

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

УДК 37(091)

М. П. Стародубцев

КУЛЬТ РАЗУМА, ЗНАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ – ВАЖНЕЙШАЯ ЦЕННОСТЬ ЭПОХИ ПРОСВЕЩЕНИЯ

Дан анализ просветительских взглядов философов, основателей педагогического течения, писателей-просветителей.

И русские, и европейские просветители считали, что решить проблемы общества можно через совершенствование обучения и воспитания. Гарантом таких преобразований называли просвещенного монарха.

История доказала правильность этой теории на практике на примере западных монархов и Екатерины II в России.

Основными ценностями этой эпохи были вера во всемогущество разума, общественный прогресс, этические нормы и нравственные категории.

Ключевые слова: общественный прогресс, ценности, приоритеты, просвещение.

В истории европейской цивилизации достаточно четко прослеживается смена культурно-исторических эпох, каждая из которых определяла лицо своего времени. В ряду этих эпох Просвещение занимает особое место. Одно из наиболее авторитетных современных научных изданий так определяет эпоху Просвещения: это период в истории Европы, хронологически заключенный между революциями в Англии (1640–1660) и во Франции (1789–1794) и ознаменованный становлением, расцветом и кризисом того комплекса идей, общественных настроений, форм исторического поведения и культурных предпочтений, которые вошли в память человечества под именем просветительских [1].

Именно Просвещение совершило ту революцию в умах, которая окончательно превратила локальный мир средневековой Европы в динамично развивающуюся цивилизацию (под европейской цивилизацией понимается принятое в теории цивилизаций представление о Западной Европе как особой культурно-исторической общности [2–4]). Впервые в истории человечества вместо извечных ценностей традиционного общества прочно возобладали идея неуклонного прогресса, поступательного развития, что в конечном счете предопределило мировое экономическое и политическое лидерство европейской цивилизации в XIX–XX вв. (Синхронное развитие экономики в эту эпоху всесторонне исследовано Ф. Броделем [5].)

Основной ценностью эпохи был признан общественный прогресс. Это означало, что глубокие социально-экономические сдвиги в обществе, происходившие вследствие интенсивного развития товарно-денежных отношений в недрах феодально-абсолютистского строя, давали возможности для самореализации представителям различных сословий и в первую очередь нарождающемуся «третье-

му сословию». Именно этот молодой класс являлся движущей силой в прогрессивных преобразованиях общества, именно в его интересах происходили принципиальные сдвиги в культуре: открывались новые школы, создавалась регулярная система образования, расширялись социальные рамки искусства.

Просвещение как тип общественного сознания строилось на материалистическом сенсуализме в теории познания, на признании великой силы человеческого разума, что отразилось в идеологии, мировоззрении, философских, этических, эстетических и социальных представлениях. Идеи Просвещения отражали сущность XVIII в. как отдельной эпохи и воспринимались представителями всех направлений тогдашней общественно-политической мысли [6]. Эта сущность заключалась в том, что именно в XVIII в. происходит переворот в мировоззрении людей – разум становится мерилем общественного прогресса. Таким образом, вера во всемогущество разума, культ знания как инструменты в прогрессивных преобразованиях явилась еще одной важнейшей ценностью эпохи. Эту идею блестяще выразил великий немецкий философ И. Кант: «Просвещение – это выход человека из состояния своего несовершеннолетия. Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого. Sapere aude! – имей мужество пользоваться собственным умом! – таков, следовательно, девиз Просвещения» [7].

В общественном сознании постепенно начинает расти понимание того, что добиться успеха в жизни можно, не только используя преимущества своего социального статуса, но и опираясь на собственный разум, пополняя свои знания, развивая и совершенствуя таланты.

Наиболее ярким выражением веры во всемогущество разума в рамках Просвещения стало творчество английского философа, просветителя и педагога Дж. Локка (1632–1704). Он был одним из основоположников эмпирико-материалистической теории познания, в которой обосновал положение о происхождении знаний и идей из мира чувств, что явилось отправным пунктом его педагогической концепции. По его мнению, душа и ум ребенка подобны «чистой доске» (*tabula rasa*) и то, кем он станет, зависит от тех знаний и того воспитания, которые он получит. Близкими Локку были и идеи французского просветителя К. А. Гельвеция, считавшего, что благополучие личности зависит прежде всего от «наук и воспитания».

Просвещение в историко-культурном смысле было наследием гуманизма. В центре внимания просветителей находился человек во всем своеобразии его проявлений. В XVIII в. человек стал главной ценностью общества. Даже само происхождение государства начинает трактоваться просветителями как общественный договор свободных людей (Ж.-Ж. Руссо). Религия начинает пониматься как искусственный механизм, созданный самими людьми для их социально-психологической защиты (Вольтер). В педагогических концепциях просветителей прослеживаются гуманистические тенденции бережного отношения к индивидуальности ребенка, призывы к учету в воспитании индивидуальных природных особенностей детей, так как, по мнению Дж. Локка, «вряд ли найдутся двое детей», для которых будет приемлем «совершенно одинаковый метод» [8]. В самих названиях трудов просветителей явственно обнаруживается антропоцентризм и антропологический подход (Гельвеций «Человек», Локк «Опыт о человеческом разумении» и др.).

На основе новых ценностей, выдвинутых в эпоху Просвещения, были определены основные приоритеты в области социального реформирования. Одним из важнейших инструментов в этом процессе, по мнению просветителей, должно было стать воспитание.

Приоритетным направлением деятельности общества, государства просветители считали «исправление нравов», искоренение предрассудков, достижение всеобщего благоденствия при помощи воспитания и образования, разумных законов и политики государства. Французские просветители рассматривали разумное законодательство как основу общественной жизни, истинной добродетели, нравственности. Так, теория воспитания К. А. Гельвеция исходила из того, что ум человека – результат воспитания. При этом под воспитанием понималась вся совокупность воздействий социальной среды на личность [9].

Ж. А. Ламетри полагал, что решительное исправление нравов, искоренение предрассудков и т. п., являясь результатом распространения передовых взглядов, результатом Просвещения и сознательной деятельности людей.

Подобные идеи высказывал в России М. В. Ломоносов, связывавший вопросы совершенствования человека с воспитанием, образованием и окружающей средой. Другие русские просветители были также убеждены, что существующие в обществе беззаконие, несправедливость связаны прежде всего с низкими нравами, которые, в свою очередь, зависят от уровня образования и культуры. Они считали, что путем воспитания можно переделать любого человека, независимо от его сословной принадлежности. Основу воспитания русские просветители видели в «просвещении разума науками». По мнению М. И. Демкова [10], первым среди русских просветителей вопрос о сущности и значении просвещения в жизни общества поднял А. Д. Кантемир. В своих сатирах он критиковал невежд, считавших науку источником безбожия и разрушительницей древних обычаев. Просветитель доказывал, что отсутствие воспитания или дурное воспитание служат причиной развития в людях дурных наклонностей. Сходные представления имел и Феофан Прокопович, высказывавший их в своих проповедях.

Д. И. Фонвизин, критиковавший существующую систему образования, писал: «Ну что для Отечества может выйти из Митрофанушки, за которого невежды-родители платят невеждам-учителям?» Подобные взгляды высказывал также Н. И. Новиков и другие русские просветители.

Из приоритетной просветительской идеи об исправлении нравов органично проистекло представление о возможности создания нового человека, в котором воплотились бы все просветительские идеалы. Эта идея считалась реально достижимой вследствие веры просветителей во всемогущество воспитания и образования, являясь приоритетной с самого начала развития просветительской мысли. Так, Дж. Локк придавал воспитанию и обучению огромное значение: «Из всех людей, с которыми мы встречаемся, девять десятых становятся тем, что они есть – добрыми или злыми, полезными или нет, – благодаря воспитанию». Основатель педагогического течения филантропинизма И. Б. Базедов исходил из того, что изменения в обществе тесно связаны с переменами в школьном деле [11]. Он полагал, что воспитание полезного для общества и счастливого человека – одно целое. В работе «Представления о гуманизме» Базедов проводит мысль о том, что благополучие государств зависит от гражданской доблести, которая, в свою очередь, зиждется на воспитании и обучении.

Французские просветители также признавали решающую роль воспитания и образования в становлении личности. К. А. Гельвеций полагал, что в формировании личности доминирующую роль играет влияние среды и воспитания. В трактате «Человек» он называл ребенка «материалом» для «лепки» идеального человека, задуманного воспитателем. Философ заявлял, что «Воспитание нас делает тем, что мы есть» и даже более: «Воспитание может все» [9]. Гельвеций, как и большинство просветителей, надеялся, что в результате просвещения и воспитания будет создан «новый человек», свободный от предрассудков, умеющий сочетать личное счастье с «благом нации». Целью воспитания, по Гельвецию, было воспитание граждан, стремящихся к благу всего общества, к наибольшему удовлетворению и счастью наибольшего количества граждан.

Видный просветитель-энциклопедист Д. Дидро также высоко оценивал роль воспитания, однако не считал его всемогущим. По его мнению, воспитанием можно достигнуть многого, развивая то, что дала ребенку природа. Особенно важными являются положения Д. Дидро о значении природных различий людей в их развитии [12]. Он полагал, что «прекрасные задатки» свойственны представителям всех сословий, и был убежден, что «гении, таланты, добродетели скорее выйдут из хижин, чем из дворцов».

Идею создания «новой породы людей» с помощью воспитания выдвинул Ж.-Ж. Руссо в философском романе-трактате «Эмиль, или О воспитании» (1762). Средство для формирования «новой породы» Ж.-Ж. Руссо видел в естественном воспитании, под которым он понимал природосообразное формирование ребенка с учетом возраста. Ж.-Ж. Руссо считал, что на ребенка воздействуют три фактора, влияющие на процесс развития и становления человеческой личности. Это природа самого человека и окружающая его предметная и социальная среды. При этом он полагал, что ведущим и определяющим фактором развития человека является природа, а предметная и социальная среды могут быть преобразованы в соответствии с потребностями и ходом естественного развития ребенка. Наилучшим воспитанием Ж.-Ж. Руссо считал не передачу знаний, нравственных идеалов и ценностей, а прежде всего самостоятельное накопление своего личного жизненного опыта.

Делу распространения просвещения и научных знаний в стране огромное значение придавал М. В. Ломоносов. Он считал своей первейшей обязанностью заботу о том, чтобы «в России ученые мужи размножались и науки распространялись и процветали» (цит. по: [13]). По мнению М. В. Ломоносова, с помощью просвещения можно сфор-

мировать высокообразованных, высоконравственных, трудолюбивых граждан, «истинных сынов Отечества», которые своей активной деятельностью будут содействовать развитию государства, бороться со злом. По словам одного из видных представителей русского просветительства, педагога Н. И. Новикова (1744–1818), просвещение «способствует высокой степени человеческого благополучия», а самое главное – «чем просвещеннее человек, тем он полезнее для государства». Идея воспитания «добрых граждан», счастливых и полезных Отечеству, была центральной в воспитательной программе Н. И. Новикова. Как и все просветители, он полагал, что «процветание государства, благополучие народа зависят неотменно от доброты нравов, неотменно от воспитания», что воспитание является подлинным творцом нравов; благодаря ему развиваются патриотические чувства, формируются гражданские добродетели [13].

Аналогичными были и взгляды просветителя и драматурга Д. И. Фонвизина, который утверждал, что именно воспитание «должно стать залогом благосостояния государства». Под нравственностью Д. И. Фонвизин понимал благонравие, добродетель. По его мнению, сначала необходимо воспитывать благонравие, а затем уже обучать человека, потому что «просвещение возвышает одну только добродетельную душу». Д. И. Фонвизин был твердо убежден в том, что «наука в развращенном человеке есть лютое оружие делать зло». Поэтому, воспитывая человека, дворянина, прежде всего необходимо показать ему, «как великие люди способствовали благу своего отечества».

Известный просветитель и общественный деятель Я. П. Козельский, как и Д. И. Фонвизин, считал первичным воспитание добродетели, а уже потом просвещение разума: «Надежнее из добродетельного человека сделаться умным, чем из умного добродетельным». Я. П. Козельский также полагал, что до определенного возраста детей следует обучать лишь добродетели, т. е. «приятному, чистосердечному и безобидному со своими близкими обхождению», а уже впоследствии тех, кто будет тверд в добродетели, обучать наукам для выполнения «должности в гражданском или другом каком качестве» (цит. по: [13]).

Таким образом, магистральными направлениями развития идей как европейских, так и русских просветителей были поиски решения насущных проблем общества через совершенствование воспитания и обучения. Выражением данного содержания эпохи Просвещения в ведущих странах Европы было творчество сравнительно узкого круга философов, литераторов, других представителей интеллектуальной элиты XVIII в. Однако помимо ведущих центров просветительского движения –

Англии и Франции – это идейное течение охватывало и другие, более отсталые страны Европы. В соответствии с составленной А. С. Мыльниковым типологией Просвещения [14] Англия и Франция относятся к первому, «классическому» типу Просвещения. Для стран, относящихся ко второму типу, характерны медленные темпы развития капиталистических отношений, сохранение феодально-крепостнических пережитков и соответствующих им государственно-правовых и идеологических факторов. Этот тип Просвещения был свойственен Пруссии, Австрии, Швеции и ряду других государств. К нему же принадлежала и Россия. В этих странах в отличие от Англии и особенно Франции Просвещение возникло не вследствие выхода на арену общественной жизни третьего сословия, а «сверху», по инициативе правителей, что связано с появлением здесь в XVIII в. такого самостоятельного феномена, как просвещенный абсолютизм. Академик Н. М. Дружинин дал характеристику просвещенного абсолютизма как «противоречивого сочетания прогрессивных буржуазных идей и консервативных феодальных взглядов». Это объясняется, по его мнению, тем, что просвещенный абсолютизм в силу развития капиталистического уклада требовал «большой свободы хозяйственной жизни, некоторых основ буржуазного правопорядка и необходимости просвещения» [15]. Помимо экономического и политического просвещенный абсолютизм имел и особый идейно-философский контекст. По сути, это был умеренный вариант просветительских идей, взятый на вооружение рядом европейских правителей и реализованный ими на практике. По мнению историка Н. А. Кареева, «просвещенный абсолютизм можно подвести под общее понятие преобразовательного движения XVIII в. под знаменем общественных идей этого столетия» [16]. Анализ философской литературы по данной проблеме свидетельствует, что идеология просвещенного абсолютизма формировалась как система общественно-политических взглядов, основанных на вере в «мудреца на троне», который правит страной разумными справедливыми законами и стремится к благу своих подданных [17]. Главными реформаторами общества в духе Просвещения стали «философы на троне» – монархи ряда стран Европы, которые действовали в русле общепросветительских идей.

Идея и практика просвещенного абсолютизма были универсальной особенностью эпохи, когда наступление золотого века и осуществление общественных идеалов прямо соотносились с конкретной фигурой того или иного монарха. Суть политики просвещенного абсолютизма состояла в том, чтобы в рамках государственных форм абсолютной монархии сверху проводить реформы в ряде

областей, в том числе в культурной и идеологической, направленные на модернизацию, устранение наиболее одиозных, устаревших, тормозящих движение вперед проявлений феодального строя, господства традиции [1].

Просвещенный абсолютизм был вариантом государственной политики, а его нравственным стимулом и стержнем была идеология Просвещения. Просвещенный абсолютизм стремился преобразовать старое общество путем укрепления неограниченной власти монарха при помощи этой власти. Единственным условием и гарантом этих преобразований становилась личность монарха. Отсюда – возникновение культа просвещенного монарха, отчасти созданного самими же просветителями, надеявшимися на то, что их воздействие на правителя «перевоспитает» его, а вслед за ним и с его помощью – все остальное общество. Таким образом, феномен распространения просвещения в обществе просвещенными монархами является своеобразным приоритетом эпохи.

Образ мудрого монарха с неограниченной властью, способного осуществить преобразование общества на началах разума, был создан Просвещением, но «материализовался» он вполне реально, в реальной политике монархов, которые стремились преобразовать старое общество, укрепляя свою неограниченную власть с помощью этой идеологии.

Политика просвещенного абсолютизма позволяла проводить реформы, способствовавшие модернизации, но не престаившие в целом рамок феодального строя. Большинство просвещенных монархов оказались правителями отсталых стран Европы, поэтому, будучи образованными людьми, они использовали просвещение как рычаг для развития страны, а тем самым и для укрепления собственной власти.

Крупнейшим в Европе просвещенным монархом был король Пруссии Фридрих II Великий (1740–1786). Этот философ и литератор оставил после себя 30 томов сочинений, знал ряд европейских языков, дружил с Вольтером. Фридрих остался в историческом сознании немцев мыслителем, заботившимся о просвещении народа: при нем было введено всеобщее начальное образование (хорошо известно о его вкладе в подъем экономического положения и военной мощи Пруссии).

В Австрийской империи понятие «просвещенный абсолютизм» связано с именем Иосифа II (1765–1790). Одной из наиболее важных его реформ стала секуляризация, а также школьная реформа.

Король Швеции Густав III (1771–1792) был своего рода идеалом просвещенного монарха. Получивший прекрасное образование, он был воспитан на французской культуре, являлся поклонником Воль-

тера и физиократов. Много путешествовал, встречался с философами д'Аламбером, Гельвецием, Мармонтелем, Руссо и др. В практической деятельности король опирался на выходцев из разночинцев. Во время правления Густава III открылась Шведская академия, развивалось театральное искусство, возникли различные научные общества [18].

В малых государствах Европы было немало своих просвещенных монархов. Не осталась в стороне от общеевропейского движения и Россия. Понятие «просвещенный абсолютизм» здесь связано с личностью императрицы Екатерины II и ее деятельностью в этом качестве.

Итак, как видно из вышеизложенного, идейная проблематика просвещения была сосредоточена преимущественно в сфере гуманитарных наук, философской мысли. Главным смыслом совершенствования человеческого общества были признаны прогресс, развитие, которые считались осуществимыми только посредством целенаправленного формирования разумной, свободной и ответственной личности. Педагогика Просвещения исходила из признания приоритета человеческой природы и потребностей человека, из чего проистекали «естественные права», существующие объективно, независимо от страны, эпохи, формы правления, экономической системы, религии. Далее закономерно следовали идеи о душе ребенка как о «чистой доске», вера во всеислие разума и безграничные возможности воспитания. Обучению и воспитанию просветители отводили роль мощного рычага общественных перемен. Искоренение старых порядков, общественного неравенства, предрассудков должно было быть достигнуто путем нового воспитания, ставшего главным приоритетом педагогики Просвещения. Отсюда проистекало то, что в идеологии данной эпохи проблемы воспитания «нового человека», образования и обучения народа выходили за рамки собственно педагогики и стано-

вились первостепенной общественной задачей. Ее решение зачастую не мыслилось без всесторонней поддержки со стороны государственной власти, просвещенного монарха.

Главные представители европейского Просвещения высказывали и пытались претворить в жизнь достаточно радикальные идеи. В действительности же были реализованы их более умеренные варианты, связанные с политикой и практикой «просвещенного абсолютизма». Ряд, в сущности, консервативных режимов в Европе просто насаждал Просвещение сверху, используя его в своих конкретных политических целях. Но, с другой стороны, под крылом абсолютной монархии развивались образование, наука, и на определенном отрезке времени интересы общественного прогресса и интересы власти совпали. В экономическом смысле все это означало «выращивание» третьего сословия, стимулировавшее развитие товарно-денежных отношений.

Деятельность просветителей и просвещенных монархов породила принципиально новые модели школ, в которых путем изоляции от дурного влияния пороков общества предполагалось создать нового человека, «новую породу людей» («Филантропин» Базедова и пр.).

Таким образом, основными ценностями эпохи Просвещения в области воспитания и образования были вера во всеислие разума; общественный прогресс; культ знания; человек во всем его своеобразии; этические нормы и нравственные категории.

Основными приоритетами времени стали стремление искоренить предрассудки, «испорченные нравы» и создать нового человека на основе веры во всеислие воспитания и образования (вплоть до фаустовского «постижения сверхзнания») [4]. Инструментом для реализации данных приоритетных задач являлся «просвещенный абсолютизм» как уникальное явление эпохи.

Список литературы

1. История Европы. М., 1994. Т. 4. С. 298, 353.
2. Тойнби А. Постигание истории. М., 1991.
3. Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада. М., 1992
4. Шпенглер О. Закат Европы. М., 1993. Т. 1.
5. Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм. XV–XVIII вв. М., 1986–1992. Т. 1–3.
6. Моряков В.И. Русское просветительство второй половины XVIII века. М., 1994. С. 13.
7. Кант И. Ответ на вопрос: что такое Просвещение? // Соч. в 6 т. М., 1963–1966. С. 27. Т. VI.
8. Локк Д. Сочинения в 3 т. М., 1985. Т. 1. С. 154.
9. Соколов Р. В. Европейская философия XV–XVIII вв. М., 1984. С. 365, 370.
10. Демков М. И. История русской педагогики. СПб., 1897. Ч. II. С. 225.
11. Меньшиков В. М. Развитие образования и педагогики в Германии в XV – начале XIX в. Курск, 1993. С. 26.
12. История педагогики / под ред. А. И. Пискунова. М., 1997. Ч. II. С. 40.
13. Буторина Т. О. Ломоносовский период в истории русской педагогической мысли XVIII в.: дис. ... канд. пед. наук. Архангельск, 1990. С. 27; 534.
14. Мыльников А. С. Эпоха Просвещения в чешских землях. М., 1977. С. 44–45.

15. Дружинин Н. М. Просвещенный абсолютизм в России // Абсолютизм в России (XVII–XVIII вв.). М., 1964. С. 428.
16. Кареев Н. А. История Западной Европы в новое время. СПб., 1908. Т. II. С. 5.
17. Болдырев А. И. Некоторые проблемы человека в русской философии второй половины XVIII века: дис. ... канд. филос. наук. М., 1981. С. 158.
18. История Швеции. М., 1974. С. 613.

Стародубцев М. П., кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры.

Санкт-Петербургский университет МВД России.

Ул. Летчика Пиллютова, 1, Санкт-Петербург, Россия, 198206.

E-mail: pfanmp@mail.ru

Материал поступил в редакцию 18.09.2013.

M. P. Starodubtsev

THE CULT OF REASON, KNOWLEDGE, AND EDUCATION – THE MOST IMPORTANT VALUE OF THE ENLIGHTENMENT

The paper analyzes the educational views of philosophers, founders of the pedagogical course, writers – the Enlightenment.

And Russian and European Enlightenment thinkers believed that to solve the problems of society can be improved through training and education. Guarantor of such transformations is called an enlightened monarch.

History has proven the validity of this theory in practice by the example of the Western monarchs and Catherine II of Russia.

The core values of this era was the belief in the omnipotence of reason, social progress, ethics and moral categories.

Key words: *social progress, values, priorities, education.*

References

1. *The history of Europe*. Vol. 4. Moscow, 1994. P. 298, 357 (in Russian).
2. Toynbee A. *A Study of history*. Moscow, 1991 (in Russian).
3. Le Goff J. *The civilization of the medieval West*. Moscow, 1992 (in Russian).
4. Shpengler O. *Decline of the West*. Vol. 1. Moscow, 1993 (in Russian).
5. Brodel F. *Material civilization, economy and capitalism. XV and eighteenth centuries*. Moscow, 1986–1992. Vol. 1–3 (in Russian).
6. Moryakov V. I. *Russian enlightenment of the second half of the XVIII century*. Moscow, 1994. P. 13. (in Russian).
7. Kant I. *The answer to the question: What is Enlightenment?* 6 volumes. Moscow, 1963–1966. P. 27. Vol. VI (in Russian).
8. Lokk D. *Works in 3 volumes*. Moscow, 1985. p. 154. Vol. 1 (in Russian).
9. Sokolov R. V. *European philosophy XV and XVIII centuries*. Moscow, 1984. p. 365, 375 (in Russian).
10. Demkov M. I. *The history of Russian pedagogy*. Part II. St. Petersburg, 1897. P. 225. (in Russian).
11. Menshikov V. M. *Development of education and pedagogy in Germany XV – beginning of XIX century*. Kursk, 1993. P. 26. (in Russian).
12. *History of Education*. Ed. A. I. Piskunov. Part IV. Moscow, 1997. P. 40. (in Russian).
13. Butorina T. O. *Lomonosov period in the history of Russian pedagogical thought of the XVIII century*. diss. .cand. ped. sci. Arkhangelsk, 1990. 534 p. (in Russian).
14. Myl'nikov A. S. *The age of enlightenment in the Czech lands*. Moscow, 1977. Pp. 44–45 (in Russian).
15. Druzhinin N. M. *Enlightened absolutism in Russia. Absolutism in Russia (XVII–XVIII centuries)*. Moscow, 1964. p. 428 (in Russian).
16. Kareev N. A. *History of Western Europe in modern times*. St. Petersburg, 1908. Vol. II. P. 5. (in Russian).
17. Boldyrev A. I. *Some human problems in Russian philosophy in the second half of the XVIII century*. diss. cand. ped. sci. Moscow, 1981. 158 p. (in Russian).
18. *The history of Sweden*. Moscow, 1974. P. 613. (in Russian).

St. Petersburg University of the MIA.

Ul. Letchika Pyulikova, 1, St. Petersburg, Russia, 198206.

E-mail: pfanmp@mail.ru