

ОБРАЗОВАНИЕ

И.Н. Сиземская

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются современные проблемы образования с обращением к трактовке его социокультурного смысла, целей и задач отечественной философско-педагогической мыслью XIX-начала XX века.

Ключевые слова: педагогика, философия, образование, культура, национальные традиции, мировоззрение, модернизация, воспитание, личность, творчество.

*Задача всякого образования –
приобщение человека к
культурным ценностям науки,
искусства, права, хозяйства,
превращение природного человека
в культурного
С.И. Гессен*

Никто не станет оспаривать тот факт, что цели образования тесно связаны с целями жизни данного общества. Поэтому нет ничего удивительного в том, что принятая сегодня страной модель социально-экономического развития ориентирует существующую систему образования, хотим мы того или нет, принимаем или осуждаем этот факт, на решение прежде всего экономических задач, если говорить о государственной политике, и на утилитарно-жизненных задач индивидуального вхождения в структуру рыночных отношений, если говорить о мотивации молодого, «послеперестроечного», поколения. Никто не будет клеймить «нехорошими словами» сложившуюся ситуацию, поскольку образование бесспорно есть один из главных ресурсов экономического роста, инвестиции в которое в наши дни имеют стратегическое значение, а для молодого поколения (во всяком случае его большинства) является важнейшим способом успешного включения в жизнь общества через овладение полученной через обучение выбранной профессией. И сегодня можно лишь радоваться, что школа и вузы, пережив катаклизмы 90-х годов, приняли организационные формы, в достаточной степени адекватные идущим модернизационным процессам, а власть, наконец, обратила внимание

на их проблемы, в том числе и финансовые. Хотя процесс протекает болезненно и не просто. Но это вполне объяснимо: образовательная система в отличие от других социальных институтов наиболее консервативна — в этом состоит её достоинство и недостаток одновременно. Волна изменений, охватывающих общество, настигает её позже, и она достаточно долго может оставаться автономной в своём функционировании, образуя своеобразный анклав, менее других подверженный происходящим переменам, как бы выжидая, надолго ли они, а власть, как правило, в это время решает свои собственные «властные» проблемы.

В последние годы ситуация стала меняться: наметился рост престижа, финансово-социального статуса профессий сферы образования и просвещения, госбюджетных расходов, выделяемых на материальное обеспечение высшей и средней школы, очевидно «омоложение» кадров в этих профессиональных группах. Перемены, правда, не всегда оправданные и обоснованные, затронули так же содержание преподаваемых дисциплин, формы и методы обучения, сориентировав их в сторону приближения к требованиям информационного общества и расширяющихся культурных взаимодействий между странами. Можно сказать, что вектор перемен последнего десятилетия в сфере образования приближался, как того позволяли реалии, а когда и вопреки им, к реализации исходного требования подготовленной в 2001 году Минобразованием РФ «Концепции модернизации образования на период до 2010 года». «На современном этапе развития России, — читаем в названной Концепции, — образование в его неразрывной, органической связи с наукой, становится всё более

мощной движущей силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности народного хозяйства, что делает его одним из важнейших факторов национальной безопасности и благосостояния страны, благополучия каждого гражданина»¹. Я оставляю в стороне вопрос, насколько нынешняя система общего и высшего образования отвечает озвученному в Концепции и закреплённому соответствующим Законом социальному требованию быть «движущей силой экономического роста», — подтверждение/опровержение том в ведении экономистов и социологов. Я хочу напомнить другой, не менее важный, тезис Концепции, а именно: «Школа — в широком смысле этого слова — должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений. (Под. — И.С.) <...> Обновлённое образование должно сыграть ключевую роль в сохранении нации, её генофонда, обеспечении устойчивого, динамичного развития российского общества — общества с высоким уровнем жизни, гражданско-правовой, профессиональной и бытовой культуры»². Представляется, что сегодня большая часть проблемных вопросов, касающихся состояния отечественного образования, связана с тем, что оно, утратив духовно-нравственную ориентацию, так и не став фактором гуманизации общественных отношений, впрочем, может, это и не его вина в виду отсутствия самого процесса, фактором которого ему предписывается стать. Между тем, если говорить о состоянии и задачах отечественной образовательной системы, проблема лежит именно в этой плоскости: насколько образование в стране остаётся и воспринимается властью и обществом *сферой духовной культуры*, в качестве необходимого механизма её развития, социокультурной преемственности между поколениями — механизма, выработанного человечеством с целью сохранения себя как представителя рода «*homo sapiens*».

Ниже предлагается рассмотреть проблему в контексте истории отечественной общественно-философской мысли. Гуманистические интенции последней постоянно фокусировали исследовательский интерес (А.С. Хомяков, А.С. Пушкин, А.С. Герцен, К.П. Победоносцев, Б.А. Кистяковский,

В.В. Розанов, Н.А. Бердяев, С.И. Гессен, И.А. Ильин, В.В. Зеньковский) вокруг вопросов образования-воспитания, «вплетая» их в общее проблемное поле философских исследований. В свою очередь педагогическая мысль и практика (П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, А.П. Нечаев, С.А. Рачинский, В.Я. Стоюнин, С.Т. Шацкий) формировалась и развивалась под заметным влиянием последних. Весь XIX и начало XX века отечественные философия и педагогика были внутренне связаны, их развитие осуществлялось в едином процессе, основанием которого были идеи Просвещения, а общей направленностью — верность гуманистическим ценностям русской культуры. Примечательно, что эти идеи определили и смысл общественно-педагогического движения русской эмиграции, сохранившего заложенную XIX веком традицию единства философии и педагогики³.

Философский ракурс проблем образования позволяет высветить те вопросы, которые связаны с его сущностными характеристиками как процесса, «завязанного», с одной стороны, на повседневную жизнь человека, с другой стороны, подготавливающей его к «очередной деятельности в истории народа» (А.С. Хомяков), но и в том, и в другом случае реализующемся через «делание» человека духовным существом. Это предполагает включение в его проблематику современных разработок философии, социологии, культурологи, всего комплекса гуманитарного знания. Замечу, что философский ракурс интерпретации сути и функциональной роли образования в жизни нашего общества актуализирован временем, свидетельством чему является интерес к нему современной педагогической мысли⁴.

1. «Культурные задания» образования

Образование в своём сущностном проявлении есть социокультурный процесс, *направленный на формирование личности, способной к духовному*

³ См.: Русская школа за рубежом. Исторический опыт 20-х гг. Сб. документов. М., 1995; Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века. М., 1994; М., 1995; Образование и педагогика Российского зарубежья. М., 1995; Хрестоматия. Педагогика Российского зарубежья / Сост. Е.Г. Осовский, О.Е. Осовский. М., 1996; Российское зарубежье: образование, педагогика, культура. 20-50-е гг. Материалы Второй Всероссийской научной конференции / Под ред. Е.Г. Осовского. Саранск, 1998.

⁴ См. исследования М.В. Богуславского, Г.Б. Корнетова, И.И. Логинова, Е.Г. Осовского, З.И. Равкина.

¹ Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Сиземская И.Н., Новикова Л.И. Идеи воспитания в русской философии. XIX – начало XX века. М., 2004. С. 31.

² Там же. С. 31, 30.

творчеству, — так можно определить его, если придерживаться рамок сформулированного выше подхода. В этой ипостаси оно, в какой бы форме ни осуществлялось, помимо собственно образовательного процесса, включает 1) *воспитание*, нацеленное на привитие ребёнку, подростку, юноше принятых норм социального поведения, и 2) *просвещение*, имеющее целью приобщение человека к национальным и общекультурным ценностям, готовящим его к жизни в культуре, 3) конституционное право каждого гражданина на получение общей и профессиональной подготовки к востребованным на рынке труда видам трудовой деятельности.

Традиционно отечественной общественно-философской мыслью образование рассматривалось в неразрывной связи этих составляющих, и, исходя из такого понимания, определялись его цели, задачи и роль в жизни общества. Очевидно, что такое понимание, сопрягает образование с культурой, предполагая, что между ними имеется, говоря словами С.И. Гессена, «точное соответствие» в том смысле, что, *во-первых*, образование возможно только там, где есть культура, поэтому, кстати, правомерно вычленять столько видов образования, сколько выработано человечеством культурных ценностей: нравственное, художественное, правовое, религиозное, научное и т.д. образование, каждое из которых связано с другим; *во-вторых*, образование всегда несёт на себе отпечаток национальных традиций, поэтому «всякое хорошо поставленное образование по необходимости будет национальным, и наоборот...»⁵; *в-третьих*, образование, тесно связано с исторически сложившимся и принимаемыми в качестве норм духовно-нравственными ценностями и потому всегда реализуется как процесс, готовящий человека к «гражданской самодеятельности» (Зеньковский). Сегодня в области образовательной практики мы, похоже, отошли от этой когда-то классической, т.е. принимаемой и теоретиками и практиками образования, трактовки.

Прежде всего и в первую очередь был выведено «за скобки» понятие мировоззрения и связанные с его формированием механизмы. Тогда (в середине 90-х гг.) казалось, что все недостатки прошлого коренятся в идеологизации образования, его мировоззренческой ангажированности (имелся в виду марксизм), и если очистить образование от неё, то всё встанет «на нужное место». Но оказалось, что у проблемы не такое простое решение. Перефразируя классика, можно сказать,

что есть идеологизация и *идеологизация*. Последняя предполагает следование определённым мировоззренческим принципам, но отнюдь не тождественна никаким видам ангажированности. — Во всяком случае, на этом убеждении стояла отечественная педагогика в период концептуального оформления её исходных идей и выработки механизмов их практической реализации. Мировоззрение при этом трактовалось, как система познавательных-ценностных ориентиров, определяющих жизненное отношение человека к миру в соответствии с достигнутыми знаниями о нём и «делающих» его личностью своего времени. «Мировоззрение своей интенцией имеет «привязку» духовного индивидуального опыта к мировому социокультурному целому, включение в него человека через усвоение ценностей, ориентаций, стереотипов социального поведения, необходимых для жизни в исторически конкретном сообществе», — писал Гессен⁶. Мировоззрение — это форма самосознания, реализующаяся через постоянное взаимоотношение человека с миром, через усвоение им социального и духовного опыта человечества и потому дающее ему сознание своего места в мире и тем самым возможность выйти «из самого себя», оставаясь при этом самим собой. При такой трактовке выработка мировоззрения рассматривалась философско-педагогической мыслью, как обязательная составляющая образовательного процесса и важнейшее условие решения его главной задачи — социализации личности. Впрочем, в должной степени осмысливалась и сложность проблемы. Тот же Гессен замечал: «Вряд ли можно найти в настоящее время в педагогике более острую проблему, чем вопрос о мировоззрении и его отношении к школе и образованию вообще»⁷.

Сегодня эта проблема «обросла» новыми трудностями, в немалой степени и потому, что образовательный процесс существенно трансформировался в связи с внедрением в него новых образовательных технологий (тестовая проверка знаний, смещение её в виртуальное пространство и в связи с этим личных контактов с преподавателем и т.п.). Из образовательного процесса почти исчез элемент диалога. Задача выработки мировоззрения была вытеснена куда более, как казалось, важными задачами, рождёнными требованиями и запросами рыночной экономики, предъявленными образованию. На фоне последних само мировоззрение стало отождествляться с навязанными через

⁵ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 354.

⁶ Гессен С.И. Мировоззрение и образование // Гессен С.И. Педагогические сочинения. Саранск, 2001. С. 209.

⁷ Гессен С.И. Указ. соч. С. 99.

внешнее принуждения и официальную пропаганду с использованием средств массовой информации представлениями определённой группы людей, сковывающими свободное проявление личных запросов и устремлений человека. — В таком случае мировоззрение в самом деле подавляет личность, искусственно ограничивает возможности для самореализации в свободном духовном творчестве, принимая форму догмы, «чугунную идею», по образному выражению Достоевского. Но речь идёт о мировоззрении, как связующем звене между индивидуальным бытием и бытием, окружающего человека мира (природного и социального), как о духовной среде человека (его внутреннем «Я»), которая является продуктом «самопроизвольности человеческой личности» (Гессен). Именно в таком качестве его выработка (и в этом смысле идеологическая направленность учебного процесса) является структурным элементом образования, а «итогом» последнего личность, способная к творческому освоению профессиональной деятельности и культурного наследия, доставшемуся ей от предшествующих поколений. — Не профан, не «массовый человек», не «человек-экономикус», а именно *личность*, индивидуальность. Отбросив идеологию, базировавшуюся на марксизме, мы не решили этой задачи, как не решили и задачи деидеологизации образования, мы просто одну идеологию заменили другой — идеологией общества свободной конкуренции, умудрившись и её принципы превратить в догму.

И ещё немаловажная сторона проблемы. В условиях сегодняшней ускоряющейся дифференциации наук мировоззрение выполняет роль объективного основания для единения различных учебных дисциплин в необходимое целое, называемое *знанием*, задаёт и придаёт образовательному процессу системный характер. Оно становится определённой страховкой от ситуации, когда учащийся «тонет» в море фактов, определяя их познавательную ценность сообразно своим собственным ориентациям, чаще всего почерпнутым из повседневного опыта — своего, своих сверстников, семьи. А это значительно снижает общий эффект обучения, поскольку полученные знания воспринимаются вступающим во «взрослую жизнь» поколением не как «естественный кожный покров» (Макс Шелер), а как «готовый костюм», сшитый не по его меркам.

Таким образом, ни «воздержание» от мировоззрения, ни навязывание его одинаково не способствуют подлинному образованию, и требуется немало усилий и умений от организаторов учебного

процесса, чтобы на практике пройти между этими крайностями, своеобразными Сциллой и Харибдой последнего. И не следует думать, будто это касается только преподавания гуманитарных наук, — не в меньшей степени это касается и преподавания естественных, технических дисциплин, на первый взгляд далеко отстоящих от всякого мировоззрения и идеологии. Они оказываются «далеко стоящими» до тех пор, пока не становятся предметом обучения. Но как только это произойдёт, вопрос об общих знаниях, касающихся устройства мира и места, роли человека в нём и его обустройстве, приобретает столь же актуальный смысл, как и овладение специальными и прикладными знаниями.

Выполняя функцию важнейшего фактора образования, мировоззрение в качестве его «культурного задания» мировоззрение предстаёт весьма разнородным по составляющим его элементам. Таковыми являются и система научных представлений о мире в целом, и общечеловеческие ценности, и национальные культурные традиции, и историческая память народа, и мотивационная структура поведения, и гражданская позиция, и духовность как совокупность нравственных установок, и правосознание. Последнее, названное И.А. Ильиным духовным органом человека, в правовом обществе несёт свою нагрузку в структуре мировоззрения. — Оно «есть как бы лёгкое, которым каждый из нас вдыхает и выдыхает атмосферу взаимного общения»⁸, стремясь к справедливости, добру и «самообязыванию». Правосознание переводит нормы социального порядка в сферу внутренней жизни человека, чтобы, пробудив её духовное начало, сделать нормами свободного предпочтения, а в конечном счёте нормами культурного поведения. — Такой оценки правосознания придерживались отечественные философы и правоведы Ильин, Новгородцев, Вл. Соловьёв, и эта оценка вошла в отечественную педагогику в качестве её неотъемлемой части.

Наша сегодняшняя ситуация далека от обозначенной выше модели. Мы становимся свидетелями того, что выросло поколение, которому (как впрочем и старшему, его воспитавшему) жизнь в нормах права просто не под силу — и потому, что не так воспитано-образовано, и потому, что такова реальная ситуация, общество, в котором мы живём. И тем не менее, система образования не должна, не может, наконец, просто не имеет права, со своей

⁸ Ильин И.А. Путь духовного обновления. Гл. 8. «О правосознании» // Ильин И.А. Избранное. М., 2010. С. 473.

стороны не делать попытки по её нормализации хотя бы в той части, которая непосредственно связана с её функцией, а именно — функцией социального воспитания. Ибо никто другой сегодня, (разве что телевизионной передачи «Человек и закон») решение этой задачи на себя не возьмёт.

2. Образование и воспитание

Очевидно, что образование, в какой бы форме оно ни осуществляется, реализуется как процесс *социального воспитания*, т.е. привитие учащемуся принятых в обществе национальных и общекультурных норм поведения, приобщение к гражданской и политической жизни своей страны, зафиксированных в правах и обязанностях её граждан, в правилах культурного поведения, в нормах соблюдаемой профессиональной этике и т.д. В этой функции оно непосредственно сопрягается с философией. Напомню, что сам ракурс проблемы, как и исходное понятие («социальное воспитание») были введены в оборот и обоснованы представителями философской мысли — неокантианцем П. Наторпом, религиозным философом В.В. Зеньковским, философом-правоведом С.И. Гессеном⁹. В рамках предложенного ими подхода образование рассматривалось как процесс, имеющий помимо своих собственных конкретных задач, общекультурную цель — становление личности, социальными характеристиками которой для любого времени являются *образованность, гражданственность, цивилизованность*. Формирование этих качеств есть внутренний стержень образования, если общество озабочено, чтобы накопленный предшествующими поколениями практический опыт, научные знания, культурные достижения были сохранены и усвоены новым поколением. Образование и воспитание — это по сути неразрывный по своей общей направленности процесс, их задачи в известном смысле совпадают. Не случайно в педагогике эти смыслы объединялись в одно понятие «образование-воспитание».

Конечно, воспитание имеет свои собственные цели, использует свои специфические средства воздействия на воспитуемого, а образование решает

свои конкретные задачи, располагает своей методикой организации учебного процесса и пр. И тем не менее, очевидно, что всякий раз воспитательный элемент входит неизбежной составляющей в образовательный процесс, даже когда этот момент в должной степени не принимается во внимание властью, обществом, педагогической общественностью, семьёй. Ибо, повторюсь, воспитание и образование имеют один «корень» — накопленные человечеством и своим народом культурные ценности, и одну общую цель — становление Личности, способной к их восприятию и духовному творчеству, адекватному этим устоявшимся и принятым ценностям, нормам социального поведения и исторически-конкретным обстоятельствам, в которые человек включается самим фактом своего физического рождения.

Основная задача верного воспитания «состоит в том, чтобы ребёнок получил доступ ко всем сферам духовного опыта; чтобы его духовное око открылось на всё значительное и священной в жизни», — писал Ильин¹⁰. Главное в искусстве воспитания состоит в том, чтобы оставить простор для личностного развития ребёнка. — Это принцип, на котором покоилась отечественная педагогика XIX века, усвоив его из гуманистических ориентаций и идей русской философской мысли в защиту человека, его свободы и гарантий духовного развития, в которых виделись главные условия его *достойного существования*. Этот принцип был предостережением: для блага воспитания не надо попираť личность воспитанника. Учителя и ученика объединяет совместный творческий процесс, подчиняющийся закону, в соответствии с которым «давление внешней среды должно соответствовать внутренней силе сопротивления растущей личности ребёнка»¹¹. Результатом воспитания должна стать личность, способная к творческой самореализации, подготовленная к включению в культурно-социальную жизнь своего времени. Диалектика такова, что принудительное по своей природе воспитание свободно по цели, «по осуществлённому в нём заданию» (Гессен). Его внутреннее позитивное противоречие состоит в том, что принуждение и свобода оказываются дополняющими друг друга началами, наполняющими воспитательный процесс социокультурным содержанием, реализующимся в соответствии с целью подготовки подрастающего поколения

⁹ См.: Наторп П. Философия как основа педагогики. М., 1910; Зеньковский В.В. Психология детства. Дейпциг, 1924; его же: Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Ч. 1. Париж, 1934; Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Берлин, 1923. Гессеном были сделаны первые переводы на русский язык работ А. Бергсона, и главных трудов Г. Риккерта «Философия истории» и «Науки о природе и науки о культуре».

¹⁰ Ильин И.А. Избранное. М., 2010. С. 408.

¹¹ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 86.

к выработке собственного культурного опыта. Разумеется, с учётом опыта предшествующих поколений, закреплённого человечеством в духовно-нравственных, интеллектуальных, эстетических, социальных, политически-правовых и пр. ценностях, и в этом смысле в соответствии «идее человечества и всего его назначения» (Кант). Вот почему воспитание есть одновременно и образование. Можно сказать, *воспитание образует, а образование воспитывает*. И если из первого выпадает второе (и наоборот), каждое перестаёт выполнять своё предназначение. Сегодня, к сожалению, эта связь нарушена, более того, стала рассматриваться как излишняя. Преподобный статус учителя/преподавателя в качестве куратора, воспитателя, классного руководителя попросту лишился содержательного смысла, а в контексте последних нововведений, предусматривающих для средней школы исключение таковых из штатного расписания, и вовсе уходит в небытие. На фоне очевидного выхолащивания из учебного процесса гуманистически-мировоззренческих ориентаций, сопровождающего сегодняшние реформы это может обернуться настоящей катастрофой, контуры которой видны уже сегодня: дефицит позитивного отношения к труду, гуманистических ценностей в мировоззрении молодого поколения, отношение к образованию как к средству решения сугубо материальных проблем в сфере которых «все средства хороши», утрата «навыков» жить в культуре, если последняя не принимает формы «массовой культуры», снижение уровня профессионализма по всем видам общественно-полезной деятельности и др. В этом плане примечательна сложившаяся познавательная ориентация вступающих в трудовую деятельность молодых людей: большая часть из них предпочитает работать в рекламном бизнесе, служащими банков, клерками, внутри профессий, в которых служебное продвижение не связано напрямую с уровнем образованности. Примечателен и тот факт, что в стране 36,5% трудового населения не имеет никакой профессиональной подготовки. Конечно, всё названное отражает сложившееся положение на рынке труда, но это отнюдь не снимает своей меры ответственности за сложившуюся ситуацию с системы образования. В должной мере не принимается во внимание (не осознаётся) тот факт, что с одной стороны, очевидная ориентация образования на нужды экономического сектора, а когда и простое подчинение его задач интересам бизнеса, с другой стороны, очевидно возрастание его роли в социокультурном развитии общества.

Удивительно, но этот факт достаточно адекватно был осознан и учтён в отечественной образовательной практике ещё в позапрошлом веке, о чём свидетельствует деятельность и царского правительства, и частного предпринимательства, и земств, и энтузиастов-педагогов, и соответствующий интерес к проблеме педагогической мысли (см. Приложение).

Важнейший вектор образования-воспитания — направленность на усвоение и сохранение национальных культурных традиций. За этой установкой для педагогики XIX века стояло своё «культурное задание». — С одной стороны, уберечь от нравственной ущербности и духовной ограниченности национализма, с другой стороны, развить здоровое национальное чувство ответственности за сохранение накопленных историей культурных достижений своего народа. «Всякое хорошо поставленное образование по необходимости будет национальным, и наоборот, подлинно национальным образованием, действительно создающим, а не разрушающим нацию, будет только хорошо поставленное нравственное, научное и художественное образование, хотя бы и не заботящееся специально о развитии национального чувства», — писал Гессен¹². Но такая ситуация возможна только при условии, а лучше сказать в меру, освоения в процессе образования общечеловеческих культурных (духовных и цивилизационных) ценностей, ибо только в ходе усвоения последних новое поколение находит своё место в мировой истории и культуре и потому приобретает *своё лицо*.

Национальное воспитание вырабатывает у человека определённый стиль усвоения духовных ценностей: оно позволяет ему соединить в его отношении к миру и в духовной направленности интересов ощущение своего родства с историей и культурой всего человечества. Ведь, каждый народ, поколение, отдельный человек входит в человеческое содружество через свою национальную индивидуальность — как русский, немец, француз, англичанин. Национальность есть индивидуальное бытие, вне которого невозможно существование человечества, она заложена в глубинах его жизни, есть одна из иерархических ступеней бытия. Можно, конечно, желать единения всех в общее всечеловеческое братство, но ошибочно думать, что с лица земли могут исчезнуть, как писал Н.А. Бердяев, выражения национальных ликов, национальных духовных типов и культур. И

¹² Там же. С. 354.

не потому, что в этом есть некоторое зло, а потому, что это *невозможно*, ибо духовная атмосфера, в которой живёт человек, всегда индивидуально-национальна, исторически-конкретна, а вершины национального творчества, в свою очередь, имеют общечеловеческую значимость. «Достоевский, — писал Бердяев, — русский гений, национальный образ отпечатлён на всём его творчестве. Он раскрывает миру глубины русского духа. Но самый русский из русских — он и самый всечеловеческий, самый универсальный из русских. Через русскую глубину раскрывает он глубину всемирную, всечеловеческую. То же можно сказать и о всяком гении. Всегда возводит он национальное до общечеловеческого значения. Гёте — универсальный человек не в качестве отвлечённого человека, а в качестве национального человека, немца»¹³. Культура греческая, итальянская, французская, германская и т.д. есть пути мировой культуры единого человечества, хотя все они национально-своеобразны. И потому все национальные культуры — *всечеловечны* по своему значению. Для отечественной педагогики очевидно было, что образование-воспитание должно осуществляться в духе национальной культуры и при этом сопровождаться приобщением молодого поколения к культурному опыту человечества. Если это не соблюдается, новое поколение лишается шанса на будущее, обрекает его на бесследное исчезновение в потоке времени, теряет социокультурные ориентиры для жизни в своём времени.

Антитезой национального образования-воспитания является, считала педагогика XIX века, космополитизм, который так же губителен, как и национализм, если становится составляющей воспитательного процесса. Космополитизму отечественная философско-педагогическая мысль отказывала в позитивном содержании, считая его формой уродливой утопии¹⁴, не оправдывающей своего содержания из-за отсутствия в понятии образа космоса (как и образа нации). Космополитизм не принимался как отрицающий ценность индивиду-

ального. А всякая нивелирующая сила трактовалась отечественной философией и педагогикой как зло, отрицающее свободную личность, а значит саму культуру. Вот почему Гессен, говоря о функциях национального воспитания, называл участие в упрочении нации (при условии функционирования права в качестве принципа правового государства) «страхование» от космополитизма.

Сегодня решение проблем, связанных с национальным воспитанием имеет свои дополнительные трудности. Одна из них — перевод национальных ценностей духовной культуры прошлого в адекватную сегодняшним культурным символам систему. Порой очень трудно увлечь сегодняшнее молодое поколение русской литературой XIX века, Пелевин по духу понятнее и ближе Тургенева. И с этим в какой-то мере надо смириться, да и не нужно, чтобы подростки проливали слёзы над Муму. Нужно другое — чтобы они умели чувствовать чужую боль. А этому и Тургенев, и Некрасов, и Гончаров, и Чехов могут научить (если в таком контексте уместно это слово), надо только это с умом сделать.

Важен ещё один момент: воспитание в национальной культуре предполагает обращение к отечественной истории. История — это прошлое, продолжающее жить в настоящем и будущем, она неразрывно связана с жизнью народа в культуре. Сегодня в вузовской и школьной практике преподавание истории чаще всего сводится к «событийной истории». Между тем, очевидно, что последняя неотделима от культурной истории. Эти две истории связаны неразрывными нитями. Сказать «исторический народ», — замечал Гессен, — это всё равно, что сказать «народ культурный»¹⁵. Отрывая «событийную историю» от истории идей, учений, школ направлений в философии, общественно-политической мысли, в литературе, искусстве и т.д., мы искусственно противопоставляем обучение культуре, и как следствие — воспитанию. Но именно это противопоставление стало фактом сегодняшнего образования, причиной/следствием смещения его ориентации в сторону «функциональной образованности». Гессен, определяя культурную суть образования, писал, что его сутью является «преодоление прошлого через приобщение к вечному». Сегодня процесс получения знаний организуется таким образом, что о приобщении к вечному, хотя бы как об одной из

¹³ Бердяев Н.А. Национальность и человечество // Бердяев Н.А. Судьба России. М., 1990. С. 94.

¹⁴ «Космополитизм есть уродливое и неосуществимое выражение мечты об едином, братском и совершенном человечестве, подмена конкретного человечества отвлечённой утопией. Кто не любит своего народа и кому не мил и конкретный образ его, тот не может любить и человечество, тому не мил и конкретный образ человечества». (Бердяев Н.А. Национальность и человечество // Бердяев Н.А. Судьба России. М., 1990. С. 93).

¹⁵ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 31.

его задач, даже речи не может идти, — обвинят в непонимании сути исторического момента, переживаемого страной.

ПРИЛОЖЕНИЕ. Ещё раз назову имена тех, чьи идеи и практическая деятельность легли в основу отечественной философско-педагогической мысли XIX — начала XX столетий, по праву занявшей достойное место в русской духовной культуре.

Г.В. ГЕГЕЛЬ (1770-1831) — представитель немецкой классической философии, обосновал идею о самоформировании личности в процессе её собственной деятельности, воспринятую отечественной педагогикой в качестве исходной установки образовательно-воспитательного процесса.

С.И. ГЕССЕН (1887-1950) — философ-неокантианец, по оценке В.В. Зеньковского наиболее яркий представитель трансцендентализма в России, правовед, теоретик педагогики, с 1914 г. доцент Петроградского университета, в эмиграции профессор Русского педагогического института в Праге, затем профессор Свободного всеобщего Польского университета в Варшаве, редактор журнала «Русская школа за рубежом». Основные философские интересы Гессена лежали в сфере философии педагогики и в проблематике «правового социализма». Главный педагогический труд — «Основы педагогики. Введение в прикладную философию».

В.В. ЗЕНЬКОВСКИЙ (1881-1962) — философ, богослов, религиозный и общественный деятель России и Российской зарубежья, автор известных трудов по истории русской философии — «Русские мыслители и Европа», «Основы христианской философии»; теоретик и историк образования. В эмиграции был председателем Педагогического бюро по делам средней и низшей школы, с 1923 по 1926 год возглавлял кафедру экспериментальной психологии в Русском высшем педагогическом институте в Праге. С 1927 г. — профессор Богословского института в Париже, постоянный руководитель Русского христианского движения за границей. Главные труды по педагогике: «Психология детства», «Социальное воспитание, его задачи и пути», «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии», статьи в журналах «Русская школа за рубежом», «Вопросы религиозного воспитания и образования».

П.Ф. КАПТЕРЕВ (1849-1922) — педагог, профессор Женского педагогического института в Петрограде, позже Психоневрологического института, автор работ «Дидактические очерки», «Задачи

и основы семейного воспитания», постоянный сотрудник педагогических журналов, редактор Энциклопедии семейного воспитания и обучения, в создании которой участвовали известные теоретики и практики воспитания.

Г.В. ЛЕЙБНИЦ (1648-1716) — немецкий философ, создатель философско-педагогической системы, акцентировавшей внимание на ценности и неповторимости человеческого «Я», на обращённости воспитания и обучения к индивидуальности учащегося. — Идеи, включённых в теорию образования-воспитания, разрабатываемую отечественной педагогической мыслью на рубеже XIX-XX века.

П.Ф. ЛЕСГАФТ (1837-1909) — педагог, в 1896 году на средства своего ученика основал «Высшие женские курсы воспитательниц и руководительниц физического образования», позже преобразованных в педагогической факультет с обширной программой, автор нескольких работ по воспитанию и образованию, в том числе «Семейное воспитание ребёнка и его значение», «Руководство по физическому образованию детей школьного возраста».

П. НАТОРП (1854-1924) — немецкий философ-неокантианец, создатель теории социального воспитания, представитель гуманистической педагогики, оказавший существенное влияние на русскую педагогическую мысль рубежа XIX-XX столетий. Основной труд по педагогике — «Философия как основа педагогики».

А.П. НЕЧАЕВ (1870-1932) — профессор философии Александровского лицея в Петрограде и директор Педагогической академии, в 1919-23 гг. профессор Самарского, а затем Московского университета. Основные труды по педагогике: «Современная экспериментальная психология в её отношении к вопросам школьного обучения», «Руководство к экспериментально-психологическому исследованию детей».

К.П. ПОБЕДОНОСЦЕВ (1872-1907) — религиозный мыслитель, правовед, государственный деятель, обер-прокурор св. Синода, профессор Московского Университета, воспитатель Александра III, педагог. Автор историко-теоретических исследований по гражданскому и русскому праву, историко-философских работы, философско-публицистических статей. Способствовал упрочению и развитию церковно-приходских школ. Работы по педагогике: «Учение и учитель. Педагогические заметки. Кн. 1-2»; «Народное просвещение».

М.М. РУБИНШТЕЙН (1883-1953) — психолог, педагог, доктор Фрейбургского университета, с

1913 года доцент, позже профессор Московского университета. Главные работы по педагогике — «Педагогическая психология в связи с общей педагогикой», «Об эстетическом воспитании», «Психология учителя».

Ж.-Ж. РУССО (1712-1778) — французский философ-просветитель, педагог, идеолог «свободного воспитания», оказавший значительное воздействие на развитие европейской педагогической мысли XVIII-XIX вв., идеи которой были восприняты отечественной педагогикой.

В.В. СТОЮНИН (1826-1888) — педагог и деятель народного образования, автор известной в своё время статьи «О народности в общественном воспитании».

К.Д. УШИНСКИЙ (1824-1870) — юрист, педагог, автор ставшей широко известной и вошедшей в

учебную практику книги «Родное слово», автор теории о народном воспитании и идеи народной школы, обучающей детей на родном языке. Главная работа — «Человек как предмет воспитания».

И.Г. ФИХТЕ (1762-1814) — представитель немецкой классической философии, автор «наукоучения» (целостной теории воспитания), продолжающего идеи Канта и Песталоцци о воспитательном процессе как развёртывании заложенных в ребёнке творческих сил и разумном его руководстве. Идеи целостной теории воспитания вошли в структуру отечественной педагогики.

С.Т. ШАЦКИЙ (1878-1934) — педагог, занимался проблемами социальной педагогики и защиты детства. Основные работы: «Дети — работники будущего», «Бодрая жизнь», «Годы исканий». «Изучение жизни и участие в ней».

Список литературы:

1. Бердяев Н.А. Национальность и человечество // Бердяев Н.А. Судьба России. М., 1990.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. М., 1998.
3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.
4. Зеньковский В.В. Педагогика. М., 1996.
5. Ильин И.А. О сущности правосознания // Ильин И.А. Собр. соч. в 10-ти тт. Т. 4. М., 1994.
6. Ильин И.А. Путь духовного обновления. Гл. 4, 5, 8 // Ильин И.А. Избранное. М., 2010.
7. Кистяковский А.Б. В защиту права. (Интеллигенция и правосознание) // Вехи. Из глубины. М., 1991.
8. Культура, культурология и образование. Материалы Круглого стола // Вопросы философии. 1997. № 2.
9. Сиземская И.Н., Новикова Л.И. Идеи воспитания в русской философии. XIX — начало XX века. М., 2004.
10. Педагогика Российского Зарубежья. Хрестоматия. М., 1996.
11. Стратегия России: общество знания или новое средневековье? М., 2008.

References (transliteration):

1. Berdyaev N.A. Natsional'nost' i chelovechestvo // Berdyaev N.A. Sud'ba Rossii. M., 1990.
2. Bim-Bad B.M. Pedagogicheskaya antropologiya. M., 1998.
3. Gessen S.I. Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu. M., 1995.
4. Zen'kovskiy V.V. Pedagogika. M., 1996.
5. Il'in I.A. O sushchnosti pravosoznaniya // Il'in I.A. Sobr. soch. v 10-ti tt. T. 4. M., 1994.
6. Il'in I.A. Put' dukhovnogo obnoveniya. Gl. 4, 5, 8 // Il'in I.A. Izbrannoe. M., 2010.
7. Kistyakovskiy A.B. V zashchitu prava. (Intelligentsiya i pravosoznanie) // Vekhi. Iz glubiny. M., 1991.
8. Kul'tura, kul'turologiya i obrazovanie. Materialy Kruglogo stola // Voprosy filosofii. 1997. № 2.
9. Sizemskaya I.N., Novikova L.I. Idei vospitaniya v russkoy filosofii. XIX — nachalo XX veka. M., 2004.
10. Pedagogika Rossiyskogo Zarubezh'ya. Khrestomatiya. M., 1996.
11. Strategiya Rossii: obshchestvo znaniya ili novoe srednevekov'e? M., 2008.