

И. М. Суворова

**Кoeволюция отечественной культуры
и образования XIX века: аксиологический аспект**

В статье анализируется процесс соразвития отечественной культуры и образования XIX века с точки зрения тех ценностных доминант, которые позволили создать образец национальной воспитательно-образовательной системы. Особенный акцент в историческом анализе сделан на вклад русских философов, писателей и мыслителей, которые ориентировали формирование отечественного образования в русле уникального опыта отечественной культуры с опорой на ее духовные ценности.

Ключевые слова: культура, образование, ценности, аксиосфера, история, воспитание, учитель, ученик.

I. M. Suvorova. Koevolution of the domestic culture and form ation of the 19th century: axiological aspect

In article process of simultaneous development of domestic culture and education of the 19th century from the point of view of those valuable dominants which have allowed to create a sample of national educational and educational system is analyzed. The special emphasis in the historical analysis is placed on a contribution of the Russian philosophers, writers and thinkers who focused formation of domestic education in line with unique experience of domestic culture with a support on her cultural wealth.

Keywords: culture, education, values, aksiosphere, history, education, teacher, pupil.

Современные теоретики и практики в области педагогики достаточно активно обсуждают проблему формирования образцового варианта образования, который бы отвечал всем насущным проблемам общества. Как правило, в подобном поиске очень важным является момент обращения к прошлым образцам, которые мы можем усмо-

треть в богатейшем опыте отечественного образования. Одним из самых ярких примеров продуманного формирования национальной системы образования является образец классической гимназии XIX века, созданный на базе ценностных доминант культуры этого столетия.

XIX век с культурологической точки зрения можно расценивать как относительно устойчивый период развития, в котором динамика аксиосферных процессов определялась теми историческими событиями, которые детерминировали уmonoстроения эпохи, определяли качества национального самосознания, особенности философской мысли, искусства, теории и практики образования. Так, первая четверть века, «дней Александровых прекрасное начало», отмечена патриотическим подъемом победоносной войны 1812 года, героическим романтизмом ожидания счастливых перемен в общественной жизни, проектами радикальных реформ. Завершился этот период трагедией декабризма и эпохой так называемой николаевской реакции. Вторая половина столетия — время зрелости национального самосознания, вершина русской классической литературы и реалистического искусства. Соответственно, в каузальной связи, в причинно-следственной обусловленности аксиосферы культуры и ценностных ориентиров образования, здесь можно проследить три основных периода истории теории и практики отечественного образования: назовем их условно «просветительским романтизмом» (первая треть века вплоть до 1826 года, когда была предпринята попытка пересмотра всей предыдущей системы образования), «реформаторским» (30—70-е годы, когда система образования приобрела сословный характер и обогатилась новыми типами учебных заведений) и «системно-консервативным» (80—90-е годы, когда система образования приобрела черты стабильности). Заявленные хронологические рамки периодов весьма условны, а выбор имен и концепций, которые здесь рассматриваются, обусловлен тематикой исследования, и автор не претендует на полноту исторического дискурса. В каждом из этих периодов обнаруживаются ценностные доминанты переходного периода в той или иной вариативности.

Под воздействием ценностных доминант Просвещения и в порыве романтических уmonoстроений в культуре и в образовании первой трети XIX века актуальной была идея формирования совершенного человека, идеальной личности. Ярким выражением подобной идеи

стал опыт Царскосельского лицея как образцового образовательно-воспитательного учреждения. Проект программы и устава лицея был составлен М. М. Сперанским, автором «Предварительных рассуждений о просвещении в России вообще» и записки «Об усовершенствовании общего народного воспитания», замечательного мыслителя и общественного деятеля, мечтавшего о реформации страны. Первый директор лицея — В. Ф. Малиновский — способствует созданию особой атмосферы дружбы, сотрудничества, чувства собственного достоинства, духа лицейской республики («*res publica*» — **общая польза**). Учебная программа лицея совмещала гимназический курс и университетскую программу, в которой преобладали естественные науки и философия, а Царскосельские парки создавали особое образовательное пространство свободы и гармонии с природой. Все эти качества позволяют рассматривать Царскосельский лицей как уникальную модель образовательного учреждения пансофийного типа, которая составляет богатство отечественной традиции и не утрачивает своего обаяния до наших дней.

Второй примечательной особенностью этого времени является начало традиции педагогического образования. В 1804 году был основан Главный педагогический институт, который должен был стать «рассадником» для профессоров университетов и учителей российских гимназий и достойно выполнил эту миссию. Это о нем скажет грибоедовская москвичка: «Есть в Петербурге институт, педагогическим зовут. Там упражняются в расколах и безверьи профессоры».

Первым ректором и автором устава Главного педагогического института был И. И. Мартынов, который читал здесь двухгодичный курс эстетики. Именно здесь учился А. И. Галич, основатель философского факультета в Санкт-Петербургском университете, автор «Опыта науки изящного» и одного из первых в России философских словарей («Опыт философского словаря»), где в «Приложениях» помещен «Лексикон философских предметов» и примеры создания словарей в XVIII веке А. Д. Кантемира, Г. Н. Теплова, В. К. Тредиаковского. Так в аксиосферу русской культуры включается ценность не только науки вообще, но и философии и педагогического образования в частности.

Прогрессивными характеристиками образования первой трети XIX века в России были **бессословность учебных учреждений, бесплатность учреждений низшего звена и преемственность по ступеням образования**, что формировало доступность, определенного рода демократизм и методологическое и содержательное единство системы. Романтические идеалы и ценностные устремления, царившие в русской культуре этого периода, в полной мере отразились в социокультурном феномене образования.

После поражения декабристов в сознании русского общества пересматриваются прежние ценности, происходит своеобразный аксиосферный слом в культуре, который акцентирует внимание уже не на идеалах, а на реальности жизни. В образовании Николаевские реформы 1830-х годов создают систему, которая не предусматривает преемственности между ступенями образования, закрепляет сословный принцип, усиливает административный контроль над университетами (в которых значительно выросла плата, а значит, уменьшилась доступность образования).

Огромное влияние на теоретиков и практиков образования этого периода оказал принципиальный спор славянофилов и западников. Важную роль в формировании идеологии западничества сыграл П. Я. Чаадаев, который с горечью признавал: «Мы существуем как бы вне времени, и всемирное образование человеческого рода не коснулось нас»; «все народы мира выработали определенные идеи, это идеи долга, закона, права, порядка»; «мы ничего не выдумали сами, и из всего, что выдумано другими, заимствовали только обманчивую наружность и бесполезную роскошь» [8, с. 156]. С его точки зрения, это существенное отставание необходимо преодолеть, достигая уровня правового, нравственного, интеллектуального развития Запада. Такие известные «западники», как А. И. Герцен, Т. Н. Грановский, К. Д. Кавелин, В. Ф. Одоевский, Н. В. Станкевич, были глубоко возмущены крепостническими порядками, средневековой неспешностью общественной жизни, «обломовщиной», мешающей научно-техническому прогрессу, сословным неравенством в сфере образования.

Основные идеи славянофильской интерпретации в отечественной теории образования были разработаны И. В. Киреевским, Ю. Ф. Самариным, А. С. Хомяковым, в трудах которых выявлены

социально-философские, философско-антропологические, религиозные особенности типов русской и западноевропейской образованности, в частности интуитивно-образного и рационально-начетнического способов познания. В целом славянофилы отстаивали авторитет православных духовных ценностей в образовательно-воспитательном процессе.

В православной традиции лик—лицо—личина суть три ипостаси единого существа, и это единство достигается на путях восхождения в процедурах образования, которое совершается отнюдь не только и не столько в учебных заведениях. Отсюда неприятие индивидуализма и приспособленчества (личина), апология общинных ценностей, соборности (лицо), в котором происходит «собираение» сил души в приближении к истинному образу (лику), или «обожение».

Однако, как и следовало ожидать, в образовательном дискурсе второй половины XIX в. — в эпоху важных социальных реформ — оказались наиболее актуальными идеи западников. Побеждают ценности практической жизни, устанавливается понимание образования как наиболее действенного способа изменения условий жизни. Два типа школ — классические гимназии и реальные училища — призваны удовлетворять потребности России в управленческих и инженерно-технических кадрах.

Идеи славянофилов, которые полагали необходимым изучать быт, характер, особенности национальной культуры, оказались важными в разработке образовательных программ для школ разного типа и своеобразно отразились в педагогической концепции Л. Н. Толстого. Разумным основанием, не ограничивающим личностной самореализации в процессе образования, он полагает «религиозное понимание» и «нравственное учение», без которых образование превращается в бессмысленное нагромождение «пустых, случайных, ненужных знаний, называемых наукой, которые не только не полезны, но и приносят величайший вред людям» [6, с. 455—456]. При этом Толстой имел в виду не только заповеди христианства, но и те вечные нравственные заповеди, которые содержатся во всех мировых религиях и «высказаны всеми лучшими мыслителями мира». «Школа, — говорит он, — должна ответить на два главных вопроса, которые задает себе каждый человек: первый: что я такое, и каково мое отношение к бесконечному миру? И второй, вытекающий из пер-

вого: как мне жить, что считать всегда и при всех возможных условиях дурным?» [там же].

В этой концепции мы сегодня обнаруживаем весьма актуальную идею о том, что ценностно-мировоззренческие основания образовательных программ на втором этапе обогащаются знаниями о «жизни людей самых близких: своего народа, богатых, бедных классов, их занятий, обычаев, верованиях, мирозерцаний» [там же]; затем — изучение жизни других народов, и тогда «соответственно своей важности для разумной жизни займут свое место зоология, математика, химия, физика и другие знания» [там же]. Такое образование, по мысли Толстого, будет способствовать становлению человека как «существа конечно-бесконечного, устремленного к смыслу и ценностям (*курсив мой.* — С. И.), духовно свободного и ответственного, умеющего устанавливать личную формулу общения с Богом» [5, с. 88].

Недаром в современной оценке В. В. Быčkova позиция Л. Н. Толстого в отечественной философии образования оценивается как «чуткая», хотя и субъективно-упрощенная в религиозном и эстетическом смыслах, но предвидевшая «первые звуки могучего рева смертельно раненного существа Культуры» [3, с. 54]. Наверное, это «ранение» и «смертельный рев» можно почувствовать и услышать только на расстоянии века и в опыте последующих катастроф, однако, как бы то ни было, примечательна попытка великого художника увидеть перспективу сохранения отечественной культуры именно на путях образования, категорически утверждая «непротивление злу насилием».

Существенный вклад в развитие ценностных аспектов российского образования внес К. Д. Ушинский (с 1848 по 1871 гг. педагогической деятельности). Он первым из русских педагогов сделал попытку суммировать научные знания о человеке, исходя из признания взаимосвязи педагогики с антропологией, физиологией, психологией: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [7, с. 34].

По-новому Ушинский представил идею общественного смысла воспитания: она заключена в принципе народности. Идея народности означала для него объективную потребность культуры каждого народа в собственной системе обучения и воспитания, учитывая

ее национальные черты, особенности мышления и традиций. Этот принцип в русской школе должен быть реализован как приоритет родного языка, отечественной истории словесности, что так важно для патриотического воспитания человека и гражданина. Он рассматривал школу как уникальное средство умственного, нравственного и физического развития человека.

Свободу личности как главную ценность в образовании пропагандировал Д. И. Писарев (50—60-е годы), который рассматривал этот социокультурный феномен с иных (нигилистических) позиций. Он яростно критиковал так называемую отвлеченную эстетику, уповая на «эстетику пользы», которая будет способствовать развитию деятельной природы человека.

Надо отметить, что к концу XIX века в России (в третьем периоде развития) оформилась своеобразная философия образования [1], основывающаяся на синтезе философских, естественно-научных и религиозных знаний, что позволяет охарактеризовать отечественную образовательную парадигму этого века как момент поиска непротиворечивого взаимодействия естественно-научного и гуманитарного знания, причем идея взаимообусловленности нравственного и эстетического воспитания составляет общее основание для всех авторов, участвующих в философско-педагогическом дискурсе этой эпохи.

Один из интересных проектов «народной» школы был предложен и осуществлен С. А. Рачинским. В его школе господствовал дух народной культуры и традиции сельской общинности. Эта школа «добрых нравов», игр и праздников, культивировавшая художественно-эстетическую направленность и творческий труд. Гуманизм, народность и нравственность были основными «столпами» образовательно-воспитательной системы Рачинского. Обозначая главную цель своей школы — укрепление учеников для жизненной борьбы, учителя стремились реализовать такие задачи, как: гармоничное развитие личности (его воли, сердца, и чувств); формирование нравственно-цельного характера ученика; развитие умственных сил ребенка; воспитание чувства долга и благожелательности, дружбы и нежности, твердости, стойкости и самообладания.

На основе индивидуального подхода в школе Рачинского развивалась семейная обстановка, содействующая формированию

дружеских отношений между всеми участниками образовательно-воспитательного процесса. В этой ситуации особая роль отводилась учителю — роль старшего друга ученика, что, безусловно, накладывало дополнительную психологическую ответственность на учителя. Основными принципами в практике школы Рачинского был принцип свободы в том, что не несет зла; принцип разрешения конфликтов внутри коллектива; принцип уважительного отношения к личности ученика; принцип демократизма в решении общешкольных проблем; принцип сочетания личного и общественного блага, а также признания прав и свобод личности. В целом школа Рачинского имела явную гуманистическую направленность, основанную на принципе сочетания личного и общественного блага. Таким образом, можно отметить, что подобные «народные» школы в XIX веке стали своеобразным ответом на аксиологический заказ славянофилов — «продолжить дело строительства здания истории народа» (А. С. Хомяков).

Философско-аксиологический подход к осмыслению задач образования заявлял в это время и Н. И. Пирогов (50—60-е годы). «Внутренний человек» — главная ценность образовательного процесса, полагал Н. И. Пирогов и утверждал, что «общечеловеческое» воспитание (духовно-нравственное, культурно-историческое, гуманитарное) должно предшествовать специальному образованию, поскольку становление человека как личности с необходимостью предшествует и определяет сознательный выбор сферы деятельности [2, с. 297].

Аксиосферу русской культуры и образования XIX века определила великая классическая литература, образная философия, которая выстроила целостную картину мира и человека в нем, охватывая проблемы истории и ее движущих сил, создавая «энциклопедию русской жизни» во всей ее социальной стратиграфии дворца, усадьбы, чиновничьего мира, крестьянства, семьи и деревенской общины, с ее вечными проблемами добра и зла, справедливости и насилия, отношения личности и власти, свободы и долга. При этом главный герой отечественной литературы — человек, будь то полководец или уездная барышня, «униженный и оскорбленный», — человек, который неизбежно вступает в напряженное, трагическое противостоя-

ние добра и зла, совершающегося и в мире, и в собственной душе, и в пространстве всечеловеческой истории.

«Титанической попыткой создать «другое» настоящее русские писатели хотят оправдать историю, а в ней — человека. Русская философия истории — антроподицея по преимуществу. Так, оправдание личности у Достоевского уступает место оправданию мира. Важна для нас и специфично русская мысль о продолжающемся саморазвитии (биологическом и духовном) человека как Божьей Твари, ее будущее — в ней самой, в ее артистических, неосознанных до конца потенциях. История получает эстетическое оправдание и эстетический смысл. История есть органический рост Красоты мира и Человека в нем» [4, с. 164].

Таким образом, следует видеть, что русская классическая литература «золотого века» представляет собой насыщенное непреходящим аксиологическим смыслом образовательное пространство, не утратившее своей актуальности и сегодня. Включаясь в это пространство, юный человек получает тот духовно-нравственный стержень, ту необходимую укорененность в национальном менталитете, которая позволяет личности чувствовать свою органичную причастность к своей стране и ее великой культуре, адекватно ориентироваться в современной социокультурной ситуации.

Заклучая этот краткий экскурс в историю взаимоотношений аксиосферы и образования в отечественной культуре, можно констатировать, что в XIX веке в целом Россия имела национальную систему образования, отвечающую задачам формирования ценностного мира личности, соответствующего картине мира эпохи. Видимо, именно это обстоятельство объясняет возникновение уникальной социокультурной общности — русской интеллигенции (к которой принадлежит и учительство), обладающей высоким уровнем интеллектуально-нравственной культуры, альтруистической направленностью, демократическим чувством, стремлением к социальной справедливости и готовностью к жертвенному служению Отечеству. Наиболее значимыми способами трансляции ценностей в систему образования стала отечественная наука, философия, литература и театр, укрепив традиционную ценностную триаду «Истина—Добро—Красота» как залог «образцовости» в истории образования. Менее значимо на аксиосферу образования повлияла политика и

идеология как изменчивые по своей сути формы общественного сознания, не предполагающие ценностного образца.

Разумеется, тот высокий подъем русской культуры, которым отмечен ее «золотой» век, с одной стороны, способствовал формированию, а с другой — был обеспечен сложившейся системой образования, и, хотя авторские образовательные проекты и теоретические концепции этого века до сих пор порождают споры, ее интеллектуально-ценностный потенциал остается несомненным.

* * *

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX века. М.: Педагогика, 1990. 608 с.

2. Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Данилюк А. Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. Ростов н/Д, 2004. 576 с.

3. Бычков В. В. Русская теургическая эстетика. М.: Ладомир, 2007. 743 с.

4. Исупов К. Г. Русская философия культуры. СПб.: Университетская книга, 2010. 592 с.

5. Кудрявая И. В. Аксиология педагогики Л. Н. Толстого // Педагогика. 1999. № 7. С. 85—93.

6. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1989. 542 с.

7. Ушинский К. Д.: Наука и искусство воспитания / сост. С. Ф. Егоров. М.: Образование и бизнес, 1994. 207 с.

8. Чаадаев П. Я. Полное собрание сочинений и избранные письма: в 2 т. М.: Наука, 1991. Т. 1. 801 с.