нечаев Н.В. Горнозаводские школы Урала. М.: Трудрезервиздат, 1956.

положение подчеркивается особыми бытовыми деталями: например, домашнему учителю предоставляется особая комната, стол ему накрывают отдельно от двора (а если хозяин дома не является крупным сановником, то и вместе с членами семьи, что с середины XIX в. входит в обычную практику).

Дело, однако, не ограничивалось лишь *частными* отношениями. По мере того, как компетентность, основанная на рациональном понимании предмета деятельности, а в конечном итоге — на научном знании, все больше требовалась в самых разных сферах жизни общества, она приобретала значение *социального капитала*. Собственно, тенденция эта обозначилась еще задолго до петровских преобразований. Однако реально использовать свои познания как капитал можно было только ситуативно — выдвигались люди, лично замеченные государем или его близкими. Реально такое положение вещей давало неписанные преимущества знати и столичному дворянству, которые по самому своему положению были на виду. Из них в основном и черпались кадры на сколько-нибудь заметные должности, в том числе и в провинции.

В отличие от этой практики, знаменитая «Табель о рангах» создавала публично-правовое пространство восходящей мобильности. Теперь продвижение формально ставилось в зависимость от успешного выполнения тех или иных служебных функций, дифференцированных по уровню ответственности и сложности. Таким образом, возникали одновременно и механизм, и алгоритм конвертации знаний и квалификаций в статусные позиции, включая доступ отнюдь не родовитых, но дельных людей в «первенствующее сословие». Конечно, на практике конвертация эта была далеко не прямой и вовсе не независимой от разного рода субъективных факторов. Но все же механизм действовал. Безусловно, в первую очередь это касалось военной службы, но там помимо профессиональной подготовки и талантов, вознаграждались храбрость, решительность, способность переносить лишения и рисковать собственной жизнью. Гражданская служба, где значение образованности и обширных познаний в значительно меньшей степени заслоняется значением других качеств, вознаграждалась значительно скупее. В еще большей степени это касается собственно ученых занятий, которые не имеют непосредственного отношения к исполнению функций государственного управления. Однако и этот путь позволяет теперь занять, если и не слишком высокое, то, во всяком случае, достаточно заметное место на социальной лестнице.

Социальная природа петровских преобразований парадоксальна. С одной стороны, они бы вряд ли «пошли», если бы не «подпитывались» энергетикой турбулентного социума, в котором не только верхи, но и низы считали вопросы, определяющие судьбу страны, своим делом. С другой стороны, формирующееся в ходе преобразований «регулярное» государство утверждало свою монополию на проектирование будущего, гася спонтанную энергию народной массы в тисках усиливающегося крепостничества и бюрократической регламентации. Тем не менее на какое-то время старая узорчато-многоцветная, «бунташная» Россия и новая Россия с ее коллегиями, «прошпектами», академиями, навигацкими науками и воинскими артикулами совместились и переплелись в едином социальном пространстве-времени, и это обстоятельство надо рассматривать не как помеху на пути «усвоения европейских форм жизни», а как источник внутренней силы, позволившей стране успешно пройти через затяжную войну и продержаться в режиме сверхнапряжения в течение четверти века.

Когда после смерти Петра Великого Россия оказалась на развилке исторических путей, исключительно важную роль в ее дальнейших исторических судьбах сыграло то обстоятельство, что идея просвещения к тому моменту стала не только выражением простого государственного интереса, но еще и легитимирующей политической идеей. Нет просветительского импульса, и империя — не просто как совокупность символических атрибутов власти, но как некое целеполагание и одновременно некая *целостность смыслов* — пропадает, остается лишь ее не одушевленный никакой идеей бюрократический остов и силовые структуры, единственным назначением которых является осуществление монополии на насилие. Повисает в воздухе весь монументальный проект, воплотившийся в петербургской модели российской государственности и одновременно в своеобразной утопии просвещенного «регулярного» социума, не получившего, конечно, столь зримого выражения, но тем не менее ясно угадываемого за строками петровских указов, различного рода наставлений и регламентов, а также многочисленных «пропозиций» и обращений к царствующему монарху.

Что можно было противопоставить этому проекту? В мотивации политической борьбы, разгоревшейся в верхах в короткий период между смертью Петра и воцарением Анны Иоанновны, явственно просматривается стремление «полегчить» тяжелое бремя, наложенное на «общество» деспотичным и требовательным государством. Этого хотят не только представители старинной знати, но и, к примеру, такой полностью обязанный

своим возвышением этому деспотизму государственный деятель, как петровский генерал-прокурор П. Ягужинский. Вопрос, однако, в том, какую социально-политическую форму можно было бы придать этому стремлению. Несколько обновленное на базе заимствованных технических достижений Московское царство? Олигархическое правление «лучших людей»? Относительно широкая шляхетская демократия польского образца? Ход борьбы между различными политическими группировками показал, что такие альтернативы могли опереться на вполне реальную поддержку. Вот здесь-то и выявилось самое главное: хотя само стремление «прибавить воли» было почти всеобщим, ему невозможно было придать общезначимую форму.

Объективно для удовлетворения этого стремления было не так уж много возможностей. Вряд ли кому-либо в то время могло придти в голову подвергнуть секвестру расходы двора. Конечно, можно было ослабить строгости, связанные с военной службой, сократить армию и особенно флот, но опасности, которые могли в связи с этим возникнуть, были очевидными даже для самых недалёковидных. Оставались неудобства и затраты, связанные с осуществлением «просветительской мобилизации». Как далеко можно было пойти в этом направлении? Общий пересмотр установки на «насаждение просвещения» привел бы к свертыванию пространства социальной мобильности и закреплению наличных социальных статусов. Это в принципе устраивало княжеско-боярскую аристократию и кое-кого из представителей самого верхнего эшелона петровских выдвиженцев. Но утвердившаяся за годы правления Петра идеология службы-учения уже успела консолидировать вокруг себя наиболее динамичные элементы дворянской массы. Служилый чин почувствовал вкус к самоутверждению как награде за личные усилия. Очень важно, что прорубая «окно в Европу», имперский просветительский проект тесно связывал перспективу личного возвышения этих людей с возвышением всей страны как набирающей силу великой державы. Это дало, по крайней мере, двум поколениям россиян совершенно особое ощущение причастности к исторической славе. А вкус такого самоощущения порой гораздо слаще богатства и знатности... Происходила не только мифологизация только-только совершившейся и даже совершающейся истории (петровский миф начал, как известно, складываться еще при его жизни), но и интеграция в формирующийся миф личных биографий множества людей, становившихся в своих собственных глазах как бы соперниками героев древности.

В этой ситуации отказ от «просвещения Петрова» и просветительства как ведущей государственной идеи можно было бы мотивировать лишь в одном случае: если бы обстоятельства выявили, что без такой ревизии невозможно обеспечить устойчивость социального порядка как такового. Но, как мы видели, общая направленность антипетровского протестного фундаментализма не давала для этого поводов, что вряд ли является случайным и отражает, по-видимому, некие ранее сложившиеся духовно-ценностные диспозиции национальной ментальности.

Противоречивая ситуация диктовала паллиативные решения. В целом они были выдержаны в том духе, который в дальнейшем стал весьма типичным для российского постреформаторства — сохранить возникшие в ходе преобразований институты и их идеологические основы, но одновременно минимизировать усилия, которые требуются для их функционирования и воспроизводства. Пределы минимизации определялись соотношением сил и настроений как в обществе, так и в коридорах власти. В результате этого развитие системы учебных заведений, создававшейся под задачи масштабных преобразований, по сути дела прекращается, а в высшем своем звене она даже свертывается. Так, Сенатским указом от 23 августа 1731 г. численность учащихся московской Школы математических и навигацких наук была сокращена с 500 до 100, а петербургской Морской академии — с 360 до 180. Конечно, обеспечение установленной квоты приема при этом значительно упростилось и необходимость постоянно будоражающего населения принудительного набора «студентов» практически совершенно отпала.

Но, несмотря на эти ограничительные меры, общий вектор развития, заложенный в петровскую эпоху, в целом продолжал выдерживаться. Примечательно, например, что принцип учебной повинности, в первую очередь дворянской, который является своеобразным символом петровской эпохи, подтверждают и его ближайшие преемники. Происходит только смягчение форм этой повинности, а в мотивации тех или иных решений появляется указание на «государственную пользу», дополняется ссылками на благо самих обучающихся. Указ от 9 февраля 1737 г. разрешил, в частности, дворянским детям учиться дома. Однако программа обучения была обязательной, и власти должны были «иметь прилежное смотрение» за тем, чтобы дворянская молодежь училась хорошо и старательно. Предусматривались четыре последовательных смотра, или по сути дела, государственных экзамена, которые должны были удостоверить результаты

проделанной работы, причем родителей, не радеющих об учении детей, следовало штрафовать по прежним (т.е. петровским — А. А.) указам.

Если оценивать «просвещение Петрово» по чисто количественным критериям, оно вполне может показаться примером того, что сегодня назвали бы неэффективным проектом. В глаза бросается разительная несоразмерность кипучей деятельности верховной власти тем достижениям, которые могли бы быть предъявлены ею в виде некой обьективированной «отчетности».

Возьмем самый фундамент народного просвещения — общеобразовательную начальную школу. Как уже отмечалось выше, по замыслу Петра I, базовым типом учебного заведения, дающего первоначальное образование в духе рационалистической культуры Нового времени, должны были стать арифметические (цифирные) школы. Насколько распространены были эти школы и какова была реальная широта их охвата? Согласно докладу, представленному императрице Адмиралтейской коллегией, за период с 1716 по 1722 г. для устройства цифирных школ было разослано по 42 провинциям 47 учителей. В итоге, однако, такие школы удалось создать лишь в 25 провинциях. Всего в них было принято 2012 учеников, причем относительно многочисленными (от 100 до 350–360 человек) школы оказались только в 7 провинциях (Белгородской, Тобольской, Воронежской, Московской, Смоленской, Севской и Казанской). В некоторых же местах ученики насчитывались буквально единицами (во Владимирской школе — 4, в Галицкой и Уфимской — по 8, в Симбирской — 10 и т.п.). При этом, по видимому, далеко не все поступившие в конечном итоге доучивались до требуемого уровня. Во всяком случае, на момент представления доклада из общего числа 2012 учеников реально было «выучено и отпущено» всего 302 человека²¹².

Столь же скромна количественная результативность и по другим типам учебных заведений, в общем и целом ориентировавшихся на модель арифметической школы. Так, в открытых к концу царствования Петра нескольких адмиралтейских школах в середине 1720-х — начале 1730-х гг. было примерно 500–600 учащихся, в созданных к середине того же десятилетия 11 горнозаводских школах Урала — около 650. Самый значительный контингент учащихся, судя по всему, был сосредоточен в так называемых гарнизонных школах. Мы не располагаем данными, позволяющими су-

²¹² См.: *Рождественский С.В.* Очерки по истории систем просвещения в России в XVIII–XIX веках. Т. 1., СПб.: Типография Т-ва «Общественная польза». 1912. С. 136–138.

доть об их наполняемости непосредственно в годы царствования Петра, но в 1732 г., когда таких школ стало заведомо больше, их, согласно справке, представленной в Сенат Военной коллегией, посещало 6002 чел. солдатских детей²¹³.

Очевидно, что если даже прибавить ко всему перечисленному так называемые архиерейские школы, в которых, наряду с грамматикой и основами православного учения, предписывалось также преподавать начала арифметики и геометрии (что, однако, далеко не всегда выполнялось), то и в этом случае общее число учащихся, прошедших на протяжении первых двух — трех десятилетий XVIII в. через модернизированную в духе тогдашнего понимания «современности» элементарную школу, очевидно, никак не могло превысить несколько тысяч человек. Это число вряд ли даже могло существенно повлиять на общий показатель грамотности населения, которая, очевидно, приобреталась основной его массой независимо или даже помимо институциональных структур новой системы образования (по реконструкции Г.А. Гольца, в период между 1700 и 1730 гг. общее количество грамотных в России увеличилось приблизительно на 280 тыс. человек²¹⁴ (при общем населении страны около 14 млн.).

А ведь надо еще видеть за приведенными цифрами *качество* образования, которое сплошь и рядом было весьма и весьма низким. Настоящих педагогов хотя бы для низших школ было мало. В «словесных», или «русских» школах, в этой роли чаще всего подвизались дьячки, бывшие певчие, отставные солдаты и сержанты, вчерашние выпускники тех же школ и даже грамотные мастеровые. Еще труднее было найти учителей для арифметических школ. Поэтому к преподаванию нередко привлекались офицеры или заводские специалисты, которым преподавание вменялось в служебную обязанность. Когда Татищев обратился к сибирскому губернатору с просьбой прислать учителя для создаваемых им горнозаводских школ, ему ответили, что для обучения арифметике и геометрии «умеющих ныне нет». А вот еще один характерный эпизод тогдашней жизни. В 1722 г. по инициативе второго по старшинству члена Святейшего Синода архиепископа Феодосия была произведена проверка всех 13 преподававших в то время в школах Петербурга учителей русской грамоты. В итоге выдержали ее всего 2 человека. Остальные, как выяснилось, не владели грамматикой

²¹³ Там же. С. 17.

²¹⁴ См.: Гольц Г.А. Культура и экономика России за три века, XVIII–XX вв. Новосибирск: Сибирский хронограф, 2002. С. 524.

и правописанием, а знали лишь азбуку и умели складывать из букв слоги и слова²¹⁵. О низком уровне методической оснащенности и преподавания в целом говорит продолжительность обучения в петровской школе. Так, овладение одной лишь грамотой требовало обычно от 3,5 до 4,5 лет, однако известны случаи, когда обучение грамоте растягивалось и до 8 лет²¹⁶.

Нельзя отрицать, что за четверть века правительству Петра I в конце концов удалось, хотя бы в первом приближении, решить принявшую угрожающий характер проблему отсутствия подготовленных, знающих кадров, во всяком случае — в тех областях, где это уже непосредственно угрожало самому существованию государства. На фоне приведенных только что данных по начальному школьному образованию, количество специалистов, подготовленных в различных учебных заведениях повышенного типа, даже выглядит довольно внушительным. Так, в Навигацкой школе в разные годы царствования Петра I числилось от 300 до 500 учащихся, в Артиллерийской — до 300, в Инженерной школе полагалось иметь 100–150 воспитанников, в Морской академии — 360. В Славяно-греко-латинской академии в 1726 г. училось свыше 350 человек, а число студентов знаменитой Киево-Могилянской академии, по некоторым сведениям, одно время приближалось к 2000²¹⁷. Как видим, эти цифры сопоставимы с контингентом учащихся начальных школ.

Однако в данном случае такое парадоксальное соотношение говорит не столько об успехах в подготовке высококвалифицированных кадров, сколько о несформированности «образовательной пирамиды». Оно означает, что школа высших ступеней стоит на недостаточно широком основании, в ее распоряжении нет достаточного человеческого резерва, что ограничивает ее в отборе наиболее способной части молодежи. Это обстоятельство было подмечено уже некоторыми современниками, например, В.Н. Татищевым, который скептически оценил попытку увенчать созданную в петровскую эпоху систему образовательных и просветительских учреждений их высшей по представлениям того времени институциональной формой — Академией наук (в петровском проекте — Академия

²¹⁵ См.: Буров А.А. Петербургские «русские» школы и распространение грамотности среди рабочих в первой половине XVIII века. С.37–38.

²¹⁶ См.: Щеглов С. Две С.-Петербургские школы в первой половине века // Журнал министерства народного просвещения, май 1912. С. 26.

²¹⁷ Источники: *Рождественский С.В.* Указ. соч. С. 57–59; *Буров А.А.* Указ. соч. С. 43; Высшее образование в России. Очерк истории до 1917 года // Под ред. В.Г. Кинелева. М.: НИИ ВО, 1995. С. 35, 42, 226.

наук и художеств). Хотят «сделать архимедову машину очень сильную, — иронизирует этот видный представитель петровского окружения, — да поднимать нечево и поставить места нет»²¹⁸. Конечное его резюме состоит в том, что: «без нижних школ Академия она с великим расходом будет бесполезна»²¹⁹.

Историки хорошо знают, что учение у недорослей петровской эпохи шло туговато. Обычной практикой было возвращение учащихся в школу более низкого уровня для доучивания (что нередко сопровождалось соответствующим наказанием). Более или менее подготовленных и толковых людей практически полностью забирали флот, армия, государственное управление, казенные заводы, а подготовить достаточное количество специалистов для себя самой система образования уже не могла. Таким образом, фактически она была не в состоянии удовлетворительно решать задачу собственного воспроизводства.

Если в постановке первоначального обучения в тех масштабах, в каких она существовала в первые десятилетия XVIII в., еще удавалось так или иначе обойтись отечественными кадрами, то высшие школы в решающей степени зависели от деятельности приглашенных из-за границы профессоров. И, конечно, как особый курьез выглядит то, что порой оттуда же приходилось выписывать... самих студентов. Так, в открывшемся в 1726 г. Академическом университете первоначально обучалось всего 8 человек, и все они приехали из Германии (впрочем, справедливости ради надо отметить, что некоторые из них, в частности, будущий крупный историк академик Г.Ф. Миллер, связали с новой родиной всю свою научную карьеру и стали по сути дела деятелями русской науки). Когда же вывезенные из-за границы студенты окончили курс, Академический университет на несколько лет остался вообще без учеников...

Учитывая все эти данные, можно в общем-то понять тех исследователей, которые настаивают на том, что за парадной витриной «просвещения Петрова» скрывалось много такого, что никак не отнесешь к просвещению. Однако помимо видимых объективных фактов и индикаторов общей статистики, о которых мы только что говорили, просветительские начинания конца XVII — начала XVIII вв. имели и другие не столь бросающиеся в глаза социальные последствия, которые могут быть выявлены только аналитически.

²¹⁸ Татищев В.Н. Избранные произведения. Л.: Наука, 1979. С. 105.

²¹⁹ Там же.

Одним из них является, в частности, то, что в результате деятельности различных учебных заведений начинается формирование своего рода локальных «уплотнений» культурного пространства, которые постепенно складываются в сетевую структуру. Эта последняя долгое время остается чрезвычайно разреженной. Однако ее «узелки» («уплотнения») все же не единичны, а там, где они возникают, становится заметной характерная трансформация социокультурных сред, причем не обязательно только в верхних, но и в нижних слоях общества. Так, например, в результате открытия Охтенской «русской» школы грамотность среди живших в Охтенских селениях плотников Партикулярной верфи и их детей всего за 6 лет возросла, по крайней мере, в 5 раз (25 грамотных в 1725 г., 79 грамотных и 52 обучающихся в 1732 г.)²²⁰. Кстати, для мастеровых отнюдь не характерно то довольно стойкое предубеждение против «школьного учения», которое отличало значительную часть дворянства и особенно купечества. Это, очевидно, было связано с тем, что грамотность давала им возможность продвижения на лучше оплачивавшиеся и избавлявшие от тяжелого физического труда должности низших служащих. Такие служащие, тесно соприкасавшиеся с более образованным и культурным кругом администраторов и инженеров, в свою очередь ретранслировали образцы «высшей культуры» в народную среду (хотя, разумеется, в собственной интерпретации, т.е. в достаточно искаженном виде).

Методы и подходы, выработанные петровской «просветительской революцией», менялись лишь постепенно, по мере того, как изменялось само общество. Но эти изменения долго еще сохраняли преемственную связь с «просвещением Петровым». В некоторых случаях они были реализацией того, что в виде перспективной цели было выдвинуто еще в петровскую эпоху. Это относится, в частности, к идее «всенародного обучения», разрабатывавшейся в виде проектов еще начиная с 1710-х годов, но трансформировавшейся в практическую задачу лишь после 1786 г., когда в России впервые в ее истории началось создание единой системы государственных народных училищ.

Продолжая разговор о результатах и последствиях «просветительской революции», кульминацией которой стала петровская эпоха, полезно использовать введенное П. Бурдые различие между «объективированной» (во внешних фактах и событиях) и «инкорпорированной» (отложившейся

²²⁰ См.: Буров А.А. Петербургские «русские» школы и распространение грамотности среди рабочих в первой половине XVIII века. С. 50.

в способах понимания социальной реальности, привычках, стереотипах поведения и мышления) историей. Рассматривая реализацию петровского «просветительского проекта» в этих категориях, следует обратить внимание на такой невидимый продукт эпохи, как новые ментально-поведенческие диспозиции и стили жизни. Бурдые сказал бы: новые *габитусы*. В обществе становятся заметными не встречавшиеся ранее культурно-психологические черты, которые постепенно распространяются как в высшем — дворянском — сословии, так и в других слоях населения.

Некоторые из таких черт отметил еще В.О. Ключевский. Он, например, писал о том, что русский дворянин XVIII в., даже если он не выучивался чему-либо основательно, все-таки приобретал вкус к учению как таковому²²¹. Но речь в данном случае должна идти не только о дворянстве, а, как минимум, и о так или иначе соприкасавшемся с ним городском населении — мелком чиновном люде, мастеровых и даже части господской прислуги.

Интересно проследить, как в течение царствования Петра менялись интересы и интеллектуальные потребности грамотного, но не богатого и не чиновного «маленького человека». Вот, к примеру, два рукописных сборника, составленных в разные годы жизни неким Анфимом Шешковым, занимавшим чрезвычайно скромную должность подьячего Троице-Сергиевой лавры, а потом копииста в канцелярии рекрутского правления. Один из них датирован 1698 г., другой 1718–1730 гг.. Что же отбирал для переписки и включения в эти сборники их составитель, любовно украсивший обе тетрадки разными виньетками и титульными листами? В первом мы находим еще средневековый круг чтения — «Повесть о семи мудрецах», «Александрия», «Сказка о некоем молодце, коне и сабле» и др. Во второй же, наряду с подобными этому русскими и переводными произведениями, вошли разнообразные тексты познавательного характера: описания путешествий, отрывки из исторических сочинений, сборники удачных выражений и афоризмов, сведения географического характера («Хождение на Мальту» Б.П. Шереметева, «Выписка из книги Генеральных географий» Б. Варения, выдержки из «Кроники Польския», «О взятии царства Сибирского», «Реестр российского морского флота кораблем», «Различные речения иностранные», «Табель, что Россия содержит губерний и в них городов и дворов купецких и крестьянских, и доходов» и т.п.). Не приходится сомневаться в том, что подобных мелких чиновников, переменивших свои пристрастия со сказочно-фантастиче-

²²¹ Ключевский В.О. Неопубликованные произведения. С. 25.

ских рассказов о мудрецах и чудесах на рациональную информацию по историческим, экономическим, географическим и естественнонаучным вопросам, было разбросано по городам и весям тогдашней России великое множество²²².

Добавим к этому, что эпоха преобразований взрастила совершенно особый тип *замечательной личности*, характерологической чертой которого стала настоящая одержимость *узнаванием*. Непрерывное расширение сферы изученного для него уже не обязанность, оно становится увлечением, потребностью, образом жизни, дополняющим чисто служебные обязанности. Психологически они во многом близки к тем «серьезным и утруемым труженикам»²²³, которых мы впервые находим в Европе XVII века, хотя действуют в иных обстоятельствах и узнавание их иное, чем у Декарта, Ньютона, Паскаля или Гюйгенса. Интеллектуальные интересы этих новых русских людей простираются одновременно в самые, казалось бы, далеко отстоящие друг от друга сферы: первоклассные труды по химии, физике, металлургии свободно сочетаются с филологическими изысканиями и литературными упражнениями, управление горными заводами — с углубленными историческими исследованиями, трактаты о денежном обращении — с религиозно-этическими размышлениями, рутинная работа мелкого сенатского чиновника с переводом на русский язык произведений Монтеня, Гоббса, Локка, Монтескье, Эзопа, Фонтенеля и одновременно с этим — с работой по выработке русской научной и философской терминологии.

Учение и изучение, воспринимаемые одновременно и как служение, — это ценность, которую отстаивают, пропагандируют, завещают детям. Не случайно в XVIII и начале XIX вв. появляется так много «Рассуждений», «Разговоров» и «Слов» о пользе наук, училищ и учения. Расширение познаний — впервые в отечественной истории — становится стратегией личностной самореализации, придающей индивиду своего рода устойчивость: человек может быть отставлен от службы, но от служения только он сам может себя отставить. Познавательные интересы и потребности, разумеется, служат «делу». Но они же являются опорой и утешением, придают жизни смысл при самых неблагоприятных поворотах фортуны, какими изобиловала та бурная эпоха. Наконец, они просто доставляют внутреннее удовлетворение, становятся психологической потребностью.

²²² См.: Черная Л.А. Русская культура переходного периода от Средневековья к Новому времени. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 188–189.

²²³ Розанов В.В. Паскаль // Человек, 2001. № 4.

Конечно, когда речь заходит о социально-психологическом и культурном облике людей, олицетворяющих собой юность и молодые годы «имперского просвещения», мы в первую очередь вспоминаем хрестоматийно известные имена, составляющие «первый план истории»: сам Петр I, В. Татищев, М. Ломоносов, позднее — А. Суворов, Е. Воронцова-Дашкова, Н. Карамзин... Между тем очень важно, что эти деятели, безусловно выделяющиеся своим масштабом, по характеру социального мышления и поведения не являются уже чем-то уникальным. Перед нами действительно тип. Его черты нетрудно увидеть в социальном облике и биографиях многочисленных деятелей «второго ряда», вроде великолепно описанных Ю.М. Лотманом сановников среднего ранга И.И. Неплюева (дипломат и царедворец, впоследствии начальник Оренбургской экспедиции) или М.П. Аврамова (выслужившийся из рядовых московских подъячих директор Санкт-Петербургской типографии, сосланный после смерти Петра на Камчатку, где он занимался просветительской деятельностью среди местного населения и сотрудничал со знаменитым мореплавателем и исследователем новых земель капитан-командором А.И. Чириковым).

Но наряду со «вторым рядом» были еще третий, четвертый и так далее — вплоть до никому не известных грамотеев и мастеровых, о которых в лучшем случае сохранились лишь отдельные упоминания в рапортах, донесениях и денежных ведомостях. Таких, например, как выпускник Навигацкой школы Никита Бахарев, направленный для изучения горного дела в Швецию, где помимо той специальности, к которой был определен, он «своим коштом» обучился расчетам машин и механизмов (Н. Бахарев был назначен главным механиком уральских казенных заводов, получив при этом обер-офицерский чин). Или начинавший учеником мастера Афанасий Кичигин, ставший через много лет руководителем всей довольно разветвленной для своего времени системы горнозаводских школ Урала. Таких, наконец, как не занимавший даже низших административных постов екатеринбургский учитель Федор Санников. Живущий, как и все его коллеги, на грани бедности, он по собственной инициативе и вне рамок службы занимается метеорологией (его скромный вклад в «приращение наук» — журналы многолетних «метеорологических обсерваций», а также «Книга чертежам в плане и прошпекте казенным и партикулярным заводам»)²²⁴.

²²⁴ См.: Нечаев Н.В. Горнозаводские школы Урала. С. 156–157, 175–176, 182–183.

На протяжении всего XVIII в. бескорыстная увлеченность узнаванием постепенно распространяется все шире и шире. В конце царствования Елизаветы Петровны и особенно при Екатерине II возник уже целый слой образованных людей, активно вовлеченных в интеллектуально-просветительскую деятельность, которую они ведут помимо «основных» служебных обязанностей. Среди них выделяются довольно крупные фигуры: назовем хотя бы статс-секретаря по принятию всеподданнических прошений, ставшего одним из главных деятелей «Собрания, старающегося о переводе иностранных книг» Г.В. Козицкого, преподавателя кадетского корпуса, а затем секретаря 3-го департамента Сенатской канцелярии, а за пределами должностных обязанностей — философа, переводчика, автора пособий по математике и фортификации Я.П. Козельского или, допустим, сенатского чиновника М.Д. Чулкова, известного в качестве писателя, издателя народных сказок и песен, а также (как и многие другие представители нарождающейся русской интеллигенции, все они вышли из малоимущих семей «простого звания», хотя службой достигли довольно заметного положения в обществе). Но наряду с ними мы находим в этот период множество менее заметных деятелей из самых разных сословий и социальных слоев, по собственному почину радеющих о распространении просвещения.

Следует специально отметить, что бескорыстный, т.е. никак не связанный с расчетом на социальное продвижение, интерес к пополнению знаний становится все более приметной чертой социального поведения низовых слоев населения (в основном, правда, в столицах и в меньшей степени в некоторых других крупных городах). В России складывается «читающая публика», а вместе с ней книжный рынок, где спрос формируют отнюдь не одни только «благородные» или просто состоятельные покупатели. Уже в середине столетия это становится значимым социальным фактом, о котором свидетельствуют многие наблюдатели. Полубообразованный русский из низших сословий, отмечал в своих воспоминаниях известный историк А.-Л. Шлецер, «с необыкновенною охотою берется за всякое чтение; особенно любит он отечественную историю», так что даже многие ветошные лавки полны рукописных летописей и других памятников старины, которые находят своих покупателей²²⁵. Тот же контингент был потребителем и научно-популярных изданий, кото-

²²⁵ Общественная и частная жизнь Августа Людвиг Шлецера, им самим описанная // Сборник Отделения русского языка и словесности Академии наук. СПб., 1875. Т. XIII. С. 50.

рые в этот период начинают довольно широко издаваться в России²²⁶. В конечном счете во второй половине XVIII в. распространение стремления узнавать и учиться принимает уже вид самоподдерживающегося социокультурного процесса, выражающегося в самопроизвольной активности значительной части населения, принадлежащего к самым разным состояниям.

²²⁶ Штрэнге М.М. Демократическая интеллигенция в России в XVIII веке. М.: Наука, 1965. С. 214–215.



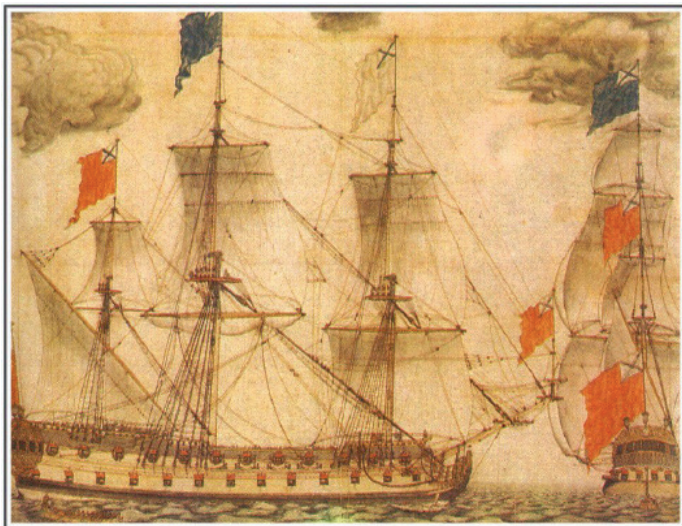
Петр I. Портрет работы И.Н. Никитина, первая половина 1720-х годов

Страница из учебной тетради Петра I по навигации («Минуты вынимаются так...»)





Петр I с главным доктором Московского генерального госпиталя Л.Л. Блюментростом



Первый линейный корабль русского флота «Гото предрекающая»



Ф.А. Головин, куратор Школы математических и навигацких наук



Титульный лист первого русского географического атласа («Атлас Крюйса»)



А.К. Нартов – изобретатель и ученый



Станок конструкции А.К. Нартова.
Принадлежал Петру I



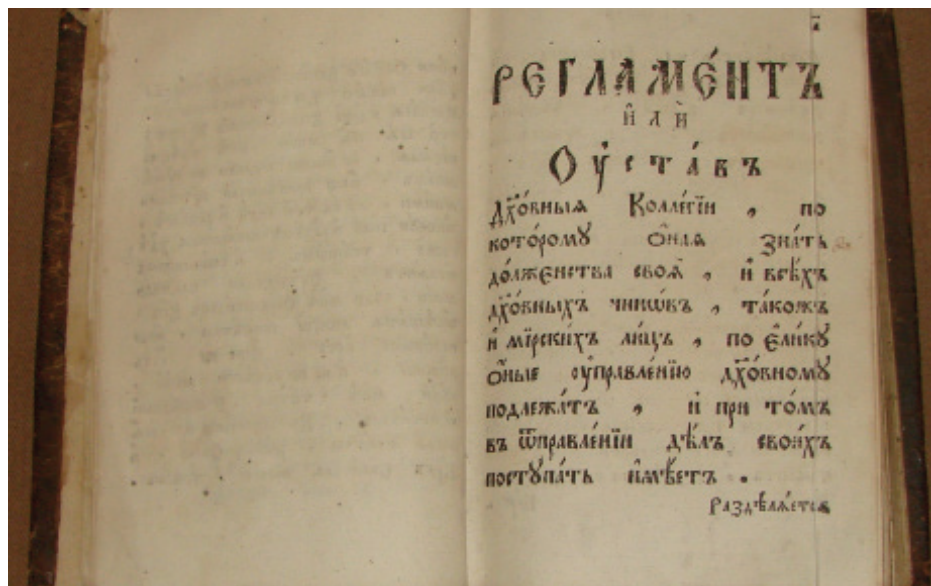
«Врата учености»: «Арифметика» Л.Ф. Магницкого (1703)



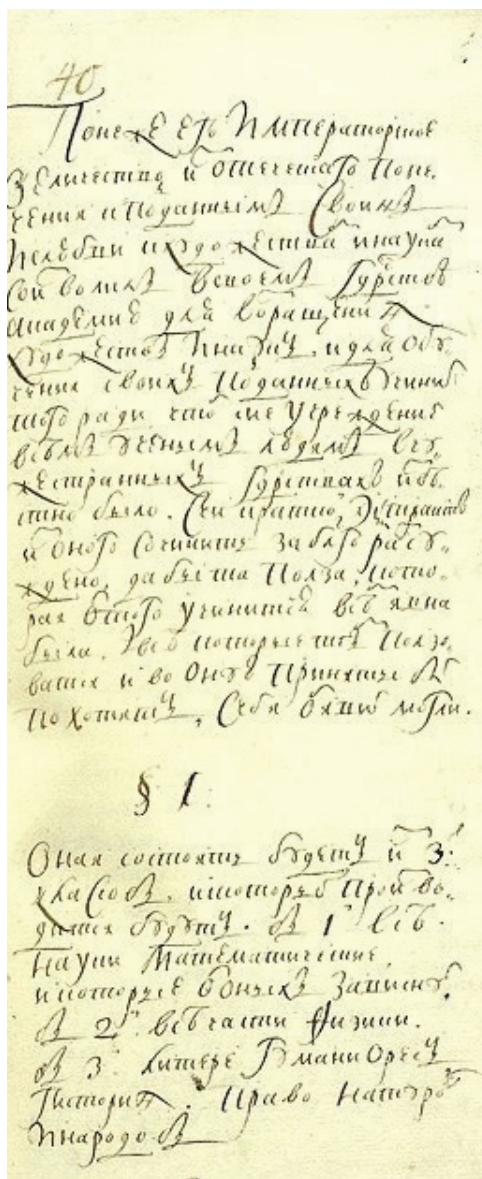
Феофан Прокопович – проповедник,
политический мыслитель, историк



Святитель Дмитрий Ростовский



«Духовный регламент» (1721)



Экстракт из проекта об учреждении в России Академии наук, разосланный русским послам в ведущих европейских государствах (1724)



Знаменитый немецкий философ и математик Г.В. Лейбниц



В.Н. Татищев – историк, географ, государственный деятель

ЛИТЕРАТУРА

1. **Аввакум.** Житие протопопа Аввакума, им самим написанное. М.: Гослитиздат, 1960.
2. **С.С. Аверинцев.** Византия и Русь: два типа духовности // Новый мир, 1988, № 6.
3. **А.Л. Андреев.** Российское образование: социально-исторические контексты. М.: Наука, 2008.
4. **А.Л. Андреев.** Россия в глобальном образовательном пространстве // Высшее образование в России, 2009, № 12.
5. **А.Л. Андреев.** К характеристике социально-исторического опыта России как общества образования // Высшее образование в России. 2011, № 12.
6. **И.Л. Андреев.** Алексей Михайлович. М.: Молодая гвардия, 2003.
7. **Антология** педагогической мысли России XIV–XVII веков. М.: Педагогика, 1985.
8. **Антология** педагогической мысли России XVIII века. М.: Педагогика, 1985.
9. **Барокко** в славянских культурах. М.: Наука, 1982.
10. **В.Г. Безрогов.** Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях. М.: Памятники исторической мысли, 2008.
11. **А.П. Богданов.** Московская публицистика последней четверти XVII века. М.: Институт российской истории РАН, 2001.
12. **В.И. Буганов.** Петр Великий и его время. М.: Наука, 1989.
13. **А.А. Буров.** Петербургские «русские» школы и распространение грамотности среди рабочих в первой половине XVIII века. Л.: ЛГПИ, 1957.

14. **М. Вебер.** Избр. произведения. М.: Прогресс, 1990.
15. **М.Ф. Владимирский-Буданов.** Государство и народное образование в России XVII века. СПб, 1874.
16. **Д.М. Володихин.** Книжность и просвещение в Московском государстве XVII в. М.: Изд-во Моск. гор. объединения архивов, 1993.
17. **П.П. Гайденоко.** Научная рациональность и философский разум. М.: Прогресс-традиция, 2003.
18. **П.П. Гайденоко.** Эволюция понятия науки (XVII–XVIII вв.). М.: Наука, 1987.
19. **М.Н. Громов, В.В. Мильков.** Идеиные течения древнерусской мысли. СПб.: Издательство Русского Христианского Гуманитарного Института, 2001.
20. **А.Я. Гуревич.** Средневековый мир: культура безмолвствующего большинства. М.: Искусство, 1990.
21. **А.С. Демин.** Русская литература второй половины XVII – начала XVIII века. Новые художественные представления о мире, природе, человеке. М.: Наука, 1977.
22. **А.Д. Желтяков, Ю.А. Петросян.** История просвещения в Турции (конец XVIII – начало XX века). М.: Наука, 1965.
23. **А.А. Зализняк, В.Л. Янин.** Новгородская псалтырь начала XI века – древнейшая книга Руси // Вестник Российской академии наук, 2000. Т. 71, № 3.
24. **А. Зимин.** О двух типах просвещения на Руси // Высшее образование в России, 1997, № 2.
25. **А.А. Зимин.** Россия на рубеже XV–XVI столетий. М.: Мысль, 1982.
26. **П.В. Знаменский.** Духовные школы в России до реформы 1808 года. СПб.: Летний сад, Коло, 2001.
27. **А.И. Иванов.** Максим Грек как ученый на фоне современной ему русской образованности // Богословские труды. Вып. 16. М., 1976.
28. **История русской философии** / под ред. М.А. Маслина. М.: Республика, 2001.
29. **М.Н. Карамзин.** История государства Российского. В 3 книгах. М.: Книга, 1989.

30. **А.В. Карташев.** Очерки по истории русской церкви. В 2-х тт. М.: Терра, 1997.
31. **В. Карцев.** Ньютон. М.: Молодая гвардия, 1987.
32. **И.В. Киреевский.** О характере просвещения Европы и его отношении к просвещению России // И.В. Киреевский. Критика и эстетика. М.: Искусство. 1979.
33. **М. С. Киселева.** Учение книжное: текст и контекст древнерусской книжности. М.: Индрик, 2000.
34. **А.И. Клибанов.** Народная социальная утопия в России. М.: Наука, 1977.
35. **А.И. Клибанов.** Духовная культура средневековой Руси. М.: Аспект пресс, 1994.
36. **В.О. Ключевский.** Соч. В 9 т. М.: Мысль, 1989.
37. **И. Козловский.** Сильвестр Медведев. Очерки из истории русского просвещения и общественной жизни в конце XVII века. К., 1895.
38. **В.О. Ключевский.** Неопубликованные произведения. М.: Наука, 1983.
39. **Д.С. Лихачев.** Великое наследие. Классические произведения литературы Древней Руси. М.: Современник, 1980.
40. **Д.С. Лихачев.** Развитие русской литературы. Эпохи и стили. Л.: Наука, 1973.
41. **Ю.М. Лотман.** История и типология русской культуры. СПб.: Искусство-СПб, 2002.
42. **С.Я. Лурье.** Русские современники Возрождения. Л.: Наука, Ленингр. отделение, 1988.
43. **Макарий (Булгаков).** Митрополит Московский и Коломенский. История Русской Церкви. М.: Изд-во Спасо-Преображенского Валаамского монастыря, 1994 – 1996.
44. **А. Медынцева.** Грамотность в Древней Руси. По памятникам эпиграфики X- первой половины XIII века. М.: Наука, 2000.
45. **И. Мейендорф.** Рим – Константинополь – Москва. Исторические и богословские исследования. М.: Православный Свято-Тихоновский Гуманитарный Университет, 2006.

46. **Л.В. Милов.** Великорусский пахарь и особенности российского исторического процесса. М.: РОССПЭН, 1998.
47. **В.В. Мильков.** Осмысление истории в Древней Руси. СПб., Алетейя, 2000.
48. **Наследник** встал рано и за уроки сел... Как учили и учились в XVIII в. М.: Ломоносов, 2010.
49. **Н.В. Нечаев.** Горнозаводские школы Урала. М.: Трудрезервиздат, 1956.
50. **В.М. Ничик.** Из истории отечественной философии конца XVII — начала XVIII в. К.: Наукова думка, 1978.
51. **Б.Н. Палкин.** Русские госпитальные школы XVIII века и их воспитанники. М.: Медгиз, 1959.
52. **А.В. Панибратцев.** Философия в Московской славяно-греко-латинской академии (первая четверть XVIII века). М.: Институт философии РАН, 1997.
53. **Т.В. Панич.** Литературное творчество Афанасия Холмогорского. “Естественнонаучные” сочинения. Новосибирск: Сибирский хронограф, 1996.
54. **А.М. Панченко.** О русской истории и культуре. СПб.: Азбука, 2000.
55. **Ф. Паульсен.** Исторический очерк развития образования в Германии. М.: Т-во И.Д. Сытина, 1908.
56. **Г.М. Прохоров.** Русь и Византия в эпоху Куликовской битвы. СПб, Алетейя, 2000.
57. **Т. Райнов.** Наука в России XI–XVII вв. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1940.
58. **Религиозное образование в России и Европе в конце XVII — начале XVIII в.** СПб.: Изд-во Русской христианской гуманитарной академии, 2008.
59. **С.В. Рождественский.** Очерки по истории систем просвещения в России в XVIII–XIX веках. Т. 1., СПб.: Типография М.А. Александрова, 1912.
60. **Н.В. Романовский.** Историческая социология. М.: Канон+, 2009.
61. **В.С. Румянцева.** Русская школа XVII века // Вопросы истории, 1978, № 6.

62. **Б. Сатклифф.** Женская грамотность в Древней Руси: гипотезы и факты // Древняя Русь. Вопросы медиевистики. 2006, № 4 (26).
63. **С. Смирнов.** История Московской славяно-греко-латинской академии. М.: Типография В. Готье, 1855.
64. **А.И. Соболевский.** Образованность Московской Руси XV–XVII веков. СПб.: Типография А.М. Вольфа, 1894.
65. **С.М. Соловьев.** История России с древнейших времен. В 15 книгах. М.: Изд-во социально-экономической литературы, 1959–1966.
66. **П.А. Сорокин.** Человек. Цивилизация. Общество. М.: Политиздат, 1994.
67. **Н.Ю. Сухова.** Высшая духовная школа: проблемы и реформы (вторая половина XIX в.). М.: Изд-во ПСТГУ, 2006.
68. **Г.В. Талина.** Царь Алексей Михайлович: личность, мыслитель, государственный деятель. М.: Магистр, 1996.
69. **Три века:** В 6-ти тт. Т. 1. М.: Патриот, 1991.
70. **Тысячелетие** крещения Руси. М.: Изд. Московской патриархии, 1989.
71. **Н.В. Устюгов.** Научное наследие. М.: Наука, 1974.
72. **Г.П. Федотов.** Святые Древней Руси. М.: Московский рабочий, 1990.
73. **Б.Л. Фонкич.** Греко-славянские школы в Москве в XVII веке. М.: Языки славянских культур, 2009.
74. **З.И. Хижняк.** Киево-Могилянская академия. К.: Вища школа, 1988.
75. **Л.А. Черная.** Русская культура переходного периода от Средневековья к Новому времени. М.: Языки русской культуры, 1999.
76. **Н.В. Чехов.** Типы русской школы в их историческом развитии. М.: Мир, 1923.
77. **М.М. Штрэнге.** Демократическая интеллигенция в России в XVIII веке. М.: Наука, 1965.
78. **S.N. Eisenstadt.** European Civilization in Comparative Perspective. Oslo: Norv. Univ. Press, 1987.
79. **The Eighteenth Century in Russia.** Oxford., 1973.
80. **P. Grendler.** Schooling in Renaissance Italy. Literacy and Learning, 1300–1600. Baltimore and London: The John Hopkins University Press, 1989.

81. **J. A. Moran.** The Grows of English Schooling, 1340–1548: Learning, Literacy and Laicization in Pre-Reformation York Diocese. Princeton, N.Y., 1985.
82. **P. Sherrard.** The Greek East and the Latin West. Oxford., 1959.
83. **B.D. Simpson.** “Free” Education and Literacy // Mises Daily, Jan., 28, 2004 (<http://mises.org/daily/1425>).

УКАЗАТЕЛЬ ИМЕН

- Абеляр П.*, средневековый французский философ 26
Аввакум, протопоп, один из основателей старообрядчества, писатель 75, 93, 94, 99
Авраамий Смоленский, св. 15
Аврамов М.П., директор Петербургской типографии 173, 186
Адриан, патриарх Московский 103, 117, 136
Александр I, император 140
Александр Свирский, св., игумен Троицкого (Александро-Свирского) Монастыря 15, 23
Алексей Алексеевич, царевич 128
Алексей Петрович, царевич 154
Алексей Михайлович, царь 66, 75, 77, 101–103, 106, 124, 128, 129, 132, 141, 146
Алексий, св., митрополит Московский 27
Алфимов Ф., преподаватель Морской академии 174
Альберт Великий, средневековый философ, представитель схоластики 26
Анна Всеволодовна, кн., сестра Владимира Мономаха 14
Анна Иоанновна, императрица 174, 176
Анна Ярославна, дочь Ярослава Мудрого, королева Франции 19
Ансельм Кентерберийский, средневековый философ, представитель схоластики 26
Антоний (Стаховский), ректор Черниговского коллегиума, впоследствии митрополит Тобольский и Сибирский 159, 160
Аристотель, древнегреческий философ 14, 64, 119
Арсений, инок Волоколамского Крестовоздвиженского монастыря 20
Арсений Грек, педагог, руководитель школы 79, 80
Артемий, церковный деятель и публицист 67
Афанасий (Любимов), архиепископ Холмогорский и Важский, просветитель 129, 157

- Байер Г., историк, академик 164
Батый, монгольский хан 27
Бахарев Н., инженер-механик на уральских заводах 186
Башкин М.С., русский вольнодумец 51
Бернье Ф., французский врач, путешественник, писатель 90
Борис Годунов, царь 59, 60
Бруйи К. де, голландский путешественник 157
Брюс Я.В., ген.-фельдмаршал, сподвижник Петра I, ученый 136
Бужинский Г., префект Московской академии, епископ Рязанский и Муромский, писатель, переводчик 163
Булев Н., немецкий врач, астролог и алхимик 33, 50
Бурдые П., французский социолог 9, 183, 184
Бурицов-Протопопов В.Ф., московский книгоиздатель 84
Бэкон Ф., английский философ 35, 134
Вавила, новгородский протопоп, еретик 43
Валлерстайн И., американский социолог 9
Варенин Б., немецкий и нидерландский географ 184
Василий III, вел. князь Московский и всея Руси 52
Вассиан (кн. В.И. Патрикеев), духовный и политический деятель 50
Вебер М., немецкий социолог и историк 29, 30, 131
Вишенский И., православный инок, церковный полемист 32
Владимир Василькович, волынский князь 23
Владимир Всеволодович Мономах, русский князь, писатель 25, 27, 33
Владимир Святославич, св., вел. князь Киевский 12
Вольтер (Ф.-М. Аруэ), французский философ эпохи Просвещения 64
Вонифатьев С., протопоп, духовник царя Алексея Михайловича 75
Всеволод Ярославич, русский князь, отец Владимира Мономаха 25
Галилей Г., итальянский ученый, один из создателей науки Нового времени 30, 114
Гамильтон М., жена боярина А.С. Матвеева 128
Геннадий (Гонзов), архиепископ Новгородский 22, 49, 50, 52, 55, 68
Генрих I, король Франции 19
Генрих IV, король Франции 165
Герасимов Д., русский дипломат, переводчик и писатель 50
Геродот, древнегреческий историк 108
Гессен С.И., русский философ и педагог 9
Глюк Г., пастор, педагог 137

- Гоббс Т., английский философ 185
- Голицын В.В., князь, государственный деятель,
фаворит царевны Софьи 115, 116, 148
- Голицын М.М., князь, русский военный деятель 151
- Гольц Г.А., российский ученый 180
- Голосов Л.Т., московский дьяк, дипломат, писатель, переводчик 80
- Голенищев-Кутузов И., ученик Адмиралтейской школы 145
- Гомер, древнегреческий поэт 14
- Готан Б., любекский печатник 50
- Грегори И.Г., пастор, создатель придворного театра
и театральный педагог 79, 80
- Греков Б.Д., российский и советский историк, академик 15
- Гримм Ф.М., немецкий публицист и художественный критик
эпохи Просвещения 30
- Гурий (Руготин), св., архиепископ Казанский и Свияжский 55
- Густав II Адольф, король Швеции 101
- Гюйгенс Х., голландский ученый 185
- Даниил Александрович, кн., родоначальник князей московских 28
- Данила, средневековый новгородский школьник 19
- Дашикова (Воронцова) Е.Р., кн., подруга Екатерины II, мемуаристка,
деятельница культуры, директор Петербургской
академии наук 164, 186
- Декарт Р., французский философ, математик и физик 30, 35, 134, 185
- Ди Дж., английский математик, астролог и алхимик 59
- Дидро Д., французский философ эпохи Просвещения 64
- Дмитрий Иванович Донской, вел. кн. Московский 27, 28
- Дмитрий Ростовский (Туптало), св., архиепископ Ростовский 129, 159
- Досифей, патриарх Иерусалимский 114, 117
- Евдокия (Прасковья) Федоровна, царица, первая жена Петра I 150
- Евфимий Суздальский, преподобный, 15
- Евфимий Чудовский, инок Чудова монастыря, церковный писатель 129
- Евфросинья Полоцкая, св. 15
- Евфросинья Суздальская, св. 15
- Екатерина I (Марта Скаврнская), императрица 137, 154
- Екатерина II, императрица 140
- Елецкий А., кн., ученик Адмиралтейской школы 145
- Елизавета I, королева Англии 59

- Елизавета Петровна, императрица 164
Епифаний, инок, духовный наставник Аввакума 32
Епифаний Премудрый, преп., русский агиограф и книгописец 41
Епифаний Славинецкий, церковный писатель 79
Ефросин, инок Кирилло-Белозерского монастыря, книгописец 44
Зализняк А.А., российский филолог, академик 18
Зизаний Л., протоиерей, полемист, деятель православного просвещения 69
Зиновий Отенский, русский церковный писатель 50
Зосима Соловецкий, св. 23
Иван I Данилович Калита, московский князь, вел. князь Владимирский 28
Иван III, вел. князь Московский и всея Руси 47, 52
Иван IV Грозный, царь 40, 52, 55, 57, 59, 73, 88, 120
Иван V Алексеевич, царь, соправитель Петра I 117
Иларион, митрополит Киевский 23, 25
Иоаким, патриарх Московский 103, 105, 107-109, 114, 117
Иов, митрополит Новгородский 118, 160, 161, 165
Иосиф Волоцкий, св., игумен Волоколамского монастыря, церковный писатель и проповедник 20, 40, 45
Иосиф, протосингел патриарха Александрийского 77, 78
Кант И., немецкий философ 25
Каптерев П.Ф., русский педагог и психолог, историк русского образования 171
Карамзин Н.М., русский писатель и историк 59, 186
Карион (Истомин), иеромонах, справщик печатного двора, поэт, ученик Симеона Полоцкого 103
Карпов Ф.И., русский государственный деятель, окольничий 46, 50, 120
Карташев А.В., русский историк 24
Катырев-Ростовский И.М., князь, писатель 89
Кикин А.В., адмиралтейств-советник, в молодости – денщик Петра I 154
Киминитис С., греческий ученый и педагог 108
Кирилл Белозерский, св., православный церковный деятель, просветитель 43, 44
Кирилл Лукарис, патриарх Александрийский, позднее патриарх Константинопольский 65, 77, 106
Кирилл Туровский, св., епископ в Турове, писатель и проповедник 14, 15, 24
Кичигин А., начальник горнозаводских школ на Урале 186

- Клибанов А.И., советский историк 51
Климент (Смолятич), митрополит Киевский и всея Руси, богослов
и писатель 14, 23, 24
Ключевский В.О., русский историк 142, 172, 184
Козельский Я.П., русский философ эпохи Просвещения, чиновник Сената
Козицкий Г.В., статс-секретарь Екатерины II, литератор 187
Конгута (Кунигунда) Ростиславовна, королева Чехии, поэтесса 19
Крылов А.Н., русский ученый в области кораблестроения, историк науки,
академик 135
Курбский А.М., князь, государственный деятель, полководец,
писатель 50, 67, 69
Курицын Ф.В., думный посольский дьяк, писатель, покровитель и глава
кружка московских еретиков 49, 50
Леви-Стросс К., французский философ и этнолог 85
Леонтий Ростовский, св. 15
Лихачев Д.С., русский историк и литературовед, академик 25, 41
Лихуды И. и С., основатели Славяно-греко-латинской
академии 114–119, 129, 146, 160
Локк Дж., английский философ и политический деятель 185
Ломоносов М.В., русский ученый и просветитель 65, 97, 118, 186
Лотман Ю.М., советский историк культуры и литературовед 186
Людовик XIV, король Франции 101
Лютер М., религиозный мыслитель, основатель протестантизма 49, 60
Магирус И., немецкий ученый 119
Магницкий (Теляшин) Л.Ф., первый русский профессиональный
математик 96, 97, 136, 173
Макарий, св., митрополит Московский 68
Макарий, патриарх Антиохийский 71
Макиавелли Н., итальянский философ, политический мыслитель
и историк 90
Мамонич К., виленский бурмистр, деятель православного
просвещения 69
Мамонич Л., брат К. Мамонича, деятель православного
просвещения 69
Максим Грек, религиозный публицист, переводчик, философ, просвети-
тель; канонизирован Русской православной церковью в лике преподоб-
ных 33, 34, 46, 47, 50, 51, 68, 120

- Маркс К., философ, экономист, социолог, идеолог пролетарской революции 170
- Мартиниан Белозерский, св. 23
- Матвеев А.С., русский государственный деятель, боярин 105, 128
- Махмуд II, турецкий султан 147
- Медведев С.А. (в монашестве Сильвестр), историк, поэт, просветитель, ученик Симеона Полоцкого 103, 106, 109, 110, 113, 114, 116, 129, 157, 173
- Медоварцев М., русский книгописец 50
- Мелетий Грек, педагог, руководитель школы церковного пения 79
- Ментенон Ф. де, маркиза, вторая жена Людовика XIV 101
- Меншиков А.Д., ближайший сподвижник Петра I, генералиссимус 154
- Мертон Р.К., американский социолог 29
- Миллер Г., историк, академик 182
- Милов Л.В., академик, советский и российский историк 82
- Милоков П.Н., русский историк и политический деятель 17, 171
- Митрофан Воронежский, св., епископ 129, 155
- Михаил (Митяй), духовник кн. Дмитрия Донского 28
- Михаил Федорович, царь 65, 77, 88, 90, 106, 124
- Михаил Всеволодович Черниговский, св., русский князь 15
- Монтень М., французский философ 185
- Монтескье Ш. де, французский философ эпохи Просвещения 185
- Мстиславец П.Т., русский первопечатник 69
- Наталья Кирилловна (Нарышкина), царица, мать Петра I 128
- Некрасов Н.А., русский поэт 97
- Неплюев И.И., дипломат, организатор науки, начальник Оренбургской Экспедиции 186
- Неронов И., церковный деятель 75, 76
- Никодим, иеромонах, историк русской церкви 164
- Никифор, митрополит Киевский 14
- Никон (Никита Минов), патриарх Московский 75, 99, 101
- Нифонт, епископ Суздальский 45
- Ньютон И., английский ученый, создатель классической механики 30, 111, 119, 185
- Оболенский-Ноготков М., кн., родственник князя А.М. Курбского 68
- Онфим (Анфим), средневековый новгородский школьник 19
- Ордин-Нащокин А.Л., русский государственный деятель, дипломат, боярин 76

- Острожский В.-К., кн., деятель православного просвещения 63, 65, 67, 68
Павлов М., ученик Типографской школы 107
Паисий, патриарх Александрийский 71
Панин Н.И., гр., русский государственный деятель, дипломат 164
Панченко А.М., российский литературовед и историк, академик 75
Паскаль Б., французский математик, философ, религиозный мыслитель 185
Пересветов И.С., русский социальный и политический мыслитель 51
Петр I, император 6, 41, 60, 65, 80, 97, 103, 105, 114, 117, 119, 122, 123, 125–129, 131, 132, 134–136, 138, 139, 141, 142, 144, 147–150, 152–162, 167 – 172, 176, 177, 180, 181, 184, 186
Петр Могила, митрополит Киевский 79
Пий IV, папа Римский 53
Пиккьо Р., итальянский историк культуры и филолог-славист
Платон, древнегреческий философ 14
Платон (Левшин), митрополит Московский 159
Погодин М.П., русский историк 80
Посошков И.Т., русский предприниматель, экономист, социальный Мыслитель 149, 173
Прохоров Г.М., российский литературовед и историк культуры 40, 41
Пржемысл II, король Чехии 19
Пуфендорф С. фон, немецкий правовед и историк, сторонник теории «естественного права» 171
Пушкин А.С., русский поэт, историк 123
Разин С.Т., донской атаман, предводитель народного восстания 86
Разумовский К.Г., граф, гетман Малороссии, президент Петербургской Академии наук 164
Роговский П., игумен Заиконоспасского монастыря, доктор философии и Богословия 68, 129
Ртищев Ф.М., окольный, просветитель 71, 79
Рублев А., русский художник-иконописец 28, 41, 47
Сагайдачный П., гетман 70
Санников Ф., учитель в Екатеринбурге, ученый-любитель 186
Сарыхозин М., московский дворянин, ученик старца Артемия 67
Сеид Мустафа, турецкий математик, педагог, писатель 147
Селим III, турецкий султан 147, 148, 166, 168

- Сергий Радонежский*, св., преобразователь монашества на Руси, основатель Троице-Сергиевой лавры, духовный наставник Дмитрия Донского 15, 27
- Симеон Полоцкий*, церковный и общественный деятель, писатель и педагог 68, 102, 103, 106, 109, 113, 132, 173
- Симон*, митрополит Московский 22, 52
- Слуцкий Ю.*, кн., деятель православного просвещения 63
- Смотрицкий Г.*, ректор Острожской академии, полемист 65
- Смотрицкий М.Г.*, деятель униатской церкви, автор славянской грамматики 84
- Соболевский А.И.*, академик, русский языковед и историк 53, 81, 82
- Соковнин А.П.*, окольный; казнён за участие в заговоре против Петра I 150
- Соловьев С.М.*, русский историк 123, 166
- Софья Алексеевна*, царевна, правительница в годы малолетства Петра I 102, 105, 110, 114, 115, 117, 128, 129, 141, 148
- Стефан Баторий*, король польский 64
- Стефан Пермский*, св., создатель азбуки языка коми 45
- Стефан Яворский*, местоблюститель патриаршего престола, Президент Правительствующего Синода 68, 128, 129
- Стрыйковский М.*, польский хронист 12
- Суворов А.В.*, князь, русский полководец, генералиссимус 186
- Тарталья Н.*, итальянский математик и инженер
- Татищев В.Н.*, государственный деятель, инженер, историк 15, 172, 180, 181, 186
- Теляшин Ф.*, крестьянин, отец Л.Ф. Магницкого 96
- Теплов Г.Н.*, государственный деятель, философ и литератор, почетный академик 164, 165
- Тимофеев (Семенов) И.Т.*, московский дьяк, писатель 89
- Тимофей*, иеромонах, учитель Типографской школы 106–109, 114
- Устюгов Н. В.*, советский историк 81, 85
- Фарварсон Г.*, профессор Абердинского университета, преподаватель Навигацкой школы 135, 136
- Федор*, боярин кн. Михаила Черниговского 15
- Федор Алексеевич*, царь 106, 107, 109, 110, 114, 124, 126, 128, 132, 141, 155
- Федор Годунов*, царевич, впоследствии царь 59
- Федоров И.Ф.*, русский первопечатник 65, 67, 69

- Феодосий Косой, беглый холоп, социальный утопист и еретик 51
 Феодосий Печерский, св., один из основателей Киево-Печерской лавры 15
 Феодосий (Яновский), архиепископ Новгородский,
 вице-президент Св. Синода (впоследствии лишен сана) 180
 Феофан, митрополит Палеопатрасский 78
 Феофан Прокопович, церковный деятель и просветитель, сподвижник
 Петра I 68, 161, 163–165
 Фик Г. фон, вице-президент камер-коллегии, автор различных
 административных проектов 171
 Филарет (Федор Никитич Романов), патриарх, отец царя
 Михаила Федоровича 77, 106
 Филофей, инок Псково-Печерского монастыря, сформулировавший
 в своих посланиях теорию «Москва – третий Рим» 32
 Фома, древнерусский клирик, адресат послания Климента Смолятича 14
 Фома Аквинский, философ и богослов, представитель схоластики 64
 Фонтенель Б., французский писатель, автор басен 185
 Франциск I, король Франции 111
 Хомяков А.С., русский философ, славянофил 7
 Хворостинин И.А., князь, писатель 89
 Ходкевич Г., вел. гетман, деятель православного просвещения 63
 Христина, королева Швеции, писательница 101
 Цыклер И.Е., стрелецкий полковник, участник заговора
 против Петра I 150
 Чижинский С., руководитель придворного театра и театральный
 педагог 80
 Чириков А.И., русский мореплаватель, капитан-командор 186
 Чосер Дж., английский поэт 17
 Чулков М.Д., чиновник, собиратель фольклора 187
 Шакловитый Ф.Л., государственный деятель, глава Стрелецкого
 приказа 110
 Шереметев Б.П., гр., сподвижник Петра I, фельдмаршал 184
 Шешков А., подьячий, составитель рукописных сборников 184
 Шишков С.В., ученик цифирной школы 151
 Шлецер А.-Л., немецкий историк, академик Петербургской
 академии наук 187
 Шпет Г.Г., русский философ 16
 Шубин Ф.И., русский скульптор 97

Эзон, древнегреческий баснописец 185

Ягужинский П., сподвижник Петра I, генерал-прокурор 177

Яков I, король Англии и Шотландии 50

Ян Рокита, протестантский проповедник 57

Ян Собесский, король польский 114

Янин В.Л., академик, русский историк и археолог 18

Ярослав Владимирович Мудрый, вел. князь Киевский 12, 13, 15, 18, 19, 27, 33

ПРЕДМЕТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

Аббердин 135

Адмиралтейство, Адмиралтейская коллегия 145, 154, 179

Академия

- Виленская (ранее — Виленский коллегиум) 64, 102
- Киево-Могилянская (до 1701 — коллегиум) 65 — 66, 102, 130, 139, 159, 181
- Морская 136, 151, 178, 181
- «Московская академия» Максима Грека 51
- Московская (проект) 109 — 113
- Московская духовная 118
- наук и художеств 136, 181 — 182
- политики (проект) 138, 171
- Острожская 65
- Славяно-греко-латинская 116, 118, 130, 135, 139, 161, 163, 181
- Флорентийская платоновская 51

Америка 91, 93

Амстердам 32, 151

Англия 16, 26, 53, 58, 82, 83, 119, 124, 127, 136

Архангельск 39

Астрология 34, 156

Белоруссия 66

Берестяные грамоты 18 — 19, 23

Библиотеки 43, 109, 110, 147

Библия

- короля Якова 50
- Мартина Лютера 49
- «геннадиевская» 49

- Острожская 65
- Богословие 72, 78, 110, 117, 162
- Богопостижение 29
- Братства православные 69–72, 79 69–72, 79
- Брест 70
- Бунт 86
- В**авилон 39
- Великое посольство 122, 134, 136
- Венгрия 58
- Венеция 53, 57, 114, 117
- Византия 13, 26, 41, 47, 78
- Вильно 64, 69
- Витебск 24
- Влияния культурные 127 – 129
- «Внешняя мудрость» 29
- Возрождение (эпоха Возрождения) 34, 37, 40, 47, 57, 60, 80, 85, 96, 118, 127, 156
- Военная коллегия 180
- Вологда 24, 184
- Г**абитус 24, 184
- Германия 38, 41, 127, 182
- Голландия 38, 118, 127, 134
- Городской рационализм 41–43
- «Государев двор трубного учения» 79
- Грамотность:
 - в Англии 53, 81 – 83
 - в Италии 53
 - в России 18, 19, 52 – 53, 81 – 83, 180 – 181
 - во Франции 19
- Грекофилы 103 – 120, 127 – 130, 158
- Греция 39, 108, 114
- Гринвичская обсерватория 135
- Гуманизм 47
- Д**альний Восток 91
- Дон 149
- Духовенство 49, 78, 154 – 165
- Духовный регламент 161 – 163

- Европа 17, 21, 27, 37, 39, 42, 47, 56, 60, 64, 65, 69, 83, 84, 91, 101, 104, 112, 116, 118, 120, 125, 127, 136, 141, 170
- Ереси 42 – 43
- Запад, Западная Европа 6, 16, 21, 26, 38, 40, 41, 57, 58, 69, 96, 101, 113, 138
- Земские соборы 54 – 56, 62, 73, 74, 90
- Знание:
- деперсонализованное 97
 - научное 40, 133, 135
 - рецептурное 40, 133
- Идентичность 63, 91, 134, 172
- Иезуиты 63, 64
- Иерархия социальная 14, 69, 94, 174
- Интеллектуальное соперничество 49, 129
- Интеллектуальный труд 50, 173 – 174
- Интеллигенция, интеллектуалы 25, 50, 66, 67, 69, 74 – 76, 102, 120, 128, 129, 147, 174, 185, 187
- Иосифляне (иосифлянство) 40, 45
- Иран 124
- Иранство (термин философии истории) 7
- Исихазм 47, 48
- Испания 58, 124
- Историческая социология 5, 6, 112
- История 5 – 9, 16, 17, 28, 44, 85, 177
- Италия 16, 41, 42, 47, 51, 56, 57, 68, 84, 108, 118, 127, 133
- Капитал социальный 175
- Каролингское возрождение 26
- Картография 59, 91, 92, 157
- Католицизм 33, 63, 78, 103, 104, 138
- Киев 13, 15, 24, 65, 66
- Киевский период истории 20, 25
- Китай 124
- Книжник (как культурный тип) 23, 25, 32, 33, 35, 75, 102
- Книжное учение, книжное письмо 12, 27, 54, 59
- Комиссия о народных училищах 140
- Константинополь 31, 106, 107
- Кружки интеллектуальные 50, 67, 74
- Кружок ревнителей благочестия 75, 76, 99

Культура:

- барокко 94, 120, 132
- «высокая» 94, 183
- Нового времени 40, 45, 99, 100, 137, 148, 179
- народная, «простонародная» 94, 152, 187
- русская 9, 18, 25, 27, 41, 45, 46, 478, 49, 88, 97, 99, 124, 127, 132
- средневековая 40, 41, 45, 100, 118, 133

Кушитство (термин философии истории) 7

Лангедок 42

«Латинствующие» 95, 103 – 120, 127 – 130, 158

Ливонская война 58, 60

Литва 52, 64, 67, 68, 71

Литовская Русь 62, 66 – 70

Лондон 38, 82, 135, 136

Лондонское королевское общество 135

Лубочная литература 96, 152

Луцк 70

Львов 69, 70

Люблинская уния 62, 64, 67

Массовое сознание 8, 40, 149

Мастера грамоты 21 – 22, 70, 80, 84

Математика 34, 40, 83, 84, 96, 97, 135, 136, 138

Медресе:

- Айя София 146
- Баязида 146
- Мехмеда Завоевателя 146
- Сулеймана Великолепного 146

Международная социологическая ассоциация 9

«Метафизическая осторожность» 34, 35

Механика 30, 96, 119

Могилев 70

Модернизация 7, 10, 47, 60, 88, 91 – 93, 101, 113, 125, 126, 146 – 148, 154

Монастыри (как центры образования и культуры):

- Александро-Невская лавра 162, 165
- Андреевский киевский 15
- Андреевский московский 79
- Богоявленский московский 116

- Богоявленский полоцкий 102
- Зилантов 55
- Ипатьевский костромской 117
- Киево-Печерская лавра 65
- Киевский Братский
- Кирилло-Белозерский 44
- Крестовоздвиженский Волоколамский 20
- Ризоположенский суздальский 15
- в м. Сельцы 15
- Спасо-Преображенский 55
- Троице-Сергиева лавра 184
- Успенский (Казанской епархии) 55
- Чудов 106
- Москва 24, 31, 33, 38, 39, 42, 54, 59, 66 – 68, 77, 78, 83, 103, 106, 114, 118 – 120, 129, 146
- Московский период истории 28, 54
- Московское государство (Московская Русь) 28, 34, 37 – 39, 44, 46, 52 – 54, 57– 59, 62, 66, 71 – 74, 78, 83, 86, 89, 122
- Наука** 29, 30, 31, 31, 33 – 35, 40, 45, 47, 81, 90, 133, 134, 148
- Национальный менталитет 7, 29, 97, 134, 156, 178
- Неаполь 38
- Немецкая слобода 39, 79, 131, 150
- Нестяжатели 40, 45
- Нижний Новгород 39
- Низам и-джедид 147
- Новгород, Новгородская земля, Новгородская епархия 12, 18, 19, 23, 24, 38, 42, 67, 71, 118, 143, 160, 161, 163, 165
- Новгородская псалтырь 18
- Образование:**
 - в Европе 104, 111
 - в Англии 53
 - в Италии 53
 - в России (на Руси) 8 и след.
 - в Турции 146
 - во Франции 58, 101, 104, 165
- Образованность 7, 13, 26, 29, 30, 33, 37, 56, 66, 77, 80, 81, 92, 97, 101, 103, 104, 113, 114, 118, 128, 129, 138, 149, 158 – 160, 169, 174, 175

Образовательная стратегия 9, 55 – 56, 62, 73, 78, 79, 178

Образовательные практики 12, 21, 27, 50, 52, 54, 80

Общество:

- «горячее» 36, 85, 93, 95

- российское (русское) 8, 9, 47, 74, 77, 80, 86, 88 – 91, 95, 98 – 100, 102

- современное (общество модерна) 7, 97, 100

- традиционалистское 7, 35, 95, 149

- «холодное» 35, 85, 95

«Общество образования» 8

Орша 70

Ост-Индия 91

Падуя 104

Пажеский корпус 165

Париж 104

Переяславль-Залесский 24

Пермская земля (Пермская епархия) 45

Петербург

Пинск 70

Позитивизм 30

Полтава (Полтавская битва) 152

Польша (Польско-Литовское государство, Речь Посполитая) 58, 62 – 68,
70, 71, 73, 88, 103

Православие 29, 64, 65, 67, 68, 78, 98, 103 – 105, 112, 138, 159

Прага 38, 104

Практики:

- духовные 33, 39, 47, 48, 76

- образовательные 12, 13, 23, 54, 116, 158, 183, 184

- репрессивные 30, 143 – 144, 149

- социальные и социокультурные 24, 48, 76, 95, 134, 156, 175, 186–188

Приказы:

- Аптекарский 79

- Посольский 132

- Преображенский 149

- Тайных дел 79

Предвозрождение 41

«Привилей на Академию» 109 – 113

Просвещение:

- «просвещение Петрово» 144, 145, 153, 166 – 188

Пространство развития 10

Протестантизм 29, 33, 65, 78, 131, 132

Пруссия 143

Псков 38, 42

Пустозерск 93

Разум:

- «самовластный» р. 41, 43, 48

Раскол 40, 102

Рациональность:

- научная рациональность 72, 133, 134, 138, 139, 148, 184

Революция 81, 91, 123 – 127, 147, 167, 170

Религия 30, 45, 86

Реформа 99, 125, 141, 165

Реформация 37, 52

Рим 104

Русский мир 62, 66, 72

Русь (русские земли, Россия) 6 и след.

Санкт-Петербург 122, 162, 190

Север (русский Север) 71

Северная война 136, 171

Северное море 133

Сенат 178, 180, 187

Сибирь 91, 112

Синод 163, 180

Скандинавия 26

«Смиренномудрие» 35

Смоленск 24

Смутное время, Смута 60, 73, 89, 91, 125

Социальная история 8, 9, 60, 74

Социальная система 9, 88

Социальный тип 25, 31, 81, 86, 95, 97, 185

Социология 5, 6, 8, 9, 76, 112, 153

Среда интеллектуальная 6, 33, 50, 51, 68, 74, 75, 185, 186

СССР 8

Стамбул 146

- Старообрядцы, старообрядчество 40, 93, 94, 99
Соглавыи собор 54 – 56, 62, 73, 74
Схластика 29, 81, 120, 127, 156, 160
Табель о рангах 175
Тверь 42
Терек 112
Традиция:
- православная традиция 72, 74, 76, 105, 155, 179
- московская т. 105, 154, 168
- национальная т. 12, 94, 122, 148
«Третий Рим» 31, 89
Турция 6, 108, 117, 146 – 148, 157
Украина (Малороссия) 66, 73, 77, 104, 159, 161, 162
Университеты:
- Академический (в Петербурге) 136 – 137, 182
- Кембриджский 111, 119
- Московский 140
- Оксфордский 135
- Падуанский 114
- Ягеллонский 64, 68
Урал 151, 179, 186
Учебная литература 84, 85, 97
Учебная повинность 142, 143, 150, 178
Ученость 33, 106, 127, 158, 160
Учительство (как духовная функция) 25, 54, 67, 97, 138
«Фаустовский дух» 46, 96
Философия, философствование 13, 25, 29, 30 – 35, 63, 72, 77, 78, 110, 117, 133, 134, 162
Фландрия 42
Флоренция 24, 38
Франция 16, 19, 26, 41, 58, 118, 124, 127, 146
Христианство 12, 13, 18, 32, 64, 78, 133, 158
Царскосельский лицей 165
Церковь 14, 24, 28, 65, 68, 74, 75, 78, 99, 105, 155, 157 – 165
Цивилизационный тип 7, 98
Чернигов 24
Швейцария 131

Швеция 127, 186

Школа (как тип образовательного учреждения):

- адмиралтейские ш. 137, 145, 150, 179 – 180
- архиерейские ш. 143, 159 – 162, 180
- братские ш. 69, 70, 103
- гарнизонные ш. 137, 143, 150, 179
- городские
- горнозаводские ш. 137, 151, 179, 186
- иезуитские ш. 63 – 64
- коллегиумы 64, 159
- латинские ш. 57, 109, 158, 174
- гильдейские ш. 26
- начальная 137, 146, 179 – 181
- народные училища 183
- разноязычные ш. 137
- русская 106, 180, 181, 183
- церковные ш. 72
- цифирные ш. 142, 143, 151, 179
- цеховые ш. 26
- scuola d'abbaco 84

Школа (конкретные учебные заведения):

- Александро-Невской лавры 162, 165
- Андреевская братская (Ртищевская) 71, 79
- Арсения Грека 79, 80
- Артиллерийская 136, 181
- Белгородская архиерейская 162
- братьев Лихудов 146, 160
- Брестская братская 70
- Виленская братская 70
- Военно-медицинское училище (Турция) 147
- Вологодская архиерейская 162
- Вятская архиерейская 162
- Генриха IV коллеж (Франция) 165
- Госпитальная 136, 161
- Заиконоспасские ш. 116, 117
- Инженерная 136, 181
- Инженерная артиллерийская (Турция)

- Иркутская русско-монгольская 162
- Итон (Англия) 165
- Казанская архиерейская 162
- Коломенская архиерейская 162
- Киевская дворцовая 12
- Киевская братская 65, 70
- Киево-Печерской лавры 65
- «комедийная» 80
- Луцкая братская 70
- Львовская братская 70
- Математических и навигацких наук 136, 145, 150, 178, 181, 186
- Мелетия Грека 79
- Могилевская братская 70
- Нижегородская (И. Неронова) 79
- Нижегородская архиерейская 76
- Новгородская славяно-греческая 162
- братская в Орше 70
- Охтенская 183
- Переяславль-Рязанская архиерейская 162
- Петербургская адмиралтейская 145
- Пинская братская 70
- подъячих Приказа Тайных дел 79
- Ростовская архиерейская 159 – 160
- славяно-латинская (С. Медведева) 109
- Суздальская архиерейская 162
- Тверская архиерейская 162
- Типографская 107 – 109, 115, 116
- Тобольская архиерейская 160
- Феофана Прокоповича на Карповке 163 - 165
- Харроу (Англия) 165
- Холмогорская архиерейская 162
- Черниговский коллегиум 159
- «Школьная революция» 56, 66, 72
- Элита политическая 47, 59, 77, 92, 95, 146 – 148, 168, 176
- «Эпоха тюльпанов» 146
- Ярославль 39

КРАТКАЯ ХРОНОЛОГИЯ

- 988 Запись в «Повести временных лет» об отдаче князем Владимиром «нарочитой чади детей... в ученье книжное».
- 1030 Создание Ярославом Мудрым школы в Новгороде.
- 1086 Открытие сестрой Владимира Мономаха Анной Всеволодовной женского училища.
- Около 1372 Создание Стефаном Пермским пермской (зырянской) азбуки.
- 1480-е–1490-е гг. Интеллектуальный кружок архиепископа Новгородского Геннадия.
- 1499 Первая полная славянская Библия (так называемая «Геннадиевская Библия»).
- 1515 Прибытие в Москву Максима Грека. Начало его просветительской деятельности на Руси.
- 1551 Постановление Стоглавого собора об училищах.
- 1553 Основание Печатного двора в Москве.
- 1574 Первая русская печатная азбука (напечатана Иваном Федоровым во Львове).
- 1576 Основание Острожского училища («Острожской академии»).
- 1603 Посылка Борисом Годуновым группы молодых людей для обучения за границей.
- 1619 Первое издание книги Мелетия Смотрицкого «Граматики словенския правильное синтаagma».

1632	Объединение Киево-Богоявленской братской школы со школой Киево-Печерской лавры. Основание Киево-Могилянской коллегии.
1634	Выход в свет букваря Василия Бурцова.
1649	Начало деятельности греко-латинской школы Арсения Грека в Москве.
1652	Начало работы школы Ф.М. Ртищева в московском Андреевском монастыре.
1654	Учреждение лекарской школы при Аптекарском приказе.
Около 1657	Начало деятельности певческой школы Мелетия Грека в Москве.
1665	Создание при Приказе тайных дел школы для обучения государственных чиновников.
1673	Театральная школа И. Грегори в Москве.
1679	Букварь Симеона Полоцкого.
1681	Открытие в Москве Типографской школы под руководством иеромонаха Тимофея
Первая половина 1680-х гг.	Составление Привилегии (Привилея) на Академию.
1685	Прибытие в Москву братьев Лихудов.
1686	Начало преподавательской деятельности братьев Лихудов в «законоспасских школах».
1697	Записка Г.В. Лейбница об основании в России центрального учреждения для наук и художеств. Посылка Петром первой партии молодых дворян для обучения за границей.
1698	Создание при Пушкарском приказе школы цифири и землемерия.
1701	Учреждение в Москве Школы математических и навигацких наук

	Пожалование Киево-Могилянскому коллегиуму статуса академии.
	Издание букваря Федора Поликарпова.
1703	Выход в свет «Арифметики» Л.Ф. Магницкого.
1703–1706	Школа «наук инженерской, бомбардирской и пушкарской».
1706	Создание митрополитом Иовом славяно-греческой школы в Новгороде.
1707	Создание Госпитальной школы при Московском генеральном госпитале.
1710	Замена церковнославянского шрифта гражданским.
1712	«Пропозиции» Федора Салтыкова Петру I об организации «всенародного обучения» в России.
	Открытие Инженерной школы в Москве.
1714	Указ о направлении в губернии учителей математики и обязательном обучении дворянских недорослей.
	Образование математических (цифирных) школ.
	Указ о направлении в губернии учителей математики и обязательном обучении дворянских недорослей.
	Образование арифметических (цифирных) школ
	Указ о направлении в губернии у
1715	Открытие Морской академии в Петербурге.
Около 1715	Проект создания в России Академии политики.
1719	Учреждение Артиллерийской и инженерной школ в Петербурге.
1720	Создание юнкерской школы при Сенате (для подготовки кадров государственного управления и делопроизводства).
1721	«Духовный регламент».
	Открытие первых горнозаводских школ на Урале.
	Учреждение гарнизонных школ.

- 1724 Открытие Феофаном Прокоповичем школы «для сирот и бедных детей всякого звания».
- 1724 Открытие Екатеринбургской горнозаводской школы (повышенного типа).
- 1724 Указ о создании Академии наук и художеств с образованием при ней гимназии и университета.

Андрей Леонидович Андреев

ОБРАЗОВАНИЕ И ОБРАЗОВАННОСТЬ В СОЦИАЛЬНОЙ
ИСТОРИИ РОССИИ: ОТ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ К НОВОМУ
ВРЕМЕНИ

Подготовлено к печати РИО ВГИК

Руководитель *А.А. Петрова*

Редактор *Л.И. Ельчанинофф*

Корректор *В.И. Сперанская*

Макет и вёрстка *О.Е. Минаева*

Подписано в печать 14.01.2014. Тип.заказ № 006-14

Формат 60×84/16 Объем 13 п.л.

Печать цифровая. Бумага офсетная

Тираж 300 экз.

Отпечатано в ИПК ВГИКа

129226, Москва, ул. Вильгельма Пика, 3