

ших против правительства в декабре 1825 года, составляли офицеры) высший состав которого воспитывался в кадетских корпусах, нравы которых «находятся в самом гнусном запущении». Для их исправления А.С.Пушкин предложил организовать в кадетских корпусах «полицию» из лучших и авторитетнейших учеников, которая явилась бы промежуточным звеном между кадетами и руководством корпуса. По его мнению, насущно необходимо уничтожение телесных наказаний в военных училищах – «не должно забывать, что они (будущие офицеры – Л.Б.) будут иметь право розги и палки над солдатом; слишком жестокое воспитание делает из них палачей, а не начальников» [5, с. 42-43].

А.С. Пушкин обратил внимание императора и на воспитание другого сословия России – духовенства. Усовершенствование семинаристского образования А.С. Пушкин отметил в своей записке как «дело высшей государственной важности», требующее «полного особенного рассмотрения».

В 1828 г. был обнародован новый «Устав гимназий и училищ, состоящих в ведении университетов», который зафиксировал установившийся сословный принцип в деятельности учебных заведений: приходские училища предназначались теперь исключительно для низших сословий (крестьян и городской бедноты), уездные училища – для состоятельных городских сословий (купцов, ремесленников), а гимназии – для дворян и чиновничества высших рангов. По содержанию обучения часть гимназий все больше становилась учебными заведениями гуманитарного направления – в них были значительно сужены естественно-научный и математический циклы. Другая же часть имела «реальные» классы (чертежные, бухгалтерские, технические и пр.). Преемственность между типами учебных заведений была ликвидирована. Однако это не означало, что выходцам из низов (до 1857 г. даже крепостным крестьянам) невозможно было

получить полноценное среднее, или даже высшее образование: одаренных детей принимали по результатам специальных испытаний в учебные заведения любого типа.

В 1834 г. было принято «Положение о домашних наставниках и учителях», в котором определялось, что домашний учитель должен быть российским подданным, христианином, человеком безупречного поведения и нравственности, иметь рекомендации с места своей учебы и жительства. Это положение оказало мало влияния на состав частных воспитателей. Из-за рубежа по-прежнему тянулся поток любителей легких заработков. Дело сдвинулось с места только в 1848 г., когда в связи с революционными событиями в Европе въезд иностранных гувернеров в Россию был запрещен.

В 1835 г. правительством было принято новое «Положение об учебных округах» и «Устав императорских российских университетов», по которым округов становилось 8 (добавились Одесский и Белорусский). Училища Грузии, Армении, Сибири подчинялись специальному управлению, введенному на этих территориях. Активным реформатором системы образования стал министр народного просвещения правительства Николая I, граф С.С. Уваров (1786-1855) – крупный специалист по культуре Древней Греции, с 1818 года – президент Российской Академии Наук. Формула «православие, самодержавие, народность» стала основой политики, направленной на становление российского образования на отечественных культурно-исторических основаниях.

Консерватизм политики С.С. Уварова позволил внести в систему школьного образования элементы упорядоченности и стройности. Были сличены уставы учебных заведений империи, определено содержание учебных курсов по отдельным дисциплинам, разработаны списки рекомендательной литературы. Принцип сословности в образовательной политике имел положительную сторону: сеть и структура учеб-

ных заведений отвечали социальной структуре народонаселения, а значит, могли оптимально решать общественные и государственные задачи. Так, для все более дифференцирующегося городского населения появляются коммерческие училища, промышленные училища, технические школы; для сельского – сельскохозяйственные и ремесленные училища; возникают педагогические курсы при гимназиях для подготовки педагогов приходских школ и уездных училищ. Именно в этот период осуществляется четкое разделение между общеобразовательной и специальной школой.

В первой половине XIX в. появились и первые специализированные педагогические периодические издания: Журнал Министерства народного просвещения, журнал «Патриот», «Педагогический журнал», «Библиотека для воспитания». На их страницах печатались законодательные положения по школе и образованию, выдающиеся произведения европейских педагогов в русских переводах, редакционные статьи, материалы отечественных преподавателей. К этому же времени относятся и первые попытки научного осмысления педагогических проблем.

Развитие педагогической мысли

Замечательный вклад в педагогическую науку был сделан В.Ф. Одоевским (1804-1869) – выдающимся просветителем своего времени. Его служба в Министерстве государственных имуществ (к которому относились и многие учебные заведения), деятельность в комиссиях по образованию, благотворительных обществах представляла ему широкие возможности заниматься теорией и практикой школьного обучения. Он был создателем руководств и пособий для начальных училищ, книг для родителей, детских сборников (знаменитой книги «Сказки дедушки Ирины»).

В.Ф. Одоевский обращал внимание на тесную взаимос-

вязь духовного и светского начал в образовании, подчеркивая, что невоспитанность и необразованность делают невозможными исполнение ребенком христианских заповедей. С другой стороны, если человек не развит духовно, сама вера оборачивается против него – не понимая догматы христианства, он толкует их «в соответствии со своими страстями». Духовное наставление В.Ф. Одоевский считал одним из элементов общегражданского воспитания человека.

В записке «Об устройстве приходских училищ» В.Ф. Одоевский писал, что цель спасения души, поставленная как главная задача воспитания должна обязательно дополняться подготовкой человека к здешним делам. У неподготовленного соответствующим воспитанием и образованием человека христианские заповеди часто обращаются в «языческий фатализм» [6, с. 185]. Писатель приводит в пример использование христианского призыва к нестяжательству, раздаче имущества бедным европейским коммунизмом, который нашел «для своих разрушительных мыслей готовую почву в некоторых особенностях римско-католического населения...Пример грозный и поучительный» [6, с. 186]

Решительно выступил В.Ф. Одоевский за национальные основы образования в школе, которые не могут, по его убеждению, выразиться в каком-либо предмете, или даже в цикле предметов; на этих основах должно покоиться преподавание всех дисциплин, даже естественных и математических. Он объяснял эту необходимость разницей во всей жизни и всех понятиях между странами и народами. Общее между ними, отмечал В.Ф. Одоевский, заключалось лишь в самых отвлеченных и абстрактных постулатах теории. «... Педагогика, как медицина, одна и та же в своих высших основаниях, на практике должна изменяться с каждой страной, почти с каждым человеком. Посему ни одна педагогическая метода не может быть переведена или целиком пе-

ренесена из одной страны в другую: всякая учебная книга должна быть сочинена для своей земли» [6, с. 285]. Эта идея Одоевского позже была детально разработана великим русским педагогом К.Д. Ушинским.

Выводы о существовании двух сторон воспитания – субъективной (воспитание наставником, учителем) и объективной (самовоспитание на основе наблюдения и подражания), о присущем ребенку стремлении к развитию, о детской наследственности позволили В.Ф. Одоевскому дать убедительные рекомендации по осуществлению воспитательного процесса. Он, по мнению писателя, должен состоять в укреплении у ребенка уже имеющихся положительных понятий и навыков и сообщении ему новых. При этом нужно стремиться не столько к полноте сообщаемых знаний, сколько к их верности. В воспитании важен личный пример педагога; принципы воспитания не могут расходиться с принципами жизни учителя. Высокие нравственные требования к педагогу, высказанные В.Ф. Одоевским, стали позже одним из главных принципов отечественной педагогики.

Известный литературный критик и философ В.Г. Белинский (1811-1848) также оставил заметный след в педагогической науке. Он преподавал в гимназии, давал частные уроки, преподавал в Московском межевом институте русский язык и словесность. Его педагогические взгляды тесно были связаны с политическими и общеполитическими: так в то время залог культурного развития России виделся многими мыслителями в освобождении крестьянства от крепостной зависимости, которая унижала личность человека. Разрыв между образованными слоями и народом понимался как общенациональная и гражданская трагедия. Преодоление этого разрыва, утверждение человеческой личности как важнейшей ценности и стало основным мотивом рассуждений Белинского о просвещении. Просвещение народа мы-

слитель воспринимал как победу добра над злом, света над тьмой, духовного над плотским, материальным.

Национальное, народное В.Г. Белинский воспринимал в контексте мирового, всеобщего, всечеловеческого; однако всеобщее, по его мысли, является только в частном: «Кто не принадлежит своему Отечеству, тот не принадлежит и человечеству». Белинский последовательно отверг идеи XVIII века о воспитании подданного государства, хорошего специалиста или достойного члена общества, гражданина. Цель воспитания — личность, человек; плохой человек не может быть ни хорошим подданным, ни отменным специалистом, ни хорошим гражданином.

Как будто В.Г. Белинский возвращается к христианскому пониманию истоков и задач воспитания, находя их только в человеческой личности. «Уважение к имени человеческому, бесконечная любовь к человеку за то только, что он человек, без всяких отношений к своей личности и к его национальности, вере или званию, даже личному его достоинству или недостоинству, словом бесконечная любовь и бесконечное уважение к человечеству даже в лице последнего из его членов ... должны быть стихией, воздухом, жизнью человека, а высокое выражение поэта (Жуковского — Л.Б.) — «при мысли великой, что я человек, всегда возвышаюсь душою» — девизом всей его жизни» [4, с. 101]. У Белинского очевиден мотив абсолютной ценности человеческой личности и ее жизни, даже ее бесценности: это бесконечное возвышение человека отразилось и в его педагогических воззрениях.

В воспитании, в традициях отечественной педагогики, мыслитель на первое место ставит нравственное воспитание в семье, которое произрастает из сердца, но питается «разумом и знаниями». Родительская любовь — это «орган воспитания», она может быть животной или человеческой, когда из родственных чувств рождается духовное родство.

Родительская слепая или «животная» любовь любит ребенка для себя или для него; настоящая, человеческая любовь – это выражение любви к Божественной истине. «Из родства крови и плоти должно развиться родство духа, которое одно прочно, крепко, одно истинно и действительно, одно достойно высокой и благородной человеческой природы. ...» [4, с.71] Вся жизнь отца и матери, всякий поступок их должен быть примером для детей, и основой взаимных отношений родителей к детям должна быть любовь к истине, но не к себе. Разумная, человеческая любовь и воспитание, основанное на ней, строится на доверии, а значит, исключает жестокость, строгость, наказания.

Соглашаясь с взглядом на природу человека как совершенную, В.Г. Белинский все-таки замечает, что из всякого правила есть исключения. «Горе дурным детям! Почему бы они ни сделались такими – от дурного ли воспитания, по вине родителей или от случайных обстоятельств, - но они несчастны, потому что не знают счастья сыновней любви и не могут иметь надежду вкусить счастье любви родительской. Но, тем не менее, должно вникать в причины их нравственного искажения, если не для оправдания их, то для оправдания истины, которая выше всего...» [4, с. 71]

Оценивая систему Джона Локка, В.Г. Белинский замечал: «Нет, не белая доска душа младенца, а дерево в зерне, человек в возможности!» [4, с. 78] А если ребенок и чистая доска, то такая доска сама имеет кое-какие свойства, поэтому педагог должен учитывать природные задатки и качества воспитанника. Он говорит о полной невозможности изменить природу человека: так если к дикой яблоне привить хороший побег, то могут вырасти хорошие яблоки, но никогда их не вырастить из дуба. Такая сдержанная оценка воспитательных возможностей дополняется у Белинского мыслью о высоком предназначении воспитания («...воспитание – ве-

ликое дело: им решается участь человека»).

Целенаправленное воздействие на человеческую природу не должно подавлять воспитанника, лишать его самостоятельности и уверенности в своих силах. «Орудием и посредником воспитания должна быть любовь, а целью — человечность» [4, с. 79]. Авторитаризм в воспитании ослабляет волю и характер, приучает к скрытности, лукавству и лжи. Однако человеческая свобода естественно ограничивается другими человеческими свободами, то есть обществом, поэтому ребенок должен с самого начала воспитываться в обществе (здесь Белинский прямо отвергает позицию Ж.-Ж. Руссо). Школьное воспитание и образование незаменимо, и оно должно быть только общим (по крайней мере, на первой его стадии), раскрывающим все душевные силы человека. На первой ступени обучения (в начальной школе) речь должна идти об изучении отдельных фактов, событий, явлений; на второй ступени (повышенная школа) эти факты, события, явления должны уже изучаться во взаимосвязи, составляя основы научных знаний.

Общеметодические положения В.Г. Белинского состояли в обосновании принципа доступности обучения (на раннем этапе обучения ребенку нужны не выводы, доказательства и постулаты, а образы, краски и звуки), соответствии учебного материала уровню восприятия ребенка; исходя из этого педагогом должен быть сформирован круг чтения воспитанника. Важна и систематичность школьного обучения — все знания, полученные на отдельных уроках должны связываться в единую картину мира, основанную на современных научных данных и художественных впечатлениях. Сочетание обучения наукам и искусствам важно для задействования как ума, так и чувства, оно дает многостороннее познание мира: в педагогическом воздействии особую роль играет художественный образ. Развивая тезис о воспита-

тельном значении художественного образа, мыслитель освещает и вопросы частных методик преподавания гуманитарных дисциплин: словесности (литературы), русского языка, в том числе как иностранного.

Оценивая школьную практику России, В.Г. Белинский вдумчиво относился и к европейским педагогическим традициям, предостерегая от заимствования узкого практицизма западноевропейского мышления. Особенно критиковал он оправдание безнравственного поведения материальными успехами в жизни. Критика в целом европейской педагогики была характерна и для творчества русских философов-славянофилов, которые, отмечая высочайшие достижения западноевропейской культуры, хорошо видели и ее органические недостатки.

Библиографический список

Учебники, работы общего характера, источники

1. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. М., 1987.
2. *Зейлингер-Рубинштейн Е.И.* Очерки по истории воспитания и педагогической мысли. Л., 1978.
3. *Константинов Н.В., Струминский В.Я.* Очерки по истории начального образования в России. 2-е изд. М., 1953.
4. *Белинский В.Г.* Избранные педагогические сочинения. М., 1982.
5. Школа православного воспитания. Сост. А.Н. Стрижев. М., 1999.
6. *Одоевский В.Ф.* Избранные педагогические сочинения. М., 1940.

Монографии по отдельным вопросам темы

7. *Жураковский Г.Е.* Из истории просвещения в дорево-

люционной России. М., 1978.

8. *Мусин-Пушкин А.А.* Среднеобразовательная школа в России и ее значение. Пг., 1915.

9. *Рождественский С.В.* Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802-1902. СПб., 1902.

10. *Рождественский С.В.* Очерки по истории систем народного образования в России в конце XVIII – XIX в. Т. 1. М., 1912.

11. *Смирнов В.З.* Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIX века. М., 1963.

Работы по смежным дисциплинам

12. *Пытин А.Н.* Очерки литературы и общественности при Александре I. Пг., 1917.

13. *Булич Н.Н.* Очерки по истории русской литературы и просвещения с начала XIX века. 2-е изд. СПб., 1912.

Вопросы и задания.

1. Охарактеризуйте значение образовательной реформы начала XIX века и роль ее в создании национальной системы образования в России.

2. Сравните педагогическую концепцию В.Ф. Одоевского и В.Г. Белинского. Каковы их исторические корни, содержание, направленность?

ЛЕКЦИЯ 2. РАЗВИТИЕ ПРАВОСЛАВНОЙ ТРАДИЦИИ В ЦЕРКОВНОЙ ПЕДАГОГИКЕ И ТРУДАХ РУССКИХ СЛАВЯНОФИЛОВ В I ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

Духовная школа и педагогическая мысль

В 1808 г. была проведена реформа духовного образования: управление им было централизовано и передано из епархий в комиссию духовных училищ Святейшего Синода. Теперь развитие духовных школ шло в едином русле, и они получали финансирование из одного руководящего ими учреждения. Были введены общие уставы для каждого типа учебных заведений. Академии сделались центрами академического округа (так же как университеты – центрами учебного) и высшими духовными учебными заведениями, в которые можно было поступить по окончании духовной семинарии, семинарии стали давать среднее духовное образование.

После централизации управления и финансирования духовных школ их положение окрепло, увеличилось количество учащихся, были построены новые здания, выросло жалование педагогическому персоналу. Однако из-за бедности духовенства и неспособности его оплачивать обучение своих детей, количество казеннокоштных учеников (которые содержались на бюджетные средства) всегда намного превышало норму. Это снижало уровень их обеспечения и делало их жизнь в «бурсе» (семинарском общежитии) полуголодной.

Уездные училища (10 в каждой епархии) и церковно-приходские школы (30 на каждую епархию) остались всесословными. Эти учебные заведения, как уже говорилось в предыдущей лекции, получили статус низшей общеобразовательной школы. При Николае Первом, когда утвердилась сословность образования, церковно-приходские школы стали пониматься как преимущественно крестьянские (т.наз.

«народные»). Церковно-приходская школа стала основным типом учебного заведения для низших слоев. В 1836 г. правительство призвало духовенство принять деятельное участие в открытии приходских школ. Этот призыв не остался без ответа — духовное сословие повсеместно, везде, где только было возможно, стало открывать училища для детей. Однако приживались они только среди свободных крестьян — крепостные не имели никакого стимула к получению образования.

Необходимость подготовки учителей для низших (народных) школ привела к повсеместному учреждению русских (так они назывались в противовес «латинскому» образованию в семинариях) духовных епархиальных училищ при всех семинариях. Обучение в духовных школах было обязательным для детей духовенства; остальные сословия учили детей по желанию.

Духовные семинарии (по одной в каждой епархии) имели шестилетний курс обучения, делившийся на двухлетние ступени, называвшиеся по традиции риторической, философской (общеобразовательного характера) и богословской. В них, кроме наук светского и богословского циклов, преподавались и чисто практические знания, признанные необходимыми для будущих пастырей, особенно в сельской местности: межевое дело, основы сельского хозяйства, медицина и оспопрививание, санитария. Духовные академии (к началу XIX века их было четыре: Киевская, Московская, Санкт-Петербургская и Казанская) имели два двухлетних отделения — общеобразовательное и богословское.

Это были крупные образовательные и издательские центры, в которых создавалась литература для учебных заведений всей страны. В XIX веке широко известны были следующие учебники: «Латинская хрестоматия» архимандрита Поликарпа, «Еврейская грамматика» и «Филологические наблюдения над составом русского языка» протоиерея Гера-

сима (Павского), «Руководство по алгебре» В. Себржинского и «Руководство по геометрии» С. Райковского (воспитанников Санкт-Петербургской духовной академии), «История философии», «Философия права» и «Описание опытной психологии» архимандрита Гавриила (Вознесенского). Создавались и учебные пособия по направлениям духовного знания: «Черты деятельного учения веры» и «Начертание христианских обязанностей» протоиерея Иоакима (Кочетова), «Памятники древней христианской церкви» проф. И. Ветринского, «Священная герменевтика» архиепископа Иоанна (Доброзракова), «Записки по церковному законоведению» протоиерея И Скворцова, «Введение в православное богословие и полная система догматического богословия» митрополита Макария (Булгакова) и многие другие. Таким образом, духовные семинарии и академии соединяли в своей деятельности как общеобразовательное, так и специальное духовное направления.

В 1813 году в России возникло Библейское общество, которое содействовало распространению Библии на родных языках народов России. Типографии его работали в Петербурге, Москве, Астрахани, Казани и других городах и большими тиражами самостоятельно (без участия Церкви) издавали бесплатную духовную литературу для населения. Им же начал осуществляться перевод Священного Писания с еврейского на русский язык: в 1821 г. был издан на русском языке Новый Завет. Однако после смерти Александра Первого, принявшего деятельное участие в организации общества, оно в 1826 г. прекратило свое существование. Выяснилось, что одновременно с распространением Библии, общество занималось рассылкой по учебным заведениям и библиотекам литературы мистического характера и пропагандой экуменизма.

В 20-е – 50-е годы было основано несколько журналов,

выполняющих задачу духовного просвещения: «Христианское чтение» (1821), «Православный собеседник» (1855), «Духовная беседа» (1858) и др.

Одним из основных реформаторов духовного просвещения был митрополит Московский Филарет (Дроздов) (1782–1867). Он занимал должность ректора Петербургской духовной академии и долгое время являлся членом комиссии духовных училищ Святейшего Синода. Митрополит Филарет усовершенствовал прием переводных экзаменов, провел реформу содержания образования в академии, систематизировав предметы духовного образования («Обозрение богословских наук», 1814). Они были разделены по их значимости на две группы. К приоритетной группе были отнесены богословие, философия, словесность, церковная история и греческий язык; ко второй – остальные науки и языки. Митрополит Филарет продолжил работу по переводу Библии на русский язык; она была полностью закончена уже после его смерти (Библия в полном составе на русском языке вышла в 1877 г.). По катехизисам, составленным святителем Филаретом, обучались православным истинам все учащиеся российских учебных заведений.

Педагогические воззрения митрополита Филарета содержатся в его «Отзывах и мнениях», а также в проповедях и письмах. Он говорит о безмерности и, одновременно, об осознанности, сдержанности в родительской любви к детям, на которой основано все воспитание, о непрерывном попечении о них, независимо от расположения и настроения родителей, о родительском долге заботиться о христианском воспитании ребенка.

Школьное воспитание также стало предметом размышлений святителя Филарета – он понимал его, по христианско-православной традиции, как целостный процесс, охватывающий все три составляющих человеческой личности

— дух, душу и тело. Если физическому воспитанию, а также воспитанию интеллекта и чувств («ученому», «деловому» и «изящному» воспитанию) уделяют обычно много внимания, писал святитель, то духовное воспитание остается за пределами внимания педагогов. Между тем, именно оно должно лежать в основе воспитания души и тела.

Понимание определенными кругами воспитания исключительно как обучения знаниям и умению вести себя в обществе, по мнению митрополита Филарета, наложило свою печать и на школу. Образованность, а особенно школьная образованность, считается залогом «благоустройства» человека. Но «ученое» воспитание должно быть основательно, то есть в своей основе иметь благочестие. Иначе ученость не созидает, а разрушает: человек «расстраиивает действительность настоящую и будущую, и свою, и своей семьи, иногда и целого общества». Умение же вести себя в обществе составляет только часть воспитания, притом не самую главную, поскольку это внешнее проявление внутреннего устройства человека.

Митрополит Филарет обращал внимание на неразборчивость многих родителей в воспитании детей, которое осуществляется с помощью разных видов искусств, и призывал тщательно отбирать средства педагогического воздействия, отдавая предпочтения тем из них, которые действуют не только на душу человека, но и на его дух, укрепляя и поднимая его, питая не столько земные, сколько возвышенные чувства. Существуют искусства, которые не имеют воспитательного значения. Они никак не связаны ни с целью жизни, ни с целью воспитания, которые митрополит Филарет формулировал так: «...жизнь не игра, но дело важное. Земная жизнь дана человеку для того, чтобы из нее рукой свободной воли, силою Божией благодати выработать вечное блаженство. Кто понял сие дело и занялся им как должно, тот едва ли найдет много времени для игр и забав» [2, т. 3, с. 163-165].

Прекрасное стихотворение посвятил святителю Филарету
А.С. Пушкин:

*В часы забав иль праздной скуки,
Бывало, лире я моей
Вверял изнеженные звуки
Безумства, лени и страстей.
Но и тогда струны лукавой
Невольно звон я прерывал,
Когда твой голос величавый
Меня внезапно поражал.
Я лил потоки слез нежданных
И ранам совести моей
Твоих речей благоуханных
Отраден чистый был елей.
И ныне с высоты духовной
Мне руку простираешь ты,
И силой кроткой и любовной
Смиряешь буйные мечты.
Твоим огнем душа палима,
Отвергла мрак земных сует,
И внемлет арфе серафима
В священном ужасе поэт.*

Философско-историческое обоснование школы славянофилами

В первой половине XIX века, наряду с развитием воспринятых из Западной Европы философских направлений, в России появляются собственные научные течения, оригинально трактующие место и роль русской культуры в системе культуры общеевропейской. В 20-х годах в Москве возникает общество «любомудрия», в которое входили В.Ф. Одоевский, А.И. Кошелев, И.В. Киреевский, А.С. Хомяков,

Ф.И. Тютчев, С.П. Шевырев, Д. Веневитинов и многие другие ученые, писатели, публицисты. Само название общества было своеобразным вызовом радикальной европейской философии, нашедшей почву в России. В.Ф. Одоевский так определял разницу между «любомудрием» и «философией»: «До сих пор философа не могут представить иначе, как в образе французского говоруна XVIII века, - много ли таких, которые могли измерить, сколь велико расстояние между истинною, небесною философией и философией Вольтеров и Гельвециев... Посему-то мы для отличия и называем истинных философов – любомудрами»¹. Очевидно, что «любомудрие» основывалось на православном мировоззрении.

Поэт и мыслитель Дмитрий Веневитинов (1805-1827) одним из первых в России определил суть просвещения как самопознания личности, народа, человечества, которое предполагает каждодневную самостоятельную внутреннюю работу. «Наружная форма образованности», которую Россия получила от Европы, препятствует, писал поэт, развитию в ней истинного просвещения на своей собственной основе. Особый статус русского просвещения, его иную направленность подчеркивал и другой русский философ и писатель (которого традиционно относят к «западникам»), П.А. Чадаев (1793-1856): «Я полагаю, что на учебное дело в России может быть установлен совершенно особый взгляд, что возможно дать ему национальную основу, в корне расходящуюся с той, на которой оно зиждется в остальной Европе, ибо Россия развивалась во всех отношениях иначе, и ей выпало на долю особое предназначение в этом мире. Мне кажется, что нам необходимо обособиться в нашем взгляде на науку не менее, чем в наших политических воззрениях, и русский народ, великий и мощный, должен, думается мне, вовсе не

¹ Цит. по.: Кожинов В.В. Пророк в своем Отечестве (Ф.И. Тютчев и история России XIX века). М., 2001. С. 63.

подчиняться воздействию других народов»¹.

Такой взгляд на образование в России, как имеющее не только свои собственные (как и у любого другого народа), но и глубоко отличные от других европейских народов, основы, развили философы-славянофилы 40-50-х годов XIX века. Именно в это время складывается понимание русской культуры как особого типа европейской и мировой культуры. Видное место в наследии славянофилов занимают труды А.С. Хомякова, выдающегося философа и историка, обосновавшего особенности исторического развития восточного славянства в контексте мировой истории культуры. А.С. Хомяков был сподвижником и другом братьев И.А. и П.А. Киреевских, семьи Аксаковых, Н.В. Гоголя, А.Н. Плещеева, семьи Карамзиных, В.Ф. Одоевского, Д.А. Валуева и многих других знаменитых современников.

В статье «Об общественном воспитании в России» русский философ А.С. Хомяков (1804-1860) обосновал роль религии и религиозного мировоззрения как основы всякого просвещения («мера просвещения, характер просвещения и источники его определяются мерою, характером и источником веры») и роль православной веры – как основы русского просвещения. В принятии христианства от Византии ученый видит глубокий смысл, определяемый «характером народа». Образование и просвещение, писал философ, - это опыт сердца и разума, освященный верой и соединенный воедино. Познание истины не доступно отдельному мышлению, но только совокупному мышлению членов общества, связанных любовью. Такое соборное мышление приводит к цельному, а не частичному познанию.

Цельное познание, по А.С. Хомякову – это органическая совместимость истин науки и веры. «Нет сомнения, что по-

¹ Чаадаев П.Я. Полное собрание сочинений и избранные письма. М., 1991. Т. 2. С. 83.

казания некоторых наук...кажутся не вполне согласными с истинными показаниями Священного Писания, или с его догматической системой. Науки не совершили круга своего, и мы еще далеко не достигли до их окончательных выводов. Точно также не достигли мы и полного разумения Священного Писания»[6, с. 162]. Этим он попытался опровергнуть позитивизм – безоглядную веру в непреложность научного факта, учение, которое имело значительное количество последователей, как в Европе, так и в России. Основной функцией рассудка, полагал А.С. Хомяков, является развитие тех зерен истины, которые вера дает человеку в готовом виде.

Говоря о типологическом различии европейской и русской культур, А.С. Хомяков замечает, что в западноевропейских странах вера со временем все более «становилась религией», знанием о вере, «внешней», а не «внутренней» наукой. Римская церковь для римлянина стала «земным» местом, «общественным и государственным явлением». Она не имела значения внутреннего путеводителя человека. А.С. Хомяков показывает философские корни развития в Европе (причем как в католических, так и в протестантских странах) рационализма. В России же вера, соединенная с первыми христианскими временами Священным Преданием, чувствуется и мыслится как внутренняя наука.

Российское государство, поскольку оно соединяет в себе религиозное и светское начала, может корректировать развитие просвещения в стране, отсекая все чуждое национальной основе воспитания и отвечая на возникающие общественные потребности, на которые не в состоянии еще ответить само общество. Но все же именно общественные потребности должны быть главным двигателем развития системы образования.

Православное вероучение определило, по его мнению,

характер русского общинного и семейного воспитания. В общине и семье А.С. Хомяков видел прообраз гражданского общества, строящегося на тех же общинных и семейных нравственных законах. Община в трудах Хомякова не просто социально-экономическая общность — это понятие, имеющее нравственное содержание. Община, основанная на совместном труде, взаимопомощи, справедливости, вере есть органичная русская воспитательная среда. В России исторически семья и община играют большую роль в воспитании, школа — значительно меньшую. Ее воспитательное влияние на народ очень узко. Поэтому повсеместное насаждение начальных школ с обширной программой обучения, школ, никак не связанных ни с семьей, ни с общиной, не достигает своей цели. Воспитание в таких школах, целиком и полностью основанное на научных фактах, противоречит семейному. Равно, по мысли философа, не достигает цели и преподавание в светской школе вероучения на уроке Закона Божьего. Обучение истинам веры должно быть семейным делом: из вероучительных предметов А.С. Хомяков предлагал оставить в школе только церковную историю.

А.С. Хомяков одним из первых высказался за преобладание общего «гуманитарного» образования (говоря современным языком, за гуманизацию образования). Общее развитие и совершенствование человека он ставил много выше профессиональной выучки. Хотя духовная основа образования в разных частях Европы и различна, но умственное образование, писал философ, основано и на общих законах человеческого познания; поэтому оно схоже у различных народов. Формы этого образования также схожи между собой. Поэтому вполне возможно и взаимное обогащение опытом: так, у школьной системы Европы А.С. Хомяков предлагал взять на вооружение все лучшее, что выработано ею за последнее время, но призывал отличать формы от содержания:

«Формы, облекающие просвещение, приняты были нами за самое просвещение». Эти формы (школы, основы научного знания, методики обучения) постепенно повлияли и на самый дух просвещения образованных слоев и вызвали раскол общества, «презрение высших кругов к народу и сомнение в самих себе». Истинным просвещением А.С. Хомяков называл «просветление всего духовного состава в человеке, или в народе»: «Просвещение не есть только свод и собрание положительных знаний: оно глубже и шире такого тесного определения» [6, с. 152].

Из предметов гимназического курса А.С. Хомяков особое внимание предлагал обратить на древние языки и математические дисциплины, которые формируют логические способности и развивают ум человека; в университетском образовании расширить общеобразовательные курсы, которым посвятить, по крайней мере, первые два года обучения. Университетом, полагал А.С. Хомяков образование не заканчивается — человека учит общество, и в частности, книги, которые являются нашим педагогом на протяжении всей жизни. Прессу и книги философ считал «последним и высшим воспитателем», хотя, подчеркивал он, часто нарушающим правила самого воспитания.

И.В. Киреевский (1806-1865), друг и единомышленник А.С. Хомякова, изложил свои педагогические мысли в записках «О направлении и методах первоначального образования народа» (1840) и «О преподавании славянского языка вместе с русским» (1854), статье «О характере просвещения Европы и его отношении к просвещению России» (1852), в ряде философских сочинений и писем. Ученый считал христианскую веру истоком мировой культуры, культуры как таковой, а среди источников европейской культуры называл античную цивилизацию, варварскую, архаичную культуру и христианство. При этом античная культура определила,

по его мнению, рационалистический характер просвещения Европы, основанный на идее торжества человеческого разума над миром. Культурное наследие античности, писал ученый, Европа получила главным образом из латинских источников, гораздо более многочисленных и разнообразных, чем дошедшие до европейцев древнегреческие. Рационализм, отразившийся, по мнению И.В. Киреевского, и на догматике римско-католической Церкви, не мог не повлиять на европейскую школу. Попытки доказать или опровергнуть истины веры разумными доводами не прекращались все средние века и новое время.

Искажение истинно христианского просвещения в Европе с одной стороны, и высочайшие достижения ее культуры, с другой, диктуют и отношение русских к европейской культуре. В XIX веке Европа поняла необходимость сопряжения духовного и материального, веры и знания. Религиозные убеждения, писал философ, видятся уже не только как совокупность обрядов или индивидуальная вера, но как мировоззрение народа. Необходимо усвоить эту идею для последующего развития: но усвоение это, утверждал И.В. Киреевский, должно происходить на своей духовной основе.

Русские источники просвещения — это христианство и языческое наследие; культуру античности Древняя Русь восприняла не в чистом, а в христианизированном виде, через византийских богословов и философов, хорошо знавших труды древних греков. «Все святые отцы греческие, не исключая самых глубоких писателей, были переведены, и читаны, и переписываемы, и изучаемы в тишине наших монастырей, этих святых зародышей несбывшихся университетов... И эти монастыри были в живом, беспрестанном общении с народом. Это просвещение не блестящее, но глубокое; не роскошное, не материальное, имеющее целью удобства наружной жизни, но внутреннее, духовное» [4, с.

119]. Таким образом, важнейший источник отечественного просвещения И. В. Киреевский видел в писаниях отцов Церкви, которых лично переводил на русский язык. Именно у них он нашел идею целостности познания, выражающуюся в гармонии рассудка и чувства, идею веры как высшего озарения сил разума, идею равновесия душевных и телесных сил человека, проникнутых духовностью, приводящего к единству мысли и дела, теории и практики. Философ писал, что отцы Церкви создали «свой способ мышления»: они приводили в систему не понятия, не знания, а сам «мыслящий дух». Ценность этой системы заключается в том, что она выросла из непосредственного внутреннего опыта, который может «расцениваться как свидетельство очевидца о стране, в которой он был».

Глубокое понимание Церкви как основы национальной, в том числе и культурной жизни привело И. В. Киреевского к мысли об оригинальности и неповторимости путей русского просвещения. Он определил два исторических типа образованности: первый — внутреннее устройство духа («развитие чувства внутренней правды»), второй — накопление знаний и развитие интеллекта; причем первый тип сущностен, второй — формален. Второй тип образованности — «бесхарактерен», он может существовать при любых изменениях веры, обычая, культуры народа. Первый — во время исторических переломов распадается, что приводит к временному господству второго типа.

Таким образом, И. В. Киреевский приходит к идее синтеза двух типов образованности как выражения образованности вообще. По его мнению, чтобы добиться этого, надо соединить идею восточнославянского просвещения (первый тип) и европейского (второй тип), сплавить их в единое всечеловеческое, христианское по духу, а не только по форме, просвещение («западную образованность пронизать древ-

нерусским смыслом»). Только такое просвещение способно дать цельное, всестороннее знание. Качественное различие русского и европейского типа просвещения не означает, по мысли философа, верховенство какого-либо типа: он охотно признает неоценимые заслуги западноевропейской школы и научной мысли.

В поисках источников типологических различий культуры Западной и Восточной Европы, И.В. Киреевский отмечал разницу в самом способе мышления русских и европейцев: если первые больше стремились к внутренней цельности разума, слиянию всех его проявлений в единство, то вторые — к внешней связи понятий с помощью формальной логики и интеллекта. Отсюда возникли и определенные трудности во взаимопонимании между восточными и западными народами Европы.

Философские размышления И.В. Киреевского на темы просвещения России привели его и к выводу о неорганичности существовавших школ для крестьян. Этим он и объяснил «нежелание крестьян учиться»: крестьянин потому вел своих детей к полуграмотному дьячку за деньги, мимо «прекрасно устроенной бесплатной школы» что эта школа не соответствовала его представлениям о том, как и чему нужно учить. У дьячка, писал И.В. Киреевский, мальчик научится читать церковные книги, научится богослужению, которое «раскроет перед ним дверь в высшее училище — Церковь». Ученый предложил ввести во всех начальных училищах преподавание церковно-славянской грамоты и церковного чтения (так как на церковнославянском языке «нет ни одной вредной, или бесполезной книги»).

Со всей силой чувства предлагал И.В. Киреевский вернуться в отечественном просвещении «в лоно православной Церкви» («школа должна вести в Церковь»), «чтобы те начала жизни, которые хранятся в учении святой православной

Церкви, вполне проникли бы убеждения всех степеней и сословий наших, чтобы эти высшие начала, господствуя над просвещением европейским и не вытесняя его, но, напротив, обнимая его своею полнотою, дали ему высший смысл и последнее развитие, и чтобы та цельность бытия, которую мы замечаем в древней, была навсегда уделом настоящей и будущей нашей Православной России» [4, с. 221-222].

Изучение своеобразия основ русской культуры и просвещения продолжили в 60 – 70-е годы XIX века несколько крупных мыслителей: Н.Я. Данилевский, В.И. Ламанский, К.Н. Леонтьев. Выдающийся русский философ Н.Я. Данилевский (1822-1885) в капитальном труде «Россия и Европа» (1871) критиковал отождествление какой-либо цивилизации (как европейской, так и любой другой) с общечеловеческой, представив всю мировую цивилизацию в виде нескольких культурно-исторических типов, взаимодействующих между собой. Качественные различия культурно-исторических типов, по его мнению, не позволяют сопоставлять уровни их развития, считать какую-либо культуру выше другой.

Одним из культурно-исторических типов, писал Н.Я. Данилевский, является славянство, славянская культура. Рассматривая историческое развитие культур, можно отметить, что славяне позже выступили на культурном поприще (например, письменность и государственность восточных славян родилась на четыре-пять веков позже, чем у германских). Относительная молодость славянской культуры позволяет, по мнению ученого, говорить о больших возможностях ее развития в будущем, чем у европейской культуры. Славянский культурно- исторический тип Н.Я. Данилевский отнес к первому в истории полноосновному (базирующемуся на четырех основах – религии, государственности, искусстве и науке) типу.

В истории культуры России философ особо выделяет пе-

риод реформ Петра Первого, законодательно установившего в качестве нормы европейский образ жизни, начиная с внешности и домашнего быта, и заканчивая формами государственных учреждений. Европейский образ жизни сделал невозможным следование прежним традициям, включая религиозные. Церковность стала постепенно уходить из повседневности русского человека: в большей степени это было характерно для высших слоев, в меньшей – для низших. «Нет надобности упоминать, - писал Н.Я. Данилевский, - какую роль такой односторонний взгляд отмежевывает религии. Религия обращается в не более как суеверие, приличное векам мрака и невежества, не только лишнее в века просвещения и прогресса, но составляющее даже положительное препятствие для дальнейшего развития и преуспевания» [8, с. 108]. Российское крестьянство практически не было затронуто новыми веяниями и осталось русским, славянским, тогда как элита нации сделалась европейской.

Такой культурный раскол нации на две части не мог не отразиться на школе. Народная, низшая (приходская) школа отражала идеал русского крестьянства; школа для других сословий опиралась на европейские культурные ценности, и в течение всей второй половины XIX века педагоги неоднократно говорили о необходимости возвращения ее на родную почву, пресечении попыток прямого заимствования европейских педагогических систем. Однако, причины такой ситуации, как это показал Н.Я. Данилевский, лежали в самом обществе, а именно в том направлении, какое приняло развитие русского образованного слоя (интеллигенции), игравшего большую роль в политической жизни России.

Таким образом, русские философы-славянофилы определили пути просвещения России на национальной культурной основе, краеугольным камнем которой было православие. Высшей ступенью просвещения они полагали

«разум в вере», их взаимное соприкосновение, что рождает цельность познания. Они пришли к мысли о необходимости развивать святоотеческую традицию в современной философии образования.

Список литературы

Учебники, работы общего характера, источники

1. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. Пг., 1915.
2. Филарет (Дроздов), свт. Слова и речи. Т. 2. М., 1848. Т. 3. М., 1861.
3. Филарет (Дроздов), свт. Творения. М., 2003.
4. Киреевский И.В. О характере просвещения Европы и его отношении к просвещению России. // Полн. собр. соч., т. 1. М., 1911.
5. Киреевский И.В. О нужде преподавания церковно-славянского языка в уездных училищах // Литературная учеба, 1997, № 5-6.

Монографии и статьи по отдельным вопросам темы

6. Алексей Степанович Хомяков. Его жизнь и сочинения. Приложения: Сборник материалов для истории просвещения в России. М., 1897.
7. Афанасьев В.В. Просвещая разум и сердце (о записке И.В. Киреевского) // Литературная учеба, 1997, № 5-6.

Работы по смежным дисциплинам

8. Данилевский Н.Я. Россия и Европа. М., 1991.
9. Ламанский В.И. Национальности итальянская и славянская в политическом и культурном отношениях. СПб., 1865.
10. Лушников А.Г. И.В. Киреевский. Очерк жизни и религиозно-философского мировоззрения. Казань, 1918.
11. Хомяков А.С. Записки о всемирной истории // Полн. собр. соч., Т. III. М., 1882.

12. *Хомяков А.С.* Соч. в 2-х тт. Т.1. М., 1994.

Вопросы и задания.

1. Обозначьте основные черты педагогической мысли митрополита Филарета (Дроздова).

2. Каковы культурные истоки просвещения Европы и просвещения России, по Киреевскому? Каковы пути развития российского просвещения?

3. Какие выводы о специфике развития образования в России можно сделать на основании типологии культур Данилевского и Хомякова?

ЛЕКЦИЯ 3. ШКОЛА И РУССКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В 60-х – 70-х ГОДАХ XIX ВЕКА

Реформы Александра Второго и образование

После отмены крепостного права и проведении государством реформ – административной, судебной, органов местного самоуправления – сфера распространения образования значительно расширилась: объектом его должно было стать все русское крестьянство. 60-е - 70-е годы характеризуются решением организационных проблем в образовании, упорядочением школьного дела и руководства им. Общее направление деятельности правительства Александра Второго было в первые десять лет довольно либеральным. Реформами 1863-1864 гг. были сокращены функции попечителей учебных округов и инспекторов училищ, часть которых была передана земским органам и уездным и губернским училищным советам. В состав училищного совета входили представители Министерства народного просвещения, духовного ведомства, Министерства внутренних дел, городского самоуправления, земских органов; губернского – губернатор, директор народных училищ, два члена губернского земства. Председателем губернского училищного совета являлся архиерей.

В 1864 году было утверждено «Положение о начальных народных училищах», целью воспитания в которых предполагалось «утверждение в народе религиозных и нравственных понятий и распространение первоначальных полезных знаний». Начальные народные училища учреждались крестьянскими и городскими обществами, земствами, частными лицами, но состояли под контролем Министерства народного просвещения, которое брало на себя организацию «образцовых» школ. В сельской местности школа Министерст-

ва народного просвещения («министерская») учреждалась обычно в волостном центре. В начальные народные училища принимались все желающие без ограничения возраста; срок обучения поначалу не был установлен, а в дальнейшем составил три года. Содержание обучения включало Закон Божий, грамоту, счет и церковное пение. Обучение было преимущественно бесплатным, в школах могли обучаться мальчики и девочки. Школа объявлялась всесловной. Преподавать в начальных народных училищах могли и духовные, и светские учителя, но светские лица должны были получить разрешение от уездного училищного совета. Таким образом, в 60-е годы, после освобождения крестьянства от крепостной зависимости, была создана система светских начальных учебных заведений – однотипных как в городе, так и на селе, целью которых ставилось преимущественно умственное развитие, получение знаний.

Поначалу земства, положение о которых вышло в 1864 году, занимались исключительно хозяйственной деятельностью, подыскивая помещения для школ, мобилизуя средства и снабжая школу всем необходимым. Однако со временем земства стали брать школы на свое полное содержание, занимаясь организацией учебного процесса, а также подготовкой учителей. По «Положению о земских школах» 1874 года целью обучения в них, как и в положении о начальных народных училищах 1864 г., признавалось «утверждать в народе религиозные и нравственные понятия и распространять первоначальные полезные знания». При земствах же стали возникать учительские школы и учительские семинарии, из которых наибольшую известность приобрели Санкт-Петербургская земская учительская школа и Тверская земская учительская школа. В 1870 году вышло «Положение об учительских семинариях», которое зафиксировало трехлетний срок обучения в них. Программа обучения включала Закон

Божий, русский язык и словесность, историю, математические науки, естествознание, а из специальных предметов — педагогику и методику начального обучения. При учительских семинариях открывали «опытные классы», где будущие учителя проходили педагогическую практику.

На рубеже 50-х-60-х годов было организовано женское государственное школьное обучение. Целью женского образования признавалось воспитание и обучение женщин как будущих матерей семейства. «Положение о женских училищах ведомства Министерства народного просвещения» (1860 г.) установило два вида женских школ: училища первого разряда со сроком обучения шесть лет и училища второго разряда с трехлетним сроком обучения. В училищах первого типа обучали чтению, счету и письму, а также Закону Божьему, началам математики, всеобщей и отечественной истории, естествознанию. К дополнительным предметам относились французский и немецкий языки, музыка, рисование, танец. В трехлетних училищах дополнительно к грамоте и счету изучали основы грамматики, истории, географии и домоводства. В женские школы принимались ученицы из любых сословий.

Был закреплён статус частной школы, вновь практически выведенной из-под государственного контроля (обязательным было только российское подданство учителей). Был значительно смягчен контроль над домашним обучением.

В 1872 году было принято Положение о повышенном начальном образовании. На базе уездных училищ были созданы двухклассные народные (сельские) училища (5 лет обучения). Первые три года составлял первый класс, программа которого совпадала с программой начального народного училища Министерства народного просвещения, следующие два года — второй класс, где продолжали изучать Закон Божий, церковное пение, русский язык, арифметику.

ку, а также основы геометрии и черчения, естествознания, географии и истории. В 1875 году вышла «Инструкция для двухклассных и одноклассных сельских училищ Министерства народного просвещения», по которой срок обучения в одноклассных училищах оставался трехлетним, а программа была несколько расширена. В нем работали законоучитель и учитель. Содержались они только на треть из бюджета; остальные средства предоставляла местная общественность (через земство, сельскую общину и благотворителей).

В двухклассных училищах работали два учителя и один законоучитель, учреждались также должности помощника учителя, на которые назначались лучшие выпускники училища, желающие поступить в учительскую семинарию и стать педагогом.

По Положению 1872 года были образованы также городские училища Министерства народного просвещения (6 лет обучения). Городские училища могли открываться и за счет земств, городских обществ, частных лиц, но должны были подчиняться учебному округу и инспекции училищ (административные органы Министерства народного просвещения на местах). Целью городских училищ было «умственное и религиозно-нравственное образование». Содержание обучения в них почти не отличалось от программы двухклассных народных училищ. Окончившие их имели право поступления на специальные курсы (счетоводов, бухгалтеров, учителей и др.) или в учительские семинарии. Ими предполагалось заменить все уездные училища, но это не было выполнено. В городах открылись также прогимназии с 4-х летним сроком обучения, окончание которых соответствовало завершению учебы в младших классах гимназий.

Устав гимназий и прогимназий 1864 года утвердил их всеобщность и полностью отменил телесные наказания в средней школе. До 10% учащихся каждой гимназии могли

обучаться бесплатно (т. наз. «казеннокоштные» учащиеся), что давало реальный доступ в это учебное заведение выходцам из низших слоев. Отличившиеся в учении получали государственные пособия и стипендии. Срок обучения в гимназии был установлен в 7 лет (с 1872 г. — 8 лет; седьмой класс был сделан двухгодичным). Для подготовки к поступлению в гимназию учреждался приготовительный класс. Гимназии делились на классические с греческим языком и латынью, классические только с латынью и реальные гимназии, которые уже в 1871 г. были упразднены. Гимназии давали преимущественно гуманитарное образование — в них все восемь лет изучались латынь, русский и церковно-славянский языки и словесность, а в некоторых с третьего класса и до конца обучения — греческий язык. Глубоко изучалась отечественная история. В старших классах преподавались математика и предметы естественнонаучного цикла — физика и природоведение. В учебном плане классические языки занимали до 65 %.

В 1872 г. вместо реальных гимназий были созданы реальные училища, совершенно новый для России тип средней школы, в которой отсутствовали древние языки, и была расширена программа по математическим и естественнонаучным предметам. Гуманитарный цикл преподавался в том же объеме, что и в гимназиях. Обучение в реальных училищах по положению 1872 года длилось шесть или, при наличии финансовых возможностей, семь лет. Имелся и приготовительный класс. Пятый и шестой класс делились на основной и коммерческий курсы. Последний класс имел три специализации — техническую, химико-технологическую и общеобразовательную. Таким образом, реальные училища давали одновременно общее и специальное образование по избранному направлению. После их окончания учащиеся получали право поступать в высшие технические и сельскохозяй-

ственные учебные заведения. Гимназии же, по-прежнему, предоставляли право поступления в университет.

Законами предполагалось также устройство женских гимназий (в которых учреждался восьмой, педагогический курс, а в обучении больше времени уделялось предметам эстетического цикла и домоводству) и прогимназий, а также запрещение телесных наказаний в школе.

В 1868 г. был принят новый университетский устав, расширивший права этих учебных заведений. Все управление ими переходило к ученому совету, который избирал ректора, проректоров и новых преподавателей, создавал советы факультетов и избирал деканов. Министерство народного просвещения, хотя формально и имело право отмены его решений, обычно утверждало их без возражений. Примерно в это время были утверждены уставы и других высших учебных заведений – Петербургского технологического института, Института путей сообщения, Высшего технического училища в Москве, Горного института, Сельскохозяйственной академии в Москве.

С конца 50-х годов XIX века в России, интеллигенция которой сознавала свою высокую просветительную задачу в отношении народа, начинается бурное развитие теоретических исследований в педагогике. Возникает общественно-педагогическое движение – учреждаются Санкт-Петербургский комитет грамотности, Петербургское педагогическое общество, Московское общество распространения технических знаний и др. Вопросы образования широко обсуждаются на страницах журналов и газет. Появляются первые научные труды по педагогике, в которых систематизируется опыт отечественного воспитания и образования, определяются его цель и задачи, определяется терминология педагогического исследования, формулируются законы и положения педагогической науки.

Педагогические труды К.Д. Ушинского

Выдающимся отечественным педагогом был К.Д. Ушинский (1824-1870). Он родился в Туле, в 1844 году окончил юридический факультет Московского университета и начал преподавать в Демидовском лицее в Ярославле. С 1854 года К.Д. Ушинский преподавал в Гатчинском сиротском институте, а в 1859-1862 гг. — исполнял обязанности инспектора Смольного института благородных девиц. В 1860-1861 гг. педагог одновременно был главным редактором крупнейшего периодического издания того времени — «Журнала Министерства народного просвещения». С 1862 года К.Д. Ушинский оставил службу и стал заниматься исключительно научной деятельностью. Педагогическое наследие его весьма внушительно, однако многие труды К.Д. Ушинского в советское время не публиковались из-за ясно выраженного в них православного мировоззрения автора.

В фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» ученый сформулировал основные положения педагогической теории. Труд этот, к сожалению, не был завершен: из трех частей ученый написал две — «Часть физиологическая» и «Часть психологическая». Неоконченным остался последний раздел — «Часть педагогическая». К.Д. Ушинский, занимаясь научной критикой классической немецкой педагогики, основанной на новейших данных психологии, выделил духовную природу человека как основной объект воспитательного воздействия. Говоря о духовной природе человека, ученый рассматривает специфику русского народного воспитания в целом ряде статей: «О необходимости сделать русские школы русскими», «Общий взгляд на возникновение наших народных школ», «О народности в общественном воспитании», «О нравственном элементе в русском воспитании» и многих других.

Традиционное народное воспитание — это, прежде всего,

воспитание церковное; древняя православная вера, «превратившаяся в кровь и плоть народа», которая является важнейшим фактором воспитания, писал педагог. Русская патриархальная нравственность, просвещенная верой – главная опора школы. Православную веру он называл «неисчерпаемым и уже существующим источником нравственного и умственного развития». Основываясь на отечественной педагогической традиции, К.Д. Ушинский подчеркивал высокое воспитательное значение страха Божьего как антитезы «страху учительскому», как основы внутренней свободы. «Если человек достигнет до той нравственной высоты, что боится только одного Бога, то, значит, он боится одной своей собственной совести – и больше ничего в мире не боится». Вспоминая библейское изречение о том, что страх Божий – основа премудрости, педагог восклицает: «Но как жалко злоупотребляют этим глубоким библейским изречением различные любители задать страху детям! Они прикрывают им свое неумение сдерживать гнев, неумение, которое должно бы вычеркнуть их из списка воспитателей, и внушают детям не страх Божий, а страх учительский, из которого рождаются ложь, притворство, хитрость, трусость, рабство, слабость, ничтожество души, а не премудрость» [11, с. 105-106].

Говоря о взаимосочетаемости научных истин и вероучения, К.Д. Ушинский замечает, что все религиозные системы были «своеобразными курсами психологии; в них-то и формировался более всего взгляд человека на мир душевных явлений, так что без помощи религиозных систем мы не можем объяснить себе общечеловеческой психологии, ее истин и заблуждений». Ученый говорит о «великих психологических истинах, скрывающихся в Евангелии». «Какая книга в мире представляет более глубокую психологию, более верное знание людей, и какая книга в мире более читалась, слушалась, обдумывалась?» [11, с. 55-56] Религиоз-

ное учение, таким образом, подчеркивал педагог, является источником не только веры, но и знания.

Христианская духовность в педагогической теории К.Д. Ушинского стоит в неразрывной связи с народностью, или национальной основой воспитания. «...Всякое европейское общественное воспитание, если захочет быть народным, то, прежде всего, должно быть христианским, потому что христианство, бесспорно, есть один из главнейших элементов образования у новых народов»[11, с. 54].

Русский народ сформировался на базе православия, разнородные его части были объединены в единую нацию православной верой и Церковью. Исторически и культурно русские — православные христиане. Христианские всечеловеческие идеи всегда стоят выше национальности, выше народности. «Есть только один идеал совершенства, перед которым преклоняются все народности, - это идеал, представляемый нам христианством. Все, чем человек, как человек, может и должен быть, выражено вполне в божественном учении, и воспитанию остается только, прежде всего и в основу всего вкоренить вечные истины христианства»[11, с. 53-54].

Но вечные истины христианства вложены в конкретного человека, конкретный народ. Народность воспитания основана на национальном чувстве, присущем каждому. «Чувство народности так сильно в каждом, что при общей гибели всего святого и благородного оно гибнет последнее... Взгляните на людей, поселившихся на чужбине, и вы убедитесь вполне, как живуча народность в теле человека. Поколения сменяют друг друга, и десятое из них не может еще войти в живой организм народа, но остается в нем мертвой вставкой. Можно позабыть имя своей родины и носить в себе ее характер, пока беспрестанные приливы новой крови, наконец, не изгладят его, так глубоко и сильно вкоренил творец элемент народности в человеке»[11, с. 50].

Этот «элемент народности», или национальное сознание, национальное чувство предполагает развитие и совершенствование человека в его конкретности. Воспитание может быть создано только самим народом, построено на народных началах, и никакие педагогические системы не могут заменить такого воспитания, писал педагог. Народ, по Ушинскому, это коллективная личность, неповторимая и уникальная, которая видится им не столько учеником, сколько учителем. «Но разве народность не нуждается в исправлении? Разве нет народных недостатков, как и народных достоинств? — спрашивает педагог. И дает единственно возможный ответ: «История убеждает нас на каждом шагу, что понятия наши о достоинствах и недостатках неприложимы к целым народностям, и часто то, что кажется нам недостатком в народе, является оборотной и необходимой стороной его достоинств, условием его деятельности в истории»[11, с. 53].

От развития духовной стороны этой коллективной «личности» зависит и судьба народа. Дух русского народа — православная вера, без которой невозможно представить русское воспитание. Отечественная педагогика также, писал К.Д. Ушинский, выросла из православного мировоззрения. Органичность и национальные истоки воспитания тесно связаны с семьей, в повседневных буднях которой выражаются особенности культурной традиции и исторического пути каждого народа.

«Общественное воспитание есть для народа его семейное воспитание», отмечал ученый. Особенностью русского семейного воспитания К.Д. Ушинский считал «особенную теплоту и задушевность отношений», которая исключала возникновение каких-либо меркантильных отношений между членами семейства, в котором отсутствовал «кодекс законов», жесткая определенность прав и обязанностей. Эту определенность заменяло глубокое и непосредственное чув-

ство, не позволявшее нарушить неписанный устав. Такое же непосредственное чувство роднит настоящего учителя и его воспитанников, коллектив которых превращается в настоящую семью.

Характерной чертой русского воспитания педагог считал и глубокий патриотизм, который, однако, спасая народ в тяжелые годы, мало влияния, по мнению Ушинского, оказывал на русский народ в спокойное время. «Неразборчивая самокритичность» русских отражалась и на школьном материале; между тем, писал К.Д. Ушинский, никто не может судить народ в соответствии с «узкими рамками своего идеала».

Какие же факторы народного (национального) воспитания выделяет ученый? Русское народное воспитание – это, по мнению Ушинского, сам русский язык. Родное слово – та духовная одежда, в которую должно облечься всякое знание. Роль родного языка в познании идей и понятий, природы, характеров, истории Отечества, веры, искусства, науки огромна. Язык – это не только средство общения, но мост через всю историю народа, ретранслятор всех культурных ценностей народа.

Забота учителя заключается в помощи учащимся «в сознательном усвоении богатств языка, в пополнении и исправлении словарного запаса, в усвоении его грамматических норм». Огромную воспитательную роль имеет фольклор. «Наследуя слово от предков наших, мы наследуем не только средства передавать наши мысли и чувства. От всей жизни народа это единственный живой остаток на земле, и мы – наследники этих живых богатств, в которых сложились все результаты духовной жизни народа»[11, с. 128].

Безусловный вред, по мнению К.Д. Ушинского, наносит раннее обучение иностранному языку, или многим языкам одновременно. При изучении неродного языка все внима-

ние ребенка обращается «на грамматическую правильность речи, а не на ее логический и фактический смысл». Это противоречит детской природе, которая увлекается самой мыслью, явлением, фактом, а вовсе не их формами выражения.

Важным фактором национального воспитания является, по Ушинскому, и природа. В его детских книжках для чтения «Родное слово» и «Детский мир» множество рассказов о родной природе. В ее описаниях присутствуют и научные сведения, и глубочайшие чувства. Как поэтично описано в «Родном слове» такое физическое явление, как круговорот воды в природе (очерк «Путешествие воды»)!

Труду как фактору воспитания уделяется в научном наследии К.Д. Ушинского одно из первостепенных мест. В статье «Труд в его психическом и воспитательном значении» педагог подчеркнул необходимость выработки у ребенка любви к труду, поскольку в труде — источник человеческого достоинства, а значит и счастья. Труд — важный фактор психического и телесного здоровья. Подчеркивая воспитательное значение труда, К.Д. Ушинский говорил о том, что игра возможна скорее как способ обучения, и только опосредованно — воспитания. Она не может полностью заменить труд, поскольку в ней отсутствуют элементы самопринуждения и самоограничения, имеющие важное воспитательное значение.

К.Д. Ушинский особо остановился в своем творчестве на проблемах дидактики. Обучение он понимал широко — как научение знаниям и как одно из средств воспитания ребенка, причем образовательная функция обучения, по его мнению, относительно невелика, воспитывающая же — огромна, поскольку обучение формирует базовые константы: мирозерцание и мировоззрение. Его дидактика основана на широчайших психологических обобщениях. Так, анализ роли памяти в обучении предваряется у К.Д. Ушинского подроб-

ным изложением ее механизма. Память — основа возможности воспитательного воздействия на ребенка. Главным условием успешного обучения педагог считал убеждение ученика в широких возможностях его памяти. Учитель обязан объяснить ребенку, зачем он должен запомнить данный материал, и лишь затем приступить к тренировке. Важным элементом запоминания является домашняя подготовка к уроку, которую педагог считал необходимой во всякой школе при обучении большинству предметов. Домашняя подготовка, кроме задачи запоминания материала, выполняет важную воспитательную задачу, уча ребенка самостоятельно концентрировать усилия мысли для выполнения задачи.

Обучение, полагал педагог, должно быть связано не с «курьезами и диковинами», а с обыденной жизнью. Не стоит учить ребенка серьезным предметам по картинкам, с помощью игр и игрушек, поскольку так он не сможет понять значительности сообщаемого, отмечал педагог. Раннее обучение (до 7 лет) должно происходить в семье: прежде чем переходить к школьному систематическому обучению, необходимо развить у ребенка внимание, добиться правильной речи, четкого произношения слов.

Основополагающими принципами школьной дидактики являются, по Ушинскому, сознательность и активность восприятия, наглядность обучения, последовательность в обучении, доступность излагаемого материала, прочность усвоения знаний. Большое значение имеет проблема формирования навыков, освобождающих мозг ребенка для более сложной деятельности. Навыки образуются с помощью систематических упражнений, периодичности учения (прерывание занятий и возвращение к прежнему материалу), отсутствия поспешности, с помощью строгой последовательности объяснений. В связи с формированием полезных навыков стоит и проблема искоренения дурных привычек.

Прежде, чем бороться с ними, необходимо выявить причину их возникновения и направить свои усилия на борьбу с причиной. Очень осторожно надо относиться к наказаниям, стараясь использовать это средство в последнюю очередь, когда испробованы все остальные. Недопустимым считал педагог применение в школе телесных наказаний, оскорбляющих ребенка.

К.Д. Ушинский разработал концепцию двухуровневой дидактики. Общей дидактикой он называл науку о базовых принципах обучения, а частной — применение этих принципов к преподаванию отдельных школьных предметов. Теория воспитания и дидактика Ушинского легли в основу многих педагогических идей отечественного воспитания и обучения.

Педагогическая деятельность Н.И. Пирогова и Л.Н. Толстого

Выдающийся русский ученый Н.И. Пирогов (1810-1881) больше известен как хирург с мировым именем, однако вклад его в теоретическую педагогику не менее значителен. Работая в должности попечителя Одесского, а затем Киевского учебных округов, в конце 50-х — начале 60-х годов он написал несколько статей, совершивших переворот в педагогических воззрениях его современников. В статье «Вопросы жизни» (1856) Н.И. Пирогов идентифицирует цель воспитания с целью бытия, которая была определена христианским учением. Перед этой целью меркнут все остальные, писал педагог. Воспитание человека — это воспитание христианина.

Как же согласовать с этой высшей целью воспитания наши земные, сиюминутные задачи? Как сочетаются с высшей, христианской моралью мораль общественная и частная, личная? Если формирование личных нравственных качеств происходит в семье, а затем в учебном заведении в соответствии с христианским учением, писал Н.И. Пирогов, то выходя

из него, воспитанник попадает в общество, мораль которого не всегда соответствует нормам полученного воспитания. Поэтому необходимо приготовить его к борьбе, как с общественными идеалами, так и с личными искушениями. Это и есть высшая задача школьного воспитания, которая и делает ученика человеком и полезным членом общества. Человек начинает со временем, когда уже, к сожалению, «протекло полжизни» искать «таинственный источник», струи которого должны освежать его на поприще борьбы. «Предчувствие об отдаленной вечности» он переносит на земное существование. Если бы людей, писал Н.И. Пирогов, в течение жизни «одушевлял бы хоть слабый проблеск идеи бессмертия», человечество бы исполнилось прекрасными делами и мыслями.

Профессионализация образования, которую Н.И. Пирогов понимал как обучение практическим знаниям для последующего роста на каком-либо поприще, плоха не сама по себе, а потому что ориентирует ребенка на чисто материальные цели. К тому же человек, не получивший общего гуманитарного образования, которое формирует мировоззрение, не может противостоять соблазнам и языческим стремлениям мира к материальным удовольствиям. Нельзя, утверждал ученый, полностью ставить школу на службу жизни: у школы более высокие, духовные задачи («Школа и жизнь», 1860). С другой стороны, писал Н.И. Пирогов, школа готовит к христианской жизни на Земле, поэтому она не может быть оторвана от жизни. Для оптимального решения проблем становления личности необходима единая всесловная школа, обеспечивающая преемственность всех своих звеньев. Она должна состоять из трех ступеней – начальной (2 года), средней (4 года, прогимназия) и заключительной (5 лет, гимназия). Учащийся должен иметь возможность прекратить обучение в ней на какой-либо ступени без ущерба для духовного становления личности.

В статье «Быть и казаться», посвященной, казалось бы, частному вопросу создания школьного театра, Н.И. Пирогов ставит важную проблему изучения духовного мира ребенка и воспитания его в духовной целостности. «Что может быть поучительнее, что выше, что святее духовного сближения с этим Божьим, чудным, детским миром?» Педагог говорит о том, что этот детский мир — мир правды, где дети честны с самими собой, где они — те, кем являются на самом деле. Он призывает ограждать детей от лицедейства, начиная от поведения в обществе, дома, и заканчивая театральными подмостками, которые считает недопустимыми в школе.

Ученый высказывает мысль об «актерском двоедушии», которое губительно для ребенка. Учить изображать другого, фантазировать, говорить чужие слова — не дело учебного заведения и не дело детей. И иезуитские школы стали именем нарицательным не в последнюю очередь потому, что учили детей играть в театральные пьесы, то есть «казаться», а не «быть».

Определяя начало воспитания, по православной традиции, с момента рождения ребенка, ученый, тем не менее, выступил против системы раннего воспитания Фребеля, настаивавшего на осмыслении детьми и педагогами действий и мыслей в процессе игры. В определении места и роли игры в процессе воспитания он был солидарен с К.Д. Ушинским. Негативно отнесся Пирогов и к идее детских садов, пытающихся заменить органичное, народное и любовное семейное воспитание.

Основными задачами обучения Н.И. Пирогов считал изложение научных знаний таким образом, чтобы одновременно развивать душевные и умственные способности ребенка, тщательный выбор способа изложения для достижения сознательного усвоения научных знаний, умение выбрать средства для возбуждения и поддержания внимания учеников. Как и К.Д. Ушинский, ученый считал недопусти-

мым раннее изучение иностранных языков: неразрывная связь слова с мыслью помогает выстраивать строгий понятийный ряд, который ломается с помощью введения названий (понятий) на другом языке. Это ведет, по мнению одного из выдающихся медиков мира, к рассеиванию внимания, нарушению логики мышления и в итоге наносит психике и мыслительным способностям ребенка непоправимый вред.

Недопустима, по мнению Пирогова, формализация методологических принципов воспитания и обучения; в педагогике, как в никакой другой науке, необходим творческий подход к решению проблем — и в этом плане он был солидарен с К.Д. Ушинским, предлагавшим считать педагогику живым сочетанием теоретических принципов и практики, выражающимся в преподавательском искусстве. Настойчивые возражения ведущих русских педагогов против детального следования определенным педагогическим системам, методам и рекомендациям понятны. Системы эти приходили в Россию в основном из европейских стран, а в это время европейская педагогика, особенно немецкая, оказавшая наибольшее влияние на русскую, все более уходит от своей гуманитарной основы в сферу естественнонаучного факта.

Отмечая воспитательную роль православной Церкви, Н.И. Пирогов активно возражал против преподавания в церковно-приходских школах священнослужителей. Это имело ту причину, что во многих сельских приходах священники и диаконы просто не справлялись по множеству обязанностей со школьным делом, и преподавание велось в свободное от основных их занятий время. Школьный распорядок нарушался, что приводило к погрешностям в воспитании и обучении детей. Возросшие требования к школьному обучению, особенно предметному, могли удовлетворить только специально подготовленные педагоги.

К.Д. Ушинский и Н.И. Пирогов смогли сформулировать

все основные вопросы воспитания и обучения народа, ставившиеся обществом после крестьянской реформы. Освобождение крестьянства дало импульс развитию и частной школьной инициативы. Одним из таких учебных заведений стала яснополянская школа Л.Н. Толстого (1828-1910). Великий русский писатель вел активную педагогическую деятельность: руководил школой, разрабатывал свои методики, издавал педагогический журнал «Ясная Поляна», писал школьные учебники и пособия, участвовал в работе Московского общества грамотности.

Идея совершенства человека от природы и естественно-го воспитания Ж.-Ж. Руссо имела сильное влияние на Толстого. Однако свободу писатель понимал не как абсолют и всепроникающий принцип жизни человека (свобода человека ограничена свободой других людей, а свобода граждан всегда ограничивается потребностями общества), а как антитезу школьному авторитаризму и бюрократизму, которые используют принуждение в качестве основного метода воспитания. В этом отношении идеи Руссо нашли применение в методиках яснополянской школы. В социально-педагогическом плане свобода – это, прежде всего, свободный выбор народом своей школы. Учитель и школа должны лишь помогать развивать заложенные в ребенке качества. Идея самовоспитания личности переросла у Толстого в идею самовоспитания народа, которому интеллигенция, по его мысли, должна всемерно помогать в просвещении.

Яснополянская школа стала одним из первых экспериментально-педагогических учебных заведений в стране. Она тесно связывала личный опыт ребенка со школьным обучением. В школе отсутствовало расписание уроков, домашние задания и строгая дисциплина. Учитель должен был наблюдать за формированием личности учащегося, следуя за потребностями ее развития. Ведущим методом был рассказ

учителя и его обсуждение. Практиковались беседы с учениками и сочинения на разнообразные, близкие к жизни, темы. Такие методы диктовали высокие требования к учителю – творческий подход к делу, образность мышления, интерес к нетрадиционным подходам в школьной практике.

В 70-е годы Л.Н. Толстой пришел к выводу о необходимости целенаправленного воздействия на ребенка в процессе воспитания, в основу которого должны быть положены религиозные убеждения. Он создает учебники для народной школы - «Азбуку», «Новую азбуку». Ценность религии в воспитании писатель видел в утверждении нравственного императива в сознании детей. Усиливающаяся безрелигиозность мира определяет, по мнению Л.Н. Толстого, бесплодность школьного воспитания. Поэтому необходимо создать, писал он, общую для всех народов религиозно-нравственную базу, которую и положить в фундамент образования. Отход Льва Толстого от православной Церкви привел его к мысли о внецерковности школы и воспитания.

Реформы 60-х годов XIX века заложили основу развития школы и образования на последующие 50 лет. Освобождение крестьян заставило задуматься над образованием граждан России лучшие умы страны. Именно в это время начинает разрабатываться наука о воспитании и образовании, основоположником которой стал в нашей стране К.Д. Ушинский.

Библиографический список

Учебники, работы общего характера, источники

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX века. М., 1990.
2. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. М., 1976.
3. Демков М.И. История русской педагогики. М., 1913.

4. *Кантнерев П.Ф.* История русской педагогики Пг., 1915.
5. *Бунаков Н.Ф.* Моя жизнь в связи с общерусской жизнью, преимущественно провинциальной. 1837-1905. СПб., 1909.
6. *Пирогов Н.И.* Избранные педагогические сочинения. М., 1985.
7. *Толстой Д.А.* Речи и статьи. СПб., 1876.
8. *Толстой Л.Н.:* Хрестоматия / Сост. С.Ф. Егоров. М., 1996. (Антология гуманной педагогики).
9. *Толстой Л.Н.* Педагогические сочинения. М., 1989.
10. *Ушинский К.Д.* Педагогические сочинения в 2-х тт. М., 1974.
11. *Ушинский К.Д.* Воспитание человека. Избранное. Сост., вступ. статья С.Ф. Егорова. М., 2000.

Монографии по отдельным вопросам темы

12. *Алешинцев И.* История гимназического образования в России (XVIII и XIX вв.). СПб., 1912.
13. *Волженский С.* Народное образование в России. СПб., 1872.
14. *Ганелин Ш.И.* Очерки по истории средней школы в России 2-й половины XIX в. М., 1954.
15. *Демков М.И.* Русская педагогика в главнейших ее представителях. М., 1915.
16. *Ососков А.В.* Начальное образование в дореволюционной России. М., 1982.
17. *Острогорский В.П.* Н.И. Пирогов и его педагогические заветы. СПб., 1914.
18. *Рождественский С.В.* Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802-1902. СПб., 1902.
19. *Смирнов В.З.* Реформа начальной и средней школы в 60-е годы XIX в. М., 1954.

20. *Чехов Н.В.* Народное образование в России с 60-х годов XIX в. М., 1912.

21. *Чехов Н.В.* Типы русской школы в их историческом развитии. М., 1923.

22. *Чижевский П.* Всеобщее обучение и земство. СПб., 1910.

23. *Шаталов А.А.* Проблемы народной школы в педагогике Л.Н. Толстого. М., 1995.

Вопросы и задания

1. Каково содержание реформ 60-х годов в области образования?

2. Почему статья Н.И. Пирогова на педагогическую тему названа «Вопросы жизни»? Как формулирует педагог цель и задачи воспитания и обучения?

3. В чем состоит смысл и содержание главного принципа воспитания у К.Д. Ушинского – его народности? Прокомментируйте тезис педагога «Педагогика есть искусство».

4. Каковы принципы, на которых была основана школа Л.Н. Толстого в Ясной Поляне? Проследите эволюцию педагогических взглядов писателя.

ЛЕКЦИЯ 4.

РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В 80-Е ГОДЫ XIX ВЕКА. ПЕДАГОГИКА ТРАДИЦИОНАЛИСТСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

Школа и деятельность К.П. Победоносцева

В правление Александра III, вступившего на престол после убийства народовольцами своего отца, императора Александра II, политика в отношении школы и образования развивались на основе консервативных и охранительных идей.

В 80-е годы усиливается внимание высших органов государственной власти к духовному образованию детей. В 1880 году Святейший Синод утвердил единую «Программу Закона Божия для начальных училищ всех ведомств», в объяснительной записке к которой говорилось о воспитательной стороне предмета, который должен стать главным в начальной школе. Рекомендовалось вести урок в плане пастырской беседы с учениками о «душевных их нуждах, стремлениях, верованиях». Догматы веры предлагалось излагать в «живой объяснительной речи, показывая органическую связь их с религиозной жизнью рода человеческого и с жизнью самих детей».

В 1884 году правительством был принят закон, установивший учебный план и программы церковно-приходской школы как основной формы обучения крестьянских детей. Цель обучения в них определялась так: «утверждать в народе православное учение веры и нравственности христианской и сообщать первоначальные полезные сведения». После принятия закона началось систематическое финансирование церковно-приходских школ. Количество их быстро увеличивалось. Конкурировать с популярностью приходской школы могла только земская школа, поскольку част-

ных школ на селе было мало, а министерские открывались в волостных центрах, так что были труднодоступны большинству сельчан. Церковно-приходская школа имела ряд неоспоримых преимуществ перед другими видами сельских школ: она была доступна, полностью бесплатна для населения, дешева для государства. К тому же, как уже говорилось, именно такая школа отвечала принципу культуросообразности воспитания и обучения.

Правилами о церковно-приходских школах 1884 года церковно-приходская школа была оформлена как официальное начальное учебное заведение. По содержанию обучения она определялась как вероучительное и общеобразовательное учреждение. Руководство сетью осуществлялось специально созданным органом – Училищным советом Святейшего Синода. К синодальному ведомству были приписаны и т. наз. школы грамоты, открывавшиеся в России на средства самих сельчан, где учителем мог быть любой грамотный человек.

Если ранее в церковно-приходских школах содержание образования не имело четких очертаний, учебный год мог произвольно удлиниться или укорачиваться, а многие школы не имели и своих помещений, то теперь ситуация изменилась. Был определен статус и учебный план одноклассной (три года) и двухклассной (четыре года) церковно-приходской школы, содержание обучения, в котором большее место стал занимать светский компонент. В одноклассной школе преподавались Закон Божий, церковное пение, церковно-славянская грамота, чтение, письмо и арифметика. В двухклассной к ним прибавлялись начала истории, географии, черчения и рисования. Обучение в школе грамоты длилось два года. Учебные программы церковно-приходских школ во многом совпадали с программами других народных (начальных) школ, а к концу XIX века стали полностью им идентичны. С середины 80-х годов XIX века начинается

укрепление и быстрое развитие сети церковно-приходских школ, которые к концу XIX века составили около половины всех начальных школ России.

Важное место в системе средних учебных заведений России занимали кадетские корпуса — военные училища, готовившие офицеров главным образом из дворян. Кадетские корпуса были вновь восстановлены в системе российского образования в 1882 году из прежних военных гимназий, существовавших в 60-е — 70-е годы. Были ужесточены требования к преподавательскому составу: преимущество предоставлялось лицам военных профессий и штатским педагогам правительственных учебных заведений. Срок обучения в кадетских корпусах составлял семь лет. Эти учебные заведения давали как профессиональную военную подготовку, так и общие знания. По положению 1886 года доля общеобразовательного компонента в их учебном плане была довольно значительна: Закон Божий и церковно-славянский язык, русский, немецкий и французский языки, математика, физика, астрономия, естествознание, география, история, юридические знания, рисование, спорт и «изящные искусства» - музыка, танцы, пение. Большое внимание уделялось этикету и умению вести себя в светском обществе. Положение о кадетских корпусах обращало внимание на воспитание благочестия и верноподданнического долга, любви и преданности Отечеству и славе русского оружия.

Высшее образование также претерпело изменения. В 1882 году автономия университетов, считавшихся благоприятной почвой для распространения радикальных и революционных идей, была ликвидирована, а управление ими передано Министерству народного просвещения.

Видным теоретиком образования и автором реформы церковно-приходских школ 1884 года был К.П. Победоносцев (1827-1907), выдающийся ученый-правовед, государст-

венный деятель, занимавшийся, в том числе, и воспитанием детей царской семьи, в 1880-1905 гг. являвшийся обер-прокурором Святейшего Синода. В своих работах по педагогике, вошедших в «Московский сборник», К.П. Победоносцев проанализировал важнейшие проблемы времени: взаимоотношение школы и государства, школы и церкви, школы и общества.

Основой педагогических взглядов К.П. Победоносцева была православно-христианская идея целостности познания, которое не может питаться только изучением наук. Раз человек трехсоставен (в нераздельности духа, души и тела), то в развитии и воспитании нуждаются все составляющие его личности. Интеллект, развитию которого в школе уделяется основное внимание, составляет лишь один из объектов педагогического воздействия, притом не основополагающий. Дух, являющийся в человеке отражением горнего мира, подлежит воспитанию в первую очередь. Именно от развития духовной стороны зависит и развитие других сторон личности. При отсутствии целенаправленного развития и совершенствования духовной стороны человека нарушается целостность познания, мир в сознании искажается, и само познание приобретает ограниченный характер.

Однако существует иерархия духовных ценностей — они не равны между собой. Первой среди них является вера. Более того, истинность знания, писал К.П. Победоносцев, определяется только верой — вне ее всякая истина относительна, неполна, преходяща. Православное вероучение является основой исторического развития России, основой духовных ценностей русского народа и его культуры. Мирозерцание русского и других сопредельных народов основано на православии. Школа же должна вырастать из народа, а не быть уделом кучки людей, даже имеющих самые лучшие побуждения, писал К.П. Победоносцев. В народ-

ном представлении школа должна учить читать и писать, но одновременно должна учить любить Бога. Только это дает людям нравственную силу выдерживать борьбу с «дурными внушениями и соблазнами мысли». В связи с этим культуросообразной для русских является церковно-приходская школа, которая на первое место ставит нравственное воспитание в Боге и Церкви [8, с. 212–217].

К.П. Победоносцев считал педагогическую деятельность служением, поэтому предъявлял высокие требования к учителям. Значительное количество учителей, требовавшееся для осуществления всеобщего начального обучения в стране, не могло быть качественно подготовлено в короткие сроки. Поэтому ученый предлагал не торопиться с осуществлением этой меры, на которой настаивали некоторые слои русской интеллигенции. Идею всеобщего обучения, утверждал К.П. Победоносцев, должно выносить само общество, тогда поднимется престиж профессии народного учителя, и учительскому служению посвятят себя лучшие люди России.

Проекты и планы всеобщего обучения, распространившиеся в 90-е годы XIX века в России, были во многом заимствованы из западноевропейской практики: К.П. Победоносцев отмечал невозможность механически следовать этим образцам, основанным на других социально-экономических и культурных реалиях. Так, в русской сельской общине мальчик 12 лет уже являлся кормильцем семьи: если он шел учиться, потеря рабочих рук существенно сказывалась на семейном благосостоянии. Всеобщее обучение, на котором настаивали многие деятели педагогики, не могло быть, по мнению Победоносцева, целью школы: «Увлечшись мечтательной задачей всеобщего просвещения, мы назвали просвещением известную сумму знаний, предположив, что она приобретается прохождением школьной программы,

искусственно скомпонованной кабинетными педагогами», - восклицал ученый [8, с. 308].

Ставя воспитание на первое место в педагогическом процессе, К. П. Победоносцев подчеркивал, что традиционное для русского народа воспитание в вере должно производиться всем строем школьной жизни, а не отдельным предметом. Если семейное воспитание закладывает основы веры, то школа делает ее сознательной и крепкой. Поэтому, школьная жизнь не может быть разделена на светскую и религиозную стороны. Православные представления и чувства должны пронизывать все преподавание в учебном заведении.

Содержание обучения, писал ученый, должно быть научно обоснованным и соответствовать не только педагогическим представлениям, но и жизненным потребностям того или иного слоя общества. «Полуобразованность» К.П. Победоносцев полагал худшим злом, чем невежество. Она происходит, считал ученый, от беспорядочного чтения, неразборчивости в учении, от «праздного знания». Знания не должны быть бесполезным грузом: не применяемое на опыте знание – это претензия на знание, писал ученый, которая рождает поверхностность суждений. Действительное знание позволяет каждому сказать «не знаю» о том, чего он не знает, и воздерживает его от беспорядочных рассуждений вне пределов его знания, - отмечал К.П. Победоносцев. Поверхностность знания является и социальным злом, так как, отрывая человека от его среды и переводя в разряд «образованного», при этом не дает возможности более или менее трезво оценить свой интеллектуальный багаж и свои перспективы в новом качестве. Это рождает неумеренные амбиции, неудовлетворенность собой, зависть к чужой доле, а в итоге – способствует развитию темных сторон натуры.

Основным содержанием обучения в народной школе

К.П. Победоносцев считал основы вероучения и русский язык, на котором выпускник должен уметь точно и определенно выражать свои мысли. Велико, по его мнению, воспитательное значение церковно-славянского языка, зная который, человек становится обладателем всех духовных богатств Руси. Это не только мост в прошлое, но и язык высокого торжественного стиля, который, полагал К.П. Победоносцев, несет в себе воспитательный заряд.

Роль К.П. Победоносцева как теоретика педагогики состоит в том, что он вел бескомпромиссную полемику с крайними либеральными, радикальными и европоцентристскими представлениями многих деятелей школы, отстаивал самостоятельность пути русского образования, ратовал за органичность и естественность его развития. Правда, делал он это, по роду своей службы, с помощью административных рычагов. В силу этой и других причин современный ему педагогический мир плохо понял идеи К.П. Победоносцева и оценивал его как неисправимого ретрограда и противника новшеств. Значение его творчества в полной мере выявилось в связи с последующими событиями русской истории.

Педагогическая мысль 80-90-х гг. XIX в. в трудах русских ученых

Философские и историко-культурные традиции славянофильства в 70 – 80-х годах XIX века продолжил известный русский мыслитель К.Н. Леонтьев (1831-1891). Культурологические взгляды К.Н. Леонтьева продолжали концепцию культурно-исторических типов Н.Я. Данилевского; причем в России, по мысли ученого, соединилось несколько различных типов культур. Столпами русско-славянского культурно-исторического типа, по мнению философа, являлись самодержавие, православие и сословность, которые, по выражению К.Н. Леонтьева, следует «подморозить», то есть

направить все усилия на их сохранение в естественном виде, минимализировать европейское влияние на Россию. Это должно было помочь сохранить российскую культурную самостоятельность, особый тип ее просвещения.

Дистанцирование от европейского пути было вызвано глубинным осознанием К.Н. Леонтьевым регресса западной духовной культуры и, в связи с этим, бесперспективности ее развития. Неповторимость и оригинальность русского исторического пути крылась, по мнению К.Н. Леонтьева, в особенностях национальных устоев, хранителем которых являлся русский народ. Они определялись православным мировоззрением, верой, которые на первое место выводят внутреннее, а не внешнее совершенствование.

В статье «Грамотность и народность» (1870) К.Н. Леонтьев писал об умеренности, миролюбии и смирении русских как основе их национального характера («Россия велика, да не сердита», - приводит он слова знакомого грека), отсутствии гордыни, честолюбия, тщеславия, которые толкают человека к завоеванию мира. Россия, утверждал мыслитель, — молодая цивилизация, которая только начинает свой путь, и развитие это идет своеобразным способом. Европейская «бесцветная и безвкусная вода всеобщего просвещения» принесла пользу русскому обществу, выразившись в создании системы церковно-приходских школ как основного типа начальной школы. К.Н. Леонтьев выступал против принятия закона об обязательном начальном обучении, считая, что русская интеллигенция с ее европейскими взглядами не сможет научить народ, а только навредит самобытному крестьянскому миру, которым держится русская нация. Грамотность не может быть, по словам К.Н. Леонтьева, целью развития; это только средство, причем используемое не всегда в благих целях — в частности, для политических манипуляций людьми.

К.Н. Леонтьев подчеркивал, что грамотность и образованность не способны определять ни нравственные устои, ни силу и мощь государства, ни успехи в торговле. Даже развитию ума и талантов они, по мнению ученого, способствуют лишь отчасти. Поэтому невозможно в основу просвещения класть исключительно идею всеобщего обучения. Концепция Леонтьева основывается на призыве к развитию собственных форм просвещения и образования, к соединению их в единое русло. Возможность такого развития связывается у К.Н. Леонтьева с вопросом самого существования русско-славянского культурно-исторического типа.

Выдающимся теоретиком и практиком народной сельской школы был С.А. Рачинский (1833-1902), ученый-естествовед, профессор Московского университета, переводчик трудов Чарльза Дарвина на русский язык, педагог. Ученый, оставив научную работу в университете, поселился в своем имении Татево Смоленской губернии, где организовал школу первоначального обучения для сельских детей. Жизнь школы С.А. Рачинского во многом повторяла семейный сельский быт — ученики и учитель сами организовывали всю жизнь своей школы. Многие учащиеся и жили при школе, поскольку дома их находились далеко от нее. В школе-семье Рачинского царили дисциплина и порядок, где дети подчинялись своему «отцу» не по принуждению, а по доброй воле. Такая школа была органична, соответствовала представлениям народа об учении, и крестьяне охотно отдавали туда учиться своих детей.

На основании директорской и учительской практики С.А. Рачинский написал замечательную книгу «Сельская школа», в которой отметил, что педагогические труды столичных ученых не имеют ничего общего с русской сельской действительностью. Действительность эта имеет свои особенности. Сельский ребенок не может учиться весь год рав-

номерно – сельская страда требует рабочих рук. Но зимой, когда он учится, он готов слушать учителя целыми днями, не требуя отдыха и развлечения. Сельская семья многодетна, старшие являются естественными воспитателями младших, сельчане более скромны и ровны в поведении, чем горожане, дети – чутки и одаренны в искусстве. Быт сельских жителей целиком основан на церковной жизни. «Высота и безусловность нравственного идеала» верующих людей диктуют, по мнению С.А. Рачинского, особый строй сельской школы. На вопрос своего учителя, где лучшее место на Земле, дети отвечали, что это – монастырь, причем многие из них монастыря никогда в жизни не видели. Просто монастырь представлялся им таким идеальным, «неземным», совершенным местом, поскольку жизнь в нем строилась на других законах, чем вокруг.

Особое место в сельской жизни, отмечал С.А. Рачинский, занимает храм. Это и место Божье на Земле, и место собраний народа, и единственный на селе «культурный центр». Воспитание ребенка неотделимо от храма, от Церкви. Поэтому внецерковная сельская школа не сможет выполнить своих воспитательных и образовательных задач. Цели и задачи воспитания в церковной школе, писал С.А. Рачинский, носят непреходящий характер, они основаны на вечных идеалах, в отличие от задач светской, в частности, земской школы, «подверженной политике и настроению минуты». Важна в сельской школе роль учителя как наставника, пастыря детей, занимающегося ими во всякое время. Воспитательное воздействие такого учителя не прекращается с окончанием урока, личный авторитет его неизмеримо выше, чем учителя городской светской школы. Такой авторитет облегчает процесс обучения и воспитания, но, с другой стороны, налагает большую ответственность на учителя, обязанного постоянно работать над собой.

Педагогично стремление С.А. Рачинского ограничить обучение ребенка необходимыми знаниями и умениями и устоявшимися, «классическими» темами. Содержание образования в сельской школе С.А. Рачинский видел в изучении грамоты (чтения и письма), счета, какого-либо нужного ремесла, церковного пения и рисования. Это довольно узкие, но реально выполнимые и сочетающиеся с жизнью крестьян задачи. Русскую словесность педагог предлагал заканчивать пушкинским периодом, полагая, что позднейшие произведения отражают «переходное состояние русского, отчасти европейского общества» и «не имеют ни общечеловеческого, ни мирового значения». Это не означает ни подозрительности или недоверия к новому. Осторожность, с которой ученый относился к современной ему литературе, свидетельствует о пристальном внимании к кругу чтения школьника, желанием оградить учеников от случайных, не проверенных временем, произведений.

Расширение учебной программы в сельской школе, писал С.А. Рачинский, возможно лишь при удлинении учебного года (на селе он не превышал 6 месяцев) и при соответствующем уровне подготовки учителей. Подобным преобразованиям препятствовал низкий уровень благосостояния крестьян, для которых отправка детей в школу была разорительна. В повышенной сельской школе педагог предлагал ввести элементарную геометрию, историю и географию, обращая внимание на межпредметные связи в обучении.

Большое воспитательное значение придавал С.А. Рачинский внешкольной работе с детьми. Труд на пришкольном участке, беседы с детьми в свободное от уроков время, паломнические походы и поездки составляли важную часть его педагогической системы. В статье «Школьный поход в Нилову пустынь» он рассказывает об одном из таких походов, оставившем неизгладимые впечатления **в душах и**

учителя, и воспитанников. Родная природа, походные трудности и духовно значимая цель – все это составило прекрасную педагогическую среду, которая, при участии учителя, благотворно влияла на детей.

Некоторые из учеников С.А. Рачинского, воодушевленные примером своего учителя, также избрали учительскую деятельность своим поприщем, и преподавали в сельских училищах, где стремились создать ту же обстановку, что и в татевской школе.

Видным педагогом, создавшим систему просвещения нерусских народов, был Н.И. Ильминский (1822-1891), востоковед, профессор Казанской духовной академии и Казанского университета, руководитель Казанской крещено-татарской школы. Эта школа была организована при братстве святителя Гурия. Н.И. Ильминский создал ее для детей крещеных татар, но вскоре в ней стали учиться и дети других народов Поволжья. Первоначальное образование в этой школе дети получали на родном языке (1-2 год обучения) и лишь затем переходили на русский язык обучения. Такая система была новостью для российского образования.

Выпускники Казанской школы разъезжались по селам Поволжья, где при приходах учили детей. Они сохраняли тесную связь с Н.И. Ильминским, ведя с ним активную переписку. Учитель пользовался непререкаемым авторитетом, уважением и любовью своих учеников. Школы по системе Ильминского широко распространились по всем восточным территориям Российской империи. В силу того, что школы Ильминского не были государственными, а подчинялись только братству, отчетность их была минимальной (все переговоры с губернской администрацией и епархиальными властями брал на себя Николай Иванович) и полностью отсутствовала бюрократическая опека.

Строй Казанской школы был строго церковным. Все

дети участвовали в богослужении, которое Н.И. Ильминский перевел на языки народов Поволжья. В школе царил порядок, ученики неукоснительно выполняли свои обязанности. Слава о ней достигла столицы, и высокопоставленные посетители не уставали удивляться атмосфере школы, в которой невозможны были непослушание, невнимательность, нарушения дисциплины. После обсуждения системы Ильминского в Министерстве народного просвещения она была положена в основу закона о просвещении нерусских народов 1870 г. Школы на родных языках рекомендовалось учреждать среди народов Сибири, Севера, Кавказа, Казахстана.

Переводческая работа педагога была обширной: он перевел на татарский и другие языки Евангелие, Псалтырь, создал буквари и азбуки. Переводческая комиссия и Казанская типография издавали эти книги значительными тиражами. Для печатания книг ученый пользовался алфавитами, составленными на основе русской графики для облегчения последующего перехода на русский язык обучения. Н.И. Ильминский указывал, что разговорный татарский язык испытал влияние русской фонетики и лексики (равно как и русский вобрал в себя татарские слова), поэтому русские буквы смогут адекватно отразить его строй.

Ученики и сподвижники Ильминского работали на окраинах России, собирая этнографический материал, фольклор, составляя алфавиты для бесписьменных народов, делая переводы, публикуя первые азбуки, словари, грамматики языков. Обычно этим занимались миссии, крупнейшими из которых были Алтайская и Забайкальская. Миссионерские алфавиты, словари и буквари стали основой литературного развития многих языков народов страны.

Принципы организации школ Н.И. Ильминского заключались в обеспечении местных школ учителями той же на-

циональности, что и ученики, вовлечении в школы девочек, отсутствии жесткой регламентации учебного дела. Школы системы Ильминского были первоначальным учебным заведением с одно- двухгодичным сроком обучения: ученики, желавшие продолжить обучение, должны были учиться в центральной школе, которая, по мысли Н.И. Ильминского, должна была быть у каждого относительно крупного народа. Педагог протестовал против попыток административной власти жестко определить сроки перехода детей на русский язык обучения, считая, что они должны устанавливаться сообразно уровню развития местного языка, распространенности русского языка в регионе, употреблению его в разговорной практике в среде и семьях учеников.

После издания закона о церковно-приходских школах 1884 г. педагог активно участвовал в их организации, разработке учебных планов и программ, а также учебных пособий на основе местного материала: Н.И. Ильминский писал, что учебная книга, подобная «Родному слову» К.Д. Ушинского, должна быть у каждого народа. Свою теорию воспитания Н.И. Ильминский развил в книге «Беседы о народной школе», где говорил о необходимости церковного воспитания с раннего детства, которое обеспечивает не механическое, а «живое» развитие ребенка, организует жизнь его души. Главное, по мнению педагога, в воспитании — любовь, которая должна определять все слова и поступки воспитателей.

Первый период воспитания — младенчество (с рождения до двух лет), когда в душе ребенка создается фонд любви, заложенный любовью матери и близких. Второй — от 2 до 5 лет, главным содержанием которого является подражательность. Поэтому неэффективным средством воспитания должны быть признаны моральные постулаты, непонятные для ребенка. Наглядные же образцы добродетели (строки Священного Писания, жития святых, поведение родителей,

учителей) впечатываются в душу навсегда. Взрослые, воспитывающие ребенка, должны внимательно следить за своими поступками и словами.

Третий период – от 5 до 10 лет; здесь воспитание из семейного дела становится общественным, школьным. Авторитет воспитателя должен быть чрезвычайно высоким – таким же, как у отца. У учителя недопустимы развязные манеры и кричащая одежда, панибратство, фамильярность. Из авторитета наставника вырастают уважение и послушание, которые учитель своим поведением и словом должен укреплять, а не сокрушать. Такой школьный климат, писал Н.И. Ильминский, сам по себе является методом педагогического воздействия. Упорядоченной школьной жизнью детям исподволь внушается модель будущей жизни – в семье, обществе, государстве.

Церковно-педагогическая мысль

Церковная педагогика конца XIX – начала XX века представлена такими именами как святитель Феофан Вышенский Затворник (Говоров), Иоанн Кронштадский (Сергиев), архиепископ Фаддей (Успенский).

Святитель Феофан (1815-1894) – преподаватель и ректор Санкт-Петербургской духовной академии, инициатор открытия воскресных и церковно-приходских, женских епархиальных школ Тамбовской и Владимирской епархий, учредитель газет «Тамбовские епархиальные ведомости» и «Владимирские епархиальные ведомости», выдающийся богослов, святой и подвижник Церкви, оставил богатейшее духовно-литературное наследие. Труды «Начертание христианского вероучения» и «Путь к спасению», определявшие, в числе прочих, задачи христианского воспитания, явились результатом размышлений всей его жизни.

Концепция воспитания святителя Феофана основана на

христианской антропологии и предполагает совершенствование и развитие всех трех составляющих человеческого существа — духа, души и тела. Святитель, основываясь на Священном Писании, святоотеческих творениях и аскетической духовной литературе развил положения христианской психологии. Особое внимание он уделит психологии юного возраста. Двойственность человеческой природы ставит целью воспитания спасение души, а задачами, тесно связанными между собой — борьбу со злом, греховными мыслями и поступками и раскрытие сути человека как образа и подобия Божьего.

Образование человека святитель Феофан очерчивает в его трех составляющих: образование ума, образование воли и образование чувства (сердца), однако каждая составляющая находится в тесной связи с становлением духа, без чего невозможно направленное развитие каждой части. В таком образовании основной, базовый элемент — церковное и семейное воспитание, затем школьное обучение в тесной связи с Церковью, и, наконец, самовоспитание под руководством опытных наставников. «Воспитание из всех святых дел самое святое», писал Феофан Вышенский Затворник [4, с. 115].

Следствием такого воспитания является целостность человека, его направленность к добрым делам, ровность его жизненного пути, мудрость и прозорливость, самообладание, мужество — то есть все то, что обычно зовется высокими нравственными качествами. «Бесплодность воспитания», на которую обычно сетуют родители или учителя, есть результат уклонения от его благодатных средств, с надеждой только на естественную природу человека, результат воспитания исключительно для земной жизни (с целью довольства, обогащения, достижения успехов в профессии, карьере, обществе).

Целью подобного воспитания становится получение знаний и умений, а содержанием школьного образования

– преподавание наук. Приобщение к знаниям без параллельного укрепления духа, писал святитель, воспитывает самодовольство, тщеславие, чрезмерную и часто пустую любознательность, а эти качества рождают душевную глухоту, зависть, корысть – черты, недостойные человека, но часто бывающие именно следствием его воспитания. Школьное воспитание падает на благодатную почву – юный возраст характеризует неразборчивая склонность к разнообразным впечатлениям и необоримая жажда общения. Соединение естественной природы юности и такого рода воспитания приводит к плачевному положению – мы не получаем от научно обоснованного и детально разработанного школьного образования желаемых результатов.

Это, разумеется, не значит, писал Феофан Вышенский Затворник, что науки в школе не должны преподаваться, или должны занять скромное место. Школьное обучение должно быть устроено так, чтобы «видно было, что главное и что подчиненное» [4, с. 80]. Это достигается изучением вероучения как главного, важнейшего предмета, одобрением добронравия, добродетельных поступков, а не только успешной учебы. Всякая наука должна быть преподаваема на христианских началах, с христианско-православной точки зрения. Только такое преподавание сделает знание цельным и истинным.

Процесс воспитания, по святителю Феофану, продолжается у человека всю жизнь – роль воспитателей же по очереди выполняют родители, воспитатели, учителя, общество. Церковь является воспитателем от рождения до смерти. Роль ее в становлении человеческой личности исключительна – и по длительности, и по глубине, и по всеохватности действия. Церковь дает человеку полноту познания, признавая воспитание и обучение единым процессом, развивающим все его задатки.

Св. прав. Иоанн Кронштадский (1829-1908) являлся духовным наставником многих людей, преподавал в Кронштадском уездном училище, Кронштадской гимназии Закон Божий. Удивительным трудом стала книга «Моя жизнь во Христе», составленная из записей, которые отец Иоанн делал в течение всей жизни. В своих выступлениях перед педагогами в день начала учебного года отец Иоанн подчеркивал, что главное — воспитать из ребенка человека и христианина. Идеал человеческой личности — простота и целостность, как был прост и целостен Иисус Христос. Эти качества, прежде всего, обеспечивает не ум, но сердце: поэтому важнее человеку учиться «сердечной науке», чем знаниям. «Взгляд сердца» (идея) всегда предшествует умственному познанию: это целостный взгляд, который затем, при «взгляде ума», расщепляется на составляющие части.

Язык любви — тот язык, на котором говорит все человечество. Отец Иоанн любил своих учеников и называл их «мои дети», поскольку считал их детьми по вере, по Церкви и по «принимаемым наставлениям и отеческому руководству», а духовное родство — выше кровного. Любовь к ученикам предопределяла способы и методы преподавания — Иоанн Кронштадский не ставил плохих оценок, спрашивал сначала желающих ответить, никогда не наказывал своих воспитанников за ошибки в знаниях. Сам урок скорее напоминал беседу единомышленников. Он полагал, что преподавание должно быть максимально простым, большую роль играл выбор преподаваемого материала.

Св. Иоанн Кронштадский подчеркивал незаменимость Церкви в деле воспитания, богослужение называл «высоким созерцанием ума», всегда призывал родителей приводить детей в Церковь. Забвение учащимися Церкви после окончания учения он полагал недопустимым, «плодом гордости, неразвитости духовной». «Нет чести выше, как быть христи-

анином и членом Христовым, чадом Божиим во Христе», - говорил отец Иоанн.

Педагогические воззрения архиепископа Фаддея (Успенского) (1872-1937), который преподавал в Смоленской, Уфимской духовных семинариях, был их ректором, в основном отражены в книге «Записки по дидактике» (1901). Архиепископ Фаддей замечал, что воспитание необходимо именно потому, что природа человека несовершенна – если бы было не так, не нужно было бы и воспитывать. Воспитание поэтому должно состоять в преодолении этого несовершенства, что и является главной его целью. Природосообразность воспитания – это и развитие врожденных способностей человека, и преодоление его пороков.

Преодоление зла связано с его осознанием, которое может произойти только в вере, в стремлении к Божественному идеалу, в силу его вечности и абсолютности. Ни счастье, ни польза (эвдемонизм или утилитаризм) не могут быть поставлены целью воспитания: такая цель ограничена, временна, неполна. Христианство, утверждал архиепископ Фаддей, соединяет все цели, поставленные современной педагогией – и гуманистический подход, и гармоничное развитие личности, и счастье и пользу, не ставя последние, понимаемые каждым человеком, обществом, государством по-разному, во главу угла.

В дидактике, которая полностью должна соответствовать поставленной цели, архиепископ Фаддей также обозначил основные задачи воспитания с христианской точки зрения. Цель, поставленная перед учителем, - воспитание человека, диктует высокие требования к этой профессии. Учитель должен постоянно учиться (арх. Фаддей рекомендует вести специальный дневник, в котором отмечать успехи и промахи), следить за развитием педагогических знаний, которые надо применять на практике разборчиво и вдумчиво. Нет

учителя без любви к детям; враги педагогики – нетерпеливость, раздражительность, суровость и фамильярность. В педагогических приемах, полагал педагог, необходимо считаться с существующими методиками обучения, однако не полагаться на них слепо и без рассуждения. Сама личность учителя диктует тот или иной выбор, именно она стоит на первом месте в педагогическом воздействии.

Принцип наглядности понимался архиепископом как в вещественном, так и в образном смысле: он писал, что недостаток наглядных пособий легко восполнить с помощью воображения, и часто такая «наглядность» гораздо ярче и эффективнее, чем «живая». Развивал арх. Фаддей взгляды на вопросно-ответную форму обучения, концепцию поощрений и наказаний и другие темы. В 1937 году он погиб мученической смертью.

Библиографический список

Учебники, работы общего характера, источники

1. Антология педагогической мысли России (вторая половина XIX – начало XX века). М., 1990.
2. *Шестун Евгений, протоиерей*. Православная педагогика. М., 2001.
3. *Иеромонах Фаддей (Успенский)*. Записки по дидактике. Уфа, 1902.
4. *Феофан Затворник, свт.* Путь ко спасению. Краткий очерк аскетики. Отдел 1. М., 2000.
5. *Иоанн Кронштадский, св.* Моя жизнь во Христе. М., 2001.
6. *Ильминский Н.И.* Беседы о народной школе. СПб., 1899.
7. *Победоносцев К.П.* Новая школа. М., 1899.
8. *Победоносцев К.П.* Сочинения. СПб., 1996.

9. *Рачинский С.А.* Сельская школа. М., 1991.
10. *Леонтьев К.Н.* Поздняя осень России. М., 2000.

Монографии и статьи по отдельным вопросам темы

11. *Горбов Н.М.* С.А. Рачинский. СПб., 1903.
12. *Дроздов Н.М.* К вопросу о религиозно-нравственном значении классической системы образования. Киев, 1895.
13. *Звягинцев Е.А.* Церковная школа. Исторический очерк развития церковных школ за истекшие 25-летие (1884-1909). СПб., 1909.
14. *Лясковский В.* Памяти Рачинского. М., 1903.
15. *Маккавейский Н.Н.* Религия и народность как основы воспитания. Киев, 1895.
16. *Мироносицкий П.* Рачинский и церковная школа. СПб., 1910.
17. *Рождествен А. Н.И.* Ильминский и его система инородческого образования. Казань, 1900.
18. *Семенов Д.Д.* Первые шаги русской церковно-приходской школы. // Женское образование, 1887, № 3.

Работы по смежным дисциплинам

19. О вере и науке. М., 1998.
20. *Никольский Б.В.* Литературная деятельность Победоносцева. СПб., 1896.
21. *Преображенский И.В.* Константин Петрович Победоносцев. Его личность и деятельность в представлении современников его кончины. СПб., 1912.

Вопросы и задания

1. Каковы основные принципы, цели и задачи воспитания, поставленные традиционалистской педагогикой?
2. Проследите развитие К.Н. Леонтьевым просветительских идей славянофилов 40-х – 50-х годов.

3. Сравните взгляд на народную школу К.П. Победоносцева и С.А. Рачинского. Что между ними общего и в чем различие?

4. В чем ядро концепции просвещения нерусских народов России Н.И. Ильминского?

5. В чем заключается принцип целостности подхода к воспитанию и образованию в церковной педагогике? На какие позиции христианской антропологии он опирается?

ЛЕКЦИЯ 5.
РАЗВИТИЕ ШКОЛЫ НА РУБЕЖЕ XIX - XX ВЕКА.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ
ЛИБЕРАЛЬНОГО И РЕФОРМАТОРСКОГО НАПРАВЛЕНИЙ.

Распространение идеи всеобщего начального обучения

На рубеже веков школьное образование в России развивалось быстрыми темпами. Ассигнования на учебные заведения возрастали каждый год на 15-20% и перед 1917 годом составляли до 11% всех бюджетных расходов государства. Все основные типы начальных школ (церковно-приходская, земская, министерская и частная) по содержанию образования постепенно сближались между собой. К ним приближались и ведомственные училища (железнодорожные, Министерства внутренних дел, ведомства императрицы Марии и др.).

В начале двадцатого века всю педагогическую общественность и органы управления образованием волновал вопрос о законодательном оформлении всеобщего начального обучения. Существовало несколько проектов закона – Министерства народного просвещения, Думы, проекты частных лиц и педагогических обществ. В Государственном Совете он обсуждался дважды (в 1911 и 1916 году), но проект закона принят так и не был. Многие сомневались в необходимости обязательного обучения детей, особенно на селе, где каждые рабочие руки были на счету. Один сельский педагог образно написал, что идея всеобщего обучения в России напоминает прекрасный автомобиль, приспособленный к городским улицам, который «полуразбитый и заляпанный грязью буксует по сельским немощным дорогам». Земские деятели и думские либералы упрекались в формализации подхода к образованию, в том, что школа и просвещение измеряются ими цифирью: «радиусами охвата школой населения, наполняемостью классов и числом учебных предметов».

Другие расценивали принятие закона как нарушение свободы народа. Третьи отмечали сложности в отношении к неправославным конфессиональным школам, часть которых носила уже не столько вероучительный, сколько общеобразовательный характер (церковно-приходские православные, церковно-приходские армянские, лютеранские, римско-католические, т.наз. новометодные мусульманские и др.). Включение их в сеть всеобщего начального образования предполагало финансирование их из госбюджета, установление контроля над содержанием образования, что противоречило политике государства, старавшегося не вмешиваться во внутрирелигиозную жизнь вероисповеданий.

Встал и вопрос о национальной школе народов России. Некоторые из них обладали древней развитой культурой, письменностью, литературой и искусством. Их лидеры призывали к созданию собственного национального образования. Другие народы желали законодательно закрепить первоначальное обучение (первый – второй класс) на родном языке. Комиссия по народному образованию Государственной Думы приняла принцип обучения на родном языке как один из основополагающих и начала проработку вопроса о соотношении в национальных школах государственного и родного языков, а в более широком плане – о сочетании общероссийского и этнокультурного компонентов образования в начальной школе.

Православные церковно-приходские школы, составлявшие большую часть сельских (народных) школ, не могли не стать частью сети всеобщего обучения. Введение закона о всеобщем начальном обучении (при исключении из сети начальных школ других конфессий) делало обязательным их посещение (при отсутствии государственной или земской школы) населением любого исповедания, что противоречило принципу веротерпимости. Поэтому либеральные

и радикальные политические деятели настаивали на передаче церковно-приходских школ Министерству народного просвещения. Решение вопроса всеобщего обучения многие педагоги также видели в отделении Церкви от школы по образцу западноевропейских стран. Их оппоненты, напротив, подчеркивая своеобразие культуры России, настаивали на православной основе школьного обучения.

Было предложено усовершенствовать школьные программы Закона Божьего, преподавание которого выявило множество недостатков в православном образовании в рамках светской школы. Полная оторванность предмета от развития общества, неспособность многих учителей доказательно объяснять истины веры и вести аргументированную полемику с оппонентами, привела к потере его престижа среди школьников. В 1909 году по инициативе Святейшего Синода был созван съезд законоучителей средних учебных заведений, на котором были определены направления по улучшению преподавания Закона Божьего. Был поднят вопрос о необходимости готовить защитников православного учения, опирающихся как на традиционные источники, так и на современные научные данные. Состоялись епархиальные съезды законоучителей, обсудившие учебные планы и программу предмета, учебные пособия и методики обучения. В 1915 году был созван Всероссийский съезд законоучителей начальных учебных заведений.

По «Положению о высших городских начальных училищах» 1912 г. городские училища преобразовывались в школы с четырехлетним сроком обучения («высшие начальные училища»), которые и должны были составить основу системы начального образования: по их окончании предполагалось поступление в среднее учебное заведение (в гимназию — при условии сдачи экзаменов по иностранному и классическому языкам). В их учебный план входили Закон Божий,

русский язык и церковнославянская грамота, арифметика, начальный курс истории, географии, естественных наук, рисование и черчение, пение, физкультура. Арифметика и естествознание были расширены за счет добавления знаний по алгебре, геометрии и физики. Таким образом, постепенно складывались элементы двухступенчатой единой школы с преемственностью ее ступеней.

На волне обсуждения проблемы всеобщего начального образования и подъема школьного дела, в России возникали общественные организации и союзы, целью которых было содействие развитию учебных заведений. Ширилось земское движение, устраивались всероссийские педагогические выставки, учительские съезды. На них обсуждались вопросы обязательности начального и демократизации среднего образования, национальной школы, женского образования, статуса и положения учительства, популярные в то время концепции трудовой школы.

Реформирование системы начального обучения, введение в него единообразия, ставило и вопрос о преобразовании средней школы. В 1896 г. был определен юридический статус возникавших в городах коммерческих училищ, которые подчинялись отраслевым ведомствам. В это время выросло число частных школ (реальных училищ и гимназий), открылись гимназии в сельской местности (в основном, в пригородах), появились т.н. «новые школы», в которых осуществлялись педагогические эксперименты, вводились элементы трудового воспитания, ученическое самоуправление и совместное обучение мальчиков и девочек.

Дискуссия о целесообразности классического образования в гимназиях затронула самые широкие слои населения. Его преобразование стало темой выступлений Н.Ф. Бунакова (1836-1904), Д.И. Менделеева (1834-1905), В.П. Мещерского (1839-1914), других крупных деятелей науки и культуры в

печати. Одни отстаивали сохранение в программах средней школы древних языков и литературы, имевших по их мнению, общегуманитарное и воспитательное значение, другие – критиковали оторванность классического образования от жизни.

В начале XX века в ходе общего процесса демократизации общественной жизни и школы было предпринято некоторое сближение содержания образования в реальных училищах и гимназиях, с тем, чтобы выпускники реальных училищ могли поступать в университет, но в 1913 году все вернулось в прежнее положение. В 1915 г. в Министерстве народного просвещения вновь обсуждался проект нового «Положения о гимназиях». Средняя школа, по этому проекту, состояла из трехлетнего предварительного курса (равноценного начальному образованию) и основного семилетнего, состоящего из двух ступеней – трехлетней, одинаковой для всех учащихся, и завершающей четырехлетней, где ученики специализировались бы по четырем направлениям: гуманитарно-классическому, гуманитарному новому, реальному с естествознанием и реальному математическому.

В проекте было уделено внимание практическим занятиям по разным отраслям знаний и внедрению популярной в то время идеи трудового начала во все элементы учебного процесса. Впервые в гимназии вводилось преподавание ручного труда. Предполагалось обучать школьников отдельным технологиям труда, пользованием инструментами, работе в трудовом коллективе. По замыслу авторов проекта труд должен был воспитывать такие качества как трудолюбие, добросовестность, самостоятельность, творческий подход к делу, коллективизм.

Виднейшие представители педагогической науки

Одним из видных деятелей общественно-педагогических организаций (Лиги образования, Всероссийского союза

учителей и др.) был В.П. Вахтеров (1853-1924), автор одного из проектов введения всеобщего образования, научных трудов и школьных учебников. В книгах «Предметный метод обучения» (1907), «Основы новой педагогики» (1913) и других он опирался на идею исторического прогресса человечества, основывая на ней свою концепцию эволюционной педагогики.

В основе развития ребенка, по мнению В.П. Вахтерова, лежит совокупность трех компонентов: биологического развития человеческого рода, исторического прогресса и собственно развития личности. Ребенок появляется на свет с биологическими и общественными пороками, в преодолении которых заключается суть образования. Обучение в школе должно было, по его мысли, изменить природу человека.

Позитивистский подход В.П. Вахтерова привел его к выводу о несовместимости истин веры и науки. Педагог активно выступал против преподавания Закона Божия в школе, утверждая, что развиваемый этим предметом догматизм препятствует выполнению задачи всестороннего развития учащихся и самостоятельности их мышления. Позитивизм педагога отразился и на его научных интересах: книга «Предметный метод обучения» развивает тезисы экспериментальной педагогики В.-А. Лая, основанной на эмпирических наблюдениях за психическими реакциями учащихся. На основе анализа психологии школьного обучения В.П. Вахтеровым был выдвинут тезис о предметном обучении, действующем все чувства человека (в отличие от наглядного, основанного на зрительных впечатлениях). В учебнике для начальной школы «Мир в рассказах для детей» В.П. Вахтеров дал естественнонаучную картину мира с материалистических позиций. Учебник был подвергнут нелицеприятному разбору в прессе за его излишний критицизм и кощунственное отношение к национальным святыням.

В.П. Вахтеров имел редкую в истории возможность увидеть осуществление своих чаяний – отделение школы от Церкви и падение самовластья царя. Однако он не предвидел последовавшую вскоре диктатуру большевиков, разгромивших руководимый им Московский комитет Всероссийского учительского союза. Уже в 1918 году В.П. Вахтеров в полной мере осознал масштабы трагедии, постигшей русскую культуру. В статье, вышедшей в последних номерах органа Московского комитета, журнала «Учитель», В.П. Вахтеров писал, что, пропагандируя ненависть к царизму, обучили ненавидеть Родину, ратуя за республику, презирали Российскую монархию и русскую историю, прививая внешнюю культуру, забыли о культуре внутренней. Эта статья – плод глубоких и горьких размышлений педагога не только о школе, но обо всей России и ее судьбе [8].

Видным педагогом рубежа XIX - XX века был П.Ф. Каптерев (1849-1922), оставивший значительное научное наследие. Он являлся преподавателем Санкт-Петербургской духовной семинарии и Александровского лицея. Его работы «Основные начала семейного воспитания» (1898), «Педагогический процесс» (1905), «Педагогическая психология» (1914) и многие другие книги широко обсуждались современниками. Педагог выступал за полную независимость школьного дела от государства, Церкви и политики. В педагогической науке он подчеркивал ее универсализм, применимость педагогических законов в любой стране мира.

П.Ф. Каптерев отмечал сложность природы ребенка, критикуя как руссоистские концепции полного ее совершенства, так и пессимистический подход «натуралистов» и ряда западноевропейских богословов. Идею природосообразности воспитания он заменил концепцией «идеалосообразности», которая предполагает, по его мысли, не только учет природных качеств ребенка, но и дополнение их идеа-

лами, принятыми в обществе. Однако идеал общества, или народа, отмечал П.Ф. Каптерев, включает сильные и слабые стороны; выше его, по мнению педагога, идеал мира, освобожденный от национальных недостатков. Поэтому педагог должен перейти границы национального идеала. Невозможно обратиться за опытом к другому народу: зато возможно — ко всему человечеству.

П.Ф. Каптерев разделял популярную на рубеже веков мысль о том, что у России и западноевропейских государств единая культурная основа — христианская религия. Отличие России от Европы, поэтому, заключается в частности. Иисус Христос возгласил идею равенства, свободы и братства людей, несмотря на всю их непохожесть между собой. Следовательно, воспитание народов, называющих себя христианами, везде одинаково. П.Ф. Каптерев подверг критике мысль Ушинского о том, что единого для всех людей воспитания не существует. У воспитания, отмечает педагог, кроме национальности, еще две важные интернациональные основы: вера и наука. Поэтому педагогический процесс у любого народа одинаков по существу, но различается в частности.

Выделяя семейное воспитание как важную веху в развитии ребенка, П.Ф. Каптерев называет воспитательное воздействие систематической помощью в саморазвитии и самосовершенствовании. Духовные недостатки искореняются, по его мысли, «измором», то есть их «неразвитием», при развитии положительных сторон личности. Школа должна подготовить ребенка к «созданию» убеждений, не навязывая своих. Великий грех учителя — нетерпимость и политическая ангажированность. Ребенок должен воспитываться в свободе, полагал П.Ф. Каптерев, и поэтому такие церковные реалии как послушание, смирение и аскетика к школе неприменимы. Педагогический процесс автономен, то есть внешне независим (государство и Церковь могут требовать

только, чтобы он не служил орудием антигосударственных и антицерковных начал), и развивается по своим законам в двух сферах: необходимой (определяемой антропологией) и свободной (в методах обучения и воспитания).

Отмечая полное совпадение целей воспитания в христианском вероучении и научной педагогике, П.Ф. Каптерев выступал против преподавания вероучительных предметов в школе, приводя известный пример К.П. Победоносцева об изучении «темы» спасения души по пунктам учебника. Он был убежден, что религиозное воспитание в учебных заведениях должно стать частью нравственного воспитания. Задачи его в школе просты – поднять детское сознание от антропоморфных представлений (Бог как старец, дедушка, добрый человек и т.д.) до понимания христианского идеала «Бога как Любви, Благости, Бесконечности, прекрасного, истинного, как Отца Небесного»).

Внутренняя автономия педагогического процесса обеспечивается и организационно – главенством школьного выборного органа (совета) в каждом учебном заведении, деятельностью учительских общественных организаций, улучшением материального и правового положения учительства, введением профессиональных педагогов в органы управления просвещением.

Критически оценивая концепцию трудового воспитания, П.Ф. Каптерев полагал, что труд как физическая деятельность не имеет для школы особого значения, но может в определенных условиях, при продуманном его применении, воспитывать умственные способности, и только в этом качестве может быть допущен в учебные заведения.

Раздвоение процесса воспитания и обучения в творчестве П.Ф. Каптерева на два независимых русла – церковное и школьное, с разными задачами, приемами и требованиями – отразилось и на его историко-педагогических пред-

ставлениях. В фундаментальном труде «История русской педагогики» (1913) он дал картину развития педагогических представлений и обучения детей от языческих времен до современной ему эпохи. Эта картина предстает как прогрессивное накопление школой традиций умственного образования. Скептицизм Каптерева, разделявшийся многими его сподвижниками в отношении школы и педагогической мысли Древней Руси, тезис о «ветхозаветности» ее воспитательных идеалов, разделение русской педагогической мысли на два направления — гуманистическое и национальное (по непонятным причинам в первом оказался Н.И. Пиров, а во втором — К.Д. Ушинский), периодизация развития школы и педагогики оказывают влияние на историко-педагогические работы до сего времени.

Идеи свободной педагогики развил в своих трудах К.Н. Вентцель (1857-1947), известный своими публицистическими выступлениями и работой в различных общественных педагогических и политических организациях рубежа XIX и XX века. Он не получил систематического образования и не был профессиональным педагогом, однако все свое творчество посвятил проблемам воспитания. К.Н. Вентцель некоторое время занимался и революционной пропагандой, за что был преследуем властями. В работах «Нравственное воспитание и свобода», «Новые пути воспитания и образования детей» (1908-1910 гг.), в книге «Этика и педагогика творческой личности» (1912) педагог сформулировал цель нравственного воспитания — «пробуждение в ребенке самостоятельной, свободной нравственной воли». По концепции К.Н. Вентцеля человек самоценен, отсюда самоценно и детство. Свободная творческая личность — великий нравственный принцип. Педагогический процесс должен исходить из уважения к миру ребенка, который отличается от мира взрослых. Исключительность потребностей ребенка

по сравнению с потребностями взрослых, общества, государства определяет и ведущий метод образования – свободную творческую деятельность: познавательную, художественную, игровую, трудовую, коммуникативную.

Целенаправленное нравственное воздействие на ребенка, по концепции К.Н. Вентцеля, полностью исключалось – личность должна была формироваться самостоятельно, в ходе «естественного развития природных сил». Ребенок, по словам педагога, должен сам вырабатывать себе религию. Нравственность же заключалась, по Вентцелю, в «нравственной любви» – чувству по отношению к другим людям; она свободна и не должна вытекать из традиций и авторитетов общества, которое «создает цепи невидимого рабства», шаблоны, которыми опутаны все люди. К.Н. Вентцель утверждал, что только при отсутствии всяких педагогических ограничений может раскрыться индивидуальность и выработаться характер человека. Поэтому в школе должны присутствовать все внешние атрибуты свободы: отсутствие экзаменов и оценок, свободный выбор предметов и учителей, методов обучения.

Педагог воскресил старую идею Руссо о воспитании в изоляции от порочного общества будущих преобразователей мира, «социальных творцов», которыми должно стать новое поколение. Он разработал проект создания Дома свободного ребенка – учебного заведения закрытого типа, своеобразной общественной организации учителей и учеников, где учеба представляла бы собой разновидность производительного труда. Роль учителя ограничивалась созданием для него оптимальных условий. Однако, практика Дома свободного ребенка опровергла теорию – учебное заведение просуществовало всего три года (с 1906 по 1909) и закрылось из-за противоречий между родителями и педагогическим составом.

В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев и К.Н. Вентцель продол-

жали оставаться приверженцами идеи полной независимости школы и педагогического процесса от государства и политических идей и после Октябрьской революции, поэтому в Советской России, где проводилась идея крайней политизации и идеологизации школы, практически полностью прекратили свою научную деятельность.

Идею свободного общественного воспитания в труде развивал и С.Т. Шацкий (1878-1934), учредитель колоний для подростков – «Сетлемент», а затем «Детского труда и отдыха» и «Бодрой жизни». В колонии «Сетлемент» жизнь основывалась на принципах яснополянской школы Л.Н. Толстого. Правда, в отличие от школы Льва Толстого, работала она в городе, и в нее принимались дети из социальных низов и беспризорники. Вскоре стало ясно, что социальная среда продолжает влиять на воспитанников и внутри колонии. То, что было эффективно для воспитания крестьянских детей в яснополянской школе, не годилось для городской колонии, и вскоре она была закрыта властями за распространение в ней революционных антигосударственных идей.

В своих трудах педагог обрисовал способы целенаправленного воздействия на социализацию ребенка. Педагог должен понять ученика в окружении его среды и постараться повлиять на их взаимоотношения. С.Т. Шацкий выдвинул идею «педагогизации среды», повышения ее воспитательного потенциала для борьбы с разлагающим влиянием улицы на подростков. «Улица» у Шацкого – это не столько криминогенная обстановка и сопутствующие ей отношения, сколько массовая городская культура, освобождающая биологические инстинкты, деструктивно действующая на нервную систему. В эпоху, когда еще не было радио и телевидения, рекламы и Интернет-сети, педагог поставил вопрос о корректировке воздействия продукции субкультуры на психику и поведение детей.

Оценивая роль трудового воспитания в процессе социализации ребенка, С.Т. Шацкий говорил о необходимости сочетать труд с элементами игры и эстетического воздействия. Из труда, игры и искусства состоит жизнь ребенка: с его взрослением игра заменяется сознательной и целенаправленной трудовой деятельностью, направленной на общественное благо. Конструктивным воспитательным средством считал педагог и создание школы как коллектива педагогов и учащихся, как семьи, в которой преподаватели являются старшими братьями воспитанников.

На рубеже XIX и XX века на арену педагогической деятельности выдвинулась плеяда ученых-медиков, физиологов, психологов, внесших свой вклад в разработку теории воспитания и обучения (В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский, А.П. Нечаев, И.А. Сикорский и др.). Они явились основоположниками экспериментальной педагогики. Экспериментальная педагогика опиралась на данные наблюдений за психофизическими параметрами дошкольников и школьников. Для этого создавались лаборатории детства в научных институтах, лаборатории экспериментальной дидактики, педологические курсы (педология – научное направление, возникшее в начале XX века, комплексно, на основе данных естественных наук, изучающее ребенка).

В.М. Бехтерев (1857-1927), психолог, психиатр, физиолог, выделяя внутреннюю (личностную) и внешнюю (социальную) сторону психики человека, предполагал возможность целенаправленного воздействия на них в процессе воспитания и обучения. Важнейшими видами такого воздействия ученый считал труд и искусство. Наиболее эффективно оно в раннем возрасте – до школы. В.М. Бехтерев организовал в созданном им Психоневрологическом институте в Санкт-Петербурге лабораторию по изучению ребенка.

А.Ф. Лазурский (1874-1917), врач, психолог, явился ав-

тором программ наблюдений за учащимися на различных уроках («метод естественного эксперимента»), которые позволяли эффективно строить методики обучения, индивидуально подходить к каждому ученику, разрабатывать учебный план с учетом психологических особенностей того или иного возраста.

А.П. Нечаев (1875-1943) обратил внимание на то, что психология в школе имеет свои особенности: психологические законы могут применяться в учебных заведениях только с учетом особенностей педагогической среды и педагогического процесса. Он основал в 1901 году при Педагогическом музее военно-учебных заведений в Санкт-Петербурге лабораторию экспериментальной педагогической психологии, а в Нижнем Новгороде, Самаре и других городах – лаборатории экспериментальной дидактики, сыгравшие большую роль в развитии этой отрасли педагогического знания.

Личность человека рассматривалась учеными этого направления как психофизическая целостность, развивающаяся на основе биологических законов. Психологические опыты в школе стали в экспериментальной педагогике важнейшим методом изучения ребенка. Такие явления психики как память, воображение, внимание, их функционирование и развитие исследовались в учебной среде. Сложность самого объекта исследования, недостаток подготовленных педагогов, изъядны концепций и подходов мешали «чистоте эксперимента», но все же богатый фактический материал, полученный учеными, стал базой для разработки многих проблем дидактики. На основе исследований психологов, результаты которых публиковались в прессе, разворачивалось обсуждение разных сторон педагогического процесса, проходили съезды по педагогической психологии и экспериментальной педагогике.

Вместе с естественнонаучными концепциями в гумани-

тарные области знания все больше проникал дух материализма. Медицина, психология, физиология переживали в то время значительный подъем, и их успехи не могли не отразиться и на теории и практике образования. Антропология стала пониматься как наука о психофизиологическом строении человека, или даже отдельных его органов и их систем, а педагогика - как «филиал биологических наук» (П.Ф. Лесгафт).

П.Ф. Лесгафт (1837-1909), врач, гигиенист, психофизиолог, основоположник лечебной гимнастики и автор системы физического воспитания, полагал, что основы психики (темперамент, тип поведения и характер) формируются в раннем детском возрасте, и поэтому ведущую роль в становлении человека отводил семье, где происходит взаимовоспитание детей и родителей. Он отмечал нежелательность воспитания ребенка во «фребелевских детских садах». Школа же призвана, по Лесгафту, исправить недостатки семейного воспитания, поэтому значение ее в дальнейшей жизни человека могут быть велики.

В работе «Семейное воспитание ребенка и его значение» (1910-1912) утверждается, что идеально воспитанный человек – это разумный человек, способный жить в согласии с собой и окружающими. Воспитание разума начинается с изучения биологической природы человека: П.Ф. Лесгафт утверждал, что всякая истина, добытая при этом изучении, является драгоценным вкладом в педагогику и содействует уменьшению произвола и большей неприкосновенности личности ребенка. Гармоническое развитие ребенка предполагает внимание к физическому, умственному и нравственному воспитанию, где физическое развитие является основой двух последних, а умственное – необходимым условием нравственного. «...Мудрость и любовь, как исключительно человеческие проявления и возможные только при наличности образования, должны составлять главную цель воспи-

тания» [6, т. 3, с. 309]. Физическую культуру П.Ф. Лесгафт оценивал как психофизическое явление, вырабатывающее сознательное отношение к движениям. По схеме ученого до сего времени строятся школьные уроки физкультуры (гимнастика, легкая атлетика, игра). Он же является автором разделения детей на группы по физическому состоянию организма (основная, специальная группы, дети, освобожденные от занятий физкультурой). П.Ф. Лесгафт критиковал стремление к спортивным достижениям в школе и применение «гимнастических аппаратов» (снарядов).

Таким образом, на рубеже веков педагогическая наука развивалась в двух основных направлениях: обобщение законов развития педагогического знания, создание обобщающих трудов (П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров и др.) и дифференциация педагогики на специальные дисциплины, тесно с ней связанные (педология, педагогическая психология, экспериментальная педагогика). В это время наблюдается сильное влияние общеевропейских тенденций на отечественное образование, а также американских инноваций. Идеи трудовой, политехнической школы, социальной педагогики, различные методики обучения активно разрабатываются русскими учеными и практиками школьного дела, внедряются в обучение, иногда без должной корректировки и критического отношения к применению их в конкретных условиях.

Библиографический список

Учебники, работы общего характера, источники

1. История отечественной педагогики. Хрестоматия. Сост. Егоров С.Ф. М., 1999.
2. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. М., 1991.

3. *Кантерев П.Ф.* История русской педагогики. Пг., 1915.
4. *Кантерев П.Ф.* Педагогическая психология. 3-е изд. СПб., 1914.
5. *Куломзин А.Н.* Доступность начальной школы в России СПб., 1904.
6. *Лесгафт П.Ф.* Избранные педагогические сочинения в 2-х тт. М., 1951-1952.
7. *Вахтеров В.П.* Избранные педагогические сочинения. М., 1987.
8. *Вахтеров В.П.* Национальное воспитание. // Учитель, 1918, №№ 9-10, 11-12, 13-14.
9. *Вентцель К.Н.* Свободное воспитание. Сборник избранных трудов. М., 1993.

Монографии и статьи по отдельным вопросам темы

10. Всеобщее образование в России. Сборник статей. М., 1902.
11. *Константинов Н.А.* Очерки по истории средней школы: гимназии и реальные училища с конца XIX до Февральской революции 1917 г. М., 1956.
12. *Масловский А.Ф.* Русская общеобразовательная школа. Мысли отца семейства по поводу предстоящей реформы средней школы. СПб., 1900.
13. *Мусин-Пушкин А. А.* Среднеобразовательная школа в России и ее значение. Пг., 1915.
14. Народное образование и педагогическая мысль России кануна и начала империализма. М., 1980.
15. Народное образование и церковное достояние в 3-ей Государственной Думе. Ч. 1. СПб., 1912.
16. *Павлов А.П.* Реформа среднего образования. 2-е изд. М., 1908.
17. *Пругавин А.С.* Запросы народа и обязанности интеллигенции в области просвещения и воспитания. СПб., 1895.

Работы по смежным дисциплинам

18. Сикорский И.А. Сборник научно-литературных статей. Кн. 2. Киев, 1899.

Вопросы и задания

1. Определите суть дискуссий рубежа XIX и XX в. о начальной и средней школе. Какие проекты реформ предлагались в этот период?

2. В чем заключалось содержание «эволюционной педагогики» В.П. Вахтерова? Поясните смысл предметного метода обучения.

3. Какие периоды выделяет П.Ф. Каптерев в истории педагогики и школы? Попробуйте выяснить, каковы критерии разделения П.Ф. Каптеревым пореформенной педагогики на два направления – «гуманитарное» и «национальное».

4. Какие новые направления педагогической мысли возникли на рубеже веков? Каковы их характерные особенности, научный аппарат, практические результаты?

ЛЕКЦИЯ 6

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ РУССКОЙ РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКОЙ ШКОЛЫ В КОНЦЕ XIX – ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА.

В.В. Розанов о задачах русской школы

На рубеже веков российская экономика и культура развивались быстрыми темпами. Менялась и общественная жизнь. Все более прозрачными становились сословные перегородки, торговля и промышленность вовлекали в поле своего действия неподвижные до этого массы крестьянства. Росли города, развивались железные дороги и коммуникации. Русские мыслители рубежа веков попытались соотнести изменения, происходящие в обществе, с проблемами воспитания и образования. Перед революцией многие задумывались над вопросами национального просвещения, его [соотнесения] с соответствия общеевропейскому культурному развитию и народным традициям.

После Октябрьской революции 1917 года многие ученые вынуждены были по политическим мотивам покинуть Родину. Их творческая деятельность продолжалась за рубежом – в Германии, Чехословакии, Франции, США. Педагогическое наследие русских философов и педагогов Зарубежья лишь недавно стало доступно отечественному читателю. Оно стало широко публиковаться в России с начала 90-х годов XX века.

В.В. Розанов (1856-1919), русский философ-эссеист, преподававший одно время в народной школе, свои мысли о воспитании высказал в очерке «Сумерки просвещения» (1899) и ряде других сочинений, которые не публиковались около ста лет. Во многих из них критикуется вульгарно-материалистический подход к человеку, характерный для современной Розанову педагогики. Рационализм, писал философ, не может быть основой образования, поскольку

рациональные «истины» неполны[, а] и преходящи. Человеческий разум не может постичь всю истину, но постигает лишь какую-то ее часть, представляющуюся на данный момент полной истиной. Основа Церкви – христианская вера – вечна именно потому, что не рациональна. Христианство исторически лежит в основе всего европейского воспитания в силу незыблемости его догм. Размышляя над положением отечественной школы и педагогической науки, В.В. Розанов приходит к выводу, что, чем дальше воспитание уходит от своих изначальных корней, тем ниже становится воспитательная и образовательная эффективность школы.

Суть воспитания В.В. Розанов понимал как духовное возрастание человеческой души, которое невозможно без духовного опыта и духовного знания, которые может дать только Церковь. Поэтому мир души в школе остается не востребуемым, тогда как в нем и скрывается личность. Учение – это христианское понятие, писал мыслитель, по которому «свет, просвещение есть высшее земное дело, есть украшающее и возвеличивающее человека занятие» [8, с. 235]. Бездуховность образования философ считал основной бедой своего времени, наряду с уродливыми проявлениями массовой городской культуры, «уличной морали», «пороков фабричной заставы». Повышенное внимание к внешней культуре быта, поведения, к формам искусства умаляет внутреннюю культуру человека.

Одну из причин внутренней бездуховности человека В.В. Розанов видел в формализме образования в казенных школах и в бюрократическом управления ими. Государство, писал он, требует все измерить в часах и минутах, отвергая «непосредственное созерцание» как способ познания мира. Ему безразлично, сколько часов ученик проведет в Церкви, зато важно – сколько «за долбежкой катехизиса». Философ воодушевленно критикует преподавание Закона Божия, на

котором о величии первых вселенских соборов дети узнают из четырех страничек схематичного текста. Такое знание «нестерпимо ложно, кощунственно, постыдно». В.В. Розанов предлагал вернуться к старой русской маленькой частной или церковной школе, в которой царит атмосфера семейных отношений, где учитель — отец, а ученики — дети. В.В. Розанов долгие годы был корреспондентом С.А. Рачинского, встречался с ним и видел в его педагогической системе много положительного и нужного для России.

Вся новая педагогика, писал философ, как будто забыла, кого она собирается воспитывать, и приготовила «свои рецепты для французского буржуа или английского мидлкласса». Бездуховная школа — это не только школа без Бога; это и безнациональная школа, в предметах учебного курса которой Россия предстает как безнадежно отсталая страна (об этом писал в эти же годы и философ Л.А. Тихомиров). Так неизбежно получается, если критерий исторического прогресса искать в развитии науки и техники. Русское образование беспочвенно, вненационально. «Мы учимся патриотизму — на образцах римского патриотизма; чувству чести — на образцах французской чести, семейной домовитости — на исторических рассказах о швейцарцах и средневековых германцах».

Споры различных педагогических направлений, утверждал В.В. Розанов — это споры о частностях. Надо полностью реформировать школу: Россия может, по мнению философа, избежать «культурного маргинализма» Европы, если перестроит свою начальную школу на народных основаниях, поскольку русский народ в глубинном смысле высококультурен. Надо предоставить возможность действовать народным силам, задача государства — устранение препятствий такому развитию. Тогда по всей России организуются народные школы, которые должны быть в ведении Церкви и работать без научных программ («к храму надо пристроить

школу и библиотеку»). Только такие школы, по мнению В.В. Розанова, могли бы воспитывать душу учащихся.

Средняя школа должна также основываться на какой-либо одной культуре, одном подходе, а не на разных, как существующие — одновременно античные, христианские и научные. Три разнородные идеи, рассматривающиеся как принцип обучения, делают образование безликим и противоречивым. Целью учащихся таких школ становится «ловчее пройти курс», не задерживаясь ни на чем. Выпускники такой школы не имеют четких ориентиров — по выходе из школы они становятся скептиками и атеистами, презирующими свое Отечество. Школа, по мнению В.В. Розанова, должна строиться на трех принципах: индивидуальности обучения, целостности образования и единстве типа. Все это предполагает высокие требования к учителю. Учитель, сознающий свой высокий долг — единственно возможный в школе: Он должен раскрыть личность ребенка, а значит должен знать «истинные законы образования человеческой души». Труд учителя — медленный и кропотливый. В.В. Розанов отмечал, что с профессией учителя несовместимы быстрота ума и впечатлительность.

Философские очерки В.В. Розанова, не ставя целью решить проблемы образования в России, возбуждали общественное мнение и интерес к школе, очерчивая важнейшие и самые острые вопросы воспитания и обучения детей.

Представители русского Зарубежья о воспитании и обучении

Прот. В. Зеньковский (1881-1962) — один из ведущих философов и педагогов русского Зарубежья. Плеяда этих ученых, оказавшись после Октябрьской революции за пределами Родины, продолжила разработку идей православной педагогической традиции. В.В. Зеньковский — автор таких крупных работ по педагогике как «Социальное воспитание,

его задачи и пути» (1905), «Церковь и школа» (1927), «Психология детства» (1922) и многих других. Главный педагогический труд В.В. Зеньковского – «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» - написан в 1934 году. На основе анализа современных педагогических течений философ утверждал, что экспериментальная и позитивистская педагогика зашли в тупик, поэтому в XX веке стали появляться идеалистические системы Кершенштайнера, Гессена, советская система образования, в которых признана важность воспитания «системы высших духовных ценностей».

В. В. Зеньковский подчеркивал необходимость признания основой воспитания и образования христианскую антропологию, в которой особенно выделял сущность человека как образа и подобия Божия, а целью воспитания полагал раскрытие этой сущности, не забывая при этом факта искажения человеческой природы, но и не преувеличивая его значения. Цель педагогики по Зеньковскому – «открытие образа Божия в детях через подготовку их к жизни в этом мире и к жизни вечной».

В духовной жизни человека, логика которой индивидуальна и неповторима, есть разные этапы. В период становления личности на нее может и должен повлиять педагог. Важный в педагогике принцип свободы может быть раскрыт только в тесной связи с духовным началом добра в человеке, в его Богоподобии. Согласовать личное и общественное начала в человеке можно только через принцип соборности – коллективное духовное начало, каковым является Церковь. Это совсем не означает подчинения школы Церкви, полагал В.В. Зеньковский. Православная школа – это дух школы, православная атмосфера, поэтому она не может насаждаться сверху, а должна быть свободно создана общиной верующих людей.

Личность человека, писал философ, формируется в че-

тыре основных этапа: раннее детство, «второе детство», отрочество и юность. Каждый этап включает в себе определенный смысл. В первый период ребенок познает все многообразие окружающих его вещей; во втором – стремится приспособиться к миру и людям. В период отрочества ребенок «убеждается в праве жить своей собственной жизнью», а на четвертом этапе формируется личность человека в своей внутренней целостности.

Во все периоды воспитания ребенка, подчеркивал В.В. Зеньковский, должно иметь в виду тот момент, что человек конечен. «Нельзя жить так, как если бы не было смерти, но нельзя так и воспитывать, как если бы не было смерти» [7, с. 318]. Конечность здешней жизни питает мысль о жизни вечной – и это может стать доминантой педагогического процесса, основанного на вере, а значит на оптимизме по отношению к человеческому существованию.

Традиционную для русской философской мысли идею о невозможности нравственного воспитания вне религии, вне веры В.В. Зеньковский выражает вполне определенно, отводя труду, дисциплине ума и чувств, взаимопомощи и другим средствам нравственного воспитания подчиненную роль. Поскольку несмотря на весь прогресс науки, душа человеческая разумом до конца не познаваема, то разум должен играть в педагогическом воздействии подчиненную роль. Главное же – любовь и вера в воспитанника. «Тайна детской души постигается – и то неопределенно – лишь мистически; лишь отдаваясь чутью и вдохновению, мы можем найти ту клавишу, нажимая которую можно вызвать в душе желанный звук...Подойдите к дитяти с любовью, отдайтесь непосредственному чувству, и вы переживете всю реальность и всю неисследимость индивидуальности, поймете и то, что жизнь души есть тайна, поймете мистический характер педагогического воздействия» [7, с. 81-82].

Анализируя современные ему педагогические течения, прот. В. Зеньковский формулирует основные постулаты православной педагогики: 1) необходимость использования всего богатства педагогических идей и синтеза лучшего в них на основе православно-христианского вероучения; 2) целью ее является помочь ребенку с честью пройти жизненный путь и подготовиться к жизни в вечности; 3) православная педагогика не может не быть церковной; 4) развитие индивидуальности ребенка – не самоцель, а способ освобождения от раздвоенности духа и победы в нем благодатной, светлой стороны; 5) личность в период обучения раскрывается не в плане ее гармонического развития, а в плане иерархической взаимосвязанности ее составляющих (светлая духовность – психика – социальная сторона личности – физиология); 6) воспитание свободы духа понимается не как самовластье, а как подчинение истинному авторитету; 7) национальное воспитание, помимо идеи общности со своим народом, должно включать в себя мысль о сверхнациональном единстве перед Богом, «не могущем быть зачеркнутым никакими историческими конфликтами во взаимоотношениях разных национальностей»; 8) религиозное воспитание должно «развивать религиозное вдохновение живой, свободной и всецелой погруженности души в жизнь Церкви».

В.В. Зеньковский, как и многие другие философы этого поколения (прот. С. Булгаков, Е.Н. Трубецкой и др.), осмысливая развитие теории и практики педагогического знания, приходили к выводу о параллельном существовании в России двух подходов к воспитанию и образованию – один представлял собой крайнюю степень восприятия идей европейского Просвещения, другой – национальные историко-культурные традиции, основанные на православии. Первый ставил во главу угла человеческий разум, который «упраздняет» религию, ведет по своему несовершенству борьбу с

нею; второй — направлен на благодатное совершенствование духовности человека как основы всей его жизни.

Выдающийся философ русского Зарубежья И.А. Ильин (1883-1954) подчеркивал, что оторванность научного образования от духовного, порождает полужнание, которое дает возможность манипулировать массами в политических целях. Грамотность, писал мыслитель, не может быть самоцелью; она может служить либо высшим духовным целям развития и совершенствования человеческой личности, либо сиюминутным задачам каких-то групп людей.

Педагог, ставящий целью совершенствование личности человека, должен, прежде всего, сам осознать сущность духовного начала в человеке. Философ отмечал цельность человеческой природы в непротивоположности духа и инстинкта (дух — высшее естество инстинкта, а инстинкт — элементарная сила самого духа). В русском человеке духовное начало — православие, в тесной взаимосвязи его внешней и внутренней стороны. Суть воспитания, писал И.А. Ильин — в просвещении этим духовным началом инстинктов человеческой природы (по терминологии ученого, «борьба ангела с волком»).

Если этого не произойдет в детском возрасте, инстинкт со всеми его влечениями, страстями и пристрастиями не примет духа, а будет видеть в нем врага и насильника, услышит одни запреты его и всегда будет готов бороться и сопротивляться ему и осуществить свои желания. Отсюда цель школы — «зажечь сердце для истины, сообщить ребенку новый, неинстинктивный способ жизни». Инстинкт не побеждается только знаниями, хотя они могут помогать в его преодолении. Голос разума часто бывает подобен «гласу вопиющего в пустыне», человек не прислушивается к нему — поэтому одно образование не создает личности.

По мысли И.А. Ильина, есть несколько дверей в духов-

ную жизнь – религиозное чувство, любовь к природе и людям, искусство. Но это только начало пути. Начало это естественно, на него отзывается душа каждого ребенка. Однако нужно позаботиться, чтобы чувства эти не заглохли. С помощью матери «зажигается Божий луч в душе ребенка», затем к духовному становлению подключается Церковь, питая его «естественную доверчивость и первозданную чистоту». Духовное пробуждение ребенка должно случиться раньше его первых впечатлений от столкновений с неприглядными сторонами жизни. Зароненные в душу семена добра не дадут прорасти семенам зла. Поэтому в первый период развития ребенка (0-6 лет) так важно оберегать его чистую душу от травм, грубых и жестоких впечатлений, которые неизбежны впоследствии.

Во второй период (6-12 лет) необходимо научить его желать добра и стыдиться зла. Это период душевной закалки, столкновения с жизнью в разных ее проявлениях. Ребенка необходимо учить прислушиваться к голосу собственной совести, сердца, которые призывают к совершенству. Вместе с ним родители должны вникать в смысл поступков ребенка, поощрять его душевные движения к добру, научить обращаться к Богу с молитвенной благодарностью.

И.А. Ильин говорил о том, что истинное возрождение России возможно на базе трех основ воспитания: любви, свободы и предметности, причем последнюю он понимал как предметное посвящение своей жизни Божьему делу. Таким Божьим делом философ полагал жизнь для своего народа. Такая «предметность» выводит человека из состояния безразличия, напоминает об ответственности, освобождает от эгоизма. Школа должна научить ребенка «видеть и разуметь ткань Божьего дела на Земле». Предметное воспитание придает жизни религиозный смысл, даже тогда, когда человек сам не сознает этого, и не считает себя верующим.

Это — путь к вере и Церкви. Такое воспитание рождает «чувство предстояния высшему», чувство реальной силы и «творческого участия в мироустроении». Философ писал с надеждой, что в России, после долгих лет безверья и духовной пустоты устроится именно такое воспитание, помогающее человеку стать человеком.

Видный философ русского Зарубежья, Н.А. Бердяев (1874-1948), до эмиграции вел активную политическую деятельность либерального направления, публиковался в печати, был инициатором религиозно-философского общества памяти В. С. Соловьева, Вольной академии культуры (1918). В Париже он прославился своими публичными лекциями и философскими эссе, в которых отразились и его взгляды на просвещение. Рассматривая проблему соотношения веры и знания, Н.А. Бердяев отмечал, что она решается в современном мире тремя разными способами. Первый — абсолютизация научных знаний и полное неприятие веры. Второй — гипертрофированность веры в ущерб развитию наук. Третий — совмещение в сознании идеи полезности знания и необходимости веры. В научном и религиозном познании, писал философ, задействованы разные структуры человеческого существа: в науке сердце — только «подмога у ума»; в вере «ум — рабочая сила у сердца». Только при совмещении этих двух видов познания рождается истинное знание, или культура. В работе «Истоки и смысл русского коммунизма» (1918) Н.А. Бердяев утверждал, что в России на почве православия не была решена проблема культуры, существовало «религиозное, моральное и социальное сомнение в оправданности культуры», что создало ее «пониженный» по сравнению с Европой тип.

Таким образом, Н.А. Бердяев, в конечном счете, признавал приоритет европейской культуры, хотя прекрасно видел несообразности европейского сознания, в частности, гипер-

трофированное отношение к науке и совершенствованию всевозможных технологий, дающих человеку материальные блага жизни. Современный гуманизм, писал философ, отверг все ценности, кроме «частного человеческого блага». Такое «позитивно-гуманитарное отвержение Божественных ценностей ведет, в конце концов, к отвержению человека, ценности его души, превосходящей эту видимую эмпирическую жизнь» [15, с. 206].

Общий порок научного знания – его недостаточность и неполнота, а также кажущееся противоречие его с доктринами мировых религий, писал Н.А. Бердяев, поиски «духовной свободы» вызывают абсолютизацию мистической формы познания и появление эзотерических представлений (антропософия, оккультизм, магия и т.п.). Однако философ не считал нужным опровергать подобные представления, заполняющие «нишу между наукой и верой», а призывал «вести диалог» между всеми «формами познания мира», изучая особенности каждой из них.

В его книге «Смысл творчества» (1914) воспитательный процесс представлен как самосозидание внутреннего мира личности в ходе свободного творчества. В таком воспитании усвоению накопленного человечеством опыта отводилась минимальная роль, зато абсолютизировался «свободный поиск истины». Благодаря свободной творческой деятельности, писал Н.А. Бердяев, человек обретает возможность цельного познания и самосозидания. Творчество является «духовным деланием» человека и благотворно влияет на его душевное и физическое состояние. Творчество учит человека преодолевать себя, выходить за границы уже известного знания, духовно совершенствовать себя и человечество. Такое понимание роли и значения творчества человека в становлении его духа характерно и для других философов этого времени – Е.Н. Трубецкого, С.Н. Булгакова. Самово-

спитание при этом мыслится как акт освобождения от всевозможных оков, в числе прочих и от конфессиональных, а становление и возрастание человеческой духовности рассматривается вне Церкви и вероучения. В историко-педагогическом контексте такие идеи, несмотря на их видимую оригинальность и современное звучание, во многом исходят из взглядов Ж.-Ж. Руссо, отвергавшего какие-либо духовные авторитеты и учения.

В основном труде С.И. Гессена (1887-1950) «Основы педагогики» (1923) отмечалось значение определения философского смысла и задач воспитания. Педагогика в понимании ученого — это теоретическое обоснование образовательной деятельности. Цель воспитания он определял как «приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного». С.И. Гессен также рассматривал духовное становление в качестве одной из задач школы, однако определял его в культурологическом плане, как совершенствование интеллекта и чувств. Такое совершенствование должно было происходить в мировом пространстве, «расширять Родину до пределов Мира».

С.И. Гессен отмечал, что недопустимо делить воспитание на умственное, нравственное и физическое; не существует, по его мнению, и национального воспитания как особого его вида. Поскольку особенности народа и его культуры трудно поддаются определению, невозможно и определить специфику воспитания того или иного народа. В этой связи философ подвергал критике концепцию народности воспитания К.Д. Ушинского, считая ее неопределенной и недостаточно обоснованной в научном отношении. Базой образования в любой стране должны быть, по его мнению, мировые культурные ценности, а не специфические черты отдельной культуры. Целью обучения является развитие

творческих способностей препарировать те или иные знания, умения применять их в жизни.

Педагогика русского Зарубежья явилась тонкой нитью, связывающей сегодняшнюю отечественную педагогическую мысль с творческим наследием дореволюционной российской педагогики. Именно эти педагоги пронесли через десятилетия лучшие традиции российского воспитания.

Библиографический список

Учебники, работы общего характера, источники

1. *Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Осовский Е.Г.* Лекции по истории отечественной педагогики. М., 1995.
2. Православная педагогика в России: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Владимир, 1998.
3. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.
4. *Гессен С.И.* Педагогические сочинения. Саранск, 2001.
5. Зеньковский ВВ. Хрестоматия./ Сост. В.М. Кларин и В.М. Петров. М., 2000. (Антология гуманной педагогики).
6. *Зеньковский В.В.* Педагогика. М., 1996.
7. *Зеньковский В.В.* Педагогические сочинения. Саранск, 2003.
8. *Розанов В.В.* Сумерки просвещения. М., 1990.
9. *Ильин И.А.* Собр. соч., т. 3, б. М., 1993-1996.

Монографии и статьи по отдельным вопросам темы

10. Очерки истории образования и педагогической мысли Российского Зарубежья. Саранск, 2000.
11. *Корольков А.А.* Читая Зеньковского. // Педагогика, 1996, № 4.
12. *Куломзина С.С.* Наша церковь и наши дети. М., 2002.

13. *Сиземская И.Н.* Мироззрение как ценность образования: С.И. Гессен, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин. //Педагогика, 2001, № 1.

Работы по смежным дисциплинам

14. Русское Зарубежье. Золотая книга эмиграции. Первая треть XX в./ Энциклопедический биографический словарь. М., 1997.

15. *Бердяев Н.А.* Судьба России. М., 1918.

Вопросы и задания

1. Очертите круг педагогических проблем, интересовавших русских философов первой половины XX века.

2. В чем видел В.В. Зеньковский цель образования? Как он характеризовал целостность образовательного процесса? Каковы основные принципы православной педагогики?

3. Охарактеризуйте принцип культуросообразности воспитания в трудах И.А. Ильина.

4. В чем суть педагогических воззрений Н.А. Бердяева и С.И. Гессена?

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Школа — живой и постоянно меняющийся организм. Однако многое в ней остается неизменным, несмотря ни на какие политические, экономические или культурные перемены. Воспитание Человека — суть педагогического процесса. Духовное, умственное и физическое совершенствование остаются главными задачами школы многие века. Важным подспорьем в этом совершенствовании является историческое прошлое школы — а для нас, прежде всего, опыт ее развития в России. Не стоит забывать того факта, что из десяти веков развития русского просвещения, семь веков оно развивалось как просвещение церковное, а еще два — под глубоким, хотя и уменьшающимся с течением времени, воздействием Церкви.

История отечественной педагогики дает нам ориентиры в направлениях педагогической мысли и педагогического творчества. Отечественная школа всегда (в определенном смысле, даже в советское время) стремилась к высоким идеалам христианско-православной духовности. Внимание к личности ребенка, высокий авторитет педагогов, весомая роль школьного коллектива, организация внешкольной работы, во время которой происходило неформальное, личностное общение педагогов и учащихся, интерес к досугу школьников, тесный контакт школы с семьями учеников — все это отличало нашу школу во все времена. В русской педагогической литературе всегда яснее звучали вопросы мировоззренческого осмысления образования, нежели вопросы его предметного содержания или обучающих технологий.

С помощью изучения прошлого педагогики и школы можно понять ее настоящее и прогнозировать будущее. Отечественная история педагогики является неоценимым кладом опыта воспитания и обучения многих поколений,

и на основе исследования этого опыта, тщательно отбирая все проверенное и отсекая сиюминутное, можно построить истинно российскую национальную школу.

Имеющееся разнообразие сегодняшних концепций и теоретических и практических подходов к образованию, с одной стороны, делает возможным выбор между ними, а с другой — создает трудности в ориентировании и их практическом применении. Не стоит при этом забывать, что школа по самому характеру своей деятельности является довольно устойчивым и в определенной мере консервативным общественным институтом, поскольку одна из главных ее задач — передача накопленных обществом духовных и интеллектуальных богатств и традиций. Сегодняшняя отечественная школа, вбирая в себя всевозможные, часто органически не свойственные ей новации, духовно чуждое мировоззрение и взгляды, оказывается не в состоянии выполнять свои прямые задачи — воспитывать и образовывать детей. Уже поэтому всякая реформа и отдельные нововведения в ней должны быть всесторонне обоснованы теорией и подтверждены практикой.

Но школа не может не реагировать и на перемены, происходящие в нашем обществе и всем мире. Поэтому преобразования в школе неизбежны. Осуществляемая в настоящее время реформа образования позволит приспособить школу к нуждам и запросам хозяйства страны, соотнести ее с европейской системой образования, улучшить техническое оснащение учебных заведений.

С одной стороны, школа должна идти в ногу со временем, с другой — быть тесно связанной с педагогической традицией. Все лучшее, что было свойственно российскому просвещению, должно по праву занимать достойное место в педагогической науке и школьной практике. Только на таком прочном фундаменте можно построить современное качественное образование.

Научное издание

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
ИНСТИТУТА ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ РАО
ТРУДЫ 2008–2012 гг.

Лариса Николаевна Беленчук

История отечественной педагогики

Учебное пособие

Подписано в печать: 22.11.2012
Формат 60x84/16 У.п.л. 7,1 Тираж 500 экз.
Заказ №

Верстка: А.В. Кошентаевский
ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО
129626, г. Москва, ул. Павла Корчагина, д.7

Издательский Центр ИЭТ
Москва, Садовническая ул, д. 58/1, 1

Отпечатано в типографии ООО «Мультипринт»
121357, Москва, ул. Верейская, д.29
тел. 998-71-71, 585-79-64

ISBN 978-5-904212-20-9



9 785904 212209