

Н.Д. Наумов

**ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
АСПЕКТ СТАНОВЛЕНИЯ
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ**

Учебное пособие

Нижевартовск
2013

ББК 74в
Н 34

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного университета

Рецензент
доктор философских наук, профессор Уральского федерального
университета имени первого Президента России Б.Н.Ельцина
Б.В.Емельянов

Наумов Н.Д.

Н 34 **Философско-психологический аспект становления отечественной педагогики:** Учебное пособие. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. — 117 с.

ISBN 978–5–89988–998–1

В пособии рассматриваются три подхода в истории развития антропологической педагогики — неокантианский, православный и советский. Современное развитие системы образования все большее внимание уделяет рассмотрению психолого-педагогических и философско-антропологических дисциплин с позиций историко-генетического анализа, исходных научных воззрений мыслителей, просветителей и философов того или иного периода. Особый интерес вызывают труды отечественных ученых, а также их подходы в сравнении с зарубежными учеными на определенном историческом этапе.

Учебное пособие адресовано широкому кругу читателей: преподавателям, студентам педагогических и гуманитарных вузов, обучающихся по педагогическим, философским, психологическим направлениям. Также пособие будет интересно тем читателям, чей круг интересов лежит в области познания истории развития науки.

ББК 74в

ISBN 978–5–89988–998–1

© Наумов Н.Д., 2013
© Издательство НВГУ, 2013

ВВЕДЕНИЕ

Русскую философию изначально отличало стремление проявиться в различных сферах бытия человека. Она всегда была практически направленной. Эта особенность отечественного философствования является одной из причин того, что в России философия и педагогика были тесно связаны, оказывали взаимное влияние как на практике, так и в теории. В связи с этим актуально высказывание Б.В.Емельянова: «При изучении истории русской общественной мысли обращает на себя внимание неоспоримый факт взаимодействия русской философии и педагогики, не до конца осмысленный как историками русской философской мысли, так и историками отечественной педагогики. Причем взаимодействие и влияние было обоюдным: многие русские философы были одновременно значительными педагогами, а педагоги разрабатывали философские проблемы, а не только педагогические теории. ... Без особой натяжки можно говорить, что нельзя знать истории русской философии, не изучая историю русской педагогики, и наоборот»¹.

Большинство русских мыслителей считали педагогику практическим полем воплощения философских идей и одновременно указывали на значительные теоретические возможности педагогики при рассмотрении целого ряда философских проблем. Примером может служить сочинение русского религиозного философа профессора Киевской духовной академии П.Линицкого «Образовательное значение философии» (1872). Автор пишет, что «философия всегда имеет характер национальный, ибо есть выражение самосознания народного духа», философия проникает во все стороны духовной жизни народа, в том числе в образование и воспитание, а поэтому «...общее образование должно соединяться с образованием философским»². Подтверждающим примером существующей традиции взаимосвязи философии и педагогики может служить работа М.М.Рубенштейна «Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой» (1920), в которой существует

¹ Емельянов Б.В. Русская философия и педагогика: исторические пути взаимодействия // Православие, современное образование и культура. Барнаул, 1996. С. 4.

² Линицкий П. Образовательное значение философии: Речь // Труды Киевской духовной академии. 1872. № 11. С. 14.

специальная глава «Необходимость философского фундамента в педагогике»¹.

В свою очередь русская педагогика всегда отражала наиболее популярные философские тенденции времени, а отечественные педагоги сами непосредственно занимались философскими проблемами, разрабатывали те или иные философские течения. И в педагогике, и в философии, особенно первой половины XX в., воспитание относили к приоритетной области человеческой жизни, видели в нем путь преобразования человека и человечества, а педагогические проблемы рассматривали исходя из философских методологических оснований, философской антропологии.

На рубеже XX и XXI вв. необходимость единства философии и педагогики была ясно осознана, начался поиск философских оснований новой образовательной политики. Несмотря на сложность и противоречивость этого поиска, сам факт его развития важен и продуктивен для дальнейшего функционирования образовательной системы в России.

История взаимоотношений философии и педагогики, их развитие в XX столетии показывают нам глубинные переживания всей русской культуры прошлого века.

Несмотря на то, что в последнее время возник интерес к вопросам философии образования и воспитания в России в XX в., они далеко не до конца изучены. Исследования в этой области, безусловно, пополняют теорию и практику отечественной педагогики и историю отечественной философии. Это, несомненно, актуализирует содержание темы данного учебного пособия.

В начале XX столетия активно стала развиваться идея «новой школы», которая впитала в себя теоретические и практические эксперименты как русских педагогов, так и педагогов Европы и Америки. «Новая школа» — это целостная педагогическая система, альтернативная традиционно сложившейся системе. В начале XX в. «новая школа» как учебно-воспитательное заведение имела в своей основе гуманистическую педагогическую идеологию и оперировала определенной педагогической техникой. «Новая школа» — обобщающий термин, обозначающий широкий теоретический поиск

¹ См.: Рубеништейн М.М. Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой. М., 1920.

и практику, предпринятые в России, синтез различных педагогических течений. Опыт, наработанный педагогами в те годы, представляет значительную ценность и в наше время. Сегодня, при реформировании образования в России, этот опыт является интересным и актуальным как с практической точки зрения, так и с теоретической. Однако еще не все аспекты «новой школы» изучены.

Сегодня педагоги и философы совместно ищут пути дальнейшего развития, подчеркивая, что от сегодняшних детей зависит будущее, от того, какой будет современная школа, зависит, каким будет завтрашний мир: «Мне приятно, что их детство, отрочество и юность не оказались обездоленными возможностью развиваться более полноценно, приобретать черты идентичности... я просто надеюсь, что семена, посеянные на уроках, будут прорасти долго-долго, может быть, всю жизнь. Возможно, вырастут поколения, для которых свобода и ответственность станут удовольствием»¹.

Создать такую систему образования и воспитания, которая обеспечила бы формирование и развитие нового, свободного, творчески действующего человека, невозможно без формирования соответствующего философского основания, без обращения к историко-научным основаниям. Поиски такого основания идут в последнее время активно. Этот процесс сопровождается возрастающим интересом к опыту прошлого.

¹ Дудина М.Н. Педагогика: долгий путь к гуманистической этике. Екатеринбург, 1998. С. 300.

ГЛАВА 1. НЕОКАНТИАНСКАЯ ПЕДАГОГИКА

В русской философской и педагогической мысли рубежа XIX и XX вв. наблюдался значительный интерес к творчеству И.Канта и неокантианцев. В русской философской мысли влияние идей немецких мыслителей получило своеобразное развитие, вызвавшее к жизни интересные педагогические теории, часто сосредотачивающиеся на психологических аспектах педагогического процесса. Примером тому может служить концепция Г.И.Челпанова.

Георгий Иванович Челпанов — философ, психолог, логик, профессор Московского университета, основатель первого в России Психологического института, относится к числу видных русских мыслителей конца XIX — начала XX вв., занимающихся философскими и педагогическими вопросами, чьи идеи и сегодня представляют интерес.

Творческий путь Георгия Ивановича, философа и педагога, начался еще в годы студенчества на историко-филологическом факультете Новороссийского университета. В годы студенчества особое влияние на Челпанова оказал Н.Я.Грот, который привил интерес к психологии и педагогике.

Непосредственно собственная педагогическая деятельность Челпанова началась в университете святого Владимира в Киеве. Здесь он организовал психологический семинар, познакомился и сблизился с Н.А.Бердяевым, С.Н.Булгаковым, В.В.Водовозовым, В.В.Зеньковским, Л.Шестовым, Г.Г.Шпетом. В Киеве он пишет книгу «Проблема восприятия пространства».

В 1907 г. Челпанов переезжает в Москву, читает в Московском университете лекции по психологии, логике и введению в философию, организует московский психологический семинар. В 1914 г. по инициативе Георгия Ивановича и при его самом активном участии открылся Психологический институт имени Л.Г.Щукиной (первое в России психологическое научно-образовательное учреждение). В стенах института проходили заседания Московского психологического общества, при нем издавался с 1917 по 1918 гг. журнал «Психологическое обозрение». После «чистки» преподавательского состава, в 1923 г., Челпанов был уволен из института,

им созданного. В 1921—1930 гг. он работал в Государственной Академии художественных наук, куда пригласил его Г.Г.Шпет.

Несомненный интерес представляют такие работы Челпанова, как «Задачи современной психологии», «Демократизм школы», «Психология познания», «Психология и школа».

Путь к педагогическим идеям у Челпанова шел от формирования философского мировоззрения. В книге «Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе», основой которой являются выступления, статьи и лекции, прочитанные ученым в Киевском университете, он изложил свое философско-педагогическое мировоззрение. В этой работе он последовательно и доказательно раскрывает идею несостоятельности материализма как основы научного мировоззрения: «Задача моих лекций заключается в том, чтобы показать, что современное научно-философское мировоззрение отнюдь не может выражаться словом «материализм». Кто со мной согласится и откажется от ходячего материализма, тот получит побуждение искать для себя миропонимания на других путях. Другими словами, отказ от материализма будет для него побуждением приступить к серьезному изучению философии»¹.

Объяснял свою сосредоточенность на критике материализма Челпанов таким образом: «Моя задача убедить слушателей обратиться к философии путем критики материализма. Дело в том, что материализм строит свое мировоззрение очень просто. По этому учению в мире существует только материя и больше ничего. Такие понятия, как духовное, душа и т.п., должны быть просто упразднены из человеческой науки и что философия, которая поставляет и стремится решить, между прочим, вопросы о духовности, о душе, есть не больше, как праздная наука»².

Челпанов указывает на опасную, с его точки зрения, тенденцию распространения взглядов о тождественности физиологических процессов и психических явлений, о сведении последних к мозговым процессам. Такая тенденция, пишет Челпанов, «может быть устранена только при ясном различении между физическими

¹ Челпанов Г.И. Мозг и душа. Критика материализма: Краткий очерк современных учений о душе. М., 1918. С. 15.

² Там же. С. 15.

и психическими явлениями, на что обращено особенное внимание в настоящей книге»¹. От решения этого вопроса, считает автор, зависит истинное положение психологии среди других наук.

Анализируя учения о природе души мыслителей разных эпох, автор отмечает ошибочность широко распространенного мнения о наличии только двух философских доктрин: материалистической и спиритуалистической, которыми не может быть выражена «истина». «Говорить в наше время, что существует только две системы — «материалистическая» и «спиритуалистическая», совершенно неправильно и поэтому мы должны при классификации систем всегда помнить, что существует третья группа учений, — это именно психофизический монизм... Согласно этому учению материя не есть единственная субстанция, по отношению к которой духовное и материальное есть только проявление», — писал мыслитель². Челпанов утверждает, что психофизический монизм соединяет в себе противоположности материалистического и спиритуалистического. Вопрос о научности материалистической доктрины автор комментирует со всей категоричностью, указывая, что «материализм ничего общего с наукой не имеет», так как «он ставит себе такие задачи, которые относятся к метафизике».

В отношении психофизической проблемы Челпанов придерживался дуалистической теории параллелизма психических явлений и физических процессов в ее эмпирической формулировке, признавая психический ряд самостоятельным и не зависимым от физического.

Принимая концепцию эмпирического направления в психологии, Челпанов тяготел к философским обоснованиям психологических проблем, к идеалистическим теориям и учениям, в особенности к неокантианству и позитивизму, ориентировался в своих исследованиях на конкретные проблемы, используя интроспекцию в сочетании с экспериментальными методами в изучении психики.

В годы становления психологии как самостоятельной науки было велико значение школы Вундта. Ее структуралистская программа главной проблемой видела выявление экспериментальным путем элементов, из которых строится сознание. «Непосредственный

¹ Челпанов Г.И. Мозг и душа. С. 8.

² Там же. С. 23—24.

опыт» признавался вундтовской школой уникальным методом психологии, никакой другой наукой не применяемым. При этом главной считалась интроспекция как особая процедура, требующая специальной подготовки. Интерес к исследованиям немецких ученых во многом определил философско-психологические взгляды Челпанова. Научная командировка за границу, во время которой Челпанов работал у Вундта в Лейпциге, укрепила его связи с западноевропейской философией и психологией.

С внедрением эксперимента связывали успехи психологии как самостоятельной науки и в России. В 90-х гг. XIX в. для создания условий в проведении экспериментов открывались специальные психологические лаборатории при университетах и психиатрических клиниках: в Москве — С.Корсаков, А.Токарский; в Новороссийске — Н.Ланге; в Харькове — П.Ковалевский; в Юрьеве (Тарту) — В.Чиж; в Казани — В.Бехтерев.

Таким образом, эксперимент утверждался на практике, порождая разногласия в методологии между представителями идеалистического и материалистического направлений. Актуальными стали вопросы взаимоотношений самонаблюдения и объективных экспериментальных методов, противоречий «внутреннего» и «внешнего» опытов. Поводом для открытой дискуссии по этой проблеме стала защита Н.Н.Ланге в Московском университете, в 1894 г., диссертации на степень доктора философии. Диссертация Ланге «Психологические исследования. Закон перцепции. Теория волевого внимания» явилась итогом экспериментальных исследований.

Обсуждение касалось именно методологических проблем эксперимента. Позиции расходились по мировоззренческому принципу. Ученые идеалистического толка, в том числе Г.И.Челпанов, принимали эксперимент, но только основанный на интроспекции. Они выступали против объективного метода и материалистического подхода к экспериментальным исследованиям. В эксперименте, по их мнению, главным должен быть субъективный метод. Они противопоставляли психологический эксперимент психологическому самонаблюдению как прямому и непосредственному познанию душевных явлений.

Челпанов считал, что русскую экспериментальную психологию необходимо строить на теоретических принципах вундтовской программы, ее дуалистической теории психофизического параллелизма

и вытеснить, таким образом, сеченовские установки, которые определяли в то время материалистическое направление.

Теория психофизического параллелизма, господствовавшая в западноевропейской психологии рубежа XIX—XX вв., получала все большее распространение и в философско-психологических кругах в России. Челпанов отмечал методологическое значение этой теории для рассмотрения психофизической проблемы: «Нам кажется, что отрешение от материалистического взгляда на душевные явления имеет важное методологическое значение; те, которые слишком проникнуты воззрением, будто душевные явления имеют материальный характер, в объяснении их будут постоянно стремиться к теориям, которые по своей произвольности будут хуже всякой метафизики»¹. Ссылаясь на представления Вундта о психических и физических рядах, ученый утверждал, что в человеке существуют два порядка явлений, которые совершаются в одно и то же время.

Челпанов исключал детерминацию психических явлений материальными причинами, предполагая взаимодействие этих рядов, доказывал определяющее воздействие духа на тело: «Между психическими и физическими процессами не существует никакого причинного отношения. Процессы сознания не суть следствия физических процессов. Физические процессы в мозгу образуют замкнутую в себе причинную связь... Восприятия и представления не вмешиваются в течение физиологического процесса, а совершаются рядом с ним... Мы не можем допустить причинной связи между мозговой деятельностью и психическими явлениями»². Таким образом, утверждал автор, психическое объясняется только из психического.

Пропагандируя вундтовскую трактовку психофизического параллелизма, Челпанов противопоставлял ее сеченовскому учению, в частности тезису о том, что психика является функцией мозга. Он писал: «Часто от физиологов можно слышать следующего рода заявление: собственно психология, как таковая, обречена на полное бесплодие; если же мы желаем раскрыть психические законы, то для этого мы должны изучить строение и функцию нашего

¹ Челпанов Г.И. Мозг и мысль (критика материализма) // Мир Божий. 1896. № 2. С. 145.

² Там же. С. 141—142.

мозга. На самом деле это утверждение совсем не верно: знание функций мозга далеко не может быть в такой степени необходимо для психолога, как это часто предполагают физиологи»¹.

Особый интерес представляют работы Челпанова, в которых содержатся его мировоззренческие установки относительно школьного образования и воспитания. Например, «О постановке преподавания в средней школе», «Место ли психологии в средней школе?», «Нужно ли знать педагогу из психологии?», «Экспериментальная психология и школа» из его работы «Психология и школа».

Челпанов пишет о том, что развитие педагогики, ее будущее зависит от того, насколько педагог способен понять внутренний мир ребенка. Без этого понимания невозможно ни образование, ни воспитание. Это понимание должно строиться именно на восприятии ребенка как индивидуальности, неповторимой и противоречивой, требующей внимания и терпения. Внимание к психологии и ее значимость также объясняются развитием в последнее время экспериментальной педагогики, которая стремится создать нового человека, так как «задача индивидуальной психологии заключается в том, чтобы познать душевные особенности того или другого индивидуума, то есть узнать не только то, как он мыслит, чувствует и действует, но так же и то, как он будет чувствовать, мыслить и действовать в том или другом случае»² — а без этого знания новая педагогика невозможна.

Челпанов подчеркивает тот факт, что во многих школах Западной Европы и Америки педагогика и психология, психологические эксперименты и прогнозирования идут «рука об руку». И это позитивно и должно быть взято на вооружение отечественной школой. Он вновь и вновь пишет о том, что «у нас, в России, принято думать, что новый «курс» в воспитании и обучении находится в прямой зависимости от успехов индивидуальной психологии. Педагоги надеются, что от рутины современного воспитания их избавит именно индивидуальная психология»³, что она предложит новые пути сближения и понимания внутреннего мира ребенка,

¹ Челпанов Г.И. Мозг и мысль. С. 146.

² Челпанов Г.И. Современная индивидуальная психология и ее практическое значение // Челпанов Г.И. Психология. Философия. Образование. М.; Воронеж, 1999. С. 353.

³ Там же.

которая предоставит возможности построения нового общения с ним, и как следствие — нового воспитания и образования.

Если бы, указывает Челпанов, можно было бы построить такую науку, руководствуясь которой можно было бы распознавать душевную жизнь человека, то педагогика поднялась бы на новую ступень развития. Психология дала бы практические навыки педагогу в понимании причин поведения ребенка. Как пишет Челпанов: «Задача индивидуальной психологии — определить индивидуальность»¹. Следовательно, заключает он, и психология и педагогика есть науки о человеке, науки антропологические.

И педагогика, и психология должны исходить из единого для них философского основания — целостного определения личности. Проблемы современного образования заключаются часто в том, что личность рассматривают фрагментарно, «атомарно», как бы деля на частицы, выделяя одно и оставляя в стороне другое. А человека можно воспитывать и образовывать, только понимая тот факт, что любое действие, желание и чувство определяется «целостностью духовной жизни», «целостностью всего существования человека», всем его опытом.

Челпанов много говорил о необходимости реформирования школы. Возможно это, по его мнению, лишь параллельно с развитием педагогики, как самостоятельной научной дисциплины. Он пишет о том, что базисом для педагогики должна быть философия и психология, и в особенности — философская этика, так как «в воспитании мы должны ставить известные цели, достижение которых мы считаем желательными. Мы в теории воспитания строим известные идеалы, мы указываем, какие душевные качества являются наиболее ценными. Но ведь мы должны показать, почему известные цели представляют ценность, почему мы должны стремиться к достижению этих, а не других целей. Мы должны показать, почему известные душевные качества являются ценными, другими словами, мы должны оправдать наши идеалы»².

Он подчеркивал обязательность постановки вопросов о целях и идеалах образования. И если этика определяет цели и идеалы,

¹ Челпанов Г.И. Современная индивидуальная психология ... С. 356.

² Челпанов Г.И. Что нужно знать педагогу из психологии? // Челпанов Г.И. Психология. Философия. Образование. С. 387—388.

то психология определяет средства их достижения — «если те или иные душевные свойства были признаны нами ценными, то психология должна указать, какие именно средства существуют для достижения их»¹, так как для подобного необходимо знать законы душевной жизни, а это уже проблемы психологии. При такой постановке вопроса мы можем, по мнению Челпанова, обозначить педагогику как прикладную психологию (но с определенными оговорками, например, из знаний законов простых душевных явлений мы не могли бы предусмотреть хода сложных явлений).

Исходя из выше сказанного, Челпанов определяет задачи педагогики таким образом: педагогика должна исследовать сложные психические явления, причем это исследование должно носить столько же характер простого наблюдения, сколько и экспериментального. Кстати говоря, Челпанов постоянно выступает против противопоставления педагогики просто и педагогики экспериментальной, подчеркивает, что они едины.

Педагог должен быть психологом и постоянно заниматься изучением различных отраслей психологического знания, постоянно проверяя его на практике и в своей педагогической деятельности. Челпанов всеми силами пропагандировал важную для своего времени идею — создание педагогических институтов, где изучалась бы педагогика и психология.

Челпанов пишет, объясняя свою взволнованность относительно взаимоотношений между педагогикой и психологией: «Для меня вопрос об экспериментальной психологии в отношении к школе есть вопрос о том, чем должна быть наша педагогика, а вопрос о педагогике есть вопрос о судьбе педагогического дела в России»². В свою очередь вопрос о школе — вопрос будущего, исторического и культурного развития.

Челпанов был хорошо знаком с различными педагогическими теориями своего времени, с практическими достижениями педагогики в разных странах, и в своих лекциях он широко освещает зарубежный опыт, так же как и выявляет тенденции его развития в России. Подводя же итоги, он вновь возвращается к своему тезису

¹ Челпанов Г.И. Что нужно знать педагогу из психологии? С. 388.

² Челпанов Г.И. Экспериментальная психология и школа // Челпанов Г.И. Психология. Философия. Образование. С. 411.

о том, что психология предоставляет необходимый материал для педагога, основываясь на котором, он может построить тактику своего отношения, теорию и практическую направленность воспитания и образования. При этом основная задача педагога заключается в развитии высших душевных способностей ребенка. Помня это и опираясь на данные экспериментальной психологии (данные о развитии памяти, воображении, фантазии и т.п.), педагог будет в состоянии увлечь ребенка. При этом Челпанов предостерегает против одностороннего увлечения данными прикладной психологии, он пишет по этому поводу: «Не эти элементарные способности (механическая память, способность различения и т.п. — *Н.Н.*) должны составлять предмет заботы педагогов; воля, моральное чувство, религиозное чувство — это центральный пункт забот педагога... Для педагога впереди всего должно стоять воспитание индивидуума в целом, а не каких-либо элементарных способностей»¹.

Челпанов утверждает, что педагог должен в будущем постоянно интересоваться достижениями психологии, детской психологии — в особенности, но в то же время нельзя превращать школу в психологическую лабораторию с аппаратами, так как школа — живая организация и таковой должна оставаться, иначе дети перестанут восприниматься живыми детьми — а это конец педагогики. «Педагог имеет возможность наблюдать, исследовать детей на уроках, во время бесед, во время игр. Такого изучения вполне достаточно для вдумчивого и психологического образования педагога»², и именно к этому необходимо ориентировать нашу школу.

Потребность в установлении связи педагогики с целостным мировоззрением привела к восстановлению связи педагогики с философией ценностей. На этой почве в России возникла система педагогического идеализма С.И.Гессена. Его взгляды на историко-педагогический процесс определялись положениями неокантианской школы. Свои педагогические принципы Гессен формулировал в духе идей трансцендентализма, обогащенного так называемым диалектическим («гетерологическим») методом.

Учение С.И.Гессена, который во многом развивал идеи Челпанова, но в то же время обогатил их новым содержанием, внеся

¹ *Челпанов Г.И.* Экспериментальная психология и школа. С. 446.

² Там же.

современные ему философские аспекты неокантианства, является наиболее ярким примером неокантианской педагогики в России.

После окончания гимназии С.И.Гессен едет в Германию и поступает на философское отделение Гейдельбергского университета, где проучился один семестр. Там он слушал лекции Виндельбанда о Канте, Иеллинека — по теории государства, Ласка по философии истории. В семинаре последнего С.И.Гессен подготовил свою первую научную работу о теории прогресса у Кондорсе и О.Конта. Работа эта понравилась Ласку, и он посоветовал студенту продолжить философское образование во Фрейбургском университете, куда Гессен и уезжает. Там он слушает лекции Г.Риккерта, работает в семинарах профессоров Г.Шульце-Гевернице по политической экономии, И.Кона по философии и психологии, Ф.Мейнеке по новейшей истории. Под руководством Г.Риккерта, в 1908 г. С.И.Гессен защитил диссертацию «Об индивидуальной причинности» и получил докторскую степень с отличием.

Его ближайший друг Ф.Степун вспоминал: «В период нашего студенчества мы оба были убежденными неокантианцами, приверженцами наших учителей. Но наше отношение к нему было разное. Кантианцем я в сущности не был. Гессен же им был бесспорно уже потому, что он был риккертианцем. Его посвященная проблеме индивидуальной причинности докторская диссертация считалась во Фрейбурге лучшей работой Риккерта»¹. А историк русской философии В.В.Зеньковский об этой работе пишет так: «Уже в эту пору С.И.Гессен выделился своей первой работой, привлечшей всеобщее внимание «*Über die individuelle Kausalität*». То «преодоление» платонизма, которое с таким блеском развивал Риккерт в своем учении «о границах естественнонаучного образования понятий», здесь продвинуто с большой смелостью и философской силой в анализе идеи причинности. Эта работа Гессена не забудется в развитии проблемы причинности»².

После защиты диссертации Гессен еще три семестра посещал лекции и практические занятия в университетах Фрейбурга и Марбурга. В это время начинается долгая дружба с Ф.Степуном, Б.Яковенко, Б.Кистяковским. В 1908 г. друзья организовали философский

¹ Степун Ф. Памяти С.И.Гессена // Новый журнал. 1951. № 25. С. 216.

² Зеньковский В.В. История русской философии. Л., 1991. Т. 2. Ч. 1. С. 246.

кружок — «Гейдельбергское философское содружество» философов — риккертIANцев. Заседание кружка посещал и сам Риккерт. Члены кружка выпустили сборник «Vom Messias Kultur — Philosophische Essays», после чего возникла идея издавать международный журнал по философии «Логос». Вернувшись на родину, друзья в 1910—1914 годах вначале в Москве, а затем в Петербурге этот журнал издавали. В редакционной статье первого номера журнала, написанной Гессеном и Степуном, имелось три раздела: «Современный культурный распад и культурное значение философии», «Современный философский распад и философское значение критицизма», «Задачи современной философской мысли и цели «Логоса». Предполагалось, что журнал будет отличаться от «уже существующих философских журналов (так называемых «архивов»), обслуживающих повседневную школьную работу... Но подлинный синтез, которого мы ждем, должен быть основан не только на полноте школьных, специально-научных и общекультурных мотивов. От него не должны ускользнуть и все национальные особенности философского развития»¹.

Отмечая специфику и значение «Логоса» для русской философии, А.А.Ермичев пишет: «Пolemичный, насыщенный критикой журнал начинает играть роль центра консолидации эклектических вариантов «научной» метафизики. Учитывая сильнейшую зараженность русской философской и общественно-литературной периодики религиозной философией, трансценденталисты считают своей начальной целью освоение традиций европейской, преимущественно немецкой и особенно неокантианской, философии в ожидании «Нового подъема» систематического творчества. Поэтому «Логос» так много места предоставил Г.Когену, Г.Риккерт, В.Виндельбандту, Э.Гуссерлю. Мотивы их философии с большей или меньшей степенью отчетливости и составляют основное содержание статей их русских учеников»². С.И.Гессен для «Логоса» перевел статью своего учителя Г.Риккерта «О понятии философии» и написал две своих больших статьи «Мистика и метафизика» и «Философия наказания». Последнюю автор считает этапной для своего

¹ Логос. 1910. № 1. С. 10—11.

² Ермичев А.А. Трансцендентализм «Логоса» и его место в истории русского идеализма начала XX века // Вестник ЛГУ. Серия 6. 1986. Вып. 3. С. 30.

философского развития. Он написал для журнала еще две работы: «Проблема альтруизма» и «Ригоризм и иезуитизм в этике» и даже прочитал их в семинаре у Риккерта и в кружке любителей философии в Петербурге, но так их и не опубликовал. «К сожалению, и позднее я точно также не завершил других работ, среди которых была книга по философии Канта; они отняли у меня много времени, стоили большого труда»¹.

В 1910—1914 гг. Гессен много ездит: организует выход журнала в Москве и Петербурге, часто бывает в Швейцарии, где живет его жена с ребенком, во Фрайбурге летом 1911 г. слушает лекции по аналитической геометрии Гефтера, лекции по физике, участвует в семинарах Риккерта и Кона, летом 1910 г. занимается у руководителей Марбургской школы неокантианцев Г.Когена, П.Наторна, Н.Гартмана. В это же время он издает книгу своего учителя Риккерта «Наука природы и наука культуры», а также переводит и издает его же книгу «Философия истории».

В Петербурге и Москве растут контакты Гессена с русскими философами. Например, в Петербурге он сближается с А.Введенским, Н.О.Лосским, И.И.Лапшиным, С.Л.Франком, участвует в работе Философского общества при Петербургском университете, на одном из его заседаний делает доклад. А в Москве сближается с кружком М.К.Морозовой и редакцией издательства «Мусагет», а также с близкими этому издательству А.Белым и Э.Метнером. Часть своих работ, в основном рецензий, Гессен публикует в газете «Речь», которую издавали его отец и П.Милюков.

Чтобы получить доступ к преподавательской деятельности на историко-философском факультете Петербургского университета, С.И.Гессену необходимо было сдать магистерские экзамены по древней и средневековой истории, аналитической геометрии и физике, этике, логике, психологии, древним языкам. Начиная с 1910 г., он сдает один за другим эти экзамены, сдав последний экзамен в 1913 г. И с 1 января 1914 г., получив звание приват-доцента, приступает к чтению разработанного им курса «Этика Канта» и к проведению семинаров по философии Фихте. Одновременно возобновляется дружба с профессором Петражицким, а также начинается многолетнее знакомство с М.Туган-Барановским, чьи лекции

¹ Гессен С.И. Мое жизнеописание // Избранные сочинения. М., 1999. С. 733.

и семинары он посещал. Много для становления его мировоззрения дали Гессену дружеские беседы с историком академиком А.Лаппо-Данилевским.

Начало Первой мировой войны застало Гессена вместе с семьей в Гейдельберге. Он был интернирован, но благодаря помощи М.Вебера ему удалось через Швецию вернуться в Петербург, где он кроме лекций в университете вел преподавание логики, психологии, а так же педагогики и истории педагогики в женской гимназии Стоюниной, в Петер-Шуле при Лютеранском приходе. Именно в эти годы пробуждается его интерес к педагогике. «Педагогика была для меня совершенно неизведанной областью, — вспоминает он, — однако я намеревался заняться ею всерьез. Спустя два года я уже нисколько не думал, что занялся несвойственным мне делом. Летом 1916 г. на курсах, организованных в Петербурге для учителей основной школы, я с большим успехом прочел свой первый курс лекций по педагогике»¹.

По своим политическим взглядам С.И.Гессен был социалистом, более радикальным, чем его отец. В дни Февральской революции 1917 г. он сблизился с плехановской группой «Единство». Именно в это время Гессен приступает к разработке идей правового социализма и становления правового государства. Первым опытом в этой области была брошюра «Политическая свобода и социализм», изданная в Петрограде в 1917 г.

Летом 1917 г. С.И.Гессена пригласили для работы в Томский университет в качестве профессора кафедры философии и логики на историко-филологическом факультете. Первую лекцию он прочел 6 ноября 1917 г. и посвятил ее проблемам науки. В течение четырех лет Гессен преподавал различные курсы — логики, основ теоретической философии (логика и теория знания), истории греческой философии, введения в философию нравственности и права, этики и философии права, философии Канта, основ педагогики. Проводил он также семинары по гносеологии и этике Канта. Как лектор С.И.Гессен был очень популярен среди студентов Томского университета. Его лекции ходили слушать не только студенты — филологи и историки, но и медики, и юристы, а также учителя, учившиеся на учительских курсах в Учительском институте,

¹ Гессен С.И. Мое жизнеописание. С. 736.

на Сибирских высших женских курсах. Именно в это время он закладывал основы своей педагогической теории и опубликовал свои первые педагогические статьи: «Теория нравственного воспитания», «Что такое трудовая школа»¹. В 1919 г. Гессен выступил с проектом открытия при Томском университете педагогического института, но эта идея не была поддержана.

Летом 1921 г. его командировают в Москву и Петроград для подбора преподавательских кадров для историко-филологического факультета и для пополнения библиотек и лабораторий учебными пособиями. Не добившись успеха в этом деле, Гессен решил остаться в Петрограде, где он начинает читать с осени того же года курс педагогики на историко-филологическом факультете Петроградского университета и курс введения в философию в Педагогическом институте им. Герцена.

В Петрограде у Гессена постепенно созрело решение на время покинуть Россию. В декабре 1921 г. он с семьей переезжает в Финляндию, а оттуда, получив материальную помощь отца, перебирается в Берлин. Уезжая на время, он и не думал, что уже не вернется в Россию никогда.

С 1922 г. начинается эмигрантский период жизни С.И.Гессена: он живет и работает в Берлине, в издательстве отца «Слово», затем во Фрейбурге, в Иене. В 1923—1924 гг. читает лекции в Русском научном институте в Берлине. Именно в это время в Берлине Гессен выпускает свою книгу «Основы педагогики» (1923), которая вскоре переводится на немецкий, польский, сербский, чешский и итальянский языки и делает автора европейски знаменитым.

Весной 1924 г. С.И.Гессен получает должность профессора педагогики в Русском педагогическом институте в Праге и преподает там четыре года. С этого же времени он редактирует журнал «Русская школа за рубежом». А после встречи с Б.В.Яковенко предпринимает попытку возобновить печатание журнала «Логос», становится членом Русского философского общества, читает лекции в Русском народном университете и очень много ездит с лекциями по европейским городам. Он выступал в Париже, Берлине, Варшаве, Кракове, Ревеле, Риге, Лондоне, Вене и других городах.

¹ См.: *Абрамов А.И.* Кантианство в русской университетской философии // Вопросы философии. 1989. № 1.

Лекции он читал на многих европейских языках, к примеру, на немецком языке он делал доклад в Кантовском обществе в Праге и Вене, выступал на учительских съездах в Лейпциге, Дрездене и Берлине. В 1928 г. он, после участия в мировом конгрессе по проблемам образования (Кембридж), совершил трехмесячное лекционное турне по Англии. Именно тогда, в 1929 г., Гессен знакомится с известным немецким педагогом Георгом Кершенштейнером и по его приглашению делает доклад на тему «Государство и школа во Франции и Англии» на Всенемецком педагогическом съезде в Висбадене.

Интересы С.И.Гессена 20—30-х годов по-прежнему были сосредоточены на проблемах образования: в 1931—1933 гг. он читает на чешском языке курс политики образования в Пражской учительской академии. В 1935 г. он принял приглашение возглавить кафедру философии воспитания в Варшавском университете. После принятия польского гражданства Польша стала его второй родиной. Он по-прежнему читает публичные лекции по педагогике и приступает к работе над фундаментальной «Философией воспитания», идеи которой изложил в своей книге на польском языке «О противоречиях и единстве воспитания» (1938). Одновременно им была написана и вторая книга — «Структура и содержание современной школы», но обе так и не увидели свет, причем рукопись первой погибла вместе с архивом в годы войны.

Кроме Варшавского университета С.И.Гессен читал в Свободном Польском университете, Институте социальной педагогики. Он был членом Варшавского филологического общества, почетным членом Хорватского научного общества в Загребе, заграничным членом Школы славистических исследований в Лондоне.

Во время войны С.И.Гессен жил в деревне, вел подпольные занятия по философии. После 1945 г. он читал курс философии права на юридическом факультете Лодзинского университета, а также несколько спецкурсов по философии Платона, Аристотеля, Руссо. Пытался восстановить погибшие рукописи, писал воспоминания. Послевоенная Польша постепенно превращалась в страну «народной демократии» и «старые» преподавательские кадры заменялись на новые, «марксистской ориентации». В последние годы С.И.Гессен преподавал русский язык на отделении русской словесности. Его как «белоэмигранта» начали критиковать и преследовать.

Больное сердце С.И.Гессена не выдержало, 2 мая 1950 г. оно перестало биться.

Гессен написал целый ряд работ, посвященных проблемам воспитания и образования¹.

Как педагог-теоретик С.И.Гессен известен, прежде всего, благодаря своей книге «Основы педагогики: Введение в прикладную философию», в которой в концентрированном виде изложил суть своей философии образования. Ее отличает ряд особенностей: 1. Несомненная связь педагогических и философских идей, опора на философию, особенно в ее неокантианском выражении; 2. Заранее продуманная и до конца проведенная методология построения педагогической теории; 3. Четкое структурирование теории и связь ее с практическими рекомендациями.

О первой из этих особенностей С.И.Гессен заявил в самом начале своей книги: «Как теоретика педагогики меня привлекала задача показать, что даже самые частные и конкретные вопросы педагогики возводятся в последних своих основах к чисто философским проблемам, и что борьба различных педагогических течений между собой есть только отражение более глубоких философских противоположностей. Изложить философские основы педагогики — это значило для меня не ограничиться общими положениями, но, оставаясь в области чисто педагогических вопросов, вскрыть заложенный в них философский смысл»². В дальнейшем этому заявлению автор следует достаточно последовательно.

Что же касается метода, то в том же предисловии Гессен определяет его как «попытку синтеза разума и интуиции, монизма и плюрализма, рационализма и иррационализма»³. Это единство противоположностей его немецкие учителя Риккерт и Ласк называли «гетерологией». Объясняя ее методологическое значение, Гессен пишет: «Если существо гетерологии видеть в том, что противоборство

¹ См.: Основы педагогики: Введение в прикладную философию. Берлин, 1923; М., 1995; Органы управления народным просвещением в СССР. Прага, 1926; Кризис демократии и новейшая эволюция школьных систем // Сборник статей, посвященных П.Н.Милкокову. 1859—1929. Прага, 1929; Мировоззрение и образование // Русская школа. Прага, 1934. № 1; Судьба коммунистического идеала образования // Новый Град. Париж, 1937. Кн.6.

² Гессен С.И. Основы педагогики. М., 1995. С. 20.

³ Там же. С. 21.

двух начал она превращает в единство двух моментов, и что для нее «одно» постигается и сохраняет себя, как то же самое, лишь через обнаружение в нем «другого», то можно сказать, что в ней, в сущности, обновляется вечный мотив философской мысли, мотив диалектики...»¹.

Важной философской и методологической проблемой педагогики, как считает С.И.Гессен, является определение цели образования. Решая ее, он обращается к двум важнейшим понятиям неокантианской философии — культуре и ценностям. По его мнению, существуют два рода ценностей, выступающих как цели деятельности человека. Первый род — цели-данности, цели-условные, которые обеспечивают жизнедеятельность человека. Они могут быть отдаленными, но в принципе достижимыми. Они ценны не сами по себе, а как отражение безусловных, абсолютных целей второго рода. Это ценности культуры (наука, искусство, нравственность, хозяйство). Они как бы светят собственным светом и являются «целями в себе». Эти цели ценны сами по себе, являясь «целями-заданиями, то есть задачами высшего порядка, неисчерпаемыми по самому существу своему и открывающими для стремящегося к ним человечества пути бесконечного развития»². В этом случае культура, считает Гессен, есть деятельность, направленная на осуществление безусловных целей-заданий, которые в категориальной форме выражаются понятиями истина, добро, красота, справедливость, миропорядок в целом.

Педагогика Гессена была принципиально ориентирована на философию ценностей. Он полагал, что «если проблемы образования есть проблемы культуры, то, очевидно, отрицание культуры, связанное с отрицанием истории, ведет и к отрицанию образования»³. Методологической основой его философии был аксиологический анализ и подход, который в современной философии культуры определяется как «цивилизационная концепция диалога культур».

Главной задачей образования Гессен считал «введение личности в соответствующую культурную традицию, «морализирование» человека, превращение его из природного существа в свободную

¹ Гессен С.И. Основы педагогики. С. 21.

² Там же. С. 33.

³ Там же. С. 38.

нравственную личность»¹, поэтому нравственное образование завершается, по мнению Гессена, сформированностью личности в человеке, развитием его индивидуальности.

Средствами же нравственного воспитания должны служить не наставления и слова, но действия, правильная организация работы и жизни учащихся, их самоуправление, навыки «честной игры» и взаимопомощи. Только тогда преподавание действует воспитывающе. Он писал: «...личность отдельного человека растет лишь в меру реализации им сверхличных ценностей, в меру того, насколько человек исполнился этих ценностей и как бы напитался ими. Напротив, тот, кто ставит себе целью стать личностью, теряет себя как личность...»².

В основу своей педагогики как прикладной философии Гессен положил идею науки о живом человеке. Вся система его педагогики «связана с великой идеей личности как носителя духовной жизни — и все, что может сделать школа и заключается в том, чтобы помочь личности углубить и осознать внутренний (диалектический) закон, которому она подчинена в своем созревании»³. Он утверждал, что история образования развивается как отражение развития культуры в целом и неразрывна с общей теорией образования. Человек, по его мнению, может быть включен в ту или иную культурную традицию только тогда, когда он усвоит ее прошлое свободным усилием своей личности, а затем отойдет от этого прошлого, преодолев его в акте нового творчества. В связи с этим тезисом Гессен сформулировал цель истинного образования как формирование научной, художественной, правовой и т.д. сфер личности человека.

Культура и образование соотносятся: «Образование есть не что иное, как культура индивида. И если по отношению к народу культура есть совокупность неисчерпаемых целей-заданий, то по отношению к индивиду образования есть неисчерпаемое задание. Образование по существу своему не может быть никогда завершено»⁴.

¹ Дерюга В.Е. Критическая дидактика С.И.Гессена // Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья. 20—50-е гг. XX в. Саранск, 1997. С. 72.

² Гессен С.И. О понятии и цели нравственного образования // Сибирь. Философия. Образование. 1998. № 2. С. 81.

³ Зеньковский В.В. Педагогика. М., 1996. С. 148.

⁴ Гессен С.И. Основы педагогики. С. 35.

Обобщающий вывод о целях образования у Гессена таков: «Цели образования — культурные ценности, к которым в процессе образования должен быть приобщен человек»¹. Здесь и обнаруживается связь педагогики и философии, поскольку именно последняя у неокантианцев есть наука о ценностях. Эта соотносительность образования и философии приводит к тому, что «...каждой философской дисциплине соответствует особый отдел педагогики в виде как бы прикладной ее части: логике, — теория научного образования, то, что многими не особенно удачно называется дидактикой; этике — теория нравственного образования; эстетике — теория художественного образования и т.д.»².

Указывая на связь педагогики с философией, он говорил, что каждая философская дисциплина имеет своим следствием какой-либо раздел педагогики. Из логики, сферы ценностей, истины философ выводил теорию научного образования или дидактику. Своим термином «научное образование» Гессен хотел обозначить всю широту дидактических проблем, считая понятие «умственное воспитание» узким. Познание он считал одной из основных ценностей, поэтому «владение методом научного знания означало умение применять его к решению самых разнообразных вопросов, способность человека приходить к новому знанию»³. Далее, из этики он выводил теорию нравственного образования. Здесь Гессен опирался на кантовскую нравственную философию, то есть на утверждение абсолютности нравственного начала — добра, которое выступает как «сверхценность» и которой подчинены все другие ценности культуры — знание, искусство, религия. Он считал, что нравственное воспитание — это внутренняя форма всякого образования вообще. И, наконец, из эстетики, сферы высшей ценности, философии прекрасного, вывел теорию художественного образования.

Эту мысль С.И.Гессен утвердил в названии своей книги, определив педагогику прикладной философией, и в ее структуре рассмотрев научное, правовое и нравственное образование. Причем каждое из них он рассматривает как диалектическое единство противоборствующих педагогических теорий. Диалектически же, как

¹ Гессен С.И. Основы педагогики. С. 36.

² Там же. С. 37.

³ Там же. С. 228.

борьбу свободы и принуждения, Гессен рассматривает ступени образования. Размышляет он следующим образом. Поскольку от рождения человек находится в рамках постоянного принуждения, задача образования и воспитания помочь ему преодолеть принуждение, стать свободным. Этого можно достичь, если в процессе образования человека поставить перед ним сверхличные цели, достижение которых позволит ему приобрести индивидуальные личностные характеристики и стать свободным. Гессен пишет: «Свобода должна пронизывать и тем самым последовательно отменять каждый акт принуждения, по необходимости применяемый в образовании... свобода и личность даются не сразу, но растут постепенно»¹.

Эта постепенность, по Гессену, предполагает три основные ступени образования: аномию, гетерономию и автономию. Их существенные характеристики в следующем:

– Аномия — это ступень и теория дошкольного образования, опирающаяся на законы природы, естественные проявления человека, и прежде всего в его игровой деятельности;

– Гетерономия — вторая ступень образования, опирающаяся уже на законы общественной жизни, важнейшими проявлениями которых является труд, свобода, наказание, авторитет и т.п.;

– Автономия — ступень свободного самообразования, не опирающаяся на внешние детерминанты. На этой ступени у человека вырабатываются нравственные принципы.

По Гессену эти ступени соответствуют историческому процессу становления человека как существа социального, устанавливающего в конечном итоге законы долженствования. Правда, он подчеркивает, что и в истории человечества, и в педагогической практике эти ступени в чистом виде встречаются редко.

Три ступени образования — дошкольное, школьное и внешкольное — есть восхождение к свободе. На ступени аномии, то есть в дошкольный период, ребенок еще не понимает язык должного, и он подчиняется лишь природным проявлениям силы. Когда же начинается школьный период (гетерономия), вступают в силу законы внешнего, общественного принуждения, то есть осуществляется переход от природного к правовому принуждению. Человек

¹ Гессен С.И. Основы педагогики. С. 88.

начинает осознавать себя общественным существом. В образовательной практике — это переход от игры к творчеству. Третья степень (автономия) реализует себя в высшей школе, где творчество возводится в обязательную характеристику образования. В идеале личность получает внутреннюю свободу самовыражения, а линия ее поведения как бы сливается с идеалом долженствования. Поскольку этот идеал представляет бесконечное задание для самообразования, его достижение уходит в бесконечность. Он недостижим еще и потому, что человек, как и человечество в целом, организм, находящийся в бесконечном развитии. Гессен указывает: «Но если так, то это значит, что общество, как та среда культурной работы, в которую человек выступает после школы, кроет в себе момент бесконечности. Чем больше углубляется труд человека, то есть чем более профессия вырастает до призвания, тем больше развиваются рамки самой окружающей среды — ремесленник превращается в члена класса, представитель класса — в гражданина, гражданин — в человека»¹. Поэтому найти себя, стать индивидуальностью и означает стать свободным, разрешить для себя автономию.

С.И.Гессен был диалектиком. На протяжении всей книги различные аспекты философии образования он рассматривает через призму единства и борьбы противоположностей. К примеру, рассматривая теоретические истоки и практику свободного воспитания, он останавливается на ее решении во взглядах Руссо и Толстого и приходит к выводу, что противоречие между замыслом и результатом у того и другого кроется в исходном пункте: в понимании свободы и принуждения. Руссо и Толстой одинаково понимали свободу и принуждение как факты воспитания. Ребенок *уже свободен*, свободен от природы, свобода есть готовый факт. Упразднение принуждения означает торжество свободы. Свобода и принуждение исключают друг друга.

Гессен формулирует эту проблему по-иному. Принуждение может быть действительно отменено только самой постепенно растущей личностью. *Свобода* есть не факт, а цель, не данность, а *задание* воспитания. Тогда свобода и принуждение не противоположные, а взаимно проникающие начала. Человек рождается рабом

¹ Гессен С.И. Основы педагогики. С. 201.

окружающего мира, и освобождение его есть задание жизни и, в частности, образования. «Принудительное по природной необходимости образование должно быть свободным по осуществляемому в нем заданию»¹.

Свобода определяет творческий характер человеческой деятельности. Гессен пишет: «Свобода есть творчество нового, в мире до толе не существовавшего. Я свободен тогда, когда какую-нибудь трудную жизненную задачу, передо мной вставшую, разрешаю по-своему, так, как ее никто иной не смог бы разрешить. И чем более незаменим, индивидуален мой поступок, тем более он свободен»².

Таким образом, формула «будь свободен» означает, по мнению Гессена, в сущности «будь самим собою», не изменяй внутреннему Я. Личность — дело рук самого человека, продукт его самовоспитания. *Личность никогда не дана готовой, она всегда создается, процесс ее формирования — творческий процесс.*

Свобода и творчество — это не только характеристики личности, но и способы («механизмы») ее формирования.

Далее С.И.Гессен размышляет следующим образом: личность есть рост, а для роста необходимо сохранение старого в новом. Но для этого необходимо, чтобы действия человека были пронизаны единым стержнем. Этим стержнем являются сверхличностные задачи или ценности культуры. «Личность обретается только через работу над сверхличными задачами. Она создается лишь творчеством, направленным на осуществление сверхличных целей науки, искусства, права, религии, хозяйства и измеряется совокупностью сотворенного человеком в направлении этих заданий культуры», — пишет мыслитель³.

Работая над этими «сверхиндивидуальными заданиями», человек становится *индивидуальностью*. Индивидуальное есть, прежде всего, незаменимое, то есть единственное в своем роде. «Как дисциплина возможна через свободу, а свобода — через закон долга, — указывает Гессен, — так и индивидуальность возможна через сверхиндивидуальное начало. И потому, если «будь свободен»

¹ Гессен С.И. Основы педагогики. С. 62.

² Там же. С. 69.

³ Там же. С. 73—74.

означало для нас «будь самим собою», то и подлинный смысл «будь самим собою» есть — «стремись к высшему, чем ты»¹.

Аналогичное диалектическое решение проблем образования и воспитания С.И.Гессен предложил при рассмотрении всех трех — аномии, гетерономии и автономии — ступеней образования. Например, исследуя аномный характер детства и главный вид деятельности — игру, Гессен обращается к педагогическим трудам Фребеля и Монтессори. Русский философ выделяет несколько существенных моментов педагогических построений Фребеля: 1. Задача первоначального образования состоит не в учении, а в организации игры; 2. Игра должна быть занятием; 3. Ее организовать надо так, чтобы она заканчивалась и, следовательно, для ребенка имела цель. Она как бы будущий урок; 4. В игре должен наличествовать общественный момент, она должна быть коллективной. Другими словами, игра должна быть целостным актом души и удовлетворять сразу всем инстинктам, которые позже будут уже развиваться по отдельности.

Фребелю удалось решить также проблему подбора материала для детской игры, который должен быть одновременно и достаточно простым, и развивающим, это должно быть своеобразное единство многообразия, сторонами которого являются природа, число, геометрический образ, слово, речь, искусство, Бог.

Гессен отметил и недостатки фребелевского понимания игры, его оторванность от жизни, склонность к символизму, игнорирование психофизиологических особенностей ребенка.

Мария Монтессори предложила иной подход, который был прокомментирован Гессеном следующим образом: «Если Фребель, исходивший из философской системы Шеллинга, был в своем небрежении психофизиологического организма ребенка односторонне идеалистичен, то ограниченность Монтессори, напротив, состоит именно в том, что она обосновывает свою систему исключительно на физиологии и психологии, пренебрегая совершенно философской стороной вопроса»².

С.И.Гессен был диалектиком, не приемлющим односторонности этих двух методов. Он заявляет: «Между обоими опасностями

¹ Гессен С.И. Основы педагогики. С. 78.

² Там же. С. 113.

вырождения игры в забаву и в пассивное механическое упражнение должны мы провести воспитанника. Это и значит, что игра, оставаясь игрой, должна быть вся пронизана будущим уроком»¹. Другими словами, аномия должна быть не отвлеченным идеализмом или натурализмом, она должна представлять «конкретный идеализм, удовлетворяющий равно запросам философской идеи и требованиям знающего свои собственные пределы естествознания»².

Начало школьной жизни означает переход от естественной ступени (аномии) к ступени внешнего общественного принуждения (гетерономии), что аналогично переходу от природы к праву. Здесь русский философ при разработке собственной концепции гетерономного воспитания отталкивается от трудов Ферстера, Блонского, Дьюи. Школьное (гетерономное) воспитание — это переход от игры к творчеству и, одновременно, переход к воспитанию автономному, как свободному самоопределению человека. Он пишет: «Образование в школе должно быть организовано так, чтобы в нем ясно просвечивала будущая цель образования личности к свободному самоопределению»³.

Гессен подробно останавливается на характере урока, который является «клеточкой» школьного образования. Его размышления по этому поводу совпадают с основными положениями теории развивающего обучения, которая может быть составляющей частью современной парадигмы образования. Развивающее обучение — это ориентация на общее развитие личности. Его основа — сотрудничество, общение и совместная деятельность учителя и учащегося, особая роль самодеятельности детей в их собственном развитии.

Важнейшая ступень нравственного образования — свободное самообразование. Это этап формирования нравственных принципов и императивов, независимых от каких-либо внешних по отношению к морали целей, условий и интересов. Рассматривая суть этого периода нравственного становления личности, Гессен обосновывает идею единой школы.

Гессен был во многом либералом от образования: школу он представлял себе как «правовое государство в миниатюре», в которой

¹ Гессен С.И. Основы педагогики. С. 120.

² Там же.

³ Там же. С. 122.

все правила поведения должны быть оправданы условиями совместной работы и основаны на взаимном доверии между учителем и учеником. Основной его идеей в философии педагогики является следующая: преобразование государства должно начаться с преобразования образования. Считая, что право на образование предполагает соответствие образования потребностям личности и предоставление ей возможности дойти в педагогическом процессе до тех высот, которых она заслуживает в меру своих сил и способностей, он выступал за децентрализацию и органическую самостоятельность каждой образовательной ячейки. Философ считал, что именно это и способно воплотить в жизнь единое целостное образовательное пространство.

Право на образование требует согласования отдельных школ между собою, то есть единой школьной системы, построенной так, что каждому ребенку путь в ней от основания к вершине представлялся открытым. Единая школа давала бы собственное место человеку в обществе, что способствовало бы укреплению единства народа в целом.

Гессен понимал, что единая школа есть идеал, ее нельзя ввести одним декретом. «Идеал в смысле требования, которое в меру богатства доброй воли законодателя и творческой жизни учителя может получать свое все более и более полное осуществление»¹. Это совместный труд всех заинтересованных государственных и частных лиц. Поэтому Гессен отвергал принцип партийности, классового подхода в образовании, моноидеологизм любого толка. Ему удавалось «издалека» видеть то, что было покрыто идеологическим флером, и то, что не давали объективно оценить политическая ситуация и менталитет эпохи.

Гессен видел проблему школы в ее оторванности от жизни, видел, что человек образовывался «вопреки школе, а не благодаря ей». Он справедливо утверждал, что жизнь есть образование, и теория образования есть, в сущности, теория жизни. Размышлял философ и над тем, как сделать так, чтобы дети учились не просто послушанию школьной власти, а следованию велениям долга. Он критически рассмотрел идею свободного воспитания Толстого и пришел к выводу, что дети в любом случае не могут быть свободны

¹ Гессен С.И. Основы педагогики. С. 198.

от влияния старших, которое чаще бывает более сильным, чем принуждение школьной дисциплиной.

Гессен писал, что отмена организованного принуждения только усилит и сделает более явным принуждение неорганизованное, которое, с гораздо большей настойчивостью обступая ребенка, еще более способно лишить его собственной воли, чем сознаваемое в своей внешней навязанности явное принуждение дисциплины.

Гессен считал, что принуждение может быть уничтожено лишь путем воспитания в человеке внутренней силы, могущей противостоять всякому принуждению. Воспитание свободной личности было для него целью. В его концепции свобода и принуждение оказываются не противоположными, а взаимопроницающими, взаимопереходящими друг в друга началами. Так Гессен говорит об авторитете как необходимой ступени между внешней силой, которой естественно подчиняется ребенок, и свободным подчинением внутреннему закону долга. Он пишет: «хотя правила поведения и предписываются ученику извне (школьной властью), они должны быть таковы, как будто ученик их сам себе поставил»¹.

Выше авторитета находится разум человека, поэтому подчинение авторитету должно быть им оправдано. Именно послушание является средством для воспитания в человеке чувства долга, удовлетворяющим его свободным действием. Гессен не отрицал наказания, полагая, что оно должно быть непосредственной реакцией учителя на проступок ученика. Только тогда наказание будет в душе признано виновным, только тогда оно поднимает личность ученика до осознания им морального закона.

Позиция педагога у Гессена парадоксальна: только учитель может быть внутри образования носителем свободы, творчества, нравственных ценностей, носителем научного метода. Он считает, что учитель может всецело жить в своем предмете, совершенно забывая себя самого и тем самым достигая того, что ученики его тоже захвачены предметом. Именно таким образом педагог лучше всяких наставлений формирует в своих учениках деловитую объективность, чувство ответственности, сознание долга и прочие добродетели. Кроме того, он приучает учеников к сотрудничеству

¹ Гессен С.И. Основы педагогики. С. 156.

и воспитывает в них социальное чувство так, что проблема дисциплины, по существу, отпадает.

Однако активность воспитательного процесса здесь носит частую однонаправленный характер. Учитель считает себя единственным носителем культуры. Ответственность за человеческие взаимодействия в педагогическом процессе полностью возлагаются на учителя. Необходимым качеством педагога становится «способность раскрывать души воспитанников, оживотворять все внутренние силы их души, быть живым источником их личностного раскрытия»¹.

Реакция ребенка на воздействия учителя представляется однозначно положительной. Дети обязаны соединяться вокруг такого воспитателя и образовывать не только содружество или союз, но подлинную духовную общину, которая осуществляется только через совместный труд над общим делом. Идеальным примером таких взаимоотношений мог явиться союз «мальчиков» под предводительством Алеши Карамазова, восторженно обещавших идти « всю жизнь рука в руку » в « вечную память » умершего Илюши.

Гессен был прав, понимая под внутренним одушевляющим началом педагогического водительства не идеологию и догму, а живую личность (но не самодостаточную сущность, не замкнутую в себе самоцель) и любовь. Подлинным воспитателем философ называл того, «кто умеет в нужный момент помочь силам жизни против сил смерти в душе своих воспитанников, освободить их от сковывающих их комплексов и тем самым вывести их из одиночества в живое общение с ближними»². Здесь Гессен вплотную подошел к религиозным проблемам, однако их разрешение он возложил исключительно на науку и культуру. Как он сам объясняет этот факт в «Моем жизнеописании», только потому, что в своих педагогических воззрениях не выходил за пределы гуманизма³.

Философию Гессена считали идеалистичной, потому что он подходил к педагогическому процессу с меркой идеальных требований, не принимал во внимание важность мирозерцательной борьбы, не отрицая при этом религиозных проблем, а лишь воздерживаясь

¹ Гессен С.И. О понятии и цели нравственного образования. С. 85.

² Там же. С. 87.

³ Там же. С. 88.

от религиозного реализма: «педагогика, ощутившая в развитии личности ту таинственную глубину, силы которой не находятся в распоряжении личности, вплотную подходит к религиозной постановке педагогических проблем»¹.

Положительным моментом в данной теории стало то, что педагогический идеализм вскрыл необходимость появления религиозно-метафизической проблематики в вопросах формирования духовного потенциала ребенка.

Нужно так же указать, что Гессен трактует идею единой школы как реализацию государством права на образование. Такая школа должна обеспечить *научное образование* как по его составу, отражающему классификацию наук, так и по ступеням — пропедевтика, систематика, научный университетский курс. Гессен мечтал о школе, в которой на старшей ступени не противопоставлялись общее и профессиональное образование, а создавались условия для свободы выбора на основе их взаимодействия, для дифференциации ценностных ориентаций личности. «Единая школа оправдывается не только тем, — пишет он, — что она созидает личность отдельного человека, проявляя по возможности все заложенные в ней способности, но и тем, что, созидая ее, она тем самым созидает и коллективную личность народа. Именно потому, что заданность той или другой не исчерпывается никакими достижениями, единая школа, кроя в себе возможности бесконечного разветвления и дифференциации, остается сполна никогда не осуществимой идеей»².

Итак, главная философская посылка и основной принцип автономии как исключительно творческой работы заключаются в том, что она не знает пределов достижения. Поэтому главная характеристика автономии — внутренняя свобода личности, когда фактическая линия поведения сливается с идеальной линией долженствования.

В трудах русского философа-неокантианца, особенно в его «Основах педагогики», наиболее разработаны этико-философские аспекты образования с их понятиями свободы, дисциплины, творчества,

¹ Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993. С. 10.

² Там же. С. 199.

индивидуальности, личности, нравственности. Эти категории рассматриваются им с позиций историзма, понимаемого в духе историко-философских концепций марбургской школы неокантианства, ставящей во главу угла закономерности развития культуры, цивилизации и образования.

Проблемы, которые интересовали и волновали Гессена, по-прежнему важны для современной системы образования. Прежде всего, необходимо подчеркнуть вклад философа, педагога в теоретическую разработку тех ценностных ориентаций, которые призваны возвысить личность в духовном отношении. Эти ценностные ориентиры должны быть учтены при разработке стратегии современного содержания образования на всех уровнях.

На основании выше изложенного, можно утверждать, что неокантианство являлось мировоззренческим основанием самостоятельного направления в русской педагогике первой половины XX столетия, которое можно назвать неокантианской педагогикой. Показательно и то, что педагогика рассматривалась как прикладная философия, что подчеркивает многогранность взаимовлияний философии и теории, практики педагогической деятельности.

ГЛАВА 2. ПРАВОСЛАВНАЯ ПЕДАГОГИКА

Православная педагогика XX столетия уходит корнями в тысячелетние традиции православия. Православная педагогика имеет различные направления, испытывала самые разнообразные влияния и сама является значимой частью христианской педагогики.

Для понимания того, что такое православная педагогика, необходимо определить цель православного воспитания и образования, которая неотделима от цели жизни православного человека и пути ее достижения. Причем необходимо четко представлять себе, какую роль в достижении этой цели играет природа человека, что поддается воспитанию, а что создается лишь действием божественной благодати.

Для православной образовательно-воспитательной традиции отечественной педагогики всегда был характерен акцент на духовность. Как писал П.Ф.Каптерев: «Общественно-нравственное развитие есть одна из существенных сторон развития человека, составляет одну из насущнейших его потребностей»¹. В русле православной педагогики особое внимание уделялось формированию и развитию у воспитуемого и обучающегося таких качеств, как совесть, благочестие, смиренномудрие, доброжелательность. С точки зрения православной традиции, воспитание должно быть «христороцентричным» и направлено на единение с Богом, на гармонию с самим собой и окружающим миром, на преобразование окружающего мира и себя в любви и гармонии.

Цель жизни православного человека заключается в его духовном единении с Богом через воцерковление своей жизни. Воцерковление же есть преображение жизни силой Святого Духа. Как писал Г.Флоровский: «Печать Духа Святого не дается по его усмотрению, она вовсе не дается человеку, пребывающему в своей одинокой субъективности. Она дана была единожды, на все века, апостольской церкви, собранной, в святом единении — любви и молитвы, в великий день Пятидесятницы»².

Православная педагогика связывает свои основные компоненты с жизнью церкви, но при этом подчеркивает, что основная цель

¹ Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1982. С. 232.

² Флоровский Г. Пути русского богословия. Вильнюс, 1991. С. 277.

воспитания и образования достигается не властью церкви над человеком, но образом жизни, проникнутой духом православия. Воцерковление жизни вовсе не отменяет заботы об образовании и воспитании ребенка, развитие его способностей. Естественное развитие ребенка подразумевает развитие всех сторон человеческого бытия — тело, ум, чувство, воля, дух. Соответственно и воспитание должно охватывать все стороны жизни ребенка.

Православная педагогика, по мысли В.Н.Лосского, должна служить цели единения с Богом, или обожению. Путь православной педагогики — это путь от мышления к созерцанию, от познания к опыту¹.

В основе православной педагогики лежит идея, что бытие человека понимается через такие категории, как «вечность», «бессмертие» и т.п., в результате чего воспитание конкретной личности должно развить в ней чувство ответственности перед Богом не только за себя, но и за сохранение и развитие исторических и культурных традиций народа, частью которого она является, и судьба которой уходит в эсхатологическую перспективу, а это, в свою очередь, связано с пониманием смерти. В.В.Зеньковский по этому поводу писал: «Нельзя так жить, как если бы не было смерти, но нельзя так и воспитывать, как если бы не было смерти»².

В целом можно отметить, что православная педагогика понимает воспитание как спасение, а образование как восстановление образа Божия в человеке. При этом традиционно подчеркивается, что педагогическая поддержка врожденной потребности человека к познанию Истины и к Богообщению составляет суть обучения. Если внутренние потребности ребенка изначально «заземляются», если учителя и родители не учат молодого человека стремиться своими помыслами ввысь, то обучение прекращается и заменяется процессом примитивной социализации и профессионализации, что может быть названо не обучением, а приспособлением. В процессе приспособления не происходит развитие духовного опыта.

¹ См.: *Лосский В.Н.* Очерки мистического богословия Восточной Церкви // Мистическое богословие. Киев, 1991. С. 10, 33—34.

² *Зеньковский В.В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1996. С. 132.

Православный подход к обучению базируется на идее о том, что знания не берутся, а обретаются в процессе обучения. Происходит же это в том случае, если процесс обучения направлен на готовность человека осознать, понять и вместить Богом данные знания, когда эрудиция дополняется интуицией, живым опытом Богообщения. В этом случае образование не сводится к доказательству истины только лишь силой разума, а расширяется познанием истины как откровения. Как писал Г.Флоровский: «Христианское знание не есть дело разума испытующего, но веры благодатной и живой»¹.

Русская религиозная педагогика развивалась, основываясь на традициях христианской философии и педагогики (в первую очередь — Священное Писание и учение Отцов Церкви), а так же на мудрости средневековой Руси и русских мыслителей XVIII—XIX вв. (Нил Сорский, Максим Грек, Г.С.Сковорода). К сожалению, после Октябрьской революции 1917 года большинство религиозных мыслителей вынуждены были покинуть Родину. Но это не означало полного разрыва с русской традицией, и педагогикой — в том числе.

Представляет значительный интерес опыт созданного в 1927 г. в Париже при Богословском Институте религиозно-педагогического кабинета, в котором работали интеллектуальные и духовные лидеры эмиграции: Н.А.Бердяев, С.Н.Булгаков, В.В.Зеньковский и другие. В это же время был предпринят уникальный проект массового педагогического исследования — было предложено более чем двум тысячам разновозрастных воспитанников русских гимназий написать сочинение «Мои воспоминания с 1917 года». В 20-е гг. было организовано Российское Студенческое Христианское Движение (РСХД), под эгидой которого работали несколько подростковых объединений — отряды «Витязи», скаутские отряды, девичьи дружины, летние лагеря РСХД.

Анализируя опыт развития православной педагогической мысли в эмиграции, мы можем отметить ряд характерных черт: четкое осознание конечных целей воспитания именно как религиозной задачи; иерархический подход к воспитанию, признающий главенство религиозного воспитания над всеми остальными и требующий соподчинения всех сторон жизни ребенка религиозному

¹ Флоровский Г. Указ. соч. С. 275.

началу; обязательная связь воспитательного коллектива с церковными приходами и участие воспитанников в приходской жизни; согласование распорядка работы с ритмом церковного календаря, создание межвозрастных коллективов, постижение основ церковных искусств.

Особым признаком развития православной педагогики в эмиграции явилась ситуация погружения в другую культуру, соседства с иными, в то числе и религиозными, системами воспитания. Во многом именно этими причинами было обусловлено стремление организаторов религиозно-педагогического направления к сохранению в условиях эмиграции русских национальных традиций воспитания путем создания православной воспитательной системы. И поэтому вполне можно согласиться с Е.Г.Осовским, который пишет, что «Российское Зарубежье не только своеобразный политический и этно-социальный феномен XX века, но и уникальное культурно-образовательное пространство, составляющее, несмотря на длительную изоляцию, органическую часть российской культуры, науки, образования, литературы, искусства, национальной жизни в целом»¹.

Православная педагогика представлена именами самых разных мыслителей. В.В.Розанов — один из таковых. На его педагогические воззрения одновременно оказали влияние идеи как православной педагогики, так и педагогической антропологии.

Один из инициаторов русского религиозно-духовного Ренессанса, известный философ серебряного века Василий Васильевич Розанов был по первоначальной своей деятельности учителем. В 1882 г. он окончил историко-филологический факультет Московского университета, где был стипендиатом имени А.С.Хомякова. Ему была предложена карьера в университете, но он отказался и «самою жизнью был толкнут, как поезд по рельсам, — на обычную дорогу учительства»².

Более десяти лет он преподавал историю, географию в прогимназии г.Брянска Орловской губернии, в гимназии г.Ельца и

¹ *Осовский Е.Г.* Образование и педагогическая мысль Российского зарубежья // Тезисы всероссийской научной конференции по проекту «Национальная школа России» / Под ред. Е.Г.Осовского. Саранск, 1994. С. 4.

² *Розанов В.В.* О древнеегипетской красоте // Мир искусства. 1899. № 18. С. 26.

прогимназии г.Белого Смоленской губернии. Гимназическая атмосфера тяготила В.В.Розанова своим бездушием и казенщиной. Позже он неоднократно вспоминал свою «несовместимость» с духом тогдашней школы: «Форма: а я — бесформен. Порядок и система: а я бессистемен и даже беспорядочен. Долг: а мне всякий долг казался в тайне комичным и со всяким «долгом» мне в тайне души хотелось устроить «каверзу», «водевиль» (кроме *трагического* долга)... я бы (мне кажется) «схватил в охапку всех милых учеников» и улетел с ними в эмпиреи философии, сказок, вымыслов, приключений «по ночам и в лесах», — в чертовщину и ангельство, больше всего в фантазию: но в 9 часов утра, «стою на молитве», «беру классный журнал», слушаю «реки, впадающие в Волгу»... «какие слова сказал при Пирамидах Наполеон» и... в довершение — «к нам едет ревизор» или «директор смотрит в дверь, так ли я преподаю». Ну что толковать — сумасшествие»¹.

Свое критическое восприятие дел в области образования он изложил в большой статье «Сумерки просвещения» (Русский вестник, 1893). Эта статья вызвала большой общественный резонанс. Многие, в том числе К.П.Победоносцев, ее хвалили за «справедливость, верность и глубину мысли, другие ругали за критику классического образования. После выхода этой статьи в столичной печати одна за другой стали появляться статьи и заметки В.В.Розанова, в которых он изложил свое видение проблем образования и воспитания. Самыми значительными из них, освещавшими его философию образования, были «Три главные принципа образования», «Афоризмы и наблюдения», «Семья как истинная школа», «Два типа образования». В 1899 г. Розанов собрал их вместе и издал отдельной книгой под общим названием «Сумерки просвещения». Эта книга оказалась современной и актуальной вплоть до сегодняшнего времени. «Всякий, кто интересуется педагогикой или историей русской школы, — пишет современный исследователь творчества Розанова, — найдет в этой книге много для себя интересного. Книга написана так страстно, заинтересованно, смело, что может увлечь и далекого от педагогического поприща читателя. Значение книги велико именно потому, что это не только размышления на темы классической гимназии, но, прежде всего,

¹ Розанов В.В. Литературные изгнанники. СПб., 1913. С. 145—146.

анализ общефилософских оснований воспитания и обучения в связи с проблемами культуры и реальной жизни... Эта книга — гневный протест против воспитания детей по принципу создания гомункулуса Парацельса, против удушающего все живое бездушно-го формализма в обучении — «вне традиций своего народа, вне смысла своей религии, вне целого движения двухтысячелетней истории...»¹.

Не все было бесспорно в педагогических статьях В.В.Розанова. К примеру, вызывала критику его идея передачи школы в ведение церкви и особенно утверждение о необходимости телесных наказаний в гимназиях. Однако все его статьи о педагогических и семейных проблемах, где «личное перелилось в универсальное», — это глубокие размышления философа о проблемах воспитания и образования, это своеобразная энциклопедия тем и проблем отечественной педагогики, а также возможных их решений.

Он изначально уверен, что все проблемы семьи, образования и воспитания являются слепком, отражением проблем общественного развития. Его установка однозначна: «Каждое время имеет, в сущности, ту школу, которую оно заслуживает. Идеи в устроении ее так точно отвечают главному в нас, что *каковы* мы — *так* учим и воспитываем детей. Школа — это, скорее всего, симптом, показатель нашего внутреннего «я». Это — пульс, который бьется тревожно, и мы ясно его нащупываем, когда болезнь схоронена еще глубоко внутри организма»².

Розанов считает, что школа должна отвечать нескольким обязательным требованиям, и три из них важнейшие. Во-первых, «школа должна оценивать человека *в целом*, и она должна оценивать его *в будущем*»³. Во-вторых, школа, «как и семья, как церковь, как все органическое, «должна» жить *бытом*, а не правилами, не механически инертным или машинообразно действующим строем... Школа должна жить *здесь и теперь*, в каждый момент вся полнота ее сил должна быть отдана вот этому текущему моменту, вся полнота забот — вот этим частным нуждам, этим маленьким лицам,

¹ Фатеев В.А. Розанов: Жизнь. Творчество. Личность. Л., 1991. С. 65.

² Розанов В.В. Афоризмы и наблюдения // Розанов В.В. Сумерки просвещения. М., 1990. С. 168.

³ Там же. С. 108.

которые ожидают этих забот»¹. Наконец, в-третьих, школа должна быть национальной, привязанной к определенному месту. *Местный* характер поэтому должен быть в высшей степени наблюдаем в школе, в ее быте, в зависимости, в составе не только учащихся, но и по мере возможности и учащихся. Отнюдь не должна она быть лишь территориальным повторением общегосударственного учреждения, местной функцией органа, центр которого далеко»².

Известно, что учителем и несомненным авторитетом для В.В.Розанова был Ф.М.Достоевский. Философ указывал, что у него «под влиянием Достоевского выкристаллизовались две главные точки философских интересов: точка антропологическая — человек, точка космологическая — мир как загадка»³. Антропологическая направленность философских размышлений Розанова несомненна. Восторженным гимном человеческой индивидуальности и настоящим прологом ко всей грядущей розановской борьбе за свободу человека и его достоинство звучат его слова: «Мы поймем, что успокоить одно встревоженное сердце, утолить чью-нибудь тоску — это больше и выше, нежели сделать самое блестящее открытие или удивить мир ненужным подвигом... Мы поймем абсолютную значительность человека, поймем, что радость и свет в его сердце, на каждом отдельном лице — есть высшее, лучшее и драгоценнейшее в истории»⁴.

Эта забота о человеке, еще становящимся личностью, присутствует во всех педагогических статьях и заметках В.В.Розанова. В них он отчаянно сопротивляется «правилам» и «параграфам» казенной школы, ее формальному и бездушному отношению к учащимся. «Сумерки просвещения» российский философ связывает с нарушением во всех типах русских школ трех принципов образования. Через их анализ Розанов переводит проблемы образования и воспитания на философский уровень и пытается их осмыслить как основополагающую идею, направленную на восстановление основ отечественной школы.

¹ *Розанов В.В.* Афоризмы и наблюдения. С. 108—109.

² Там же. С. 109.

³ *Розанов В.В.* Счастливым обладателем своих способностей // *Розанов В.В.* О писателях и писательстве. М., 1995. С. 108

⁴ *Розанов В.В.* О легенде «Великий инквизитор» // *О великом инквизиторе: Достоевский и последующие.* М., 1992. С. 179.

Первым он рассматривает принцип индивидуальности. Этот принцип «требуется, чтобы как в образуемом (ученик), так и в образующем (учебный материал) была по возможности сохранена индивидуальность, это драгоценнейшее в человеке и в его творчестве. Это лучшее в них, через соприкосновение чего (их обоюдное влияние) и совершается именно образование»¹. Философ уверен, что образование и воспитание разрушаются, их усилия не достигают цели, если учащийся как их объект представлен не личностью, а человеком вообще, винтиком некоей машины, в которой все детали равны и... бездушны: «В противоположность животному, которое всегда есть *род, вид, разновидность*, — человек есть всегда *особенное*. “Личность” — вот его высшее, глубочайшее определение»².

Казенному формализму школы, нивелирующей личность, Розанов противопоставляет семью и Церковь, поскольку они «в способах своего воздействия, в своем воззрении на человека — в том, как относятся к нему», — индивидуальны. «Они к этому *способны* не по сознанию долга, не по доблести, не по тому, что они лучше всего остального; потому, что внутренни, субъективны, знают лицо в человеке, а не род только, не группы людей. Они в воспитании суть наилучшая», — пишет философ³. Здесь В.В.Розанов вступает на путь едва ли не самых главных своих противоречий, делающих его парадоксалистом.

Его отношение к Церкви, высказывания о ней прямо противоположны. Он отлично понимал, что есть официальная казенно-догматическая церковь, и отрицал ее. Исходя из своего понимания значения пола в истории цивилизации и его отрицания христианской церковью, Розанов такую Церковь отвергает⁴. Философ ставит ей в вину именно отрицание пола: «Когда Церковь устраивала пол (институт брака), то ведь видно, что она устраивала “не свое”. Устраивала не “своих”. И не “свой” — разбежались»⁵. Церковь навязала всем своим репрессивным аппаратом идеалы безбрачия (иночества) и в этом ее вина. Кроме того, в настоящее время церковь

¹ Розанов В.В. Три главные принципа образования // Розанов В.В. Сумерки просвещения. С. 9.

² Там же.

³ Там же. С. 93.

⁴ См.: Розанов В.В. Уединенное. М., 1990.

⁵ Там же. С. 275.

стала «казенной», в ней угасает живое творческое и она все больше удаляется от проблем реальной жизни, уходит в догматику¹.

Наряду с этим Розанов понимает Церковь как некую уникальную духовную реальность, объединяющую людей своими высшими ценностями, одухотворенными духовными делами. Его восхищает красота православных культов, освящение в православии земли, природы, «теплота» духовных ценностей. «Церковь — самое теплое место в мире», — писал он в «Уединенном». «Церковь *теплее* светской жизни... сердечнее, душевнее, примирнее, прощающее»². Или еще поэтичнее: «Да что же и дорого-то в России, как не старые церкви. Уж не канцелярии ли? Или не редакции ли? А церковь старая-старая, и дьячок «не очень», все с грешком, слабенькие. А *тепло только тут. Отчего же тут тепло, когда везде холодно?* ... люди надышали *тепла*»³. В.В.Розанова в церкви привлекает ее теплота, интимность, «умиляющий» элемент. Именно в ней как бы отогревается сердце человека, восстанавливается его индивидуальность.

В.В.Розанов указывает в связи с этим, что «задача воспитания, исторического, истинного воспитания, которое действует, обязывает человека, налагает на него до могилы неснимаемую норму, есть именно задача восстановления в человеке, потерявшем цельность своего образа, этой утраченной цельности»⁴. А это, по мнению философа, может дать только *религиозное* воспитание. Религиозный человек, живущий в связи с исторически сложившейся церковью, более просвещен, считает Розанов. Потому что в отличие от «напитанного умственно» знает ответы на вопросы: «кто он, среди чего живет, для чего, наконец, рожден?», то есть те вопросы, «о которых молчит наука, в которых немо государство, которых не знает искусство и которые озаряют нашу жизнь, осмысливают наше лицо в религии, в церкви, в уединении тьмою веков и далью народов»⁵.

У государства и церкви в деле воспитания разные подходы. Государство, «не будучи само по себе воспитательно», заимствует

¹ См.: *Розанов В.В.* Религия и культуры. СПб., 1901. С. 249.

² Там же. С. 79.

³ Там же. С. 75.

⁴ *Розанов В.В.* Сумерки просвещения. С. 145.

⁵ Там же. С. 144—145.

арсенал воспитания у наук, философии, христианских древностей. Степень воспитания оно оценивает объемом материала, который воспитуемый усваивает. Поскольку материал передается, а не усваивается через непосредственное в нем самом созерцание, воспитание носит книжный характер. Для государства «воспитанный» — это «значит усвоивший правила веры, знающий сыновние обязанности, наконец, уже достаточно обогащенный сведениями. Все реальные ощущения, качества, идеи для него заменяются идеями, качествами, ощущениями, *сознаваемыми* как *должное* — запоминаемыми, а не испытываемыми»¹. Религиозное воспитание в этом плане противоположно государственному, «Для церкви «воспитанный» значит религиозный; для семьи — значит любящий, преданный; и даже для всякого свободного мыслителя «воспитанный» значит крепкий в суждении, сильный в испытании природы»².

Из всех своих размышлений о значении религиозного воспитания, о связи школы с церковью Василий Васильевич Розанов делает вполне определенный вывод: «Есть силы естественные, есть они во всякой истории, при всякой культуре, которые нить истории, черту культуры доведут до конца, куда нужно, если только действуют без вмешательства. Есть эти силы и для школы — это силы церкви... она почти два тысячелетия учительная, возраставшая в учении своем весь христианский мир... Именно калечения уже никогда не произойдет при передаче школы в ведение церкви»³.

Не менее значительна в деле воспитания, по мнению русского философа, семья. Ее воздействие поистине индивидуально. Если школа нивелирует учащихся, семья воспитывает: «Семья сберегает свои лучшие члены, нежные ростки, — и она не боится их наказывать. *Честная семья* почти всегда несколько сурова, и это потому, что она есть трудящаяся семья»⁴.

В.В.Розанов прошел суровую школу бедности и раннего сиротства, он знал жизнь изнутри и поэтому не из книг, а из собственного опыта и многих лет учительства в маленьких городах представлял проблемы семейного воспитания, особенно в семьях малоимущих.

¹ Розанов В.В. Сумерки просвещения. С. 22.

² Там же.

³ Там же. С. 34—35.

⁴ Там же. С. 106.

Выводы, сделанные из этого опыта, однозначны: «Нужда и добрый труд, всегда вытекающий, — вот лучшая атмосфера для воспитания... Семья — богата ли она или небогата — в себе самой, в сфере своего особого труда (который дети лишь наблюдают) несет свои отдельные печали и радости; у детей — пока одни обязанности и строгая ответственность перед этой трудящейся, озабоченною семьею. На них лежит долг, и только; они не счастье, не красота семьи. Пусть *эта* тайна будет понята ими гораздо позже; пока в их сознании должно быть, что они *трудны* семье и за это трудное должны чем-нибудь вознаградить ее. В их представлении не должно быть развращающей мысли, что они — цель, ради которой семья все несет и должна вынести; это и не так в действительности: каждая семья живет для себя, для счастья текущего момента столько же, как и для всякого ожидаемого»¹. В этих утверждениях — философия семейного воспитания, как ее понимает Розанов.

Праздность развращает, постоянно повторяет мыслитель. Исторические факты убедительно доказывают, что едва ли не все «независимые умы и смелые характеры были сформированы в бедных, необразованных семьях. «Трудом и нуждою воспитывается духовно здоровое, сильное; гениальное же в уме или особенно в характере воспитывается бедствием, незаслуженным несчастьем, продолжительным горем»².

Окончательный вывод философа, посвященный анализу принципа индивидуальности, воспитательному значению религии и семьи, звучит следующим образом: «Теплота религиозной жизни, слиянность с церковью и отсюда — светлое, радостное отношение ко всему окружающему, то есть как к природе, так и к людям. Семья — это малый мир, малое отражение большого мира, и она должна соединять на себе все его лучи. Как этот мир освещен — она должна быть освещена, и здесь узел ее отношений к церкви; но как тот мир полон вечной деятельности, неустанного движения — неустанно в труде своем должна быть и она... Только в той полноте сознания о себе, какое получает человек в религии, от преходящего (мыслью) своею сливается с природою своею во всей ее

¹ Розанов В.В. Сумерки просвещения. С. 123—124.

² Там же. С. 128.

глубине и цельности, становится в уровень себе, а не в уровень с окружающим. И тогда только становится истинно просвещенным»¹.

Второй принцип образования — принцип целостности — «требует, чтобы всякое входящее в душу впечатление не прерывалось до тех пор другими впечатлениями, пока оно не внедрилось, не окончило своего взаимодействия с нею, потому что успокоенный в себе, незанятый ум может начать воспринимать плодотворно новые серии впечатлений»². В.В.Розанов как учитель хорошо знал практику изучения школьных предметов, когда на уроке за 5/6 часа дается такой объем материала, который учащимися может быть усвоен лишь поверхностно, фрагментарно. А если иметь в виду множество предметов и ежедневное обилие уроков, то станет ясна калейдоскопичность информации, получаемой учащимися. Философ утверждает: нельзя дробить знания, ощущения. Озабоченный «сумерками просвещения», «антикультурой» XIX в., он видит их причину в «немногом и небрежном» учении, когда рефреном звучат известные слова:

*Мы все учились понемногу
Чему-нибудь и как-нибудь.*

Приняв за исходную идею английского материалиста Дж.Локка о *tabula Rasa*, Розанов считает, что «чем обильнее и лучше будут самые впечатления, тем содержательнее и, следовательно, глубже и совершеннее будет самый дух человеческий»³. И наоборот, когда впечатления дробятся, когда «открытие Коперника укладывалось в несколько строк, и их не более требовалось для открытий Колумба»⁴, атрофируются лучшие «усвояющие» стороны души.

Если применить эти размышления к школьному образованию, то вывод будет следующий: «Школа, где нарушен принцип индивидуальности, не воспитывает, не образует; где нарушен принцип целостности — не влияет, не сообщает каких-либо убеждений, не дает веры во что-нибудь»⁵.

На многих страницах своих педагогических статей философ размышляет о феномене воспитания великих людей, великих не только

¹ Розанов В.В. Сумерки просвещения. С. 143.

² Там же. С. 96.

³ Там же. С. 13.

⁴ Там же. С. 8.

⁵ Там же. С. 97.

в уме, но и характере. Он отмечает, что, несмотря на различные условия их воспитания, две черты — перемежаемость впечатлений и их разнородность — у них отсутствовали. Все замечательные люди воспитывались на чем-нибудь одном. В результате их внимание не рассеивалось, замыкаясь на одном интересе. Затем появлялся другой интерес, третий и т.д. К зрелому возрасту этот интерес разрастается всеобъемлюще, захватывает науки, философию, точные науки. А начинается все с *одинокого* интереса к чему-нибудь одному.

Переходя к практическим рекомендациям, В.В.Розанов утверждает: «Нужно долгое, вдумчивое к одному чему-нибудь отношение, чтобы это одно стало нам дорого, чтобы оно овладело нами после того, как мы им овладели»¹. Примером реализации этого требования является отношение к Пушкину. В 1912 г. Розанов написал статью «Возврат к Пушкину», в которой утверждал: «Если бы Пушкин не только изучался учеными, а вот вошел другом в наши дома, — любовно прочитывался бы, нет — *трепетно переживался бы каждым русским от 15 до 23 лет*, — он предупредил бы и сделал невозможным разлив пошлости в литературе, печати, в журнале... Ум Пушкина предохраняет от всего глупого, его благородство предохраняет от всего пошлого, разносторонность его души и занимающих его интересов предохраняет от того, что можно было бы назвать «раннею специализацией души»... Надежда — просто на отцов семьи, на матерей семьи. Пусть они воспользуются принципом педагогики: “не многое, а — много”. Пусть они предостерегают отрочество и юношество от литературной рассеянности: один Пушкин — на много лет, вот лозунг, вот дверь и путь»².

Идеалом школы для Розанова является «не та, которая расширяет горизонтальные курсы, прибавляя к одним предметам новые; лучшая та, которая их суживает и в то же время углубляет. Идеал образования — минимум изучаемых отраслей знания, но изучаемых очень внимательно, очень строго»³.

¹ Розанов В.В. Сумерки просвещения. С. 97.

² Розанов В.В. Возврат к Пушкину // Розанов В.В. Среди художников. М., 1994. С. 372—373.

³ Розанов В.В. Сумерки просвещения. С. 9.

На практике это должно означать изучение не более трех предметов в день при трех полуторачасовых уроках. Как известно, многие идеи воспитания и образования подобные этим, высказанным сто лет назад В.В.Розановым, сейчас претворяются в жизнь. Одна из них — «метод погружения» в изучаемый материал.

Принцип единства типа — третий из рассматриваемых философом. «Он состоит в требовании, чтобы все образующие впечатления, падающие на данную единичную душу, или, что тоже, исходящие из данной единичной школы, были непременно одного типа, а не разнородные или не противоположные»¹.

Это означает, что в обучении и воспитании нельзя соединять христианство с классической древностью или жития святых с алгеброй, то есть должно быть что-то одно. Потому что другое у ребенка, у учащегося непременно вызовет отторжение. Мысль, казалось бы бесспорная. Но философ одновременно знает, что «единой культуры, единого, перед чем преклонился бы человек, теперь нет. Есть три совершенно разнородных, проникнутых антагонизмом культ. Это — культ античной цивилизации, христианского спиритуализма и точных внешних познаний человека о себе и о природе»².

В каждой из культур есть своя красота, свои достоинства. Но есть и скептическое отношение к каждому. Выход, по мнению русского философа, по отношению к школьному образованию может быть один: «должна быть предоставлена свобода выразиться каждому из трех названных культов в типе школы, ему соответствующем»³. Эта благородная диалектическая мысль наталкивается при своей реализации на «требования официального декорума», предлагающие «общее» образование и тем самым извращающие идею. Размышляя о возможных выходах из этого тупика, Василий Васильевич Розанов предлагает античную культуру сделать предметом образования в средней и по преимуществу частной школе, где могут найтись честные, знающие энтузиасты и ее пропагандисты⁴, а христианскую культуру преподавала бы церковная школа

¹ Розанов В.В. Сумерки просвещения. С. 100.

² Там же. С. 50.

³ Там же. С. 51.

⁴ См.: Там же. С. 51—54.

(вероятнее всего, семинария), открывая для мирян параллельные курсы¹. Точные науки должны преподаваться в «реальной школе». При всех ее достоинствах, в реальной школе есть один существенный недостаток: изучение точных наук менее воспитательно, чем изучение античной культуры и христианства: «Образование реальное не воспитательно; будучи даваемо с отроческих лет и до поры возмужалости, оно, конечно, неизмеримо увеличивает количество содержащегося в душе, но замечательно, что оно почти не изменяет при этом самой души, не утончает ее требований, не вышает ее стремлений, не делает ее более чуткой или отзывчивой при восприятии»². Этот недостаток, по мнению Розанова, настолько велик, что реальное образование нельзя называть образованием. В то же время, если оценивать первые два вида школы, то их воспитательные возможности весьма велики, но практическое осуществление вряд ли возможно в силу своей абстрактности.

Тезис, которым философ заканчивает свою статью «Три главные принципа образования», звучит символически: просвещение, «которое в правильных своих формах есть высший для человека дар его истории, но дар, могущий и стать в своей неправильности истинным его несчастьем»³. Этот тезис может считаться лейтмотивом всей философско-педагогической теории В.В.Розанова.

Хорошо понимая философские, теоретические основы воспитания и образования, раскрывая их диалектику, Розанов видел всю их «неправильность» в реальной практике начального, среднего, высшего образования. И не только видел, но и критиковал. И эта критическая сторона его сочинений не менее значительна, чем философско-теоретическая. Присутствуют интересные рассуждения и в практических рекомендациях к учителям, которые пропагандировал В.В.Розанов.

Как мы отмечали выше, многие интереснейшие и талантливейшие русские религиозные мыслители XX столетия занимались проблемами педагогики, написали исследования по вопросам воспитания и образования. Примером тому может служить философское и педагогическое наследие В.В.Зеньковского.

¹ См.: *Розанов В.В.* Сумерки просвещения. С. 54—58.

² Там же. С. 59.

³ Там же. С. 101.

Василий Васильевич Зеньковский — одна из ведущих фигур отечественной педагогики XX столетия. В.В.Зеньковский — философ, педагог, религиозный деятель. Он преподавал в Белградском университете, руководил педагогическим институтом в Праге, читал лекции в Богословском институте в Париже, был одним из лидеров студенческого христианского движения среди выходцев из России. Он автор более ста оригинальных работ по вопросам философии образования, педагогики, психологии, истории педагогики и культуры. Педагогике он посвятил такие известные свои сочинения, как «Социальное воспитание, его задачи и пути» (1918), «Психология детства» (1924), «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» (1934), «На пороге зрелости» (1955), «Русская педагогика в XX веке» (1960), вопросы воспитания и образования занимают значительное место в его философских трудах.

Творческий путь Василия Васильевича можно представить как 2 этапа: киевский период (1900—1918), период эмиграции (1918—1962).

Киевский период отмечен становлением личности Зеньковского как ученого — психолога, философа и педагога. После завершения Киевского университета и защиты магистерской диссертации под руководством Г.И.Челпанова по проблемам психической причинности он становится профессором Киевского университета и преподает философию, психологию, логику. В это же время он сближается с С.Н.Булгаковым, увлекается идеями Вл.С.Соловьева, Л.М.Лопатина.

Тогда же начинается активная общественно-педагогическая деятельность. Он был организатором Киевского Фребелевского общества, способствовал созданию Фребелевского педагогического института (высшего женского педагогического учебного заведения) — являлся его директором, участвовал в организации летних общеобразовательных курсов народных учителей.

Уже в киевский период определяются и педагогические интересы Зеньковского — психология и педагогика детства. Он выдвигает идею целостности личности, гармонии интеллектуализма и эмоционализма «детской души», признания взаимосвязи рационального и иррационального в человеческой душе. Отстаивает мысль о связи психологии и педагогики, как наук обращенных к детству.

В это же время Зеньковский заявляет о себе как об одном из первых русских социальных педагогов. В своей книге «Социальное воспитание, его задачи и пути» он разрабатывает концепцию социального воспитания, опираясь на идеи западных социальных педагогов (Наторп, Болдуин, Кершенштейнер и др.) и на достижения в отечественной социально-педагогической практике.

После эмиграции педагогические и философские воззрения Зеньковского претерпевают изменения, что связано с переживанием исторических, социальных потрясений в России. Несмотря на личные проблемы, он не оставляет педагогической деятельности. В Белграде Василий Васильевич входит в состав «Державной комиссии», в Праге становится одним из руководителей Педагогического бюро по делам средней и низшей русской школы за границей. Особое внимание он уделял педагогическим и психологическим проблемам детей-эмигрантов, посвятил этому вопросу специальную статью «Дети эмиграции». В Париже Зеньковский — один из духовных лидеров Русского Студенческого Христианского движения, о чем мы упоминали выше. Под его руководством прошли все съезды педагогической эмиграции, совещания по религиозному воспитанию, была создана педагогическая журналистика эмиграции. Им было создано направление русской религиозной педагогики (Зандер, Лаговский, Четвериков и др.).

«В ранние годы я находился под большим влиянием Вл. Соловьева и Л.М. Лопатина, но постепенно мои взгляды стали меняться — и здесь решающими были для меня размышления над понятием «личности»... все отступило перед неизбежностью построения метафизики человека», — так описывал эволюцию своего мировоззрения В.В. Зеньковский¹. Но о чем бы он ни писал — об истории отечественной философии или о творчестве выбранного им мыслителя, о педагогических задачах времени или о развитии христианского богословия, апологетики — всегда центром его исследований являлся человек, личность, судьба. Понять же человека, по мнению этого известного отечественного мыслителя, возможно лишь рассмотрев его во всей системе мироздания в целом. При этом главной чертой окружающей действительности является столкновение сил добра и зла. В этой-то борьбе и проявляется

¹ Зеньковский В.В. История русской философии: В 2 т. Л., 1991. Т. 2. Ч. 2. С. 253.

сила человеческой личности, ее свобода, но не свобода как хаос и распад, а как созидающее начало, соединяющее человека с Богом: «Если человек зависит от природы, от социальной среды, то все же бесспорным является в нем факт свободы. Но акты свободы, коренясь в метафизической глубине человека, получают свою творческую силу лишь при сочетании с благодатной помощью «свыше», — без этого они бессильны и почти всегда отдают человека во власть зла»¹.

Обращаясь к современному существованию человека и человечества, видя проблемы, а порой и тупики, бытия личности, Зеньковский считал необходимым ясно и четко сформулировать «учение о человеке», а затем уже применить его к педагогическим задачам времени. Концептуальные позиции этого учения он видел таковыми: «Человек в метафизическом освещении являет с наибольшей силой действие первородного греха. Та цельная жизнь, которая сочетает в живое единство тело, душу и дух, нарушается, но не разрушается смертью. Воскресение людей в Царстве Божиим восстанавливает утрачиваемую при смерти живую цельность жизни.

Путь человека на земле стоит под знаком «креста» (у каждого человека, по учению Господа, «свой» крест, что обеспечивает несравнимость и своеобразие каждой личности), то есть внутреннего закона, по которому может быть восстановлена утраченная (хотя в основе и не разрушенная) цельность в человеке. Отсюда понятна центральность в человеке его моральной жизни. Освобождение от власти «душевных» движений, одухотворение всего состава человека есть вместе с тем наша подготовка к торжеству вечной жизни в человеке»². Таким образом, Василий Васильевич Зеньковский пытался придать христианской антропологии новое звучание, сделать ее положения актуально значимыми для современной педагогики.

Зеньковский утверждал, что в основе человеческой личности лежит нравственность, достигаемая трудом души. Все, что может казаться важным, — самые утонченные эстетические запросы, высокое социальное положение, интеллект не спасут человека от духовной деградации, если отсутствует труд души, управляющий

¹ Зеньковский В.В. История русской философии. С. 253.

² Там же.

нашим движением к Создателю. Философ писал: «Сами по себе без помощи Бога мы слепы, хаотичны и бессильны: свобода требует благодатной помощи свыше. Моральная жизнь невозможна без свободы, но она невозможна и без благодати»¹. Мы можем утверждать, что в основе рассуждений русского мыслителя лежит триада: Бог — мир — человек. Все компоненты связаны между собой и наивысшего расцвета достигают в единстве и свободе одновременно.

Русский мыслитель неоднократно указывал, что понятие «духовная жизнь» трудно для научного определения. По формальным показателям к ней можно отнести все то, что обращено к вечности и к бесконечности. Душа есть тот признак, который отличает одну индивидуальность от другой². При этом духовное начало является определяющим и не выводится из психики человека. Для духовной же жизни главным условием является труд, который приведет человека к осознанию ценности любви, радости, мира, терпения, милосердия.

Определив, таким образом, основные константы бытия человека, Зеньковский подчеркивал, что на педагогике лежит важнейшая задача. С одной стороны, педагогика должна воспитывать в человеке устремление к совершенству, к сближению с Творцом и тем самым формировать личность. Как писал по этому поводу философ: «Все педагогические усилия, какие вообще осуществимы, должны быть направлены на то, чтобы юное существо могло «найти себя» и творчески преобразовать свой состав, какой оно в себе находит, как взаимодействие наследственности, социальных и духовных влияний»³. А с другой стороны, задача педагогики помочь человеку оправдать свое существование через преодоление зла в мироздании. Указанные задачи делают педагогику наукой особенно важной, что еще более усиливается тем, что педагогика работает с человеком в начале его жизненного пути — с ребенком.

Много внимания Зеньковский уделяет анализу исторического развития педагогического знания, тем самым пытаясь исторически проверить положения своего учения. Опыт исторической эволюции

¹ Зеньковский В.В. Апологетика. Париж, 1957. С. 246.

² См.: Там же. С. 72.

³ Зеньковский В.В. История русской философии. С. 253.

педагогических идей, их современное состояние приводят философа к выводу, «что слабость и некая растерянность современной педагогической мысли связаны с ее подчиненностью принципам натурализма, тогда как надлежащее свое осмысление педагогическое творчество может найти лишь на почве религии, в частности — в системе христианской антропологии. Религиозная природа педагогического вдохновения не вмещается в систему философских идей нашего времени — и этим создается, по моему глубокому убеждению, тот внутренний тупик, в котором находится современная педагогика»¹. Об этом же, особо подчеркивая безрелигиозный, атеистический характер современной педагогики, он говорит в своих педагогических лекциях².

Как указывал Зеньковский, «автономность» педагогики по отношению к религии начала проявляться в XVIII в., в просветительской философии, утверждавшей возможность разума познать и преобразовать мир, не обращаясь к религии. Место религии все больше занимает философия, тяготеющая к натурализму, считавшим определяющим в развитии личности природные начала. Развитие психологических представлений, возникновение психологии детства привели к мысли о возможностях творческого влияния на развитие ребенка путем создания определенных условий его жизни. Существовавший в то время педагогический анархизм с его требованием полного невмешательства в жизнь ребенка оказался несостоятельным. Началось изучение именно факторов и условий благоприятного развития личности. Одновременно укреплялась мысль, что личность человека не развивается «из самой себя», что в ее высших и творческих возможностях она связана с миром ценностей, в том числе сверхиндивидуальных и сверхэмпирических. Ко второй пол. XIX в. картина, по мнению Зеньковского, меняется, и педагогика стремится оторваться уже и от философии, чтобы всецело связать себя лишь с науками о ребенке, превратившись только в педологию. В конечном итоге в педагогике, уже в XX в., возник своеобразный мировоззренческий кризис, приведший, в конце концов,

¹ Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1996. С. 9.

² Зеньковский В.В. Педагогика. М., 1996. С. 11—12.

к мысли о необходимости связи педагогики с философией, но на качественно новом уровне.

К началу XX столетия, как писал В.В.Зеньковский, в педагогике обозначились два мировоззренческих направления — натурализм и трансцендентализм. И оба являются, по его мнению, несостоятельными. Первый — натурализм отрицает абсолютные начала и в варианте пантеизма присваивает природе божественные свойства. В педагогике он не может обосновать веру в ребенка. Натурализм полагается на «характер», развитой интеллект, на различные функции сознания, то есть то, что определяет личность человека как «продукт» эволюции. О творческом самоопределении личности натурализм не говорит. Трансцендентализм, наоборот, признает невыводимость из природы высших принципов и ценностей, возвышающих человека над природой, то есть он признает, что человек не полностью подчинен природе с ее причинной обусловленностью, и в нем есть нечто, возвышающее его над природой. Это некоторые ценности. Правда, уничтожая причинность, трансцендентализм уничтожает и религию, превращаясь в безрелигиозную философию или «философию безрелигиозности»; высшую и утонченную форму позитивизма. Но этим самым вера в человека, в силу его души, как основу всякого воспитания, становится безграничной и ослабляет эту веру и саму возможность воспитания.

Зеньковский приходит к выводу, что трансцендентализм — нечто более важное и цельное, чем натурализм: «трансцендентализм, признающий личность связанной с сверхиндивидуальной сферой ценностей, означает не отрицание религиозной проблемы, а лишь воздержание от религиозного реализма»¹. Уже в трансцендентализме перед личностью открывается «сверхличное и сверхиндивидуальное», подводя ее вплотную к религии. «Педагогика, ощутившая в развитии личности ту таинственную глубину, силы которой не находятся в распоряжении личности, вплотную подходит к религиозной постановке педагогических проблем»².

¹ Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. С. 14.

² Там же.

В.В.Зеньковский полагает, что только религиозная педагогика дает человеку объяснение его высших сил и целей. Конечно, процессы секуляризации в педагогике нельзя оценивать только как негативные. В них был и положительный момент, который заключался «в вере в человека, в вере в его творческую силу, способность к прогрессу, в вере в историю как путь и силу прогресса. Сама по себе эта вера не только не противоположна христианству, но, взятая с известными дополнениями, образует центральное ядро христианства, основанного на факте Боговоплощения и спасения человека через смерть и воскресение Спасителя. Христианство не просто возвышает человека над природой, присваивая ему царственное значение, но в идеале обожения оно расширяет царство человека за пределы Космоса, ибо людям дана «власть быть чадами Божиими» (Иоанн. I, 12). Христианство есть не только спасение человечества, но и *новое откровение о человеке*, о его грядущей судьбе, о Церкви, которая есть тело Христово, но которая в то же время есть Богочеловеческий организм, то есть неслиянное и нераздельное сочетание Божественного и человеческого начал»¹. Такова обширная доказательная преамбула христианской педагогики, покоящейся на мировоззренческих основаниях христианской антропологии, которую во всех последующих работах В.В.Зеньковский будет неизменно повторять.

В работе «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» Зеньковский формулирует цели христианского воспитания: «Цель воспитания в свете Православия есть помощь детям в освобождении их от власти греха через благодатное восполнение, находимое в Церкви, помощь в раскрытии Образа Божия, ... раскрытие пути вечной жизни, как приобщение к вечной жизни в жизни эмпирической»².

Позже, в лекциях по педагогике, он разъясняет это определение. Цель и смысл воспитательного вмешательства в жизнь ребенка заключается в помощи ему в раскрытии образа Божия и устранении всего, что мешает этому раскрытию. Эта цель определяет задачи христианской педагогики. В первую очередь — подготовить

¹ Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. С. 20—21.

² Там же. С. 151.

ребенка к вечной жизни, в Боге и с Богом, чтобы его земные дни не пропали даром, а смерть не была катастрофой. Это означает, что человека нужно спасти в земной жизни от падений и развить в нем то, что не утеряется в жизни вечной. Главный путь педагогической работы в этом смысле «воспитание внутреннего человека».

И именно воспитание «внутреннего человека» есть путь к антроподицеи. Одновременно с тем необходимо подготовить ребенка к жизни земной, которая может вывести его к жизни вечной, но может и потерять ее. Здесь важна свобода от мелочей жизни, от несущественного, важно «не угасить духа». В конечном итоге «задача воспитания должна быть поставлена так, чтобы первенствующей в ней была устремленность к небу, а не к земле. Человек тем и отличен от других живых созданий, что он не только принадлежит земле, но и подымается над ней, живет иным миром»¹. Диалектическое единство этих двух задач и должно, по мнению русского педагога, составлять основу христианской педагогики.

Временное и вечное связаны друг с другом, как жизнь и смерть. «Воспитание для участия в жизни вечной» определяет религиозную составляющую воспитания, то есть ставит и решает вопрос о соотношении в человеке натурального и абсолютного. Поэтому на первое место в педагогике выходят проблема человека и динамика его развития, представленная наиболее адекватно в христианской антропологии. Опираясь на нее, Зеньковский исследует сущностные стороны христианской педагогики.

В свете христианской антропологии природа понимается иначе, чем в натуралистической философии. Христианская антропология утверждает, по мнению Василия Васильевича, что «духовное начало в человеке не только не выводимо из природной эволюции, не только предполагает наиндивидуальный, супернатуральный его корень, но и в самой своей сущности свидетельствует о том, что оно связано с Абсолютом... Будучи непроемчивой, невыводимой «снизу» силой, духовное начало в то же время пронизывает («сверху») всю сущность человека, его эмпирический характер, его психофизическую жизнь... Духовное начало в человеке есть корень

¹ Зеньковский В.В. Педагогика. С. 41.

и источник индивидуальности в человеке, источник его неповторимости во всей живой целостности состава человека»¹.

Таким образом, залогом целостности и единичности личности человека является духовное начало, заданное божественной сущностью. Эта единичность, индивидуальность каждой личности и ее реальной судьбы определяется в христианстве ее «крестом», то есть у каждого человека свой крест, который определяет только его пути к Богу и связь с ним. Поэтому воспитание должно быть личностно ориентировано на педагогическое «обнаружение» этого «креста» и правильное претворение его в жизнь: «нужно помочь каждому найти свой «технический оптимизм», то есть условия наилучшего и гармонического раскрытия личности. Важно «угадать» дарование ребенка, почувствовать его тип, сгладить дурную наследственность, укрепить слабые стороны, ограничить резкие... В этом отношении задача воспитания очень трудна. Нужно, чтобы ребенок воспитался в известного рода смирении, чтобы он не брал на себя задачи, которые ему не под силу»².

Также важно помнить, что сущностной стороной христианской антропологии и, следовательно, педагогики является образ Божий в человеке. Этот образ не есть «природа» человека, но входит в нее, дает ей то начало личности, которого в природе нет вне человека, то есть начало личности и есть образ Божий в человеке. Это начало является умаленным, лишенным самосущности. Оно образ Абсолюта, но не сам в себе Абсолют. Начало личности, таким образом, является центром человеческой природы, в которой поэтому все личностно, ибо восходит к духовному началу, к «сердцу». В лоне этого духовного начала рождается эмпирическое сознание и создается как бы второй — эмпирический — центр личности. С образом Божиим у человека связана свобода — еще одна необходимая сторона воспитания. Свобода — самое ценное в человеке. «Свобода в натуральном порядке дана каждому, но она не имеет самого ценного, что есть в свободе — внутренней связи ее с добром, с правдой — наша свобода есть свобода и к добру и к злу... свобода есть Божий дар, и она настолько логически отлична от творения

¹ Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. С. 149.

² Зеньковский В.В. Педагогика. С. 44—45.

природы человека, что овладеть ею можно лишь постепенно»¹. Поэтому-то и необходимо «воспитание к свободе».

Это один из самых важных и сложных педагогических процессов. Здесь возможны ошибки, на которые и указывает В.В.Зеньковский. Например, некоторым воспитателям кажется, что детям можно дать свободу, но при условии зоркого наблюдения за ними. В результате «внутренние пути, по которым идет овладение свободой», заменяются надзором. В каком-то отношении это оправдано, поскольку свободу, направленную в дурную сторону, можно освободить только внешне. Но даже в этом случае проблема «воспитания к свободе» не снимается, «ибо нельзя воспитывать к добру, устраняя в ребенке свободу и опираясь лишь на послушание»².

Зеньковский считает, что единственно верное решение проблемы «воспитания к свободе» дано в словах Христа: «Познайте истину, и истина сделает вас свободным». Поэтому система «воспитания к свободе» — это система приобщения к истине, а она заложена в Церкви. Ребенка к Церкви нужно приобщать постепенно, развивая у него сознание свободы, чувство ответственности и умение владеть своей свободой. В конечном итоге это воспитание есть приобщение ребенка к христианской жизни, то есть воспитание в нем чувства равенства себя и всех окружающих перед лицом Бога: «В христианстве подлинным субъектом свободы, — утверждает В.В.Зеньковский, — является не отдельный человек, но только Церковь как целостный организм. Мы только тогда свободны по-христиански, когда прислушиваемся к Церкви и живем в ней. Путь стояния перед Богом — это есть путь воспитания в себе внутреннего человека»³.

Со свободой, но в ином отношении, связана еще одна сторона педагогической практики. В свое время Богом была установлена определенная иерархия сил и свойств человека, которая была при грехопадении нарушена. И настоящее развитие есть ничто иное, как восстановление этой иерархии, а задача воспитания способствовать этому процессу. Этот процесс бесконечен и безостановочен. Первенствующим в иерархии является духовное воспитание

¹ Зеньковский В.В. Педагогика. С. 41.

² Там же. С. 42.

³ Там же. С. 43.

при одновременном и обязательном воспитании моральном, эстетическом, физическом и т.д.

Воспитание эмпирической стороны жизнедеятельности также необходимо, как и духовной, поскольку последняя в ней опосредуется. Диалектика эмпирического и духовного в человеке в свете их воспитания заключается в том, что эмпирическое развитие личности, «осмысляемое в свете учения о духовном начале, иерархически связывающем все в человеке, должно служить цели спасения личности через освещение и преображение эмпирического естества»¹.

Личность должна быть «всецелой» и формула воспитания такой личности должна определяться не в линиях гармонического развития только естества, а в линиях внутренней иерархии в человеке. В нем не только все личностно, но и «личность живет всем» и ее нельзя представить без физической, психической, социальной сторон ее жизни. Эти стороны также должны подвергаться воспитанию, но под знаком воспитания «основного начала в личности — духовной жизни».

Физическое воспитание, например, оправдано и необходимо как воспитание жизни тела человека. Психическое воспитание — это своеобразная конфликтология, это воспитание дара свободы и одновременно послушание авторитету, дисциплине. Оно оберегает личность от раздвоения, вырабатывает у нее «характер» как совокупность сил творческого и социального осуществления активности человека, его психофизической крепости, самообладания и жизнотворчества. Психическое воспитание связано с воспитанием дисциплины. «Существенный смысл дисциплины, как частного выражения того, что нам дано вести детей и помогать им, заключается в развитии дара свободы, в постепенном освобождении духовных сил ребенка от плена случайных, поверхностных его порывов»².

В свете восстановления нормальной иерархии сил одним из самых трудных и насущных проблем воспитания является половое воспитание. В его основе лежит утверждение, что «пол не исчерпывается только половой жизнью, так как кроме этого есть еще жизнь пола, есть глубина пола, заключающая в себе творческий

¹ Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. С. 151.

² Там же. С. 152.

огонь»¹. К проблемам полового воспитания русский педагог обращался неоднократно, а в 1929 г. в Париже выпустил книгу «Беседа с юношеством о вопросах пола».

Существенное значение в педагогике отводилось вопросам социального воспитания. Русская мысль, в том числе и педагогическая, всегда была ориентирована социально. В.В.Зеньковский одну из своих первых работ «Социальное воспитание, его задачи и пути» посвятил идеям общественной активности личности, служению ее идеалам общественного развития.

В этой работе, исходя из базисного положения своего учения, Василий Васильевич утверждает, что личность ребенка может нормально развиваться лишь в социальных условиях, он в следующих словах определяет задачу образования: «Образование должно способствовать не только расцвету личности, но и сделать ее способной к социальной жизни, должно подготовить ее к социальной деятельности»².

При этом мыслитель утверждает, что идеалы воспитания и образования относятся не к отдельной, искусственно изолированной личности, а к социальному целому, и личность никогда не может достичь идеала вне общества, проблемы социальной педагогики становятся актуально значимыми. Особенно подобное проявляется в периоды социальных потрясений, когда социальная активность народа, его внутренняя солидарность являются могучим фактором, обеспечивающим социальный прогресс. Итак, «основная задача социального воспитания заключается в развитии социальной активности, в развитии «вкуса» к социальной деятельности, в воспитании духа солидарности, способности подыматься над личными, эгоистическими замыслами»³.

Понимаемое таким образом социальное воспитание, естественно, должно быть национальным. Национальное воспитание заключается в том, чтобы ребенок проникся национальным творчеством, историческими заветами прошлых поколений. Через язык, литературу, родную природу, экономическую жизнь и все формы культуры

¹ Зеньковский В.В. Педагогика. С. 44.

² Зеньковский В.В. Социальное воспитание // Зеньковский В.В. Психология детства. Екатеринбург, 1995. С. 295.

³ Там же. С. 298.

национальное воспитание наполняет душу ребенка национальными чувствами, делает его патриотом, сознательным и полезным гражданином своей страны. «Воспитание должно быть национальным, — пишет Зеньковский, — оно должно приобщать человека к исторической работе его страны, должно связывать его с родной страной и развивать сознание его долга перед своей родиной, но именно потому, что национальное воспитание необходимо, еще более необходимо социальное воспитание, которое развивает более высокие силы человеческой души — дух братства и взаимопомощи»¹.

Социальная активность как таковая, как техника социального общения, умение действовать социально, еще ничего не значит. Определяет социальную активность ее содержание. Преступность, к примеру, есть также форма социальной активности, но с отрицательным для общества знаком. Поэтому В.В.Зеньковский, присоединяясь к теории американского социолога Гиддингса, делит общество на четыре группы, по-разному выражающие социальную активность: социальную, несоциальную, псевдосоциальную и антисоциальную.

Более того, социальное воспитание должно базироваться на социальных силах души ребенка, учитывать различные формы его общения, определенные социально-психологические доминанты, эмоциональную отзывчивость и эмоциональный резонанс, фактор подражания и т.п. И одним из важнейших элементов социального воспитания является «социальная наследственность», которая в виде языка, религии, нравов и обычаев, памятников литературы, результатов науки, всей совокупности духовного содержания, накопленного предыдущими поколениями как традиции, усваивается подрастающим поколением. «Мы не можем стать людьми в истинном смысле этого слова, пока мы не приобщимся к традиции, пока мы не усвоим ее главного содержания»².

Общая задача социального воспитания, такая как развитие активности в ребенке, требует применения различных средств для ее выполнения. Одно из таких средств — освобождение и развитие эмоциональной жизни ребенка, противостоящей общей инертности,

¹ Зеньковский В.В. Социальное воспитание. С. 299—300.

² Там же. С. 314.

индифферентизму. Социальные навыки общежития и общения — внешняя дисциплина. Еще большее значение для социального воспитания имеет семья, дошкольные организации, школа и, наконец, внешкольная работа с детьми. Каждая из них по-своему социализирует жизнь ребенка, воспитывает его активность, самостоятельность, чувство сотрудничества и солидарность. Об их воспитательном значении В.В.Зеньковский пишет в главе «Пути и средства социального воспитания» своей книги «Социальное воспитание».

Анализируя проблемы социального воспитания, он пишет: «Нестройному хаосу современной жизни, ожесточенной гражданской войне, встряске всего социального организма, всех социальных отношений, анархическим тенденциям, боязливому замыканию каждого в себе в виду хозяйственной разрухи, расслаблению власти и освобождению преступных элементов общества, наводящих на всех террор, — всему этому яду, отравляющему общество и вызывающему антисоциальные чувства, нужно что-то противопоставить, чтобы спасти детей от тлетворного дыхания переживаемого страной кризиса. Социальное возбуждение, дающееся детям, должно найти себе выход: яд, вливающийся в душу, должен быть умело нейтрализован. Все это делает вопрос о широкой постановке социального воспитания не академическим вопросом, о котором еще можно спорить, — но кричащей проблемой жизни. Развитие социальных чувств в трудовом сотрудничестве, воодушевление идеалами социальной солидарности, широкое удовлетворение социальных запросов детей, — все это может не только успешно бороться в детской душе с ядовитыми влияниями времени, но может подготовить их и к тому, чтобы стать достойными участниками новой жизни»¹. Эти слова, написанные в далеком 1918 г., созвучны нашему времени, его запросам и задачам.

Моральное воспитание, по мнению Зеньковского, — еще одна важная сторона воспитательного процесса. Как религиозный философ он считает, что оно должно быть построено в рамках мистической, христианской морали, поскольку ни мораль благоразумия, ни мораль разума не могут преодолеть начал греховности в человеке, ибо они не связывают служение добру с преданностью Богу. Подлинная моральная свобода не в организации жизни, отвечающей

¹ Зеньковский В.В. Социальное воспитание. С. 343.

жизни по законам добра, а в восстановлении единства с Богом, то есть в спасении. Это значит, что только раскаяние, освобождение от греха через таинство могут стать моральной силой и исцелить болезни духа¹.

Поскольку мир живет по законам красоты, а современная жизнь проникнута эстетикой, эстетическое воспитание должно занять свое место в воспитательном процессе. Эстетическое воспитание, считает философ, имеет две цели: низшую, служащую задачам «развлечения» и «игры», и высшую, питающую душу через приобщение ее к Красоте. Чтобы приобщиться к прекрасному, душа должна «трудиться», «вне этого эстетическое вдохновение может служить расслаблению души и росту безответственности и особого (эстетически окрашенного) легкомыслия». Зеньковский считает, что высшая и низшая цели эстетического воспитания находятся в диалектической связи: они обе нуждаются друг в друге, находя свое место в духовном созревании человека через их связь с религиозной жизнью. Каждую из целей нельзя абсолютизировать. Развитие одной низшей цели эстетического воспитания ведет к бесплодному и пустому эстетическому гедонизму, при котором не раскрывается питательная сила эстетического вдохновения, а развитие высшей — ведет к отрыву от живой целостности в человеке, уводит в эстетизм и закрывает связь эстетической области жизнедеятельности с духовными проблемами жизни в целом.

Не забывает В.В.Зеньковский и об интеллектуальном воспитании, считая, что, развивая инициативу в уме, творческие силы, способность интуиции, оно должно развивать и удовлетворять потребность в целостности мировоззрения.

Как религиозный философ и педагог В.В.Зеньковский большое внимание уделяет религиозному воспитанию, которое, как он считает, не менее сложно, чем остальные виды воспитания. Более того, оно пронизывает все виды воспитания, одухотворяя их. Заканчивая свою книгу «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии», он утверждает, что принципы христианского воспитания должны строиться в духе христианской антропологии, как ее истолковывает православное сознание: «В воспитании мы ведем

¹ См.: Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. С. 153.

дителя, помогаем ему достичь такой силы личности, при которой оно достаточно овладевает тайной свободы в себе; воспитание плодотворно лишь в той мере, в какой оно обращено к духовной жизни, пронизано верой в силу Божию, в человеке святящую как образ Божий, способно зажечь детскую душу любовью к добру и правде. Смысл воспитания в том, чтобы уяснить путь спасения, связать детскую душу с Церковью и напитать ее дарами свыше, живущими в Церкви. Связать проблему воспитания с темой спасения, значит уяснить себе смысл воспитания»¹.

В своей «Педагогике» Зеньковский специально рассматривает проблемы религиозного воспитания в семье и школе. Он считает, что религия для детей не есть система идей, а есть система образов. К примеру, даже великая тайна христианства — святая Троица — приемлема для детей как факт и принимается образно, как и все остальное. Обычно собственной религиозной активности у ребенка не бывает; она проявляется в той же мере, что и религиозная активность семьи. Ребенок ее лишь отражает. Поэтому «главное, в чем лежит религиозное воспитание в семье, — это общая религиозная жизнь со своими родителями»².

Религиозное воспитание и преподавание в школе значительно труднее. Его задача — культивировать интерес к богословскому просвещению. На практике это означает преподавание Закона Божия, но только, как «целостное раскрытие религиозного материала», не отрывая нравоучения от вероучения, догматики от истории. «Главное в религиозном преподавании вообще, — пишет Зеньковский, — это вживание в живой лик Спасителя. Переживание Его образа всегда охраняло истину нашей веры, причем детям это особенно важно. Ветхий Завет может остаться темой для дополнительных чтений, как педагогическое освещение Нового Завета»³.

Изучение различных душевных явлений показывает, что духовный процесс включает в себе ключ к пониманию всего, что происходит в человеке. Его и нужно изучать и использовать в педагогике, памятуя, что не моральный, а религиозный духовный процесс

¹ Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. С. 154.

² Зеньковский В.В. Педагогика. С. 72.

³ Там же. С. 114.

возрастания образует истинную и последнюю тему воспитания детей.

На первом месте педагогики стоит не воспитание интеллекта, а рост духовного богатства личности ребенка. Поэтому необходимо, чтобы раскрывались и укреплялись религиозные силы души, что возможно при правильном подходе к дуализму мира и Церкви. «Тема религиозного воспитания есть основная тема педагогики, все остальное — развитие интеллекта, накопление знаний, усвоение технических и социальных навыков, развитие характера — является лишь частью этой общей и основной педагогической задачи... Следить за ростом и ритмом внутренней жизни в детях, видеть во всем внешнем воспитательном и образовательном материале лишь средства раскрытия и укрепления духовных сил в ребенке — таков путь школы»¹.

В.В.Зеньковский еще в начале 30-х годов писал, переживая трагедию русской истории: «Россия со дня на день приближается к катастрофе... Пусть же спасут родители и школа детей от страшного растрепания... пусть подготовят они в детях любовь к общему благу, способность к социальному движению, основные социальные добродетели, живое стремление к солидарности, подлинную, а не словесную только любовь к братству... социальную отзывчивость, сознание гражданского долга, честное исполнение взятой на себя обязанности, любовное стремление способствовать всеобщему благу!»².

Зеньковский указывал для русской педагогики новые тенденции ее развития: «Русская педагогическая мысль переживает в самой острой форме борьбу религиозных сил, но есть все основания говорить о том, что эта борьба кончается капитуляцией антирелигиозных сил, сознающих свое бессилие и бесплодность. Но лишь реальная победа над ними, освобождение России, наступление новой органической эпохи даст возможность идейной и жизненной реализации начал, которые развивают религиозное направление в педагогике. Русская педагогика стоит пока на пороге этого грядущего торжества духовных сил над антирелигиозными, но к ее построениям уже намечены основные предпосылки для того

¹ Зеньковский В.В. Педагогика. С. 152.

² Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. С. 91.

понимания школы, для того ее построения, которое, вобрав в себе итоги исканий русских педагогов, найдет вечные и прочные основы воспитания в единении с Церковью Христовой»¹.

Во многом итоговой является работа Зеньковского «Русская педагогика в XX веке» (Париж, 1960). В ней автор сформулировал основные положения христианства, являющиеся на сегодняшний день самыми актуальными для дальнейшего развития педагогической науки.

Во-первых, учение о детской душе должно включать в себя учение об образе Божьем и греховности человека, которая подлежит устранению через открытие и дальнейшее развитие духовных сил человека. Осуществление подобного возможно только в Церкви. Следовательно, целью(ями) педагогического процесса являе(ю)тся раскрытие образа Божьего в детях, подготовку(а) их к испытаниям жизни мирской, а также подготовку(а) к жизни вечной.

Во-вторых, исследование различных аспектов душевных явлений показывает педагогу, что духовный процесс содержит в себе ключ к пониманию всего, что происходит с человеком. И поэтому этот процесс нужно активно изучать и использовать в педагогическом процессе. При этом нужно всегда помнить, что именно религиозный духовный процесс является особо значимым для педагога.

В-третьих, на первом месте в педагогике стоит рост духовного богатства личности, а не развитие интеллекта и т.п. Поэтому задача воспитания — раскрытие, укрепление и развитие религиозных сил души. Осуществить подобное реально только в случае правильного понимания дуализма мира и церкви, что возможно лишь в традициях православия.

Зеньковский указывает, что изучение опыта, традиций и достижений русской педагогики предоставляет богатый материал для современного учителя и воспитателя, а так же дает надежду на дальнейшее развитие отечественной педагогической мысли. Он анализирует наследие российских педагогов XVII—XVIII вв., идеи Н.И.Пирогова и К.Д.Ушинского, педагогические системы П.Ф.Каптерева и В.П.Вахтерова, философско-педагогические концепции П.Д.Юркевича и Л.Н.Толстого и др. Зеньковский делает вывод о том, что мы можем совершенно справедливо говорить об антропологических

¹ Зеньковский В.В. Педагогика. С. 153.

основаниях русской педагогики. Более того, он считает, что антропологическое основание, объединяющее педагогику с различными сферами культуры (философией, религией, наукой), необходимо, так как только в этом случае возможно формирование истинного смысла, содержания и целей педагогической деятельности. Более того, антропологические учения, положенные в основу педагогического процесса, играют важную методологическую роль в дальнейшем развитии педагогики как науки.

Зеньковский пишет о том, что изучение богатейшего педагогического наследия России показывает необходимость прояснения и анализа представлений о человеке, положенных в основе педагогических теорий уже непосредственно в XX столетии. Без выяснения антропологических оснований невозможна дальнейшая эволюция педагогики, более того — невозможно построить новую педагогическую парадигму, без которой прогресс в педагогической науке невозможен. Только на основании учения о человеке возможно формирование современной педагогической теории и практики, отвечающих всем запросам общества и личности.

Насколько прав окажется В.В.Зеньковский, покажет время, но некоторые тенденции воспитания и образования в духе общечеловеческих ценностей, обозначенные им как религиозные, уже просматриваются в современных педагогических теориях.

В 1960 г., подводя в некотором роде итог своим трудам и размышлениям о проблемах религиозного воспитания и образования, Василий Васильевич публикует книгу «Русская педагогика в XX в.», о которой мы уже упоминали.

В целом педагогическая антропология В.В.Зеньковского во многом оптимистична, она пронизана верой в то, что положительное начало в человеке сильнее всего: «Радость о человеке есть основа непоколебимой веры в него, и как бы ни пал человек — ...мы не имеем отвращения к нему... и все ждем, что он станет иным. Это безграничная вера в человека, это чувство, что ничто не может окончательно зачеркнуть образ Божий в человеке... это есть главное откровение... чему научил нас Христос»¹.

В православной педагогике воспитание, как уже указывалось на примере учения В.В.Зеньковского, рассматривалось как создание

¹ Зеньковский В.В. Педагогика. С. 62.

условий для рождения и развития в дальнейшем духовной жизни в человеке. Воспитание в православной педагогике определяется понятием обожение. Этой теме посвящены сочинения такого русского религиозного мыслителя и педагога, как И.А.Ильин.

После блестящего окончания классической гимназии, университета, начинается его педагогическая деятельность. Иван Александрович Ильин преподает на юридическом факультете Московского университета. Защитил диссертацию «Философия Гегеля как учение о конкретности Бога и человека». После революции 1917 г. неоднократно подвергался преследованиям, в 1922 г. был выслан из России. В эмиграции он работал редактором журнала «Русский колокол», в котором печатались и педагогические исследования. Одновременно с этим — профессор Русского научного института в Берлине. После прихода к власти фашистов он вынужден был переехать в Швейцарию.

У И.А.Ильина есть специальные сочинения, посвященные проблемам воспитания и образования, например, статья «О воспитании в грядущей России» (1953 г.). Ильин писал, что мысли о воспитании навеяны «патриотической скорбью» относительно судьбы России.

Ильин считал, что образование в России в последние десятилетия ограничивалось лишь проблемами памяти и практическими умениями и совсем самоустранилось от проблем внутренней, духовной жизни человека. Для воспитателя и учителя, по мнению русского мыслителя, важно помнить, что «образование не формирует человека, а разнудывает и портит его, ибо оно дает в его распоряжение жизненно-выгодные возможности, технические умения, которыми он, — бездуховный, бессовестный, безверный и бесхарактерный, — и начинает злоупотреблять. Надо раз и навсегда установить и признать, что безграмотный, но добросовестный простолудин есть лучший человек и лучший гражданин, чем бессовестный грамотей; и что формальная «образованность» вне веры, чести и совести создает не национальную культуру, а разврат пошлой цивилизации»¹.

Иван Александрович Ильин указывал, что образование без воспитания невозможно. Само по себе образование — формально, оно дает формальные умственные умения (сосредотачиваться, писать,

¹ *Ильин И.А.* Собрание сочинений: В 10 т. М., 1994. Т. 2. Кн. 2. С. 178—179.

читать, считать, анализировать и т.п.). Оно развивает память и дает значительное количество знаний. По мнению Ильина, Гераклит абсолютно был прав, когда утверждал, что никакое «многознание не научает иметь Ум». Иван Александрович дополняет: «Образование одной памяти и одного рассудка оставляет человека полуобразованным и, главное, беспринципным, придавая ему самомнения и изворотливости. Полуобразование уводит от духа и от Бога. Беспринципность ведет на службу к дьяволу»¹.

Возрождение России, ни раз подчеркивал Ильин, может начаться только одновременно с созданием новой национальной системы воспитания и образования, в основе которых должно быть положение единство «трех законов духа»: свободы, любви и предметности.

Свобода обязательно должна быть проникнута любовью, так как свобода без сердца превращается в эгоистическую и своекорыстную «бессердечную свободу», она ведет к злу, разрушению. Лишь единство любви и свободы направляет помыслы и поступки человека к добру. Вообще же, пишет философ, «свобода дается человеку для предметного наполнения ее, для предметной жизни, то есть для свободной жизни в Предмете»².

Ильин поясняет свое понятие «предмет» в связи с педагогическими проблемами так, жить предметно для русского человека — это значит служить России, служить всем: от крестьянина до министра. Он пишет: «Я служу России, русскому духу, русскому качеству, русскому величию; не «маммоне» и не «начальству», не «личной похоти» и не «партии», не «карьере» и не просто «работодателю»; но именно России, ее спасению, ее строительству, ее совершенству, ее оправданию перед Лицом Божиим. Жить и действовать так — значит жить и действовать согласно главному, предметному призванию русского человека»³. По Ильину получается, что жить предметно это значит построить свою жизнь таким образом, что служба становится служением, работа — творчеством, интерес — вдохновением, дела освятить духом, заботы возвысить до замысла, жизнь освятить идеей, и в конечном итоге — ввести себя «в предметную ткань Дела Божия на земле».

¹ Ильин И.А. Русский учитель // История педагогики в России. М., 1999. С. 324.

² Ильин И.А. Собрание сочинений. Т. 2. Кн. 2. С. 181.

³ Там же. С. 183.

Предметность выводит человека из состояния безразличия, столь свойственного современной цивилизации. Предметность напоминает об ответственности, вызывает к совести, вере, чести, справедливости. Предметность, как указывал Иван Александрович Ильин, помогает человеку преодолеть примитивный инстинкт самосохранения, освобождает его от власти личного эгоцентризма.

Семья и школа — «рука об руку» — должны научить человека понимать ткань Божьего дела на земле, чтобы он мог знать, как войти в нее и каков смысл его личного бытия. Поэтому-то система предметного воспитания должна возродить нарушенные традиции религиозного и патриотического воспитания. При этом Ильин подчеркивал, что предметное воспитание придает жизни религиозный смысл даже тогда, когда сам человек не считает себя ни верующим, ни церковным. Это происходит потому, что человек ищет своей предметности, то есть «дела Божьего на земле» и своего участия в нем. Это придает его жизни особый дух искательства, ответственности и служения.

Предметная жизнь, следовательно, есть духовная жизнь, несущая человеку дары, среди которых особое значение имеет чувство предстояния Богу, а также чувство ответственности, чувство реальной силы, призывающей к действию, чувство служения, чувство творческого участия в деле мироустроения, смирение, рожденное пониманием, чему предстоишь, уверенность в своем служении правде, дар верного целеполагания. Главное — предметность дает человеку чувство собственного достоинства, которое и делает человека человеком, возвышает над злом и учит его преодолевать¹.

Человек, входящий в предметную жизнь, обновляется и возрождается, «становится» как таковой. Как писал Иван Александрович Ильин: «Сущность этого обновления состоит в том, что человек, по слову Евангелия, научается быть и жить на земле в качестве земного «сына» Божия. Для этого надо, чтобы человек любил Бога и вместе с Богом любил то совершенное, что Бог любит; желал Бога и вместе с Богом желал того божественного, чего Бог желает; и созерцал Бога и Его Творение лучом своего сердечного созерцания и стремился узреть то, что Бог зрит в людях и в мире»².

¹ См.: Ильин И.А. Собрание сочинений. Т. 2. Кн. 2. С. 188—189.

² Там же. С. 190.

Рассматривая проблемы указанного духовного возрождения человека, одну из главных возможностей такового Ильин видел в воспитании, точнее в правильной постановке воспитательных задач, неправильно понимаемых в современной сложной политической и социальной ситуации. Задача воспитания, по его мнению, разбудить в детском инстинкте духовное начало, приучить ребенка к чувству ответственности, укрепить волю к духовной цельности в жизни¹.

Под детским инстинктом русский мыслитель понимал развивающиеся природные силы ребенка, точнее говоря — непосредственно сам природный источник развития: «Кто желает воспитать ребенка, тот должен пробудить и укрепить в нем духовность его инстинкта. Если дух в глубине бессознательного будет пробужден и если инстинкт будет обрядован и осчастливлен этим пробуждением, то в жизни ребенка совершится важнейшее событие, и дитя справится со всеми затруднениями и соблазнами предстоящей жизни: ибо «ангел» будет бодрствовать в его душе и человек никогда не станет «волком». Но если в детстве этого не состоится, то впоследствии всякие уговоры, доказательства и кары могут оказаться бессильными, ибо инстинкт со всеми его влечениями, страстями и пристрастиями не примет духа и не сроднится с ним: он не будет узнавать и признавать его, он будет видеть в нем врага и насильника, услышит одни запреты его и всегда будет готов восстать на него и осуществить свои желания. Это будет означать, что инстинкт утверждает в себе «волка»; он знает не знает «ангела» и отвечает на его появление недоверием, страхом и ненавистью»².

Ильин считал, что нельзя понимать человека лишь как мыслящее, рассудочное существо. Человек более чем тезис «я мыслю, следовательно я существую». Человек глубже собственного сознания, пронизательнее собственного мышления, могущественнее своего рассудка, богаче и многостороннее своего разума. Человеком управляет не сознание, а любовь. Любовь главный показатель факта бытия человеческого: человек определяется тем, что он любит и как он любит. Поэтому то образование само по себе не воспитывает человека, а полубразование вообще может выступать развращающей силой.

¹ См.: *Ильин И.А.* Собрание сочинений. Т. 3. С. 385.

² Там же. С. 408.

В связи со всем выше сказанным Иван Александрович формулирует задачи воспитания, которое начинается с воспитания инстинктивных корней человека. Воспитание не должно ограничиваться словесной проповедью добра и т.п., оно должно сообщить ребенку новый способ жизни, убедить в необходимости жизни в добре и любви. Как писал Ильин, задача воспитания не в заполнении памяти человеческой информацией, подчас совершенно чуждой, и не в образовании «интеллекта», а в зажигании сердца. И в этом смысле педагогика и философия взаимообогащают друг друга, так как русская философская мысль всегда наполнена переживаниями о человеке, о смысле его жизни.

Движения духа это то, что каждый из нас пережил в себе. Но при этом все люди, по мнению Ильина, имеют разный опыт подобных переживаний: одни — с радостным наслаждением, другие — с холодным безразличием, третьи — с отвращением или даже злобою. Но дух есть подлинная реальность, самое ценное, что дано человеку, что делает его сопричастным Творцу и Добру: «Человеческая жизнь имеет свои сокровенные огни, о которых нерелигиозный человек ничего не знает, но по которым религиозный человек правит свой путь. И чем внимательнее он в них всматривается, тем более зорким становится его око; и чем вернее он их узнает, тем увереннее он правит по ним свой путь, тем более ему удастся религиозное ощущение, тем духовнее становится его характер и его жизнь, тем выше его религиозность, тем легче он смотрит в глаза земной смерти; тем счастливее такой человек вопреки всем его земным несчастьям и страданиям, и тем значительнее его личный облик и его жизненное дело»¹.

Для приобщения к духу необходимо искать в непосредственной жизни то, что придает ей высший смысл. Это может быть и творческий смысл, кроющийся в самой природе, и в искусстве, в глубине собственного сердца, в религиозном созерцании. Важно понять главное, что каждый только сам может найти свой путь: «Эти сокровенные огни жизни даются каждому человеку в особицу; у каждого из нас они имеют характер личный; они индивидуальны, своеобразны и неповторяемы»². Но обретение предчувствия истины

¹ Ильин И.А. Аксиомы религиозного опыта. М., 1993. С. 257.

² Там же.

есть лишь первый шаг, начало. Хорошо — если он сделан в раннем детстве, и тогда дитя станет «солнечным ребенком», а, повзрослев, он понесет через жизнь «лучезарное сердце».

Дух есть дыхание Божие в природе и человеке, он сообщает всему существу силу, необходимую для приобщения к Создателю и чтобы стать самому духовным. И в этом заключена суть воспитания. Именно на этой способности и тяготении к духовной жизни, как считал Ильин, построены все воспитательные системы.

Ильин особое внимание уделял воспитательному процессу в первые годы жизни ребенка, так как именно тогда закладываются и оформляются будущие устремления человека. Ребенок изначально живет как бы в дреме своего инстинкта. Сильные и глубокие впечатления пробуждают его из этой дремы и проясняют сознание, а затем и самосознание. Это пробуждение ни в коем случае не нужно стимулировать искусственно, так как детский инстинкт, однажды потрясенный во всей своей беспомощности, грубым и жестоким впечатлением, может получить неизлечимую или почти неизлечимую душевную травму, которая искалечит его на всю дальнейшую жизнь. Воспитатель должен почувствовать наступление пробуждения сознания и следить, чтобы пробуждающие впечатления имели характер благодатный, чтобы они исходили от духа и формировали в детской душе духовные состояния. Ответственность воспитателей и родителей в том заключается, чтобы пробудить детскую душу лучом Божественной благодати, красоты, любви и добра, чтобы душа ребенка пережила благодатное пробуждение.

В процессе воспитания, как подчеркивает Ильин, в глубине инстинкта должно открываться духовное око, чтобы воспринять Божий луч, идущий от мира: «Жизнь становится духовным возрастанием и очищением; и огни ее ведут человека к Богу. Не следует сомневаться в возможности такой жизни и не следует долго расспрашивать о том, как вступить на этот путь. Мудрость его исконная, древняя... И чтобы вступить на этот путь, надо только жить с открытым оком духа»¹. Важно вызывать у ребенка желание красоты и добра, а также важно укрепить веру в них. Ребенка нужно как можно раньше приобщить к Божественному счастью на земле. Это даст возможность пережить в дальнейшем горести и страдания

¹ *Ильин И.А.* Аксиомы религиозного опыта. С. 259.

этого мира, понять их внутренний смысл, не озлобиться и не впасть в уныние.

Ильин предлагает средства приобщения ребенка к Божественному счастью. Ребенку для этого нужно показать все многообразие земной красоты, окружающей человека, — прекрасные краски, нежные мелодии. Это, в первую очередь, народные песни, колыбельные, свадебные и хороводные напевы и т.п. Ребенок начинает любоваться природой, ее совершенством и целесообразностью.

И в то же время, говорит Иван Александрович Ильин, ребенка необходимо постепенно учить чувствовать чужое страдание, развивать в нем желание помочь и сочувствовать. Ничто не имеет такого значения в воспитании, как научить ребенка хотеть добра и стыдиться зла. Он должен сочувствовать героям русских песен, сражаться с богатырями русского эпоса. Как писал данный автор, ребенок должен научиться вместе с А.С.Пушкиным благодарить Бога за то, что он русский, вместе с Н.В.Гоголем — радостно дивиться гениальности русского языка. Описывает подобное Ильин таким образом: «Оправдание сердца, смирения и благодарности создаст незаметно расцвет доброты и это будет новым даром жизненно-религиозного катарсиса. Современное человечество утратило доброту... Доброта доверчива, деликатна и любовна. Она есть луч из Царства Божьего. Она есть живое благоволение. Она говорит человеку, вместе с преподобным Серафимом Саровским: «радость моя!». Она есть бальзам для растерзанного и страждущего мира; она всегда мечтает о живом органическом всеединстве. Но приобрести ее можно только в процессе религиозного очищения, движущегося «огнями жизни». Приобрести ее — значит разбудить ее в своей собственной глубине, в глубине своего сердца и своей совести. Сердце человека должно все простить и запеть от сочувствования, сорадования и сострадания; а совесть человека должна приобрести свою христианско-первоначальную силу и дать человеку упоение добротой»¹. И только такой путь может привести человека к религиозной целостности, и он же есть путь воспитания.

Более того, указанный путь — это не только путь индивидуальный, это путь для построения новой свободной творческой христианской культуры, в котором каждому человеку принадлежит

¹ *Ильин И.А.* Аксиомы религиозного опыта. С. 269.

своя миссия. Ильин пишет, что современная культура вступила в величайший исторический кризис: человечество поверило уму, оторвало его от созерцания, превратило его в плоский рассудок и стало стыдиться своего сердца, считая его проявлением «мечтательной глупости». Бедствия современности есть результат того, что холодный, черствый, высчитывающий ум и бессердечная, черствая, расчетливая воля презрительно отстранили созерцающее сердце. И первым, кто пострадал от этого, был ребенок, который попал в культуру, лишенную любви, доброты, сострадания.

Исправить ситуацию возможно только через включение созерцающего вчувствования во все сферы культуры — в науку, искусство, воспитание, в мораль, в политику, в суд и в хозяйство. Но, прежде всего, — в религиозность. К этому акту созерцающего вчувствования возвращает человека религиозный катарсис, который приучает спрашивать о Боге всегда, искать Его лучи во всем, вопрошать о них сердцем и для этого созерцать всякую жизненную данность, вчувствуясь в ее сокровенный духовный смысл. И как утверждает Ильин, «на этом пути художник найдет настоящий «предмет» своего искусства; ученый обретет новый смысл и новый метод познания; воспитатель отыщет ключ к разрешению самых сложных проблем и к пониманию самых утонченных детских натур; моралист вернется к идеям любви; политик найдет новые основы справедливости, свободы, правосознания, закона и правления; в хозяйстве раскроется глубина органически здорового хозяйственного акта»¹. И первым, кто почувствует оздоровление культуры, будет ребенок, который почувствует и любовь семьи, и любовь общества.

Ребенку одновременно необходима мужественная, братски-товарищеская любовь отца и женственно-ласковая, религиозно-совестливая любовь матери. Они дополняют целостностью мировидение юного человека.

Важнейший акт воспитания — создание религиозной личности. «Воспитать» — это не значит вырастить преуспевающего человекоугодника, а духовно зрячего, сердечного и цельного человека с оформившимся характером и ценностями². Это и есть основные положения философии И.А.Ильина, по его собственным же словам:

¹ Ильин И.А. Аксиомы религиозного опыта. С. 269.

² См.: Ильин И.А. Собрание сочинений. Т. 2. Кн. 2. С. 409—415.

«Эта философия — простая, тихая, доступная каждому, рожденная главным органом Православного Христианства — созерцающим сердцем, но не подчеркивающая на каждом шагу своей «школы». Евангельская совесть — вот ее источник»¹.

Суммируя изложенные идеи, Иван Александрович подчеркивает, что «русский учитель должен прежде всего продумать и прочувствовать до конца свою великую национальную задачу. Он не специалист по ликвидации безграмотности (не «спец» «ликбеза»), а воспитатель русских детей... Поэтому он должен сам твердо и ясно постигнуть, что есть духовное начало в человеке, как надлежит будить в детях, укреплять и развивать, как можно пробудить в ребенке религиозное чувство, совесть, достоинство, честь, художественный вкус, братскую сверхклассовую солидарность, Православие, чувство ответственности, патриотизм и уважение к своей и чужой частной собственности»².

К сожалению, из-за неблагоприятных политических условий большинство теоретиков и практиков православной педагогики вынуждены были покинуть Россию, и их идеи долгое время оставались неизвестными. В последнее десятилетие, когда возрос интерес ко всем тенденциям и традициям русской педагогики, интерес к православной педагогике значительно повысился, ее идеи оказывают заметное влияние на современную педагогическую теорию и практику в России. Сегодня в России открываются школы, средние и высшие учебные заведения, строящие свои программы и обучение на основах православной педагогики. Наблюдается тенденция изучения и, по мере возможного, использования традиций православной педагогики в практике и светских учебных заведений.

На основании вышеизложенного можно сделать выводы о том, что русская православная педагогика в XX столетии являлась продолжением православной педагогической традиции. Но в связи с политическими, революционными переменами большинство мыслителей этого направления вынуждены были эмигрировать. В результате — православная педагогика развивалась в Русском Зарубежье и стала вновь возвращаться в отечественную педагогическую теорию и практику лишь последние два десятилетия.

¹ Ильин И.А. Собрание сочинений. М., 1993. Т. 1. С. 34.

² Ильин И.А. Русский учитель. С. 324.

Мировоззренческим основанием православной педагогики явилась христианская философская традиция, которая активно изучалась в XX столетии, а также культурные традиции России, ибо «для русской культуры характерно то, что она на протяжении веков была культурой христианской. Несмотря на присутствие множества элементов язычества, в нашей культуре основные доминанты, особенно когда речь идет о таких сферах, как философия, литература, педагогика, являются христианскими, православными по своей сути. Христианские представления о человеке, христианская антропология, несомненно, оказали большое влияние как на традицию воспитания и образования, сложившуюся в России, так и на представления педагогов о содержании и целях воспитания»¹.

Основываясь на духовных традициях православия, русские религиозные мыслители считали, что построенная на христианских основаниях школа может сделать человека единым и целостным в Боге с помощью любви, так как в ней сердце и разум воссоединяются, и человек становится личностью. При этом указывалось, что каждый ребенок должен самостоятельно открыть дверь в царство духовности и свободы, так как каждому человеку дана возможность различать добро и зло. Пробуждение в ребенке «духовного инстинкта», по их мнению, ведет к пробуждению духовного сознания, а затем и духовного самосознания.

Русские религиозные философы предлагали разноплановое воздействие на формирующегося и постоянно развивающегося ребенка: физическое воспитание предполагает правильное воспитание жизни тела; психическое — правильное понимание и опыт использования свободы; социальное воспитание — ведет к единству с Церковью как благодатной соборностью; моральное — есть усвоение критериев различения добра и зла; духовное воспитание — освобождает от ложного самоутверждения и воссоединяет с Богом; интеллектуальное воспитание — одновременно с развитием интеллекта удовлетворяет потребностям в целостном мировоззрении.

Цель воспитания и образования — всеми средствами содействовать духовному возрастанию молодого поколения через мудрое и любовное соотношение церкви и школы как единого целого.

¹ Емельянов Б.В. Русская философия и педагогика: исторические пути взаимодействия // Православие, современное образование и культура. Барнаул, 1996. С. 6.

ГЛАВА 3. СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА

После победы Октябрьской революции 1917 г. началась новая история России, и началось новое направление отечественной педагогики. Политические коллизии, определявшие развитие советской педагогики, мы уже охарактеризовали во 2 главе данного учебного пособия. Теперь рассмотрим ее содержательные парадигмы.

Советская педагогика не началась на пустом месте, она опиралась на уже сложившиеся традиции отечественной и зарубежной философско-педагогической мысли (как бы это и не отрицалось официальными педагогическими организациями). На формирование и эволюцию советской педагогики оказали влияния и те эксперименты педагогов-новаторов 20-х гг., о которых мы упоминали, говоря о педагогической антропологии XX столетия, теории свободного воспитания и т.п. Идея построения новой школы — школы будущего владела умами тех, кто создавал теорию советской школы и теми, кто проводил экспериментальные исследования в реальности.

Особо важно остановиться на вопросе о влиянии на советскую школу философской и педагогической системы основоположника прагматизма и инструментализма — Д.Дьюи. Основываясь на его идеях, многие педагоги пер. пол. XX в. создавали свои технологии.

Идеи прагматизма активно распространялись в России с начала XX в. Но определяющими они становятся после Первой мировой войны. Популярность прагматизма была велика и в первое послеоктябрьское десятилетие. Идеи Дьюи и его последователей (У.Килпатрика, Е.Коллингсона, С.Хука, Д.Чайлдса) находили отклик в педагогических исканиях вплоть до 30-х гг. Такие известные представители советской педагогики, как Н.К.Крупская, П.П.Блонский, С.Т.Шацкий, А.П.Пинкевич, А.Г.Калашников, М.М.Пистрак использовали теоретические построения педагогики прагматизма. В 20—30-х гг. в СССР было опубликовано значительное количество работ о педагогических новшествах американских ученых — дальтон-плане, проектной системе, комплексном изучении материала. С американским опытом знакомили советских педагогов работы С.И.Иванова, М.И.Иорданского. И.М.Соловьева. На русский язык были переведены книги Д.Дьюи, Э.Паркхерста, в которых раскрывалась дальтонская лабораторная система, а также книги

Е.Коллинга и У.Килпатрика, поясняющие обоснование проектной системы. К числу заимствованных у прагматизма идей можно отнести: укрепление связи школы с жизнью и производством, развитие индивидуальных способностей и склонностей учащихся, опыт планирования своего учебного труда и самостоятельного его выполнения, система контроля и самоконтроля в учебной деятельности, обучение, основанное на исследовательском опыте.

Прагматизм привлекал советских педагогов своей конкретностью, ясностью и четкой направленностью учебного процесса. А это была животрепещущая проблема, т.к. советская педагогика должна была решать не только образовательные вопросы, но и воспитательные, что было не просто в стране, пережившей две революции, первую мировую и гражданскую войны, коренное изменение политической и социальной системы, крушение старых, традиционных ценностей, в стране, в которой был весьма высокий показатель беспризорности и сиротства, малолетней преступности. Ситуация осложнялась и тем, что идея быстрого построения новой школы и быстрого получения результатов от ее функционирования не позволяла растянуть педагогические эксперименты на длительное время. Примером педагога, теоретика и практика, в деятельности которого отразилась эпоха его жизни со всеми ее противоречиями и исканиями, является А.С.Макаренко.

Антон Семенович Макаренко родился 13 марта 1888 г. в городке Белополье Сумского уезда Харьковской губернии в семье маляра железнодорожных мастерских. Рано научившись читать, он поступил в Белопольское двухклассное училище с пятилетним курсом обучения. И успешно заканчивает его, подрабатывая репетиторством. В 1901 г., когда семья Макаренко переезжает в г.Крюков, Антон Семенович поступает во 2-й класс Кременчугского городского училища, и с отличием оканчивает его. После этого он поступает на годичные педагогические курсы при этом училище и, в 1905 г. сдав выпускные экзамены («испытание»), получает свидетельство о его окончании, в котором было записано: «выдержав оное весьма хорошо, удостоен звания учителя начальных училищ с правом преподавания в сельских двухклассных училищах Министерства народного просвещения и обучения церковному пению»¹. С этого же

¹ Цит. по: *Медынский Е.Н.* Антон Семенович Макаренко. М.; Л., 1946. С. 14.

года Макаренко начал учительствовать, вначале помощником учителя двухклассного железнодорожного училища в г.Крюково, а затем учителем русского языка, рисования и черчения в железнодорожной школе указанного города. С этого времени началось формирование его политических и педагогических воззрений.

Вспоминая свою первую школу, Макаренко писал: «В железнодорожной школе, где я учительствовал, воздух был несравненно чище, чем в других местах; рабочее, пролетарское общество крепко держало школу в своих руках, и «Союз русского народа» боялся к ней приближаться. Из этой школы вышло много большевиков»¹. Со своим коллегой он начал выписывать легальную большевистскую газету «Новая жизнь», а начиная с 1905 г., в созданном им кружке изучать книги по истории и философии.

С 1911-го по 1914 г. Макаренко работает учителем железнодорожной школы станции Долинская Харсонской губернии, а когда в 1914 г. в Полтаве открылся учительский институт, поступает в него. Институт он окончил с золотой медалью, полученной за сочинение «Кризис современной педагогики».

А.С.Макаренко по окончании учительского института хотел поступать в Московский университет, но институтское начальство разрешения на это не дало. Впоследствии он неоднократно высказывал сожаление по поводу того, что высшего университетского образования ему так и не удалось получить. Несколько месяцев он работал учителем образцового училища при Полтавском учительском институте, а затем возглавил, начиная с декабря 1917 г., Крюковское высшее начальное железнодорожное училище, работая одновременно членом коллегии Крюковского отдела народного просвещения. О первых годах этой новой своей работы он вспоминал: «После Октября передо мной открылись невиданные перспективы. Мы, педагоги, тогда так опьянели от этих перспектив, что уже и себя не помнили и, по правде сказать, много напутали в разных увлечениях»².

Макаренко не был сторонником свободного воспитания, наоборот, он как бы «военизировал» воспитание, организовав учеников по территориальному признаку (по улицам или домам) в отряды,

¹ Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. М., 1983—1986. Т. 4. С. 11.

² Там же. С. 12.

командирами которых были педагоги. Отряды занимались трудовой деятельностью, в основном огородничеством. В училище осуществлялось самоуправление. Кроме того, Макаренко при училище открыл вечерние курсы для рабочих, политические и культурные кружки.

Когда началась Гражданская война, он переехал в Полтаву, где с сентября 1919 г. начал заведовать 2-м городским училищем, работал в аппарате Полтавского отдела народного образования, был членом губернского профсоюза учителей. А с сентября 1920 г. он приступил к организации колонии для беспризорных детей, и посвятил оставшуюся жизнь этому делу, 16 лет работая в различных детских колониях.

Первая колония, в которой трудился Макаренко, находилась в нескольких километрах от Полтавы, в селе Ковалевка. С марта 1921 г. она стала носить имя А.М.Горького, который внимательно следил за развитием и практическим воплощением идей Макаренко¹. Эти идеи были достаточно просты, и к 1923 г. он сформулировал их следующим образом:

1. Воспитатели и воспитанники колонии представляют тесную рабочую семью, проникнутую взаимным уважением и преданностью друг к другу.

2. В области общинного труда воспитанники колонии являются убежденными хозяевами и прекрасными работниками, сознательно могущими переживать гордое сознание трудящегося и презирать дармоеда.

3. Хозяйство и материальные ценности переходят в руки воспитанников; большинство ключей в их руках.

4. Воспитанники веселы и активны, способны шутить и смеяться.

5. Совместное воспитание мальчиков и девочек не имеет негативных последствий.

6. Наиболее тяжелые формы нравственной запущенности колония превращает в постепенный и верный процесс образования нормального нравственного опыта².

¹ См.: Переписка А.С.Макаренко с А.М.Горьким // Макаренко А.С. М., 1999. С. 157—217.

² См.: Макаренко А.С. Педагогические сочинения. Т. 1. С. 26.

Цементирующим началом и главным воспитательным средством в работе с колонистами Макаренко считал хозяйственный труд. Все стороны и формы жизни колонии «выводились из хозяйства и хозяйствования, в том числе хозяйственные требования к воспитателю и воспитаннику, организация хозяйственно-активных отрядов, точная дисциплина, труд, осложненный хозяйственной целью, игнорирование узкоиндивидуальных черт колонистов, хозяйственная позиция по отношению к окружающему миру, что и обеспечивало блестящие результаты в деятельности колонии»¹.

Первый опыт работы колонии, включая новые педагогические принципы и приемы, Макаренко обобщил в статье «Через труд и самоорганизацию — к новой жизни» (1925). В ней он еще раз подчеркнул и развил мысль о том, что труд, высокая трудовая дисциплина и самоорганизация могут служить мощным воспитательным средством. «Труд и самообслуживание в коллективе, необходимость улучшать этот труд на основе усваиваемых знаний, потребность дать выход здоровой юношеской энергии в такой же здоровой игре, — писал Макаренко, — вот логика этой системы и фундамент для самоорганизации всего коллектива»².

В мае 1926 г. колония переехала в местечко Кураж, недалеко от Харькова, сохранив и развив свой хозяйственный и педагогический потенциал. Колония постепенно стала местом паломничества иностранных делегаций, менее чем за год их было 32. Однако в 1927 г. начались нападки официальных органов Наркомпроса на колонию и самого Макаренко, которого обвиняли в «порочности» его воспитательных приемов. Более всего неприемлемым для них был «военнизированный стиль» жизни колонии им. Горького, который в действительности был данью романтике, различным символам и игровым моментам, вызывавшим гордость у воспитанников.

Украинский Наркомпрос запретил «систему Макаренко», предложив колонии перейти на «исполкомовскую», то есть официальную систему работы исправительных учреждений. В письме к Горькому 18 апреля 1928 г. Макаренко писал: «Посреди общего моря расхлябанности и дармоедства одна наша колония стоит как крепость.

¹ *Ярмаченко Н.Д.* Педагогическая деятельность и творческое наследие А.С.Макаренко. Киев, 1989. С. 27.

² Там же. С. 32.

В колонии сейчас очень благополучный ребячий коллектив, несмотря на то, что в нем 75% новых. И все же меня сейчас едят. Едят только потому, что я решительно отказываюсь подчиниться тем дурацким укладкам, той куче предрассудков, которые почему-то слышат у нас под видом педагогики... меня едят даже не за ошибки, а за самое дорогое, что у меня есть — за мою систему. Ее вина только в том, что она моя, что она не составлена из шаблонов»¹. Силы были неравными, Макаренко был вынужден уйти из колонии, которая была «перестроена» (а по существу, разгромлена) и в тридцатые годы влачила жалкое существование.

Чекисты Украины в 1927 г. вблизи Харькова создали новую коммуны для беспризорных, назвав ее именем Дзержинского, и предложили А.С.Макаренко возглавить ее. С октября 1927 г. он становится ее заведующим. В Украинский научно-исследовательский институт Макаренко представил для обсуждения и утверждения «Операционный план педагогической работы трудовой коммуны имени Ф.Э.Дзержинского» и «Конституцию трудовой коммуны имени Ф.Э.Дзержинского». 14 марта в Институте состоялось обсуждение этих документов. На нем присутствовали представители Наркомпроса УССР, члены правления коммуны.

После доклада А.С.Макаренко сотрудники Института подвергли резкой критике оба его документа, особенно те их положения, в которых Макаренко требовал сознательной дисциплины и использования наказаний для провинившихся. Хотя Макаренко признали виртуозом педагогической техники, окончательное решение по тем временам было смертельно опасным: «Предложенная система воспитательного процесса есть система не советская». Правда, на работу коммуны это решение не повлияло, как и на судьбу самого Макаренко. Более того, коммуна им. Дзержинского постепенно набирала авторитет воспитательного и хозяйственного учреждения. При ней был создан завод, который с 1932 г. начал выпускать первый российский пленочный фотоаппарат ФЭД. В коммуне был открыт рабфак как филиал Харьковского машиностроительного института. Росла популярность коммуны за рубежом, ее посетило свыше 200 делегаций из различных уголков мира. Соответственно рос авторитет Макаренко-педагога.

¹ Макаренко А.С. Педагогические сочинения. Т. 1. С. 241.

В конце 20 — начале 30-х годов А.С.Макаренко принимал участие в ряде дискуссий по проблемам педагогики, опубликовал ряд принципиально важных статей с изложением своих взглядов на проблемы воспитания и образования. В его архиве осталась неопубликованная статья «О некоторых проблемах теории и практики воспитания», которую он писал в 1927—1928 гг. В ней Макаренко выступал против абсолютной «привязки» воспитания к учебному процессу, считая, что ведущую роль должно играть общественное воспитание.

К 30-м годам относится начало его литературной деятельности: в 1930 г. им была написана книга «Марш 30-го года», через два года повесть «ФД-1», и тогда же «Педагогическая поэма», принесшая ему всеобщую известность. В 1934 г. Макаренко был принят в члены Союза советских писателей.

В июне 1935 г. руководство НКВД Украины перевело А.С.Макаренко в аппарат ведомства, назначив заместителем начальника Отдела трудовых колоний по воспитательной работе. Этой работой он тяготился и в одном из писем Горькому писал: «работа у меня сейчас бюрократическая, для меня непривычная и неприятная. По хлопцам скучаю страшно. Меня вырвали из коммуны в июне, даже не попрощался с ребятами»¹. Правда, вскоре он нашел своеобразный выход: получив инспекционную командировку в находящуюся в бедственном положении Броварскую трудовую колонию, недалеко от Киева, он менее чем за два года превратил ее в одну из передовых на Украине.

В июле 1936 г. А.С.Макаренко подал руководству НКВД Украины рапорт об увольнении. В нем он писал: «После издания моей книги «Педагогическая поэма» на меня легло много литературных обязательств, которых я не в состоянии выполнить, находясь на службе. Задуманная мною книга «Методика коммунистического воспитания» требует от меня напряжения всех сил и всего моего времени. Откладывать эту работу я не имею права, так как уверен в ее важности и полезности. При этом из уважения к моей собственной работе в коммуне имени Дзержинского я принимаю на себя обязательство по первому требованию НКВД УССР выполнить

¹ Макаренко А.С. Педагогические сочинения. Т. 1. С. 265.

любое поручение в качестве консультанта-педагога по одному из учреждений ОТК без всякой оплаты за этот труд»¹.

Через полгода эта просьба была удовлетворена, и с февраля 1937 г. А.С.Макаренко поселился в Москве, полностью посвятив себя научной, писательской и пропагандистской деятельности. Важнейшими вехами этой деятельности являются восемь лекций по педагогике на Всесоюзном радио. Они были посвящены следующим проблемам: «Общие условия семейного воспитания», «О родительском авторитете», «Дисциплина», «Игра», «Семейное воспитание», «Воспитание культурных навыков». В анонсе к ним говорилось: «Беседы тов. Макаренко имеют целью помочь родителям научиться размышлять над своими семейными делами, научиться делать из своих наблюдений правильные выводы. Правильным воспитанием может быть только сознательное воспитание. Как и всякое серьезное дело, воспитание невозможно без некоторых педагогических познаний»². В 1940 г. эти лекции были опубликованы в газетах «Известия» и «Учительская газета», а затем отдельной книгой.

Еще один цикл лекций («Методы воспитания», «Дисциплина, режим, наказания и поощрения», «Педагогика индивидуального действия», «Трудовое воспитание». «Отношения, стиль и тон в коллективе») был прочитан в январе 1938 г. для ответственных работников Наркомпроса РСФСР. Эти лекции считаются наиболее систематизированным изложением его идей по затронутым проблемам.

Большой общественный резонанс вызвала статья А.С.Макаренко «Проблемы воспитания в советской школе» (Правда. 23 марта 1938 г.). Многие идеи этой статьи он развил в следующей статье «Воспитание характера в школе» (Правда. 15 мая 1938 г.).

Одна за другой выходят художественные произведения Макаренко: «Книга для родителей», «Флаги на башнях» и другие.

Такая интенсивная работа требовала много времени, сил и здоровья. 1 апреля 1939 г. А.С.Макаренко скончался от обширного инфаркта. Все газеты, общественные организации, писатели, педагоги откликнулись на его смерть. А попрощаться с ним в зал Дома советских писателей пришли тысячи людей.

¹ *Ярмаченко Н. Д.* Педагогическая деятельность ... С. 72.

² Там же. С. 76.

А.С.Макаренко — один из самых известных и издаваемых русских педагогов XX в. В Германии, Венгрии, Чехословакии его произведения издавались десятки раз. В Италии — 11 раз, в Испании — 10 раз, Японии — 8 раз. В 1988 г., в юбилейный год столетия со дня рождения А.С.Макаренко, ЮНЕСКО приняла резолюцию, призывающую международную общественность широко отметить эту дату. В резолюции указывалось, что деятельность Макаренко оказала сильное влияние на развитие педагогики, формирование методов образования, нравственного развития и творческого воспитания молодого поколения.

Отношение к педагогическим идеям А.С.Макаренко было неоднозначным и чаще всего, особенно со стороны официальной педагогики, было критическим. Вся его педагогическая деятельность, начиная с дореволюционного периода, прошла в борьбе за их утверждение и правоту. При жизни его часто замалчивали, а после смерти очерняли. Пик негативизма по отношению к его педагогическому творчеству пришелся на первые годы перестройки, когда Макаренко в отдельных публикациях называли «великим педагогом Гулага». К счастью, таких публикаций было немного, а А.С.Макаренко был и остается выдающимся педагогом одного из самых сложных периодов отечественной истории. Гуманизм, опора на вечные ценности, демократизм его педагогики преодолели препятствия критики и умолчания и востребуются сегодня, в современной гуманной педагогике.

Педагогическое наследие А.С.Макаренко демонстрирует нам, что его педагогические идеи, во-первых, диалектически переработали и творчески развили классическое наследие отечественной и зарубежной педагогики, включая практику воспитания и образования, а во-вторых, чутко реагировали на изменения, происходящие в советской действительности, сопротивляясь при этом бюрократическим штампам и неоправданным новациям официальной педагогики. И, наконец, в-третьих, Макаренко был классическим педагогом-практиком, теоретические идеи, гипотезы, выводы которого покоились на большом эмпирическом материале наблюдений и практических, педагогических действий.

Вклад А.С.Макаренко в отечественную педагогику обнаруживается в трех направлениях: в решении методологических проблем воспитания и образования, в разработке их теории, в решении

практических проблем воспитания. В основе его педагогической теории лежит непоколебимая уверенность, что воспитание осуществляется непосредственно путем включения ребенка в жизнь общества, то есть воспитывает детей жизнь, образ жизни. Он утверждал: «Настоящая педагогика — это та, которая повторяет педагогику всего нашего общества»¹. Или в другом месте он подчеркивал, что существуют «общие тенденции нашего педагогического развития, прямо вытекающие из особенностей нашего социалистического строительства»².

При этом Макаренко видел, что современная педагогическая теория не отвечает высоким задачам строительства нового общества и воспитания нового человека. Она абстрактна и схоластична. Критических высказываний в ее адрес у него немало. В частности, он писал: «Схоластическая удаленность нашей науки от педагогической практики, отсутствие определенного научного метода, гипотетичность большинства теоретических положений, преобладание формы проповеди, крайняя дедуктивность самой логики научной работы и, наконец, целое море удивительно живучих предрассудков — все это приводит к тому, что в настоящее время у нас в практике нет ни одного совершенно бесспорного положения»³.

Одним из пороков современной педагогической теории Макаренко считал попытку ученых-педагогов спрятать свое бессилие «за великими именами гениев марксизма». Он подчеркивал: «Ведь они не являются специалистами-профессорами педагогики. Их высказывания в области воспитания — это высокие идеи человечества, а не практическая педагогическая наука. Нельзя глубочайшую философию их учения выдавать за педагогическую технику. Не закрывайтесь ими и не снижайте их учения. Они создали методологию и дали задание, а вы пока ничего не сделали, чтобы его выполнить, ничем не ответили на задание»⁴.

Для Макаренко в его практической, многотрудной воспитательной работе в коммунах им. Горького и им. Дзержинского помощи со стороны педагогической теории не было. Более того, он обнаружил,

¹ Макаренко А. С. Собрание сочинений. Т. 4. С. 341.

² Там же. Т. 7. С. 143.

³ Макаренко А. С. Педагогические сочинения Т. 1. С. 82—83.

⁴ Макаренко А. С. Избранные произведения: В 3 т. Киев, 1985. Т. 3. С. 360.

что в современной педагогической науке воспитание как бы и не является педагогической проблемой. Он с возмущением констатировал, что этот главный вопрос педагогики не является «ни главным, ни второстепенным, вообще никаким в педагогической «теории»¹. Неудивительно, что большинство педагогических разработок, новаций А.С.Макаренко было сделано в области воспитания. Среди них важнейшими являются: воспитательное значение коллектива и теория «параллельного действия», проблема трудового воспитания, проблема дисциплины и ряд других.

Важнейшая педагогическая новация Макаренко состояла в утверждении диалектического единства в воспитании общего и индивидуального, требования и уважения, отдельных средств воспитания и их системы. В результате он соединяет социальные и природные стороны развития человека и говорит о целостности развития личности. По его мнению, личность «неразложима». Поэтому нужна «программа человеческой личности», ее характера, внешних проявлений и внутренних убеждений, политических пристрастий и т.п., и, основываясь на ней, необходимо строить воспитание. Личность в своем развитии обнаруживает как общие, так и частные, индивидуальные качества. Нельзя в процессе воспитания игнорировать ни те, ни другие. Если абсолютизировать первые, воспитание превратится в «стремление остричь всех одним номером, втиснуть человека в стандартный шаблон, воспитать узкую серию человеческих типов»². И наоборот, абсолютизация индивидуальных качеств чревата «пассивным следованием за каждым индивидуумом» и, следовательно, игнорированием общих задач воспитания»³.

Выступая с диалектических позиций, Макаренко вводит два понятия «общие» и «индивидуальные» цели воспитания, подразумевая под первыми проявление в воспитательном процессе социальных потребностей общества, его прогрессивного развития, а «цель индивидуального воспитания заключается в определении и развитии личных способностей не только в области знания, но и в области характера».

¹ Макаренко А.С. Педагогические сочинения. Т. 1. С. 83.

² Макаренко А.С. О коммунистическом воспитании. М., 1952. С. 41—42.

³ Там же. С. 120—121.

А.С.Макаренко был несомненным коллективистом, о чем говорит вся его педагогическая практика, но он был диалектиком и утверждал, что «ни в коем случае нельзя воспитывать одно какое-нибудь качество, например, литературный или художественный талант, совершенно забывая об остальных задачах»¹. В другом месте эту мысль он еще более заострил, считая, что личность многогранна и обладает многосторонними качествами: «К этим общим типичным качествам мы относим следующие стороны личности: самочувствие человека в коллективе, его дисциплинированность, готовность к действию и торможению, способность такта и ориентировки, принципиальность и эмоциональное перспективное устремление. Все это синтезируется в том комплексе черт, которые обращают нашего воспитанника в политически деятельную и ответственную фигуру»².

В конце 1932 г. он сформулировал задачу, имеющую непосредственное отношение к проблемам воспитания: «Общие и индивидуальные черты личности в отдельных живых явлениях образуют бесконечно запутанные узлы... Дстойной нашей эпохи и нашей революции организационной задачей может быть только создание метода, который, будучи общим и единым, в то же время дает возможность каждой отдельной личности развивать свои особенности, сохранять свою индивидуальность»³. А спустя несколько лет, впервые в работе «Методика организации воспитательного процесса» (1935—1936) он сформулировал такой метод, назвав его принципом параллельного педагогического действия и противопоставив его педагогике «парного» действия или «парной педагогики». Суть «парной педагогики» во влиянии отдельной личности воспитателя на отдельную личность воспитуемого. На практике это абсолютизация разнообразных моральных поучений, чаще всего вербального характера; она порождает неискренность позиций обоих.

На принципиально других позициях основана «педагогика параллельного действия», где связующим звеном между личностью и обществом выступает коллектив, через него воспитатель и осуществляет свое педагогическое воздействие на личность воспитуемого.

¹ Макаренко А.С. Педагогические сочинения. Т. 8. С. 137—138.

² Там же. Т. 4. С. 120.

³ Там же. Т. 1. С. 170.

Макаренко убежден: «Не метод парного влияния от случая к случаю, не метод благополучного непротивления, не метод умеренности и тишины, а *организация коллектива*, организация требований к человеку, организация реальных живых, целевых устремлений человека вместе с коллективом — вот что должно составить содержание нашей воспитательной работы»¹.

Таким образом, коллектив, по мысли Макаренко, становится главным объектом педагогического воздействия. Неудивительно, что большая часть его педагогических размышлений посвящена коллективу, его воздействию на личность, коллективистской психологии. Такая ориентация отвечала основным установкам коммунистической идеологии, в том числе и в области воспитания подрастающего поколения. А поскольку Макаренко разделял эти идеи, он был убежден, что в «коммунистическом воспитании единственным и главным инструментом воспитания является живой трудовой коллектив»².

Коллективу и его воспитательному значению посвящено большинство работ Макаренко, среди них такие, как «Методика организации воспитательного процесса», «Проблемы воспитания в советской школе», «Коммунистическое воспитание и поведение», «Мои педагогические воззрения» и другие. Семье как коллективу посвящен первый том «Книги для родителей», а художественные произведения Макаренко раскрывают практику воспитания в коллективе. Он считал, что в практической работе главная его задача — создание коллективов колонии им. Горького и коммуны им. Дзержинского, а в теоретической работе — разработка воспитательных возможностей коллектива. Его педагогическое кредо состояло в утверждении: «Правильное советское воспитание должно быть организовано путем создания единых, сильных, влиятельных коллективов. Школа должна быть единым коллективом, в котором организованы все воспитательные процессы, и отдельный член этого коллектива должен чувствовать свою зависимость от него — от коллектива, отстаивать эти интересы и в первую очередь дорожить этими интересами»³. В этом случае обнаруживается

¹ Макаренко А. С. Педагогические сочинения. Т. 4. С. 319.

² Там же. Т. 1. С. 261.

³ Там же. Т. 4. С. 132.

единство целей. «Отношение общей и частной цели, — подчеркивает Макаренко, — у нас не есть отношение противоположностей, а только отношение общего (а значит, и моего) к частному, которое, оставаясь только моим, будет итти в общее в особом порядке»¹.

Педагогика «параллельного действия», покоящаяся на этих утверждениях, как раз и демонстрирует это единство, а именно: в каждый момент педагогического воздействия на личность эти воздействия обязательно должны быть и воздействием на коллектив. И наоборот, любая воспитательная работа с коллективом обязательно является воспитанием личности, входящей в него. Это параллельное действие воспитания в горизонтальном направлении. А в вертикальном направлении параллельность действия позволяет администрации воздействовать не на отдельную личность, а на первичный коллектив, что, как считает Макаренко, увеличивает потенциал этого воздействия. При этом он подчеркивает, что должна соблюдаться добровольность вхождения личности в коллектив.

Коллектив в педагогике «параллельного действия» является формой воздействия на личность, но это формальное оформление педагогического влияния на личность не отменяет сущности воспитательного процесса. Получается, что форма как бы прикрывает сущность воспитательного воздействия, что позволяет личности не чувствовать себя объектом воспитания и свободно развиваться, воспитываться вместе с коллективом. Идея гуманистического перехода от объекта воспитания к субъекту воспитания, при их диалектическом единстве, и составляет подлинный гуманизм «параллельного действия» в педагогике.

Важной педагогической проблемой А.С.Макаренко считал дисциплину. Большинство требований школьной дисциплины понимались учащимися как дисциплина «воздержания», запрещающая те или иные действия. Такая дисциплина тормозит, по мнению сторонников свободного воспитания, развитие детей, лишает их свободы поступать согласно их представлениям. Не являясь сторонником теории свободного воспитания, Макаренко считал, что без дисциплины в воспитательном процессе не обойтись, но это должна быть дисциплина не «принуждения и воздержания», а дисциплина

¹ Макаренко А.С. Педагогические сочинения. Т. 4. С. 47.

«преодоления», то есть «дисциплина борьбы и движения вперед, дисциплина движения стремления к чему-то, борьбы за это что-то»¹. В этом случае дисциплина должна быть сознательной, такой, когда даже в случае воздержания или осуществления чего-то неприятного, «человек делает и неприятное для себя с удовольствием»².

А.С.Макаренко не соглашался с теоретиками свободного воспитания и с тем, что детей наказывать нельзя, что «наказание воспитывает раба». Наоборот, считает он, наказание — это такое же воспитательное средство, как и другие, как и поощрение, например. Если наказание осуществляется на фоне подлинного уважения к человеку, воспитательный итог наказания чрезвычайно высок.

Макаренко увязывал в единый комплекс педагогического воздействия требования, наказания и уважение к человеку, поскольку, «когда мы от человека много требуем, то в этом самом и заключается наше уважение, именно потому, что мы требуем, именно потому, что это требование выполняется, мы и уважаем человека»³.

А.С.Макаренко был убежден, что большое воспитательное значение имеет труд. «Правильное советское воспитание, — утверждал он, — невозможно себе представить как воспитание нетрудовое... В воспитательной работе труд должен быть одним из самых основных элементов»⁴. Поэтому в своей практической деятельности в колонии им. Горького и коммуне им. Дзержинского он, прежде всего, обращал внимание на организацию трудовой деятельности, которая сопровождалась бы общим напряжением сил, коллективной заботой о результатах труда. «Труд, не имеющий в виду создания ценностей, — считал Макаренко, — не является положительным элементом воспитания»⁵.

Поэтому организация трудовой деятельности для него сопровождалась поисками именно высокоэффективного труда, хотя в его работах есть немало высказываний о том, что есть такие виды труда, которые малоэффективны, но обязательны для жизнедеятельности (как, например, самообслуживание), также могут служить воспитательным целям.

¹ Макаренко А.С. Педагогические сочинения. Т. 4. С. 348.

² Там же. С. 149.

³ Там же. С. 232.

⁴ Там же. С. 94.

⁵ Там же. Т. 1. С. 181.

Еще одна сторона труда должна быть учтена, по его мнению, обязательно. Труд должен представлять *часть общего* воспитательного и образовательного процесса, а не иметь самоценного, преобладающего значения. Обучение и производство должны дополнять друг друга: «Труд без идущего рядом образования, без идущего рядом политического и общественного воспитания не приносит воспитательной пользы, оказывается нейтральным процессом»¹.

Педагогическая теория А.С.Макаренко, опирающаяся на практику воспитательного процесса, организованного им самим, решала сложные проблемы педагогики. Почти все они были связаны с проблемами общественного развития и в конечном итоге замыкались на взаимодействии педагогики и политики, воспитателя и жизни, школы и общества. Многие его теоретические рекомендации и практические советы прошли испытание временем и востребованы сегодня. Будут актуальны они и завтра.

А.С.Макаренко был не единственным педагогом, предпринимавшим попытку построить новую педагогическую систему, опираясь на новое видение человека, человека социально ориентированного, строившего новую советскую жизнь. Советская педагогика 20-х гг. представлена довольно разными именами. Одним из самых интересных является С.Т.Шацкий, пытавшийся объединить тенденции свободного воспитания и новую советскую педагогику.

Станислав Теофилович Шацкий происходил из многодетной семьи мелкого чиновника. Из-за материальных проблем он уже в 14 лет вынужден был давать честные уроки. Несмотря на все трудности окончил гимназию, учился в Московском университете, закончил Московский сельскохозяйственный институт. Шацкий — один из первых российских ученых, обратившихся к исследованию педагогики детского сообщества (коллектива).

Свою педагогическую деятельность он начал в 1905 г. среди детей и подростков московской окраины. С.Т.Шацкий совместно с коллегами впервые в России создает детский клуб и детскую летнюю колонию в Щелково. Затем клуб развернулся в «Сетлмент» (комплекс), который включал в себя мастерские, детский сад, школу, небольшую обсерваторию. Но вскоре за пропаганду социализма они были закрыты.

¹ Макаренко А.С. Педагогические сочинения. Т. 4. С. 127.

Шацкий и поддерживающие его педагоги продолжили работу в обществе «Детский труд и отдых», а в 1911 г. организовали летнюю колонию для детей и подростков «Бодрая жизнь» в Калужской губернии (ныне город Обнинск). В колонии особое внимание уделялось наблюдению за природой, труду, научным занятиям, художественному творчеству, играм, вводились навыки самоуправления. Шацкий активно пропагандировал подобные организации и считал, что с помощью них возможно достичь идеала — «человек-рабочий... мозоли на руках и высшая культура».

Мировоззренческая позиция Шацкого основана на разрешении двух принципиальных проблем. С одной стороны, Шацкий призвал утвердить права на детство, он выдвинул лозунг — «Вернуть ребенку детство!». С другой стороны, считал, что единственный путь для развития способностей и дарований ребенка — социальная революция, в результате которой неизбежна педагогическая революция.

Опыт «Сетлемента» в этом плане показателен. Рассматривая детское сообщество как воспитывающую среду, он видел в нем союз свободных детей и разумных взрослых, у которых четко и ясно определены обязанности и права. Задача педагога заключалась в создании условий, при которых дети бы становились «распорядителями собственной жизни», то есть самостоятельно создавали сообщества, организовывали жизнь по законам разума, основанную на труде, жизнь, в которой педагоги выступали бы как товарищи.

После 1917 г. по предложению А.В.Луначарского Шацкий активно включается в работу по созданию новой советской школы. В 1919 г. им создана «Первая опытная станция по народному образованию Наркомпроса» с двумя отделениями: «сельским» (Калужская губерния) и «городским» (Москва). В структуре станции были школы, библиотеки, детские сады и даже педтехникум, готовивший учителей.

Также Шацкий принимал участие в работе Главного ученого совета по созданию новых школьных программ, был членом Наркомпроса, а в 1932 г. руководил Центральной экспериментально-педагогической лабораторией и одновременно Московской консерваторией, где впервые создал кафедру педагогики. Ему принадлежат такие труды, как «Бодрая жизнь. Из опыта детской трудовой колонии», «Дети — работники будущего», «Годы исканий», «Изучение

жизни и участие в ней». В исследованиях Шацкого звучат надежды и оптимизм, связанные с надеждой на построение нового счастливого общества и создание нового совершенного человека. Надежды, как показало время, не оправдались.

В начале 20 годов в мировоззрении Шацкого все более начинает превалировать социальный компонент. Теперь главный источник развития индивида он видит в социальных отношениях, в окружающей ребенка среде. Он пишет, что современная педагогика должна заниматься действительностью, жизнью, средой, их влиянием на ребёнка. Формулу «общественное бытие определяет общественное сознание» он считал основополагающей. Движение от среды к ребенку и от ребенка к среде стало определяющим в социально-педагогической деятельности Шацкого. Он во многом повлиял не только на развитие советской педагогики, но и на развитие социальной работы, ее принципов. В своих исследованиях и практических опытах он руководствовался принципом, что развитие человека во взаимодействии и под влиянием окружающей среды имеет большое определяющее значение на результат его социализации.

Все силы души своей, весь энтузиазм Шацкий вложил в свою «Первую станцию», которая была одновременно и лабораторией по выработке новых педагогических идей и базой для их практического освоения. В основу «Станции» был положен главный принцип советской педагогики 20-х гг. — связь школы и воспитания с жизнью, при этом педагогика воспринималась как наука революционная. Шацкий понимал воспитание как организацию жизни детей, которая складывается из физического роста, труда, игры, умственной деятельности, искусства, социальной активности.

Он утверждал, что соединение обучения с производственным трудом обязательно, т.к. придает знаниям смысл и делает обучение значимым для каждого ребенка, показывает, что знания жизненны. Как он писал: «Детям нужно знать и чувствовать, для чего им следует учиться»¹. На «Станции» осуществлялась идея, заслуживающая внимания и современного педагога: воспитывая детей, одновременно воздействовать и на взрослое население. Детский коллектив и жители района, где располагалась «Станция», находились в постоянном общении, или как это называл Шацкий, в постоянном

¹ Цит. по: Лушиников А.М. История педагогики. Екатеринбург, 1995. С. 340.

сотрудничестве. Для того, чтобы контакты налаживались и закреплялись, педагоги изучали среду, быт каждой семьи, привлекали население к воспитанию детей, обобщали позитивный опыт родительской педагогики. Но при этом Шацкий подчеркивал, что мало изучать быт — его нужно оздоравливать, повышать культурный уровень населения, а главное — политический. Среди жителей велась постоянная пропаганда научных, педагогических и политических идей.

Глобальная цель воспитания и образования, по мнению Шацкого, — создание принципиально нового человека и, как следствие, создание нового общества. Педагогика в его воззрениях становилась наукой политической. Выглядело это так: Шацкий предлагал в работе с детьми идти от того что рядом с ними: от семьи, дома, школы к более широким «перспективам» — к обществу. Преобразуя через систему воспитания и обучения человека, мы изменим все общественное устройство. В основе же создания нового человека должна лежать трудовая деятельность. В конечном же итоге предназначение школы он понимал в пределах того воздействия, которое через нее можно оказывать на общество.

Школа представлялась Шацкому лабораторией, в которой процесс воспитания органически сочетается с исследованием и воздействием на окружение ребенка. Итогом этого должна была стать «педагогизация окружающей среды». Она включала в себя ряд направлений: 1. Общественная работа школы в среде взрослых — от повышения общего культурного уровня и ликвидации неграмотности к основам педагогической культуры; 2. В области быта и благоустройства — от утверждения элементарных санитарно-гигиенических норм к совместной работе школы с населением по благоустройству своего района; 3. В области социальной жизни — все большее вовлечение и привлечение взрослого населения к совместной работе со школой по воспитанию детей. Решать поставленные задачи он предлагал через создание образовательно-воспитательных систем, которые постоянно бы изучали и изменяли окружающую среду.

Необходимо отметить тот факт, что на педагогическую теорию и практику С.Т.Шацкого значительное влияние оказал прагматизм. Выразилось это в том, что Шацкий придавал большое значение организованному опыту, «исследованиям», которые выполнялись для учебных целей непосредственно самими школьниками. Основываясь

на этапах рефлексивного мышления, предложенных Дьюи, Шацкий разработал оригинальную схему развития исследовательских навыков у детей, выделил структурные уровни учебного процесса. Таким образом, было создано новое методическое пособие для организации «исследований» в процессе обучения.

Значительное внимание Шацкий уделял эстетическому воспитанию, развитию художественного творчества. Более того, он даже утверждал, что педагогика — синтез науки и искусства. Он считал, что приобретенный в занятиях искусством творческий опыт скажется и в дальнейшей жизни человека, поможет проявить свои способности и таланты в любой сфере деятельности: «Дети гораздо серьезнее, интереснее и умнее, чем мы предполагаем. Поменьше готового: пусть дети изобретают, добиваются и ошибаются, мы будем им помогать, лишь бы только они побольше проявляли инициативы»¹.

«Первая опытная станция» и ее педагогический опыт были широко известны и в нашей стране и за рубежом. На ее достижения опирались в дальнейшем и Макаренко, и многие другие российские педагоги в XX столетии. Но и в ее деятельности власти усмотрели несоответствие новой идеологии, и «Станция» была закрыта через два года после смерти в 1934 г. С.Т.Шацкого.

Как мы уже неоднократно отмечали, 20-е гг. были отмечены творческим вдохновением многих русских философов и педагогов, были разработаны и осуществлены многие интересные педагогические проекты. Примером тому является и опыт Виктора Николаевича Сороки-Росинского.

Сорока-Росинский был единственным ребенком в семье офицера. Он готовился к военной службе, но после окончания университета понял, что его призвание — педагогика. Много лет он проработал в Стрельнинской гимназии Петербурга, в Путиловском училище. Опираясь на свой многогранный и интересный педагогический опыт, он пишет такие работы, как «Школа Достоевского», «Нат Пинкертон и детская литература», «Путь русской национальной школы».

В 1920 г. Виктор Николаевич Сорока-Росинский создает главное свое творение — «Школу социально-индивидуального воспитания имени Достоевского», которая вошла в историю под названием

¹ Цит. по: Лушников А.М. История педагогики. С. 340.

ШКИД. О его школе говорили не только у нас в стране, но и за рубежом. А сегодня интерес к опыту ШКИД снова возрастает в связи с проблемами уже современной действительности.

Сорока-Росинский, как и многие в то время, осознавал проблемы беспризорности и роста преступности среди детей и подростков, так же как и понимал, что одними карательными мерами проблемы не решить.

Сорока-Росинский видел своей задачей вернуть к нормальной жизни детей, искалеченных всеми потрясениями времени, детей, которые, по печальному замечанию педагога, похожи на «волчат, загнанных в клетку». Свою педагогику он называл «суворовской». Он пришел к выводу, что механизмом возвращения воспитанников в нормальную социальную среду может выступить образование, причем такое обучение, чтобы за четыре года ученики ШКИД не уступали бы по знаниям выпускникам благополучных школ и могли бы поступать в средние и высшие учебные заведения. «Натиск» на «учебу с энтузиазмом» сочетался с игрой.

Сорока-Росинский постоянно повторял, выступая перед юными учениками: «Ты сможешь стать, кем захочешь — учителем, инженером, врачом, журналистом». Главное заставить ребенка поверить, что перед ним откроются все возможности, какие только можно пожелать, и путь к ним — образование. Учеников разделили на две группы по степени желания учиться. Программы почти не отличались. Различными были темпы освоения материала.

Стимулировать стремление к знаниям должен был и другой девиз, пропагандируемый в ШКИД: «Всякое знание превращать в деяние». Виктор Николаевич в своей школе претворял этот девиз в жизнь, исходя из творческих способностей учеников: сначала тексты читались самостоятельно, затем вслух, потом переходили к декламации и инсценировкам. Этот опыт перенесли на учебные предметы: разыгрывались сцены, устраивались дебаты. Без знаний участвовать в подобных занятиях было трудно, дети ощущали это и неизбежно тянулись к учебникам. Инсценировки стали в ШКИД основным приемом обучения.

Школьная жизнь строилась по принципам самоуправления. Появилась своя «Летопись», в которой были отражены основные вехи истории ШКИД.

Важной особенностью педагогического мировоззрения Сороки-Росинского была ориентация на личность педагога. Например, в книге о ШКИД он называет основные «породы» педагогов: теоретики, реалисты, утилитаристы, артисты, интуитивисты. У каждого из указанных педагогических типов есть свои достоинства и недостатки, но хуже всего, если педагог «никакой», то есть без лица, без характера. Педагог должен быть личностью, иметь свою позицию относительно всего происходящего в обществе.

И хотя Сорока-Росинский не выступал против существующего режима, сам факт воспитания свободной личности не вызывал восторга у власти. И, несмотря на популярность ШКИД, скоро ее основатель все более стал отдаляться от активного участия в развитии педагогики в стране, а ШКИД стала одним из мифов советской власти, о котором были сняты фильмы и написаны книги.

Во многом аналогичная судьба была и у Московской опытно-показательной школы имени Лепешинского (МОПШК), которую возглавлял другой талантливый педагог Моисей Михайлович Пистрак.

Несмотря на то, что Моисей Михайлович происходил из бедной семьи, он закончил Варшавский университет. Начал свою педагогическую деятельность он еще в 1916 году. С 1918 г. по 1931 г. работал в Наркомпросе РСФСР. В 20-е гг. Пистрак был заведующим МОПШК. Он был автором первого советского учебника по педагогике. С 1931 года заведовал кафедрой пединститута в Ростове-на-Дону, в 1936 г. назначается директором Центрального научно-исследовательского института педагогики. В 1937 году был репрессирован и погиб в сталинских застенках. Из его сочинений мы можем отметить труд «Педагогика».

МОПШК было неординарным учебным заведением. В школе не было коллектива учащихся и учителей, в ней был один коллектив с едиными интересами, целью. С развитым самоуправлением. Отсутствовало «классное руководство». Школа была на полном самоуправлении: избирался оргком, в котором заведующий и педагоги имели совещательный голос, а ученики — решающий. Председатель оргкома выбирался из учеников и присутствовал на всех педсоветах. И при этом отсутствовала диктатура воспитанников.

Идея была такова: учителя должны быть освобождены от несвойственных им обязанностей, их задача состоит в том, чтобы учить, чтобы давать глубокие и разносторонние знания. Поэтому

учителя были приглашены самые лучшие. Многие из них станут авторами первых учебников по своим дисциплинам (физик А.Перышкин, экономист Э.Кабо, историк А.Стражев, математик Р.Микельсон). Дисциплина — проблема учащихся, которую они с успехом и решали, что вырабатывало чувство ответственности, долга, самоуважения. В МОПШК царил атмосфера сотрудничества, взаимопонимания и взаимной поддержки, дружеских отношений. Эти же принципы действовали и в процессе обучения. Вся жизнь школы строилась на основе глубокой убежденности Пистрака Моисея Михайловича: «Наша школа есть прежде всего школа жизненности, действенная, а не схоластическая. Мы не можем регламентировать и стричь под одну гребенку все школы вне зависимости от окружающих их условий, это противоречит самому существованию новой школы»¹.

МОПШК как школа демократии и творчества просуществовала около 10 лет. Репрессии ее коснулись, пожалуй, как никакую другую московскую школу.

Советская педагогика, несмотря на всю сложность своего исторического пути, развивалась, и определенной вехой явилось творчество Н.И.Болдырева.

Болдырев одним из первых поставил проблему необходимости специальной разработки нравственного воспитания школьников. В своей статье, которая была опубликована в № 1 «Советской педагогики» (1939 г.), «К вопросу о нравственном воспитании в советской школе» он выделил цели, задачи, содержание, средства и методы нравственного воспитания детей. При этом Николай Иванович указывал на необходимость двух факторов нравственного воспитания: 1) единство семьи и школы; 2) развитие на базе марксистско-ленинского учения о морали этики советской школы.

Им был подготовлен материал «Нравственное воспитание» для Большой советской энциклопедии². И в дальнейшем Н.И.Болдырев посвящает всю свою научно-педагогическую деятельность всестороннему изучению и разработке теоретических и методических основ воспитания у учащихся коммунистической нравственности. Он пишет монографию «Воспитание коммунистической морали

¹ Цит. по: Лушников А.М. История педагогики. С. 351.

² См.: Большая советская энциклопедия. М., 1939. Т. 42.

у школьников» (1952 г.), которая долгие годы была единственной книгой по проблемам нравственного воспитания подрастающего поколения.

Ему же принадлежит одно из первых определений «нравственного воспитания». Под нравственным воспитанием в школе Болдырев понимал процесс целенаправленного и руководимого воспитателями формирования у учащихся нравственных качеств, черт характера, навыков, привычек поведения. Это сложный и многогранный процесс, включающий в себя воздействие на сознание, чувства и поведение учащихся в целях воспитания их в духе коммунистической морали. В дальнейшем именно эти идеи он развивал в последнем своем труде «Нравственное воспитание школьников: Вопросы теории» (1979 г.).

В целом можно отметить, что Болдырев шел от функционализма к целостному подходу в нравственном воспитании, т.е. к обоснованию процесса нравственного воспитания на единстве познавательной, практической и эмоционально-волевой деятельности. Несмотря на идеологизированность концепции Болдырева, ее ценность в самом факте постановки проблемы.

В 50—60 гг. страна, пережив ужасы Великой Отечественной войны, постепенно возвращалась к мирной жизни, в которой одной из проблем вновь стала школа, поиски оснований новых педагогических устремлений. По сравнению с предыдущим периодом для этого времени характерен возврат к традициям русской педагогики, основанной на любви, уважении, свободе личности, на внимании к ребенку, к его индивидуальным особенностям и внутреннему миру. Примером такой новой педагогики явилась концепция В.А.Сухомлинского, оказавшая значительное влияние на всю советскую педагогику 60—80-х гг. XX столетия.

Сухомлинский Василий Александрович, окончив рабфак и Полтавский пединститут, с 1944 г. возглавлял Павлышскую среднюю школу в Кировской области, которая стала лабораторией для его творческих поисков. Он достиг и славы и почета, стал Заслуженным учителем Украины, Героем Социалистического Труда СССР. Сухомлинский — педагог и мыслитель, стоявший у истоков движения учителей-новаторов, возрождения обновленной педагогики сотрудничества, восстановления в воспитании приоритета общечеловеческих ценностей, что нашло отражение в его работах («Сердце

отдаю детям», «Павлышская средняя школа», «Рождение гражданина», «Разговор с молодым директором», «Три письма о любви»). Сухомлинским написано более 30 книг и 5 000 статей, большая часть которых известна не только в Советском союзе, но и переведена в Болгарии, Венгрии, Германии, Китае, Польше, Японии и др. странах.

Сухомлинский одним из первых в советской педагогике своего времени стал разрабатывать гуманистические тенденции отечественной и мировой педагогической мысли. В его работе «Проблемы воспитания всесторонне развитой личности» он пишет о том, что «каждый человек уже в годы детства и особенно в отрочестве и ранней юности должен постичь счастье полноты своей духовной жизни, радость труда и творчества»¹.

Сухомлинский не устанавливал четких границ между различными сторонами воспитания. В любом деянии он выделял как необходимое умственное развитие и труд, воспитание нравственное, эстетическое, экологическое, изучение и учет индивидуальных и возрастных особенностей детей, взаимоотношения семьи и школы, педагогическое мастерство учителя.

Исходной точкой педагогического мировоззрения Сухомлинского была задача воспитания у ребенка личного отношения к окружающей действительности, понимания своего дела и ответственности перед родными, товарищами, обществом и, что главное, перед собственной совестью. Василий Александрович пишет, что задача школы не просто передать знания, но «открыть перед каждым, даже перед самым заурядным, самым трудным в интеллектуальном развитии питомцем те сферы развития его духа, где он может достичь вершины, проявить себя, заявить о своем Я, черпать силы из источника человеческого достоинства, чувствовать себя не обделенным, а духовно богатым»².

Сферой развития духа является нравственное воспитание. Воспитание гармонически развитой личности может быть основано лишь на коммунистической нравственности, которая пронизывает все грани человеческой личности, открывая перед каждым путь к гражданским, идейным, творческим, трудовым, эстетическим ценностям.

¹ Сухомлинский В.А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности // История педагогики в России. М., 1999. С. 373.

² Там же.

Современность, как считал Сухомлинский, развитие советского государства наиболее обеспечивают развитие гармоничной личности. Поэтому тезис: «вход в тот дворец, имя которому — знания, образованность, приобщение к богатствам человеческой культуры, мыслится и переживался как величайшее благо нашего строя, нашего общества...»¹ должен стать обязательным для любого представителя молодого поколения нашей страны.

Особая проблема для теории и практики воспитания — воспитание потребностей. Сложность заключается в воспитании гармоничного соотношения всех видов потребностей. Сухомлинский утверждал, что необходимо научить понимать «что» именно имеет право, и в первую очередь нравственное право, желать каждый конкретный человек. Поэтому «воспитание культуры желаний — один из самых ярких оттенков той сложной вещи, которую мы называем нравственным смыслом школьной жизни»². Культура желаний есть обратная сторона долженствования, т.е. человек, умеющий желать, понимает и чувствует, что позволительно или непозволительно. Воспитывая культуру желаний, мы останавливаем развитие прихотей, которые унижают человека. В связи с этим Сухомлинский пропагандировал правило: «Воспитание культуры желаний в большей мере определяется тем, насколько мудрая гармония устанавливается в жизни человека между удовлетворением материальных потребностей и становлением, развитием, удовлетворением потребностей духовных»³.

Проблемой современной школы, образования и воспитания, по мнению Сухомлинского, является то, что человек, получивший хорошее образование, не хочет участвовать в процессе материального труда. Это есть пережитки старого мира. Наше общество, как указывает Василий Александрович, наши учителя и воспитатели должны понять, что функция образования изменилась. Образование перестало быть средством освобождения от труда. Напротив, сегодня «надо воспитать не просто готовность — практическую и нравственную —

¹ Сухомлинский В.А. Проблемы воспитания ... С. 374.

² Там же. С. 374—375.

³ Там же. С. 375.

к этому труду, но и стремление, желание, влечение посвятить ему всю свою жизнь»¹.

Василий Александрович считал, что в процессе воспитания значимую роль играют взаимоотношения учителя и ученика. Поэтому они должны быть внимательными, доброжелательными и заинтересованными. Именно исходя из подобных установок, в школе Сухомлинского стали практиковаться совместные походы, сочинение и чтение стихов, слушание «музыки» леса, реки, полей, воздуха. Например, он писал: «Музыка является самым чудодейственным, самым тонким средством привлечения к добру, красоте и человечности»². Именно через подобные моменты формируется драгоценный опыт общения учеников и воспитателей.

Учитель в первую очередь, как считал Сухомлинский, должен уметь познавать духовный мир ребенка, понимать в каждом ребенке «личное». Как он писал: «Нет в мире ничего сложнее и богаче человеческой личности»³. И именно к личности обращен педагог в своей деятельности, поэтому учитель — это человек, который не только овладел теорией педагогики, он еще и практик, чувствующий ребенка, он мыслитель, который соединяет теорию и практику воедино.

Приоритет в своей педагогической системе В.А.Сухомлинский уделял, как мы уже отмечали, нравственному воспитанию, которое должно базироваться на чувстве справедливости: «Справедливость — это основа доверия ребенка к воспитателю»⁴. При этом основным методом он считал слово, но не назидательное или подавляющее, а доброжелательное и располагающее. Он создал целую теорию слова и его воздействия на сознание и поведение ребенка. Слово, по мнению Василия Александровича, должно быть содержательным, иметь глубокий смысл, эмоциональное насыщение, должно быть обращено к конкретному ученику и отличаться правдивостью. Сухомлинский называл слово «тончайшим прикосновением к сердцу», которое способно сделать человека счастливым и несчастным. Большинство же школьных конфликтов происходит из-за неумения учителей использовать дар слова или из-за боязни

¹ Сухомлинский В.А. Проблемы воспитания ... С. 377.

² Цит. по: Лушников А.М. История педагогики. С. 355.

³ Там же.

⁴ Там же.

«закрытых» тем, которые при правильном подходе их исследования могут дать ребенку нравственные нормы.

Новой в теории Сухомлинского, вызвавшей широкий отклик, была идея сближения школы и семьи, как он это называл: «содружество семьи и школы». В статье «Слово к отцам», в других работах автор пропагандировал идею возвращения педагогической ответственности в семью. Он писал, что не только школа воспитывает и дает образование, но и семья, причем с первого дня существования ребенка, выполняет эти же функции. Поэтому семья и школа должны развиваться вместе. Сухомлинский призывал к педагогическому просвещению не только детей и учителей, но и родителей, широкой общественности. Василий Александрович по этому вопросу писал: «Совершенствование, углубление общественного воспитания означает не умаление, а усиление роли семьи. Гармоническое, всестороннее развитие возможно только там, где два воспитателя — школа и семья — не только действуют заодно, ставя перед детьми одни требования, но и являются единомышленниками, разделяют одни убеждения, всегда исходят из одних и тех же принципов, не допускают никогда расхождений ни в целях, ни в процессе, ни в средствах воспитания»¹.

Семья и школа вместе должны развивать в ребенке чувство долга и ответственности, правила жизни в обществе. Это должно осуществляться, исходя из правила, что подлинное человеколюбие есть высокая дисциплина поступков, чувств, мыслей.

Гуманистические идеи Сухомлинского нашли отклик у современников и педагогов последующего поколения. Например, мы можем видеть их развитие в личностно-ориентированном подходе в образовании, который получил развитие в 80—90-х гг. XX столетия. Педагоги этого направления выступили против авторитарной педагогики и школы, они предложили свой подход для преобразования отечественной школы. Мы можем в данном случае обратиться к разработкам В.В.Серикова, В.А.Петровского, И.С.Якиманской, В.В.Зайцева, А.Г.Козловой, Е.В.Бондаревской².

¹ Сухомлинский В.А. Проблемы воспитания ... С. 377.

² См.: Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград, 1994.

Авторитарная педагогика провозглашала принципы: педагог должен выполнить задачу, возложенную на него обществом, а ребенок (ученик) должен соответствовать той идеальной модели, которая также запрограммирована обществом. Личностно-ориентированный подход ставил принципиально другие задачи. Он основывался на признании права каждого из участников образовательного процесса быть личностью, способной к самоопределению, свободному выбору своего жизненного пути, причем личностью, умеющей воспользоваться правом на реализацию собственных мотивов и ценностей, правом на формирование собственного уникального отношения к себе и другим, к окружающей действительности.

В личностно-ориентированной педагогике можно выделить два аспекта, определяющих функционирование друг друга: 1) ориентированность педагога на личностную модель построения взаимодействия с учащимися; 2) построение процесса обучения и воспитания с максимальным задействованием механизмов функционирования личности учащегося (мотиваций, ценностей, «Я-концепции», субъективного опыта и т.п.).

Осуществление такого подхода к образованию и воспитанию возможно лишь в случае, если педагог обладает определенным мировоззрением, которое является основой его педагогической деятельности. Значимым является и тот факт, что педагог сформировал для себя концепцию деятельности.

Заслуживает интереса теория личностно-ориентированного обучения И.С.Якиманской¹. В ее основе лежит признание индивидуальности, самоценности каждого человека, наделенного неповторимыми способностями и субъектным опытом. Якиманская пишет: «Данный термин (субъектный опыт — *Н.Н.*) означает опыт жизнедеятельности, приобретаемый ребенком до школы в конкретных условиях семьи, социокультурного окружения, в процессе восприятия и понимания им мира людей и вещей. Субъектный опыт называют личным, собственным, индивидуальным, прошлым, житейским, стихийным и т.п. В этих названиях фиксируются разные аспекты, источники приобретения этого опыта. Употребляя термин

¹ См.: Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996.

«субъектный опыт», мы подчеркиваем его принадлежность конкретному человеку как носителю собственной биографии»¹.

Ценность ребенка в данном случае выступает не столько как пример воспроизводства общественного опыта, сколько его индивидуальности. Задача школы — максимально выявить и использовать индивидуальный опыт учащихся, «окультурить» его путем обогащения результатами общественно-исторического опыта. А отсюда цель обучения состоит не только в том, чтобы планировать общую, единую и обязательную для всех линию психического развития, она заключается в том, чтобы помочь каждому ребенку, с учетом имеющегося у него опыта, совершенствовать свои индивидуальные способности, развиваться как личность творческая, думающая.

Личностно-ориентированное обучение, по мнению В.А.Петровского, должно иметь свою теорию и практику дидактики². В основе его подхода три основополагающих позиции: вариативность моделей обучения; синтез интеллекта, аффекта и действия; приоритетность старта (имеется в виду то, что каждый ребенок должен иметь возможность изначально выбрать те виды деятельности, которые имеют для него наибольшую ценность).

Реализация личностно-ориентированной дидактики направлена на развитие самоценных форм активности детей, что реализуется в 3 направлениях:

1. Развитие познавательных устремлений (предусматривает насыщение образовательного процесса интеллектуальными эмоциями).
2. Развитие волевых устремлений (установление наилучшего соотношения между стремлением ребенка к свободной деятельности и существующими ограничениями).
3. Развитие эмоциональных устремлений (создание эмоциогенной среды, которая является основой для развития познавательной, произвольной, волевой сфер личности, эмпатийных процессов в системе «ребенок-взрослый», «ребенок-ребенок»).

¹ Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. С. 9—10.

² См.: Психология воспитания: Пособие для методистов дошкольного и начального школьного образования, педагогов, психологов / Под ред. В.А.Петровского. М., 1995.

Вариант лично-ориентированного образования предлагает В.В.Сериков¹. Он исходит из того, что целью образования является не формирование личности с заранее определенными, заданными характеристиками, а создание условий для полноценного проявления и развития собственно личностных функций учащегося. Сериков определяет их таким образом: 1) функции мотивации (понятие и обоснование деятельности); 2) функции коллизии (видение скрытых противоречий действительности); 3) функции опосредования (по отношению к внешним воздействиям и внутренним импульсам поведения); 4) функция критики (в отношении предлагаемых извне ценностей и норм); 5) функции рефлексии (конструирование и сохранение определенного образа «Я»); 6) функции смыслотворчества (определение системы жизненных смыслов, включая и смысл жизни); 7) функции ориентации (построение личностной картины мира); 8) функции обеспечения автономности и устойчивости внутреннего мира, творческого характера любой лично-значимой деятельности; 9) функции самореализации (стремление к познанию своего образа «Я» окружающими); 10) функции обеспечения уровня духовности жизнедеятельности в соответствии с личностными притязаниями.

Сериков предлагает технологии, с помощью которых возможно активно стимулировать развитие указанных функций, это:

1. Задачный подход, при котором изучаемый материал подается ученику как жизненно значимая проблема.

2. Учебный диалог, с помощью которого осуществляется совместный поиск учителем и учащимся ценности и смысла изучаемой проблемы.

3. Игровая технология, предусматривающая моделирование конфликтной или проблематичной ситуации, на примере которой закрепляется навык принятия самостоятельного решения, выполнения определенной социальной роли.

В целом мы можем отметить общие принципы конструирования образовательного процесса на основе гуманистических ценностей, получающих все большее развитие в последнее десятилетие в России: принцип свободы; принцип создания ненасильственной развивающей социально-педагогической среды; принцип насыщения

¹ См.: Сериков В.В. Личностный подход в образовании.

жизнедеятельности образовательного учреждения новым содержанием, толерантно ориентированным; принцип личностного подхода ко всем участникам образовательного процесса.

Эпоха советской педагогики представлена довольно разнообразным спектром педагогических идей, она пережила свою эволюцию. Как бы сейчас не воспринимались отдельные ее положения, в целом можно говорить о том, что опыт советской педагогики должен быть оценен с современных позиций, и, можно не сомневаться, он предоставит множество идей для будущего развития образования в России.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что после Октябрьской революции 1917 г. педагогика подверглась жесткому контролю со стороны партии и правительства, о чем свидетельствуют документы того периода. И все же, несмотря на столь тяжелую политическую ситуацию, педагогика в советский период развивалась и представлена целой плеядой педагогов-новаторов, пытавшихся теоретически и практически реализовать новое видение школы и педагогического процесса. Мировоззренческой базой их теорий являлась марксистская философия.

Несмотря на политическую и идеологическую ситуацию, большинство из них пропагандировало идеи гуманизма и любви к человеку в их стремлении выявить в личности ее лучшие качества, а затем и развить их. Конечно же, таких педагогов было не много, большинство, к сожалению, не отходило от тех шаблонов, которые предлагались властью. Творчество даже этих немногих педагогов-новаторов, идущих во многом впереди своего времени, заслуживает пристального внимания, изучения и практического освоения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате содержательного анализа данного учебного пособия был определён ряд позиций:

1. Русская педагогика уже на стадии своего формирования в XIX столетии была теснейшим образом связана с философскими исканиями своего времени. И эта традиция активно развивалась в течение XX века.

Связь педагогики и философии прослеживается по целому ряду показателей:

– русские философы активно занимались педагогическими проблемами, более того — видели практическую значимость философии именно в педагогике;

– развитие русской философской мысли определяло развитие направлений отечественной педагогики. Поэтому возможно говорить о педагогической антропологии, о православной педагогике, неокантианской педагогике и т.п.;

– связь философии и педагогики изначально проявлялась и в методологической функции философии, которую она играла относительно педагогических наук;

– и, конечно же, главное — философия и педагогика имели и имеют общий объект исследования — человека, его становление и развитие.

Для понимания взаимоотношений философии и педагогики мы должны уточнить отношения образования, воспитания и философии. Неслучайно, что образование, понимаемое как освоение опыта и знаний, накопленных человечеством, и воспитание, трактуемое как формирование определенных отношений человека к миру и самому себе, оформляются в XX столетии в самостоятельную науку — философию образования и воспитания, которую часто в целом называют педагогической философией. Педагогическая философия при таком рассмотрении — это отражение педагогической деятельности в педагогическом сознании (в педагогике, педагогической социологии, в педагогической этике и т.п.).

2. Рассмотрев исторические, социальные, культурные трансформации, произошедшие в России в XX столетии, мы можем, опираясь на фактологический материал, утверждать, что педагогика и философия были теснейшим образом связаны с идеологией и политикой

своего времени: либо как противостоящие ей (философско-педагогические искания Русского Зарубежья), либо как поддерживающие властные структуры (советская педагогика). При этом все направления отечественной педагогики в XX столетии отражали свою эпоху, т.е. новое видение человека, которое отвечало исканиям времени.

3. Рассмотрев развитие философско-педагогических исканий XX столетия в России, мы можем выделить основные направления отечественной педагогики: педагогическая антропология и педология, педагогика свободного воспитания, неокантианская педагогика, православная педагогика, советская педагогика.

Рассмотрев указанные направления, мы можем выделить основные мировоззренческие позиции:

А). Антропологический принцип в педагогике предполагает понимание индивидуального человека не как эгоистически изолированного атома, а как родового существа мирообразующего субъекта, отличающегося универсальностью любящего отношения к миру, сохраняющего при этом свою личностную целостность через способность к универсальной философской рефлексии.

Педагогическая антропология представляет собой пример интегрированного знания о ребенке как целостном существе, полном участнике воспитательного и образовательного процесса.

Педагогическая антропология является: теорией современного педагогического знания; научной основой гуманитарного педагогического мировоззрения; теоретическим основанием педагогических новаций в области воспитания.

Б). Цель свободного воспитания — воспитание подрастающего поколения на ненасильственной основе, в духе миролюбия, уважения прав и достоинства других, бережного и внимательного отношения к природе. Достижение указанной цели предлагается через решение следующих взаимосвязанных задач:

- воспитание у подрастающего поколения духа свободы (формирование негативного отношения к любой форме насилия, отрицание насильственных методов разрешения конфликтов и т.п.);

- гуманизация процесса обучения и воспитания, взаимодействие на равных взрослых и детей (гуманизация существующих методов и форм работы учебных заведений, а так же системы взаимоотношений взрослых и детей; разработка и внедрение новых методов и форм педагогической деятельности, построенных на основе

учения о свободе и ненасилии; реформирование подготовки будущих педагогов, формирование у них личностных свойств, специальных умений, позволяющих в дальнейшем воспитывать детей в духе ненасилия и работать самим без использования принуждения в любой форме).

В). В трудах русских философов-неокантианцев наиболее разработаны этико-философские аспекты образования с их понятиями свободы, дисциплины, творчества, индивидуальности, личности, нравственности. Эти категории рассматриваются с позиций историзма, понимаемого в духе историко-философских концепций марбургской школы неокантианства, ставящей во главу угла закономерности развития культуры, цивилизации и образования. Показательно и то, что педагогика рассматривается как прикладная философия, что подчеркивает многогранность взаимовлияний философии и теории, практики педагогической деятельности.

Г). Основываясь на духовных традициях православия, русские религиозные мыслители считали, что построенная на христианских основаниях школа может сделать человека единым и целостным в Боге с помощью любви, т.к. в ней сердце и разум воссоединяются. При этом указывалось, что каждый ребенок должен самостоятельно открыть дверь в царство духовности и свободы, т.к. каждому человеку дана возможность различать добро и зло. Пробуждение в ребенке «духовного инстинкта», по их мнению, ведет к пробуждению духовного сознания, а затем и духовного самосознания.

Русские религиозные философы предлагали разноплановое воздействие на формирующегося и постоянно развивающегося ребенка: физическое воспитание предполагает правильное воспитание жизни тела; психическое — правильное понимание и опыт использования свободы; социальное воспитание — ведет к единству с Церковью как благодатной соборностью; моральное воспитание — есть усвоение критериев различения добра и зла; духовное воспитание — освобождает от ложного самоутверждения и воссоединяет с Богом; интеллектуальное воспитание — одновременно с развитием интеллекта удовлетворяет потребностям в целостном мировоззрении.

Цель воспитания и образования — всеми средствами содействовать духовному возрастанию молодого поколения через мудрое и любовное соотношение церкви и школы как единого целого.

Д). Советская педагогика прошла сложный путь своей истории. Многие идеи сегодня переоцениваются.

Главной своей задачей теории и практики данного направления считали воспитание принципиально нового человека, человека, свободного от суеверий и заблуждений, верящего в свои личные силы и убеждения. Смыслом жизни такого человека должно явиться самосовершенствование, труд и служение социалистической Родине в построении будущего общества справедливости, свободного труда и братства.

Во второй половине XX века в советской педагогике постепенно все более начинали проявляться гуманистические ценности, утверждаться идеи добра и необходимости духовного воспитания.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Абрамов А.И.* Кантианство в русской университетской философии // Вопросы философии. 1989. № 1.
2. *Гессен С.И.* Мое жизнеописание // Избранные сочинения. М., 1999.
3. *Гессен С.И.* О понятии и цели нравственного образования // Сибирь. Философия. Образование. 1998. № 2.
4. *Гессен С.И.* Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М., 1995.
5. *Дерюга В.Е.* Критическая дидактика С.И.Гессена // Образование и педагогическая мысль российского зарубежья. 20—50-е гг. XX в. Саранск, 1997.
6. *Ермичев А.А.* Трансцендентализм «Логоса» и его место в истории русского идеализма начала XX века // Вестник ЛГУ. Серия 6. 1986. Вып. 3.
7. *Зеньковский В.В.* Апологетика. Париж, 1957.
8. *Зеньковский В.В.* История русской философии: В 2 т. Л., 1991.
9. *Зеньковский В.В.* Педагогика. М., 1996.
10. *Зеньковский В.В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1996.
11. *Зеньковский В.В.* Социальное воспитание // Зеньковский В.В. Психология детства. Екатеринбург, 1995.
12. *Ильин И.А.* Аксиомы религиозного опыта: В 2 т. М., 1993.
13. *Ильин И.А.* Русский учитель // История педагогики в России: Хрестоматия для студ. гуманитарных фак. высш. учеб. заведений / Сост. С.Ф.Егоров. М., 1999.
14. *Ильин И.А.* Собрание сочинений: В 10 т. М., 1994.
15. *Каптерев П.Ф.* Избранные педагогические сочинения. М., 1982.
16. *Логос.* 1910. № 1.
17. *Лосский В.Н.* Очерки мистического богословия Восточной Церкви // Мистическое богословие. Киев, 1991.
18. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. Берлин, 1923; М., 1995; Органы управления народным просвещением в СССР. Прага, 1926; Кризис демократии и новейшая эволюция школьных систем // Сборник статей, посвященных П.Н.Милюкову. 1859—1929. Прага, 1929; Мировоззрение и образование //

Русская школа. Прага, 1934. № 1; Судьба коммунистического идеала образования // Новый Град. Париж, 1937. Кн. 6.

19. *Осовский Е.Г.* Образование и педагогическая мысль Российского зарубежья // Тезисы всероссийской научной конференции по проекту «Национальная школа России» / Под ред. Е.Г.Осовского. Саранск, 1994.

20. *Розанов В.В.* Афоризмы и наблюдения // Розанов В.В. Сумерки просвещения. М., 1990.

21. *Розанов В.В.* Возврат к Пушкину // Розанов В.В. Среди художников. М., 1994.

22. *Розанов В.В.* Литературные изгнанники. СПб., 1913.

23. *Розанов В.В.* О древнеегипетской красоте // Мир искусства. 1899. № 18.

24. *Розанов В.В.* О легенде «Великий инквизитор» // О великом инквизиторе: Достоевский и последующие. М., 1992.

25. *Розанов В.В.* Религия и культуры. СПб., 1901.

26. *Розанов В.В.* Сумерки просвещения. М., 1990.

27. *Розанов В.В.* Счастливый обладатель своих способностей // Розанов В.В. О писателях и писательстве. М., 1995.

28. *Розанов В.В.* Уединенное. М., 1990.

29. *Розанов В.В.* Три главные принципа образования // Розанов В.В. Сумерки просвещения. М., 1990.

30. *Степун Ф.* Памяти С.И.Гессена // Новый журнал. 1951. № 25.

31. *Фатеев В.А.* Розанов: Жизнь. Творчество. Личность. Л., 1991.

32. *Флоровский Г.* Пути русского богословия. Киев, 1991. Раздел VIII—IX.

33. *Челпанов Г.И.* Мозг и душа. Критика материализма: Краткий очерк современных учений о душе. М., 1918.

34. *Челпанов Г.И.* Мозг и мысль (критика материализма) // Мир Божий. 1896. № 2.

35. *Челпанов Г.И.* Современная индивидуальная психология и ее практическое значение // Челпанов Г.И. Психология. Философия. Образование. М.; Воронеж, 1999.

36. *Челпанов Г.И.* Что нужно знать педагогу из психологии? // Челпанов Г.И. Психология. Философия. Образование. М.; Воронеж, 1999.

37. *Челпанов Г.И.* Экспериментальная психология и школа // Челпанов Г.И. Психология. Философия. Образование. М.; Воронеж, 1999.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. НЕОКАНТИАНСКАЯ ПЕДАГОГИКА.....	6
ГЛАВА 2. ПРАВОСЛАВНАЯ ПЕДАГОГИКА	35
ГЛАВА 3. СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА.....	79
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	111
БИБЛИОГРАФИЯ	115

Учебное издание

Наумов Николай Дмитриевич

**ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
СТАНОВЛЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ**

Учебное пособие

Редактор *Е.В.Ломакина*
Художник обложки *К.В.Латыпова*

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 24.04.2013
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 7,5
Тираж 300 экз. Заказ 1424

*Отпечатано в Издательстве
Нижевартовского государственного университета
628615, Тюменская область, г.Нижевартовск, ул.Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*

