



Сергей Козлов

Имплантация

Очерки
генеалогии
историко-
филологического
знания
во Франции

Сергей Л. Козлов

Имплантация

Серия «Интеллектуальная история»

Текст предоставлен правообладателем

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=48785499

Имплантация. Очерки генеалогии историко-филологического знания во Франции: Новое литературное обозрение; Москва; 2020

ISBN 978-5-4448-1337-9

Аннотация

Как возникает великая гуманитарная наука? Как происходит переформатирование национальной культуры? В центре внимания автора находится формирование «историко-филологических наук» как особой констелляции дисциплин, борьба за онаучивание гуманитарного знания, широко развернувшаяся во Франции начиная с 1860-х годов. Речь шла о том, к какой сфере должно принадлежать гуманитарное знание – к сфере литературы или к сфере науки. Во Франции XIX века этот процесс наталкивался на мощную преграду, состоявшую из целого набора институциональных барьеров и освященных традицией стереотипов мышления и поведения. Фактически все устройство французской культуры препятствовало превращению гуманитарного знания в строгую науку. На протяжении десятилетий и десятилетий то, чем занимались и что проповедовали герои этой книги, воспринималось некоторыми

их современниками как глубоко нефранцузская, более того – антифранцузская деятельность. Но именно она принесла Франции мировую славу в XX веке.

Содержание

Предисловие	6
Глава 1	39
«Plus ça change, plus c'est la même chose»	42
Минимальная схема	49
Общее образование vs. специальное образование: XVI–XVII века	53
Общее и специальное образование: XIX век	80
«Приличный человек» vs. специалист	90
Конец ознакомительного фрагмента.	91

Сергей Козлов

Имплантация

Очерки генеалогии

историко-филологического

знания во Франции

Гале

O Allemagne! qui t'implantera en France!

Ernest Renan. Cahiers de jeunesse, II, 38

Pour créer une forêt, il ne suffit pas de planter; il faut garantir que les plants ne seront pas arrachés.

Ernest Renan. Questions contemporaines, Préface

Le génie national, les traditions, les nécessités, les mœurs, les conditions sociales, tout s'oppose à cette chimère de transplanter en France ces institutions allemandes.

Karl Hillebrand. De la réforme de l'enseignement supérieur en France

L'École des hautes études est un germe que je dépose dans les murs ézardés de la Vieille Sorbonne; en se développant il les fera crouler.

Victor Duruy, d'après les souvenirs de Gabriel Monod

On aurait pu croire que le germe si récemment déposé dans la terre allait périr.

Michel Bréal. Discours prononcé aux funérailles de Léon Renan

O Германия! кто внедрит тебя во Францию?

Эрнест Ренан. Тетради ранних лет. Тетрадь II, 38

Чтобы создать лес, недостаточно вкопать в землю саженцы; нужно гарантировать, что посаженное не будет вырвано.

Эрнест Ренан. Предисловие к сборнику статей «Современные вопросы»

Гений нации, ее традиции, жизненные потребности, нравы, общественные условия — все противится осуществлению химерических мечтаний о пересадке этих немецких учреждений на французскую почву.

Карл Гиллебранд. О реформе высшего образования во Франции

Школа высших исследований — это росток, который я влагаю в потрескавшиеся стены Старой Сорбонны; развиваясь, он обрушит их.

Виктор Дюрюи, по воспоминаниям Габриэля Мона

Можно было считать, что росток, столь недавно посаженный в землю, зачхнет.

Мишель Брель. Надробная речь на захоронении Леона Ренан

Предисловие

Предмет этой книги – борьба за *онаучивание* гуманитарного знания, широко развернувшаяся во Франции начиная с 1860-х годов. Речь шла о том, к какой сфере должно принадлежать гуманитарное знание – к сфере литературы или к сфере науки? Иногда эту коллизию рассматривают исключительно в связи с категорией *позитивизма* и сводят (когда говорят о Франции) к специфической повестке дня, характерной для второй половины XIX века. В фокусе нашего внимания будет находиться именно вторая половина XIX века – но тем не менее мы в этой книге будем исходить из более удаленной точки зрения на вышеуказанную дилемму и связанные с ней конфликты. С этой более удаленной точки зрения, борьба между сторонниками научности и сторонниками литературности гуманитарного знания началась не в 1860-е годы и не закончилась в начале 1900-х годов. Мы будем придерживаться допущения, согласно которому колебания между литературностью и научностью гуманитарного знания до известной степени имманентны самому этому знанию.

В этом смысле наша аксиоматика принципиально подобна концепции Вольфа Лепениса, развитой в его книге «Три культуры: социология между литературой и наукой» [Lepenies 1985]. Отличия нашей книги от книги Лепениса связаны, во-первых, с дисциплинарным членением

материала: если книга Лепениса была посвящена судьбе социологии, то нас будет интересовать судьба историко-филологического знания. Второе отличие этих очерков от очерков Лепениса обусловлено географическим охватом проблемы: Лепенис прослеживал развитие своего сюжета в интернациональном масштабе, тогда как мы ограничиваемся исключительно французским материалом. Соответственно, если у Лепениса при постоянной смене национальных мест действия главной и едва ли не единственной референтной категорией, обеспечивавшей связность проблематики, была категория *дисциплины*, то в нашей книге связность проблематики определяется не только и даже не столько категорией дисциплины (к тому же нас будет интересовать не какая-то одна дисциплина, а целый пучок дисциплин), сколько категорией *национальной культуры*.

Дело в том, что во Франции XIX века онаучивание гуманитарного знания наткнулось на мощную преграду, состоявшую из целого набора институциональных барьеров и освященных традицией стереотипов мышления и поведения. Фактически все устройство французской культуры препятствовало превращению гуманитарного знания в строгую науку. Мысль о гуманитарных изысканиях как о профессиональной исследовательской работе, оплачиваемой государством¹ и родственной естественнонаучным исследова-

¹ Речь здесь идет именно об изысканиях, а не о преподавании: преподавание готовых историко-филологических знаний имело свою, хотя и очень узкую, нишу

ниям, — мысль эта находилась в вопиющем противоречии со всей системой ценностей и функций, сложившихся во французской культуре Старого порядка и подтвержденных как в наполеоновскую эпоху, так и при Реставрации, а затем и при Июльской монархии. Сама возможность применять к гуманитарным занятиям слово *наука (science)* была первоначально немислима для этой культуры. На протяжении десятилетий и десятилетий то, чем занимались и что проповедовали герои этой книги, воспринималось некоторыми их современниками как глубоко нефранцузская, более того — антифранцузская деятельность. Но именно эта антифранцузская деятельность принесла Франции мировую славу в XX веке.

Поэтому тема данного исследования представляла для автора интерес двоякого рода. Изучать процесс онаучивания историко-филологического знания во Франции — значило, во-первых, приблизиться к пониманию того, как сформировалась великая французская гуманитарная наука XX века. Во-вторых же, это значило изучать опыт внедрения новой культурной практики в совершенно враждебную этой практике социокультурную среду. Как возникает великая гуманитарная наука? Как происходит переформатирование национальной культуры? Эти два вопроса определяли мой ин-

в традиционном устройстве французской культуры; мы имеем в виду Коллеж де Франс (основанный еще в 1530 г.) и Школу хартий (которая, впрочем, была основана уже в XIX веке, в 1821 г.).

интерес к теме, мою точку зрения на предмет – и вряд ли требует особых пояснений то, что сами эти вопросы были продиктованы временем и местом, в которых находился исследователь.

Пять эпиграфов, открывающих книгу, указывают в своей совокупности на два основных значения, которые имеет здесь метафора имплантации. С одной стороны, речь идет о разработке и внедрении в социальную ткань новых институтов, призванных внести в жизнь общества некие нормы и ценности, уже функционирующие на уровне международном, но до сих пор не реализовавшиеся на национальном уровне данной страны. В этом аспекте метафорика имплантации соприкасается с тем кругом значений, который охватывается в современном научном лексиконе понятием *имплементация*. Сравним, например, с нашим описанием определение правовой имплементации, которое дает русская Википедия:

Имплементация (международного права) (англ. Implementation – «осуществление», «выполнение», «практическая реализация») – фактическая реализация международных обязательств на внутригосударственном уровне, а также конкретный способ включения международно-правовых норм в национальную правовую систему. Главное требование имплементации – строгое следование целям и содержанию международного установления.

Способами имплементации являются:

инкорпорация; трансформация; общая, частная или конкретная отсылка [https://ru.wikipedia.org/wiki/Правовая_имплементация].

С другой же стороны, уже самый первый из пяти эпиграфов указывает на то, что речь идет о «внедрении Германии во Францию». Иначе говоря, речь идет о межкультурных, межстрановых заимствованиях, о культурном импорте, происходящем по оси Франция – Германия. В этом плане метафорика имплантации практически совпадает по своему содержанию с широко утвердившимся сегодня в языке гуманитарных наук понятием культурного, или межкультурного, трансфера. Об этом аспекте – точнее, о степени изученности этого аспекта применительно к нашему материалу – следует сказать подробнее.

Франко-германские культурные взаимодействия в XIX – первой половине XX века – тема, к настоящему моменту изученная достаточно хорошо. Глубокому изучению была подвергнута именно та грань этой темы, которая наиболее важна в контексте нашей книги. Имеется в виду совершенно особая роль Германии как значимого Другого для самосознания французской культуры XIX – первой половины XX века. Эту роль альтернативной культурной модели Германия стала играть для французской культуры начиная с 1813 года – с момента выхода книги г-жи де Сталь «О Германии». На протяжении последующих десятилетий эта роль росла и росла – тем более что с 1870 года, с разгрома Франции во

франко-прусской войне, Германия была уже не просто значимым Другим, а Соперником, Врагом и Победителем. Начиная с 1870-го и на весь период до 1914 года отношение Франции к Германии становится специфически-напряженным отношением побежденного к победителю, со всеми противоречивыми обертонами, характерными для этого типа межстрановых отношений (на широком сравнительном материале варианты отношений «побежденный – победитель» были рассмотрены Вольфгангом Шивельбушем в его книге «Культура поражения» [Schivelbusch 2001]).

Во французской науке первопроходческую роль в разработке этой темы сыграла диссертация Клода Дижона «Немецкий кризис французской мысли, 1870–1914», вышедшая отдельным изданием в 1959 году [Digeon 1959]. Диссертация Дижона замечательна объемом охваченного материала и до сих пор не утратила своего научного значения (во Франции она была переиздана в 1992 году). Но широкая систематическая разработка темы в указанном аспекте (впрочем, в более широких хронологических рамках) началась с конца 1970-х годов и не прекращается по сей день. Этой теме касаются исследователи из самых разных стран, однако флагманскую роль в ее разработке сыграли труды французских ученых. Причем во французской науке начиная с конца 1970-х годов она разрабатывается в теснейшей увязке с двумя другими темами: историей образования и историей филологии. Это как раз тот самый проблемно-тема-

тический узел, которому посвящена вся основная часть нашей книги. Выбрав для изучения этот узел, мы тем самым автоматически оказывались в фарватере, проложенном исследованиями покойного Жана Боллака (1923–2012) и его ученика Пьера Жюде де Лакомба, а также Михаэля Вернера, Кристофа Шарля и Мишеля Эспаня. Назвав имя Эспаня, нельзя не отметить еще один нюанс. Именно Эспань утвердил в широком научном обиходе понятие «культурный трансфер» (*transfert culturel*). И проблематику культурных трансферов Эспань, будучи по своей исходной специализации германистом, разрабатывал прежде всего на материале франко-германского межкультурного взаимодействия. В этом смысле можно сказать, что франко-германское взаимодействие является образцовым полигоном культурных трансферов, изначально служит их моделью.

В нашей книге невозможно было не учитывать результатов работы всех перечисленных выше исследователей и их учеников (как, впрочем, и их коллег из других стран). Вместе с тем именно потому, что франко-германские межкультурные отношения уже подверглись такой последовательной концептуализации через категорию культурного трансфера, мы не стали специально фокусироваться на этой концептуализации. Мы принимаем во внимание – и вместе с тем принимаем за данность – все общие выводы и постулаты, выявившиеся в ходе многолетнего обсуждения проблематики культурных трансферов. В числе таких постулатов назо-

вем прежде всего следующие положения, важные для нас:

- 1) культурный трансфер – это процесс, основанный не на пассивной, а на активной роли импортера-реципиента, сознательно выбирающего и транслирующего те или иные элементы чужой культуры; в этом смысле культурный трансфер всегда основан на предварительном построении рабочего образа чужой культуры, ее гештальта;
- 2) культурный трансфер – это процесс, обусловленный не пассивным претерпеванием чужого влияния, а прежде всего собственными проблемами импортера-реципиента, теми или иными особенностями импортирующей культуры, которые осмысляются самой этой культурой как недостатки, нуждающиеся в преодолении или восполнении; культурный трансфер предполагает определенное представление агентов культурного импорта о национальной культурной повестке;
- 3) в результате культурного трансфера элемент, импортированный (или, точнее, предполагавшийся к импорту) из чужой культуры, претерпевает более или менее глубокую трансформацию: в процессе интеграции этого элемента в новую культурную систему деформируется сам состав этого элемента, сама его структура и изменяется его культурная функция; в этом отношении результат трансфера никогда полностью не совпадает с исходным проектом; всякий удачный трансфер является в то же время «неудачным», поскольку его результат не в полной мере соответствует исходному образцу, который предполагалось импортировать.

Надо сказать, что ко всем этим выводам в большей или меньшей мере приблизились и многие исследователи межкультурных взаимодействий, не обращавшиеся к категории культурного трансфера. Изучение культурных заимствований и «влияний» одной культуры на другую могло идти с помощью самых разных обобщающих категорий. Упомянем здесь для примера хотя бы такие научные направления, как теория культурного перевода, сравнительное изучение образования (Comparative Education) или семиотическое переосмысление категорий сравнительного литературоведения в работах Ю. М. Лотмана. Если говорить о личном опыте автора этой книги, то именно статья Лотмана «К построению теории взаимодействия культур (семиотический аспект)» (1983) [Лотман 2010б] открыла в 1980-х годах ему глаза на те самые идеи, которые приблизительно в это же время начнут становиться постулатами французской теории культурных трансферов.

Итак, мы примем перечисленные выше постулаты за данность. Мы будем их считать само собой разумеющимися. Мы не будем далее к ним возвращаться и не будем специально описывать каждый из разбираемых ниже случаев как реализацию и иллюстрацию этих постулатов. Эти постулаты – равно как и весь феномен франко-германского культурного взаимодействия – составляют для наших очерков не центр интереса, а подразумеваемый фон. Фигуру же, которая должна обрисоваться на этом фоне, будут составлять идейные, цен-

ностные и практические конфликты, происходящие внутри самой французской культуры. И преломление этих конфликтов в сознании и судьбе отдельных людей.

Эта книга не хроника. Она построена как серия очерков, высвечивающих отдельные моменты и разные стороны «борьбы за научность». Такое построение соответствовало предпочтениям автора и вместе с тем позволяло продемонстрировать принципиальную многослойность изучаемого процесса: и персональный, и генерационный, и институциональный, и парадигмальный его уровни.

Слово «генеалогия» в подзаголовке книги указывает на основной принцип подхода к материалу: наш подход будет не «историческим», а «генеалогическим» – в том смысле, в котором понимал эту антитезу Мишель Фуко (вслед за Ницше). Генеалогия, согласно Фуко, во-первых, отказывается от внешней событийности и телеологизма в описании исторического процесса: «событиями» для генеалогии становятся «меняющееся отношение сил, отнятая власть, отобранный и повернутый против своих пользователей вокабуляр», а силы, действующие в истории, «не подчиняются ни предначертанию, ни механизму, но лишь превратности борьбы». Во-вторых, генеалогия отказывается от традиционной ценностной иерархии далекого и близкого, возвышенного и низменного, важного и второстепенного: по словам Фуко, «историческое чувство более присуще медику, неже-

ли философу»; таким образом, добавим мы от себя, генеалогический подход имеет нечто общее с «уликовой парадигмой» (об «уликовой парадигме» см. [Гинзбург 2004, 189–241]). И, наконец, третья – главная для нашей книги – особенность генеалогического подхода по Фуко: генеалогия «не опасается быть перспективистским знанием». Если традиционная история стремится представить читателю некую «объективную» («объективную» даже и в своей интерсубъективности) картину событий, как бы не зависящую от исторической ситуации исследователя, от его интересов и пристрастий, то генеалогия всегда помнит – и открыто предьявляет читателю – «ту точку, из которой она смотрит, тот момент, в котором она находится, ту сторону, которую она принимает»².

Настаивать на генеалогическом взгляде приходится как минимум по двум причинам. Первая – чисто прагматическая, но оттого не менее императивная. Эта книга написана на русском языке – следовательно, обращена к русским читателям. Она рассчитана на русского читателя. Однако русским читателям чрезвычайно мало известен круг реалий, рассматриваемых ниже. В сфере исследований по истории гуманитарного знания сегодня существует колоссальный перепад между уровнем, достигнутым западной (американской, бельгийской, итальянской, немецкой, нидерланд-

² Цитаты из Фуко (в слегка измененном виде) даны по [Фуко 1996]. Пер. В. Фурс.

ской, швейцарской и, конечно, в нашем случае прежде всего французской) наукой и уровнем науки отечественной. (Наглядным выражением данного факта может служить русская часть библиографии к этой книге.) За вычетом очень узкого круга специалистов, у русских читателей с гуманитарным образованием – от студентов до маститых ученых включительно – до сих пор в значительной мере отсутствует тот специфический апперцептивный фон, который требуется для специализированного разговора об истории французских гуманитарных наук XIX века. Форма генеалогического очерка оказалась для автора этой книги прежде всего формой необходимого компромисса между специальным исследованием и популяризацией. Она позволила сделать популяризацию частью исследования: открыто включить в изложение те позднейшие контексты и исследовательские мотивации, которые придают значимость этому, а не другому кругу фактов и которые при объективистском изложении неизбежно остаются в значительной мере имплицитными. Без прояснения этих импликаций невозможно было вовлечь читателей в обсуждение того материала, который интересует нас в этих очерках.

В этой книге сравнительный удельный вес популяризации и специального исследования будет меняться от главы к главе. Популяризация составляет основное содержание первых двух очерков. Они представляют собой обобщение известного; пропедевтику, необходимую для понимания культурных

конфликтов, описываемых в последующих очерках. Впрочем, само это обобщение потребовало определенных усилий по концептуализации материала. Третий очерк начинается с популяризации, а заканчивается собственными аналитическими разработками, принадлежащими автору. Наконец, в четвертом и пятом очерках автор излагает результаты собственных исследований. Во всех очерках автор старался придерживаться популярного стиля изложения, желая сделать книгу по возможности интересной даже для неспециалистов. При этом, однако, автор не готов был жертвовать специальной терминологией, если считал ее необходимой. Таким образом, компромисс между ориентацией на широкую образованную аудиторию и ориентацией на специалистов сохраняется (в той или иной форме) от начала до конца.

Но есть и другая, более глубокая причина, заставившая нас придерживаться генеалогического взгляда на предмет. Эта причина лежит в сфере методологии. Она касается соотношения между языком-объектом и языком описания. Специфической трудностью, которая постоянно подстерегала нас при нашем изучении истории французских гуманитарных наук XIX–XX веков и которую требовалось ни на минуту не упускать из виду, был *дефицит вменяемости*. Такое утверждение может на первый взгляд показаться странным: разве все мы сегодня уже не находимся *вне* той специфической ситуации, которая породила престиж и расцвет гуманитарных наук во второй половине XIX – первой полови-

не XX века? Разве мы не смотрим на эту ситуацию «с другого берега»? Все это, конечно, так – но проблема в том, что даже на этом новом, равнодушном к гуманитариям берегу мы, к несчастью или к счастью, в некоторых, самых общих отношениях остаемся «ветхими людьми», сохраняя – пусть даже в ослабленной, вырожденной форме – ценностные установки, компоненты габитуса, принципы профессионального мировидения, которые были свойственны гуманитариям и сто пятьдесят, и пятьдесят лет назад. Слово «габитус», разумеется, отсылает к лексикону Пьера Бурдьё: как известно, именно Бурдьё в целом ряде работ (прежде всего в «Homo Academicus» и в «Государственном дворянстве») сделал предметом анализа свой собственный профессиональный мир – «в самых его близких и интимных подробностях» [Bourdieu 1984, 289]. Это едва ли не самый впечатляющий пример дистанцирования от собственных ценностей и практик, едва ли не самый успешный пример их объективации. Но, во-первых, Бурдьё как исследователь (несмотря на все свои интегралистские и экспансионистские притязания) был представителем *социологического* дискурса в его противопоставленности дискурсу историков и филологов: мы же, при всем уважении к теоретической и прикладной социологии, остаемся в рамках генеалогического исследования, принадлежащего к сфере «humanities». Мы можем стараться учитывать достижения Бурдьё, но тем не менее наш дискурс остается вне дисциплины Бурдьё (дисциплины

во всех смыслах слова). Уже поэтому мы более подвержены риску утраты аналитической дистанции. Во-вторых же, что еще более важно, у самого Бурдьё в целом ряде его посылок обнаруживается безусловная солидарность с дискурсом героев нашей книги, гуманитариев-сциентистов XIX века. Мы не говорим, что эта солидарность у Бурдьё не была отрефлексирована (несомненно, при самомалейшей надобности Бурдьё отрефлексировал бы что угодно), но в его тексте мы не находим следов этой рефлексии: перед нами *безоговорочная* солидарность. Приведем всего лишь одну, но пространную цитату, наглядно демонстрирующую дискурсивное слияние Бурдьё с одним из главных героев нашей книги, Эрнестом Ренаном.

В 16-м примечании к 3-й главе 2-й части своей совместной с Жан-Клодом Пассероном книги «Воспроизводство» Бурдьё (вместе с Пассероном) пишет:

Вероятно, именно к педагогической практике иезуитов восходит большинство систематических различий между интеллектуальным «темпераментом» католических стран, отмеченных влиянием иезуитского ордена, и стран протестантских. Как отмечает Э. Ренан, «Французский Университет слишком долго подражал иезуитам, их слащавому красноречию и их латинским стишкам; он [Университет. – С. К.] слишком напоминает риториков эпохи упадка. Существует французская болезнь: страсть к ораторству, стремление сводить всё к декламации, и часть

Университета поддерживает эту болезнь, поскольку упорствует в своем презрении к сути знаний и продолжает ценить лишь стиль и талант». [Следует библиографическая ссылка на текст Ренана. – С. К.] Те авторы, которые прямо возводят господствующие у той или иной нации характеристики интеллектуального производства к ценностям господствующей религии, например, высокий удельный вес экспериментальных наук или филологической учености – к протестантской религии, а сосредоточенность на изящной словесности – к религии католической, упускают из виду чисто педагогический эффект опосредующей перекодировки, производимый определенным типом школьной организации. Когда Ренан видит в «псевдогуманистическом образовании», которое разработали иезуиты, и в «духе литературности», который порождался этим образованием, одну из основополагающих особенностей способа мысли и способа выражения, свойственных французским интеллектуалам, он выявляет последствия, которые имел для французской интеллектуальной жизни разлом, вызванный отменой Нантского эдикта: это событие привело к разгрому научного движения, начавшегося в первой половине XVII века, и убило «изыскания в сфере исторической критики»: «Поскольку отныне поощрялся лишь дух литературности, результатом стала некоторая легкость в мыслях. Голландия и Германия получили почти полную монополию на ученые изыскания – отчасти

благодаря притоку эмигрантов из Франции. Отныне было предreshено, что Франция будет прежде всего нацией остроумцев, нацией, изящно пишущей, блистающей в разговоре, но занимающей нижестоящее место в том, что касается познания вещей, и что, следовательно, Франция будет подвержена любым сумасбродствам, избежать которых возможно лишь при широте образования и зрелости суждений. [Следует библиографическая ссылка на текст Ренана. – С. К.]. [Bourdieu, Passeron 1970, 181.]

Бурдьё и Пассерон пишут о Ренане в формах *praesens historicum*. Так пишут об авторах, которых хотят актуализовать – то ли в качестве объекта для анализа, то ли в качестве объекта критики и полемики (в обоих случаях – отношение сверху вниз), то ли в качестве надвременного авторитета (отношение снизу вверх), то ли в качестве авторитетного союзника (горизонтальное отношение). В данном случае перед нами, бесспорно, ссылка на союзника. Бурдьё и Пассерон берут Ренана в соратники по борьбе с поверхностно мыслящими историками, недооценивающими роль педагогических институций в культурной динамике. Между цитирующим и цитируемым здесь нет никакого интенционального разделения на субъект и объект: дискурс Бурдьё – Пассерона и дискурс Ренана располагаются в одной плоскости, плавно перетекая от одного автора к другому: «как отмечает Э. Ренан...». Воистину: «наш современник Эрнест Ренан». Это далеко не единичный случай. Открытые ссылки на

Ренана проходят через 2-ю и 3-ю главы 2-й части «Воспроизводства». При этом они касаются концептуальных моментов, которые станут опорными в позднейших работах Бурдьё, посвященных французской системе образования. Так, в своих словах об Университете (под Университетом здесь понимается вся система образовательных институций), который презирает суть знаний и ценит лишь стиль и талант, Ренан описывает именно то ценностное различие, которое будет возведено в ранг важнейшего классификационного принципа и станет одним из главных объектов социологической рефлексии в книге Бурдьё «Государственное дворянство». В поздних книгах Бурдьё уже почти нет ссылок на Ренана, но текст «Воспроизводства», представляющий собой начальную фазу рефлексии Бурдьё на педагогические темы, позволяет увидеть, что опора на Ренана была заложена в самый фундамент социологии французских образовательных институций у Бурдьё.

Дело здесь не в каком-то избирательном сродстве между Бурдьё и Ренаном. Дело просто в том, что основная масса концепций развития французских научных и образовательных институций, циркулировавшая во Франции с конца XIX века и вплоть до наших дней, восходит к объяснительной исторической схеме, впервые наиболее полно изложенной именно Ренаном в его статье 1864 года «Высшее образование во Франции» [Renan 1868b]. Ренан явился во Франции основоположником сциентистского дискурса о нацио-

нальной истории гуманитарных наук и образования – и все последующие тексты, написанные в рамках этого сциентистского дискурса, могут быть с известной точки зрения охарактеризованы как многостраничные и многотомные комментарии к вышеназванной статье Ренана. Это относится и к монументальному труду Луи Лиара «Высшее образование во Франции» [Liard 1888–1894]. Это относится и к этапному для своего времени курсу лекций Эмиля Дюркгейма «История образования во Франции» (впервые прочитан в 1904–1905 гг.; издан в 1938 г. под названием «Педагогическая эволюция во Франции»; см. [Durkheim 1999]). Это относится и к вышеперечисленным трудам Бурдьё. Это же относится, например, и к такому внушительному труду 1980-х годов, как научная тетралогия Бландин Крижель «История в классический век» (первое издание – 1988, под общим заглавием «Историки и монархия»: [Kriegel 1988a-d]).

~~~~~

Неявные «этические» (иначе говоря, оценочные) пресуппозиции бинарных классификаций, лежащих в основе дискурса Бландин Крижель, характерная для исследовательницы неотрефлексированная абсолютизация позитивистских научных ценностей (таких, например, как «религия факта»), а также специфическая ограниченность, налагаемая макроисторической перспективой, в которой Б. Крижель рассматривает историю науки XVII–XVIII веков, были отмечены в рецензии Алена Буро

и Кристиана Жуо на первое издание тетралогии Б. Крижель [Bougeau, Jouhaud 1989]. Надо ли объяснять, что все вышеперечисленные особенности авторского зрения суть проявления все того же сциентистского дискурса об истории гуманитарных наук? Наша книга примыкает к тому же дискурсу, что и труды Б. Крижель, но мы бы хотели заменить свойственный исследовательнице имплицитный генеалогизм – генеалогизмом оторефлектированным и эксплицитным.

~~~~~

Если вы придерживаетесь сциентистского дискурса – то есть исповедуете идеал *научности и автономии* гуманитарного знания и описываете историю гуманитарного знания во Франции в перспективе приближения к этому идеалу / удаления от него, – вы волей-неволей обречены повторять, развивать, конкретизировать и обогащать то, что впервые было схематически сформулировано Ренаном. Разумеется, вы можете при этом отвергать огромное количество прочих элементов ренановского мировоззрения: например, отвергать расизм – или, говоря в более точных терминах Ц. Тодорова [Todorov 1989], «расиализм» – Ренана. Или отвергать в целом его элитизм (расиализм был на самом деле лишь одним из частных проявлений ренановского элитизма). Чего вы не можете, так это отбросить ренановскую схему развития научных и образовательных институций.

Чтобы обрести возможность для иного взгляда на историю этих институций, нужно встать на принципиально

иную точку зрения – контррсионистскую и контрмодернистскую. Такие консервативные точки зрения достаточно широко представлены во французском культурном обиходе XX века. Это прежде всего «литераторский» взгляд на гуманитарное знание; хранительницей такого взгляда традиционно выступает Французская академия. (О генезисе литературского взгляда см. ниже очерк «Матрица».) Это, далее, монархически и/или католически окрашенный взгляд на гуманитарное знание. Наконец, это взгляд ксенофобски окрашенный. Нередко все вышеперечисленные установки сливаются у того или иного автора в гармоничный аккорд; для многих, впрочем, актуальны лишь одна или две из этих установок. Следует со всей силой подчеркнуть, что ни одно из этих предубеждений, вообще говоря, не препятствует плодотворной работе в сфере гуманитарных наук *как таковых*: достаточно сослаться на профессиональные достижения таких ученых, как антисемит Фердинанд де Соссюр, монархисты Жорж Дюмезиль и Филипп Арьес, а сегодня – «литератор» Марк Фюмароли.

~~~~~

Свидетельство антисемитизма Соссюра было введено в научный оборот совсем недавно: речь идет об обнаруженном в архивном фонде Соссюра (Женевская публичная и университетская библиотека) недатированном наброске его письма главному редактору французской антисемитской газеты «La Libre Parole». Этот текст проникнут оголтелым

антисемитизмом. Полностью он опубликован Морисом Олендером в [Olender 2005, 347–348]. О политических убеждениях и симпатиях Дюмезиля см. [Eribon 1992]. О политических взглядах Арьеса см. [Hutton 2004]. Что касается «литераторского» подхода М. Фюмароли к гуманитарному знанию, то этот подход и вытекающее из него резко отрицательное отношение исследователя к претензиям гуманитарных наук на научность были широковещательно провозглашены в его лекции «*Studia humanitatis*, или Критика специализации», прочитанной 15 ноября 2000 года в Париже в рамках «Университета всех знаний». Обширные фрагменты из этой лекции были опубликованы в «*Le Monde*» (см. [Fumaroli 2000]). В защиту гуманитарных наук от нападок Фюмароли выступил известный лингвист Франсуа Растье, но он вынужден был довольствоваться публикацией своего текста в сетевом журнале, имеющем очень ограниченную аудиторию (см. [Rastier 2000]).

~~~~~

В том, что касается изучения истории гуманитарного знания, у носителей культурного консерватизма тоже есть бесспорные достижения: помимо работ Фюмароли о культурном сознании XVII века упомянем хотя бы труды иезуита Франсуа де Денвиля по истории иезуитской педагогики, а также исследования близкого к Католической церкви историка Брюно Невё об отношениях между эрудицией и Церковью в XVII–XVIII веках.



Заметим кстати, что самый известный и самый важный труд Фюмароли «Век красноречия» (1980; см. [Fumaroli 2002]) был посвящен памяти «преподобного отца Франсуа де Денвиля»: здесь можно усмотреть не только признание со стороны Фюмароли бесспорных заслуг Денвиля в деле изучения иезуитской педагогики, но и символическую декларацию о родственности интенций: и тот и другой стремились реабилитировать в своих работах риторически ориентированную субкультуру иезуитских коллежей³. Носителям же сциентистского дискурса, наоборот, свойственна негативная оценка влияния иезуитских коллежей на развитие французской культуры в долгосрочной перспективе (ср. выше цитату из Бурдьё и Пассерона). Для полноты картины, Впрочем, нужно отметить, что это не мешало ученым-сциентистам не только учитывать результаты конкретных исследований Денвиля, но и претендовать, со своей стороны, на символическое присвоение его

³ Здесь и далее мы будем употреблять применительно к иезуитским учебным заведениям заимствованное из французского языка слово *коллеж* вместо привычного для русскоязычной историографии термина *коллегиум/коллегия*, заимствованного из латыни. Такой выбор продиктован: 1) стремлением лексически подчеркнуть преемственность между иезуитскими учебными заведениями и позднейшими средними учебными заведениями во Франции; 2) гораздо большим удобством слова *коллеж* для производства соответствующего относительного прилагательного на русском языке (*коллежское образование* вместо решительно невозможного варианта *коллегиальное образование*).

научного наследия: чрезвычайно показательны в этой связи, что наиболее полный сборник статей Денвиля «Образование у иезуитов» (сюда вошли поздние работы Денвиля, лишенные той открытой апологетической направленности, которая была присуща его ранней диссертации об иезуитской педагогике) был издан Пьером Бурдьё в рамках руководимой им книжной серии «Le Sens Commun» в издательстве «Minuit».

~~~~~

Однако если в сфере гуманитарных наук как таковых личные ценностные установки ученого могут не оказывать значимого влияния на характер достигаемых результатов, то в сфере истории гуманитарного знания модернистские или традиционалистские установки исследователя, как правило, более заметно влияют на его видение изучаемого объекта.

~~~~~

Ср., например, не совсем ожидаемую для словарной статьи оценочную характеристику, возникающую в справочном тексте Б. Невё, посвященном Практической школе высших исследований. О Второй империи здесь говорится: «[Этот] режим <...> знаменовал собой своего рода золотой век ученого мира» [Neveu 1995, 470]. Для аксиоматики, лежащей в основе сциентистского дискурса об истории гуманитарных наук во Франции, характерна гораздо менее восторженная оценка Второй империи. Если сциентистский дискурс и склонен выделять в истории Франции последних двух столетий какую-

то политическую систему, наиболее способствовавшую расцвету наук, то системой этой всегда будет отнюдь не Вторая империя, но, наоборот, режим, пришедший как отрицание Второй империи, – т. е. режим Третьей республики. См., например, подобную оценку влияния Третьей республики на французскую умственную жизнь в важном эссе Жан-Клода Мильнера «Существует ли интеллектуальная жизнь во Франции?» [Milner 2002, 10–18].

~~~~~

Исследователь должен здесь сделать ясный выбор – и мы должны определенно сказать, что изначально примыкаем к сциентистской традиции. При том, что наше собственное отношение к дискурсу гуманитарных наук далеко от крайности жесткого и последовательного сциентизма (так, для нас принципиально важно проявление авторского начала в гуманитарном исследовании), мы, тем не менее, остаемся всецело в рамках сциентистского дискурса о гуманитарных науках.

Таким образом, мы оказались в ситуации, когда мы изучали французских гуманитариев-сциентистов при помощи конструкций самоосмысления, выработанных в конечном счете этими же гуманитариями-сциентистами. Язык описания опасно приблизился к языку-объекту. Мы постоянно чувствовали родство и солидарность с изучаемыми авторами, и эта солидарность мешала нам объективировать их. Грань между наблюдателем и наблюдаемыми стиралась.

Именно это мы и называли «дефицитом венаходимости». В таких условиях всякая наружная десубъективация нашего дискурса вела бы лишь к обману и к самообману. Единственным выходом, позволявшим объективировать результаты исследования, представился нам осознанный и подчеркнутый *перспективизм*: постоянное обнажение исходной точки зрения, с которой картина выглядит так, а не иначе. В каждом из нижеследующих очерков мы будем подчеркивать, говоря словами Фуко, ту точку, из которой мы смотрим, тот момент, в котором мы находимся, ту сторону, которую мы принимаем. Поэтому построение всех этих очерков следует одной и той же схеме: из настоящего – в прошлое.

\* \* \*

Работа над материалом этой книги началась летом 2002 года, когда Сергей Зуев пригласил меня прочитать в Московской высшей школе социальных и экономических наук («Шанинке») специальный курс по истории гуманитарного знания в Европе XIX–XX веков. Я рад, что могу здесь еще раз выразить Сергею Зуеву мою глубокую дружескую признательность.

Следующий этап работы над книгой пришелся на 2003–2006 годы. Это были годы моего пребывания в докторанту-

ре Института высших гуманитарных исследований (РГГУ)<sup>4</sup>. Первый набросок проекта этой книги был сформулирован в виде заявки для поступления в докторантуру. В дальнейшем концепция исследования постепенно уточнялась, и был собран основной массив материала. За время докторантуры моя диссертация не была завершена, но на основании промежуточных результатов работы я был зачислен в штат постоянных сотрудников ИВГИ, где смог продолжить работу над книгой. В профессиональном отношении годы докторантуры и последующей постоянной работы в ИВГИ (2006–2011) были самыми счастливыми в моей жизни. Я пользовался еженедельной возможностью общения с замечательными учеными – коллегами по институту. Особую роль в моей судьбе сыграли двое из отцов-основателей РГГУ и ИВГИ: Л. М. Баткин и А. Я. Гуревич. Леонид Михайлович поддержал мою заявку на пребывание в докторантуре, а позднее и мою кандидатуру для зачисления в постоянный штат ИВГИ; он не переставал проявлять живой интерес к моей работе. Арон Яковлевич согласился быть моим научным консультантом. Он успел поделиться со мной не только книгами из своей библиотеки, но и некоторыми фактами из своего профессионального опыта, которые помогли лучше понять специфику франко-германских научных отношений.

---

<sup>4</sup> Когда я поступал в докторантуру, Институт высших гуманитарных исследований еще не носил имени Е. М. Мелетинского, поскольку Елеазар Моисеевич был жив.

Теперь, когда обоих уже нет в живых, я вспоминаю их с глубокой благодарностью.

Инициатором моего поступления в докторантуру была ученый секретарь ИВГИ Елена Шумилова. В 2006 году, когда я был зачислен на постоянную работу, Шумилова стала заместителем директора ИВГИ. Всякий, кто соприкасался с ИВГИ, знает, какую ни с чем не сравнимую роль играла Шумилова в научной жизни этого института. Я, как и многие, обязан ей слишком многим. Она, как никто другой, побуждала меня довести до конца работу над книгой. 1 октября 2018 года Лена умерла, так и не увидев ее напечатанной. В этом – моя непоправимая вина перед ней.

В годы докторантуры и работы в ИВГИ я получил возможность собирать материал во Франции. Это стало осуществимо благодаря стипендиям Франко-российского центра общественных и гуманитарных наук (Москва) и фонда «Дом наук о человеке» (Париж), а также стипендии ректората РГГУ, выделенной в рамках Программы поддержки научно-образовательных проектов РГГУ (по номинации «Научная монография»). Я глубоко благодарен тогдашнему директору Франко-российского центра Алексису Береловичу, тогдашнему директору Дома наук о человеке Морису Эмару и тогдашнему проректору РГГУ по научной работе Д. П. Баку за то, что они сочли возможным поддержать мой исследовательский проект. Совершенно особая благодарность – сотруднице секретариата Дома наук о человеке Соне Кольпар,

которая с неизменной доброжелательностью и эффективностью занималась организацией труда и быта российских ученых-гуманитариев во время их пребывания во Франции.

В своих поездках во Францию я имел счастливую возможность постоянного общения с двумя крупнейшими специалистами по истории франко-немецких отношений в сфере гуманитарных наук – профессорами Мишелем Эспанем и Кристофом Шарлем. Они щедро делились со мной информацией и советами: их консультации были для меня неоценимы. Возможность принимать участие в работе руководимых ими исследовательских семинаров была также чрезвычайно ценна. Хочу выразить Мишелю Эспаню и Кристофу Шарлю мою глубочайшую признательность. Я очень признателен также Селине Тротман-Валлер, пригласившей меня участвовать в работах руководимого ею семинара по истории Четвертого отделения ПШВИ. К тому моменту я уже несколько лет как занимался в одиночку изучением истории Четвертого отделения, и возможность сразу обрести много коллег из разных стран была очень ценна для меня. Ныне труды семинара изданы отдельной книгой [Trautmann-Waller 2017], и я рад, что смог внести в нее свой скромный вклад.

Важную роль сыграли также отдельные встречи с французскими учеными: ныне покойным Жаном Боллаком, ныне покойным Жан-Пьером Вернаном, Оливье Дюмуленом, Пьером Жюде де Лакомбом, Брижитт Мазон, Кристофом Прошассоном, Анн Расмуссен и Морисом Эмаром. Все эти

встречи и беседы я вспоминаю с живейшей благодарностью. Отдельная благодарность обращена к Реми Риу, который позволил мне ознакомиться со своей дипломной работой о Габриэле Моно [Rioux 1990] и любезно разрешил процитировать приведенный им в этой работе фрагмент из дневника Моно, хранящегося в частном архиве и до сих пор недоступного для подавляющего большинства исследователей.

Помимо работы в библиотеке Дома наук о человеке, я имел возможность работать в Национальных архивах, в архиве Академии моральных и политических наук, в еще не до конца разобранном тогда архиве Четвертого отделения Практической школы высших исследований, а также в библиотеке Четвертого отделения ПШВИ, в библиотеке Школы хартий и (последнее по порядку, но не по значимости) в библиотеке Высшей нормальной школы. Я выражаю глубокую благодарность руководителям и сотрудникам всех перечисленных хранилищ за их любезное содействие в моей работе. Моя исключительная благодарность – тогдашнему хранителю архива Четвертого отделения ПШВИ Андре Береловичу за его неоценимую помощь, благодаря которой я смог войти в курс истории ПШВИ, ознакомиться с архивной документацией, а также с рядом публикаций по истории Четвертого отделения, которые в противном случае могли ускользнуть от моего внимания.

Российских коллег, с которыми я бы мог профессионально обсуждать интересующий меня материал, было меньше.

Тем больше моя благодарность трем коллегам. Александр Дмитриев на протяжении многих лет делился со мной своей необъятной эрудицией в сфере современных гуманитарных и социальных наук, а также ксерокопиями книг и статей из своей коллекции. Павел Уваров обратил мое внимание на книги Джеймса Хапперта, а позднее предоставил возможность работать с изданием переписки Марка Блока и Люсьена Февра, находившимся в библиотеке руководимого Уваровым Центра Марка Блока в РГГУ. Наконец, Вера Мильчина любезно согласилась прочитать и отредактировать мой перевод наполеоновского декрета, помещенный ниже в Приложении № 1.

Особая благодарность – двум людям, давшим мне на раннем этапе работы над книгой два ценных совета, которыми я не преминул в той или иной мере воспользоваться. Карло Гинзбург настоятельно рекомендовал построить книгу не в форме целостного повествования, а в форме отдельных очерков. Это был мудрый совет, всю ценность которого я полностью осознал лишь со временем. (Надо, впрочем, сказать, что такое решение полностью соответствовало моим личным наклонностям.) Михаил Ямпольский не менее настоятельно советовал мне отнестись с наибольшим вниманием к союзническим, вассальным и агонистическим отношениям между дисциплинами – в общем, к тому аспекту истории науки, который я в эпилоге, завершающем эту книгу, называю «дисциплинитическим». В эпилоге я и постарался

учесть этот аспект, хотя, несомненно, он заслуживал гораздо более широкого самостоятельного рассмотрения. Но основной сюжет книги пошел по другому пути.

Разные части этой книги были в разные годы представлены в виде докладов в РГГУ, в ИВИ РАН и в ИГИТИ ВШЭ, на Банных чтениях, а также в Париже, в Высшей нормальной школе (в рамках постоянного Семинара по истории Четвертого отделения ПШВИ). Я благодарен всем коллегам, принявшим участие в обсуждении этих докладов.

Важнейшая часть моей жизни была и остается связана с «Новым литературным обозрением». Я был связан с «НЛО» с самого начала существования журнала: сперва – в качестве автора, затем – в качестве редактора, позднее – снова в качестве автора. Увидеть свою книгу вышедшей именно в «НЛО» – большая радость для меня. Благодарю моего друга (и некогда начальницу) Ирину Прохорову за интерес, проявленный ею к моему исследованию. Благодарю также моего редактора Наталью Сайкину за большую помощь в работе над текстом.

Эта книга так никогда и не была бы написана, если бы не безграничное терпение и столь же безграничная самоотверженность моей жены. Ей я и посвящаю эту книгу.

\* \* \*

За исключением случаев цитирования по существующим

русским публикациям, перевод всех цитат выполнен мной.

В случаях, когда имеется расхождение между точной фонетической транскрипцией иностранных фамилий и их установившимся русским написанием (Фердинанд Лот, Гастон Парис, Вольфганг Шивельбуш и т. п.), иностранные фамилии приводятся согласно установившемуся русскому написанию.

# Глава 1

## Матрица

В 1998 году на русском языке была издана монография французского историка Анри-Ирене Марру (1904–1977) «История воспитания в античности». Труд этот давно уже считается классическим. Во введении к книге автор, между прочим, подчеркивал:

мы еще и сегодня зависим от наследия гуманизма в гораздо большей степени, чем это обычно сознается: французское среднее образование, к примеру, осталось, в общем, тем, чем сделали его в XVI веке основатели протестантских академий и иезуитских коллежей [Марру 1998, 9] (Пер. М. А. Сокольской, с незначительными изменениями).

Утверждение это, содержащееся на второй странице введения, несомненно, выражало продуманную позицию автора и носило программный характер. Однако русская переводчица сочла тезис Марру настолько неприемлемым, что была вынуждена поместить на той же странице следующее примечание:

Вряд ли с этой мыслью можно согласиться даже и в таком общем виде. Созданная тогда система образования подверглась весьма

значительным преобразованиям при Наполеоне I (который в куда большей степени может считаться творцом современной системы образования во Франции – достаточно сказать, что при нем в программу французских лицеев была впервые введена математика). Бурная французская история последних полутора столетий многократно сказывалась и на этой тонкой сфере: при Реставрации система среднего образования была практически заброшена, и – под влиянием тягостного впечатления от неслыханного разгрома 1871 года, сопровождаемого уверениями немецкой печати, будто войну выиграл немецкий школьный учитель, – система среднего образования была радикально преобразована. Лишь с этой эпохи в общих чертах сложился современный тип французской средней школы [Там же].

Людам, знакомым с практикой перевода гуманитарной научной литературы, известно, что несогласие переводчика с теми или иными утверждениями переводимого автора случается в этой сфере не так уж редко. Но далеко не всегда переводчик решается открыто дезавуировать исходную позицию автора уже на второй странице книги. В данном случае и автор, и переводчик явно опирались каждый на свою, глубоко продуманную систему аргументов, так что речь вряд ли может идти просто о том, кто прав, а кто не прав. Требуется другое: выявить сами эти системы аргументов и прояснить конкретную историческую ситуацию, которая, как обнару-

жилось, может быть прочитана столь по-разному – диаметрально противоположным образом. Нижеследующий очерк будет посвящен, если угодно, прояснению логики Марру – а точнее, экспликации того общего взгляда на интеллектуальную историю Франции, который скрывается за вышеприведенным высказыванием Марру.

Первое, что нужно подчеркнуть: позиция, сформулированная в этом высказывании, отнюдь не является оригинальной или эксцентричной. Перед нами – не индивидуальная концепция, а элемент определенного и достаточно распространенного дискурса, возникшего почти за полвека до рождения Марру.

## **«Plus ça change, plus c'est la même chose»**

Тема глубинной неподвижности устройства Франции звучит во французской культуре как минимум начиная с 1840-х годов. Эта тема обрела общепринятую формулировку в 1849 году, когда после второй по счету Республики французский народ призвал к власти второго по счету Наполеона. 10 декабря 1848 года более пяти с половиной миллионов избирателей (около трех четвертей от общего числа французов, наделенных правом голоса) высказались за избрание Луи-Наполеона Бонапарта президентом Французской республики. Новый Бонапарт был во всех отношениях не чета прежнему, и назывался он пока еще не императором, а «принцем-президентом», но все эти несходства лишь ярче подчеркивали вектор массовых политических устремлений – «назад в будущее» или, точнее, «вперед в прошлое». Французская история двигалась вперед, но ее движение было медленным и спиралевидным: именно это обескураживающее верчение по одной и той же неизменной окружности, а отнюдь не движение вперед бросалось в глаза очевидцам событий. В январе 1849 года французский писатель Альфонс Карр выпустил очередной номер своего авторского сатирического журнала «Осы» («Les Guêpes»). Январские «Осы» жалили Адольфа Тьера и Одилона Барро, – двух по-

литиков, которые умудрялись выживать при всех режимах и теперь собирались процветать при Луи Бонапарте. Карр, в частности, писал:

После стольких потрясений и перемен пора бы уже, кажется, заметить одну вещь. Мы все словно сидим в дешевой харчевне, где нам то и дело подносят новые и новые бутылки – то в красном сургуче, то в зеленом сургуче, то в еще каком-нибудь. Иногда бутылку приносят по новой цене, иногда – с новой пробкой; но все это неважно, потому что во все эти бутылки налит один и тот же пикет. Чем больше перемен снаружи, тем больше неизменности внутри [Карр 1867, 305].

«Чем больше перемен снаружи, тем больше неизменности внутри» – «Plus ça change, plus c'est la même chose». Эта фраза вошла в поговорку. Можно сказать, что Карр создал общедоступный мем, позволивший широкой публике фиксировать в повседневной жизни два уровня общественной реальности: уровень поверхностной изменчивости и уровень глубинной неизменности. Альберт Хиршман в своей «Риторике реакции» рассматривает эту формулу Карра как классическое выражение «тезиса о тщетности» – одного из трех главных аргументов, используемых в консервативном дискурсе. Хиршман подчеркивает, что применительно к Великой французской революции этот тезис обрел свое детальное обоснование в книге Токвиля о Старом порядке [Хиршман

2010, 53–60]. Книга Токвиля вышла в 1856 году; Хиршман приводит цитату из появившейся в том же году рецензии Ж.-Ж. Ампера на труд Токвиля. Ампер писал:

Удивление охватывает нас, как только мы, благодаря книге Токвиля, понимаем, в какой степени почти всё из нареченного завоеваниями Революции существовало уже при Старом порядке (Цит. по [Хиршман 2010, 57]).

Луи-Наполеон будет героем второго плана в одном из разделов нашей книги. Главные же герои наших очерков – французские ученые-гуманитарии, принадлежавшие к четырем последовательно сменявшимся друг друга поколениям. Как раз тогда, когда Карр изобрел упомянутую формулу, начинало свою гражданскую и профессиональную жизнь второе из этих поколений. К этому поколению – «поколению 1848 года» – принадлежали, в частности, семитолог Эрнест Ренан (1823–1892), историк древнеримской литературы Гастон Буасье (1823–1908), историк Античности и Средневековья Нума-Дени Фюстель де Куланж (1830–1889), лингвист-индоевропеист Мишель Бреаль (1832–1915). Формула Карра идеально накладывалась не только на политический опыт этого поколения, но и на его специфический профессиональный опыт, которого Карр, судя по всему, не имел в виду. Усваиваемые этим поколением авторитетные образцы современного немецкого историко-филологического знания шли вразрез с вековыми традициями французской культуры. Профессиональная позиция этого поколения форми-

ровалась в первую очередь необходимостью так или иначе отреагировать на когнитивный диссонанс между немецкими моделями и французскими традициями. Осознание глубинной неподвижности французского культурного устройства стало для поколения Ренана – Буасье – Бреалья рабочим постулатом. Эта их внутрипрофессиональная точка зрения задавала гораздо более протяженную перспективу рассмотрения французской истории, чем формула Карра, имплицитно отсылавшая к событиям последних двадцати лет. Главным вопросом становился вопрос о Великой французской революции и о Первой империи. Ренан и его сопластники<sup>5</sup> рассматривали Первую республику и Первую империю в долгосрочной перспективе, сфокусированной не на уровне социально-экономических отношений, а на уровне культурных институций. В такой перспективе и при такой фокусировке Великая французская революция и наполеоновская империя утрачивали свое значение переломных событий: они представляли чисто внешними флуктуациями, не затрагивающими сути вещей.

В статье 1864 года «Высшее образование во Франции» Ренан замечал:

---

<sup>5</sup> В русском языке отсутствует общепринятое слово для краткого обозначения соседей по «подгруппе в составе поколения», как обозначал это явление К. Мангейм [Мангейм 1998, 27–35]. Мы прибегаем к слову «сопластники», которое, с неизменной ссылкой на Герцена, но без указания конкретного источника заимствования, любила использовать в несколько ином, хотя и близком значении Л. Я. Гинзбург – см., например [Гинзбург 1989, 326].

Французская революция, до основания разрушив прежние учреждения и оставив индивида наедине с государством, взяла на себя трудную задачу всё создать заново, опираясь на чисто логические начертания. Всё, что раньше делали Церковь, университеты, религиозные ордена, города, провинции, корпорации, различные классы, теперь должно было делать государство. Легко можно было бы показать, что на этом поприще Революция ничего не обновила; она лишь следовала по пути, проложенному монархией в XVII веке [Renan 1868, 86].

В программной книге 1872 года «Несколько слов об общественном образовании во Франции» Бреаль писал:

На поверхности история наша пестрит революциями; но то, что составляет основу умственной и нравственной жизни, почти не изменилось за последние два века. <...> Произошло распространение старой французской культуры вширь, но при этом она не претерпела чувствительных изменений [Bréal 1872, 3].

Чуть иначе о том же писал в 1882 году Буасье. Если Бреаль, как и ранее Карр, описывал французскую неподвижность с помощью метафоры резервуара («поверхность – глубина»), то Буасье, как и ранее Ренан, прибегает к метафоре дороги («колея – уклонение»):

Эта страна гордится своей революционностью, но она более консервативна, чем ей это кажется.

Разнообразные остановки движения и мимолетные уклонения в сторону не мешают ей вновь и вновь возвращаться в наезженную колею. Она все время колеблется между нововведениями и рутинной. И нет другой страны, в которой понимание прошлого было бы столь необходимо для понимания современности [Boissier 1882, 579]<sup>6</sup>.

Отметим, что и статья Ренана, и книга Бреая, и статья Буасье были посвящены одной и той же проблематике – педагогической. Сразу после разгрома Франции в войне 1870–1871 годов на общенациональную повестку дня была поставлена всеобъемлющая «интеллектуальная и моральная реформа» (название на шумевшей книги Ренана, вышедшей в 1871 году), и первое место в этой повестке дня занимала реформа образования, поскольку именно в образовании усматривали, выражаясь словами Бреая, «основу умственной и нравственной жизни». На фоне реформ образовательной системы, начатых республиканским режимом в 1870-х и растянувшихся на тридцать лет, ссылки на многовековую

---

<sup>6</sup> Последняя фраза Буасье уже смыкается с замыслом «Истоков современной Франции» Тэна. Тэн принадлежал к тому же самому поколению, и «Истоки...» писались в те же годы, что и цитированные нами тексты Бреая и Буасье. Мы, однако, воздержимся от того, чтобы помещать «Истоки...» в рассматриваемый нами идейный ряд, поскольку детерминистический эволюционизм, вдохновлявший Тэна, отличается от двухуровневого видения французской истории, о котором говорим мы. Из сравнительно недавних русскоязычных публикаций об «Истоках...» см., например [Орловская-Бальзамо 1995].

и устойчивую национальную традицию стали постоянным элементом и в дискурсе реформаторов (таких, как Бреаль), и в дискурсе консерваторов (таких, как Фюстель де Куланж), и в дискурсе реакционеров (таких, как Моррас и его более молодые последователи). Фокусировка внимания на устойчивых традициях французской культуры могла служить и целям национальной самокритики, и целям национального самовосхваления.

## Минимальная схема

Попытаемся теперь, исходя из принятой нами генеалогической точки зрения, наметить «несущую конструкцию» того неподвижного устройства французской культуры, на которое натыкались в своей практике и о котором упоминали в своих статьях французские ученые-гуманитарии второй половины XIX века. Здесь, как и в следующем очерке, мы прибегаем к структурному моделированию, но: 1) это не моделирование исторических объектов как таковых – т. е. взятых с точки зрения некоего абстрактного историка, – и в то же время 2) это не есть в чистом виде реконструкция языка определенной эпохи – т. е. это не есть реконструкция исторических объектов *исключительно* в тех категориях, в которых они воспринимались и описывались наблюдателями определенной эпохи. Наш аналитический прием будет представлять собой нечто третье – а именно наложение нашего собственного метаязыка на тот мысленный исторический объект, который, выражаясь слогом Бахтина, «предносился» сознанию определенных исторически конкретных наблюдателей. В терминах семиотической теории У. Эко можно было бы сказать, что речь пойдет о гиперкодировании [Есо 1975, 188–191]. Предлагаемые здесь и далее модели будут результатом двойного преломления: первоначального преломления исторических объектов в сознании исто-

рически конкретных наблюдателей и последующего преломления этих воспринимавшихся ими феноменов в нашем собственном метаязыке.

Поэтому первый вопрос, который встает здесь перед нами: как квалифицировать природу рассматриваемого нами сейчас объекта и его функциональный статус при помощи категорий нашего метаязыка? Мы будем называть интересующий нас объект «функционально-ценностной матрицей». В экономике и социологии используется, как известно, термин «институциональная матрица». Мы же будем употреблять выражение «функционально-ценностная матрица» в некотором междисциплинарном смысле, приблизительно таком: ‘набор взаимосоотнесенных стереотипов культурного действия’. Понимаемая таким образом «функционально-ценностная матрица» будет с разных сторон родственна таким разным понятиям, как «институциональная матрица» и «габитус» в социологии, «жанровая система» в литературоведении, «парадигма» в науковедении.

Интересующую нас матрицу, как она воспринималась к середине XIX века, можно, используя категории нашего метаязыка, свести к следующей схеме:

*Таблица 1*

| <i>Образовательные подсистемы</i> | <i>Культурные роли</i> | <i>Сферы интеллектуального производства</i> | <i>Ценности</i> | <i>Зоны личного времени</i> |
|-----------------------------------|------------------------|---------------------------------------------|-----------------|-----------------------------|
| Общее образование                 | «Приличный человек»    | Словесность                                 | Удовольствие    | Досуг                       |
| Специальное образование           | Специалист             | Наука                                       | Польза          | Работа                      |

Сразу же необходимо сделать ряд принципиальных оговорок о границах, в которых допустимо рассматривать эту матрицу как единое целое. Во-первых, эта матрица не возникла сразу как целое: она складывалась постепенно, и разные ее узлы формировались в разном ритме. Во-вторых, не следует думать, что между всеми этими узлами всегда существует одно и то же взаимно-однозначное соответствие, как оно представлено на нашей схеме. Повторяем еще раз: это взаимно-однозначное соответствие существует *лишь в рамках выбранной нами перспективы наблюдения*, т. е. «с точки зрения интересов гуманитарных наук». В исторической перспективе эта матрица рассыпается на отдельные куски; в генеалогической перспективе она наблюдается как целое. Однако ни в каком случае эта матрица не должна становиться объектом неотрефлексированного гипостазирования. Всегда, когда мы будем далее говорить о «матрице» как о некоем субъекте действия, это будет лишь риторическим приемом. На самом деле эта матрица существует лишь как исследовательский конструкт, обобщающий социальные затруднения совершенно конкретного сообщества – а именно французских гуманитариев-сциентистов второй половины XIX – первой половины XX века. Потому что гуманитарии-сциентисты наталкивались на одну и ту же проблему со всеми узлами этой матрицы: они хотели занимать нижнюю строку во всех графах этой таблицы, а матрица жестко вписывала их занятия в верхнюю строку.

Итак, понятие «матрицы» для нас – удобный рабочий инструмент, позволяющий выявить историко-культурное измерение действий французских ученых-гуманитариев второй половины XIX – первой половины XX века. Теперь, чтобы более осязаемо представить себе референтные рамки их действий, необходимо более подробно остановиться на формировании некоторых узлов вышеприведенной схемы.

# Общее образование vs. специальное образование: XVI–XVII века

Первый постулат, из которого исходит концепция, отображенная на вышеприведенной схеме, – это постулат о некотором единстве французской образовательной традиции, взятой на протяжении от XVI до XIX века включительно (возможны и более сильные формулировки, продлевающие этот хронологический отрезок в XX век и далее – вплоть до наших дней). В начале этого периода общие рамки образования во Франции задавались средневековыми категориальными схемами: 1) идеей семи свободных искусств, подразделяемых на *тривиум* и *квадривиум*, и 2) противопоставлением *studium generale* / *studium particulare*. В конце периода общеупотребительной становится привычная для нас трюичная классификация *enseignement primaire* / *enseignement secondaire* / *enseignement supérieur*.

~~~~~

Противопоставление *studium generale* / *studium particulare* приобрело юридический смысл к концу XIII века. С этого времени термин *studium generale* становится юридическим определением университета. Именно этим термином обозначался университетский статус в папских грамотах, издававшихся для официального удостоверения полномочий того или

иного университета вплоть до начала XVI века. Противопоставлявшееся понятию *studium generale* понятие *studium particulare* употреблялось менее широко: оно обозначало разнообразные школы, учебная программа которых включала в себя лишь некоторые из семи свободных искусств (при этом в программу *studium particulare* не входили профессиональные дисциплины, надстраивавшиеся над свободными искусствами, – т. е. теология, право и медицина). Эти школы находились под контролем местных властей, они предназначались исключительно для нужд данного города или данной области, и, самое главное, они не обладали правом присвоения ученых степеней (о понятиях *studium generale* и *studium particulare* см. [Geuna 1999, 39–41]). Что же касается привычной нам классификации *начальное / среднее / высшее образование*, то термины *école primaire* и *école secondaire* появились соответственно в 1791 и 1792 годах, в докладах соответственно Талейрана и Кондорсе об организации общественного образования, но триада *enseignement primaire / enseignement secondaire / enseignement supérieur* вошла в словоупотребление и в административную реальность лишь в 1833–1834 годах, с приходом Гизо на пост министра общественного образования и культов (1832–1837). См. [Compère 1985, 185–186]; [Chervel 1998, 149–156].

~~~~~

Используемое в нашей схеме противопоставление *обще-*

го и специального образования вовсе не тождественно дихотомии *studium generale / studium particulare*. По своим референциям противопоставление *общего* и *специального* образования совпадает с противопоставлением *enseignement secondaire / enseignement supérieur*. Однако наше противопоставление, как нам представляется, лучше помогает понять расстановку ценностей и функций, неизменную для французской образовательной традиции от XVI до XIX века.

Средневековые университеты не только не знали терминов «начальное – среднее – высшее образование», но и в реальном своем функционировании не ограничивались сферой высшего образования, как мы сегодня эту сферу понимаем. Средневековые университеты не были «вузами»; говоря по-нынешнему, они давали как «среднее», так и «высшее» образование. Исходную общеобразовательную базу, соответствующую нашему среднему образованию, давал факультет свободных искусств. Обучение на факультете искусств предшествовало обучению на трех других факультетах – богословия, медицины и права. Это был обязательный для всех школяров общеобразовательный минимум; без освоения программы факультета искусств невозможно было получить доступ к образованию на остальных факультетах. Программу факультета искусств, как видно уже из его названия, в принципе составляли семь свободных искусств, в первую очередь тривиум – грамматика, риторика, диалектика; впрочем, в разных университетах программа факультета искусств

выглядела по-разному, и, например, в Париже (как и в Оксфорде) изучение основ грамматики (т. е. латыни) было вынесено за рамки университетской программы [Charle, Verger 1994, 26]. Таким образом, уже в практике средневековых университетов было институционально закреплено разделение образования на общее (факультеты искусств) и специальное (факультеты теологии, права и медицины). Однако для темы нашей книги (и для истории французской культуры вообще) особенно важен вопрос о том, как преломилась программа факультетов искусств в учебной практике XVI–XVIII веков – прежде всего в практике иезуитских коллежей<sup>7</sup>.

Мы не будем здесь прослеживать историю коллежей; отсылаем читателя к целому ряду обобщающих работ на эту тему, появившихся за последние сорок с лишним лет: [Chartier, Compère, Julia 1976]; [Compère 1985]; [Huppert 1984]; [Verger 1986]. Скажем коротко: с начала XVI века коллежи во Франции быстро превращаются в учебные заведения нового типа, и эти новые структуры стремительно множатся по всей территории страны. Во Франции возникает новый формат образования: он еще вписан *de jure* в рамки средневековой университетской системы (эти рамки сохранятся вплоть до 1789 года), но *de facto* он будет

---

<sup>7</sup> О причинах, побудивших нас, говоря об иезуитских школах, предпочесть слово *коллеж* более привычным переводам *коллециум/коллегия*, см. выше Предисловие, примеч. 1 на с. 22.

все больше автономизироваться. Этот формат – восьмилетняя общекультурная подготовка детей, предшествующая поступлению в университет: впоследствии, когда этот формат окончательно вычленился из общей системы, он станет называться «средним образованием». Коллежи были формально аффилированы с университетами, и коллежское образование заняло в общей образовательной системе ту же нишу, что и учебные программы факультета свободных искусств; но от прежней постановки дела на факультетах искусств новое коллежское образование отличалось несколькими решающими особенностями<sup>8</sup>. Начать с того, что оно включило в себя грамматику и тем самым охватило детей младшего возраста (8–10 лет); до этого, как мы уже упомянули выше, в Париже и в некоторых других местах дети указанного возраста изучали грамматику в так называемых «педагогиях», а факультеты искусств не занимались ни этой возрастной категорией учащихся, ни, зачастую, самой этой дисциплиной. Далее, коллежи XVI века предложили новую и исключительно эффективную организацию учебного пространства и учебного времени – организацию по классам, опирающуюся на единое расписание дня для каждого класса (то, что теперь называется «классно-урочная система»). Наконец, последнее и самое для нас существенное: коллежи по-новому

---

<sup>8</sup> В выделении этих особенностей мы следуем за Мари-Мадлен Компер [Compère 1985, 20–30], а также Домиником Жюлиа и Роже Шартье [Chartier, Compère, Julia 1976, 148–151]: последние, в свою очередь, опирались на выводы Габриэля Кодины Мира [Codina Mir 1968, 53–73].

распределили в учебной программе удельный вес различных дисциплин, придав образованию иную целевую направленность, чем прежде. Главным предметом на средневековых факультетах искусств была диалектика; главным в коллежах XVI века стала риторика.

Как известно, одним из фундаментальных механизмов, определяющих ценностно-смысловое устройство и ценностно-смысловое воспроизводство европейской культуры, является, начиная со времен древнегреческой классики, противостояние философии и риторики.

~~~~~

«Античный тип культуры дает и философии, и риторике возможность попросту отождествлять себя с культурой в целом, объявлять себя принципом культуры. Лицо культуры двоится: это ‘пайдейя’ под знаком философии и ‘пайдейя’ под знаком риторики. Двойственность заложена в самой основе созданного греками склада культуры и воспроизводится вместе с самим этим складом» [Аверинцев 1984, 146]. См. об этом же: [Marry 1998, 94, 294–295]; [Compère, Chervel 1997, 5–6].

~~~~~

Что важнее – уметь мыслить или уметь говорить? Вопрос этот принадлежит к числу «вечных» (в масштабах европейской культуры) потому, что за ним всегда стоят одни и те же, более глубокие вопросы: зачем нам в конечном счете нужны знания – чтобы увидеть истину или чтобы взаимодейство-

вать с обществом? К чему мы стремимся – к познанию ради познания или к познанию ради успеха? Именно эти базовые ценностные мотивации вновь и вновь получали выражение в симметричных претензиях философии и риторики на культурное лидерство – и лидерство это всегда понималось прежде всего как господство над образовательной системой (напомним, что древнегреческая «пайдейя» – это, собственно, и была культура, понятая как *воспитание*). Спор философии и риторики оказался исключительно емкой семантической конструкцией, способной вмещать разные значения для разных эпох, разных сообществ, разных людей – перечислим наугад и в случайном порядке такие оппозиции, как «истина / красота», «внутреннее / внешнее», «содержание / форма», «уединение / публичность», «грубость / изящество», «честность / обман», «человеконенавистничество / человеколюбие», «бескорыстие / корысть», «бесполезность / польза» и так далее. Спор философии и риторики увязывал все эти значения с экзистенциальным выбором человека и с его социальной судьбой.

Выбор в пользу риторики, который изначально сделали новые французские коллежи XVI века, был предопределен целым рядом факторов. На первом месте стоял фактор экономического спроса: коллежи потому и стали расти как грибы по всей территории страны, что муниципалитеты крупных и средних городов всячески стремились занять у себя в городе школу, которая эффективно готовила бы мест-

ных детей к полноценной и успешной социальной жизни, давая все необходимое, но не обременяя *избыточной* образованностью (той обузой, которая сегодня обозначается выразительным английским словом *overeducation*). Риторика как раз и воплощала собой идею социального успеха.

~~~~~

Как формулирует Мари-Мадлен Компер, коллеж был «единственным каналом для подготовки будущих профессионалов устной и письменной речи, чиновников юридической и финансовой сферы, лиц свободных профессий, а также духовенства. В эпоху, когда доступ к этим профессиям еще оставался в значительной мере открытым, все они выступали как манящий мираж для [поступающих в коллеж] выходцев из нижестоящих классов; одновременно те из учащихся, кто имел наследственный доступ к этим профессиям, оказывались в силу конкуренции вынуждены проявлять дополнительное рвение в учебе» [Compère 1985, 100]. В конечном счете спрос на коллежское образование определялся растущими кадровыми потребностями административного аппарата монархии: Компер ссылается на количественные оценки Ролана Мунье, поддержанные Пьером Шоню: согласно этим оценкам, за период с 1515 по 1665 год численность служащих французского административного аппарата увеличилась в десять раз – приблизительно с 8 до 80 тыс. человек, что составляет (вместе с семьями этих служащих) 1,5 % населения Франции в 1515 году

и соответственно от 3 до 3,5 % в 1665 году [Or. cit., 53]. Ср. также соображения о профессиональной ориентации выпускников коллежей и университетов в [Brockliss 1987, 4–9]. О социальном составе учащихся в коллежах см. [Comrèpe 1985, 90–91]. Сжатый обобщающий обзор проблемы см. в разделе «Спрос на школу в Европе XVI века» в [Demoustier 1997, 13–15]. Проблема социального запроса на коллежское образование во Франции XVI века является предметом специального рассмотрения в книгах Дж. Хапперта: [Huppert 1977], [Huppert 1984].

~~~~~

Вслед за фактором экономического спроса необходимо назвать фактор культурной привлекательности. Культурный авторитет в XVI веке принадлежал ренессансным гуманистам, обожателям Цицерона (т. е. риторики) и врагам схоластики (т. е. университетской философии): как раз гуманисты и были вдохновителями новых педагогических программ, реализованных в коллежском образовании. В этих программах риторика, естественно, заняла центральное место.

~~~~~

Впрочем, если рассмотреть педагогические предпочтения гуманистов детальнее и включить в рассмотрение не только Францию, но и Германию, то картина будет выглядеть более дифференцированно: «По этому вопросу [о соотношении риторики с диалектикой] гуманисты разошлись во мнениях:

одни – например, Иоганнес Штурм, Латомус, Рамус – вслед за немцем Рудольфом Агриколой предлагали изучать риторику, исходя из правил диалектики <...>; другие – например, Эразм или Вивес – уменьшали важность диалектики и проводили четкий водораздел между двумя дисциплинами. Это изначальное расхождение во мнениях было чревато важными последствиями, поскольку организация протестантских коллежей (особенно в германских странах) в значительной мере восходит к первой традиции, тогда как структура иезуитских коллежей, никогда не смешивающих риторику и логику, скорее ориентирована на вторую традицию» [Chartier, Compère, Julia 1976, 155].

~~~~~

Именно возможность получить доступ к античной словесности вызывала особый энтузиазм у потребителей коллежского образования – и у самих школяров, и у их семей. В специфической же культурной ситуации Ренессанса ближайший путь к античности лежал через риторику, а не через философию.

Затем к названным первичным факторам присоединился фактор церковно-политический: раскол Западной церкви резко поднял политическую значимость сферы образования. И вожди Реформации, и деятели Контрреформации с полной ясностью осознавали, что сфера детского образования является критически важной для победы того или другого

лагеря: программирование детского образования означало программирование детского сознания, а значит, программирование будущего. Поэтому, начиная с 1548 года, через восемь лет после утверждения ордена папой римским и через три года после начала работы Тридентского собора, за дело коллежского образования взялись иезуиты. И именно в руках иезуитов коллежское образование достигло в известном смысле своего совершенства. Соединяя, как всегда, предельно жесткую стратегию с предельно гибкой тактикой, иезуиты создали к концу XVI века замечательную по продуманности, отлаженности и привлекательности образовательную машину – иезуитский коллеж. Эта машина идеально соответствовала широкому спросу на общекультурную школьную подготовку. В основу работы этой машины было положено наследие ренессансного гуманизма. Влечение к мирскому успеху и влечение к прелестям античности были иезуитами не отвергнуты, а, наоборот, признаны, узаконены, введены в рамки и, в этих рамках, удовлетворены. Оба этих влечения стали служить главной цели – воспитанию конформизма и традиционалистического мышления у образованных слоев общества. Грубо говоря, суть учебной программы иезуитов могла быть сведена к формуле «ренессансный гуманизм минус дух свободного исследования».

В 1565 году великий протестантский педагог и ренессансный гуманист, основатель знаменитой Страсбургской гимназии Иоганнес Штурм писал:

Иезуиты сами, по своей собственной воле предприняли то, чего не могли добиться от богословов и монахов ни превосходный и набожный Иоанн Рейхлин Пфюрцгеймский, ни красноречивый Эразм Роттердамский, а до них – ни Александр Гегий, ни Рудольф Агрикола: а именно, чтобы богословы и монахи хотя бы дозволили преподавание неповрежденной учености, если уж они не хотят сами возделывать эту ниву. Иезуиты же преподают и языки, и правила диалектики, и объясняют своим ученикам, в меру возможного, риторику. <...> Я радуюсь этому по двум причинам: во-первых, потому, что иезуиты нам содействуют и распространяют неповрежденную словесность, предмет всех наших забот и нашей великой страсти. Ибо я видел, каких авторов они объясняют, какие упражнения предлагают, и их способ преподавания столь близок нашему, что он кажется выведенным из наших источников. <...> А вот вторая причина моей радости: они понуждают нас к еще большему прилежанию и бдению, дабы никто не считал, что они более прилежны, чем мы, и что ими вскормлено больше ученых людей, чем нами (Цит. по [Mesnard 1966, 217]).

Это было написано в 1565 году. Вряд ли Штурм смог бы повторить эти прекраснотушные слова сорок лет спустя, когда, при активной поддержке королевской власти и местных епископов, началась завершающая стадия захвата французских муниципальных коллежей иезуитами. Как выяснилось,

иезуиты перенимали образовательную технологию у ренессансных гуманистов не для того, чтобы в мирном сосуществовании состязаться с гуманистами на ниве просвещения.

Мы не будем сейчас углубляться в чрезвычайно интересную и внутренне драматичную историю о том, как иезуиты постепенно оттеснили мирян от руководства французскими коллежами: этот вопрос рассматривается Дж. Хаппертом [Huppert 1984, 104–140]. Посмотрим на результаты экспансии иезуитов. К 1675 году развертывание коллежской сети на территории Франции фактически завершилось. К этому времени во Франции (без учета Артуа, Эльзаса и части Лотарингии) действовало 123 коллежа, из них 59 были иезуитскими. Держатели остальных коллежей распределились по следующим группам: 1) прочие католические духовные конгрегации (орден Христианской доктрины, ораторианцы, варнавиты) – в общей сложности 35 коллежей; 2) светские лица – 22 коллежа; 3) протестанты – 7 коллежей<sup>9</sup>. Лидерство иезуитов было неоспоримо и в количественном, и в качественном отношении: прочим католическим и светским коллежам ничего иного не оставалось, кроме как признать это превосходство и по мере возможностей подражать иезуитской системе. Нам же, чтобы увидеть, какое место отводилось историко-филологическому знанию во французских образователь-

---

<sup>9</sup> Подсчеты произведены по карте французских коллежей в [Comrère 1985, 54–55] (границы Франции на карте даны по состоянию на 1647 год, коллежи указаны по состоянию на 1675 год).

ных стандартах XVII–XVIII веков, достаточно будет взглянуть на иезуитскую практику. Но перед тем как это сделать, необходимо сказать, что на протяжении всего длительного периода от XVI до первой половины XIX века во французском языке существовало только одно слово для обозначения того комплекса знаний, который мы сегодня называем «историко-филологическим». Это было слово *érudition* (ученость), происходившее от латинского *eruditio*.

Преподавание у иезуитов целиком велось на латыни. Учебная программа строилась как строго поэтапное продвижение от дисциплины к дисциплине и состояла из трех модулей: низшего, среднего и высшего (в зависимости от того, сколько модулей – один, два или все три – было представлено в программе каждого конкретного коллежа, коллежи делились на «малые», «средние» и «большие»: см. [Compère 1985, 56]). Низший модуль состоял из пятилетнего обучения словесным дисциплинам: это было неполное коллежское образование. Средний модуль состоял из трехлетнего изучения философских дисциплин: это было полное коллежское образование, оно давало степень магистра искусств. Высший модуль состоял из изучения богословских дисциплин: к нему допускались лишь специально отобранные школяры, и длилось оно от двух до четырех лет: это был уже аналог «высшего» образования.



Если высший модуль иезуитского преподавания

посягал на монопольные прерогативы факультетов теологии, то низшие два модуля, пользовавшиеся особенно широкой популярностью, отнимали учеников у факультетов искусств. Все это делало университетских профессоров врагами иезуитов. О противостоянии университетов и иезуитов, а также об отношении королевской власти к этому противостоянию см. главу Л. Броклиса в [Verger 1986, 148–152].

~~~~~

Наибольшим спросом пользовался низший модуль; хотя он и не давал права на получение степени, многие ученики, завершив низший цикл обучения, покидали коллеж [Dainville 1978a, 207]. Пять лет этого цикла распределялись следующим образом: первые три года – грамматика (т. е. изучение латинского и греческого языков), четвертый год – «humanitas» (так обозначалось у иезуитов изучение образцов изящной словесности; мы бы сегодня назвали эту дисциплину «литература»), пятый год – риторика (сюда входило как прозаическое, так и стихотворное красноречие). Так вот, материал и курса «humanitas», и курса риторики всегда включал в себя элементы историко-филологического знания: изучение фрагментов из сочинений древних историков, а также исторические экскурсы преподавателя, пояснявшего содержание разбираемого текста (любого, не только исторического) с помощью параллелей из других авторов. Но всем этим проявлениям историко-филологического знания было пред-

писано строго ограниченное место и строго прикладное назначение.

Согласно основному регламенту иезуитских коллежей – «Ratio studiorum» («Учебному плану») 1599 года, – «красноречие сводится к трем главным вещам, а именно к правилам устной речи, к стилю и к учености» [Ratio 1997, 65]. Иначе говоря, «ученость» – *eruditio* – мыслится здесь не как самостоятельное и самоценное знание, а как часть умения говорить. История как самостоятельная дисциплина в иезуитских коллежах отсутствует. Что же касается учености в составе риторики, то ее «надлежит извлекать из истории и нравов народов, из авторитета писателей и из всякой науки, но *с умеренностью* [выделено нами. – С. К.], приноравливаясь к разумению учеников» [там же]. «Умеренность» – главное требование иезуитского регламента применительно к историко-филологическому знанию. О той же умеренности идет речь и в разделе регламента, посвященном классу «*humanitas*»:

С умеренностью надлежит употреблять ученость, чтобы иногда давать уму возбуждение и отдых [ut ingenium excitet interdum ac recreet], но так, чтобы это не мешало изучению языка [Ratio 1997, 74].

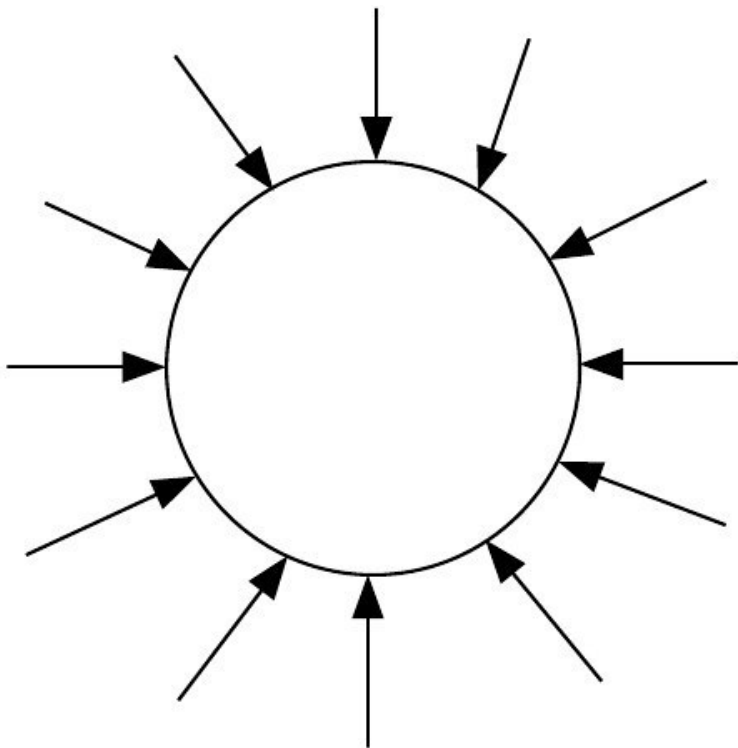
В чем именно должна была выражаться «умеренность» – об этом великолепно рассказано в более раннем документе иезуитов, приложении к «Учебному плану» 1591 года. Здесь подробно растолковывается, как надлежит строить объясне-

ние какой-либо речи Цицерона в классе риторики:

Следует избегать, так сказать, хронологических споров и не следует вдаваться пышности ради в претенциозную аргументацию касательно различных консулов или историков <...> там, где речь может показаться темной, следует кратко обнаружить ее смысл несколькими очень четкими словами <...>; если какой-то пункт речи имеет отношение к свойствам латинского языка, к баснословию или к истории, к римским древностям или к философии и прочим малодоступным искусствам, то следует его вскрыть, проявляя столько же осторожности, сколько и учености; при этом, однако, следует избегать излишних объяснений, *вбирающих в себя все что возможно со всех сторон* [выделено нами. – С.К.] <...> Следует воздерживаться от отступлений, от споров по поводу Древнего Рима и от прочих обыкновений, относящихся к учености, равно как и от слишком длинных рассказов, извлеченных из историков или из баснословий; разумеется, во всем этом следует сохранять меру и говорить лишь то, что необходимо для пояснения разбираемого места <...> [Op. cit., 250–251].

Объяснения текста, «вбирающие в себя все что возможно со всех сторон» (во французском переводе – «une explication <...> qui recueillerait toutes choses de tout côté»), – трудно подыскать более короткое и выразительное определение филологическому знанию. Если мы, например, посмотрим на графическую схему, с помощью которой визуализировал

структуру филологического знания замечательный русский филолог XX века Григорий Винокур в своем «Введении в изучение филологических наук» [Винокур 2000, 60], мы увидим как бы иллюстрацию к вышеприведенной формуле иезуитов:



«Кружком обозначен памятник, а направленными в его сторону стрелками – тот круг предварительных сведений, которые потребны филологу, чтобы прочесть, т. е. всесторонне объяснить памятник», – комментировал Винокур. Круг же этих предварительных сведений безграничен по определению: «*Филология велит знать и понимать все*», – с нажимом подчеркивал Винокур вслед за одним из отцов современной филологии Августом Бёком [Указ. соч., 65] (курсив авторский).

Но вернемся к иезуитам. Требуемая иезуитскими регламентами «умеренность» проявлялась также и в *ускоренном темпе* прохождения некоторых текстов, положенных по программе. Согласно входящим в «Ratio studiorum» 1599 года «Общим правилам для профессоров низших классов»:

Разбор преподавателем [praelectio] текстов историка или поэта имеет ту особенность, что текст историка надлежит проходить с большей скоростью; подробный ораторский пересказ более приличествует по отношению к текстам поэта; и *надо сделать так, чтобы ученики привыкли различать стиль поэта и стиль оратора* [выделено нами. – С.К.] [Ratio 1997, 158].

Итак, ученики должны были привыкнуть, что текст историка надлежит разбирать более быстро и поверхностно, чем текст поэта.

Было бы, впрочем, большой ошибкой подумать на основа-

нии процитированных выше нормативных документов, что иезуиты не любили «эрудицию». Наоборот, они слишком ее любили. Постоянные директивные напоминания об умеренности диктовались как раз необходимостью обуздать постоянное влечение отцов-преподавателей к погружению в разнообразные «древности». Дошедшие до нас материалы лекций иезуитских профессоров (издания и конспекты) показывают, что иезуиты питали неизменную слабость к историко-филологическим экскурсам: см., например, [Dainville 1978b, 434–435, 443]; об этих историко-филологических увлечениях свидетельствуют и многочисленные компилятивные труды иезуитов. Любовь к погружениям в «ученость» разделяли в равной мере и преподаватели, и школяры иезуитских коллежей; как недавно продемонстрировала Анни Брютер, такая любовь прямо соотносилась с официально провозглашенным *рекреативным* статусом «учености» в иезуитской педагогике [Bruter 1997, 65–66]. Как вся культура эпохи видела в «ученых занятиях» не службу, а досуг, так и у иезуитов все погружения в «ученость» служили, по формуле «Ratio studiorum», «возбуждением и отдыхом»: передышкой, развлечением. Каждое такое погружение было фактически маленьким праздником: именно поэтому в праздничные дни преподавателю риторики разрешалось вместо обычного риторического анализа классических текстов предложить ученикам

предметы менее понятные, например иероглифы,

эмблемы или вопросы, касающиеся поэтического искусства, например об эпиграмме, эпитафии, оде, элегии, эпосе, трагедии; или же о римском сенате, об афинском совете, о войске того и другого народа; или об искусстве садов, об одеяниях, о пиршествах; или же о триумфе, о сибиллах и прочих предметах того же рода.

Завершался этот перечень все тем же напоминанием: «*Однако с умеренностью*» ([Ratio 1997, 171]; выделено нами). Тот же призыв – «*Consommer avec modération*» – мы читаем сегодня на этикетках некоторых французских алкогольных напитков. Воистину, иезуитские начальники видели в «учености» такой же соблазн и опасность, какой сегодняшние государства видят в табаке и алкоголе.

Чем же была опасна «ученость»? Позитивистски и антикатолически настроенные историки педагогики в конце XIX века ответили бы на этот вопрос четко: погружение в «ученость» грозило пробудить в учениках склонность к самостоятельному исследованию, а вслед за тем и критический дух – тот самый дух, для борьбы с которым и был создан орден иезуитов. Такой ответ, конечно, правилен, но он реконструирует лишь базисную мотивацию иезуитов – наверняка имевшую место, но не высказывавшуюся публично. В текстах же «Учебных планов» требование умеренности мотивировано двумя факторами: во-первых, недостаточным «разумением» школяров (и в этой заботе о незрелых умах

можно, пожалуй, без особой натяжки угадать завуалированную ссылку на опасность распространения критического духа), а во-вторых, недопустимостью перекосов в содержании образования. Главное было – еще раз процитируем все ту же фразу из «Ratio studiorum», – «чтобы это не мешало изучению языка».

Гуманитарное образование структурировалось иезуитами принципиально иначе, чем это знакомо нам по опыту советских средних школ. Нам было привычно мыслить изучение родного и иностранного языка, изучение литературы и изучение истории как некий единый комплекс, направленный на овладение мировой культурой и формирование культурного человека. В педагогической программе¹⁰ иезуитов *изучение литературы было уподоблено изучению языка и последовательно противопоставлено изучению истории*. В привычной нам средней школе сама литература представляла историей (в литературных текстах видели и «историю литературы», и «отражение истории общества»); у иезуитов сама история представляла литературой (в историографических текстах видели изящную словесность). Изучение языка и литературы мыслилось у иезуитов как ступенчатый, но, по сути, единый процесс, направленный в конечном счете не на познание тех или иных авторов и культур, а на овладе-

¹⁰ Подчеркнем, что речь идет именно о программе; реальная же преподавательская практика иезуитов, как было сказано выше, очень часто стремилась вырваться за тесные рамки программы, когда дело касалось историко-филологических экскурсов.

ние умением красиво говорить и писать: литературные тексты служили здесь в первую очередь практическими примерами. Если искать в нашем нынешнем обиходе какие-либо параллели такой постановке гуманитарного образования, то некоторым аналогом окажутся наши институты (или факультеты – а теперь даже и «университеты») «иностранных языков»: они далеки и по уровню, и по конкретному содержанию образования от иезуитских коллежей, но их цель, в сущности, точно та же, что и у низшего цикла обучения в коллежах: обеспечить учащимся всестороннее практическое владение языком международного общения, благодаря чему они смогут затем получить доступ к престижной работе. Эрудиция здесь нужна лишь постольку, поскольку она помогает овладеть коммуникативными навыками в полном объеме.

Разумеется, столь ясную и однозначную картину мы получаем лишь тогда, когда глядим на иезуитскую педагогику извне. Стоит нам посмотреть на нее изнутри, как происходит то, что всегда происходит в историко-культурных или этнографических описаниях при переходе с внешней точки зрения на внутреннюю: картина утрачивает специфичность, сильно усложняется и нюансируется.



В сфере исторического знания борьба внешней и внутренней точек зрения нередко оказывалась фактором, влияющим на историю изучения того или иного вопроса. Так, французская традиция изучения

иезуитской педагогики может быть с известным огрублением разделена на три этапа: первый этап, на котором доминировала внешняя точка зрения (позитивисты-антиклерикалы Э. Дюркгейм и Г. Компейре), второй этап, на котором главные достижения были связаны с внутренней точкой зрения (историки-иезуиты, прежде всего Ф. де Денвиль), и третий этап, представляющий собой своего рода синтез (точнее говоря, соотнесение) внешней и внутренней позиций (М.-М. Компер, А. Брютер и др.). С другой стороны, не принадлежащему к французской традиции современному американскому историку Дж. Хапперту этот нынешний синтез кажется сугубо однобоким: Хапперт открыто ориентируется на игнорируемые сегодня, по его словам, научные достижения французских историков-антиклерикалов конца XIX – начала XX века и открыто упрекает М.-М. Компера и ее французских соавторов за их некритическое следование стереотипам апологетической истории иезуитского образования, которую писали сами иезуиты.

~~~~~

С точки зрения внутреннего наблюдателя, учебный процесс в иезуитских коллежах был многофункциональным (несомненно, то же самое сказали бы сегодня о своих заведениях и работники институтов иностранных языков). По ходу овладения языковыми и риторическими умениями ученики получали многоплановое интеллектуальное и нравственное

воспитание благодаря чтению классических авторов. Что касается функций, которые – не по регламенту, а фактически – имела «ученость» в учебном процессе у иезуитов, то А. Брютер выделяет четыре такие функции: познавательную, риторическую, религиозную и нравственную. Все эти функции, по мнению исследовательницы, «не были разведены между собой: они переплетались друг с другом, ибо всякий вид учебной деятельности служил одновременно и для упражнения в латинской речи, и для улучшения знаний об античности, и для формирования нравов, и для углубления веры учеников» [Bruter 1997, 63]. Нас, однако, интересует не внутренняя гибкость и многомерность иезуитской педагогики, а ее «сухой остаток»: тот комплекс стереотипных установок мышления и поведения (в терминах Пьера Бурдьё – габитус), который усваивали себе люди, прошедшие низший цикл обучения в иезуитских коллежах. Понятно, что всякий такой комплекс становится до конца виден именно при взгляде извне и при сравнительном рассмотрении.

Применительно к историко-филологическому знанию «коллежский габитус» означал: 1) закрепление за «ученостью» совершенно определенного статуса; 2) отведение ей фиксированного места в процессе коммуникации; 3) некие общие правила работы с содержанием «учености».

Что касается статуса, то «коллежский габитус» выражался прежде всего в *гетерономном позиционировании* историко-филологического знания. Историко-филологическое зна-

ние изначально берется здесь не как цель, а как средство; не само по себе, а по отношению к чему-то иному, чем оно. Это знание «прилагательно», как сказал бы фонвизинский Митрофан. При этом проводится принципиальная граница между историко-филологическим знанием и знанием языков. Знание языков мыслится как самоцель и, соответственно, как самостоятельная (-ые) дисциплина (-ы). Историко-филологическое знание мыслится как не образующее самостоятельных дисциплин. Ему приписываются непрофессиональный, т. е. дилетантский характер и рекреативно-гедонистическая функция.

Вышесказанным определяется место «учености». Выражаясь пространственными метафорами – это место анклава, островка; выражаясь метафорами временными – место интермедии, интерлюдии. Есть некий процесс коммуникации. В этом процессе есть моменты «учености». Коммуникация не состоит из «учености» – она прослаивается «ученостью». «Ученость» выступает как прокладка, как вкрапление.

Соответственно этому закрепляются и навыки в работе с содержанием историко-филологического знания. Это ни в коем случае не навыки исследования. Это навыки хранения и использования. Они состоят прежде всего в *запоминании*. «Коллежский габитус» требует хранить знание не в книгах и записях, а в памяти человека. К книгам и записям прибегает писатель (кто бы он ни был – поэт или историк); но оратор прибегает к памяти и только к памяти. Оратор из-

влекает из памяти те или иные элементы историко-филологического знания по мере необходимости, руководствуясь критерием *уместности*. При этом всякое применение историко-филологического знания должно быть «умеренным», т. е. осознанно и подчеркнуто ограниченным. Такая ограниченность выражается в *ускоренном темпе* рассмотрения и в принципиальной *неполноте* всякого историко-филологического экскурса.

Какие бы потрясения в дальнейшем ни переживала французская образовательная система, она устойчиво воспроизводила этот габитус на протяжении столетий.

## **Общее и специальное образование: XIX век**

Мы не будем здесь подробно рассматривать историю общего и специального образования во Франции XVIII–XIX веков. Скажем только, что до 1760-х годов система образования во Франции функционировала в тех институциональных рамках, которые установились в XVII веке, а с начала 1760 года во французском образовании начался период нестабильности и трансформаций, который завершился лишь в 1809-м и занял таким образом без малого пятьдесят лет. Как всякий период трансформаций и экспериментов, этот период истории французского образования чрезвычайно интересен, и тем не менее мы не станем его анализировать здесь. Отошлем читателя к трудам французских историков образования, а здесь укажем кратко, что главными событиями этого периода были: изгнание иезуитов из французского образования в 1762 году; создание в 1766 году агрегации как особого механизма воспроизводства французских педагогов; постепенное развитие такого института специального образования, как высшие специальные школы; распад французских университетов в 1789–1795 годах; проекты реформ образования, обсуждавшиеся в 1789–1795 годах сначала Учредительным собранием, затем Законодательным собранием и, наконец, Конвентом; интенсивная деятельность

Конвента по созданию высших специальных школ и аналогичных им учебных заведений. Что касается учреждений общего (т. е. среднего) образования, то Конвент ликвидировал коллежи и на их месте создал учебные заведения нового типа – так называемые «центральные школы», в учебной программе которых прежний гуманитарный цикл (древние языки и риторика) соседствовал с двумя совершенно новыми циклами дисциплин: циклом физико-математических наук и циклом наук моральных и политических. Наполеон законом от 11 флореаля X года (1 мая 1802 года) преобразовал «центральные школы» в лицеи, которые отличались от центральных школ не столько учебной программой, сколько наличием интерната (в который по закону обязаны были приниматься помимо платных учащихся 6400 стипендиатов). Лицеи представляли собой государственные учебные заведения и, по замыслу авторов закона, должны были доминировать в системе среднего образования. В реальности успешное функционирование лицеев в первые же годы их существования натолкнулось на многочисленные трудности (которые мы не будем сейчас анализировать). В результате французская система среднего образования в первые десятилетия XIX века стала представлять собой галактику, в которой сосуществовали две сети учреждений – сеть общественных учебных заведений (*institutions publiques*) и сеть частных учебных заведений (*établissements privés*). В первую сеть входили учреждения двух типов: лицеи (непосредственно

финансировавшиеся и управлявшиеся государством) и коммунальные коллежи (состоявшие на содержании у местных властей). По содержанию образования и по условиям функционирования коммунальные коллежи представляли собой сильно вырожденную форму лицеев: учебная программа там зачастую сводилась к грамматике и к классу «humanitas». Убожество коммунальных коллежей дало повод Виктору Кузену (см. о нем подробнее в следующей главе) в 1837 году называть их «теньями коллежей», которые составляют «язву и позор общественного образования [во Франции]» (Цит. по [Cousin 1840, 2, 345]). Одна из линий дальнейшей эволюции среднего образования во Франции XIX века состояла в постепенном преобразовании коммунальных коллежей в полноценные лицеи: подробнее см. об этом в [Huitric 2016]. Что касается второй сети, то в нее входили частные коллежи «полного цикла» (по своей программе аналогичные лицеям), частные школы (institutions) и пансионы и, наконец, духовные школы, называемые также «малыми семинариями». (Неполный перечень всех этих заведений см. в Приложении 1, с. 452.)

Итак, образцовой и господствующей (сначала de jure, а к концу XIX века – и de facto) формой среднего учебного заведения во Франции XIX века стал лицей. Его учебная программа заметно отличалась от программ, свойственных французским коллегам при Старом порядке. Прежде всего, как уже было подчеркнуто выше, в лицейских программах

«гуманитарный» цикл дисциплин лишился того монопольного места, которое он занимал в дореволюционных коллежах. Наряду с прежними «humanités» в лицах теперь преподавалась математика. Напомним, что именно на эту новацию в первую очередь указывала переводчица Марру М. А. Сокольская, желая оспорить его тезис о неизменности французской образовательной системы. Казалось бы, действительно: изменение революционное. И тем не менее вплоть до последних десятилетий XIX века оно совершенно не имело тех радикальных последствий, с которыми мы привыкли связывать в наших представлениях переход от «классического» к «реальному» образованию. Дело в том, что очень быстро во французском лицейском образовании начался откат к прежнему привилегированному положению гуманитарных дисциплин: если первоначально в лицах был установлен паритет между преподаванием математики и латыни, то уже «Регламент лицейского преподавания» от 19 сентября 1809 года восстанавливал прежнюю номенклатуру дисциплин (в частности, возвращал в обиход термины «риторика» и «humanitas») и сокращал объем преподавания математики на два учебных года (лицейское образование состояло тогда из пяти лет обучения, а преподавание математики, согласно новому регламенту, должно было начинаться на третьем году обучения). Еще более сильный традиционалистический крен проявился в эпоху Реставрации. Антуан Про в своей «Истории образования во Франции» резюмирует ситуацию

таким образом:

В эпоху Реставрации происходит окончательный возврат к коллежской традиции: регламент от 4 сентября 1821 года вытесняет [точные] науки за рамки риторического преподавания: языки и словесные дисциплины царят безраздельно с 6-го по 1-й класс. Отныне новаторы и консерваторы будут без устали биться друг с другом по вопросу об учебных программах, и ни одна из этих программ не проживет дольше десяти лет (в самом лучшем случае). Новаторы вводят в программу новые предметы и ставят преподавание наук на опережающие позиции по отношению к риторике, консерваторы возвращают словесным дисциплинам более широкое место [Prost 1968, 56].

Но самое главное – как бы ни качался политический маятник между архаистами и новаторами в образовании, все равно оставался в неприкосновенности культурный престиж, которым по традиции пользовалось «словесное образование». Именно это образование по-прежнему стремились дать своим детям представители доминирующих элит. Словосочетание «доминирующие элиты» в данном случае не тавтология, а необходимая оговорка. Как отмечает Антуан Про:

На самом деле *словесные дисциплины никогда не охватывали целиком всю совокупность будущих чиновников* [выделено автором].

«Общая образованность» [la culture générale] является специфическим достоянием исключительно юридических и политических кадров общества; технические же кадры экономики чаще всего ускользают от гуманитарных дисциплин и от риторики. Возможно, именно этим объясняется меньшее уважение, которым пользуются в XIX веке деловые круги, несмотря на их богатство [Op. cit., 58].

Итак: в XIX веке словесные дисциплины во французском среднем образовании сосуществовали с точными дисциплинами; словесные дисциплины никогда не охватывали целиком всю совокупность учащихся; в образовательной политике шло непрерывное перетягивание каната между традиционалистами и новаторами – однако культурная гегемония традиционного риторического образования во французских лицеях оставалась безусловной вплоть до 90-х годов XIX века. Может быть, наилучшее свидетельство этой гегемонии – выразительная характеристика французского лицейского габитуса, которую дал в 1872 году Гастон Буасье (как и все главные герои нашей книги, он описывал французскую систему образования в сравнении с немецкой). Показательно, что Буасье начинает свою антириторическую диатрибу с упоминания о «лицеях» – но затем постоянно употребляет слово «коллежи». Между лицеями и коллежами для него нет принципиальной разницы – как нет для него принципиальной разницы между французским настоящим и французским прошлым:

«...» Юноша, который выходит из стен [немецкой] гимназии, мало чем напоминает выпускника наших лицеев. В немецком гимназисте старались развить прежде всего критическое сознание; его учителя обращались не столько к его памяти, сколько к его способности суждения; при случае ему даже давали соприкоснуться с некоторыми из крупнейших достижений науки. Жизнь распахнута перед ним на все четыре стороны; его учителя заранее дали ему бросить взгляд на все дороги, по которым он сможет идти дальше, ибо с гимназией ничто не завершается: гимназия есть не более чем подготовка к последующей учебе, более полной и более углубленной. «...» Напротив, отличительной чертой нашего коллежа является его самодостаточность. Коллеж не предполагает предварительно полученного начального образования и не требует, чтобы ученики увенчали учебу в коллеже последующим высшим научным образованием. «...» В рамки коллежа введено всё – даже философское образование, которое в других странах всегда является прерогативой университетов. «...» Поэтому во многих отношениях ученики коллежей становятся полузайками, но, тем не менее, когда они заканчивают коллеж, у них есть чувство, что их образование завершено, что больше им учиться нечему. «...» В коллеже, когда им приходилось строить речь от лица какого-нибудь мало им известного исторического персонажа, находящегося в плохо им знакомых обстоятельствах, они обычно выкручивались

из затруднения, прибегая к общим рассуждениям, годящимся на все случаи жизни. Это удобный прием, позволяющий говорить на любые темы, и выпускники коллегей отнюдь не собираются отказываться от него по окончании учебы; напротив, они продолжают пользоваться им без зазрения совести. *Говорить на любые темы безо всякой подготовки; считать себя вправе высказываться по любым вопросам, не имея за душой ничего, кроме умения развивать несколько банальных общих представлений; никогда не ведать потребности дойти в чем бы то ни было до самой сути; во всем искать не истину, а правдоподобие; насмехаться над тем, чего не знаешь; восполнять остроумными замечаниями незнание фактов; во всем скользить по поверхности; предпочитать приятную приблизительность точным познаниям, поскольку точные познания могут оказаться тяжеловесными, – вот в чем состоит наша болезнь. Мы заражаемся этой болезнью в коллеже, и она остается с нами на всю жизнь. Мы давно уже страдаем от этой болезни, но в последние годы она сильно усугубилась [Boissier 1872b, 694–695] (курсив наш. – С. К.).*

Буасье описывает типичного выпускника лицея, каким он виделся в 1872 году. Интересно сопоставить с этим описанием портрет другого персонажа – типичного французского профессора словесности, каким он виделся в 1869 году:

Французский профессор – человек светский, избегающий даже тени педантизма, никогда не

компрометирующий себя никакой классической цитатой, красноречивый, умеющий поддержать приятный разговор с женщинами; он отличается большой чувствительностью к маленьким салонным успехам. Латынь и уж тем паче греческий волнуют его довольно мало, но он умеет складно писать и полагается на свой литературный талант, чтобы проложить себе дорогу к светскому успеху. Он мало чем обогатит филологию, зато блестяще покажет себя в журналистике и легко станет государственным мужем [Lefavivte 1869] (Цит. по [Jacob 1983, 131, note 28]).

Когда в середине XIX века постепенно начнутся скромные попытки модернизировать систему образования, они будут наткаться на растущее сопротивление консерваторов, стремящихся сохранить в неприкосновенности принципы образования, доведенные до совершенства иезуитами еще двести пятьдесят лет назад. С полной четкостью выразил эту установку на консервацию коллежского габитуса видный представитель литературно-университетского истеблишмента середины XIX века, профессор словесности, член Французской академии, директор Высшей нормальной школы Дезире Низар (1806–1888). В своих мемуарах он писал:

С самого начала Второй империи на моих глазах стало устанавливаться и постепенно набирать силу <...> мнение, что обеспечиваемое государством образование должно представлять собою совокупность специальных

приготовлений для всех возможных видов умственной деятельности, причем подготовка эта должна быть столь же разнообразна, как и сами профессии, к которым она призвана готовить учеников. С того дня, как Император, призвав меня в Совет общественного образования, дал мне тем самым право голоса по этому важнейшему вопросу, я стал высказывать сначала сомнения, затем возражения против этой доктрины, а потом стал голосовать против ее применения на деле. Я выступал за поддержание традиции, то есть за *общее образование* посредством изучения классической словесности. Я полагал, что лишь эта метода может с успехом подготовить юношество ко всем видам умственной деятельности в современном обществе, и вполне сознательно сводил все реформы к одной-единственной: к поиску наиболее подходящих средств, чтобы омолодить это образование путем *сдержанного* [discret] использования истории и учености [Nisard 1888, II, 396] (курсив наш. – С. К.).

В этом высказывании Низара совершенно ясно сформулировано базовое противопоставление общего и специального образования. Замечательно также, что единственная реформа, на которую соглашается Низар, является не чем иным, как воспроизведением принципов иезуитской педагогики: «сдержанное» использование истории и учености, рекомендуемое Низаром, нисколько не отличается от «умеренного» использования учености, рекомендованного иезуитским «Учебным планом» 1599 года.

# «Приличный человек» vs. специалист

Вернемся в XVII век.

Приобретя подобные установки, выпускник был во многом подготовлен к успешному вхождению в ту социальную жизнь, которая ждала его за стенами коллежа. Образовательный стандарт иезуитских коллежей соответствовал требованиям, которые предъявляла к человеку главная статусно-символическая практика, отличавшая и объединявшая французские элиты XVII–XVIII веков, – практика светского общения. Эта практика подчинялась очень жесткой системе правил и ценностей, связанных со специфической моделью идеального человека. Модель эта обозначалась выражением *honnête homme*.

*Honnête homme* (в буквальном переводе – *честный человек, порядочный человек, приличный человек*)

# Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.