

СОЛНЦЕ ГОМЕРА: КЛАССИЧЕСКАЯ гимназия в современной России

Алексей Игоревич Любжин,
руководитель магистратуры «История и культура античности»
Университета Дмитрия Пожарского, доктор филологических наук, Москва,
e-mail: vultur@mail.ru

*Пушкой Пергам давно во прахе,
Пусть мирно дремлет тихий Дон:
Всё тот же ропот Андромахи,
И над Путивлем тот же стон.*
В.С. Соловьёв

В предыдущей статье рассмотрено, почему общая и единая модель школы не будет работоспособна в современном политическом и культурно-образовательном контексте. Следующим шагом станет ответ на вопрос, какое место в современной школьной системе — если мы хотим построить эффективную школу — должна занимать модель, уничтоженная коммунистами под корень, — классическая гимназия.

• классическое образование • среднее образование • воспитание интеллекта

О развитии образования

Выскажем два тезиса. Первый из них должен послужить ответом на обычное опасение: если школы будут разными и предназначенными для разного уровня способностей и склонностей, каким образом, определяя в десятилетнем возрасте образовательную траекторию ребёнка, не сделать ошибки или компенсировать впоследствии результаты этой ошибки? Это было одним из самых частых возражений против классической гимназии ещё при её жизни. Однако же, если вдуматься, этот аргумент теряет убедительность. Структура и свойства способностей не таковы, чтобы человек, роком

предназначенный быть специалистом по византийским эмалям XIII века, был тем же роком совершенно лишён способностей, нужных для занятий византийскими эмалями XIV в. Узконаправленные и сосредоточенные в своём направлении способности — явление относительно редкое, и как раз в этом случае оно проявляется довольно рано, видно хорошо, и шанс допустить такую ошибку невелик. Большинство же людей обладает способностями средними и универсальными². Гораздо более

¹ Сумерки всеобща. Школа для всех и ни для кого. — Народное образование. — 2017. — № 9–10. — С. 32–40.

² Универсальность до определенного уровня свойственна и способностям высокого уровня. Об этом свидетельствует, в частности, перекося в сторону математических достижений в СССР второй половины XX в. Идеологический фактор отвращал способных людей от гуманитарных наук и концентрировал их в математической области — наиболее вероятное объяснение этого обстоятельства.

распространённым мог бы быть другой случай: в гимназию попадает ребёнок, не способный освоить программу такой сложности. Устроить его дальнейшую судьбу в рамках более простого образовательного типа — задача вполне разрешимая.

Второй тезис связан с соображениями о единстве образовательного пространства. У него есть две стороны: географическая (как сочетать многообразие школьных типов с мобильностью населения) и культурная (как быть, если юные граждане знают и думают не одно и то же). При преобладании городского населения первая проблема решается автоматически: для любого крупного населённого пункта будет необходимо иметь хотя бы по одной школе всех типов, а если где их не будет, при школах высших и сложных типов организуются интернаты. В любом случае это ни у кого не отнимет возможностей, которые есть сейчас (условное «народное училище» будет везде), но предоставит дополнительные (классическая гимназия или реальное училище, или же кадетский корпус, или коммерческое училище — все с интернатом). Что же до культурно-политического фактора, то культурно-образовательное единство стало архаизмом уже в XVII в. (хотя многие этого не понимают и ставят в вину Петру Великому — «внёс раскол в общество» — его главная культурная заслуга: создание образованного и дееспособного правящего класса). С образовательным неравенством обществу труднее примириться, чем с имущественным (мы часто сталкиваемся с аргументацией, направленной против элитных школ и исходящей из соображений «справедливости», но гораздо реже на тех же основаниях предлагают закрыть дорогие бутики). Однако же судьба страны, поставившей эксперимент с правящим классом, который не превосходил образованием массу населения, у всех перед глазами; трудно предполагать, каким образом этот эксперимент, поставленный вторично, мог бы привести к иным результатам.

Министр народного просвещения при Александре II гр. Д.А. Толстой, конечно же, лукавил, когда выдавал многочисленные просьбы тех или иных обществ открыть в соответствующем городе классическую гимназию за приверженность общества к классическому образованию. Но и его оппоненты не отличались высокой добросовестностью, когда оценивали отношение общества к классической школе как тотальное недоверие. Если бы последнее было справедливо, мы не сталкивались бы с чудовищным переполнением классов (в начальных — до 50 учеников, что вынуждало императорскую школу работать в лихорадочном режиме, и только классу к пятому естественный отсев недобросовестных и неспособных давал нормальное число в 30 учеников; разумеется, столько приходилось принимать лишь потому, что приток был велик, а возможности отказать — ограничены). По тогдашним правилам лишь прошедшие классическую гимназию³ могли поступить в университеты, чтобы затем пополнить научную и административную элиту империи; это был самый демократический путь; и соображения, которыми руководствовались родители, не образовательные, а вполне материальные. Но Толстой был добросовестен в лукавстве. Он хорошо понимал следующее. Социум в основном подходит к задачам образования с наивно-утилитарной точки зрения («учимся для жизни» — таков подход младенцествующих обществ, а в императорский период масса необразованных и только вовлекаемых в образовательную деятельность слоёв постоянно превосходила величину слоёв уже образованных, тем более образованных в нескольких поколениях; этот фактор дополнительно — по сравнению с западноевропейскими странами с более устойчивыми традициями — осложнял российскую ситуацию). На пути «лови счастья

³ Либо сдавшие соответствующий экзамен. Для образовательной логики дореволюционной школы характерно следующее правило: способность отчитаться по программе любого училища даёт все права, присвоенные последнему, хотя бы курс училища и не был пройден.

и чинов» должна была быть поставлена преграда с ограниченной проницаемостью в виде трудной школы. Неудачники и друзья неудачников роптали; естественно, им не приходило в голову, что на верхних этажах общественной пирамиды количество мест ограничено по природе, и если фактором отбора уже не будут усердие и способности, нужные для окончания сложной школы, то появится какой-нибудь другой, и нетрудно понять, в чём он будет заключаться. Толстой надеялся, что по мере распространения образования будут кристаллизоваться сообщества, проникнутые серьёзными научными интересами, ценящие образованность ради неё самой и политически влиятельные; этот процесс происходил (это «Серебряный век»), но шёл он медленно и вряд ли мог идти быстрее.

Но если Толстой лукавил добросовестно, этого нельзя сказать об оппонентах классической школы. Они совершенно извращали мотивы «противников» в их массе и приписывали им какой-то другой идеал школы (каждый на свой вкус). Выдающийся филолог второй половины XX в. Александр Иосифович Зайцев писал: «Нормальный средний человек никогда не признаёт, что он не поднялся выше потому, что он этого не стоит. Массы умственно отсталых и средних будут тем сильнее ненавидеть систему, чем яснее будут доказательства того, что она оценивает людей объективно. В этом величайшая опасность для цивилизации, в этом, в частности, и угроза возрождающейся классической гимназии: неизбежная неугасимая ненависть со стороны тех, кто по своему уровню не может в ней плодотворно учиться. Здоровая система образования возможна только там, где сильная государственная власть способна противостоять зависти толпы»⁴.

До революции это был единственный привилегированный тип. Он опирался на прочную европейскую традицию — прежде всего немецкую — и служил примером школы развития, имеющей в виду не сообщение знаний и навыков (эта задача ставилась, но не была первостепенной), а вовлечение учеников в интеллек-

туальную деятельность такого характера, чтобы она по возможности развивала их интеллектуальные и духовные способности. Наиболее проницательные сторонники школьного классицизма в этом же видели и его воспитательную силу: диктовка нравственных прописей неэффективна, но на занятиях, где учитель имеет перед учеником преимущество опыта, но не авторитета, можно приучить молодёжь к интеллектуальной честности. А.И. Зайцев при этом полагает: «Классическое образование полезно только для широко одарённых подростков с высоким IQ (вероятно, не менее 130) и выраженной способностью к переносу мыслительных навыков из одной сферы в другую. Разумеется, такие дети появляются чаще в интеллигентных семьях, но и там они всегда будут составлять меньшинство, а отдельные ярко одарённые личности могут появиться даже в семьях с труднейшими условиями и с неблагоприятной наследственностью»⁵.

У него же можно найти другую чрезвычайно важную мысль (вспомним, что три точки концентрации, по М.Н. Каткову, — греческий, латынь и математику): «Полноценная подготовка юного ума включает как усвоение методов решения задач, допускающих однозначное решение на основе имеющейся информации, так и задач, которые такого обязательного решения не допускают. Решению первого типа задач обучаются, занимаясь математикой. Второй тип задач требует развития „способности суждения“ ... наилучшая подготовка к решению задач этого рода — сознательная интерпретация текстов античных авторов. В этом смысле совершенно правильно говорят, что освоение классических языков учит логике»⁶. Имеет смысл посмотреть, как работает латинский язык

⁴ Зайцев А.И. В поисках возрождения. / Избранные статьи. Т. II. Под ред. Н.А. Алмазовой и Л.Я. Жмудя. — СПб., 2003. — С. 505.

⁵ Op. cit. С. 503.

⁶ Ibid. С. 501. Там же отмечается, что подробный часовой разбор стихотворения Пушкина может вызвать лишь отвращение, в то время как античные произведения такой разбор выдерживают.

в качестве интеллектуального тренажёра⁷. Здесь попросим у читателя пристального внимания и терпения — примерно на одну страницу. Рассмотрим пример — один из афоризмов Публилия Сира, которые любили использовать в дидактических целях издавна: *Amici vitia si feras, facias tua*. Это простой случай — с однозначными словами (кроме одного). Все слова к тому моменту, когда наличные грамматические знания позволяют дать этот пример, знакомы и встречались неоднократно. Их значения хорошо усвоены.

Изучение классических языков

Первое слово может быть родительным падежом единственного числом и именительным падежом множественного числа от слова «друг»; второе — именительным и винительным падежом множественного числа от слова «порок»; *feras* может быть как винительным падежом множественного числа от слова «дикий зверь»⁸, так и 2-м лицом единственного числа сослагательного наклонения от многозначного глагола «нести, переносить»; слово *facias* — единственное в предложении, которое с морфологической точки зрения не может быть истолковано двояко — 2-е лицо единственного числа сослагательного наклонения от глагола «делать». Последнее слово — притяжательное местоимение «твой» в форме либо среднего рода (именительный и винительный падежи множественного числа), либо женского рода (долготы не расставлены; это может быть именительный и отложительный падеж единственного числа, с отбрасыванием теоретически возможного, но ненужного звательного)⁹.

⁷ См. мою книгу «Сумерки всеобуча» (М., 2017). — С. 392 сл., особенно 396–399.

⁸ В ином контексте могло бы быть прилагательным, но мы здесь эту возможность не рассматриваем, потому что прилагательное не к чему было бы — говоря языком Митрофанушки — приложить.

⁹ Если поставить здесь долготу, количество вариантов сокращается вдвое.

Таким образом, предложение в шесть слов, из которых одно — союз, может дать $2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 4 = 32$ варианта комбинаций форм. Разумеется, всё проверить нет никакой возможности; потому нужно как-то отбросить лишнее. Порядок слов не помогает, он свободный. Как это сделать?

Детишек учим: анализ начинаем с глагола. Нашли его, по крайней мере, один надёжный; о чём это даёт нам возможность заключить? Предположение гибкое, но принимаем как рабочую гипотезу: если есть союз «если», значит должно быть придаточное предложение, и вероятен второй глагол. Для *feras* проверяем в первую очередь эту версию. Можно отбросить формы женского рода (исходя из ни на чём не основанного предположения, что текст — цельный, не требует для понимания выхода за рамки; единственное, что тут могло бы быть женского рода — *feras*, но нет согласования и, вероятно, связи между ними; это тоже не жёсткое, но вероятное допущение).

Сам по себе глагол, не требующий подлежащего, делает невозможной форму именительного падежа множественного числа (количество вариантов ещё сокращается вчетверо), и у нас после этих манипуляций остаётся один — где-то жёстко, где то лишь на вероятных допущениях обоснованный — вариант: «друга пороки (винительный падеж) если бы ты стал нести/переносить, ты сделал бы твои»; отсюда — усилие по шлифовке и формулировке, с опорой на конструкцию двойного винительного, — «если ты стал бы терпеть пороки друга, ты можешь сделать их своими». Остаётся последний шаг: а может, мы что-то упустили? Беглый анализ показывает, что упущенное — либо невозможность, либо бессмыслица. Дальше обращаем внимание на рамку: начинается и заканчивается фраза обозначениями принадлежности («друга» — «своими»). Но жёсткой осевой симметрии нет. Конечно, развивается со временем общий взгляд (формализовать его очень трудно,

практически невозможно), и к тому времени, когда ученики прошли бы сослагательное наклонение, процесс, который здесь описан, стал бы для них много менее трудоёмким. Как видим, эти игры со смыслом — гораздо менее жёсткая интеллектуальная работа, нежели решение математических задач; здесь тоже весьма полезна интуиция — она и развивается в ходе таких упражнений; латынь и математика (греческий в паре древних языков в меньшей степени играет интеллектуально-развивающую и в большей степени культурную роль) прекрасно дополняют друг друга, делая усилия ума достаточно разнообразными.

Разумеется, попутно древние языки приносят большую практическую пользу. Они дают возможность усвоить механизмы действия языка намного лучше (всё познаётся в сравнении, и родной язык мы можем хорошо узнать, лишь поняв его специфику на фоне других; радикально отказавшись от морфологических изменений английский даёт для такого понимания очень мало, а вот древние языки больше способствуют усвоению русского, нежели уроки по нему самому; они дают представление о научной терминологии и помогают усваивать лексику романских языков (и английского); но эти эффекты побочны сравнительно с задачами интеллектуального развития и культурными задачами, которые следует описать подробнее. Т.Н. Грановский в записке «Ослабление классического преподавания в гимназиях и неизбежные последствия этой системы»¹⁰ писал: «Из всех отделов древней истории одна только греко-римская представляет собой нечто законченное и в себе замкнутое. В ней одной находим мы полное развитие народной жизни от младенчества до дряхлости и конечного разложения. Можно сказать, что каждое значительное явление этого длительного жизненного процесса совершилось под солнцем истории, пред глазами остального человечества. Вот почему судьбы Греции и Рима всегда были и останутся надолго любимым предметом думы и изучения великих историков и мыслящих умов, ищущих в истории таких же законов, каким подчинена природа. Явления новой христианской истории ещё далеки от завершения... Грецию и Рим можно теперь сравнить

с превосходно сохранившимся трупом, над которым анатом-историк не только изучает строение народных организмов, но из которого он извлекает притом законы, приложимые и к мимобегущей, неуловимой для него жизни».

Этот аспект относится не только к историческому знанию: сам факт, что древние языки — «мёртвые», делает их исключительно ценным культурно-педагогическим инструментом. Есть, разумеется, точка зрения, с которой изучение их в школе бессмысленно, и вкратце очертим её. Любое новое лучше старого и отменяет его, человеческий прогресс зашёл так далеко, что в школе достаточно знакомиться с его новейшими результатами, она должна всё время идти по пути инноваций и пребывать в состоянии непрерывной реформы. Нельзя сказать, что эта точка зрения — при всей экстравагантности — не имеет в РФ влиятельных сторонников. Спор с ней завёл бы нас слишком далеко; это было бы продолжением старого катковского спора. Слабость этой позиции заключается в том, что она предлагает пользоваться «вершками», не затрагивая «корешков»; образовательная система, исходящая из этой логики, оказывается зависимой и приобретает неизбежно «колониальный» характер. Позиция «вершки против корешков» может иметь множество форм. Это не только знакомство в гимназии с новейшими достижениями естественных наук вместо древних языков. Последовательно такой ошибки Российская империя не делала, такая попытка (с тяжёлыми культурными последствиями в виде нигилизма) предпринята в конце 40-х — начале 50-х гг. XIX в, но вскоре от неё пришлось отказаться. Отказ от изучения греческого языка в Московской Руси сделал её интеллектуально зависимой не только от Константинополя, но и от Запада в самой важной для неё — религиозной — области, поскольку даже перевод богослужебной, святоотеческой и житийной литературы могли делать

¹⁰ Катков М.Н. Наша учебная реформа. Приложения. С. 159–160.

только иностранцы. Образовательная отсталость спровоцировала в XVII в. одну из самых главных бед тогдашней русской жизни — раскол. Но если для Московской Руси отсутствие древних языков в образовательной системе было естественным состоянием, и, если бы эта проблема осознавалась, её решение потребовало бы значительных усилий, то СССР отказался от них вполне сознательно, ликвидировав высокоэффективную школу Российской империи. Это катастрофическим образом снизило уровень культурной жизни страны (что сказалось, разумеется, и на материально-техническом аспекте¹¹), а в конечном итоге — качество её управляющей элиты; своеобразный феномен высшего образования без среднего породил соответствующие формы культурной жизни инженерно-технических работников (Евтушенко, КВН, Задорнов, Фоменко). Точнее, даже не породил, — формы массовой культуры примитивны в любом социуме, — а предельно усложнил полноправное и полнокровное существование рядом с ними более высоких форм, загнав их в гетто, почти незаметное на общем фоне, и сделав невозможным в общегосударственных масштабах решение задач, требующих квалифицированного гуманитарного мышления¹².

¹¹ С этой точки зрения было бы интересно осмыслить следующий парадокс. СССР имел — по сравнению с США, Великобританией, Францией, Италией и Германией — однотипную школу. Во всех этих странах школьная система отличается большим разнообразием. Но именно СССР не был способен поддерживать на единой высоте уровень своей техники, обладая возможностями сосредоточить усилия на ряде отраслей военной и космической промышленности и добиться в них значимых достижений, но не будучи в состоянии самостоятельно произвести доброкачественный легковой автомобиль или комбайн, не оставляющий на полях пятую часть урожая. Гуманитарная культура здесь должна была бы решить две задачи: чисто техническую, дизайнерскую, и политическую — понять, где таится угроза. Ни та, ни другая решены не были, и в результате горы оружия не спасли СССР, а неэффективный комбайн весьма способствовал хозяйственной деградации и политическому распаду.

¹² Разумеется, в СССР были ученые-классики мирового уровня (одного из них мы неоднократно цитировали) и интеллектуальные кружки, где теплилась пламя старой культуры. Но масштаб их был таков, что на общую ситуацию влияния

Мы попытались показать на примере латинского языка, почему древние языки незаменимы как инструмент воспитания интеллекта и каким образом они работают в этом качестве. Теперь предстоит рассмотреть их культурную роль в современном контексте. Повторяем: в качестве исходной посылки рассуждения содержат мысль о ценности прошлого как важного питательного элемента для образования в настоящем, и если отвергать её, всё ниже сказанное не имеет смысла.

Древние языки — «мёртвые». Они устоялись в классических формах (или, если речь идёт о греческом, в наборе классических форм) и не могут меняться. Это обеспечивает единство языка культуры, которая обращается к ним, на протяжении столетий, причём этот «фоновый» язык и «фоновый» набор текстов — исключительно высокого уровня. Если брать произведения античной литературы, то Рим уместится на трёх книжных полках, а Греция — на четырёх-пяти (причём большую часть объёма будут задавать очень немногие дошедшие большим корпусом текстов авторы — Платон, Аристотель, Плутарх, Цицерон, Плиний Старший). Общий объём продукции любой европейской культуры многократно больше, но по значению может разве только вытянуться вровень. На этом корпусе текстов вскормлена и на него ориентируется любая европейская культура — в том числе и русская в период наивысшего расцвета, во второй половине XVIII в. и в XIX — начале XX вв. В противоположность древним языкам современные меняются; для француза требуется значительное усилие, чтобы понять текст XVI в. (литература XVII столетия — Корнель, Расин, Мольер — не так далека и орфографически мало отличается от современной),

они почти не оказывали. Красноречивое свидетельство общей картины — неспособность создать такую вещь, как академическое собрание сочинений такого автора, как А. С. Пушкин. О такой задаче, как полное собрание сочинений Карамзина в какой-то достойной форме, страшно даже и помыслить!

притчей во языцех стал непонятный англичанам Шекспир, серьёзные проблемы есть и у итальянцев. Для немцев и для русских сложен уже язык XVIII в. Для нас переходная эпоха, пожалуй, Пушкин: начиная с Лермонтова мы пока ощущаем (не всегда основательно) написанное как своё, домашнее, написанное до Пушкина так уже не ощущаем, а он сам только начинает становиться для нас чужим. Для того чтобы это не произошло, нужно понимать культурный язык его эпохи, а он насыщен античностью и классицизмом. Можно было бы возразить, что для поддержания в обществе достаточного знакомства с культурными кодами того времени хватило бы небольшого числа специалистов-комментаторов, но культурная жизнь развивается по несколько иным законам: она не терпит непреодолимого контраста между соседними слоями, и для того, чтобы верхний массовый уровень (мы говорим о ведущих 10% населения с наилучшим образованием) был достаточно высок, образовательная элита не должна быть исчезающе малочисленной. Для нашей страны она должна включать не сотни, а по крайней мере десятки тысяч человек, и качественное гуманитарное образование не может сохранять прежний статус индивидуального достижения, полученного вопреки образовательной системе. Кроме того, классическая школа с вечным обращением к корням — единственное средство не только обеспечить взаимную прозрачность различных хронологических пластов нашей культуры, но и задать здоровый темп её развития, без резких скачков и нарушения преемственности.

Заключение

Итак, мы рассмотрели, как действует и какие интеллектуально-культурные задачи решает классическая гимназия. В двух статьях описали и её устройство, основные черты которого сейчас напомним: концентрация на трёх основных предметах — математике и двух древних языках. Все остальные рассматриваются как второстепенные. Можно искусственно поднимать их статус (например, переводить или не переводить в следующий класс с двойкой), но задача воспитания интеллекта возлагается не на них. Вместе они занимают две трети учебного времени (в рамках сегодняшних ком-

промиссов придётся сократить до половины, но не более); остальные — не свыше 2–3 часов в неделю для каждого¹³; лучше, конечно, чтобы их было меньше, но это не столь важно, как достойное место концентрирующих предметов.

Какое место могла бы занимать такая гимназия в рамках здоровой (то есть отказавшейся от принципа всеобщего и достаточно разнообразной) образовательной системы? Если не брать разного рода профессиональные и ведомственные школы (относя к таким и духовные семинарии, и кадетские корпуса, и спортивные училища), нужно иметь три основных типа общеобразовательных заведений: народное училище (в немецкой классификации — *Hauptschule*), реальное училище (чтобы остаться в рамках русской традиционной номенклатуры — в Германии это *naturwissenschaftliches Gymnasium*) и, наконец, классическую гимназию (*humanistisches Gymnasium*). Два гимназических типа должны давать по итоговым испытаниям допуск в университет, возможно, с распределением по факультетам: классическая гимназия не даёт права поступления на физико-математический факультет, а реальное училище — на историко-филологический. Это заставит реструктурировать и высшее образование: если классическая школа появится в сколько-нибудь заметном масштабе, а реальное училище дополнит существующие математические школы, университеты получат локальную возможность выстраивать программы, отталкиваясь от гораздо более высокого базового уровня. Некоторые отделения лучших университетов станут ориентироваться исключительно на гимназистов и реалитов. Но сейчас нас интересуют не проблемы высшего образования. Система начальных школ должна быть построена так, чтобы дети, способные усвоить классическую программу, получали

¹³ Желательное исключение — для новых языков.

соответствующие рекомендации и возможности, опирающиеся на интернаты. Социальный смысл классической школы (как и любого другого продвинутого типа) заключается в том, чтобы дать самым способным юношам из низших слоёв общества доступ в ряды культурной и научной элиты (всеобщую эту функцию исполнить не в состоянии в принципе).

Сохранение за классической гимназией статуса единственного привилегированного учебного заведения сегодня невозможно в ещё большей степени, чем нерационально (этот пункт подвергался ожесточённым нападкам ещё на рубеже XIX–XX вв. и едва ли устоял бы до настоящего времени, даже если бы Российская империя продолжала существовать). Поэтому акцент несколько сместился бы: от универсальности к статусу ведущей гуманитарной школы (при том, что математика в такой гимназии сохранила бы одну из ведущих ролей). Закончим же статью алармистской нотой: отсутствие средней школы, работающей с гуманитарной мыслью, может очень дорого обойтись, и кто знает, сколько у нас ещё осталось времени?

...Ульрихфон Виламовиц-Мёллендорфф, один из лучших филологов Германии, завершил свой трактат, посвящённый филологии и школьной реформе и защищающий класси-

ческую школу от немецких варваров того времени, такими словами: «Если мы сохраним верность своему идеалу, мы можем спокойно глядеть в глаза наступающему двадцатому столетию. Что бы оно ни принесло народам, солнце Гомера будет светить пространному миру, давая свет и жизнь человеческим душам, прекрасное, как в первый день»¹⁴. **НО**

The Sun Of Homer: Classical Gymnasium In Modern Russia

A.I. Lubin, head of master's program
«History and culture of antiquity» Dmitry
Pozharsky University, doctor of Philology,
Moscow, e-mail: vultur@mail.ru

Abstract. *The article analyzes the possible role and place of classical education in the secondary education system of the Russian Federation and considers the educational tools of this school type in our modern context.*

Keywords: *classical education, secondary education, education of intellect.*

¹⁴ Philologie und Schulreform. Festrede im Namen der Georg-Augusts-Universität zur Akademischen Preisverteilung am 1. Juni 1892 gehalten von U. von Wilamowitz-Moellendorff, d. z. Prorektor. Zweiter Abdruck. Göttingen. O. J. S. 32.