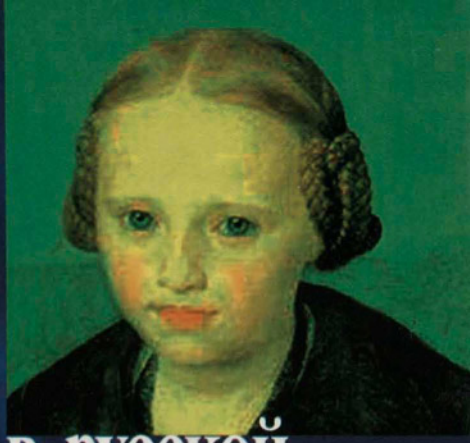
И. Н. Сиземская
Л. И. Новикова

Идеи воспитания в русской философии

XIX–начало XX века





И.Н. Сиземская
Л.И. Новикова

Идеи воспитания в русской философии

XIX-начало XX века



Москва
РОССПЭН
2004

ББК 87.3(2)6
С 34

Издание осуществлено при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ)
проект № 03-06-16013

Сиземская И.Н., Новикова Л.И.

С 34 **Идеи воспитания в русской философии. XIX – начало XX века.** – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. – 271 с.

Цель авторов – включить идеи русской философской мысли XIX– XX вв. в научный оборот и практику современной педагогики. В построении композиции книги они стремились придерживаться проблемно-смысловых ориентиров, исходя из раскрытия таких черт русской философской мысли, как гуманизм, неприятие зла и социальной несправедливости, сопряженность с идеей общественного идеала, поиски правды и истины, обращенность к теме человека и духовно нравственным основам общества, к теме исторических судеб России. Эти черты и идеи отечественной философии непосредственно связаны с ее воспитательным потенциалом, остающимся пока невостребованным в полной мере педагогикой.

Каждый Очерк заканчивается выдержками из первоисточников. В Приложении дана подборка стихов из философской лирики.

Предлагаемая книга может быть использована при чтении спецкурса по отдельным темам истории педагогики, в учебной практике гимназических лицеев и педагогических вузов.

© И.Н. Сиземская, Л.И. Новикова, 2004.
© «Российская политическая энциклопедия», 2004.

ISBN 5 – 8243 – 0538 – 2

Посвящается нашим детям

Предисловие

Процесс воспитания в своей сути всегда связан с культурой. Сегодня эта связь во многом утрачена. Вместо претерпевших девальвацию духовных ценностей, сложившихся в советский период нашей истории, пока не предложено ничего, кроме моделей поведения в условиях рыночной экономики. Практика показывает, что наполнение воспитательного процесса культурным содержанием зависит от многих факторов – от политики государства в области образования, от возможностей его финансового обеспечения, от духовных приоритетов правящей элиты, но, прежде всего, от отношения общества к национальной культуре и инкорпорации ее духовных традиций в контекст образования на всех его уровнях. Педагогические проекты не создаются на пустом месте и не могут быть слепо заимствованы из чужого опыта. Авторы считают, что оптимизация формирования нового сознания во многом «упирается» в необходимость современного прочтения философско-педагогического наследия в его проблемной связи с современностью.

Защищая такой подход, они обращаются к педагогическим идеям Н.А. Бердяева, С.И. Гессена, В.В. Зеньковского, И.А. Ильина, Б.А. Кистяковского, К.П. Победоносцева, В.В. Розанова, Вл. Соловьева, с именами которых связано утверждение парадигмы воспитания, воспринятой в конце XIX века не только русской, но и мировой педагогической мыслью. Она означала примат общечеловеческих ценностей над узконациональными и признание гуманистического подхода к проблемам образования, увязывавшего цели воспитания с формированием личности, способной к культурному творчеству и нравственно ответственной за свои деяния. Конечно, включение духовного наследия в

образовательный процесс – задача не простая: во-первых, оно должно быть застраховано от фетишизации отдельных идеологем, а во-вторых, предполагает адекватный «перевод» культуры прошлого в знаковую систему современного информационного общества. И тем не менее эта задача должна быть решена, поскольку от этого зависит формирование социокультурной базы общества, в котором будет жить подрастающее поколение.

Автор I раздела – И.Н. Сиземская; II раздела, Очерк 5 и 6 – И.Н. Сиземская; Очерк 7, 8, и 9 – Л.И. Новикова.

Авторы выражают глубокую благодарность за поддержку в подготовке книги доктору педагогических наук А.В. Мудрику.

ОБРАЩЕНИЕ К ЧИТАТЕЛЮ

Вл. Соловьев
ТАЙНА ПРОГРЕССА

Знаете ли вы сказку?

В глухом лесу заблудился охотник; усталый, сел он на камне над широким бурливым потоком. Сидит и смотрит в темную глубину и слушает, как дятел все стучит да стучит в кору дерева. И стало охотнику тяжело на душе [...]. Тут кто-то дотронулся до его плеча. Видит: стоит сгорбленная старуха, какие обыкновенно являются в подобных случаях, – худая-худая, а цветом как залежавшийся цареградский стручок или как нечищенное голенище. Глаза угрюмые, на раздвоенном подбородке два пучка седых волос торчат, а одета она в дорогом платье, только совсем ветхом – одни лохмотья. – «Слышь, добрый молодец, есть на той стороне местечко – чистый рай! Туда попадешь – всякое горе забудешь. Одному дороги ни в жизнь не найти, а я прямехонько проведу, – сама из тех мест. Только перенеси ты меня на тот берег, а то где мне устоять поперек течения, и так еле ноги двигаю, совсем на ладан дышу, а умирать-то – у-ух как не хочется!». – Был охотник малый добросердечный [...]. «Не пропадать же, думает, древнему человеку! Лет за сто ей, наверное, будет, сколько тяготы на своем веку понесла, – нужно и для нее понатужиться». – «Ну, бабушка, полезай на закорки...». Вскарабкалась старушка к нему на плечи, и почувствовал он такую страшную тяжесть, точно гроб с покойником на себя взвалил, – едва шагнуть мог. «Ну, – думает, – теперь уж на попятки стыдно!» Ступил в воду и вдруг как будто не так тяжело, а там с каждым шагом

все легче да легче. И чудится ему что-то несодеянное. Только он шагает прямо, смотрит вперед. А как вышли на берег да оглянулся: вместо старухи прижалась к нему красавица неописанная, настоящая царь-девица. И привела она его на свою родину, и уже он больше не жаловался на одиночество, не обижал зверей и птиц и не искал дороги в лесу.

* * *

В каком-нибудь варианте всякий знает эту сказку, знал ее и я еще с детства, но только сегодня почувствовал за нею совсем не сказочный смысл. Современный человек в охоте за беглыми, минутными благами и летучими фантазиями потерял правый путь жизни. Перед ним темный и неудержимый поток жизни. Время, как дятел, беспощадно отсчитывает потерянные мгновения. Тоска и одиночество, а впереди – мрак и гибель. Но за ним стоит священная старина предания – о! в каких непривлекательных формах, – но что же из этого? Пусть он только подумает о том, чем он ей обязан, пусть внутренним сердечным движением *почтит* ее седину, пусть *пожалеет* о ее немощах, пусть *постыдится* отвергнуть ее из-за этой видимости. Вместо того чтобы праздно высматривать призрачных фей за облаками, пусть он потрудится перенести это священное бремя прошедшего через действительный поток истории. Ведь это единственный для него исход из его блужданий, – *единственный*, потому что всякий другой был бы недостаточным, недобрым, нечестивым: не пропадать же древнему человеку!

Не верит сказке современный человек; не верит, что дряхлая старуха превратится в царь-девицу. Не верит – тем лучше! Зачем вера в будущую награду, когда требуется заслужить ее настоящим усилием и самоотверженным подвигом? Кто не верит в будущность старой святыни, должен все-таки помнить ее прошедшее. Отчего не понесет он ее из почтения к ее древности, из жалости к ее упадку, из стыда быть неблагодарным. Блаженны верующие: еще стоя на этом берегу, они уже видят из-за морщин дряхлости блеск нетленной красоты. Но и неверящие в будущее превращение имеют тоже выгоду – *нечаянной радости*. И для тех, и для других дело одно: идти вперед, взяв на себя всю тяжесть старины.

Если ты хочешь быть человеком будущего, современный человек, не забывай в дымящихся развалинах Анхиза[1] и родных богов. Им был нужен благочестивый герой, чтобы перенести их в Италию, но только они могли дать ему и роду его и Италию, и владычество мира. А наша святыня могущественнее Троянской, и путь наш с нею дальше Италии и всего земного мира. *Спасающий спасется.* Вот тайна прогресса, – другой нет и не будет.

[1] Соловьев ссылается на сюжет Вергилиевской «Энеиды»: троянец Эней, предок будущих владык Римской империи, покидая пожарище родной Трои, вынес на себе своего отца Анхиза, который завещал ему в будущих скитаниях помнить родных богов.

Раздел первый

РОССИЯ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

ОЧЕРК I
Образование-воспитание на волне российской модернизации

Общая сущность человеческого образования состоит в том, что человек делает себя во всех отношениях духовным существом.

Ч.Г. Гадамер

В конце 2001 года распоряжением правительства Российской Федерации была одобрена подготовленная Минобразованием России Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.

Этот документ, отражающий состояние образовательной системы страны на сегодняшний день и основные направления ее совершенствования (модернизации) с учетом существующих мировых стандартов образовательной практики и специфики ее реализации в российских условиях, несомненно является свидетельством готовности государства обратить серьезное внимание на эту сферу жизни нашего общества, до последнего времени явно остававшуюся на периферии его интересов. В Концепции совершенно справедливо отмечается, что сложившаяся ситуация во многом объясняется тем, что государство ушло из образования, которое было вынуждено заняться самовыживанием, в значительной степени абстрагируясь от реальных потребностей страны, что образование более не может оставаться в состоянии внутренней замкнутости и самодостаточности. Со стороны государства необходимо восстановление его ответственности и активной роли в этой сфере, необходима модернизация последней с выделением для этого дополнительных ресурсов и создания механизмов их

эффективного использования. Со стороны образовательных структур и педагогической общественности необходимо следование тем приоритетам, которые соответствуют целям и задачам образования на современном этапе развития страны. Очевидно, что такую постановку проблемы можно только приветствовать: и государство бесспорно должно, наконец, осознать всю полноту своей ответственности за настоящее и будущее образования, и существующей образовательной системе следует четко «определиться» в выборе своих приоритетов[1].

Сегодня образование становится все более мощной движущей силой экономического роста, повышения эффективности народного хозяйства, одним из важнейших факторов национальной безопасности и благосостояния страны. Очевидное возрастание значимости человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70–80% национального богатства, требует интенсивного, опережающего развития молодого поколения. И в этом контексте отечественная система образования несомненно является важнейшим фактором возвращения России в ряд ведущих, развитых стран мира. В Концепции «озвучен» тезис, к сожалению, сегодня во многом забытый: школа – в широком смысле этого слова – должна стать важнейшим фактором гуманизации общественных отношений, формирования жизненных установок человека. В этой связи несомненно требует поддержки традиционная ориентация отечественной педагогики на признание важнейшего приоритета образования, а именно – его неотделимость от процесса воспитания, которое всегда было органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития духовно-нравственных качеств подростков. В этой связи представляется важной постановка задачи формирования гражданской ответственности, правового самосознания, духовности, культуры, инициативности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

---

[1] См. об этом: Сиземская И.Н. «Хорошее образование – «Хорошее общество» // «Хорошее общество». Социальное конструирование приемлемого для жизни общества. М., 2003; Сиземская И.Н. Образование и власть // Власть. 2002. № 3.

Но возникает вопрос – насколько разработанные в Концепции положения реализуемы в сложившихся социально-экономических и политических условиях и в какой мере сформулированные задачи «покрывают» главную социальную функцию образования, т.е. быть механизмом воспроизводства и развития культуры?

В наши дни без большого преувеличения можно говорить об идейно-воспитательном кризисе нашей образовательной системы. Суть последнего мы усматриваем прежде всего в том, что образование утратило прежнюю духовно-нравственную ориентацию. На него стали смотреть просто как на механизм включения молодого поколения в общественно-трудовую деятельность. Поэтому образование и культура отошли друг от друга: с одной стороны, общество перестало видеть в образовательном процессе одну из составляющих своего развития, с другой стороны, из социокультурного опыта страны вывели образование, подчинив его решению непосредственно практических целей. Можно сказать, что институт образования утратил статус культурной структуры. Мы как бы на время «позабыли», что образование есть важнейшая часть культуры, что именно через него осуществляется трансляция последней в новые поколения, реализуется та социокультурная преемственность, без которой невозможна человеческая цивилизация. Функцией образования одновременно с обучением подрастающего поколения, с подготовкой его к профессиональной деятельности и социальному творчеству является *воспроизводство культуры*[1]. Думается, что забвение обществом этого факта следующее поколение расценит как один из серьезных просчетов сегодняшних реформ, каких бы экономических успехов мы со временем ни достигли.

Кризис образовательной системы возник не на пустом месте, он является выражением общего духовного кризиса, переживаемого обществом и порожденного им духовного вакуума, который последние десять лет постепенно заполнялся различными суррогатами, начиная от искусственно насаждаемых американских «формул успеха», (системы мотиваций и моделей поведения в условиях рыноч-

[1] См.: Гараджа В.И. Образование и трансляция культуры // Вопросы философии. 1997. № 2. С. 49–51).

ной экономики), кончая националистическими идеологемами разного толка, которые успели достаточно укорениться на уровне как индивидуального, так и массового сознания.

Поскольку образование и общество связаны множеством видимых и невидимых нитей можно дать такую оценку сегодняшней ситуации: каково общество, таково и образование. В наибольшей степени значимыми представляются следующие проблемы.

Во-первых, образовательно-воспитательный процесс оказался отодвинутым на периферию общественной жизни и государственного интереса. Из-за крайне низкой оплаты труда и социальной незащищенности число занятых в сфере образования, начиная с 1991 года, ежегодно сокращается на 2% в год, что ведет к снижению его качества, большой текучести кадров, особенно в средней школе, к постоянно растущим вакансиям по наиболее важным предметам[1]. Немного в лучшем положении оказалась и высшая школа – предусмотренные госбюджетом денежные средства на ее содержание покрывают ее потребности не более, как на 22–29%, не говоря о том, что и в таком урезанном виде они не всегда поступают в полном объеме и по назначению.

В бюджете РФ 2002 года на образование была запланирована сумма в 78 млрд. рублей, что составляет 0,74% ВВП. Экономически благополучные страны тратят на обучение граждан 6–7% ВВП, развивающиеся страны – 4–5%. Это означает, что российские учебные заведения получают денег в 8–10 раз меньше, чем принято во всем мире[2]. К примеру, бюджет среднего российского университета составляет 2–6 млн. долларов в год, в то время как сельскохозяйственный колледж в США получает ежегодно 40–50 млн. долларов[3]. Не приходится удивляться поэтому, что происходит массовый отток занятых из тех областей деятельности, которые непосредственно «работа-

---

[1] См.: Собкин В.С., Писарский П.С. Типы региональных образовательных ситуаций в Российской Федерации. М., 1998. С. 93.

[2] См.: Давыдов Ю.С. Высшее образование: состояние, проблемы, решения // Педагогика. 1997. № 2. С. 61.

[3] Если мы хотим выправить ситуацию хотя бы немного, необходимо на 25% увеличить расходы на образование из федерального бюджета и на 10% из местных бюджетов. См.: Московский комсомолец. 2001. 28 дек. С. 2.

ют» на рост интеллектуального потенциала страны. Ситуация столь серьезна, что исследователи говорят об угрозе «тектонических сдвигов» в профессиональной структуре общества[1]. Вот почему без понимания того, что сегодня сфера образования является сферой стратегических интересов страны, нельзя быть цивилизованным и культурным обществом.

Образование есть и важнейший фактор хозяйственного роста. Поэтому, даже если ставка делается только на развитие товарной экономики и экономический рост, что само по себе не отвечает требованиям времени, развитие культуры, заботы о росте «человеческого капитала» должны быть не менее значительными, чем все другие, а вложения в сферу «производства человека» не следует осуществлять по «остаточному принципу». В развитых странах образование расценивается как инвестиционная отрасль производства и вложения в него считаются самыми перспективными[2]. В свете этих требований сегодняшнее состояние нашей образовательной системы иначе как национальной трагедией назвать нельзя, а сложившуюся ситуацию иначе как разрушительную квалифицировать трудно.

Заметим, что принятая рыночная модель экономики (и в целом социального развития страны) не является абсолютно перспективной, с точки зрения развития мировой цивилизации. Человечество движется по пути социального и научно-технического прогресса, в контексте которого возрастает место и роль культуры в общественной жизни. Логика исторического движения такова, что человечество в скором времени войдет в постиндустриальную цивилизацию, принципы которой, в том числе и экономические, претерпевают существенную трансформацию, ибо ее существенной чертой является то, что «знание стало *главным*, а не просто *одним из* видов ресурсов»[3].

Во-вторых, в образовательной практике нарушилось характеризовавшее ее ранее (на всех уровнях) единство

---

[1] См.: Беляева Л.А. Социальная модернизация в России в конце XX века. М., 1997. С. 120.

[2] См.: Новая постиндустриальная волна на западе. Антология. М., 1999.

[3] Дракер П. Посткапиталистическое общество // Новая постиндустриальная волна на Западе. С. 98.

образования и воспитания. Сейчас они «разошлись» настолько, что иногда имеют разнонаправленный характер. Об этом давно говорят педагоги[1]. Почему и когда это произошло? Это произошло тогда, когда образование утратило социально-гражданский смысл, когда, начав перестройку, мы сразу и резко отказались от идейно-воспитательного опыта прошлых лет, бесспорно имевшего немало положительных «наработок», о которых сегодня можно вспомнить. Помимо классовых ориентиров этот опыт включал ценности, «завязанные» на личность, культуру, современное научное знание, достижения научно-технического прогресса, мировой опыт цивилизационного развития, а главное, эти ориентиры составляли стержень *общественного идеала.*

Отбросив прежние представления о последнем, мы не выработали новых. В структуре формирующегося общественного сознания общественному идеалу пока нет места. Есть некоторые эталоны жизненного поведения и ориентации (чаще всего заимствованные из западного образа жизни), иногда диаметрально противоположные у разных социальных групп. А ведь общественный идеал потому и *общественный*, что он принимается (в своих исходных измерениях) членами общества в качестве основания для необходимого консенсуса в представлениях о критериях и направленности общественного развития, и что соответствует национальным традициям и историко-цивилизационному опыту всего человечества.

Как это ни неприятно, следует признать, что в борьбе за необходимую деидеологизацию образования «с водой был выплеснут и ребенок». Воспитательно-образовательный процесс утратил ориентацию на гуманистические ценности (само гуманитарное образование не играет прежней роли в педагогическом процессе), на идеи патриотического воспитания, на признание самоценности культуры и образованности. И в результате на наших глазах выросло поколение, у которого нет общественного идеала и соответствующего ему мировоззрения. А такое

---

[1] См.: Караковский В.И., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! М., 1996; Мудрик А.В. Социальная педагогика. М., 2000; Общая стратегия воспитания в образовательной системе России. В 2 т. М., 2001.

поколение, как показывает исторический опыт, неспособно двигаться по пути прогресса. Мы не будем описывать ситуацию в развитии, а просто в качестве констатации факта признаем: сегодня и воспитание и образование, во многом лишившись нравственно-духовного содержания, не могут похвастаться идеями, которые были бы связаны с подлинной культурой. А если быть точнее, то можно сказать, что не только между образованием и воспитанием, но между образованием и культурой пролегла большая трещина, которая, собственно, и стала причиной того, что образовательный процесс утратил свой воспитательный (гражданский) потенциал, потеряв связь с социокультурными традициями российского общества, складывавшимся всю долгую его историю, а не последние 70 лет его советского существования. И этот факт чреват еще большими негативными просчетами, нежели те, в которых обвиняли школьное и высшее образование в 1970–80 годы, говоря о его «отрыве от жизни». Считаем, что именно это обстоятельство стало одной из причин того, что существующая образовательная парадигма и действующие образовательные модели не выполняют той воспитательной функции, которой традиционно придерживалась отечественная педагогика.

К сказанному добавим, что провозглашенная реформой ориентация школьного обучения на развитие способностей и приобретение знаний, соответствующих свободному выбору профессиональной деятельности и адаптированности к новым социально-экономическим условиям, оказалась больше из сферы желаемого, чем достигаемого. Реально пространство реализации свободы вступающей в жизнь личности оказалось жестко ограниченным выбором:

1. Любой ценой реализовать свой интеллект на рынке товаров и услуг у себя в стране или, что более предпочтительно в мотивационном плане, за рубежом. (В результате мы, подобно развивающимся странам, столкнулись с массовой «утечкой мозгов».)

2. Пополнить ряды аутсайдеров, что становится наиболее массовым явлением.

3. Оказаться в сетях крупного, а не получится, мелкого рэкета.

Поставленное в ситуацию гонки за знанием как товаром образование (даже в средней школе) вынуждено

«отодвигать» воспитательный процесс на задний план, что вполне объяснимо: воспитательным стержнем образования является система мировоззренческих принципов, принимаемых и обществом, и официальной идеологией. А таковой пока нет, поскольку, отбросив прежнее мировоззрение как «просоветское» за его классовое содержание, нового пока «не придумали», а главное, не определили своего отношения к другим ориентирам и составляющим старого мировоззрения, как будто их вовсе и не было. До самого последнего времени не осознали в полной мере, что поколение, выросшее (а оно уже подрастает и через два-три года вступит в сознательную трудовую жизнь) без четких мировоззренческих позиций, не способно с полной отдачей включиться в социальную практику. Можно сказать, что у такого поколения нет будущего. Оно о нем не задумывается, потому что живет только настоящим, а главное оно не знает, каким будущее будет для них самих. Были «иванами, не помнящими родства», стали «иванами, не знающими о самих себе ничего».

Есть и еще одна больная проблема. Государственная система образования, особенно высшая школа, по многим показателям (и по сути) представляет собой, как показывают исследования, грандиозный теневой рынок, составляя органическую часть широко разветвленной сети других теневых рынков, охватывающих не только хозяйственную деятельность, но и прочие сферы общественного бытия – политику, административную деятельность, социальные гарантии. При этом внелегальная практика реализуется не как частная инициатива за пределами действующего закона, а в недрах официального правового порядка. Российская система теневых отношений, приходят к выводу авторитетные исследователи, представляет собой «приватизированное государство, выступающее в роли парагосударства»[1]. Можно сказать, что будущее общество формируется не только там, где действует закон, но в не меньшей степени и там, где он ежедневно нарушается. В такой ситуации образование не может быть исключением из сложившегося общего правила, т.е. не мо-

[1] Клямкин И., Тимофеев Л. Теневая Россия. Экономико-социологическое исследование. М., 2000. С. 12.

жет быть некоррумпированным. Именно поэтому стало общим фактом, что престиж вуза определяется спросом на профессии, дающие преимущества для работы в теневой сфере. И каким же может быть воспитательный вектор такого образования? Только таким, какой мы имеем: «в институтских аудиториях сегодня формируется новое коррупционное поколение»[1].

В определенном смысле рассматриваемую проблему можно назвать проблемой «роста», т.е. как порожденную происходящими в обществе реформационными процессами и было бы удивительно, если бы эти процессы не стали причиной переживаемого образовательной системой кризиса, хотя, может, и не в таких острых формах. И не только потому, что реформы страдали непродуманностью, непоследовательностью, а порой и отклонялись в неожиданном и нежелательном направлении, а и потому что, начатая в стране перестройка, быстро вылившаяся в ломку всей прежней социальной структуры, не была подготовлена ни на уровне массового сознания, ни на уровне сознания правящей элиты. Подобные ситуации всегда чреваты кризисными явлениями в духовной жизни общества, при этом они оказываются более катастрофичными и длительными, чем в сфере политики и экономики. В общем, что посеяли 12 лет назад, то сегодня и пожинаем, а 12 лет – это время, за которое вырастает школьное поколение для вступления в сознательную трудовую жизнь. Еще через 12 лет общество будет в полном смысле слова обществом *этого поколения*, и тогда просчеты образования, о которых мы, наконец, заговорили, дадут новый резонанс. «Если ситуация сохранится, то по структуре образованности населения страна будет отброшена на 40 лет», – так считают специалисты[2].

В-третьих, среди причин, обусловивших кризисную ситуацию в образовании, немаловажную роль сыграл фактор, носящий глобальный характер, а именно – развертыва-

---

[1] Там же. С. 160.

[2] См.: Собкин В.С., Писарский П.С. Указ. соч. С. 92. А вот данные, подтверждающие эти выводы, полученные на основании проведенного исследования: доля людей с высшим и незаконченным высшим образованием в группе 20–24 года близка к возрастной группе тех, кому сейчас 50–60 лет, т.е. она близка к тем, кто заканчивал школу в период с 1951 по 1961 годы.

вание научно-технической революции. На фоне последней произошло усиление позиций технократического мышления, которое подобно идеологизированному не знает рефлексии, поскольку руководствуется внешними по отношению к человеку целями. Ему свойственно предпочтение средства цели и потому, как отмечает В.П. Зинченко, «взгляд на человека как на обучаемый программируемый компонент, как на объект самых разнообразных манипуляций, а не как на личность, для которой характерна не только самодеятельность, но и свобода по отношению к возможному пространству деятельности. Технократическое мышление весьма неплохо программирует присущий ему субъективизм, за которым в свою очередь лежат определенные социальные интересы»[1].

Разумеется, несерьезно думать о возможности преодоления такого типа мышления, поскольку он вызван объективными изменениями, происходящими в знании и в нашем мироощущении на базе многообразных проявлений технического прогресса, бешенными темпами вторгающегося во все сферы жизни. Да и принципы технократического мышления сами по себе не лишены позитивного смысла. Задача видится в другом: при выборе моделей образования и принципов государственной политики по его реформированию необходимо постоянное, сознательное акцентирование человеческих, т.е. культурных и гуманитарных измерений образования, дабы не терялся его духовно-нравственный смысл. Происходящее сегодня отделение образования от культуры сопровождается отчуждением молодого поколения от гуманитарных дисциплин на уровне обучения как в средней, так и в высшей школе. В последней это отторжение принимает угрожающие масштабы, если говорить о технических вузах – здесь общеобразовательная, гуманитарно-культурная, а, соответственно, и мировоззренческая подготовка сведены до минимума.

Отсюда отвращающая сухость, формальность, обезличенность образовательного процесса, полное безразличие к учащемуся как к личности, индивидуальности. Школа и вуз перестали видеть в учащемся личность, но и учащихся преподаватель перестал интересовать как личность. А между тем психологией доказано, что успехи

[1] Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. М., 1995. С. 18.

обучения (особенно подростков) во многом определяются личными качествами преподавателя, именно через его нравственно-духовный облик учащийся (ребенок – особенно) воспринимает (принимает или отторгает) учебный предмет.

Сразу отметим, что говоря об утрате гуманистического потенциала образовательного процесса и необходимости гуманизации последнего, мы не имеем в виду задачу количественного приращения гуманитарных дисциплин (хотя это, наверное, тоже было бы целесообразным) – мы имеем в виду насыщение образовательного процесса гуманистическим содержанием, превращение его в ту среду, которая формирует личность. И именно в связи с этим мы рассматриваем повышение роли гуманитарного образования как одну из актуальнейших проблем реформирования нашей образовательной системы, расцениваем ее в качестве проблемы, которая диктуется временем и задачами цивилизационного развития общества. При этом важно понять еще один момент: «особое значение этой проблемы связано не только с тем бедственным положением, в котором сегодня оказалась наша культура и наша школа», но, что не менее существенно, «с теми глубинными сдвигами, которые происходят в культуре и образовании, как они сложились в последнее столетие»[1].

В-четвертых, научно-техническая революция, реализуясь как глобальный процесс, охватывающий все страны, встающие на путь современного цивилизованного развития, размывает, а где и ломает социокультурные границы между отдельными народами, вовлекая их в общий процесс экономического, научно-технического и общекультурного развития. Это выдвигает проблему: как в эпоху *социокультурной интеграции человечества*, т.е. входя «в жизнь общечеловеческую», остаться «самими собой», не растерять на дорогах прогресса духовных ценностей своей культуры? Утрата последних равносильна не только потере своего прошлого, но и лишению себя будущего, потому что жизнь народа в истории возможна только в его культуре: даже общечеловеческие ценности должны быть ассимилированы собственным социокультурным бытием.

---

[1] Лекторский В.А. Гуманизация, гуманитаризация и культурологический подход к образованию // Вопросы философии. 1997. № 2. С. 5.

Воспитание и образование нового поколения призвано формировать уважение к предкам и чувство ответственности перед будущим, другими словами, должно способствовать *сохранению и развитию* в нем *исторической памяти*, с утратой которой молодое поколение обречено на «выпадение» из истории. Будущее утверждает себя в том непреходящем прошлом, которое в свое время сообщило ему жизнь. Здесь уместно вспомнить высказывание С.И. Гессена: «Преодолеть прошлое через приобщение к вечному, составляющему его истинный смысл, и является подлинной задачей образования»[1]. Выполняет эту задачу современная школа? Думается, нет. Даже на уроках истории, которые, почему-то приобрели очевидную культурологическую направленность, чаще всего выпадает именно национально-патриотический смысл исторического знания. Как, кстати, и на уроках литературы, претендующих в наиболее «продвинутых» школах на литературоведение, этот смысл «растворяется» в общей дидактике. Может поэтому перестали читаться сегодняшними школьниками и студентами «первоисточники», ведь для их чтения необходимо внутреннее согласие с духовно-нравственным смыслом произведения, который, к сожалению, часто просто не понимается, не воспринимается в качестве «своего» именно по причине расхождения «наличных» ориентаций с духовно-нравственной атмосферой прошлого?

В связи со сказанным выше отметим еще один момент. Широко используя завоевания западной науки и опираясь в подготовке специалистов на западные технологии (в том числе «технологии образования»), сформировавшиеся в другой культурной среде, мы как бы «подталкиваем» учащихся к усвоению и этой последней. В этом, разумеется, нет большого зла, если другая культура ложится на *культуру своего народа*, как об этом свидетельствует, к примеру, японский опыт. А если нет? Ведь, мы рассчитываем получить не американских, не немецких, а именно своих, отечественных ученых, специалистов, инженеров. Неизбежное заимствование сложившихся на Западе системы ценностей, образа жизни, моделей поведения должно иметь

[1] Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 380.

«противовес» в виде собственных духовных традиций, если мы хотим сохранить свои культурные истоки и национальное лицо. «Западники» XIX века в известном споре со славянофилами сформулировали задачу предельно просто: как стать «русскими европейцами» и одновременно «европейскими русскими».

И, наконец, *в-пятых*, решение рассмотренных проблем, при всех трудностях, которые мы назвали и которые (их еще больше) остались непроговоренными, упирается в главную, если не единственную, то во всяком случае превалирующую, проблему, а именно: необходимость *формирования* нового общественного сознания. В существующем на сегодня виде оно представляет собой эклектическое соединение самых различных элементов из ценностных ориентаций, нравственных установок, усвоенных эстетических предпочтений, норм поведения, стандартов образа жизни, стилистики общения и т.п., не только не связанных общими мировоззренческими принципами, но порой противоречащих друг другу.

Между тем, очевидно, что без нового общественного сознания, *адекватного* сути переживаемых страной реформ, способам осуществления реформаторской практики, целям, поставленным перед обществом, проблемы образования не могут быть решены в ожидаемом, желательном направлении.

Каким должно быть новое сознание? Из каких составляющих может складываться его структура? Какое место в нем следует занять прежним духовным ценностям – связанным с историческими традициями народа, в том числе и теми, которые вошли в социокультурную практику прожитых 70-ти лет и были по большей части сознательно отброшены еще в первые годы перестройки, якобы «за ненадобностью», в какой форме в него войдут элементы общечеловеческой культуры, современного знания, и, наконец, национальные традиции населяющих Россию народов? И главное, в какой степени новое сознание может в существующих условиях быть свободным от идеологической ангажированности? От ответа на эти вопросы во многом зависит выработка не только тактических, но и стратегических основ и воспитания, и образования.

Исторический опыт свидетельствует, что новое общественное сознание не может быть ни искусственно изобрете-

но, ни «позаимствовано» у другого народа, ни реанимировано из прошлого. Каждый раз оно формируется на пересечении по крайней мере четырех направляющих:

1) критического осмысления современной действительности;

2) переосмысления традиций отечественной общественной мысли;

3) учета положительного социокультурного опыта, накопленного в предшествующие годы (для нас – в том числе за советский период отечественной истории);

4) освоения мировой общественной мысли применительно к культурным традициям народа и потребностям современного развития общества.

Сформулированная выше задача в наибольшей степени коррелирует с проблемным полем второй «направляющей» процесса формирования нового общественного сознания, а именно с переосмыслением традиций общественной мысли России.

На наш взгляд, решение стоящих в области образования проблем во многом «упирается» в необходимость нового прочтения собственных и мировых духовных традиций и включения их в контекст наших реалий – социальных, культурных, политических. Выход из создавшейся ситуации в сфере образования в значительной степени связан с необходимостью нового прочтения русской духовной традиции и включения ее в контекст современного образовательного процесса[1]. Последнее, правда, предполагает решение достаточно сложной задачи: разработку форм, способов, методов использования невостребованного до последнего времени педагогикой воспитательного потенциала русской общественно-философской мысли, включение в учебный процесс тех ее идей, которые в непосредственной или опосредованной форме связаны с нашим духовным наследием. Очевидно, что эти способы и методы, должны быть адекватны задачам и специфике учебного процесса. Очевидно также, что прочтение и интерпретация утраченных духовных традиций должны быть осуществлены (что представляет собой самостоятельную проблему) в свете *сегодняшних*

[1] См.: Сиземская И.Н. О воспитательном потенциале русской общественной мысли // Вестник РГНФ. 1999. № 1.

целей нашего общества и застрахованы от фетишизации отдельных идеологем.

Использование воспитательных идей русской общественной мысли в реальном учебно-воспитательном процессе возможно только при встречном интересе со стороны педагогической общественности, от практической деятельности которой во многом зависит как его содержание, так и общая направленность. «Воспитатель должен быть воспитан» – эта истина сформулирована, видимо, на все времена и вряд ли когда-либо подвергнется пересмотру. В контексте нашей постановки проблемы она означает, что энтузиазм преподавателя должен быть подкреплен опытом педагога. Сегодня это может стать в ряде случаев камнем преткновения, поскольку, несмотря на многочисленные и в ряде случаев успешные попытки, в нашей образовательной практике пока не сложилась традиция увязывать философию и педагогические идеи в едином образовательном пространстве. Между тем, в русской общественной мысли такая традиция существовала. Весь XIX век и начало XX века история философии и история педагогики были внутренне сущностно связаны, их развитие представляло собой единый процесс, имеющий основанием общий интерес к культуре – национальной и общечеловеческой, к личности – свободной и творческой, к образованию и воспитанию – как социокультурным процессам, выражающим и отражающим общую направленность развития общества.

Хотя бесспорно ситуация в последнее время заметно меняется: необходимость связи философии и педагогики, актуализированная задачами времени, обсуждалась на совместных «Круглых столах»[1], анализировалась в научных монографиях, в индивидуальных и коллективных исследованиях[2]. На фоне восстановления прерванной педагогиче-

---

[1] См.: Культура, культурология и образование (материалы «Круглого стола» // Вопросы философии. 1997. № 2. С. 3–57; Школьная политика государства и воспитание подрастающего поколения (материалы «Круглого стола») // Педагогика. 1999. № 3. С. 3–37.

[2] См.: Додонов В.В. Теоретико-методологические основы духовно-нравственного развития личности в наследии русских философов конца XIX – начала XX в. М., 1994; Свободное воспитание: Хрестоматия. М., 1995; Гагаев П.А. Философия школы России. Идея человека в русской культурно-исторической традиции. Пенза, 1998; История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория. М., 2000.

ской традиции повысился интерес к опыту русской зарубежной школы 20–50-х годов[1], были переизданы работы по проблемам воспитания и образования С.И. Гессена, В.В. Зеньковского, И.А. Ильина[2], что вызвало широкий отклик у педагогической общественности[3]. Это позволяет надеяться, что совместными усилиями философов и педагогов проблема все-таки будет решена.

ВЫБРАННЫЕ МЕСТА ИЗ ПЕРВОИСТОЧНИКОВ

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.

1. РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

Роль образования на современном этапе развития России определяется задачами ее перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития.

---

[1] См.: Педагогическое наследие русского зарубежья. 20-е годы. Кн. для учителей. М., 1993; Русская школа за рубежом. Исторический опыт 20-х годов. М., 1996; Хрестоматия. Педагогика Российского зарубежья. Пособие для пед. ун-тов, ин-тов, колледжей. М., 1996; Российское зарубежье: образование, педагогика, культура. Саранск, 1998; Российское зарубежье: история и современность. М., 1998. Очерки истории образования и педагогической мысли русского зарубежья. Саранск, 2000.

[2] Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.,1995; Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Париж, 1993; Зеньковский В.В. Педагогика. М.,1996; Ильин И.А. Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. В 2 т. Т. 1. М., 1992.

[3] См. исследования: М.В. Богуславского, Г.Б. Корнетова, И.И. Логвинова, Е.Г. Осовского.

В современном мире значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества экономики и общества увеличивается вместе с ростом влияния человеческого капитала. Российская система образования способна конкурировать с системами образования передовых стран. При этом необходимы широкая поддержка со стороны общественности проводимой образовательной политики, восстановление ответственности и активной роли государства в этой сфере, глубокая и всесторонняя модернизация образования с выделением необходимых для этого ресурсов и созданием механизмов их эффективного использования.

Концепция развивает основные принципы образовательной политики в России, которые определены в Законе Российской Федерации «Об образовании», Федеральным законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и раскрыты в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года, а также Федеральной программе развития образования на 2000–2005 годы.

Концепция взаимосвязана с Основными направлениями социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу и определяет приоритеты и меры реализации генеральной, стратегической линии в предстоящее десятилетие – модернизации образования.

1.1. Российское образование и тенденции мирового развития

Образовательная политика России, отражая общенациональные интересы в сфере образования и предъявляя их мировому сообществу, учитывает вместе с тем общие тенденции мирового развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования:

ускорение темпов развития общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;

переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важ-

ность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности;

возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения;

динамическое развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности;

возрастание роли человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70–80% национального богатства, что, в свою очередь, обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения.

Отечественная система образования является важным фактором сохранения места России в ряду ведущих стран мира, ее международного престижа как страны, обладающей высоким уровнем культуры, науки, образования.

Особое значение имеет развитие плодотворного сотрудничества и сохранение общего образовательного пространства со странами Содружества Независимых Государств, образовательная поддержка соотечественников за рубежом.

1.2. Новые социальные требования к системе российского образования

Школа – в широком смысле этого слова – должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбы страны.

На современном этапе развития России образование, в его неразрывной, органичной связи с наукой, становится все более мощной движущей силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности народного хозяйства, что делает его одним из важнейших факторов национальной безопасности и благосостояния страны, благополучия каждого гражданина. Потенциал образования должен быть в полной мере использован для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур и различных конфессий, ограничения социального неравенства. Многонациональной российской школе предстоит проявить свою значимость в деле сохранения и развития русского и родного языков, формирования российского самосознания и самоидентичности. Обновленное образование должно сыграть ключевую роль в сохранении нации, ее генофонда, обеспечении устойчивого, динамичного развития российского общества – общества с высоким уровнем жизни, гражданско-правовой, профессиональной и бытовой культурой.

Надлежит повсеместно обеспечить равный доступ молодых людей к полноценному качественному образованию в соответствии с их интересами и склонностями, независимо от материального достатка семьи, места проживания, национальной принадлежности и состояния здоровья. Необходимо использовать все возможности для социальной защиты детей и подростков, лишенных попечения родителей. Важной задачей также является формирование профессиональной элиты, выявление и поддержка наиболее одаренных, талантливых детей и молодежи.

В условиях приоритетной поддержки образования со стороны государства система образования должна обеспечить эффективное использование своих ресурсов – человеческих, информационных, материальных, финансовых.

1.3. Состояние российской системы образования и необходимость ее модернизации

Государственно-политические и социально-экономические преобразования конца 80-х – начала 90-х годов ока-

зали существенное влияние на российское образование, позволив реализовать академическую автономию высших учебных заведений, обеспечить многообразие образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, развитие многонациональной российской школы и негосударственного сектора образования [...] Однако произошедший в 90-х годах общесистемный социально-экономический кризис существенно затормозил позитивные изменения. Государство во многом ушло из образования, которое вынуждено было заняться самовыживанием, в значительной мере абстрагируясь от реальных потребностей страны. В современных условиях образование более не может оставаться в состоянии внутренней замкнутости и самодостаточности.

Устаревшее и перегруженное содержание школьного образования не обеспечивает выпускникам общеобразовательной школы фундаментальных знаний, важнейших составляющих стандарта образования наступившего века: математики и информатики (включая умения вести поиск и отбор информации), русского и иностранныхо языков, базовых социальных и гуманитарных дисциплин (экономики, истории и права). Профессиональное образование, в свою очередь, еще не способно в должной мере решить проблему «кадрового голода», обусловленного новыми требованиями к уровню квалификации работников. В то же время многие выпускники учреждений профессионального образования не могут найти себе работу, определиться в современной экономической жизни. В условиях экономического расслоения общества все эти недостатки системы образования усугубились неравным доступом к качественному образованию в зависимости от доходов семьи.

В переходный период своего развития страна должна разрешить назревшие социальные и экономические проблемы не за счет экономии на общеобразовательной и профессиональной школе, а на основе ее опережающего развития, рассматриваемого как вложение средств в будущее страны, в котором участвуют государство и общество, предприятия и организации, граждане – все заинтересованные в качественном образовании.

В этой связи предстоит обеспечить опережающий рост затрат на образование, существенное увеличение заработ-

ной платы работникам образования и усиление стимулирования качества и результативности педагогического труда.

Должна быть повышена инвестиционная привлекательность образования для вложения средств предприятий, организаций и граждан, модернизированы действующие в образовании организационно-экономические механизмы, что позволит увеличить объем внебюджетных средств в образовании, а также кардинально улучшить использование этих средств, направив их непосредственно в учебные заведения [...].

2. ПРИОРИТЕТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

2.1. Обеспечение государственных гарантий доступности качественного образования

Конституция Российской Федерации гарантирует права граждан на образование. Однако в условиях сложной социально-экономической ситуации эти гарантии не всегда обеспечиваются в полной мере. Правительство Российской Федерации осуществит меры по их реализации, создав правовые и экономические условия для:

бесплатности полного среднего образования в пределах установленных законодательством Российской Федерации;

равного доступа всех граждан России к образованию разных уровней вне зависимости от места жительства и уровня доходов семьи;

получения образования в соответствии с установленными государственными образовательными стандартами, гарантирующими необходимое для общества качество образования.

2.2. Создание условий для повышения качества общего образования

Базовое звено образования – общеобразовательная школа, модернизация которой предполагает ориентацию образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Общеобразовательная школа должна формировать целостную

систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования. Опираясь на богатейший опыт российской и советской школы, следует сохранить лучшие традиции отечественного естественно-математического, гуманитарного и художественного образования.

Воспитание как первостепенный приоритет в образовании должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития. Важнейшие задачи воспитания – формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

В решении этих задач важно взаимодействие школы с учреждениями дополнительного образования детей, которые были и остаются одной из наиболее эффективных форм развития склонностей, способностей и интересов, социального и профессионального самоопределения детей и молодежи.

ОЧЕРК 2
Культурные «задания» воспитательного процесса

Воспитание в обширном смысле есть ... то действие, посредством которого одно поколение приготовляет следующее за ним поколение к его очередной деятельности в истории народа.

А.С. Хомяков

Спорить о том, *что* такое воспитание – занятие мало продуктивное в том смысле, что единого мнения на этот счет достичь трудно по многим причинам. И потому, что предмет определения чрезвычайно сложен по своей сути и

разнообразен по формам проявления, и потому, что в каждую историческую эпоху он характеризуется особыми, соответствующими своему времени, целями, задачами, методами, способами контроля со стороны государства, и, наконец, потому, что почти каждому случалось побывать в роли воспитателя. А побывав в этой роли хоть недолго, каждый, как правило, склонен отстаивать правоту своих суждений и общезначимость собственного опыта. Как ни покажется странным, последний факт связан с сущностной характеристикой воспитательного процесса, а именно – с включенностью его в *повседневность* человеческой жизни. Именно она определяет разнообразие методик, моделей воспитания, о чем чаще всего спорят, связь его со всеми сферами общественной жизнедеятельности, неоднозначность его «формулы» успеха, корреляцию с уровнем цивилизованности, экономического благополучия, идеологических установок общества. Ниже мы предлагаем обсудить некоторые проблемы воспитания, перенеся разговор в *философский контекст*.

Специфика этого контекста видится в обращенности к воспитанию как к *социокультурному* процессу, что предполагает определенную отвлеченность от «ситуативного преломления» его проблем, подчиненного реализации конкретных задач образования, расширение рамок, а также самой педагогики – включение в ее проблематику современных поисков культурологии, социологии и философии. Напомним, еще В.В. Зеньковский подчеркивал, что автономия педагогики, если только не обозначать этим термином права педагогики на применение своего педагогического критерия к оценке тех или иных средств воспитания, весьма относительна. Ибо «педагогика должна быть укоренена» в целостном мировоззрении, должна освещать основные свои проблемы теми принципами, которые ей дает философия. Обращение к философскому контексту представляется значимым и потому, что именно он позволяет высветить те стороны воспитательного процесса, которые позволяют адекватно оценить его роль в жизни общества в качестве способа его воспроизводства в деятельности последующего поколения.

Так что же такое воспитание?

Главным вектором воспитания как социокультурного процесса, уходящего питающими его корнями в социо-

культурный опыт народа, является становление Личности, способной к свободному духовному творчеству и восприятию достижений мировой и национальной культуры. Иными словами, воспитание предполагает превращение *«природного»* человека в человека *культурного*, главными «составляющими» которого являются, как считал С.И. Гессен, *образованность, гражданственность, цивилизованность*. В известном смысле именно с формированием этих качеств связаны задачи воспитания-образования, ибо без этих качеств нет личности, нет человека как представителя человечества, социума, нации. Формирование их составляет внутренний стержень процесса воспитания, если общество озабочено, чтобы накопленный предшествующими поколениями социокультурный опыт был усвоен и продолжен новым поколением. Только при этом условии данное общество сохранит себя в качестве исторически сложившегося социума, со свойственными ему национальными традициями, системой культурных ценностей, ментальностью.

Личность нельзя сформировать вне общества, вне социальной среды, в которой она живет, вне культуры, в которую она погружена обстоятельствами жизни, самим фактом своего физического рождения. Названные качества и есть главные векторы формирования ее как человека своего времени. Чтобы войти в это время, сделать его своим, человек должен созреть не только физически, но и духовно, развить в себе способности к восприятию накопленных предшествующими поколениями культурных традиций и социокультурного опыта. Это достигается воспитанием, целью которого является приобщение молодого поколения к этим традициям. Поскольку последние воспринимаются ребенком первоначально как «чужие», находящиеся вне его и не связанные с миром, в котором живет его «Я», да и самого «Я» по сути дела еще нет в полном смысле этого слова, постольку воспитание с самого начала выступает и воспринимается как определенное насилие. Воспитуемый в равной степени как и его воспитатель включается в процесс, который во многом связан с нормативными предписаниями (неважно от кого и откуда они исходят), т.е. предполагает формирование поведения и сознания «по образцу». В этой связи на память приходит образное изречение М. Воло-

шина: «Из всех насилий, творимых человеком над людьми, убийство – наименьшее, тягчайшее же – воспитание». С высказыванием поэта вряд ли согласится педагог (во всяком случае без внутреннего содрогания), и тем не менее приведенное изречение не лишено своего, можно сказать философского, смысла.

Бесспорно, воспитание – это насилие, но оно *нравственно оправдано*, поскольку его основание лежит в «природной безличности» ребенка и своей целью имеет пробуждение, развитие в нем «внутренней силы личности и свободы» (Гессен), делающей его *человеком*, существом, готовым противостоять внешней среде не физически, а интеллектуально, нравственно, духовно, т.е. *культурно*. Иными словами, воспитание есть принуждение во имя формирования в человеке способности противиться насилию. «Задача верного воспитания, – писал И.А. Ильин, – состоит в том, чтобы с детства проявить в человеческом инстинкте духовное начало, и притом не в смысле дисциплинарно навязанного обыкновения, а в смысле *свободной радости и свободного предпочтения*»[1]. Искусство воспитания состоит в том, чтобы сформировать это «свободное предписание», т.е. оставить простор для личностного развития ребенка. Приведенное выше высказывание поэта следует расценивать как предостережение, как напоминание о том, что для блага воспитания не надо попирать личность воспитанника. Учителя и ученика объединяет совместный процесс творчества, подчиняющийся закону, в соответствии с которым «*давление внешней среды должно соответствовать внутренней силе сопротивления растущей личности ребенка*»[2]. Результатом воспитания должна стать способная к духовному творчеству свободная личность. Вот почему в основе воспитательного процесса, должна быть, как писал Л.С. Выготский, личная деятельность ученика, «и все искусство воспитания должно сводиться к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность»[3]. Нацеленность на свободное развитие ребенка вовсе не отрицает

---

[1] Ильин И.А. Собр. соч. В 10 т. М., 1994. Т. 4. С. 20.

[2] Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 86.

[3] Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991. С. 82.

связи воспитания с повседневной жизнью, в рамках которой оно осуществляется, не отрицает оно и того факта, что воспитание имеет своей целью включение человека в эту реальность (в трудовой коллектив, в государственные институты и структуры, т.е. в те ячейки, из которых слагается живая ткань любого общества). Но этой функцией цели воспитания не исчерпываются, ибо не в меньшей степени его задачей является включение подрастающего поколения в культуру своего времени.

Диалектика такова, что принудительное по природной необходимости воспитание свободно по цели, или, как говорил Гессен, «по осуществляемому в нем заданию». Его внутреннее позитивное противоречие состоит в том, что принуждение и свобода оказываются не противоположными, а взаимно обуславливающими друг друга началами. В этом, повторяем, состоит нравственное оправдание воспитания: воспитатель утверждает за собой право сделать новое поколение способным к культурному творчеству. И только *в меру этого* допускается принуждение – как наполняющее воспитательный процесс социокультурным содержанием и имеющее целью пробуждение в новом поколении готовности к «жизни в культуре», к жизни, которая стала бы выработкой собственного культурного опыта и предостерегла от воспроизводства, копирования опыта предыдущих поколений и ограниченности их исторической судьбы.

В этом своем проявлении воспитание есть одновременно и образование. Можно сказать, воспитание образовывает, образование воспитывает человека. И в дальнейшем эти понятия мы будем употреблять как тождественные по сути, но различные по формам осуществления и способам реализации конкретных целей. Суть этой взаимосвязи выражает точка зрения, рассматривающая образовательный процесс в единстве обучения как передачи опыта, знаний, умений, навыков, социализации личности и просвещения как широкого приобщения к культуре[1]. Добавим: если из образовательного процесса выпадает хотя бы одна из названных составляющих он перестает быть *образованием*, как в равной степени любая из

[1] См.: Глейзер Г.Д. Новая Россия: общее образование и образующееся общество // Педагогика. 2000. № 6. С. 4.

названных составляющих, осуществляемая в отрыве от двух других, лишается своего сущностного смысла, необходимой всеобщности. Единство образования и воспитания возможно на базе приобщения к общекультурным ценностям. Это тот социальный механизм, который обеспечивает историческую, гражданскую и культурную преемственность поколений. И в этом смысле цели воспитания-образования совпадают с целями культуры.

Признание этого факта ставит общую задачу осмысления проблем воспитания в соотнесенности с накопленными человечеством духовными ценностями и культурой данного общества, и менее общую, можно сказать, прикладную, задачу экспликации гражданских, духовно-нравственных идей в ткань учебно-образовательного процесса.

Сегодня в осуществлении реформы образования существенную роль играет концепция *развивающего образования*. В самом деле, развитие теоретического, научного мышления является одной из высших образовательных ценностей, и никто не станет этого оспаривать, не побоявшись прослыть ретроградом. Хотя о некоторых ограниченностях этого подхода и следует говорить. Нельзя не согласиться с замечанием В.П. Зинченко на известный тезис Э.В. Ильенкова «Школа должна учить мыслить»: школа должна учить мыслить о смысле[1]. А мыслить о смысле можно только в системе культурных ценностей. «Пространственным полем» для такого рода рефлексии должно быть социокультурное бытие человека. Оно складывается из многих составляющих, не последней среди них является отечественная культура – философия, литература, искусство. Другими словами, речь идет о насыщении образовательного процесса гуманистическим содержанием, соответствующим культурным ориентациям и целям воспитания. Речь идет о том, что концепция развивающего образования внутренне связана с культурологической моделью образования, которая предстает наиболее перспективной для России с точки зрения современных глобальных образовательных идей[2]. Эта модель отражает новую парадигму образо-

---

[1] См.: Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. М., 1995. С. 18.

[2] См.: Валицкая А.П. Современная стратегия образования: варианты выбора // Педагогика. 1997. № 2. С. 5.

вания, связанную с общей для современного мира гуманизацией сознания и социальной практики.

Итак, воспитание-образование есть социокультурный процесс – по своей сути, содержанию, общей направленности на формирование личности, способной к духовному творчеству, по целям, совпадающим с целями культуры. Какие составляющие воспитательного процесса определяет эта сущностная, внутренняя связь воспитания-образования с социокультурным опытом человечества?

Прежде всего, воспитание-образование, в какой бы форме оно ни осуществлялось должно включать национальную составляющую, ориентацию на усвоение и сохранение национальных традиций, достижений национальной культуры, т.е. должно быть национальным воспитанием. Последнее есть не особый его вид, а то, что лежит в основании, определяя его общую «заданность». С одной стороны, начиональное воспитание позволяет уберечься от опасностей узкого национализма, с другой стороны, оно приобщает молодого человека к историческому опыту его страны, развивает здоровое чувство национальной гордости, патриотизма, долга перед Родиной. Хорошо поставленное, правильное образование, как отмечал Гессен, есть всегда и национальное воспитание. Если образовательный процесс реализуется через приобщение человека к накопленным человечеством, в том числе и его собственным народом, культурным ценностям, то процесс обучения просто невозможен без обращения к этим ценностям – национальным и общечеловеческим. Ведь каждый отдельный человек входит в человеческое содружество через свою национальную индивидуальность – как русский, немец, француз, англичанин. Можно, конечно, желать единения всех народов земли в общее, всечеловеческое братство, но нельзя при этом желать, чтобы с лица земля исчезли, как писал Н.А. Бердяев, выражения национальных ликов, национальных духовных типов и культур. И не потому, что в этом есть некоторое зло, а просто потому, что это невозможно, ибо культура, в которой живет человек, всегда индивидуально-национальна, исторически-конкретна, поскольку все творческое в культуре носит на себе печать национального гения.

Вершины национального творчества всегда имеют общечеловеческое значение, ибо именно в национальном

раскрывается всечеловеческое. «Достоевский, – писал Бердяев, – русский гений, национальный образ отпечатлен на всем его творчестве. Он раскрывает миру глубины русского духа. Но самый русский из русских – он и самый всечеловеческий, самый универсальный из русских. Через русскую глубину раскрывает он глубину всемирную, всечеловеческую. То же можно сказать и о всяком гении. Всегда возводит он национальное до общечеловеческого значения. Гете – универсальный человек не в качестве отвлеченного человека, а в качестве национального человека, немца»[1].

Вот почему *«всякое хорошо поставленное образование по необходимости будет национальным, и наоборот, подлинно национальным образованием, действительно созидающим, а не разрушающим нацию, будет только хорошо поставленное нравственное, научное и художественное образование, хотя бы оно и не заботилось специально о развитии национального чувства»*, – писал Гессен[2]. Но национальное образование-воспитание, готовящее к жизни в своей культуре возможно только в меру освоения общечеловеческих ценностей, ибо только в процессе усвоения последних народ становится индивидуальностью, приобретает *свое место* в мировой культуре и истории и *потому* имеющим *свое лицо*. Именно отношение к мировой культуре, к культуре других народов, а не замкнутость «на самого себя», делает его нацией. Здесь связь подобна той, используем образ Гессена, что существует между свободой и индетерминизмом. И подобно тому, как свобода «улетучивается» в индетерминизме, вырождается в произвол и в иллюзию нашего незнания, точно так же и нация «улетучивается» в национализме, утрачивает присущий ей дух индивидуальности и своеобразия. Национальное воспитание есть такая направленность образования, которая вырабатывает определенный «стиль» усвоения достижений общечеловеческой культуры – стиль, основанием которого является любовь к своей стране, соединенная с пониманием ценности

---

[1] Бердяев Н.А. Национальность и человечество // Бердяев Н.А. О человеке, его свободе и духовности. Избр. труды. М., 1999. С. 259.

[2] Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. С. 354.

всечеловеческой жизни. В этом своем значении оно есть важнейшая составляющая образования – понимаемого и как обучение, и как воспитание.

Гессен говорил о двух функциях национального воспитания, которые мыслил как обязательные составляющие образования: 1) участие в упрочении нации (при условии функционирования права как принципа правового государства), 2) «страхование» от космополитизма.

Остановимся на второй функции.

Антитезу национальному воспитанию-образованию несет космополитическое сознание, и подобно тому, как губителен национализм, пагубен космополитизм. Космополитизм в своей сути есть уродливое выражение мечты о едином братстве, это утопия, лишенная позитивной направленности, поскольку нельзя любить человечество, не любя своего народа. Поэтому он не оправдывает даже своего названия – в нем нет ничего «космического», образ космоса так же отсутствует в космополитическом сознании, как и образ нации. И наконец, космополитизм есть отрицание ценности индивидуального и потому он есть проповедь нивелирующей цивилизации. А всякая нивелирующая цивилизация (если она вообще реальна) уродлива, ибо есть отрицание свободы, личности, а значит – подлинной культуры. Нация и человечество мыслятся космополитизмом как простая сумма частей (отдельных индивидов), а личность – через механическую сумму ее отдельных «проявлений».

Национальное воспитание, основанное на мировых ценностях, подчиненное приобщению человека определенной национальности к общечеловеческой культуре не имеет ничего общего с космополитизмом. Национальное воспитание совпадает с формированием «личности в свободе» и потому способствует упрочению ее самобытности, т.е. *свободы* по отношению к культуре *другого народа*, и одновременно поддерживает « благородную способность зажигаться энтузиазмом на служение общечеловеческим целям»[1]. Последнее есть сущностное свойство нации как таковой. Поэтому воспитание-образование, основанное на принятии общекультурных ценностей, не несет в себе угроз и «соблазнов» космополитизма.

---

[1] Там же. С. 340.

Таким образом, воспитание-образование, реализуясь как приобщение человека к культуре, как развитие в человеке способности к свободному духовному творчеству, не может не быть национальным в том смысле этого слова, о котором говорили Бердяев, Гессен, Зеньковский и вся отечественная педагогика XIX века. Сегодня наполнение воспитательно-образовательного процесса национально-культурным содержанием имеет свои проблемы, связанные прежде всего с необходимостью нового прочтения национально-духовных традиций, включения их в контекст наших социальных и политических реалий. Это не легкая задача, ведь порой речь идет буквально о переводе национальной культуры прошлого в «другую знаковую систему» – адекватную сегодняшним культурным символам, сегодняшнему языку культуры. Но задача эта все-таки решаема. Конечно, трудно увлечь сегодняшних школьников русской литературой XIX века (Некрасовым, Тютчевым, Тургеневым, Гончаровым, Толстым) и это, по сути, есть трагедия нашего времени. Но, наверное, и не нужно, чтобы они обязательно проливали слезы над тургеневской Муму, нужно другое – чтобы они умели чувствовать, понимать чужую боль. А этому тургеневский рассказ научить может. Вот почему культура XIX века должна все-таки вводиться в ткань воспитательного-образовательного процесса, если мы не хотим, чтобы из него было выхолощено его гуманистическое содержание, которым так богата отечественная литература того времени.

Очевидно, что воспитание «в национальной культуре» есть воспитание «в отечественной истории». Мировой исторический опыт показывает, что утрата народом своих национально-культурных основ бывает равносильна не только потере своего прошлого, «выпадению» из истории, но одновременно и утрате будущего. Развитие есть только там, где есть история, поскольку история – это прошлое, продолжающее жить в настоящем и будущем, это историческая память, с утратой которой народ становится обреченным в лучшем случае лишь на существование, а не на культурное развитие. История есть только там, где есть культура, говорил Гессен, поэтому народ тем культурнее, чем больше накопил он того непреходящего прошлого, которое, сохраняясь, передавалось от поколения к поколению, закреплялось в его на-

циональных традициях. Верность сложившимся культурным традициям и ценностям, своим собственным и накопленным мировой исторической практикой, гарантирует его от бесследного исчезновения в вечности, дает ему шанс на жизнь в будущем. Ибо последнее, утверждающее себя на месте настоящего, вырастает из того непреходящего прошлого, которое в свое время сообщило жизнь настоящему, и это неисчезающее в потоке развития прошлое, дающее социокультурные ориентиры для сознательного участия в жизни своего народа есть возможность, условие жизни в истории.

Какова роль в этом историческом движении воспитания и образования? У Гессена на этот вопрос есть четкой и определенный ответ: «Преодолеть прошлое через приобщение к вечному, составляющему его истинный смысл, и является подлинной задачей образования»[1]. Согласимся – в этом плане очень велики и социальные обязательства перед обществом системы образования и воспитания. Если эти обязательства не выполняются, утрачивает жизненные силы вся общественная система. В этой связи выскажем некоторые суждения относительно сегодняшнего преподавания отечественной истории. Почему-то в школьной и вузовской практике последняя сводится к «событийной истории». Между тем очевидно, что последняя неотделима от, назовем ее так, интеллектуальной истории народа. Эти две истории связаны неразрывными нитями, а вернее будет сказать, представляют собой две стороны единого целого – истории развития народа. Гессен несомненно прав, что не всякое прошлое есть история, в том смысле, что «потонувшие» в Лете исторические факты, не оказавшие никакого влияния на настоящее и будущее народа, не составляют истории в ее подлинном смысле слова. Нет истории у дикаря, у первобытных народов, если их прошлое не осталось в культуре последующих поколений, – в лучшем случае оно вошло в их этнографию, по которой мы, конечно, можем судить о их прошлой жизни, но это все-таки еще не история, поскольку в ней не сохранилась духовная жизнь народа, его интеллектуальная история.

Сохраняется как история только то прошлое, которое связано с *культурой*, в том числе с интеллектуальной

[1] См. там же. С. 31.

культурой. «Исторический народ» – это все равно, что сказать «народ культурный»[1]. Отрывая «событийную историю» от «интеллектуальной истории» страны, мы искусственно противопоставляем обучение культуре. Простой пример. История первой четверти XIX века – это не только история правления Александра I и Отечественная война 1812 года, но это – и философские искания П.Я. Чаадаева, и зарождающийся гений А.С. Пушкина, и открытие Царскосельского лицея, и реформы М.М. Сперанского, и «Общество любомудрия», и поэзия Д.В. Веневитинова, и роман В.Ф. Одоевского «Русские ночи», и вся та духовная атмосфера, в которой жило российское общество в последние десятилетия российского Просвещения. Отражают наши учебники по истории все это богатство общественной и философской мысли того времени? Нет. А где-нибудь (кроме как мельком по курсу литературы) мы знакомим с этим духовным наследием учащихся? Нет. С этой проблематикой в лучшем случае они знакомятся в курсе истории русской философии, которая в качестве особого предмета есть лишь на философских факультетах. Поэтому спецкурс по истории русской общественной мысли, думается, следует ввести во всех гуманитарных, а тем более с педагогическим профилем, учебных заведениях. Нам кажется, что затронутый вопрос должен стать предметом обсуждения и в свете тех задач, которые сегодняшнее время поставило перед образованием, а именно – воспитание чувства патриотизма, формирование необходимого мировоззрения, восстановление гуманистических традиций отечественной педагогики.

В связи со сказанным нельзя «умолчать» об одной проблеме. В сегодняшних условиях распада ранее сложившихся социокультурных общностей, акцентирование национальных векторов воспитания-образования вместе с положительным пафосом может содержать угрозу культивирования националистических чувств. Дело в том, что, как показывает практика, правильное решение педагогического вопроса в этом направлении очень часто наталкивается на значительные «внепедагогические трудности», скажем, такие, как активизация движения за национальную независимость народа, гражданская война, суще-

[1] Там же.

ствующая в обществе на данный момент политическая борьба за власть между партиями и группировками, религиозно-церковные споры, выходящие за рамки религиозной толерантности и нек. др. В этих условиях нередко школьное дело попадает в руки национальных политиков и, что вполне естественно, интересы воспитания-образования приносятся в жертву мнимым, а точнее – ситуационным национальным интересам. Наша жизнь дает, к сожалению, тому немало примеров. В такой ситуации более чем в другое время значимой становится регулирующая роль властных структур, в форме соответствующей, специально ориентированной государственной политики. Ибо выйти из коллизий национализма сама школа не может, поскольку не она эти коллизии создает. Школа всегда такова, каково общество.

Следует сказать еще об одной функции воспитания-образования, реализующегося как социокультурный процесс. С ней связаны задачи *социального воспитания*. Вопросы социального воспитания В.В. Зеньковский в свое время считал центральными в педагогике, поскольку, по его мнению, образование должно не только «организовывать ум», не только прививать знания и навыки к умственной работе, но должно готовить юношу к той «гражданской самодеятельности», какой требует от него жизнь. Одностороннее развитие ума, ориентация «на интеллектуализм» не может решить задач воспитания, ему обязательно должно сопутствовать развитие способности и потребности в различных видах социальной деятельности. Более того, именно формирование последней есть в свою очередь залог успеха интеллектуального развития ребенка.

Умственная жизнь есть форма психической активности, писал Зеньковский, поэтому нельзя компенсировать ее, «наполняя ум различными знаниями». Школа должна стремиться к развитию активности ребенка во всех видах деятельности, и только на этой основе ее работа над развитием ума будет продуктивной. Учебное заведение должно быть «органом не только умственного воспитания», но и «органом социального воспитания», цель которого – привитие учащемуся высших идеалов общественности, формирование у него в соответствии с последними гражданской позиции, воспитание «вкуса» к социальной активности. Социальная среда должна стать пространст-

вом воспитательного процесса и в качестве такового важнейшим фактором развития индивидуального самосознания. Но проблема в том, что индивидуальное самосознание слагается как бы из «двойного материала»: личность «служит себе лишь постольку, поскольку служит социальной среде, она понимает себя постольку, поскольку понимает живую среду»[1].

Другими словами, в личности переплетается индивидуальное и социальное. Поэтому воспитание-образование должно быть нацелено на формирование такого человека, в котором ни одно из начал не превалирует над другим. «Перевес», преобладание одной стороны над другой, подавление одной другою ведет к изломам в личности, «является источником морального «худосочия», сковывает полноценное развитие личности. Школа, подготавливая подростка к жизни в обществе, к социальной деятельности и социальному общению, должна строить процесс воспитания, таким образом, чтобы социальные реалии времени не подавляли индивидуальности и одновременно значимо присутствовала в образовательном процессе. Лишь одновременное, параллельное развитие индивидуальных наклонностей и общих социальных навыков (адаптационных механизмов) определяет путь нормального развития. «Задача воспитания, формулированная как развитие личности для нее самой, – писал Зеньковский, – не только будет односторонней и жизненно опасной, но она лишила бы личность важнейшего момента в ее созревании, она уродовала бы личность, лишая ее плодотворного социального питания»[2].

Воспитание способности и стремления к социальной активности наталкиваются на одну преграду. Очевидно, что социальная активность может иметь разную направленность, в том числе быть разрушительной, безнравственной и даже асоциальной. Поэтому встает проблема формирования потребности к деятельности особого типа – способной не просто поднимать человека над эгоистически личным, а готовой к социальному сближению, общению в цивилизованных формах, к деятельности, подчиненной

---

[1] Зеньковский В.В. Социальное воспитание, его задачи и пути М., 1918. С. 49.

[2] Зеньковский В.В. Там же. С. 9.

«духу солидарности» – не кастовой, не групповой, а общечеловеческой.

Школа на всех ее уровнях должна суметь подготовить не только образованных людей, но граждан, «воодушевленных идеалом справедливости». Люди принадлежат к различным социальным классам, группам, но они при этом не перестают быть друг для друга людьми, поэтому через воспитание мы должны подготовить детей именно к такому социальному общению, в котором основное место принадлежит чисто человеческим, а не узко групповым отношениям. Можно вспомнить, что о том же, хотя и в несколько иной форме, говорил и Гессен: включение личности в общественное целое, по его мнению, является «онтологической» целью и сущностью образования-воспитания при том, что формирование индивидуальности остается его незыблемым основанием. Здесь, перефразируя уже приводимый тезис, мы можем сказать: нравственным является всякое хорошо поставленное образование, и в этом смысле оно не представляет собой его какой-нибудь самостоятельной разновидности. Как неразрывны ценности подлинной культуры с духовно-нравственным опытом человечества, так неразрывны и эти две стороны единого целого воспитания-образования. Задачи социального воспитания, как они понимались классиками педагогики, актуализируются условиями нашего времени, и прежде всего тем обстоятельством, что превалирующая над всеми другими видами жизнедеятельности «жизнь в экономике» очевидно и удручающе разобщает людей, поскольку по своей природе, по своим исходным принципам основывается на эгоистических служениях личному успеху и интересу. Равно так же разъединяет людей и расширяющая свои масштабы и сферы влияния «жизнь в политике», подчиненная защите групповых интересов. Конечно, участие в последней, в отличие от экономической деятельности, есть определенное средство преодоления социальной апатии и потому имеет с точки зрения интересов формирования развитой и адаптированной к жизни личности более «высокий рейтинг», говоря современным языком, перед другими видами общественной жизнедеятельности. Но именно в том смысле, что гарантирует от равнодушия к общественной жизни вообще, от ситуации, когда личные желания и устремления не перелетают через частокол индивидуального забора. Но все-та-

ки воспитание способности к политической деятельности есть частная задача социального воспитания, общей его задачей является подготовка к деятельности в соответствии с общепризнанным общественным идеалом. В противном случае воспитание-образование попросту будет идти «на буксире у жизни».

ВЫБРАННЫЕ МЕСТА ИЗ ПЕРВОИСТОЧНИКОВ

НИКОЛАЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ БЕРДЯЕВ (1874–1948)

Родился в Киеве в дворянской семье. Учился на юридическом факультете Киевского университета, но вскоре был исключен за участие в студенческих волнениях и сослан на три года в Вологду. В середине 1890-х годов увлекался марксизмом, принимал активное участие в критике идеологии народничества. В начале 1900-х годов отходит от марксистского учения и сближается с представителями так называемого «нового религиозного сознания». В 1911 г. переезжает в Москву и принимает участие в организации Общества памяти Вл. Соловьева, в деятельности религиозно-философского издательства «Путь», в котором была издана его первая концептуальная книга «Философия свободы». Февральскую революцию Бердяев приветствовал, но социалистическую не принял. Это побудило его отойти от политики и сосредоточиться на философско-культурном поприще. В 1918 году он принимает участие в создании Вольной Академии духовной культуры, где им был прочитан цикл лекций по философии истории, которые легли в основу его книги «Смысл истории». В 1922 году вместе с группой философов и ученых был выслан властями из России. В Берлине, а затем в Париже им написаны его основные труды, их число насчитывает более 500 наименований, многие из них переведены на 20 языков мира. Мыслитель знал о своем международном признании. Но, подводя итог своей жизни, он с горечью писал: «Я очень известен в Европе и Америке, даже Австралии, переведен на много

языков, обо мне много писали. Есть только одна страна, в которой меня почти не знают, это моя Родина». Сегодня история исправила эту несправедливость. Умер Н.А. Бердяев 23 марта 1948 года близ Парижа.

Основные сочинения: «Судьба России», «Смысл истории», «Философия свободного духа», «Я и мир объектов», «О рабстве и свободе человека», «Истоки и смысл русского коммунизма», «Опыт эсхатологической метафизики», «Самопознание».

Национальность и человечество

I

Наши националисты и наши космополиты находятся во власти довольно низких понятий о национальности, они одинаково разобщают бытие национальное с бытием единого человечества. Страсти, которые обычно вызывают национальные проблемы, мешают прояснению сознания. Работа мысли над проблемой национальности должна прежде всего установить, что невозможно и бессмысленно противоположение национальности и человечества, национальной множественности и всечеловеческого единства. Между тем как это ложное противоположение делается с двух сторон, со стороны национализма и со стороны космополитизма. Недопустимо было бы принципиально противополагать часть целому или орган организму и мыслить – совершенство целого организма, как исчезновение и преодоление множественности его частей и органов. Национальность и борьба за ее бытие и развитие не означает раздора в человечестве и с человечеством и не может быть в принципе связываема с несовершенным, не пришедшим к единому состоянию человечества, подлежащим исчезновению при наступлении совершенного единства. Ложный национализм дает пищу для таких понятий о национальности. Национальность есть индивидуальное бытие, вне которого невозможно существование человечества, она заложена в самих глубинах жизни, и национальность есть ценность, творимая в истории, динамическое задание. Существование человечества в формах национального бытия его частей совсем не означает непременно зоологического и нисшего состояния взаимной вражды и потребления,

которое исчезает по мере роста гуманности и единства. За национальностью стоит вечная онтологическая основа и вечная ценная цель. Национальность есть бытийственная индивидуальность, одна из иерархических ступеней бытия, другая ступень, другой круг, чем индивидуальность человека или индивидуальность человечества, как некой соборной личности, Установление совершенного братства между людьми не будет исчезновением человеческих индивидуальностей, но будет их полным утверждением. И установление всечеловеческого братства народов будет не исчезновением, а утверждением национальных индивидуальностей. Человечество есть некоторое положительное всеединство, и оно превратилось бы в пустую отвлеченность, если бы своим бытием угашало и упраздняло бытие всех входящих в него ступеней реальности, индивидуальностей национальных и индивидуальностей личных [...] Множественность индивидуальных ступеней, всю сложную иерархию мира нельзя заменить единством высшей ступени, индивидуальностью единого. Совершенное единство (общенациональное, общечеловеческое, космическое или божественное) есть высшая и наиболее полная форма бытия всей множественности индивидуальных существований в мире. Всякая национальность есть богатство единого и братски объединенного человечества, а не препятствие на его пути. Национальность есть проблема историческая, а не социальная, проблема конкретной культуры, а не отвлеченной общественности.

Космополитизм и философски и жизненно несостоятелен, он есть лишь абстракция или утопия, применение отвлеченных категорий к области, где все конкретно. Космополитизм не оправдывает своего наименования, в нем нет ничего космического, ибо и космос, мир, есть конкретная индивидуальность, одна из иерархических ступеней. Образ космоса так же отсутствует в космополитическом сознании, как и образ нации. Чувствовать себя гражданином вселенной совсем не означает потери национального чувства долга и национального гражданства. К космической, вселенской жизни человек приобщается через жизнь всех идивидуальных иерархических ступеней, через жизнь национальную. Космополитизм есть уродливое и неосуществимое выражение мечты об едином, братском и совершенном человечестве, подмена конкретного человечества

отвлеченной утопией. Кто не любит своего народа и кому не мил и конкретный образ его, тот не может любить и человечество, тому не мил и конкретный образ человечества. Абстракции плодят абстракции. Отвлеченные чувства завладевают человеком, и все живое, в плоти и крови, исчезает из поля зрения человека. Космополитизм есть также отрицание и угашение ценности индивидуального, всякого образа и обличия, проповедь отвлеченного человека и отвлеченного человечества.

II

Человек входит в человечество через национальную индивидуальность, как национальный человек, а не отвлеченный человек, как русский, француз, немец или англичанин. Человек не может перескочить через целую ступень бытия, от этого он обеднел бы и опустел бы. Национальный человек – больше, а не меньше, чем просто человек, в нем есть родовые черты человека вообще и еще есть черты индивидуально-национальные. Можно желать братства и единения русских, французов, англичан, немцев и всех народов земли, но нельзя желать, чтоб с лица земли исчезли выражения национальных ликов, национальных духовных типов и культур. Такая мечта о человеке и человечестве, отвлеченных от всего национального, есть жажда угашения целого мира ценностей и богатств. Культура никогда не была и не будет отвлеченно-человеческой, она всегда конкретно-человеческая, т.е. национальная, индивидуально-народная и лишь в таком своем качестве восходящая до общечеловечности. Совершенно не национальное, отвлеченно-человеческой, легко транспортируемой от народа к народу является наименее творческая, внешне техническая сторона культуры. Все творческое в культуре носит на себе печать национального гения. Даже великие технические изобретения национальны, и не национальны лишь технические применения великих изобретений, которые легко усваиваются всеми народами. Даже научный гений, инициативный, создающий метод, – национален. Дарвин мог быть только англичанином, а Гельмгольц – характерный немец. Национальное и общечеловеческое в культуре не может быть противопоставляемо. Общечеловеческое значение имеют именно вершины национального творчества. В на-

циональном гении раскрывается всечеловеческое, через свое индивидуальное он проникает в универсальное. Достоевский – русский гений, национальный образ отпечатлен на всем его творчестве. Он раскрывает миру глубины русского духа. Но самый русский из русских – он и самый всечеловеческий, самый универсальный из русских. Через русскую глубину раскрывает он глубину всемирную, всечеловеческую. То же можно сказать и о всяком гении. Всегда возводит он национальное до общечеловеческого значения. Гете – универсальный человек не в качестве отвлеченного человека, а в качестве национального человека, немца.

Объединение человечества, его развитие к всеединству совершается через мучительное, болезненное образование и борьбу национальных индивидуальностей и культур. Другого исторического пути нет, другой путь есть – отвлеченность, пустота или чисто индивидуальный уход в глубь духа, в мир иной. Судьба наций и национальных культур должна совершиться до конца. Принятие истории есть уже принятие борьбы за национальные индивидуальности, за типы культуры. Культура греческая, культура итальянская в эпоху Возрождения, культура французская и германская в эпохи цветения и есть пути мировой культуры единого человечества, но все они глубоко национальны, индивидуально-своеобразны. Все великие национальные культуры – всечеловечны по своему значению. Нивелирующая цивилизация уродлива. Культура воляпюка не может иметь никакого значения, в ней нет ничего вселенского. Весь мировой путь бытия есть сложное взаимодействие разных ступеней мировой иерархии индивидуальностей, творческое врастание одной иерархии в другую, личности в нацию, нации в человечество, человечества в космос, космоса в Бога. Можно и должно мыслить исчезновение классов и принудительных государств в совершенном человечестве, но невозможно мыслить исчезновение национальностей. Нация есть динамическая субстанция, а не преходящая историческая функция, она корнями своими врастает в таинственную глубину жизни. Национальность есть положительное обогащение бытия, и за нее должно бороться, как за ценность. Национальное единство глубже единства классов, партий и всех других преходящих исторических образований в жизни народов. Каждый народ борется за свою

культуру и за высшую жизнь в атмосфере национальной круговой поруки. И великий самообман – желать творить помимо национальности.

III

То, что обычно называют «европеизацией» России, неизбежно и благостно. Много есть тяжелого и болезненного в этом процессе, так как не легок переход от старой цельности через расщепление и разложение всего органического к новой, небывшей еще в жизни. Но менее всего процесс «европеизации» означает, что мы станем похожими на немцев и англичан или французов. Совершенно лишено всякого смысла противоположение общечеловеческой ориентировки жизни ориентировке национальной. Призыв забыть о России и национальном и служить человечеству, вдохновляться лишь общечеловеческим ничего не значит, это – пустой призыв. Реальность всечеловечества зависит от реальности России и других национальностей. Россия – великая реальность, и она входит в другую реальность, именуемую человечеством, и обогащает ее, наполняет ее своими ценностями и богатствами. Космополитическое отрицание России во имя человечества есть ограбление человечества. Россия – бытийственный факт, через который все мы пребываем в человечестве. И Россия должна быть возведена до общечеловеческого значения. Россия – творческая задача, поставленная перед всечеловечеством, ценность, обогащающая мировую жизнь.

СЕРГЕЙ ИОСИФОВИЧ ГЕССЕН
(1887–1950)

Родился в Сыктывкаре в семье ссыльного студента-правоведа, впоследствии известного деятеля кадетской партии, издателя «Архива русской революции», редактора газеты «Речь». Философское образование получил в университетах Гейдельберга и Фрейбурга, слушал лекции В. Виндельбанда, И. Кона, Г. Риккерта, под руководством которого написал докторскую диссертацию «Об индивидуальной причинности» (1909). С 1913 г. – приват-доцент Петербургского университета, в 1917–1920 гг. – профессор Томского университета, где кроме курса по философии читал

лекции по педагогике, из которых потом выросла его известная книга «Основы педагогики» (Берлин, 1923). В ней Гессен проводит точку зрения, в соответствие с которой целью воспитания признается приобщение личности к духовной культуре, накопленной человечеством. В конце 1920 г. Гессен переезжает из Петербурга в Финляндию, а затем в Берлин. В 1924 г. он был избран профессором Русского Педагогического Института в Праге, много писал, выступал с лекциями в различных университетах Европы. В Праге пытался возобновить издание журнала «Логос». В 1934 г. получил приглашение занять кафедру философии воспитания на педагогическом факультете Свободного Польского Университета в Варшаве. В Польше Гессен прожил до конца жизни, пережив гибель во время войны двух сыновей, потерю архива, в котором было немало неизданных рукописей. Умер Гессен в Лодзи, несколькими годами позже в соответствии с волей его жены могила была перенесена в Варшаву. Свою судьбу он описал в «Моем жизнеописании».

Основные философские интересы Гессена лежали в сфере философии педагогики и воспитания, также в проблематике «правового социализма».

Главные сочинения: «Философия наказания», «Свобода и дисциплина», «Политическая свобода и социализм», «Крушение утопизма», «Проблемы правового социализма (либерализм и социализм)», «Основы педагогики. Введение в прикладную философию», «Мировоззрение и образование», «Мировоззрение и идеология».

Основы педагогики. Введение в прикладную философию

Введение

Проблема педагогической науки. Предварительное определение образования и педагогики.

2

[...]Вряд ли кто будет оспаривать, что *цели образования тесно связаны с целями жизни данного общества.* Жизнь определяет образование, и обратно – образование воздействует на жизнь. *Понять систему образования данного об-*

щества – значит понять строй его жизни. Каковы же цели, преследуемые человечеством? Если мы обратимся к жизни первобытного человека, то мы увидим, что главной, если не единственной целью его жизни является самосохранение, точнее сохранение своей особи и рода. [...] Правильно или нет, но современный человек, отмежевывая себя от первобытного, думает, что цели его жизни превышают голую цель самосохранения. Не простая жизнь, но достойная жизнь предносится ему как цель существования. В отличие от первобытного человека он привык называть себя культурным. Культура представляется, таким образом, целью существования современного человека, самосохранение же – только необходимым предусловием культуры. Что такое культура, какие цели она включает в себя, и действительно ли превышают эти цели элементарную цель самосохранения? [...]

Таким образом, в составе жизни современного человека мы различили как бы три слоя: образованность, гражданственность и цивилизацию. Слово «культура», как наиболее общее и определенное, мы сохраним поэтому для обозначения совокупности всех трех слоев [...].

3

Поставив выше вопрос о целях образования, мы определили эти цели как цели жизни соответствующего общества. *Цели жизни современного культурного общества* нам теперь известны. Эти цели, как следует из предыдущего рассуждения, и *суть цели образования. Между образованием и культурой имеется, таким образом, точное соответствие. Образование есть не что иное, как культура индивида. И если по отношению к народу культура есть совокупность неисчерпаемых целей-заданий, то и по отношению к индивиду образование есть неисчерпаемое задание. Образование по существу своему не может быть никогда завершено.* Мы образовываемся всю жизнь, и нет такого определенного момента в нашей жизни, когда мы могли бы сказать, что нами разрешена проблема нашего личного образования. *Только необразованный человек может утверждать, что он сполна разрешил для себя проблему образования.*

Итак, об образовании в подлинном смысле слова можно говорить только там, где есть культура. У первобытного человека нет образования [...]. Воспитание его неотделимо от

самой жизни. Подобно последней оно всецело определяется целью самосохранения.

Если цели образования совпадают с целями культуры, то очевидно видов образования должно быть столько же, сколько имеется отдельных ценностей культуры. И действительно, мы находим здесь такое же взаимоотношение, которое мы выше установили между культурой и историей. *Сколько культурных ценностей, столько и видов образования. Мы говорим об образовании нравственном, научном* (или теоретическом), *художественном, правовом, религиозном* [...].

Задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного. Деление культуры определяет и деление образования на его виды. Соответственно этому и педагогика как общая теория образования распадается на соответственное число отделов: теорию нравственного, научного, художественного, религиозного, хозяйственного образования. В основе нашего деления понятия образования лежит, таким образом, признак целей, преследуемых образованием.

[...] *Цели образования – культурные ценности, к которым в процессе образования должен быть приобщен человек. Какие науки исследуют культурные ценности,* устанавливают законы этих ценностей, классифицируют их, определяют взаимные их отношения между собой? После всего сказанного нами выше о культурных ценностях нетрудно видеть, что *науками этими являются различные отделы философии.* Так наука как особая культурная ценность исследуется логикой, устанавливающей законы научного знания, выясняющей различия между отдельными науками и определяющей состав системы наук. Эстетика исследует законы искусства и устанавливает классификацию искусств. Смысл и состав нравственности исследуется этикой. Философия религии и философия права соответственно изучают остальные культурные ценности. *Таким образом каждой культурной ценности соответствует особый отдел философии и обратно: сколько отделов философии, столько ценностей культуры* [...]. *Между понятиями культуры, истории, философии, образования и педагогики устанавливается, таким образом, тесное взаимоотно-*

шение. История есть повествование о прошлом человечества, накопленном им в его работе над культурными ценностями. *Философия есть наука о самих этих ценностях, их смысле, составе и законах. Но эти ценности и суть цели образования. Следовательно, 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. Нормы, устанавливаемые педагогикой, конечно, не могут основываться на одних этих философских дисциплинах, но предполагают также привлечение психологического и физиологического материала.*

В дальнейшем мы попытаемся подробно развить и обосновать мысли, в этом введении только намеченные. Пока же приведем еще несколько соображений, подтверждающих наш взгляд о *тесной связи, существующей между философией и педагогикой, проблемой культуры и проблемой образования.* Если педагогика так тесно связана с философией и в известном смысле может быть названа прикладной философией, то следовало бы ожидать, что *история педагогики есть часть* или, если угодно, *отражение истории философии.* Так оно и есть на самом деле. Платон, Локк, Руссо, Спенсер – все эти имена не только реформаторов в педагогике, но и представителей философской мысли. Песталоцци был только самобытным отражением в педагогике того переворота, который в современной ему философии был произведен критицизмом Канта. Фребель, как это признается всеми, был отражением в педагогике принципов Шеллинговой философии. Конечно, и развитие психологии и физиологии не проходит бесследно для педагогической теории. Но почерпая свои руководящие принципы и самое свое расчленение из философии, педагогика в большой мере отражает на себе развитие философской мысли.

То же самое можно сказать и про историю образования, только отображающую в себе развитие культуры в целом. Те задания-ценности, совокупность которых составляет культуру, далеко не всегда образуют дружное и гармоническое общежитие. Часто между отдельными культурными ценностями разгорается борьба, в результа-

те которой какая-нибудь из них приобретает господство и налагает на всю культуру соответствующей эпохи свой отпечаток. Можно по-разному объяснять причины этой борьбы, но *самый факт междоусобной борьбы в среде культурных ценностей несомненен.* Так мы по праву говорим о теократическом идеале Средневековья, провозгласившем верховенство религии, об этатизме античного Рима, превыше всего ставившего ценность государства и права, об эстетизме Возрождения, об интеллектуализме Просвещения с его утверждением всемогущества Разума. Если мы сравним господствующие системы образования и педагогические учения соответствующих эпох, то увидим, что все они отражают на себе этот общий колорит времени, подчиняя отдельные цели образования какой-нибудь одной из них, той, которая добилась гегемонии в культурном сознании эпохи. Так теократии Средневековья соответствует религиозная система образования, этатизму Древности – государственно-правовая система воспитания, интеллектуализму Просвещения – интеллектуалистическое воспитание. История воспитания и история педагогики становятся понятными с этой точки зрения: задача историка – не только объяснить причины возникновения данной образовательной системы, но и понять все ее частности, исходя из единого пронизывающего ее принципа.

Если проблема образования есть проблема культуры, то, очевидно, отрицание культуры, связанное с отрицанием истории, ведет и к отрицанию образования. Таков естественный вывод из всего, что сказано нами выше.

ВАСИЛИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ ЗЕНЬКОВСКИЙ (1881–1962)

Родился в семье учителя, окончил гимназию в Киеве, по окончании которой поступил в Киевский университет, где учился на естественно-математическом и историко-филологическом факультетах. В 1913–1914 гг. слушал лекции в университетах Германии, Австрии и Италии. По возвращению стал профессором психологии в Киевском университете св. Владимира. В 1918 г. занимал пост министра в правительстве гетмана Скоропадского, а в

1919 г. принимал участие в работе Украинского православного Собора. В том же году эмигрировал сначала в Югославию, а затем в Чехословакию, где с 1923 по 1926 гг. был директором Пражского педагогического института. После 1926 г. переехал во Францию и прожил там до конца жизни, будучи профессором Богословского института в Париже. С 1923 по 1926 гг. был председателем Русского студенческого христианского движения (РСХД).

В 1942 г. Зеньковский принял сан священника (протоиерея), а в 1944 г. после смерти С.Н. Булгакова был избран деканом Богословской Академии. Особое место в творчестве Зеньковского занимает «История русской философии», фундаментальное двухтомное исследование (1950).

Зеньковский был одним из немногих религиозных мыслителей, работавших на «стыке» философии, богословия, педагогики, литературоведения и сумевший построить целостную религиозно-философскую систему. В эмиграции Зеньковский много занимался организацией системы образования русских эмигрантов, написал ставшие классическими труды по проблемам воспитания. Педагогические идеи Зеньковского, пронизанные гуманизмом, защищающие права ребенка и его право стать свободной творческой личностью, приобщенной к достижениям мировой культуры, и сегодня сохраняют свою актуальность, а личная жизнь мыслителя может быть примером педагогического подвижничества.

Основные сочинения: «Русские мыслители и Европа», «Н.В. Гоголь», «Философские мотивы в русской поэзии», «История русской философии», «Социальное воспитание и его пути», «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии», «Русская педагогика в XX веке».

Социальное воспитание, его задачи и пути

Воспитание должно отвечать на запросы времени, должно пойти на встречу нуждам жизни и подготовлять людей нового склада, с иными навыками, с иными понятиями. Это углубление воспитания заключается в том, что школа (как и другие органы воспитания), конечно должна

взять на себя задачи социального воспитания, должна готовить не только образованных людей, не только дельных работников, но и граждан, способных к общественной работе, воодушевленных идеалами солидарности. Мы ждем поэтому не только расширения школы, не только тех реформ, которые обеспечат общедоступность и единство школы, но мы ждем и внутренней реформы школьного дела, его углубления и приближения к жизни. Школа должна стать носительницей высших идеалов общественности и истинным орудием социального прогресса [...].

Организация воспитания должна соответствовать действительности, – ведь смысл сознательной организации воспитания означает только одно – что то бессознательное, случайное воздействие общества на детей, которое имеет место в обществе, должно стать сознательным и планомерным... Иногда задачи социального воспитания видят в том, чтобы приучить личность уже с детства к политической активности, видят в социальном воспитании средство «борьбы с политической апатией и политической развращенностью». Нельзя отрицать и таких задач в социальном воспитании, но совершенно ясно, что они являются частными, а не общими его задачами. Основная задача социального воспитания заключается в развитии социальной активности, в развитии «вкуса» к социальной деятельности, в воспитании духа солидарности, способности подниматься над личными, эгоистическими замыслами. Политическая деятельность, участие в политической жизни страны является одной из форм социальной активности, и только в подъеме последней можно видеть средство для борьбы с политической партийностью [...].

Но социальное воспитание нельзя смешивать также и с национальным воспитанием... Национальное воспитание заключается в том, что мы возможно глубже проникаемся национальным творчеством, проникаемся заветами прошлых поколений и одушевляем нашу деятельность ими. Национальное воспитание наполняет нашу душу национальным содержанием, главным образом через язык и литературу, вводит нас в понимание природы, экономической жизни, всех форм культурной жизни нашей родины и делает нас способными быть сознательными и полезными гражданами своей страны. Таким образом, социальное воспитание приближается по своим задачам к националь-

ному воспитанию, но оно стоит выше его и захватывает душу ребенка шире и глубже... Уберечься от опасности узкого национализма национальное воспитание может только в том случае, если оно будет опираться на правильно поставленное социальное воспитание, если любовь к своей стране, знание ее современного состояния и истории будет соединяться с воспитанием духа солидарности, с пониманием ценности всечеловеческого общения. Дух братства, дух солидарности, идеально одушевляющий национальное воспитание, единственно способен оградить национальное воспитание от опасности, стоящей перед ним. Воспитание должно быть национальным, 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. Вместе с тем ясно и другое: социальное воспитание не должно быть космополитическим. Воспитывая те черты личности, которые в конце концов должны привести к братству народов, социальное воспитание не устраняет национального момента в личности человека. [...] Социальное воспитание должно развивать социальные силы ребенка, подготовлять его к социальной жизни не с точки зрения социальной техники, а с точки зрения социального идеала.

Благо индивидуальности заключается в усилении и расширении социальной активности. Чем больше отдаем мы себя социальной деятельности, чем многообразнее наши социальные связи, тем выше стоит индивидуальность в своем развитии. [...]

Социальная среда не должна подавлять личность, но личность не должна забывать о социальной среде: лишь одновременное развитие индивидуальной силы и социальных навыков намечает путь нормального развития личности. Задача воспитания, сформулированная как развитие личности для нее самой, не только будет односторонней и жизненно опасной, – но она лишила бы личность важнейшего момента в ее созревании, она уродовала бы личность, лишая ее плодотворного социального питания. Личность ребенка может нормально развиваться

лишь в социальных условиях. Задача воспитания в том и заключается, чтобы эти социальные условия не подавляли, а питали личность, а с другой стороны, чтобы личность проявляла себя не в грубом самоутверждении, но в истинном сотрудничестве с другими людьми. Развитие истинной солидарности не есть только социальный идеал, не есть только требование жизни, нет – это путь, намеченный природой человека. В развитии солидарности, не подавляющей личность, а связывающей ее в тесном сотрудничестве с социальной средой, заключается лучшее средство создать нормальные условия созревания детской души...

Социальная жизнь не есть нечто добавочное к индивидуальной жизни, – она слагаемое в цельной жизни личности. Личность образуется при сплетении индивидуального и социального в ней, и ни один элемент никогда в ней не отступает. Это не значит, что во всякой личности мы находим нормальное соотношение этих сторон, но во всяком случае в каждой личности обе стороны входят неизбежно. Перевес, преобладание одной стороны над другой, подавление одною другой ведет к изломам в личности, является источником «худосочия» морального, ведет к недоразвитию личности, равным образом болезненно отзывается и на социальной среде...

Жизнь всегда выдвигает некоторое число социально активных личностей, благодаря которым не распадаются социальные связи, медленно, но неизменно движется социальный прогресс. Но та же жизнь выдвигает социально инертных людей, выдвигает холодных эгоистов, – и главное, выдвигает их всегда в большем числе, чем первых. Никогда опасность для общества этих социально негодных натур не становится столь строгой, как при демократизации общественного строя, когда в руки именно большинства отдается судьба народа! Вот почему демократизация общественности, как ни соответствует она требованиям социальной справедливости, может оказаться опасной, если естественный порядок не будет дополнен реформой воспитания. Раз массы призываются к социальной активности, то они должны быть подняты до этой активности.

Вопросы социального воспитания становятся одними из самых важных в новом строе.

ОЧЕРК 3
Мировоззрение как ценность образования

Вряд ли можно найти в настоящее время в педагогике более острую проблему, чем вопрос о мировоззрении и его отношении к школе и образованию вообще.

С.И. Гессен

С тех пор, как образование стало тем, чем оно является в современном обществе, а именно – одним из значимых средств воспроизводства социального сообщества и приобщения его членов к познавательно-культурным ценностям, накопленным человечеством, – с тех пор его основой и результатом стало *мировоззрение* как обязательный структурный компонент представлений личности о мире и своем месте в нем. И это понятно, поскольку мировоззрение, если оно не трансформировалось в нечто другое, скажем в некую идеологическую догму, выступает важнейшим условием решения главной задачи образования – социализации и развития личности обучаемого, ибо оно есть продукт саморефлексии человека. Ведь мировоззрение – это самосознание, вырабатываемое в постоянном взаимоотношении с миром через усвоение социального и интеллектуального опыта человечества. В качестве такового оно возникает и приобретает своего реального носителя именно в процессе образования. Если образование преследует цели культурного развития обучаемого и связано с воспитанием, усвоение необходимых норм, ценностей и знаний (общих и специальных), то мировоззрение своей интенцией имеет «привязку» духовного индивидуального опыта к мировому социокультурному целому, включение в него человека через усвоение ценностей, ориентаций, стереотипов социального поведения, необходимых для жизни в исторически конкретном сообществе. Если употреблять понятие мировоззрения в этом смысле, то утверждение, что образование есть выражение мировоззрения – это тавтология, как писал С.И. Гессен[1]. Ибо

[1] Гессен С.И. Мировоззрение и образование // Гессен С.И. Педагогические сочинения. Саранск, 2001. С. 209.

то и другое идут параллельно с процессом обучения, если последнее имеет своим «итогом» образованную личность, исповедующую ценности своей эпохи и следующую в своей практической деятельности принятым в обществе духовно-нравственным ориентациям.

Образование традиционно делится на общее и специальное, начальное, среднее и высшее – но в рамках каждого из них формирование мировоззрения, различаясь по формам, сопрягается с развитием самосознания личности, соответствующего исторически-конкретной эпохе. И в каждой из форм оно, выражая личность человека, *субъективно*, а выражая историческую ситуацию, в которую человек погружен, оно «*эпохально*». Эта сопряженность мировоззрения с личностью и эпохой есть то главное, что делает его тождественным образованию. Отсюда обреченность всех попыток исключить мировоззрение из процесса обучения. Но кажется именно об этом мы забыли, реформируя систему образования, когда, отказавшись от старых мировоззренческих ценностей, не сформировали новые.

Можно сказать, что в области образования сегодня мы пожинаем плоды того, что сами «посеяли», когда начали образовательную реформу, выведя «за скобки», якобы, политизированный прошлой системой воспитательный процесс, а с ним и понятие мировоззрения. Тогда казалось, что все недостатки прошлого коренятся в идеологизации образования, а потому главное – это освободить его от мировоззренческой ангажированности (имелся в виду марксизм) и сделать его «чистым» образованием, ориентированным в первую очередь на обучение, как будто обучение возможно без воспитания, или воспитание не есть обучение. И много преуспели в этом деле: теперь мы можем «похвастаться» тем, что у общества на всех его структурных уровнях идеология как система определенных взглядов и ценностей, лежащих в основании деятельности государственных и общественных систем, попросту отсутствует.

Сегодня мы живем в деидеологизированном, хотя в крайней степени политизированном обществе. О марксизме в наши дни молодое поколение, если что и знает, то больше по рассказам бабушек и дедушек. Но, наверное, было бы лучше ему узнать о нем из более объективных источников – все-таки это система знаний, пусть и не

отвечающая социально-политическим ориентирам сегодняшнего общества, но бесспорно несущая в себе научные представления о законах общественного развития, которые вошли в систему общечеловеческого знания. И уже по одному этому они могли бы, так или иначе, быть включены в систему образования для «ознакомления» со страницами интеллектуальной истории страны. Впрочем, именно «так или иначе», эти знания в систему школьного обучения вошли – в предмет, называемый сегодня обществознанием, представляющий собой по сути дела «переименованную» культурологию, включающую историю, москвоведение, историю мировой и российской культуры – всего «понемножку». Но и этот предмет во многом лишен мировоззренческих ориентиров. Мы имеем в виду те, что составляют основу знания о мире в целом и систему ценностей, определяющих жизненное отношение человека к нему, другими словами, систему взглядов, выработка которых «делает» человека личностью своего времени. Речь идет, повторяем, о том понимании мировоззрения, которое, по словам С.И. Гессена, составляет обязательный момент и воспитания, и образования, поскольку его выработка идет параллельно с развитием личности, формирование которой является одной из важнейших целей и первого, и второго. Рассматриваемая проблема представляется актуальной и по той причине, что многие из внедряющихся в сегодняшнюю практику обучения новых образовательных технологий, как мы уже отмечали, весьма слабо связаны с задачами воспитания. Это привело к еще одной неожиданной ситуации: пропало единое образовательное пространство, ибо цементирующим основанием последнего является не частное знание, пусть и объединенное общей программой обучения, а именно мировоззрение в названном выше смысле. Ситуация породила ряд новых трудностей и поставила образовательную систему перед необходимостью решения проблем, до сих пор мало ей знакомых.

Вот почему, приведем еще раз высказывание С.И. Гессена, вынесенное нами в эпиграф: «Вряд ли можно найти в настоящее время в педагогике более острую проблему, чем вопрос о мировоззрении и его отношении к школе и образованию вообще»[1]. Заметим, что сказано это было

[1] Гессен С.И. Там же. С. 207.

С.И. Гессеном 65 лет назад, и у него не было оппонентов по этому высказыванию, в наши дни эту аксиому педагогики нередко приходится доказывать, при этом каждый раз остается угроза, что ее защитники могут и не получить поддержки общественного мнения. Повторяем, речь идет не об идеологической направленности образовательно-воспитательного процесса, когда она связана с навязыванием учащимся односторонних представлении, выражающих интересы определенной группы людей, с использованием внешнего принуждения, широкой пропаганды, средств массовой информации. В таком случае мировоззрение в самом деле превращается в нечто внешнее по отношению к ученику, в «отвердевшее мировоззрение», способное подавить личность. Речь идет о мировоззрении как той реальной нити, которой отдельная личность «связуется» в своем личном бытии с бытием окружающего ее мира, как природного, так и социального. Постараемся дать обоснование этому тезису.

Итак, мировоззрение есть система представлений человека о мире и своем месте в нем с позиций общечеловеческих ценностей, т.е. является очень значимым фактором формирования его самосознание, а значит личности. «Только мировоззрение дает человеку сознание своего места в мире и тем самым "почву" в жизни, возможность выйти из себя самого, оставаясь вместе с тем самим собой»[1]. Именно благодаря мировоззрению мир становится для человека предметом сознательного созерцания (познания) и действия (практического освоения). Поэтому даже те, кто пытаются поставить себя вне мировоззренческих установок, обойтись, хотя бы в личной жизни, без них – на деле оказываются в плену иллюзий, потому что или выступают, как правило, приверженцами какого-либо другого, отличного от наиболее распространенного и принятого в обществе типа мировоззрения, или сознательно обрекают себя на социальное одиночество, исключение из жизни своего народа и своей страны. Отвечая на этот вопрос, еще раз подчеркнем: мировоззрение – это не идеология, хотя бесспорно эти понятия сопрягаемы, поскольку и то, и другое своей целью имеют включение подрастающего поколения в общество, систему существующих институ-

[1] Гессен С.И. Мировоззрение и идеология // Там же. С. 99.

тов. Можно сказать, что идеология – это «отвердевшее» в догматике мировоззрение, мировоззрение, утратившее личностный характер. Идеология в первую очередь выражает интересы определенных социальных групп, движений, партий. А мировоззрение – это духовная среда человека, его «внутреннее Я», форма выражения его личностного бытия. Вот почему мировоззрение есть основание образования и его ценность, ибо только в сопряжении с мировоззрением его итогом становится творческая личность, свободная индивидуальность. Не профан, не средний индивид, не «массовый человек», не «человек-экономикус», а именно личность, индивидуальность.

«Существо мировоззрения, – писал Гессен, – заключается в том, что оно связует культурно-творческую деятельность человека с последним иррациональным корнем его живой личности»[1]. А именно эта связь и пропадает в идеологии, которая всегда (чьи бы интересы она ни выражала) есть обезличенное, застывшее в догме, замкнутое внутри себя мировоззрение. Отбросив базирующуюся на марксизме идеологию, мы отбросили и связанное с ним научное мировоззрение, основанное на материалистическом понимании истории, дав взамен ему далеко не «бесстрастные» ценности рыночной экономики. Одну идеологию заменили другой – идеологией общества свободной конкуренции, умудрившись и ее принципы превратить в догму.

Но если мировоззрение есть фактор личностного развития, фактор формирования человеческой индивидуальности, то мировоззрение и образование – это по сути дела две стороны одного процесса, в ходе которого человек, все более сознавая свою субъективность в противостоянии к внешнему миру, начинает осознавать себя способным к его интеллектуальному и практическому освоению. Важно отметить, что мировоззрение есть не только факт индивидуального самосознания, но и вектор самосознания эпохи: выражая состояние исторически определенного времени, оно характеризует целые периоды жизни человечества и в этом смысле является составляющей культуры в целом. В качестве такового оно образует тот культурный принцип, без опоры на который, как показывает опыт, образование теряет свой воспитательный по-

[1] Гессен С.И. Мировоззрение и образование // Там же. С. 220.

тенциал и сталкивается с ситуацией, когда единая система обучения «рассыпается» на множество «дисциплин», «предметов», не говоря о том, что вне культурно-мировоззренческого контекста оно лишается проблематики, связанной с осмыслением экзистенциальных вопросов человеческого бытия. В отрыве от мировоззренческих ориентаций невозможно и полноценное, т.е. отвечающее социальным ожиданиям, воспитание.

Именно поэтому считаем, что одна из главных задач образования связана с выработкой, формированием у молодого поколения соответствующего социально-политическим основам общества и уровню мирового знания мировоззрения, т.е. необходимых гражданских позиций, способности жить полноценной личной и социальной жизнью. Таким образом, «образование и есть не что иное, как образование мировоззрения, идущее параллельно с развитием личности»[1]. Добавим, личности данной эпохи, данного времени, связанного культурными узами с судьбой своей страны, ее традициями, ее прошлым, настоящим и будущим. Вот почему мировоззрение является не только задачей, но и ценностью образования.

Приведенные доводы вряд ли кто станет оспаривать, и тем не менее зафиксируем их формулировкой следующих тезисов, тем более что от согласия «на уровне теоретического осмысления» проблемы до согласия относительно способов ее решения на уровне практики порой бывает лежит немалая дистанция.

Тезис первый. В условиях сегодняшней постоянно ускоряющейся дифференциации наук мировоззрение выполняет роль объективного основания для «единения» различных учебных дисциплин в необходимое целое. Это справедливо не только в отношении естественнонаучного, но и гуманитарного знания. Если мы будем пренебрегать этим, образование утратит систематический характер, а учащийся «потонет» в море фактов, познавательную ценность которых он будет определять сообразно своим собственным ориентациям, почерпнутым из повседневного опыта и духовной атмосферы семьи. Этим мы вовсе не хотим сказать, что последние несут «отрицательный заряд», но, признаем, что, во-первых, не всегда и не всякая

[1] Гессен С.И. Там же. С. 209.

семья является «источником» соответствующих времени и общечеловеческим ценностям мировоззренческих принципов, а во-вторых, воспитание есть функция не только семьи. Кроме нее в ближайшее окружение, формирующее личность подростка, попадает, как это было всегда, «улица», его микроокружение и все та же повседневность. Последняя как воспитательное пространство весьма значима как формирующий фактор. В нее входит и заполоняющая телевидение реклама, и давящие на психику демонстрации насилия, уничтожающие в сознании границы между дозволенным и наказуемым, и многочисленные «ужастики», как будто невинные своей неуемной фантазией, ставящей жесткую границу между реальной жизнью и жизнью их героев, а на самом деле эмоционально упрощающие жизнь подростка. Повседневность включает и укореняемую средствами пропаганды в массовом сознании установку на утилитаризм и практическую выгоду. Значение имеет победа «идолов» массовой культуры, выхолащивающая духовные начала из общения, досуга, интересов и потребностей подростка. Всему этому сегодняшняя школа не может противостоять, потому что она утратила свои ценности как образовательная структура.

Мы вовсе не сводим роль последней к отмеченным отрицательным явлениям – повседневность очевидно богаче и шире их, но, к сожалению, она включает и эти явления, при этом последние в контексте осуществляющихся в обществе перемен играют не последнюю роль.

Тезис второй. Защищая мировоззрение как необходимое основание и ценность образования, мы далеки от мысли, что ситуация достижима пропагандой этой идеи. Никакая пропаганда идей не решает по сути задачи их реализации. Ведь пропаганда обращена даже не к разуму, а к «внешнему слою души» (Гессен). Усилия пропаганды нередко выхолащивают реальное содержание идеи. Во всех отношениях она есть суррогат того, что есть подлинного в пропагандируемой идее. Мы считаем, что в последнее время подобная трансформация происходит с идеей патриотического воспитания. Явно имеют место попытки подменить идею воспитания чувства верности и долга перед отечеством, любви к Родине как не только к конкретному месту, где родился и вырос, а к системе национальных традиций и культуре в целом «отвердевшими идеоло-

гемами», которые не имеют ничего общего с подлинным патриотизмом. Скажем, замена пионерского движения бойскаутским, организация так называемых летних школьных лагерей, где дети окунаются в атмосферу утилитаризма, практицизма и бездуховности в таких формах, что сами отказываются от участия в такого рода «движении за сохранение детства». Нужна не пропаганда важности, необходимости, обязательности развития форм патриотического воспитания – в сегодняшний образовательный процесс они вряд ли впишутся, потому что в нем нет для них ни соответствующего «пространства», ни соответствующих ориентаций. Нужна реформа образования, результатом которой стала бы такая образовательная система, которая задачи обучения решала, исходя из заложенных в нее принципов гуманизма, человечности, приверженности к общекультурным достижениям цивилизации, уважения к национальным традициям, приоритета духовных начал жизни. Только этим мы создадим условия формирования мировоззрения, составляющей которого станет любовь к родине и чувство патриотизма. Искусственно ни та, ни другое не насаждаются, поскольку предполагают особую духовную среду – внутреннюю среду человека, его духовное «Я», готовое воспринять эти ценности. Трудность решения проблемы в том, что эту среду формирует не только школа, хотя школа обязана ее формировать, потому как для того она и существует, в противном случае она становится просто образовательным цехом, где ученики – это подмастерья, а учителя выполняют функцию мастеров. Такую среду формирует общество. Но общество эту функцию сегодня не выполняет.

Тезис третий. Образование без обращения к личности учащегося, его мотивационным и нравственно-духовным устремлениям, фиксируемым мировоззренческими установками, приобретает настолько формализованный характер, что есть реальная угроза превращения его в процесс, обращенный «к никому». Последнее значительно снижает эффект обучения, поскольку ребенок в такой ситуации включается в него весьма отстраненно, а полученные знания воспринимает, по образному выражению Макса Шелера, не как «естественный кожный покров», а как «готовый костюм», сшитый не по его меркам. Но главное, и это еще более печально, формализация процесса обучения утвер-

ждает взгляд на ученика исключительно как на «программируемый» компонент образовательной системы. Между тем очевидно, что профессиональное участие человека в общественно-полезном труде, к которому его готовит образование, невозможно без наличия определенной гражданской позиции, развитого правосознания, готовности следовать в социальном поведении принятым в обществе нормам общежития и т.д. и т.п. Поэтому было бы большой ошибкой думать, что сами по себе знания есть достаточное основание для включения молодого человека в жизнь своей страны. Знание должно быть, если можно так сказать, оплодотворено способностью к сознательному социальному творчеству, к общению с себе подобными. Другими словами, образование должно сформировать личность, готовую к социальной деятельности. Для этого необходимо вернуть обучению утраченный им сегодня статус воспитательно-образовательного процесса и соответственно значимость коренного вопроса педагогики.

Тезис четвертый. Решение обозначенных выше задач невозможно без сознательной установки учителя на их решение. И потому успех дела во многом зависит от педагогических способностей и личностных качеств педагога. Гессен, придававший исключительное значение роли мировоззрения как «исповедания личности» в воспитательном процессе, предостерегал как от навязывания учащимся определенных мировоззренческих ценностей (превращения их в таком случае в идеологические догматы), так и от безразличия учителя к вопросам мировоззрения. Он писал: «Юность ощущает мировоззрение в первую очередь как форму выражения личного бытия и стремление ее к мировоззрению есть в последнем счете не что иное, как стремление найти себя самое [...]. Сущность правильной установки учителя заключается, таким образом, не в нейтралитете, а в терпимости. Терпимость же означает, что мировоззрение – свое или ученика – принимается им именно как воззрение, т.е. как интуиция, как форма личности, всегда сохраняющей для него свою самоценность, т.е. так, как мировоззрение всегда воспринимается именно самой юностью»[1].

Мировоззрение «сопереживается», если можно так сказать, а не просто доказывается, – только в таком случае оно

[1] Гессен С.И. Там же. С. 214.

становится жизненным принципом человека. Поэтому решающее значение для учащегося имеют не теоретические доказательства, взятые сами по себе, тем более если речь идет об экзистенциальных вопросах бытия, а то, как в этих доказательствах проявляет себя учитель. Выполняя эту функцию, он должен иметь свои убеждения, т.е. быть для учащихся представителем, а лучше сказать «носителем», определенного мировоззрения. Поэтому от его личных качеств во многом зависит, поверят ли и воспримут ли учащиеся предлагаемые им мировоззренческие принципы и ценности. Если учитель обнаруживает безразличие к мировоззренческим вопросам, которые чаще всего в глазах школьников являются «оселком», на котором они как бы испытывают своих учителей, или если он проявляет в этих вопросах нетерпимость, навязывая учащимся свои жизненные принципы, то наступает быстрое разочарование в учителе, и он перестает быть для учащихся *социально компетентным человеком*, т.е. именно учителем.

Таким образом, ни «воздержание» от мировоззрения, ни навязывание его – одинаково не способствуют подлинному образованию. И требуется немало умения и такта со стороны учителя, чтобы пройти между этими крайностями, своеобразными Сциллой и Харибдой учебного процесса. И не следует думать, будто это касается только учителей-гуманитариев, – не в меньшей степени это верно и в тех случаях, когда предметом преподавания является естествознание, математика, технические дисциплины, на первый взгляд далеко стоящие от всякого мировоззрения. Они в самом деле «далеко стоящие», но до тех пор, пока не становятся предметом обучения, пока между этими областями знания и учащимся не встанет фигура преподавателя. Но с того момента, как только это произойдет, вопрос о мировоззренческих установках, ориентациях, общих знаниях, касающихся устройства мира и места человека в нем, приобретают столь же актуальный смысл, как и овладение специальными знаниями.

Таким образом, можно сказать что мировоззрение есть одна из высших целей и одновременно ценностей образования. Но именно мировоззрение, т.е. такая система взглядов и принципов, которая не поддается «отвердению» и, говоря философским языком, всегда готовая «преодолеть себя». Оно является исходным культурным

основанием и образования и воспитания, неразделенных в реальном педагогическом процессе, поскольку именно оно подготавливает молодое поколение к *жизни в культуре*, превращает его из «просто» человека в *культурного* человека, т.е. способного к духовному и социальному творчеству. Будучи целью образования, мировоззрение одновременно есть и его важнейший фактор, ибо первое, если хочет быть эффективным, должно быть «укоренено психологически» в человеке (стать для него его образованием, его внутренним «Я») и исторически в ситуации определенной эпохи. Выполняя эту функции, оно предстает весьма разнородным по составляющим его элементам. Таковыми являются и система научных представлений о мире в целом, и общечеловеческие ценности, и национальные культурные традиции, и историческая память народа, и элементы мировоззрения, оформившегося в прошлые эпохи, и мотивационная структура поведения, и гражданская позиция, и духовность, как совокупность нравственных установок, и правосознание.

Последнее как сфера внутренней жизни человека несет свою «нагрузку» в структуре мировоззрения. Приведем в этой связи высказывание другого мыслителя: «Жить – значит для человека жить правосознанием, – писал И.А. Ильин, – в его функции и в его терминах: ибо оно остается всегда одною из великих и необходимых форм человеческой жизни»[1]. Как составляющая мировоззрения правосознание – это тоже форма самосознания личности, появляющаяся как результат развитой рефлексии, связанной с осознанием окружающего мира и усвоением ценностей и норм социокультурного опыта человечества, обеспечивающих вхождение в этот мир «на правах» личности. И в этом смысле правосознание, как и мировоззрение в целом, выступает фактором социализации молодого поколения, а значит и фактором образования. Между тем из всех проявлений мировоззрения именно правосознание сегодня оказалось на периферии педагогической и общественной мысли. В то же время именно его состояние вызывает наиболее серьезные опасения в плане подготовки подрастающего поколения к социальной жизни – как с точки зрения элемен-

[1] Ильин И.А. О сущности правосознания. Собр. соч. В 10 т. Т. 4. М., 1994. С. 155.

тарного знакомства с существующими правовыми нормами, так и с позиции решения практических проблем, связанных с девиантным поведением молодежи. Но эта тема – предмет специального разговора.

ВЫБРАННЫЕ МЕСТА ИЗ ПЕРВОИСТОЧНИКОВ

С.И. ГЕССЕН

Мировоззрение и образование

2. Детство: по сю сторону мировоззрения

[...] По мере того, как человек вырабатывает свое мировоззрение и вступает в жизненное отношение к мировому целому, что означает в сущности одно и то же, он развивается так же как личность. Здесь мы имеем уже мировоззрение в высшем смысле слова, не только простое представление об окружающем, которое не есть «Мир», и не есть также еще предмет настоящего «воззрения», но здесь мы имеем уже подлинное мировоззрение, как существенную черту бытия человека как личности. Мировоззрение в этом новом смысле есть уже продукт самопроизвольности человеческой личности. Человек все более сознает свою собственную субъективность, но вместе с тем и мир становится для него все более и более объективным, выступая как предмет сознательного созерцания и действия.

Только в этом смысле можно говорить о мировоззрении как задаче образования. Без мировоззрения как жизненного отношения субъекта к мировом целому, отношения, включающего в себя наряду с представлением о мире и оценку его с т.з. ценностей, а значит и некий жизненный идеал, без такого мировоззрения нет самосознания, а стало быть человека как личности [...] Самосознание вырабатывается лишь в постоянном взаимонапряжении к сознанию мира. Задача образования, действительно, заключается в том, чтобы человек выработал себе мировоззрение, а это означает то же самое, что стать личностью. Если употреблять слово мировоззрение в этом смысле, то утверждение,

что образование есть выработка мировоззрения, есть не что иное, как тавтология. Образование и есть не что иное как образование мировоззрения, идущее параллельно с развитием личности. Мировоззрение и личность суть две стороны одного и того же процесса.

3. Отрочество: мировоззрение как духовная атмосфера

[...] Мировоззрение, о котором мы сказали, что оно есть оборотная сторона самосознания личности, есть именно воззрение, то есть интуиция, которая, если даже она и пропитана уже абстрактными логическими моментами, во всяком случае не представляет еще собою замкнутой в определенных понятиях теории. Напротив, мировоззрение, которое притязает определять собой образование, есть по необходимости некая логическая, отлившаяся в догму, теория миропонимания. Это есть замкнутая в себе и уже обезличенная идеология, а отнюдь не непосредственная интуиция, имеющая своей носительницей живую личность.

В состоянии ли такое отвердевшее и превратившееся в идеологию мировоззрение содействовать образованию личности и выработке в ней мировоззрения в установленном нами смысле слова? [...] Что же получится тогда, когда отроку будет преподана или даже навязана определенная идеология, то есть готовые ответы, прежде, чем он сам поставит себе те вопросы, на которые эти последние должны отвечать? Он сможет усвоить их своей памятью, но отнюдь не так, чтобы они могли формировать и определять его жизненное отношение к миру. В лучшем случае они останутся мертвым грузом чисто внешних знаний и представлений; но скорее всего будут ощущаться как некое бремя, против которого юноша вскоре попробует возмутиться, хотя бы из присущего ему желания самостоятельности.

Следует ли отсюда, что школа на этой ступени, как впрочем и на предыдущей ступени детства, должна ревниво чуждаться всякого мировоззрения? Такой вывод был бы столь же ошибочным, как и неосуществимым, в особенности, если иметь в виду проведенное нами различие между непосредственным мировоззрением, носителем которого является живая личность и идеологией, уже отделившейся от личности и опосредованной понятиями. Именно хороший учитель, учитель по призванию, никогда не сможет обойтись без мировоззрения или от-

решиться от него, и это тем менее, чем больше представляет он собою личность. Не сможет он также и привести к молчанию и бездействию в своей педагогической практике имеющееся у него мировоззрение. Это означало бы для него отказ от своей личности, как воспитателя. Но если бы он даже и пытался это сделать, это мало бы помогло. Окружение ребенка вне школы всегда уже пропитано каким-нибудь мировоззрением, ребенок вдыхает в себя эту духовную атмосферу, его окружающую, он «врастает» в то или иное мировоззрение, коренящееся не только в личностях отдельных людей, но и как бы в самой исторической эпохе.

4. Юность: мировоззрение как форма выражения личности

[...] Для юноши мировоззрение есть прежде всего выражение личности, исповедание личности, чем в своем последнем основании мировоззрение фактически и является. Ничто более не отталкивает юношу, как мировоззрение, выродившееся в идеологию и защищаемое как теория, вне всякого отношения к личной жизни защищающего его учителя. И обратно, учитель, который не воплощает в глазах ученика никакого мировоззрения, но действует лишь как простой чиновник и в вопросах жизни ничего не умеет сказать или, точнее, показать учащимся, не ощущается ими как личность. [...] Решающее значение для юношества имеют не теоретические доказательства, взятые сами по себе, но то, как в этих доказательствах проявляет себя человек, пользующийся ими, как они формируют все его жизненное поведение.

Тем самым уже дан ответ на то, какую роль может и должно играть мировоззрение на высшей ступени школы. Если учитель воздерживается от мировоззрения и обнаруживает безразличный нейтралитет в вопросах, которые юношеством ощущаются как вопросы жизни и которые в их глазах являются как бы оселком, коим они испытывают своих учителей, то учащиеся быстро разочаровываются в личности учителя, что необходимо отражается в дурную сторону и на самом преподавании. Ведь как раз в этой высшей ступени школы преподавание имеет уже своей задачей не давать только простую сумму сведений, но приобщить учащихся к тому, что можно было бы назвать

духом науки, дать им по крайней мере почувствовать позади сведений оживотворяющий их метод научного исследования. [...]

Но столь же гибельным для процесса образования оказывается и противоположное поведение учителя, когда учитель навязывает учащимся свое мировоззрение как некую готовую идеологию, не подлежащую никакой дискуссии, и носящую характер непогрешимой догмы. Юность, стремящаяся выработать себе свое собственное мировоззрение, особенно остро ощущает внутреннюю пустоту такого обезличенного мировоззрения, превратившегося в своего рода форму [...]. Всякая идеология, напротив, ревниво замыкается от всей той проблематики, которая не подходит к ее готовым формулам, она сознательно отметает все сомнения и вопросы, чтобы только не повредить бесспорности и уверенности, на которые она притязает. И потому она не способна раскрыть личность учащегося, она толкает его на чисто внешнюю активность, отвращая его от внутренней работы над самим собой. А между тем подлинное образование имеется только там, где человек осуществляет в себе внутреннюю закономерность науки, нравственности, справедливости и других объективных областей духа как свое собственное дело, как продукт цветения своей личности и собственного мировоззрения.

Таким образом, ни воздержание от мировоззрения, ни владычество мировоззрения, вылившегося в идеологию, одинаково не способны быть факторами подлинного образования. Правильная установка учителя по отношению к юношеству – существенное исповедание своего мировоззрения без всякого, однако, навязывания его юношеству и притом исповедание его не как некоей готовой догмы, но как динамического воплощения личности. Юность ощущает мировоззрение в первую очередь как форму выражения личного бытия, и стремление ее к мировоззрению есть в последнем счете не что иное, как стремление найти себя самое. Подобная установка учителя, которая кажется нам единственно правильной, отнюдь не является простой золотой серединой между обеими другими установками, отвергаемыми нами вследствие их гибельности для образования. Напротив, оно является путем не наименьшего, а наибольшего сопротивления: в ней должно постоянно сохраняться взаимонапряжение между силой собственного

убеждения учителя и тяжестью той проблематики, которую он должен раскрыть учащимся, мировоззрение учителя не должно поглотить эту проблематику и обратно, эта последняя не должна привести учителя к молчанию, исключив его как личность, имеющую свои убеждения, из процесса обучения. Сущность правильной установки учителя заключается, таким образом, не в нейтралитете, а в терпимости. Терпимость же означает, что мировоззрение, то есть как интуиция, как форма личности, всегда сохраняющей для него свою самоценность, то есть как мировоззрение всегда воспринимается именно самой юностью. Таким образом, наивысшая добродетель учителя заключается в том, что он как бы непрерывно преодолевает свое собственное мировоззрение, не позволяя ему отвердеть в идеологии и обезличиться.

5. Образование как преодоление мировоззрения и разложение образования идеологией

Мировоззрение, сказали мы, есть самосознание человека, интуиция последнего основания своего собственного бытия.

Оно коренится в личном и историческом бытии человека, в его собственном характере и в духе времени, то есть исторической ситуации, выражая тем самым своеобразие как личного, так и объективного духа, в котором человек живет. Оно есть как бы корень, связующий человека с онтологической почвой его бытия [...].

[...] Если школа должна стать подлинно жизненной школой, и даваемое ею образование должно стать «почвенным», т.е. не должно ограничиваться одним рассудком человека, но должно стремиться проникнуть к более глубоким, иррациональным слоям человеческой души, чтобы формировать всего человека в целом, то тогда школа должна проникнуться единым духом и, стало быть, одной определенной идеологией. Образование должно с этой точки зрения быть укоренено психологически в характере человека, а исторически – в ситуации определенной эпохи, а это и означает, что оно должно быть обусловлено не одной только «наукой», но и «мировоззрением» [...].

Нельзя отрицать, что образование имеет своей целью включение подрастающего поколения в общественные союзы, например, в класс, в народ, в государство и другие

коллективы, из которых слагается ткань общества. Только посредством образования общество так же как и его отдельные коллективы, из которых оно слагается, могут длиться во времени. Отрицать эту социальную функцию так же невозможно, как нельзя отрицать, что в задачи образования входит и развитие естественных сил человека, «воспитание» его в узком смысле этого слова, т.е. превращение его в жизненно сильный биологический организм. Но этими двумя целями, биологической и социальной, феномен образования отнюдь не исчерпывается. Образование означает, кроме того, приобщение человека к духовным ценностям науки, искусства, права, хозяйства [...] это включение имеет своей оборотной стороной также и раскрытие индивидуальности учащихся, личное и творческое усвоение ими духовных ценностей, которое немыслимо без свободных актов человеческой личности, в коих раскрывается самостоятельное убеждение человека, его совесть [...].

Поэтому для образования и нет ничего опаснее, чем «идеократия», которая вместо того, чтобы раскрыть мировоззрение, его сделать текучим и жизненным, приводит к отвердению мировоззрения в идеологию. Существо мировоззрения заключается в том, что оно связует культурно-творческую деятельность человека с последним, иррациональным корнем его живой личности. Именно эта связь и пропадает в идеологии. Идеология есть не что иное, как обезличенное мировоззрение. Образование есть, напротив, процесс формирования личности человека, и обретение человеком мировоззрения есть только оборотная сторона этого процесса, оживотворяемого лишь любовью. Образование гибнет там, где любовь вытесняется любоначалием. Нет спора, мировоззрение есть последний принцип образования, но именно мировоззрение, которое не поддается отвердению и не замыкает себя от окружающего, но всегда готово преодолеть себя самого. В этом смысле преодоление мировоззрения есть основная заповедь всякой подлинной образовательной деятельности.

Мировоззрение и идеология

[...] Мировоззрение есть всегда также достояние исторической эпохи, оно не только индивидуально и характе-

ризует личность отдельного человека, но и сверхиндивидуально и характеризует целые исторические периоды в жизни человечества, в которую отдельный человек погружен. Если и верно, что отдельный человек выбирает себе мировоззрение в соответствии со своим характером, т.е. в соответствии со своей личной установкой («подходом») к мировому целому, то, с другой стороны, столь же бесспорно, что он ограничен в этом своем выборе своей исторической эпохой, т.е. той формой самосознания, которой достиг в данный исторический период в данном историческом месте объективный дух, как высший слой мирового бытия [...].

Отсюда бесплодность и невозможность всех попыток исключить мировоззрение из духовной жизни, основать философию или политику на одной только «объективной научной истине». Мировоззрение есть проявление не только личности отдельного человека, но и его судьбы, результат встречи персонального и объективного духа, свободы человека и исторической необходимости. Оно есть как бы внутренняя форма всякой духовной жизни. Все те, кто хотят обойтись без мировоззрения, на самом деле или имеют свое, часто очень воинственное мировоззрение натуралистического типа, или вместе с мировоззрением утратили себя как личности и выключили себя из исторической судьбы [...]. Мировоззрение проявляется не только в философии и религии, но также и в искусстве, в науке, политике и хозяйстве. Оно есть корень, из которого они проистекают или которым по крайней мере питаются. Оно есть нить, которой всякое духовное бытие онтологически прикреплено, как духовное бытие, к мировому целому, одинаково, идет ли речь о субъективном духе, т.е. о личности отдельного человека, или о творениях искусства, науки и др. областей объективного духа. Через мировоззрение они являются укорененными в жизни и в истории, оно сообщает им их «экзистенциальный» характер. Только мировоззрение дает человеку сознание своего места в мире и тем самым «почву» в жизни, возможность выйти из себя самого, оставаясь вместе с тем самим собой [...].

[...] Диалектика мировоззрения не позволяет ему оставаться самим собой: как только оно выходит из той почвенной глубины, в которой человек, как целое, встречается с

миром, как целым, неустойчивое равновесие мировоззрения нарушается. Мировоззрение или преодолевается в творческом акте личности, и тогда оно перерождается в философию, религию, науку, искусство или какую-нибудь иную форму объективного духа. Или, упорствуя в своей субъективности и частичности, оно замыкается в самом себе, но тогда оно перестает быть мировоззрением в подлинном смысле слова, вырождаясь в то, что вернее всего было бы назвать «идеологией» [...]

[...] Философия освобождает мировоззрение от его социальной связанности, возвращает его к его истоку – личности и, персонализируя его, взрывает его замкнутость, раскрывает его и динамизирует. В эпохи обострения борьбы за власть напротив обостряются и все черты замкнутого мировоззрения. Если традиционное мировоззрение социальной группы носит охранительный характер, и застывшая замкнутость его есть результат как бы окаменения, то воинствующее мировоззрение, еще только спаивающее остальную группу в ее борьбе за власть, заведомо и умышленно противопоставляет себя всякой полноте и всеединству. Тогда именно оно вырождается в идеологию в собственном смысле этого слова. Частичность становится в идеологии партийностью, односторонность точки зрения усугубляется тенденциозностью. Вместо того, чтобы, как это происходит в философии, раскрыться и динамизироваться, мировоззрение в идеологии еще более замыкается в себе, отмежевывается от всех чужих точек зрения, игнорируя также и выдвигаемую ими проблематику. Оно утрачивает свой личный и конкретный характер, стабилизируется в догму, в то, что Достоевский назвал однажды «чугунной идеей», массивность которой должна обеспечить ударную силу действия. Ведь тот, кто борется, не может позволить себе роскоши сомнения, всякая проблематика только смущает действующего, который должен тут же на месте принять решение, а всякое решение есть уже выбор, т.е. заведомая односторонность. Для этого он и нуждается в идеологии, которая оградила бы его от всяких сомнений, ясно указала бы ему выбор и, упростив для него задачу решения, придала бы уверенность его действию. Идеология есть меч борьбы, и в ней мировоззрение застывает в своего рода металлическую массу, перестает быть связью частного с целым, затвердевает в умышленной своей частичности. Оно

перестает быть интуицией, покрывается панцирем застывших понятий и вместе с тем подчиняет себя всецело волевому началу. Живая интуиция целого, лежащая в основе всякой истинной философии и открытая здесь для все расширяющейся проблематики, вырождается в идеологию, в своего рода отмычку, без ключа открывающую двери ко всем проблемам [...].

[...] В идеологии мировоззрение хочет стать таким же внешним орудием господства над людьми, каким естественные науки являются для господства человека над природой. Но тем самым мировоззрение предает себя самого, ибо господство над природой достигается наукой как раз в той самой мере, в какой науке удалось оторваться от изначальной. Идеология напротив хочет добиться господства без объективности. [...] «Живая жизнь» (Ф. Достоевский) должна безусловно подчиниться идее, но не отвердевшей идее, идее «чугунной», умышленно отказавшейся от полноты всеединства и желающей утвердиться не посредством любви (любви к мудрости или любви к ближнему), а посредством внешнего принуждения. Живой идее чуждо, напротив, всякое любоначалие, и если она все же приходит к господству, то это господство ее есть плод ее внутренней силы, плод теоретической или нравственной полноты, а не голой воли к власти.

Любоначалие есть таким образом та искомая нами грань, которой идеология отличается от мировоззрения. Опасно не мировоззрение, а абсолютирование того только человеческого, которое составляет экзистенциальную основу мировоззрения, и отрыв от абсолютного, к которому, как к полноте и всеединству своего собственного бытия, устремляется в мировоззрении всякая частная духовная жизнь. Абсолютирование человеческого есть последняя основа и той нетерпимости, которая характерна для всякой идеологии, пренебрегающей живой человеческой личностью ради торжества отвлеченной идеи. Наоборот, только осознание человеком его собственных границ и, значит, смирение перед Абсолютным может стать основой нового подлинного гуманизма, как умонастроения любви, и притом не любви к дальнему, слишком часто оборачивающейся брезгливостью и ненавистью к ближнему, а любви к конкретному, к живому, к индивидуальному.

ОЧЕРК 4
Правовая культура и правосознание в школьном обучении

Вся жизнь человека и вся судьба его слагаются при участии правосознания и под его руководством; мало того, жить, значит для человека жить правосознанием, в его функции и в его терминах: ибо оно остается всегда одною из необходимых форм человеческой жизни.

И.А. Ильин

Если говорить об актуальности обозначенной в заголовке темы, то она очевидна. С одной стороны, из всех проявлений мировоззрения именно правосознание сегодня оказалось в положении «заброшенного» и «забытого», а вернее вытесненного из общественного сознания. И это при том, что интерес к разного рода криминальным и уголовным сюжетам возрос настолько, что последние не только стали темой обязательных информационных передач на теле- и радиовещании, но и заполнили киноэкран и книгопродажу многочисленными боевиками и детективными сериалами. С другой стороны, именно правосознание, готовность к законопослушанию, вызывает наиболее серьезные опасения в плане подготовки подрастающего поколения к социальной жизни, как с точки зрения элементарного знакомства с существующим правовым законодательством, так и с точки зрения решения практических проблем, связанных с неправовым поведением молодежи. Сегодня в российских мегаполисах до 30% социально опасных деяний совершается детьми и подростками в возрасте до 14 лет; 50% всех уголовных преступлений совершается молодыми людьми в возрасте 14–30 лет. Правосознание предполагает, что человек знает о существовании норм права и своей ответственности перед ними, что он знает о пределах, границах своего «правового статуса», что он информирован о существующем в обществе законодательстве, хотя бы на уровне первого знакомства со статьями уголовного кодекса. Этого знания, являющегося основой правовой культуры, нет

у сегодняшних школьников, даже у тех, кто получил паспорт и вот-вот вступит в сознательную самостоятельную жизнь.

Если задаться традиционным русским вопросом, «кто виноват?», то придется признать, что в известной мере – наша образовательная система. До последнего времени она вовсе не ориентировала педагогическую практику, и прежде всего школу, на выработку необходимой правовой культуры, а соответственно на формирование необходимого правосознания у подрастающего поколения. Между тем, преподавание права в формах, доступных пониманию школьников, имеет огромное значение в профилактике подростковой преступности. Сегодня нам приходится констатировать полное отсутствие внимания со стороны школы, за исключением, может специализированных лицеев и гимназий, к правовой жизни общества, к существующим в стране нормам права, к кодексам юридического законодательства и т.д. А именно она должна в первую очередью информировать учащихся о таковой, более того, не просто информировать, а уметь дать оценку и интерпретацию их на уровне научного понимания в соответствии с уровнем общеобразовательной подготовки школьников. Ведь формирование правовой культуры, заметим, как всякой культуры, у подрастающего поколения есть одна из задач школьного обучения, поскольку правосознание – это структурообразующий компонент мировоззрения, являющегося основанием всякого образования.

Поэтому необходимо как можно скорее подготовить доступные популярные учебники права, ввести обязательный курс *законоведения* (ведь ввели такую дисциплину – ОБЖ!) и не только в средних школах, но и в вузах на всех факультетах. Огромное значение имела бы целенаправленная систематическая разъяснительная работа в доступных формах среди всего населения через средства массовой информации, поскольку не только дети, но и родители зачастую не знают в должной мере правовых норм. Уголовное право знают, как правило, либо преступники, либо те, кто готовится совершить преступление. Поэтому, повторяем, подключение школы к соответствующему воспитанию – важнейшая задача, которую перед ней поставило время. Тот факт, что она не занимается

вопросами правового воспитания, конечно объясним: во-первых, школа не готова к этому в силу низкого уровня правовой культуры общества в целом (правосознание оказалось на периферии не только педагогической мысли), в силу отсутствия необходимых учебников и методических разработок по правовой проблематике и соответствующим образом подготовленных педагогических кадров; во-вторых, по причине отсутствия должной традиции в педагогической практике. Правда, справедливости ради следует сказать, что ситуация имеет свою «дурную» традицию. Еще сто лет назад известный русский правовед Б.А. Кистяковский, ставя вопрос о необходимости формирования здорового правосознания и соответствующей правовой культуры у русского общества, упрекал русскую интеллигенцию в сборнике «Вехи»: «Из всех культурных ценностей право находилось у нее в наибольшем загоне. При таких условиях у нашей интеллигенции не могло создаться прочного правосознания, напротив, последнее стоит на крайне низком уровне»[1]. Кистяковский отмечал, что притупленность правосознания русской интеллигенции и отсутствие должного интереса к правовым идеям у русского общества является результатом застарелого зла – отсутствия в повседневной жизни какого бы то ни было порядка. И это справедливо, ибо уровень правовой культуры, правосознания в обществе, конечно же, непосредственно зависит от уровня самого права как нормы, по которой оно живет. Наверное, и сегодняшнее крайне неудовлетворительное состоянии правосознания молодого поколения, да и всего населения страны, в известной мере есть отражение состояния правового порядка, точнее, беспорядка в обществе.

Чтобы понять, «Что делать?», обоснуем выдвинутый выше тезис, а именно: правосознание есть необходимый элемент мировоззрения, а значит той духовности, на которой держится вся культура общества, и потому является необходимым фактором образовательно-воспитательного процесса. В аргументации этого тезиса мы будем опираться на проработку его представителями отечественной философии права – П.И. Новгородцева, Б.А. Кистя-

[1] Кистяковский Б.А. В защиту права // Вехи. Сборник статей о русской интеллигенции. М., 1990. С. 126.

ковского, С.И. Гессена, И.А. Ильина, чей вклад в разработку последней общепризнан теперь не только за рубежом, но и у нас. В нашей постановке проблемы, т.е. в ее обращенности к практике школьного обучения, особое значение имеет учение И.А. Ильина о правосознании и его роли в обществе. Если дать сжатое определение правосознания, то можно сказать: это осознание прав и обязанностей, вменяющее человеку нормы общежития, выполнение которых делает его гражданином своей страны. Действующее в стране право – законы, полномочия, обязанности, запреты не могут применяться вне живого правосознания, носителем которого является отдельный человек. Закон, плохой он или хороший, всегда обращен к живущим людям, имеющим свои представления о добре и зле, справедливости и несправедливости, о своих правах и обязанностях, о нормах общежития и границах личной свободы и т.д. Поэтому творческий источник всякого права «пребывает во *внутреннем* мире человека и действовать в жизни право может только благодаря тому, что оно обращается к *внутреннему* миру человека, а именно к тем слоям души, в которых слагаются *мотивы* человеческого поведения и, сложившись, порождают живой поступок человека»[1].

Правосознание – это, как говорил Ильин, своеобразный «духовный орган», который участвует так или иначе во всей жизни человека, даже когда он совершает преступление. В этом обнаруживается своеобразная «трагикомедия» правовой жизни: уродливое правосознание остается правосознанием, хотя и извращает саму идею права, поскольку человек начинает пользоваться правом по *своему усмотрению*. Хотя правовая норма потому и есть право, что имеет общезначимый, всеобщий характер. Но, повторяем, и в таком случае человек руководствуется, хотя и своим, но правосознанием, ибо без последнего невозможно человеческое общение вообще. Даже случайная встреча с другим человеком ставит немедленно вопрос о праве и «неправе», о «моем праве» и «твоем праве», о взаимных обязанностях. Люди с того момента, как вышли из варварства и стали жить цивилизованной

[1] Ильин И.А. Пути духовного обновления. Гл. 8. О правосознании // Собр. соч. В 10 т. М., 1993. Т. 1. С. 226.

жизнью, связаны друг с другом «правовою взаимностью»: права одного человека подкрепляются обязанностями и запретами живущих с ним рядом людей, а он сам вынужден исполнять свои обязанности, чтобы не нарушать их права. Правосознание есть как бы легкое, которым каждый из нас «вдыхает и выдыхает» атмосферу взаимного общения. Кто ответственен в обществе за процесс формирования у подростков представлений о добре и зле, дозволенном и недозволенном и тем самым за «регуляцию» мотивации их поступков и поведения, иными словами, за формирование правосознания и правовой культуры молодого поколения? Прежде всего, конечно, государство.

Но у названного процесса очевидно есть и другой субъект – сам человек, поэтому этот процесс осуществляется всегда как целенаправленно, так и стихийно под влиянием жизненных обстоятельств. Каждый человек обладает определенным правосознанием, данным ему как бы от природы, в том смысле, что в известной мере независимо от того, знает он о существующих в обществе правовых нормах или нет. Остановимся на этом вопросе, поскольку он имеет существенное значение для понимания сути правосознания как необходимого компонента личностной структуры человека, его внутреннего духовного «Я».

Правосознание нормального человека выражает его инстинктивное стремление к справедливости и добру. Говоря о кризисе правосознания XIX века Ильин отмечал в качестве его характеристики тот факт, что правосознание *разучилось* видеть добро и зло, право и бесправие – все стало условным и относительным. Справедливость – это главный ориентир, по которому «выстраиваются» представления человека о *должном* праве. Это вектор его развития от неразвитого правосознания к развитому, от «больного» к «здоровому», от «ненормального» к нормальному. Это тот внутренний импульс, который определяет жизненность и перспективность нормы человеческого общежития, общезначимость принципов самого правосознания. Поэтому можно сказать, что вся жизнь человека слагается при участии правосознания, более того, под его «руководством», поскольку если он хочет видеть свои личные права защищенными, «то он должен вложиться своим правосознанием

в эту общественную правовую жизнь и верно участвовать в ее устроении»[1].

Мы постоянно нуждаемся в правосознании и пользуемся им. Оно есть наша внутренняя гарантия и творческий источник правопорядка. А если его нет, нет личности, поскольку с его отсутствием исчезает существенное основание ее духовной жизни, как нет и правопорядка, который держится в том числе на том, что человек добровольно вменяет себе в обязанность соблюдение действующих в его стране законов. «Народ, не знающий "законов" своей страны, ведет вне-правовую жизнь или довольствуется самодельными и неустойчивыми зачатками права. Люди, не ведающие своих обязанностей, не в состоянии и блюсти их [...]; люди, не знающие своих полномочий, произвольно превышают их или же трусливо уступают силе; люди, не знающие своих запретностей, легко забывают всякий удерж и дисциплину или оказываются обреченными на правовую невменяемость»[2].

Можно сказать, что правосознание – это *живой орган правопорядка*, и если он по каким-то причинам отсутствует или «заболевает», то в обществе наступает хаос и правовой беспредел. Таким образом, главная функция правосознания – быть посредником между человеком и законом, без такого опосредования закон остается мертвой формулой. В такой ситуации человек либо о нем вообще ничего не знает, либо не принимает во внимание в своей повседневной жизни, поскольку оставляет за пределами своего индивидуального существования, в силу чего законопослушность, а точнее осознанное (и в этом смысле свободное!) следование закону не будет элементом его мировоззрения. Поэтому, повторяем, в любом правовом государстве между *общей* формулой закона и *единичным* человеком должно встать живое правосознание, которое и будет заботиться о том, чтобы формальное и строгое неумолимое применение закона «не породило в жизни сущую несправедливость». Без необходимого уровня правосознания человек не способен добровольно «вменить себе» в обязанности соблюдение законов, по которым живет его народ и

---

[1] Там же. С. 226.

[2] Ильин И.А. О сущности правосознания // Там же. М., 1994. Т. 4. С. 160.

которые заложены в правовой структуре общества. Он не может их верно понимать, повиноваться им по чувству свободно принятого долга, а последнее есть одно из условий его внутренней свободы, – свободы не от закона, а свободы в законе, через закон.

Высшая «тайна» свободы состоит *в добровольном самообязывании* к выполнению действующих законов, в свободном соблюдении человеком закона, который признало его правосознание. «Человек призван не к *внешнему самоосвобождению от закона* (таков путь революции, анархии, деспотизма), – писал Ильин, – но к *внутреннему самоосвобождению в пределах закона* (таков путь лояльности, правопорядка и здорового развития). Внутреннее освобождение совершается в духе и выражается в *добровольном самообязывании*; оно освобождает человека не *от* закона, а *в* законе, ибо человек свободно блюдет закон, который свободно признало его правосознание»[1]. Но не только закон, которому человек обязан следовать, а и право как сумма его обязательств – притязаний есть только там, где есть свобода личности. В этом смысле правовой порядок есть система отношений, при которых все лица данного общества обладают наибольшей свободой деятельности и самоопределения. Ибо «самая *сущность*, самая *природа* права в том, что оно творится сознательными существами и *для* сознательных существ, *мыслящими субъектами* и *для мыслящих субъектов*»[2]. Конечно, право как совокупность правил социального поведения имеет по отношению к отдельному человеку внешний характер. Правосознание переводит эти нормы в сферу внутренней жизни личности, чтобы, пробудив ее духовное начало, сделать нормами свободного предпочтения, а в конечном счете нормами культурного поведения. С этого момента право перестает восприниматься человеком как нечто внешнее, заданное извне («не его право»); включившись в его внутреннюю духовную жизнь, оно становится тем нравственным стержнем, на котором держится вся его сознательная жизнь. Такой оценки права придерживались многие отечественные философы и правоведы – Ильин, Новгород-

[1] Ильин И.А. Пути духовного обновления // Там же. С. 228.

[2] Ильин И.А. О сущности правосознания // Собр. соч. В 10 т. М., 1994. Т. 4. С.161.

цев, Вл. Соловьев. Для них высший смысл права состоял именно в его *нравственной силе*. Новгородцев подчеркивал, что роль права в человеческой жизни предстает прежде всего «в свете его высшего идеального предназначения. Служить целям нравственного прогресса, помогать нравственному началу распространяться среди людей»[1], – вот высшая задача права. Оно должно встать на пути зла и тем самым стать гарантом нравственного развития человека.

Особенность права состоит в том, что оно становится реальностью, а не безликой формулой, не имеющей для человека личностного значения, только при условии, если оно находит отклик в ее системе ценностных ориентаций, мировоззренческих принципов, усвоенных норм поведения личности. И только при этом условии оно выступает как сфера свободы. Конечно, эта свобода относительная, в том смысле, что обусловлена объективно существующими законами и стоящими на их страже силовыми структурами государства, правовыми устоями общества, защищающими интересы определенных социальных сил. Но эта свобода непосредственно опирается и на индивидуальное правосознание, зависит от уровня правовой культуры индивида внутренней свободы.

Таким образом, правосознание – это, с одной стороны, «свободное состояние души», т.е. добровольное принятие необходимости законопорядка как нормы человеческого общежития. С другой стороны, это – «творческое состояние души», способной не только направлять живой поступок человека, коррелировать его с действующим законом, но и совершать его в соответствии с представлениями о своих права и тем самым критически относиться к существующему правопорядку. Здоровое правосознание «принимает действующие законы *не* для того, чтобы формально проводить их в жизнь, превращая правопорядок в мертвую бюрократическую работу, в сухое педантство, в явную несправедливость; но для того, чтобы оживлять отвлеченные формулы закона из той духовной глубины, где живет *чувство права, человечность и любовь*»[2]. Поэтому человек со здо-

---

[1] Новгородцев П.И. Идея права в философии Вл.Соловьева // Новгородцев П.И. Об общественном идеале. М., 1991. С. 526.

[2] Там же. С. 229.

ровым правосознанием руководствуется в своих действиях не столько своими личными интересами, сколько осознанием своей связи с другими правовою взаимозависимостью, в силу которой его собственные права питаются, уходят своими истоками в чужие обязанности и запреты. Сам человек воспринимает и реализует свои обязанности и притязания таким образом, чтобы не нарушались права других людей.

Правосознание имеет свои собственные правила, нарушение которых делает его в том или ином смысле, по тем или иным измерениям «ущербным», «больным». Отечественная философия права исходила из признания следующих трех «правил правосознания», которых должен придерживаться человек.

Первое. Добровольное соблюдение действующего закона (добровольное самообязывании) в том смысле, что человек свободно соблюдает закон, признавая и принимая его как норму жизнедеятельности, принятую обществом, в котором он живет и гражданином которого себя считает. Другими словами, он не просто знает свои и чужие права, но признает их в порядке *самовменения.*

Второе. Каждый считает возможным сопротивление неугодным законам только лояльным способом, осознавая его в качестве единственного, в рамках которого можно, поддерживая правопорядок, одновременно оставаться свободным в нем. В этом смысле право подобно перестраивающемуся дому, в котором люди продолжают жить и во время перестройки: нельзя отменить закон, не заменив его новым, ибо отсутствие всякого закона есть начало произвола.

Третье. Принимая действующие законы, человек должен избегать превращения правопорядка в «мертвую бюрократию» и тем самым в несправедливость. Адекватным этому условию является такое духовное развитие личности, при котором она, соблюдая закон, руководствуется в своей жизни идеями гуманизма и человечности.

Иными словами, «здоровому правосознанию» соответствует не только «свободное и лояльное, но и творческое состояние души», которое «творит право не только тогда, когда изобретает новые, лучшие законы, но и тогда, когда *применяет действующие* законы к живым отношениям людей»[1].

---

[1] Там же.

Соблюдение этих правил есть то минимальное требование, которое государство предъявляет к своим гражданам по части сохранения правопорядка, и максимальное требование, которое человек может предъявить к себе как к законопослушному гражданину и свободно мыслящей личности. Они гарантируют соблюдение правовых норм в форме свободного предпочтения их жизни без норм, правил и обязанностей. Речь, таким образом, идет о формировании такого правосознания, которое принимает действующие законы, чтобы «вживлять» их отвлеченные формулы в нормы культурного общежития, приближать их таким образом к *культурным нормам*. Воспитание и образование должны учитывать эти два вектора правосознания, если не хотят отходить от своих педагогических задач, с одной стороны, и не оказаться в оппозиции к собственному государству, с другой стороны. Задача не из легких, но, как показывает опыт, другого решения у нее нет.

Итак, чтобы сформулировать ответ на поставленные выше вопросы, еще раз отметим, что правовое сознание есть некоторое естественное условие цивилизованного общежития в том смысле, что оно соотносится с теми исходными принципами человеческого существования, которые даны человеку как разумному существу от природы. Человек потому и есть человек, что живет по законам человеческого общения и сам является носителем исторически сложившихся и существующих форм общения. С этой точки зрения, правосознание в определенной мере формируется стихийно, но как элемент мировоззрения в неразрывной связи с развитием личности, становясь элементом ее внутреннего духовного опыта, культуры, позволяющей ребенку, подростку, юноше усвоить нормы права в связи с накопленным им социокультурным опытом и полученными знаниями. В современном обществе, т.е. обществе, живущем по принципам правового государственного устройства, процесс формирования правосознания должен быть по возможности освобожден от стихийных факторов. В той или иной форме он должен быть включен в русло образования, стать функцией образовательной системы. Ибо никакая другая общественная структура не имеет необходимого для этого способа воздействия на сознание подростка. Этим способом является

сопутствующее образованию *воспитание*, призванное и направленное на формирование духовно развитой и нравственно здоровой личности.

Наша сегодняшняя ситуация в сфере состояния правовой культуры и состояния самой правовой системы отражает общие противоречия пореформенной ситуации, которую переживает общество. Очевидно, что дальнейшее продвижение по пути реформ возможно только через построение правового государства и, соответственно, через достижение необходимого уровня не только системы права, но и правовой культуры, общественного правосознания. Иными словами, без необходимой правовой культуры невозможно обеспечение необходимого правопорядка, а сам этот правопорядок предполагает необходимый уровень правовой культуры. Одновременно следует признать, что нормы и идеалы правового общества остаются для нас пока более перспективой, нежели реальностью, а потому и состояние правовой культуры еще, видимо, долго будет отставать от желаемого.

Как разорвать этот круг? Очевидно, что движение должно идти по двум направлениям – через формирование основ правового государства и через формирование соответствующего ему правосознания. Субъектом первого процесса являются законодательные властные структуры. Субъектом второго – существующая образовательная система. Ее функцией должно стать воспитание поколения, для которого отношение к праву будет строиться в соответствии с нормальным, здоровым правосознанием, а лояльное отношение к существующим правовым нормам станет основанием его внутренней свободы.

Оставим, как не относящуюся к компетенции педагогической практики, задачу формирования отечественной системы права, соответствующей принципам правового государства, и обратимся к тому, что ближе – к учебно-образовательному процессу. Примем за факт, что и правовая культура, и правовое сознание и даже сам правопорядок в обществе непосредственно зависят от успехов образования. Тогда последнее, реализующееся одновременно как воспитание в учащемся необходимых духовно-нравственных качеств, с необходимостью должно ориентироваться на формирование в нем гражданственности, цивилизованности и правовой ответственности за свои социальные

действия. При таком условии правовые нормы будут включены в индивидуальную, личную жизнь человека и перестанут восприниматься им как навязанный способ жизнедеятельности, никак не связанной с миром его собственных ценностей и системой мотивации. Это и есть первый шаг на пути к выходу из создавшейся ситуации.

Но ситуация должна быть в полной мере осознана и государством: ему следует поддержать школу, всю образовательную систему во всех начинаниях, так или иначе связанных с воспитанием правовой культуры у молодого поколения и само предпринять меры для действий в этом направлении. Здесь неоценимую роль могут сыграть средства массовой информации – через серию целенаправленных передач, через разъяснительную работу и должную интерпретацию примеров нарушения правопорядка. Целесообразна практика проведения по соответствующей проблематике всевозможных «открытых» уроков с приглашением компетентных людей, создание необходимых учебных фильмов и распространение их записей по школам. Наконец, необходимо введение соответствующего учебного предмета, скажем, как мы его назвали выше, законоведения.

Добавим, что если государство в лице министерства образования не осознает в полной мере настоятельность всех этих мер, то проблема останется в разряде неразрешимых, и тогда в ближайшее время нам грозит не то, чем постоянно пугают – засилье криминала, а гораздо худшее – разложение всей нашей культуры.

В какой форме следует осуществлять процесс формирования правосознания, отвечающего состоянию и потребностям развития нашего общества, каким способом ввести его в контекст образовательного процесса, сделав его необходимой составляющей последнего, как придать правовой культуре мировоззренческий характер, а не свести до уровня обучения частному знанию – это отдельная проблема и самостоятельный разговор с привлечением к нему самых разных специалистов. Но сегодня следует признать хотя бы одно: такой разговор необходим. Ибо стоящие за обсуждаемой темой проблемы могут оказаться в самом недалеком будущем не просто свидетельством «трудностей роста», а катализатором разложения социокультурных основ нашей жизни. И тогда уже будет поздно исправлять ситуацию. Вырастет поколение, которому жизнь в нормах права,

т.е. в культуре, окажется не под силу. Эти нормы просто не будут соответствовать его внутренним запросам и состояниям души. Оно не будет научено различать добро и зло, запрет и дозволенное, свободу и бесправие, и что еще важнее, *право и обязанность*.

ВЫБРАННЫЕ МЕСТА ИЗ ПЕРВОИСТОЧНИКОВ

ИВАН АЛЕКСАНДРОВИЧ ИЛЬИН (1883–1954)

Родился в Москве в семье присяжного поверенного. После окончания 1-й Московской гимназии с золотой медалью поступил на юридический факультет Московского университета, который окончил с дипломом первой степени в 1906 году, был оставлен на факультете для подготовки к профессорскому званию и в соответствии со сложившейся традицией получил двухгодичную командировку для написания диссертации. В Европе продолжал свою научную деятельность в университетах Гейдельберга, Фрейбурга, Геттингена, Парижа, Берлина; занимался в семинарах Г. Риккерта, Г. Зиммеля, Э. Гуссерля. По возвращению в Москву в 1912 г. защитил диссертацию по философии Гегеля, за которую ему было присвоено сразу две степени – магистерская и докторская; в течение 10 лет преподавал в Московском университете. Ильин выступил с глубокой критикой учения Л. Толстого о непротивлении злу силою, противопоставив ему идеологию сопротивления злу силою. В этом смысле его называли идеологом волевой идеи. В 1921 г. стал председателем Московского Психологического общества, после 1917 г. неоднократно арестовывался за критику большевизма и даже был приговорен к смертной казни, но в 1922 г. вместе с женой был выслан в Германию с большой группой философов и литераторов. В Берлине Ильин принял активное участие в создании центра русской культуры, был идеологом Белого движения. Здесь им были написаны основные труды, большинство которых, однако, увидело свет после

смерти мыслителя. Его деятельность не нашла одобрения в нацистской Германии и в 1938 г. он был вынужден бежать в Швейцарию. Творческое наследие Ильина огромно: оно насчитывает более 40 книг и брошюр, несколько сот статей, огромно эпистолярное наследие. Оно группируется вокруг следующих тем: 1) история философии, 2) философия права, 3) религиозная философия 4) Россия и русский народ, 5) эстетика и литературная критика. Умер Иван Александрович Ильин 21 декабря 1954 года.

Основные сочинения: Религиозный смысл философии; О сопротивлении злу силою; Основы художества; Аксиомы религиозного опыта; О сущности правосознания; Путь духовного обновления; О монархии и республике.

Пути духовного обновления

Гл. 8. О правосознании

1. Кризис современного правосознания

Если современный «просвещенный» человек склонен или сомневаться в значении родины, патриотизма и национализма, или просто отвергает все эти драгоценные основы жизни, то о *правосознании*, о его сущности, о его глубоких источниках и о его жизненной необходимости – он вряд ли и вспоминает. Самое большее, о чем помышляет современный человек, – это о своих личных правах и привилегиях, а именно, как бы их закрепить за собою и расширить во все стороны, по возможности не подвергаясь судебным неприятностям; но о том, что действующее в стране право – закон, указ, полномочие, обязанность, запрет – не может жить и применяться *вне живого правосознания*, не может поддерживать и оберегать ни семью, ни родину, ни порядок, ни государство, ни хозяйство, ни имущество, об этом современный человек почти не вспоминает. Это ведет к двум последствиям: с одной стороны, действующее в стране так называемое *положительное право* не может совершенствоваться в своем *содержании* и начинает осуждаться и отвергаться целиком как ничего не стоящее, «буржуазное» право; с другой стороны, – происходит медленный подрыв и постепенное ослабление его организующей, упорядочивающей и оберегающей *жизненной силы*.

Ныне мы переживаем эпоху, когда правопорядок становится всюду непрочным и колеблется в самых основах своих; когда большие и малые государства стоят перед возможностью крушения и распада, а над миром носятся какие-то всеразлагающие дуновения или даже порывы революционного ветра, угрожающие всей человеческой культуре. Это означает, что необходимо начать планомерную и систематическую *борьбу за укрепление и очищение современного правосознания*. Если эта борьба не начнется или не будет иметь успеха, тогда правосознание современного человечества станет жертвою окончательного разложения, а вместе с ним рухнет и вся современная мировая культура.

2. О свободной лояльности

Каждый из нас имеет правосознание, совершенно независимо оттого, знает он об этом или нет, заботится он о нем, очищая его, укрепляя и облагораживая, или, наоборот, пренебрегает им. Нет человека без правового правосознания, но есть множество людей с пренебреженным, запущенным, уродливым или даже одичавшим правосознанием. Этот духовный орган необходим человеку; он участвует так или иначе во *всей* его жизни даже и тогда, когда человек совершает преступления, притесняет соседей, предает свою родину и т.д.; ибо слабое, уродливое, продажное, рабское, преступное правосознание остается правосознанием, хотя его душевно-духовное строение оказывается неверным, а его содержание и мотивы – ложными или дурными. Словом, человек не может обходиться без правосознания, ибо всякая случайная встреча с другим человеком, всякий разговор, всякое соседство, не говоря уже о сделках и об участии в любой общественной организации, ставит немедленно вопрос о *праве и не праве, о моем* праве и *твоем* праве, о взаимных обязанностях, о законах и т.д. И каждое такое явление обращается к правосознанию человека и приводит его в движение.

[...] Правосознание есть как бы легкое, которым каждый из нас вдыхает и выдыхает атмосферу взаимного общения. Пренебрегать этим орудием или органом – просто непозволительно.

Но что же значит – не пренебрегать им?

Первое, что все должны понять и усвоить, – это то, что мы *постоянно нуждаемся* в правосознании и *пользуемся*

им, и что правосознание есть *творческий источник права, живой орган правопорядка и политической жизни* [...]

[...] Между *общей* формулой закона и *единичным* человеком должно встать живое правосознание, которое и будет заботиться о том, чтобы формальное и строгое, неумолимое применение закона не породило в жизни сущую несправедливость.

[...] Право есть нечто «внешнее» только в том смысле, что его законы и предписания исходят, так сказать, от других людей и поэтому подходят к нам как бы «извне», не спрашивая нашего согласия и налагая на нас обязанности и запреты, часто вопреки нашей воле. Но творческий источник права пребывает во *внутреннем* мире человека; и действовать в жизни право может только благодаря тому, что оно обращается к *внутреннему* миру человека, а именно к тем слоям души, в которых слагаются *мотивы* человеческого поведения и, сложившись, порождают живой поступок человека.

Из этого вытекает, что если человек хочет видеть *свои личные права огражденными и защищенными*, то он должен вложиться своим правосознанием в эту общественную правовую жизнь и верно участвовать в ее устроении. В качестве законодателя он должен верно творить законы из верной глубины своего правосознания; в качестве судьи и чиновника он должен толковать и применять закон так, как этого требует его справедливое правосознание; в качестве рядового подчиненного гражданина он должен принять закон в свое правосознание и включить приказы, запреты и позволения, содержащиеся в законе, в процессы мотивации своего поведения.

Во всех этих положениях человек призван к тому, чтобы *добровольно вменять себе законы своего государства,* стараться *верно понимать* их и *повиноваться им по чувству свободно признанной обязанности.* Пусть эти законы кажутся ему формальными и внешними – он все-таки должен принять их в порядке *самообязывания* и верно соблюдать их. Это необходимо по следующим основаниям.

Во-первых, потому, что в самую сущность права и правопорядка входит эта способность – *совершенствоваться посредством лояльного повиновения граждан.* Само собой разумеется, что всюду и всегда могут встречаться нецелесо-

образные или несправедливые законы, такие, которые были неудачны с самого начала, или такие, которые с течением времени утратили свою жизненную полезность. Но закон не отменен, он должен применяться и соблюдаться, по римской формуле – «*суров* закон, но он *закон*»; это есть единственное средство поддерживать правопорядок в стране, укреплять его и не отдавать его в жертву произволу, личной корысти и случайности [...] Каждый здоровый правопорядок открывает гражданам эту возможность: *бороться за новые, лучшие законы и за новый порядок жизни, пребывая в лояльности по отношению к действующим законам.* В этом смысле право подобно перестраивающемуся дому, в котором люди продолжают жить и во время его перестройки. Нельзя отменить закон, не заменив его новым: ибо *беззаконие* есть начало произвола, несправедливости, «захватного права» и взаимных обид. Нельзя позволить гражданам не соблюдать действующий закон: ибо *противозаконие* расшатывает правосознание и узаконивает в стране дух преступности. [...]

Итак, первое правило правосознания гласит: *соблюдай добровольно действующие законы и борись лояльно за новые, лучшие.*

Во-вторых, гражданин призван добровольно признавать и соблюдать законы своей родины потому, что это есть единственный способ – *поддерживать правопорядок* и в то же время *оставаться в нем свободным.* [...]

[...] Человек призван не *к внешнему самоосвобождению от закона* (таков путь революции, анархии, деспотизма); но *к внутреннему самоосвобождению в пределах закона* (таков путь лояльности, правопорядка и здорового развития.) Внутреннее освобождение совершается в духе и выражается в *добровольном самообязывании;* оно освобождает человека не *от* закона, а *в* законе, ибо человек свободно блюдет закон, который свободно признало его правосознание. Человек не призван ниспровергать правопорядок; он призван *беречь* его, ограждать и *совершенствовать* его содержание, верно и терпеливо реформируя его. Свобода от закона есть анархия, бесправие и гибель. Человек может быть свободным только под законом и *через* закон. А эта законная свобода будет тем прочнее и полнее, чем больше он опирается на внутреннюю свободу – на лояльное самообязывание здорового правосознания.

Таково второе правило правосознания: *освободи себя внутренно посредством добровольного самообязывания и ищи свободы только через закон и под законом.*

3. О творческом правосознании

Здоровое правосознание есть не только *свободное и лояльное* состояние души, но и *творческое* состояние. Оно принимает действующие законы *не* для того, чтобы формально проводить их в жизнь, превращая правопорядок в мертвую бюрократическую работу, в сухое педантство, в явную несправедливость; но для того, чтобы оживлять отвлеченные формулы закона из той духовной глубины, где живет *чувство права, человечность и любовь*. Здоровое правосознание творит право не только тогда, когда изобретает новые, лучшие законы, но и тогда, когда *применяет действующие* законы к живым отношениям людей. [...]

Человек со здоровым правосознанием старается прежде всего отодвинуть в сторону свой личный интерес и понять смысл закона так, как он предносился *мысли и воле самого законодателя*. Он стремится уловить и усвоить ту *цель закона*, которую законодатель имел в виду: *для чего* этот закон был придуман и установлен? *Как и чем* должна была быть достигнута эта творческая цель? И т.д.

Когда эта первая задача разрешена, тогда встает вторая: надо постигнуть не ту цель, которую когда-то имел в виду законодатель, и не тот смысл, который тогда исторически ему предносился, но другую цель – *высшую и подлинную цель социальной справедливости*, которая должна была бы предноситься законодателю, если бы он исходил из здорового, «нормального», *христианского правосознания*. [...]

В глубине человеческой воли живет некое *верное, справедливое воленаправление*, которое как бы *«видит»* или *«чувствует» права людей и добивается их осуществления в жизни*. Эту способность души можно обозначить как *первоначальное* или *естественное правосознание*; иные называют его «чувством права», другие «правовой интуицией», третьи «правовою совестью». [...]

Естественное правосознание, подобно совести, присуще в большей или меньшей степени каждому человеку – «от природы». То, что оно дает и открывает человеку, есть –

иногда смутное, иногда очень отчетливое – представление *о лучшем праве, о духовно-верном и справедливом распределении прав* среди людей; и, главное, о той *объективной* цели, *которой служат право, государство и суд.* [...]

[...] Человек должен признать, что *естественное правосознание* отнюдь не есть кабинетное измышление, но реальный и живой *духовный орган*, присущий человеку и необходимый ему на всех путях жизни; и он признает еще, что естественное правосознание необходимо не только *другим* людям, чтобы они уважали *его* право, но и *ему самому*, чтобы он уважал права *других* людей.

Тот, кто сомневается в *естественном правосознании* и в его значении, [...] ему остается только додумать и дочувствовать до конца, что люди связаны друг с другом *правовою взаимностью*, в силу которой – мои права питаются в жизни чужими обязанностями и запретностями, а я сам должен исполнять свои обязанности для того, чтобы не нарушались права других людей.

Так гласит третье правило здорового творческого правосознания: *пусть всякое действующее, положительное право* – будь то закон или полномочие, приговор или запрет, юридический обычай или повинность – *будет освещено и облагорожено лучами, исходящими из глубины естественного, христиански воспитанного правосознания.* Тогда только отношение человека к праву станет *творческим* в истинном и глубоком смысле слова.

Если бы современный человек захотел и сумел серьезно признать и осуществить в действительности хотя бы эти три основных правила здорового творческого правосознания, то началось бы обновление всего социального и политического строя современного государства.

О сущности правосознания

Глава 1. Проблема

Человеку невозможно не иметь правосознания; его имеет каждый, кто сознает, что кроме него на свете есть другие люди. Человек имеет правосознание независимо оттого, знает он об этом или не знает, дорожит этим достоянием или относится к нему с пренебрежением. Вся жизнь человека и вся судьба его слагаются при участии правосознания

и под его руководством; мало того, жить – значит для человека жить правосознанием, в его функции и в его терминах: ибо оно остается всегда одною из великих и необходимых форм человеческой жизни [...] И даже в тех случаях, когда содержание обычая и закона определяется своекорыстным интересом сильного, когда право является несправедливым или «дурным» правом, – в основании его лежит все то же непосредственное убеждение в необходимости и возможности отличить «верное» и «допустимое» поведение от «неверного» и «недопустимого» и регулировать жизнь людей на основании этого общеобязательного критерия.

В этом обнаруживается своеобразная трагикомедия правовой жизни: уродливое, извращенное правосознание остается правосознанием, но извращает свое содержание; оно обращается к *идее* права, но берет от нее лишь *схему*, пользуется ею по-своему, злоупотребляет ею и наполняет ее недостойным, извращенным содержанием; возникает *неправое право*, которое, однако, именуется «правом» и выдается за право, компрометируя в сознании людей самую идею и подрывая веру в нее.

[...] Переживание естественного права присуще каждому человеку, но у большинства оно остается смутным, неуверенным и неосознанным «правовым чувством», как бы «инстинктом правоты» или в лучшем случае «интуицией правоты». Осознать содержание этого естественного права и раскрыть его значит положить начало зрелому *естественному правосознанию*, сделать его предметом *воли* и оправданного аффекта, т.е. превратить эту единую и объективную правоту в любимую и желанную цель жизни, – значит развить и осуществить в себе естественное правосознание.

Глава 2. Знание права

Нормальное правосознание отнюдь не сводится к *верному знанию положительного права.* Оно вообще не сводится к одному «знанию», но включает в себя все основные функции душевной жизни [...] Поэтому одно знание положительного права, верное сознавание его не гарантирует еще наличности нормального правосознания.

И тем не менее это знание необходимо. Народ, не знающий «законов» своей страны, ведет вне-правовую жизнь или довольствуется самодельными и неустойчивыми

зачатками права. Люди, не ведающие своих обязанностей, не в состоянии и блюсти их [...]; люди, не знающие своих полномочий, произвольно превышают их или же трусливо уступают силе; люди, не знающие своих запретностей, легко забывают всякий удерж и дисциплину или оказываются обреченными на правовую невменяемость. Незнание положительного права ведет неизбежно к произволу сильного и запуганности слабого. Мало того, оно делает невозможной жизнь в праве и по праву [...].

Народу необходимо и достойно знать законы своей страны; это входит в состав правовой жизни. Право говорит на языке сознания и обращается к сознательным существам; оно утверждает и отрицает, оно формулирует и требует – для того, чтобы люди *знали*, что утверждено и что отринуто, и *сознавали* формулированное требование [...]. Самая *сущность*, самая *природа права* в том, что оно творится сознательными существами и *для* сознательных существ, *мыслящими субъектами* и для *мыслящих субъектов*.

Глава 9. Основа здорового правосознания

Из всего, высказанного мною доселе, должно быть ясным, что есть здоровое правосознание. Это есть нечто более широкое и глубокое, чем «сознание» как таковое. В правосознании участвует не только «знание» и «мышление», но и воображение, и воля, и чувство, и вся человеческая душа. Недостаточно верно знать свои правовые полномочия, обязанности и запретности; бывают люди, которые отлично знают их и постоянно злоупотребляют этим знанием для того, чтобы превысить свои полномочия, преуменьшить свои обязанности и сложить с себя запретности. Необходимо не только знать все это, но и *признавать* в порядке *самовменения* и, признавая, иметь достаточную силу воли для того, чтобы *соблюдать признанное*. Надо обратиться к своему *инстинкту* и *приучить* его к «законопослушности» или «лояльности», а это удастся только тому, в ком живет *духовность инстинкта*, достаточно сильная и определенная, чтобы усвоить *духовный смысл права*, его цель и его назначение.

[...] А задача верного воспитания состоит именно в том, чтобы с детства проявить в человеческом инстинкте духовное начало, и притом не в смысле дисциплинарно навязан-

ного обыкновения, а в смысле *свободной радости и свободного предпочтения.*

БОГДАН АЛЕКСАНДРОВИЧ КИСТЯКОВСКИЙ (1868–1920)

Родился в Киеве в семье известного правоведа. В 1888 г. поступил на исторический факультет Киевского университета св. Владимира, но в 1889 г. был исключен из него и в том же году стал студентом Дерптского университета, из которого тоже был исключен за участие в социал-демократическом движении. В 1895 г. выехал за границу, учился в Берлинском университете на философском факультете, продолжал образование в Парижском и Страсбургском университетах. В последнем в 1898 г. он защитил докторскую диссертацию («Общество и индивидуальность»), которая принесла ему известность в научных кругах Германии. В 1922 г. возвращается в Россию и некоторое время живет в Вологде, куда была сослана его жена за участие в революционной деятельности. Участвовал в организации журнала «Освобождение» и в подготовке сборника «Проблемы идеализма», объединившего вокруг себя тех, кто выступил с критикой марксизма и материализма в поисках идеалистических оснований для либеральных ориентаций (П.И. Новгородцев, П.Б. Струве, Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, С.Н. Трубецкой). В 1906 г. Кистяковский переехал в Москву, где читал курс государственного и административного права в Московском коммерческом институте, был редактором «Критического права», принял участие в нашумевшем сборника «Вехи» со статьей «В защиту права». С 1909 г. – приват-доцент юридического факультета Московского университета. 1909–1910 гг. провел в Германии, по возвращению в Россию редактировал журнал «Юридические записки», который под его руководством стал одним из лучших научных журналов России. Социологическое учение Кистяковского – одно из высших достижений неокантианской социологии в дореволюционной России. В его концепции большая роль отводилась культуре, которая, по его мнению, и превращает идею власти (право) в факт общественного сознания. Высшее научное достижение ученого – книга «Социаль-

ные науки и право» (1916). В 1919 г. его избрали академиком по кафедре социологии в только что основанной Украинской АН. Вместе с В.И. Вернадским (ее первым президентом) и др. академиками ездил к генералу А.И. Деникину, пытаясь отстоять права Академии. Во время этой поездки заболел, перенес операцию и умер в Екатеринодаре (Краснодар), где и был похоронен.

В защиту права (Интеллегенция и правосознание)

Право не может быть поставлено рядом с такими духовными ценностями, как научная истина, нравственное совершенствование, религиозная святыня. Значение его более относительно, его содержание создается отчасти изменчивыми экономическими и социальными условиями. Относительное значение права дает повод некоторым теоретикам определять очень низко его ценность. Одни видят в праве только этический минимум, другие считают неотъемлемым его элементом принуждение, т.е. насилие. Если это так, то нет основания упрекать нашу интеллигенцию в игнорировании права. Она стремится ко все более высоким и безотносительным идеалам и могла пренебречь на своем пути этою второстепенною ценностью.

Но духовная культура состоит не из одних ценных содержаний. Значительную часть ее составляют ценные формальные свойства интеллектуальной и волевой деятельности. А из всех формальных ценностей право, как наиболее совершенно развитая и почти конкретно осязаемая форма, играет самую важную роль. Право в гораздо большей степени дисциплинирует человека, чем логика и методология или чем систематические упражнения воли. Главное же, в противоположность индивидуальному характеру этих последних дисциплинирующих систем, право – по преимуществу социальная система и притом единственная социально дисциплинирующая система. Социальная дисциплина создается только правом; дисциплинированное общество и общество с развитым правовым порядком – тождественные понятия.

С этой точки зрения и содержание права выступает в другом освещении. Главное и самое существенное содержа-

ние права составляет свобода. Правда, это свобода внешняя, относительная, обусловленная общественной средой. Но внутренняя, более безотносительная, духовная свобода возможна только при существовании свободы внешней, и последняя есть самая лучшая школа для первой.

Если иметь в виду это всестороннее дисциплинирующее значение права и отдать себе отчет в том, какую роль оно сыграло в духовном развитии русской интеллигенции, то получатся результаты крайне неутешительные. Русская интеллигенция состоит из людей, которые ни индивидуально, ни социально не дисциплинированы. И это находится в связи с тем, что русская интеллигенция никогда не уважала права, никогда не видела в нем ценности; из всех культурных ценностей право находилось у нее в наибольшем загоне. При таких условиях у нашей интеллигенции не могло создаться и прочного правосознания, напротив, последнее стоит на крайне низком уровне развития.

I

[...] Можно сказать, что в идейном развитии нашей интеллигенции, поскольку оно отразилось в литературе, не участвовала ни одна правовая идея. И теперь в той совокупности идей, из которых слагается мировоззрение нашей интеллигенции, идея права не играет никакой роли. Литература является именно свидетельницей этого пробела в нашем общественном сознании.

II

Притупленность правосознания русской интеллигенции и отсутствие интереса к правовым идеям являются результатом застарелого зла – отсутствия какого бы то ни было правового порядка в повседневной жизни русского народа. По поводу этого Герцен еще в начале пятидесятых годов прошлого века писал: «правовая необеспеченность, искони тяготевшая над народом, была для него своего рода школою. Вопиющая несправедливость одной половины его законов научила его ненавидеть и другую; он подчиняется им, как силе. Полное неравенство перед судом убило в нем всякое уважение к законности. Русский, какого бы он звания ни был, обходит или нарушает закон всюду, где это можно сделать безнаказанно; и совершенно так же поступает правительство».

III

Основу прочного правопорядка составляет свобода личности и ее неприкосновенность. Казалось бы у русской интеллигенции было достаточно мотивов проявлять интерес именно к личным правам. Искони у нас было признано, что все общественное развитие зависит оттого, какое положение занимает личность. [...] Но именно тут мы констатируем величайший пробел, так как наше общественное сознание никогда не выдвигало идеала *правовой* личности. Обе стороны этого идеала – личности дисциплинированной правом и устойчивым правопорядком, и личности, наделенной всеми правами и свободно пользующейся ими, чужды сознанию нашей интеллигенции.

IV

[...] Если же мы сосредоточим свое внимание на правовой организации конституционного государства, то для уяснения его природы мы должны обратиться к понятию права в его чистом виде, т.е. с его подлинным содержанием, не заимствованным из экономических и социальных отношений. Тогда недостаточно указывать на то, что право разграничивает интересы или создает компромисс между ними, а надо прямо настаивать на том, что право только там, где есть свобода личности. В этом смысле правовой порядок есть система отношений, при которых все лица данного общества обладают наибольшей свободой деятельности и самоопределения.

Раздел второй

ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ФИЛОСОФСКОЕ НАСЛЕДИЕ И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

ОЧЕРК 5
Духовно-нравственные основы русской философской мысли

Цели образования – культурные ценности, к которым в процессе образования должен быть приобщен человек ... Философия есть наука о самих этих ценностях.

С.И. Гессен

Образование, как и воспитание, уходит питающими его корнями в социокультурный опыт народа, его духовные традиции и невозможно без их философской интерпретации, зафиксированной *историей общественной мысли*. Напомним, что из этой идеи исходила вся отечественная педагогика XIX века. Позже С.И. Гессен сформулирует мысль более четко и жестко: между образованием и культурой имеется точное соответствие. Именно поэтому образование, во-первых, всегда выступает сферой культурной жизни общества, а во-вторых, как всякая культура, неисчерпаемо по отношению к индивиду. В этом состоит самоценность образования, образованности, самообразования. Можно сказать, что цели образования и цели культуры общества, в котором живет человек, совпадают.

Философия – это обширный пласт интеллектуальной культуры и уже только по одному этому ее идеи не могут быть нейтральны к задачам и целям образования и не могут быть не задействованы в образовательном процессе. «Почерпая свои руководящие принципы и самое свое расчленение из философии, педагогика в большой мере отражает на себе развитие философской мысли», – писал

С.И. Гессен[1]. Гессен был уверен в том, и вряд ли кто из философов и педагогов будет оспаривать его тезис, что между культурой, философией и педагогикой существует исторически сложившаяся взаимосвязь, которая определяет «задания» как самой культуры, так и образования (в целом и его отдельных видов). Эта внутренняя связь «заданий» своей основой имеет общую обращенности к человеку, который и для философии, и для педагогики является ее главным предметом. Можно сказать, что русская философия насквозь педагогична – в том смысле, что является рефлексией по поводу тех экзистенциальных вопросов, без осмысления которых процесс воспитания, формирования личности просто невозможен.

Добавим к сказанному, что философия – это учение о ценностях, жизненных, нравственных, эстетических, культурных, социальных, интерпретация которых входит в отдельные виды образования: собственно философского, этического, художественного, политического, правового и т.д. Сами ценности, можно сказать, и есть цели образования. Тут, уж, связь образования и философии прямая и непосредственная. В определенном смысле каждой философской дисциплине в самом деле «*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]. Философия – это всегда мировоззрение, а именно оно является стержнем любого образования-воспитания, ибо последнее есть не что иное, как формирование мировоззрения, идущее параллельно с развитием личности. Если говорить об отечественной философии и педагогике, то необходимо казать, что их развитие *шло в едином русле*, обусловившим не только взаимосвязь философских и педагогических идей, но, что гораздо существеннее, *взаимопонимание* философии и педагогики. Этот факт и позволил в свое время Гессену сформулировать простую и в то же время очень емкую и значимую для понимания сути об-

[1] Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 37.
[2] Там же.

разования мысль о том, что педагогика есть прикладная философия.

В наибольшей степени это справедливо для философской мысли XIX – начала XX века, достаточно обратиться к философскому наследию А.И. Герцена, А.С. Хомякова, Вл. Соловьева, Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, Б.П. Вышеславцева, И.А. Ильина, В.В. Зеньковского, Н.О. Лосского, Ф.А. Степуна, Г.П. Федотова. С именами этих мыслителей связано развитие педагогики как приложения философского знания, утверждение в ней идей гуманизма примата общечеловеческих ценностей над узконациональными и классовыми, аксиологического подхода к проблемам образования, который противопоставлялся идеям политической целесообразности. Эти идеи связали цели воспитания и образования с формированием духовно развитого и свободного человека, способного к культурному творчеству и социальной активной жизнедеятельности, ответственного за свои деяния перед обществом. Центральным в теории воспитания стало понятие свободы, предопределившее трактовку основных категорий – образования, развития, воспитания. Воспитание толковалось как процесс, требующий «здоровой культурной атмосферы», не терпящий догматизма и политической ангажированности, страшных не так «своими политическими запретами, как своими культурно-педагогическими заданиями»[1], втискивающих развитие личности в прокрустово ложе социально-культурных норм, жестко ориентированных на интересы определенных социальных групп. «В социальном воспитании мы должны подготовить людей именно к такому социальному общению, в котором основное место принадлежало бы чисто человеческим, а не классовым отношениям», – писал Зеньковский[2].

Сказанное объясняет правомерность и необходимость использования, включения идей отечественной общественно-философской мысли в образовательный процесс. Естественно делаться это должно, во-первых, корректно, а во-вторых, в форме упреждающей критики тех идеологем, которые носят откровенно догматический характер, печать

---

[1] Степун Ф.А. Бывшее и несбывшееся. Нью-Йорк, 1956. Т. 1. С. 276.

[2] Зеньковский В.В. Социальное воспитание, его задачи и пути. М., 1918. С. 11.

политического нигилизма, национальной самоизоляции и откровенного национализма.

В связи с сформулированной проблемой считаем необходимым остановиться на характеристике следующих черт русской философско-общественной мысли.

Русская философско-общественная мысль всегда была больше всего занята темой человека – его судьбы (предназначения), смысла и целей человеческого существования, нравственно-духовных оснований его бытия. Именно человек стоит в центре интеллектуальных исканий. Можно сказать, что антропоцентризм выдвигается на первый план во всех философских сочинениях и потому всюду, даже в отвлеченных проблемах, доминирует моральная установка. Эта черта побудила Н.А. Бердяева признать, что «в России нравственный элемент всегда преобладал над интеллектуальным»[1]. Интерес к этическим вопросам был органично связан с особым толкованием личности, самореализующейся только в общении и коммуникаторных, по терминологии Бердяева, связях. В известном смысле вся русская философия – это борьба за личность.

Поэтому речь всегда шла не столько о ценностях, которые «исцеляют» (делают добрее, духовно чище) отдельного человека, сколько о ценностях, на которые опирается жизнь всего человечества. Этот момент связан с тем, что, как отмечал С.Л. Франк, русское мировоззрение содержит в себе ярко выраженную философию «МЫ», или – «МЫ-философию». Для нее последнее основание жизни человечества образует не «Я», а именно «МЫ», соединенные внутренним органическим единством «Я» и «ТЫ», вне которого ни то, ни другое не способно к самореализации. Если западное мировоззрение исходит из индивидуального сознания «Я», которое составляет единственное и последнее основание всего сущего, являя собой «замкнутую на себя», независимую от всего сущность, то в русской философии свобода и жизненность «Я» своим основанием имеет коллективное сознание. «Я» и «ТЫ», мое сознание и созна-

[1] Бердяев Н.А. Русская идея. Основные проблемы русской мысли XIX века и начала XX века // О России и русской философской культуре. М., 1990. С. 57.

ние, мне противостоящее, взаимосвязаны и образуют интегрированные, неотделимые части целого – «МЫ»[1]. Таким образом, каждая отдельная личность является звеном живого целого, подобно листьям на дереве, связь между которыми не является чисто внешней или случайной. Поэтому всей общественной мысли был свойственен своеобразный «панморализм», выступающий далеко не внешней ее чертой, а уходящий своими корнями в особенности русского мировосприятия, которое, с некоторым ограничением может быть найдено у всех русских мыслителей – даже у тех, у кого нет прямого обращения к вопросам морали.

Важно, что преобладание этического интереса прослеживается не только в теоретических построениях, но и в обосновании «этических схем» жизни. В свое время Шопенгауэр говорил: «Легко проповедовать нравственность, но трудно ее обосновать». В отечественной философско-общественной мысли был сделан этот переход от проповеди к обоснованию нравственности, более того, именно здесь, по мнению Франка, лежит один из самых действенных и творческих истоков «русского философствования». Русский мыслитель, начиная от простого богомольца, кончая рафинированным философом, хочет не только понять мир, но и постичь нравственный принцип мироздания с тем, чтобы преобразовать его и спасти себя в этой «очищающей» для него, преобразующей деятельности. Достаточно вспомнить мысль Ф.М. Достоевского об ответственности каждого человека за все зло мира и тот факт, что основной темой литературы XIX века было «творчество лучшей жизни», что тема смысла жизни и спасения человечества от всех форм зла была в ней преобладающей. Творили, считал Н.А. Бердяев, не столько от «радости творческого избытка», сколько «от печалования и страдания о неправде и рабстве человека»[2].

Неприятие социальной несправедливости, сострадательность и жалость к униженным и оскорбленным были существенными «составляющими» эмоционального основания общественной мысли, а гуманизм, человечность –

---

[1] См.: Франк С.Л. Сущность и ведущие мотивы русской философии // Философские науки. М., 1990. № 5. С. 90–91.

[2] Бердяев Н.А. Указ. соч. С. 63.

главным вектором ее исторического развития. Радищевские слова – «Я взглянул окрест меня – душа моя страданиями человеческими уязвлена стала» – можно взять в качестве эпиграфа ко всей отечественной философско-общественной мысли XIX века. Они объясняют ее «эмоциональную революционность» (Бердяев), направленную против жестокости, «неправды» и уродств тех условий, в которых жил народ. Хотя случалось не раз, что гуманизм нередко переходил в антигуманизм, а самоутверждение человека как высшей ценности – в его отрицание. Однако во все времена и при самых различных оценках и расхождениях в интерпретации философских и жизненных проблем всех мыслителей объединяла страстная любовь к своему народу и родине.

Патриотизм – это одна из наиболее ярких, неприкрытых черт русской общественной мысли, в какой бы форме она ни выражалась – философской, исторической, педагогической, литературной. Какой любовью-нежностью проникнуты следующие строки А.С. Хомякова, одного из самых глубоких мыслителей XIX века:

В твоей груди, моя Россия,
Есть также тихий светлый ключ;
Он также воды льет живые,
Сокрыт, безвестен и могуч.

И, наверное, не менее примечательно известное высказывание А.И. Герцена относительно спора славянофилов и западников: «Да, мы были противниками, но очень странными. У нас была одна любовь, но *неодинаковая*. И мы, как Янус, или как двуглавый орел, смотрели в разные стороны, в то время, как *сердце билось одно*»[1]. Одно сердце билось у философии и у педагогики, ибо и та, и другая в своем обращении к человеку и культуре была озабочена одним – тем, чтобы высокие духовно-нравственные ценности стали принципами человеческого общения, а сама духовная культура – вседоступной целью каждого.

Русская общественно-философская мысль была не только антропоцентрична, но и *онтологична*: с одной сто-

[1] Герцен А.И. Былое и думы // Герцен А.И. Собр. соч. В 30 т. Т. 9. С. 169–170.

роны, она, как мы отметили, более всего была занята темой человека, но с другой стороны, ей не свойственно было считать познание, поиски истины первичным началом человеческого бытия. Познание, как правило, признавалось лишь функцией, частью «человеческого действования в мире». Его смысл, задачи, как и сами его возможности вытекают из общего отношения к миру. Не в духе примитивного практицизма, а в духе неразрывности отвлеченной мысли, разума, и самой жизни, в духе признания той целостности, которая составляла «одно из главных вдохновений русской философской мысли»[1]. Не случайно понятие истины в отечественной философии дополняется понятием правды, фиксирующим связь истины с некоторыми всеобщими нравственными основаниями жизни. При этом даже философы-позитивисты, откровенно защищавшие ценность знания (П.Л. Лавров, Н.К. Михайловский) отстаивали единство теоретической истины с истиной-справедливостью. В этом стремлении соединить гносеологическую категорию с ценностной оценкой человеческого бытия выразилось стремление к цельному познанию, в котором чувство реальности сочетается с верой во все многообразие опыта – как чувственного, так и умозрительного.

Категория правды-справедливости выражала не столько суть норм человеческого общения, сколько несла онтологический смысл, фиксируя значимость и даже первичность духовной сущности бытия, которую невозможно постичь одним «рацио». Это та категория, которая позволяет человеку не только понять, но и *принять* мир. Русский мыслитель вместе с истиной всегда искал *правду*, он жаждал торжества истины не только над заблуждением и ложью, но и над «неправдой», несправедливостью человеческой жизни. Смысл человеческого существования не только (а может, не столько) в поисках истины, достижение которой знаменует торжество разума над природой, сколько в поисках тех нравственно-духовных основ его существования, которые «не схватываются» разумом, потому что связаны с другими измерениями – с измерениями внутреннего мира человека, его «Я», и, прежде всего, с согласием его с самим собой.

---

[1] Зеньковский В.В. История русской философии. Л., 1991. Т. 1. Ч. 1. С. 16.

По этой же причине русская философия не довольствовалась теми критериями истины, которые предлагались научным теоретическим знанием. Для нее критерием истины было понятие опыта, но не в смысле чувственно-реализуемой практики, а опыта как «жизненно-интуитивного постижения бытия в сочувствии и переживании» (Франк). Речь шла о том, что можно назвать «чувствующим», «переживающим» умом.

Поэтому русские мыслители по большей части размышляли не столько об «обустройстве» будущего – справедливого и благополучного – общества, сколько над способами «вхождения» в него «очищенными от зла». Будущее общество виделось не только изобильным и свободным, но и *праведным*, обществом, где люди живут «по правде», где приоритет имеют нравственные ценности. Путь нравственного совершенствования признавался одним из способов приближения счастливого и справедливого Будущего. «Главное – люби других, как себя, вот что главное, и это все, больше ничего не надо: тот час найдешь, как устроиться» – эта заповедь «смешного человека» Достоевского, конечно, утопична, утопизм свойственен русской мысли не меньше, чем гуманизм и человечность. Но сколько в этой заповеди уверенности в торжестве добра над злом, уверенности, без которой невозможно трезвое мироощущение.

Таким образом, истина понималась в русской философии не только в смысле тождества представлений и действительности, а, повторяем, и в смысле постижения смысла человеческого бытия, т.е. не столько как познавательная категория, сколько как некоторая онтологическая сущность, составляющая основание жизни. Русскому мыслителю было чуждо спинозовское «не плакать, не смеяться, но понимать», для него, как писал о себе В.Г. Белинский, «думать и чувствовать, понимать и страдать – одно и тоже». Понимание выступало в единстве с моральным сознанием, ценности и нормы которого как бы «примерялись» на открываемые истиной стороны жизни. Русский гений, по словам Бердяева, всегда хотел «припасть к земле».

Бесспорно, это таило и некоторый отрицательный момент – привнесение в анализ действительности оценочного элемента. Последнее часто становилось проявлением свое-

образной внутренней цензуры, отбрасывающей порой то, что представляется «опасным» и может оправдать те или иные негативные явления жизни. Это, соответственно, таило опасность, говоря современным языком, конъюнктурности, ориентации «на злобу дня». Но такая черта несла в себе определенный положительный «заряд»: связывая теоретическую деятельность с практической, она сопрягала понятия отвлеченной мысли со всеми другими сферами и проявлениями человеческой жизни. Примечательно в этой связи требование, предъявленное к философии отцом славянофилов И.В. Киреевским, считавшего, что философия должна развиваться из жизни, создаваться из текущих вопросов и господствующих настроений «народного и частного бытия».

Эта направленность на связь с жизнью народа обусловила другую особенность русской философской мысли: *обращенность к социальной проблематике.* «Когда в XIX веке в России народилась философская мысль, то она стала, по преимуществу религиозной, моральной и социальной», – отмечал Бердяев[1]. Роковые вопросы «Кто виноват?» и «Что делать?» выражали взаимодополняющие стороны одной проблемы: как изменить мир в соответствии с правдой-истиной и правдой-справедливостью? При этом и вопросы, и ответы на них, были проникнуты сильным критическим началом: русские мыслители не умели любить родину «с закрытыми глазами, с преклоненной головой, с запертыми устами» (Чаадаев).

На первый взгляд даже может показаться, что все русское мышление сосредоточено на конкретных исторических или социальных вопросах, но это только с первого взгляда. Дело в том, что социально-историческая направленность философских исканий и даже предлагаемых «формул» общественных преобразований носила *историософский характер.* Социальная философия предстает по сути как философия истории, которая, по выражению Франка, представляет собой «нечто вроде чаши», в которую вливаются все русские философские идеи. Иными словами, теоретические изыскания по социальной проблематике постоянно сопрягались с идеей общественного идеала и смысла истории, с проблемой ее «начала и конца», места человека в историческом

[1] Бердяев Н.А. Указ. соч. С. 118.

процессе, его ответственности за происходящие в ней события, но главное, с размышлениями о судьбе России – сначала Святой Руси («Москва – третий Рим»), потом Великой России. Можно сказать, что «историософия русской судьбы» (Флоровский) становится основной темой русской философской мысли. «Русская самобытная мысль, – писал Бердяев, – пробудилась на проблеме историософической. Она глубоко задумалась над тем, что замыслил Творец о России, что есть Россия и какова ее судьба»[1].

Важно отметить, что по большей части в этих размышлениях превалировали оптимистические оценки. Этот момент необходимо подчеркнуть в связи с тем, что свойственный русской философской мысли провиденциализм своей оборотной стороной нередко имел исторический пессимизма относительно будущего России. Достаточно вспомнить эпистолярное наследие П.Я. Чаадаева, оказавшее влияние на несколько десятилетий развития русской философии, его «Философические письма», первое из которых вообще не оставляло России никаких шансов на нормальное общечеловеческое развитие. Но даже Чаадаев вынужден был признать: «У меня есть глубокое убеждение, что мы призваны решить большую часть проблем социального порядка, завершить большую часть идей, возникших в старых обществах, ответить на важнейшие вопросы, какие занимают человечество»[2].

Тема *будущего России*, ее отношения к общечеловеческой истории в целом и европейской в частности стала сквозной для всех философских построений, в определенным смысле «вечным» вопросом отечественной общественной мысли. Поэтому последняя постоянно обращена к анализу социокультурного опыта народа, его духовных традиций и особенностей образа жизни. Но именно эта тема обращенности к отечественной истории ставила общественную мысль, как замечает Зеньковский, «перед самым сложным, запутанным и трудным материалом». Таковым безусловно был «материал» об общечеловеческом и национальном, побуждавший мыслителей постоянно обращаться к вопросу об отношении России и Европы, российской и общечеловеческой культуры. Пример тому – «вечный» спор

[1] Там же. С. 71.

[2] Чаадаев П.Я. Апология сумасшедшего. Соч. М., 1989. С. 150.

славянофилов и западников, который надолго стал «пробным камнем» в решении многих проблем. Был он таковым, кстати сказать, и для русской педагогики в решении ее собственных задач – о целях и задачах национального воспитания, о формах преподавания отечественной истории, о социокультурной направленности образования и даже о такой, казалось бы, частной ситуации, как преподавание «мертвых языков».

И еще один момент, на который хотелось обратить внимание. В русской общественной мысли повседневные вопросы жизни часто «сгущаются» в философские, т.е. мировоззренческие, а философская рефлексия по их поводу становится «неодолимой страстью» (Флоровский) почти для каждого мыслителя. Не случайно одной из форм философствования еще в XVII веке стала философская публицистика, стоявшая в «близких отношениях» с реальной жизнью общества и являющаяся в силу этого своеобразным посредником между научным философским мышлением и практическими вопросами этико-политического характера. Именно в ней, в философской публицистике, повседневные вопросы поднимались на уровень мировоззренческих. Франк, говоря о ведущих мотивах русской философии, отмечал: «В России наиболее глубокие и значительные мысли и идеи были высказаны не в систематичных научных работах, а в литературной форме»[1], а Флоровский говорил о «тончайшей пронизанности всей почти русской литературы и всего искусства вообще философской проблематикой и беспокойством».

Иными словами, с одной стороны, философские идеи высказывались в свободной форме литературного творчества (П.Я. Чаадаев, И.В. Киреевский, А.С. Хомяков, К.Н. Леонтьев, А.И. Герцен, Вл. Соловьев), с другой стороны, художественная литература была пронизана глубоким философским восприятием мира (А.С. Пушкин, Ф.М. Достоевский, Н.В Гоголь, Л.Н. Толстой, В.В. Розанов). И может поэтому русскому философствованию был не свойственен интеллектуальный аристократизм, и по сути и по форме ему близок был демократизм. Этот момент значительно способствовал переплетению философских идей с педагогическими, а сегодня он может весьма облегчить

[1] Франк С.Л. Указ. соч. С. 84.

задачу включения философских идей в учебно-образовательный процесс.

Подводя итог сказанному, еще раз подчеркнем: содержание, главные векторы общественно-философской мысли России XIX – начала XX века связаны с исходными идеями отечественной педагогики. Эта связь для нас очевидна, как бесспорен и тот факт, что погружение в эмоционально-гражданскую и интеллектуальную атмосферу отечественной философской мысли усиливает духовно-нравственную и гуманистическую направленность образования на всех его уровнях.

ВЫБРАННЫЕ МЕСТА ИЗ ПЕРВОИСТОЧНИКОВ

Н.А. БЕРДЯЕВ

Русская идея

Глава I

3.

[...] Русская мысль всегда будет занята преображением действительности. Познание будет связано с изменением. Русские в своем творческом порыве ищут совершенной жизни, а не только совершенных произведений. Даже русский романтизм стремился не к отрешенности, а к лучшей действительности. Русские искали в западной мысли прежде всего сил для изменения и преображения собственной неприглядной действительности, искали прежде всего ухода из настоящего. Они находили эти силы в немецкой философской мысли и французской социальной мысли. [...]

Русскому народу свойственно философствовать. Русский безграмотный мужик любит ставит вопросы философского характера – о смысле жизни, о Боге, о вечной жизни, о зле и неправде, о том, как осуществить Царство Божье. [...] Очень важно отметить, что русское мышление имеет склонность к тоталитарным учениям и тоталитар-

ным миросозерцаниям. Только такого рода учения и имели у нас успех. В этом сказывался религиозный склад русского народа. Русская интеллигенция всегда стремилась выработать себе тоталитарное, целостное миросозерцание, в котором правда-истина будет соединена с правдой-справедливостью. Через тоталитарное мышление оно икало совершенной жизни, а не только совершенных произведений философии, науки, искусства.

[...] Весь XIX век будет проникнут стремлением к свободе и социальной правде. В русской философской мысли будут преобладать мотивы религиозные, моральные и социальные. Есть два преобладающих мифа, которые могут стать динамическими в жизни народов, – миф о происхождении и миф о конце. У русских преобладает второй миф – миф эсхатологический. Так можно было определить русскую тему XIX в.: бурное стремление к прогрессу, к революции, к последним результатам мировой цивилизации, к социализму и вместе с тем глубокое и острое сознание пустоты, уродства, бездушия и мещанства всех результатов мирового прогресса, революции, цивилизации и пр. Закончу это историческое введение словами св. Александра Невского, которые можно считать характерными для России и русского народа: «Не в силе Бог, а в правде». [...]

Глава II

1.

Русская самобытная мысль пробудилась на проблеме историософической. Она глубоко задумалась над тем, что замыслил Творец о России, что есть Россия и какова ее судьба. Русским людям давно уже было свойственно чувство, скорее чувство, чем сознание, что Россия имеет особенную судьбу, что русский народ – народ особенный. Мессианизм почти так же характерен для русского народа, как и для народа еврейского. Может ли Россия пойти своим особым путем, не повторяя всех этапов европейской истории? Весь XIX и XX в. будут у нас споры о том, каковы пути России, могут ли они быть просто воспроизведением путей Западной Европы. И наша историософическая мысль будет протекать в атмосфере глубокого пессимизма в отношении к прошлому и особенно настоящему России и оптимистической веры и надежды в отношении к будущему [...].

Глава IV

1.

Когда в XIX веке в России народилась философская мысль, то она стала, по преимуществу, религиозной, моральной и социальной. Это значит, что центральной темой была тема о человеке, о судьбе человека в обществе и в истории. Россией не был пережит гуманизм в западноевропейском смысле слова, у нас не было Ренессанса. Но, может быть, с особенной остротой у нас был пережит кризис гуманизма и обнаружена его внутренняя диалектика. Самое слово гуманизм употреблялось у нас неверно и может вызвать удивление у французов, которые считают себя гуманистами по преимуществу. Русские всегда смешивали гуманизм с гуманитаризмом и связывали его не столько с античностью, с обращением к греко-римской культуре, сколько с религией человечества XIX в., не столько с Эразмом, сколько с Фейербахом [...] Но если России не был свойственен гуманизм в западноевропейском ренессансном смысле, то ей была очень свойственна человечность, т.е. то, что иногда условно называют гуманитаризмом, и в русской мысли раскрывалась диалектика самоутверждения человека. Так как русский народ поляризованный, то с человечностью могли совмещаться и черты жестокости. Но человечность все же остается одной из характерных русских черт, она относится к русской идее на вершинах ее проявления. Лучшие русские люди в верхнем культурном слое и в народе не выносят смертной казни и жестоких наказаний, жалеют преступника. У них нет западного культа холодной справедливости. Человек для них выше принципа собственности, и это определяет русскую социальную мораль. Жалость к падшим, к униженным и оскорбленным, сострадательность очень русские черты. Отец русской интеллигенции Радищев, был необыкновенно сострадателен. Русские моральные оценки в значительной степени определялись протестом против крепостного права. Это отразилось в русской литературе. Белинский не хочет блаженства для себя, для одного из тысячи, если братья его страдают. Н. Михайловский не хочет прав для себя, если мужики не имеют прав. Все русское народничество вышло из жалости и сострадания. Кающиеся дворяне в 70-е годы отказывались от своих привилегий и шли в народ, чтобы ему

служить и с ним слиться. Русский гений, богатый аристократ Л. Толстой всю жизнь мучается от своего привилегированного положения, кажется, хочет от всего отказаться, опроститься, стать мужиком. Другой русский гений, Достоевский, помешан на страдании и сострадании, это основная тема его творчества. Русский атеизм родился из сострадания, из невозможности перенести зло мира, зло истории и цивилизации. Это был своеобразный маркионизм[1], пережитый в сознании XIX в. Бог – Творец этого мира, отрицается во имя справедливости и любви. Власть в этом мире злая, управление миром дурное. Нужно организовать иное управление миром, управление человеком, при котором не будет невыносимых страданий, человек человеку будет не волком, а братом. Такова первоначальная эмоциональная основа русской религиозности, такова подпочва русской социальной темы. При этом русская жизнь становится под знак острого дуализма. Бесчеловечность, жестокость, несправедливость, рабство человека были объективированы в русском государстве, в империи, были отчуждены от русского народа и превратились во внешнюю силу. В стране самодержавной монархии утверждался анархический идеал, в стране крепостного права утверждали социалистический идеал. Раненые страданиями человеческими, исходящие от жалости, проникнутые пафосом человечности, не принимали империи, не хотели власти могущества, силы. [...]

Глава VI

1.

Теме оправдания культуры принадлежало в русском сознании большее место, чем в сознании западном. Люди Запада редко сомневались в оправданности культуры. Они почитали себя наследниками средиземноморской греко-римской культуры и были уверены в священности ее традиций. Вместе с тем, эта культура представлялась им универсальной и единственной, весь же остальной мир варварским. [...] У русских нет культуропоклонства, так свойственного западным людям. Достоевский сказал:

---

[1] *Маркиониты* – христианская аскетическая секта, названная по имени Маркиона, жившего во II в. Маркиониты отрицали человеческую природу Христа.

все мы нигилисты. [...] Нигилизм типически русское явление, и он родился на духовной почве православия, в нем есть переживание сильного элемента православной аскезы. Православие, и особенно русское православие, не имеет своего оправдания культуры, в нем был нигилистический элемент в отношении ко всему, что творит человек в этом мире. Католичество усвоило себе античный гуманизм. В православии сильнее всего была выражена эсхатологическая сторона христианства. И в русском нигилизме можно различать аскетические и эсхатологические элементы. [...] Великие русские писатели чувствовали конфликт между совершенной культурой и совершенной жизнью. Разоблачение возвышенной лжи – один из существенных русских мотивов. Русская литература и мысль носила в значительной степени обличительный характер. Ненависть к условной жизни цивилизации привела к исканию правды в народной жизни. Отсюда опрощение, снятие с себя условных культурных оболочек, желание добраться до подлинного, правдивого ядра жизни. Это наиболее обнаруживается у Л. Толстого. В «природе» больше истины и правды, больше божественного, чем в «культуре». Нужно отметить, что русские задолго до Шпенглера делали различие между «культурой» и «цивилизацией», даже когда оставались сторонниками «культуры»

В.В. ЗЕНЬКОВСКИЙ

История русской философии

Введение

5. [...] Если уже нужно давать какие-либо общие характеристики русской философии, – что само по себе никогда не может претендовать на точность и полноту, – то я бы на первый план выдвинул *антропоцентризм* русских философских исканий. Русская философия *не теоцентрична* (хотя в значительной части своих представлений глубоко и существенно религиозна), *не космоцентрична* (хотя вопросы натур-философии очень рано привлекали к себе внимание русских философов), – она больше всего занята *темой*

о человеке, о его судьбе и путях, о смысле и целях истории. Прежде всего это сказывается в том, насколько всюду доминирует (даже в отвлеченных проблемах) *моральная установка*: здесь лежит один из самых действенных и творческих истоков русского философствования. Тот «панморализм», который в своих философских сочинениях выразил с исключительной силой Лев Толстой, – с известным правом, с известными ограничениями может быть найден почти у всех русских мыслителей, – даже у тех, у которых нет произведений, прямым образом посвященных вопросам морали (например, у Киреевского). С этим связано и напряженное внимание к *социальной* проблеме, но ярче всего это обнаруживается в чрезвычайном, решающем внимании к проблемам *историософии*. Русская мысль *сплошь историософична*, она постоянно обращена к вопросам о «смысле» истории, конце истории и т.п. Эсхатологические концепции XVI века перекликаются с утопиями XIX века, с историософскими размышлениями самых различных мыслителей. Это исключительное, можно сказать, чрезмерное внимание к философии истории, конечно, не случайно и, очевидно, коренится в тех духовных установках, которые исходят от русского прошлого, от общенациональных особенностей «русской души». Нельзя тут же не отметить, что это обстоятельство было не особенно благоприятно для развития «чистой» философии в России, – интерес к вопросам философии истории ставит мысль перед самым сложным, запутанным и трудным материалом. С другой стороны, именно в историософии так легко проявляет свое действие так называемый «субъективный метод», [...] т.е., проще говоря, в анализ исторической действительности привносится оценочный момент. [...] На всем протяжении философской работы в России – от ее зачатков в конце XVIII века до наших дней – эта опасность не раз давала о себе знать, но было бы большой поверхностностью, отметая недостойное философии «приспособление» к современности, не заметить во всем этом и более глубокой стороны. В антропоцентризме мысли есть один очень глубокий мотив – невозможность «разделять» теоретическую и практическую сферу. [...] В неразрывности теории и практики, отвлеченной мысли и жизни, иначе говоря, в идеале «целостности», заключается, действительно, одно из главных вдохновений русской философской мысли. Русские

философы, за редкими исключениями, ищут именно целостности, синтетического единства всех сторон реальности и всех движений человеческого духа. Именно в историческом бытии – более, чем при изучении природы или в чистых понятиях отвлеченной мысли, – лозунг «целостности» неустраним и нужен. Антропоцентричность русской философии постоянно устремляет ее к раскрытию данной и заданной нам целостности.

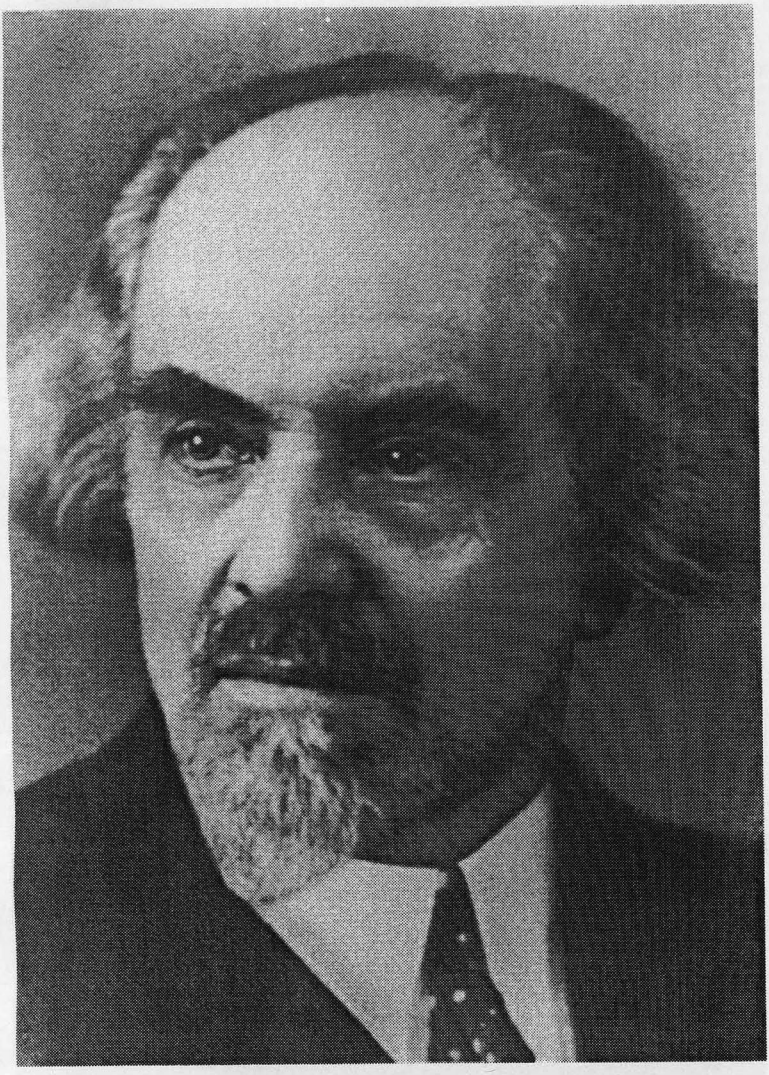
И.А.ИЛЬИН

О русской идее

III

[...] Если русская духовная культура исходит из сердца, созерцания, свободы и совести, то это отнюдь не означает, что она «отрицает» волю, мысль, форму и организацию. Самобытность русского народа совсем не в том, чтобы пребывать в безволии и безмыслии, наслаждаться бесформенностью и прозябать в хаосе, но в том, чтобы *выращивать вторичные силы русской культуры (волю, мысль, форму и организацию) из ее первичных сил (из сердца, из созерцания, из свободы и совести.* Самобытность русской души и русской культуры выражается именно в этом распределении её сил на *первичные* и *вторичные*: первичные силы определяют и ведут, а вторичные вырастают из них и приемлют от них свой закон. Так *уже* было в истории России. И это было верно и прекрасно. Так должно быть и впредь, но еще лучше, полнее и совершеннее. [...]

3. Русская *наука* не призвана подражать западной учености, ни в области исследования, ни в области мировосприятия. Она призвана вырабатывать *свое мировосприятие, свое исследовательство.* Это совсем не значит, что для русского человека «необязательна» единая общечеловеческая логика или что у его науки может быть другая цель, кроме предметной истины. Напрасно было бы толковать этот призыв как право русского человека на научную недоказательность, безответственность, на субъективный произвол или иное разрушительное безобразие. Но русский ученый призван вносить в свое исследовательство начала *сердца, созерцательности, творческой свободы и живой ответственной совести.* Русский ученый призван вдохновенно любить свой предмет



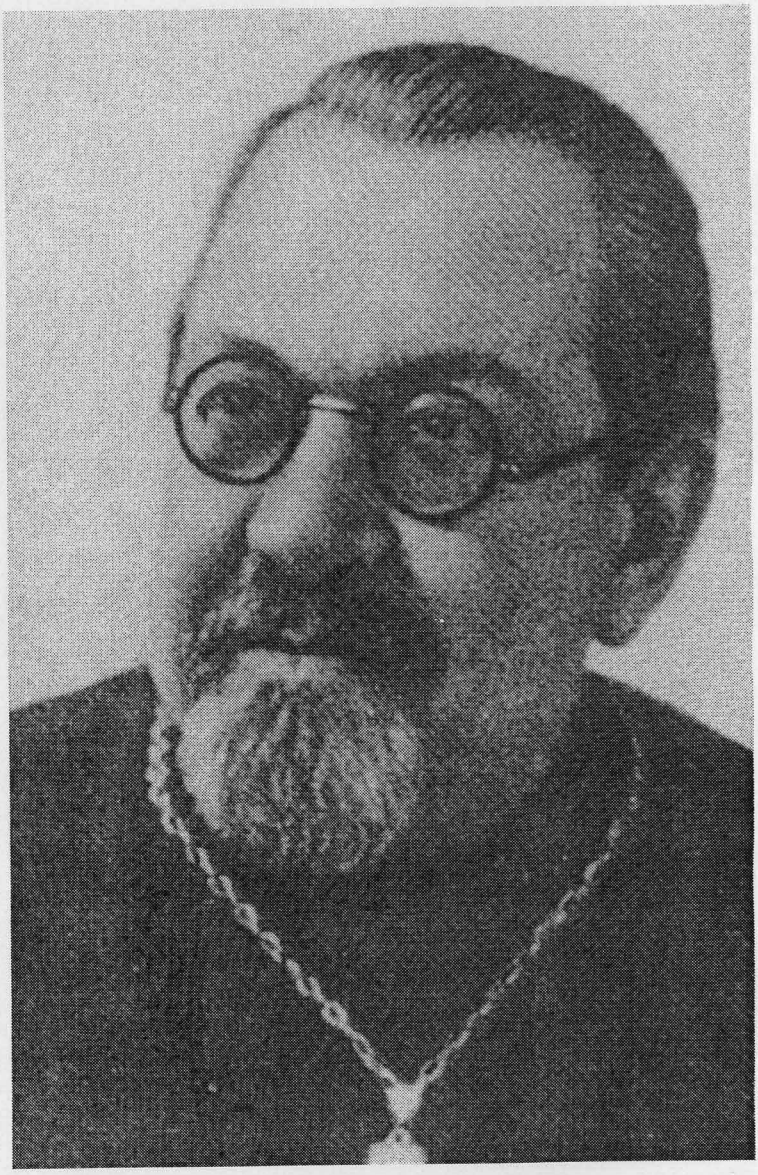
Н.А.Бердяев



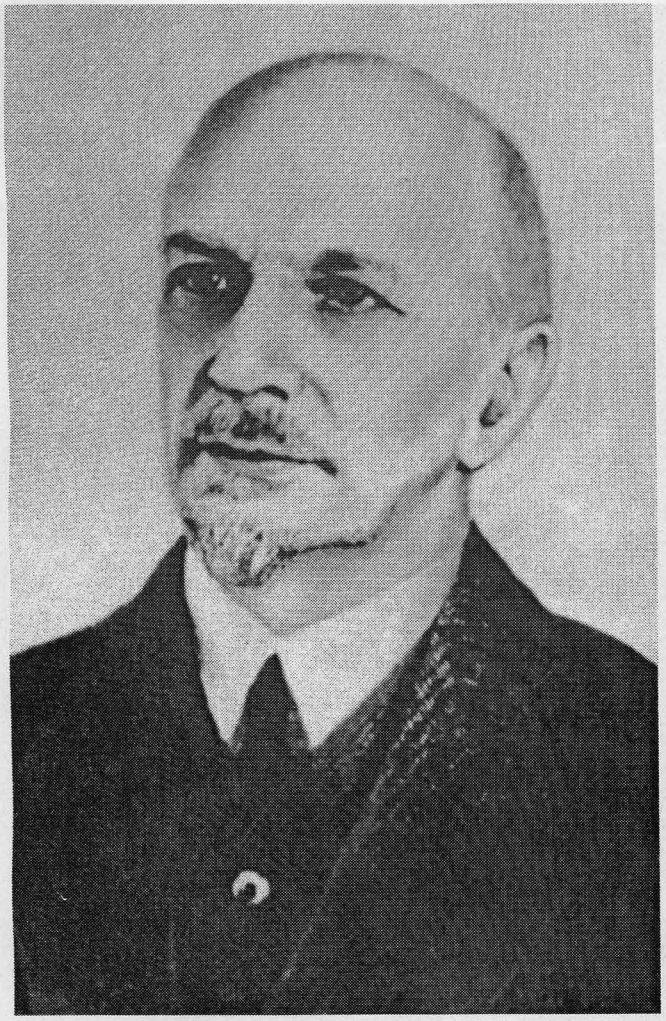
С.Н.Булгаков



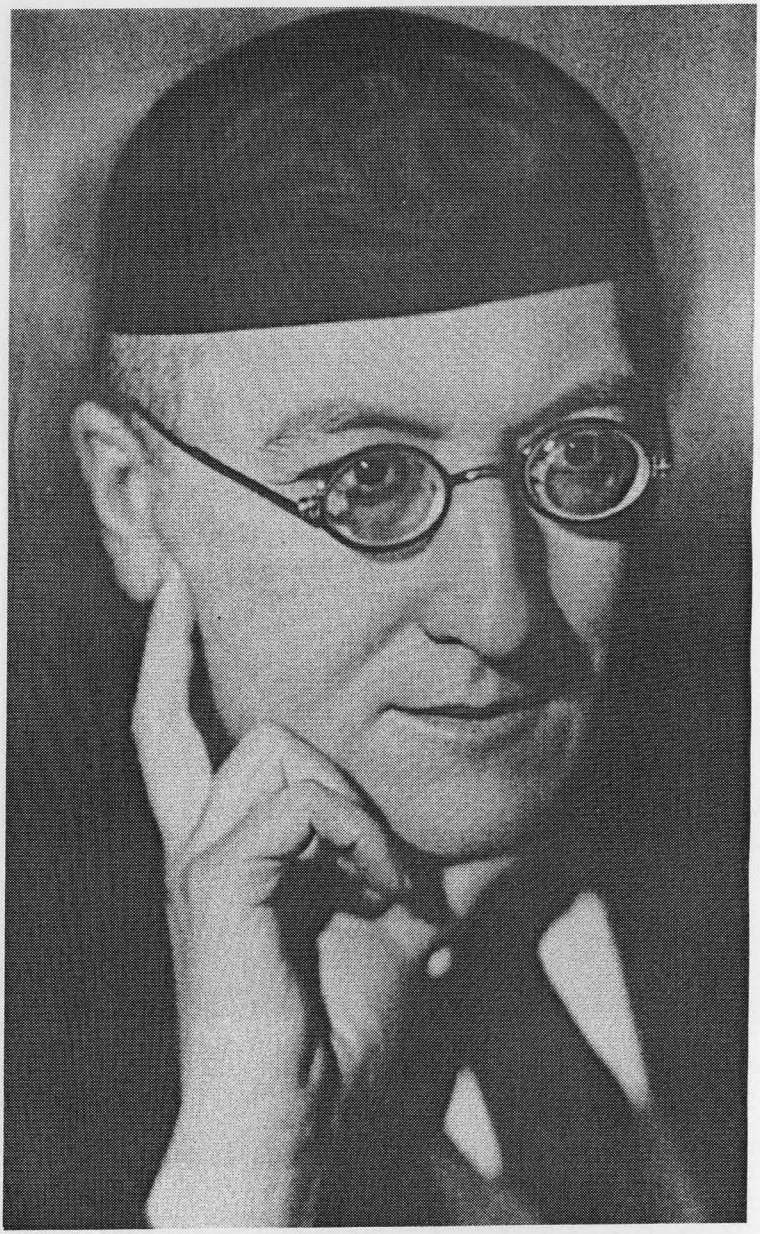
С.И.Гессен



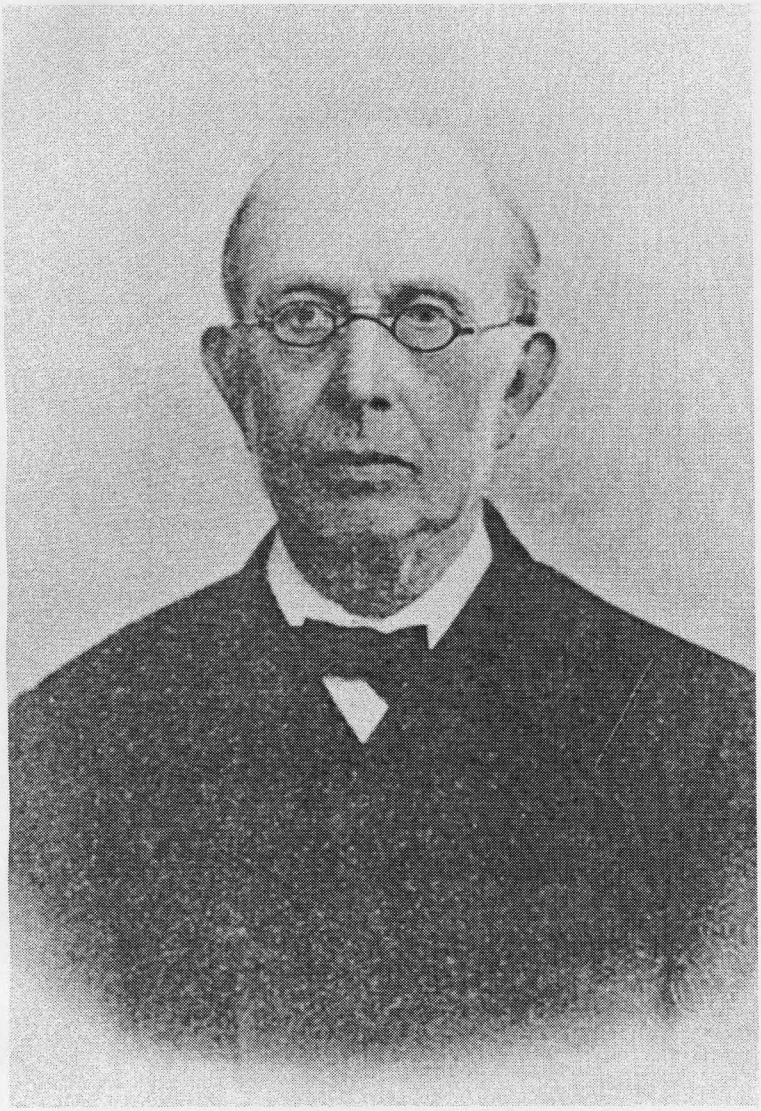
В.В.Зеньковский



И.А.Ильин



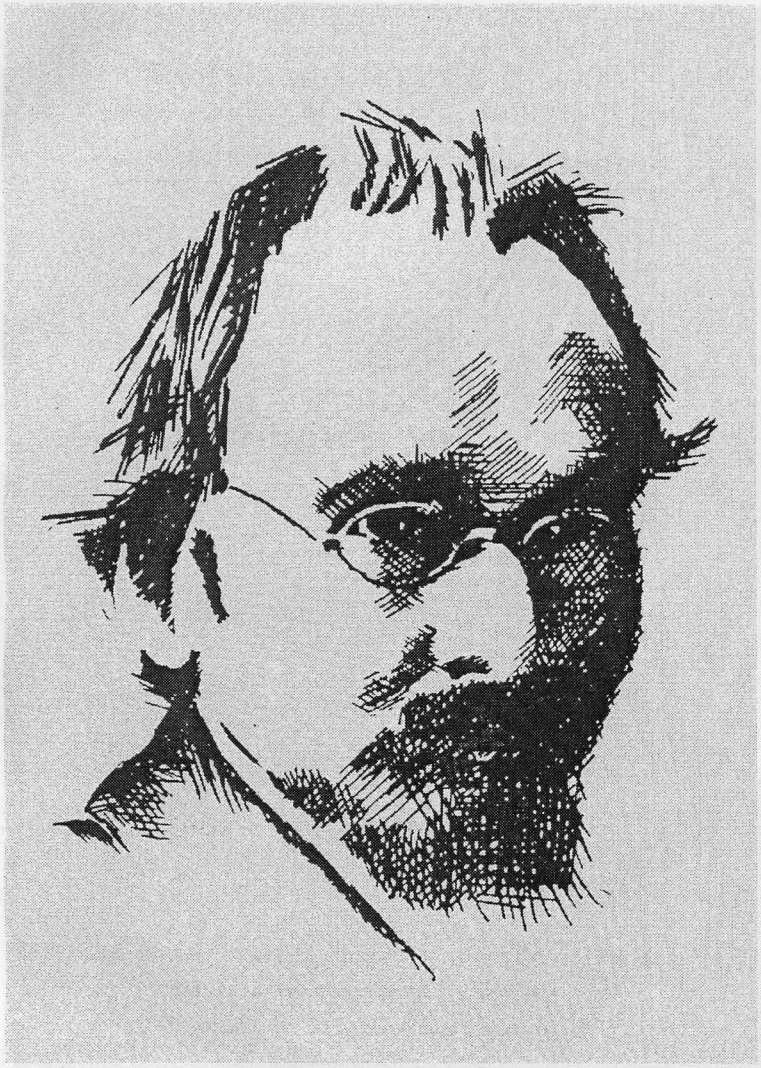
А.Ф.Лосев



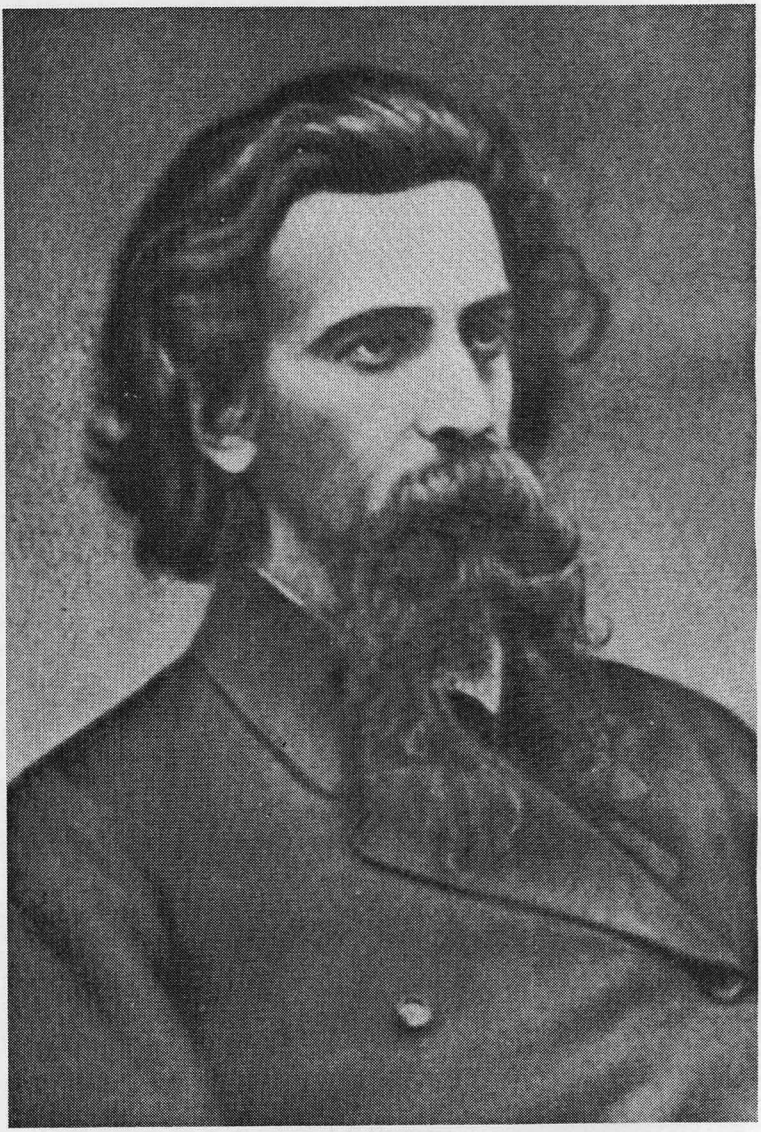
К.П.Победоносцев



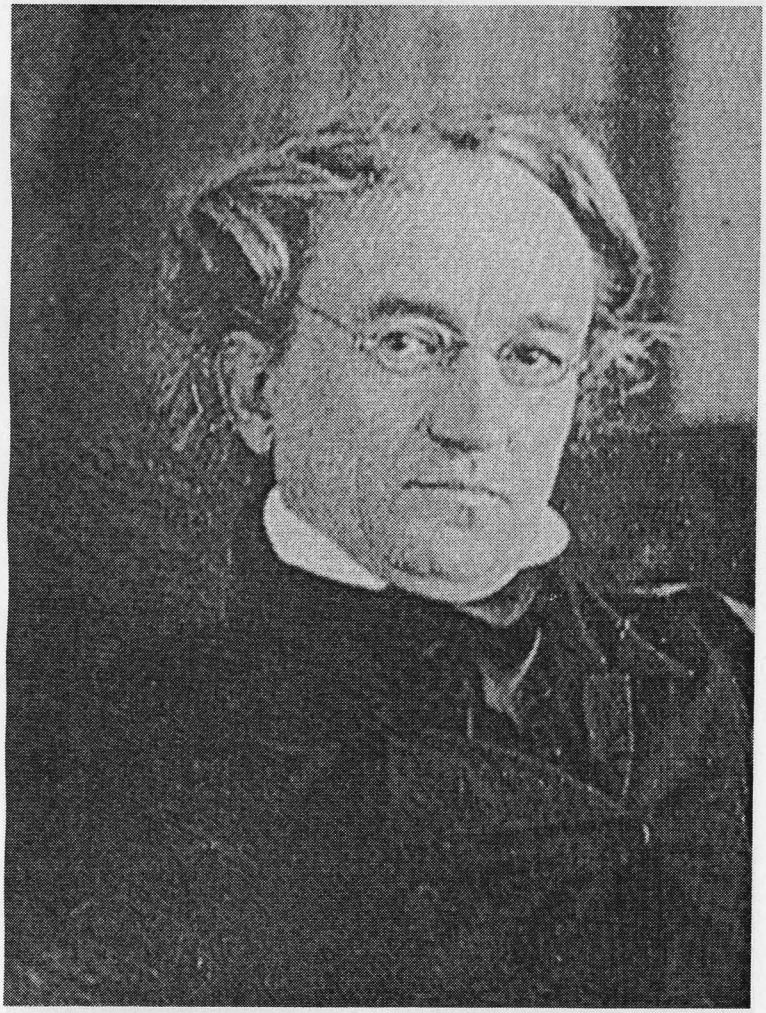
А.С.Пушкин



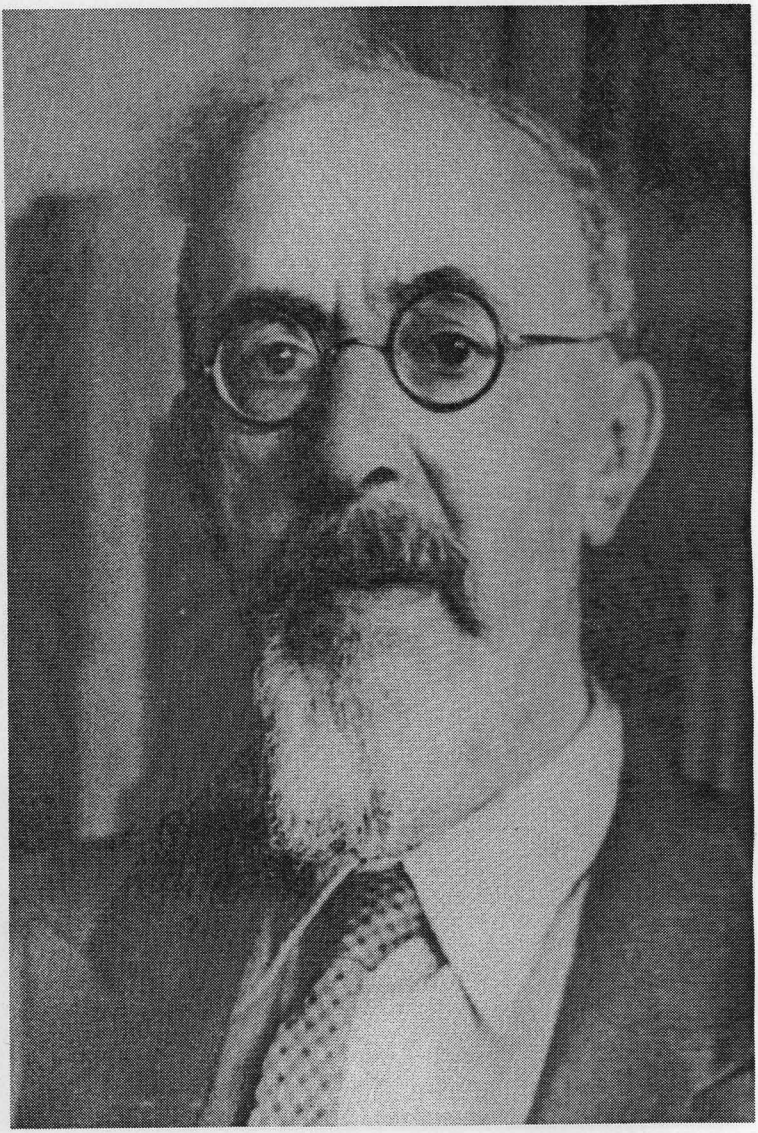
В.В.Розанов



В.С.Соловьев



Ф.И.Тютчев



С.Л.Франк

так, как его любили Ломоносов, Пирогов, Менделеев, Сергей Соловьев, Гедеонов, Забелин, Лебедев, князь Сергей Трубецкой. Русская наука не может и не должна быть мертвым ремеслом, грузом сведений, безразличным материалом для произвольных комбинаций, технической мастерской, школой бессовестного умения.

Русский ученый призван насыщать свое наблюдение и свою мысль *живым созерцанием* и в естествознании, и в высшей математике, и в истории, и в юриспруденции, и в экономике, и в филологии, и в медицине. Рассудочная наука, не ведающая ничего, кроме чувственного наблюдения, эксперимента и анализа, есть наука *духовно слепая*: она не видит предмета, а наблюдает одни оболочки его; прикосновение ее убивает живое содержание предмета; она застревает в частях и кусчочках и бессильна подняться к *созерцанию целого* Русский же ученый призван *созерцать* жизнь природного организма: *видеть* математический предмет; зреть в каждой детали русской истории дух и судьбу своего народа; растить и укреплять свою *правовую интуицию; видеть* целостный экономический организм своей страны; *созерцать* целостную жизнь изучаемого им языка; врачебным *зрением постигать* страдания своего пациента.

[...] Русский ученый по всему складу своему призван быть не ремесленником и не бухгалтером явлений, а *художником* в исследовании; ответственным импровизатором, свободным пионером познания. Отнюдь не впадая в комическую претенциозность, или в диалектическую развязность самоучек, русский ученый должен встать на свои ноги. Его наука должна стать наукой творческого созерцания – не в отмену логики, а в наполнении ее живой предметностью; не в попрание факта и закона, а в *узрение целостного предмета, скрытого за ними.*

4. Куда бы мы ни взглянули, к какой бы стороне жизни мы ни обратились – к воспитанию или к школе, к семье или к армии, к хозяйству или к нашей многоплеменности, – мы видим всюду одно и тоже: Россия может быть обновлена и будет обновлена в своем русском национальном строении именно этим духом – духом сердечного созерцания и предметной свободы. Что такое русское воспитание без сердца и без интуитивного восприятия детской личности? Как возможна в России бессердечная школа, не воспитывающая детей к предметной

свободе? Возможна ли русская семья без любви и совестного созерцания? Куда заведет нас новое рассудочное экономическое доктринерство, по-коммунистически слепое и противоестественное? Как разрешим мы проблему нашего многоплеменного состава, если не сердцем и не свободою? А русская армия никогда не забудет суворовской традиции, утверждавшей, что солдат есть личность, живой очаг веры и патриотизма, духовной свободы и бессмертия.

Таков основной смысл формулированной мною русской идеи.

НИКОЛАЙ ОНУФРИЕВИЧ ЛОССКИЙ (1870–1965)

Один из крупнейших русских философов, представитель интуитивизма и персонализма. В юности увлекался революционно-демократическими идеями, за что был исключен из гимназии. После этого некоторое время учился в Берне. В 1891 г. вернулся в Россию и поступил на естественное отделение физико-математического факультета, а затем историко-филологического факультета Петербургского университета. После его окончания был оставлен при университете для подготовки к профессорской деятельности, посетив с этой целью университеты Германии и Швейцарии. В 1907 г. Лосский получил степень доктора философии. Наряду с преподавательской деятельностью в университете принимал активное участие в интеллектуально-философской жизни России вплоть до 1921 года, когда был уволен из университета как «идеалист». С 20-х годов все большее значение для Лосского приобретают фундаментальные идеи православного богословия (его сын Владимир Лосский был одним из крупнейших русских богословов XX века). Позже он будет стремиться органично ввести их в состав собственного учения. В 1922 году Лосский был выслан из России. В эмиграции много времени жил в Чехословакии: в Праге работал в русском университете, а в 1942 году был избран профессором философии Братиславского университета, где оставался до конца войны. В 1945 году переехал во Францию, в 1946 году – в США, где преподавал в Русской духовной академии в Нью-Йорке. Лосский автор одного из наиболее полных исследований по истории русской философии, которое в 1922 году было

издано на родине мыслителя. О своем творческом пути и долгой богатой событиями жизни он написал книгу «Воспоминания. Жизнь и философский путь» (1968). Его перу принадлежат три десятка книг и сотни статей.

Основные сочинения: Обоснование интуитивизма; Мир как органическое целое; Условия абсолютного добра; История русской философии.

Характерные черты русской философии

По общепринятому мнению, русская философия в основном занимается проблемами этики. Это мнение неверно. Во всех областях философии – гносеология, логика, этика, эстетика и история философии – велись исследования в России до большевистской революции. В более позднее время действительно русские философы особенно интересовались вопросами этики. Начнем с гносеологии – науки, имеющей жизненно важное значение для решения всех других философских вопросов, так как она рассматривает их характер и пути их исследования.

В русской философии широко распространен взгляд о познаваемости внешнего мира. Этот взгляд часто выражался в своей крайне форме, а именно в форме учения об интуитивном непосредственном созерцании объектов как таковых в себе. По-видимому, русской философии свойственно острое чувство реальности и чуждо стремление рассматривать содержание внешних перцепций как нечто психическое или субъективное. [...]

В отличие от кантовского гносеологического идеализма русский интуитивизм является формой гносеологического реализма. Это нашло свое выражение, между прочим, в том факте, что русская философия, представленная братьями Трубецкими, предвосхитила западную философию, отказавшись от учения о том, что чувственные данные – это субъективные психические состояния наблюдателя, и признав их транссубъективный характер. Другим выражением этого реализма является доверие русских философов к мистической интуиции, дающей познание металогических принципов. [...]

В русской философии стремление к цельному познанию и острое чувство реальности тесно сочетаются с верой

во все многообразие опыта как чувственного, так и более утонченного, дающего возможность глубже проникнуть в строение бытия. Русские философы доверяют интеллектуальной интуиции, нравственному и эстетическому опытам, раскрывающим нам высочайшие ценности, но прежде всего они доверяют мистическому религиозному опыту, который устанавливает связь человека с Богом и его царством. ...Любая философская система, поставившая перед собой великие задачи познания сокровенной сущности бытия, должна руководствоваться принципами христианства. Ряд русских мыслителей посвятил свою жизнь разработке всеобъемлющего христианского мировоззрения. В этом состоит наиболее характерная черта русской философии.

В своем учении о таинстве, искуплении, милости, обожествлении и церкви русские православные философы враждебно выступали против одностороннего морализма и субъективизма. Они отводили самое видное место *онтологическим* сочетаниям и изменениям в личной и вселенской жизни, ведущим к изменениям в нравственности и психике. Они утверждали, что конкретное бытие составляет основу действительности, что мир является органическим целым.

СЕМЕН ЛЮДВИГОВИЧ ФРАНК (1877–1950)

Родился в Москве в еврейской семье. В годы учения был близок к революционно-народническим кругам. Позже, уже будучи студентом юридического факультета Московского университета (1894 г.), он перешел от народничества к марксизму, однако вскоре порвал с революционной средой с намерением всерьез заняться наукой. Этому способствовало сознательное принятие им православия. Большое влияние на его идейное и творческое развитие оказало знакомство с П.Б. Струве. В 1901 г. он получает разрешение на сдачу экзаменов за университетский курс и с этого времени начинается его активная творческая и общественная деятельность. Вместе с Бердяевым и Булгаковым Франк принимает участие в сборниках «Проблемы идеализма» и «Вехи», вместе со Струве редактирует журнал «Русская мысль». В 1915 г. выходит в свет его первый фундаментальный труд, написанный в духе философии всеединства. – «Предмет знания», который вводит его в круг признанных российских и евро-

пейских философов. Приблизительно к этому же времени относится цикл его работ, посвященных вопросам обществоведения. В 1922 г. Франк был выслан из Советской России. В эмиграции продолжал весьма продуктивно работать как философ и публицист. Умер в 1950 г.

Основные труды С.Л. Франка: Предмет знания. Об основах и пределах отвлеченного знания; Крушение кумиров; Очерк методологии общественных наук; Смысл жизни; Духовные основы общества. Введение в социальную философию; Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии; Свет во тьме. Опыт христианской этики и социологии.

Сущность и ведущие мотивы русской философии

С подобающей скромностью следует признать, что философские исследования в России, равно как и научные исследования вообще, еще очень молоды и стоят, так сказать, у истока собственного поприща. Только последние десятилетия XIX и в XX вв. в России возникает действительно серьезная философская литература. Оснащенная методами и результатами западноевропейской мысли, она одновременно связана с глубоким своеобразием национального образа мысли, а своей оригинальностью и важностью достигнутых результатов вполне может претендовать на всеобщий интерес. [...]

[...] Русским нельзя отказать в определенной трезвости ума и способности к научной работе. Наука в России, несмотря на свою молодость, выдвинула множество выдающихся и несколько гениальных представителей. Неприятие всякого рода туманного иррационализма и восторженности является даже особенностью русского духа. Но, с другой стороны, ему совсем не свойственно постижение истины в логических связях и благообразной систематичности. Хотя систематическое и понятийное познание ему не кажется чем-то второстепенным, но все же является чем-то схематичным, совсем не способным дать полную и живую истину. В России наиболее глубокие и значительные мысли и идеи были высказаны не в систематичных научных работах, а в литературной форме. Мы видим

здесь художественную литературу, пронизанную глубоким философским восприятием жизни: кроме всем известных имен Достоевского и Толстого, я напомню о Пушкине, Лермонтове, Тютчеве, Гоголе. Собственной формой русского философского творчества выступает свободно написанная статья, которая крайне редко посвящена определенной философской теме и обыкновенно пишется «по поводу», связанному с какой-либо новой проблемой исторической, политической и литературной жизни, и в то же время затрагивает глубокие и важные мировоззренческие вопросы. [...]

Типичная для русского философствования литературная форма обусловлена не только внешними историческими обстоятельствами и традициями [...] свободная и вненаучная форма философского творчества, господствующая до сих пор, связана в известной степени с его сущностью, с тем, что следует назвать конкретным интуитивизмом русской философии. Этот конкретный интуитивизм опирается на совершенно особенное понимание истины, которое пронизывает всю русскую мысль.

У русских, кроме слова «истина», которому точно соответствует немецкое «Wahrheit», имеется еще другое понятие, ставшее главной и единственной темой их раздумий и духовных поисков. Это понятие выражается непереводимым словом «правда». «Правда», с одной стороны, означает истину в смысле теоретически адекватного образа действительности, а с другой – «нравственную правоту», нравственные основания жизни, ту самую духовную сущность бытия, посредством которой оно становится внутренне единым, освящается и спасается. [...] Русский мыслитель, от простого богомольца до Достоевского, Толстого и Владимира Соловьева, всегда ищет «правду»; он хочет не только понять мир и жизнь, а стремится постичь главный религиозно-нравственный принцип мироздания, чтобы преобразить мир, очиститься и спастись. Он жаждет безусловного торжества истины как «истинного бытия» над ложью, неправдой и несправедливостью. «Истина» понимается не в современном смысле тождества представления и действительности, а в старом религиозном смысле конкретного постижения истинного бытия, от которого человек отошел и к которому он снова должен возвратиться и укорениться в нем. Истина – это не только производная абстрактная

категория познания; в своем первичном смысле она выступает конкретной онтологической сущностью, сущностным основанием жизни.

Понятие конкретно-онтологической, живой «истины», ставшее предметом русских духовных поисков и творчества, приводит к тому, что русское философское мышление в своей типично-национальной форме никогда не было «чистым познанием», бесстрастным теоретическим пониманием мира, а всегда было выражением религиозного поиска святости. [...]

[...] Русскому сознанию чуждо индивидуалистическое толкование этики: в нем речь идет не о той ценности, которая делает добрым, спасает или исцеляет лично *меня*, а о принципе, порядке, в конечном счете о религиозно-метафизическом основании, на которое опираются и жизнь всего человечества, и даже устройство всего космоса и благодаря которому человечество и мир спасутся и преобразятся. Теснейшим образом это связано с глубоким общинным чувством, которым проникнуто русское воззрение на жизнь. Свое глубокое выражение это чувство нашло в мысли Достоевского об ответственности каждого человека за все зло мира и все несовершенства жизни. Только это чувство ответственности за все может стать началом спасения. [...] Поэтому русская этика – это, с одной стороны, онтология, а с другой – философия истории и социальная философия. В ней всегда говорится о судьбе и будущем человечества, ибо отдельный человек может найти нравственное успокоение и спасение только вместе с человечеством, в универсальном духовном организме коллективной жизни людей.

Философия истории и социальная философия (которая также является религиозной этикой и онтологией) – вот главные темы русской философии. Самое значительное и оригинальное, созданное русскими мыслителями, относится к этой области. К ней же принадлежит одна из крупных проблем, сильно занимавших русское сознание [...] от славянофилов до наших дней, – об отношении русского мира к культуре Западной[...] Европы и особенности ее духа. Эта проблема рассматривается не только как национально-политическая или культурно-историческая, а как проблема философии истории, в конечном же счете как религиозно-метафизическая проблема. Ее главный

вопрос о том, в каких культурных и жизненных формах можно выразить последнюю мудрость и в чем заключается религиозный смысл развития человечества. [...]

В противоположность западному, русское мировоззрение содержит в себе ярко выраженную философию «МЫ» или «МЫ-философию». Для нее последнее основание жизни духа и его сущности образуется «МЫ», а не «Я». «МЫ» мыслится не как внешнее единство большинства «Я», а как первичное, далее неразложимое единство, из лона которого только и вырастает «Я» и посредством которого это «Я» становится возможно. «Я» и «ТЫ», мое сознание и сознание, чуждое мне, мне противостоящее и со мною связанное, оба они образуют интегрированные, неотделимые части первичного целого – «МЫ». [...] «МЫ» является органическим целым, т.е. таким единством, в котором его части тесно с ним связаны, им пронизаны, «МЫ» полностью присутствует в своих частях, как их внутренняя жизнь и сущность. Но «Я» в его свободе и своеобразии этим не отрицается. Только своеобразие и свобода «Я» образованы такой связью с целым, жизненность «Я» создается сверхиндивидуальной целостностью человечества.

[...] Напрасно искать жизнь, судьбу и благо отдельной личности в ее собственной замкнутости, вне ее связей с человечеством.

ОЧЕРК 6
А.С. Пушкин о народном воспитании

Да здравствует Солнце!
Да здравствует Разум!
Да скроется тьма!

А.С. Пушкин

Педагогические воззрения А.С. Пушкина, его взгляды на цели и задачи образования, на роль последнего в развитии отечественного просвещения «разбросаны» по всему творчеству поэта. Можно без большого преувеличения сказать, что все оно, пронизанное идеями разума, свободы, гражданственности, патриотизма и гуманизма, «насквозь

педагогично». Творчество поэта, начиная от больших прозаических полотен и романа «Евгений Онегин» и кончая гражданской лирикой, органично включено в социокультурный контекст эпохи и уже поэтому не могло не содержать – в явной или неявной форме – мысли, оценки, рассуждения о вопросе, волновавшем современников в качестве важнейшей проблемы национального развития по пути социального прогресса. Но у Пушкина есть и специальная статья на «заданную тему». Речь идет о его Записке «О народном воспитании» – статье, непосредственно ставящей вопросы образования и воспитания. На первый взгляд может показаться, что содержание статьи, по большей части касающееся состояния воспитания того времени, не выходит за границы одной проблемы – «народного воспитания», как оно понималось во времена поэта. Но это не совсем так.

Текст Записки многопланов, а главное в ней есть подтекст, поэтому кроме сформулированных и проговоренных идей, есть *свое* – «непроговоренное», но понятное современникам, что в неменьшей степени, чем явное, определяет направленность и содержание Записки. За этим непроговоренным стоят «вечные» проблемы педагогики: человек и общество, свобода и воспитание, образование и творчество, национальное и общечеловеческое, история и культура как фактор образования. Можно сказать, что в Записке тема народного воспитания наполнена глубоким не только гражданским но и философским смыслом.

Записка А.С. Пушкина «О народном воспитании» впервые была обнародована во второй книге П.И. Бертенева «Девятнадцатый век» в 1872 г., а в 1884 г. ее текст с пометками Николая I был опубликован академиком М.И. Сухомлиновым в «Историческом вестнике». Начиная с 1881 г. она входит во многие собрания сочинений Пушкина, однако и по сей день вызывает интерес исследователей. Последнее вполне объяснимо – Записка, как мы уже отмечали, очень многопланова. Однако получилось так, что ее собственно педагогические интенции оказались на периферии исследовательского интереса и до последнего времени оставались без должного внимания со стороны педагогической общественности.

Определенной попыткой «выправить» ситуацию можно считать публикацию В.А. Симагиной и А.Н. Шевелева,

поставивших цель «провести некоторые параллели пушкинских образовательных идей с современностью», а еще раньше – статью И.Н. Сиземской и Л.И. Новиковой в журнале «Педагогика»[1].

А.С. Пушкин – мыслитель многогранный и многосторонний и потому обозначенные им проблемы воспитания и образования выходят за границы самого текста. Явно и неявно они присутствуют во многих его произведениях, отразивших культурную повседневность пушкинской эпохи. Но пока эти идеи не «суммировались» и не стали специальным предметом педагогического исследования, о чем можно только сожалеть. Не возьмем и мы на себя смелость взяться за такой анализ, но еще раз вернуться к упомянутой Записке в плане поставленных в нашей книге проблем считаем целесообразным. Может, это новое прочтение статьи поэта инициирует обращение к другим, не менее существенным и значимым, вопросам, волновавших поэта и сохранивших педагогическую значимость до наших дней.

Мы предлагаем обратиться к Записке как к важнейшей странице биографии поэта и как к документу эпохи *Просвещения*, занявшему определенное место в русской общественной мысли первой четверти XIX века.

Записка была написана после, а точнее в продолжение, известной беседы поэта с Николаем I, состоявшейся 8 сентября 1826 г. и ознаменовавшей для него конец тягостной двухлетней ссылки в Михайловском. Пушкину была возвращена свобода, он был признан «умнейшим человеком России», было разрешено «жить, где хочет, печатать, что хочет» (цензором его становился сам царь), и говоря современным языком, была достигнута взаимная договоренность, что «размолвок» у поэта с властью более не будет. Сама же власть в лице Николая I выражала готовность к реформаторству, вселяя надежду на возможность перемен – во всяком случае в сфере культуры, просвещения, образования. Этому хотелось верить: в 1826 г. многие отри-

---

[1] См.: Симагина В.А., Шевелев А.Н. А.С. Пушкин и некоторые актуальные проблемы современного образования // Духовность личности: проблемы образования и воспитания (История и современность). М., 2001; Сиземская И.Н., Новикова Л.И. Еще раз о записке А.С. Пушкина «О народном воспитании» // Педагогика. 1999. № 4.

цательные черты характера царя еще не проявились, а сам он, обнаружив немалые способности к лицедейству, небезуспешно прикладывал усилия для создания имиджа царя-реформатора по образу Петра I. Царский Манифест от 13 июля, написанный рукой М.М. Сперанского, оставлял во всяком случае надежды на лучшее. Позже, в 1834 году, когда все иллюзии рассеются, Пушкин запишет в дневнике: «в нем много от прапорщика, и не много от Петра Великого». Но в 1826 году, повторяем, для иллюзий еще оставалось место[1]. А главное, обещания личной свободы вселяли оптимизм, создавали настроение приподнятости – ведь дана была высокая оценка творчеству и разрешалось писать, что было *«в унисон» с собственным самоощущением*, которое в одном из писем Н.Н. Раевскому Пушкин несколько ранее выразил одной, но емкой фразой: «Я могу творить». К этому времени Пушкин достиг творческой зрелости: были созданы «19 октября», «Андрей Шенье», «Пророк», закончены несколько глав «Евгения Онегина», написан «Борис Годунов». И были планы, было желание творить. Под впечатлением всего этого – происшедшей беседы, полученной свободы, иллюзий о готовности императора к реформаторству, собственных оптимистических ожиданий Пушкин и пишет Записку. Правда – и это тоже существенно – не из личных побуждений, а *исполняя* на то *монаршию волю*.

Монаршая воля была изложена в письме А.Х. Бенкендорфа от 3 сентября 1826 г., в котором поэта уведомляли: «Его величество совершенно остается уверенным, что вы употребите отличные способности ваши на передание потомству славы нашего Отечества, передав вместе бессмертию имя ваше. В сей уверенности его императорскому величеству благоугодно, чтобы вы занялись предметом о воспитании юношества. Вы можете употребить весь досуг, вам предоставляется совершенная и полная свобода, когда и как представить ваши мысли и соображения». Чтобы ввести «заказ» в необходимые рамки, делался намек: «и

[1] Даже тот факт, что царь становился личным цензором, Пушкин был склонен расценивать положительно. В письме Н.М. Языкову он писал: «Царь освободил меня от цензуры. Он стал мой цензор. Выгода, конечно, необъятная». (Цит. по: Литературный современник. Л., 1937. С. 271).

предмет сей должен представить вам тем обширнейший круг, что на опыте видели совершенно все пагубные последствия ложной системы воспитания»[1].

По сути это было задание-испытание: Пушкину надлежало признать пагубность, «ложность» существующей системы воспитания и всего просвещения как «взрастивших» декабристов и его самого[2]. В предшествовавшей заданию беседе с царем наряду с другими обсуждался вопрос о том, *что* побудило лучших и наиболее образованных представителей молодого дворянского поколения выйти на Сенатскую площадь. Царь не сомневался (и был не далек от истины), что выступление декабристов было следствием Просвещения, что «преступные заблуждения» молодых людей стали результатом не столько чужеземного влияния, сколько вольности, допущенной властями в системе образования юношества. Предлагая высказаться по вопросам воспитания, царь, помня ответ поэта, что и он бы мог оказаться на Сенатской площади, если бы в это время был не в Михайловском, а в Петербурге, видимо, хотел услышать от него еще раз, уже *скорректированную итогами беседы*, оценку восстания, его причин и последовавших за ним действий власти. Можно предположить, что в первую очередь царю хотелось убедиться в лояльности Пушкина, а уж во вторую очередь, его интересовали суждения поэта о воспитании юношества. Пушкин прекрасно понимал смысл задания и его подтекст, о чем позже сказал А.Н. Вульфу: «Я был в затруднении, когда Николай спросил мое мнение о сем предмете. Мне бы легко было написать то, чего хотели, но не надо же пропускать такого случая, чтобы сделать добро»[3].

Напомним, что еще в 1822 году в своих «Заметках по русской истории XVIII века» Пушкин писал о Петре I, как

---

[1] Пушкин А.С. ПСС. В 10 т. Л., 1978. Т. 7. С. 462.

[2] Вместе с Пушкиным подобное задание-предложение получили и другие. В частности, в том же 1826 г. представили правительству свои размышления о воспитании и образовании издатель Ф.В. Булгарин, писатель А.А. Перовский, начальник южных военных поселений И.О. Витте. После подавления восстания правительство усиленно зондировало и общественное мнение, и возможности привлечения на службу влиятельных литераторов. Как известно, государственными чиновниками стали поэты А.С. Грибоедов и П.А. Вяземский.

[3] См.: А.С Пушкин в воспоминаниях современников. В 2 т. М., 1985. Т. 1. С. 416.

о царе, «который не страшился народной Свободы, неминуемого следствия просвещения». Формула, которой придерживался Пушкин, была четкой: «выгоды просвещения» для власти и дворянства значительно превышают возможные «невыгоды». Конечно, ситуация в начале XIX века была уже иной. Просвещение во многом сделало свое «дело»: оно «создало» декабристов, самого Пушкина, активный образованный дворянский слой, единую систему образования, сеть гимназий, лицеев, а главное, вопросы просвещения стали связываться с другими, главнейшими проблемами – о крепостном праве и политическом устройстве страны. В такой связи они стояли и перед Николаем I во время беседы с поэтом. В такой связи они стояли и перед поэтом, и потому он надеялся, что и написание Записки «выведет» на разговор о декабристах, дав возможность «замолвить» слово о друзьях, дав случай «сделать добро». Все эти обстоятельства несомненно нашли отражение в Записке, определив круг вошедших в нее вопросов, направленность их рассмотрения, характер высказанных оценок и даже ее стилистику: текст ее местами перегружен официальной терминологией, есть заимствования из царского Манифеста 1826 года, она не лишена фразеологического лоска, необходимого в обращении к высочайшей особе. Это оставляет впечатление недосказанности, провоцирует разночтения, побуждает к поискам дополнительного смысла «между строк».

Работа над Запиской была закончена 15 ноября. Пушкин дал ей название *«О народном воспитании»*, чем, с одной стороны, расширил рамки полученного задания, а с другой, подчеркнул его официальный характер. Пушкин переслал ее Бенкендорфу, и в середине декабря она была передана царю.

В целом поэт «не потрафил» царю, написав в итоге то, что хотел, изложив свои мысли, хотя и осторожно, «в благонамеренной манере», но весьма определенно, достаточно твердо отстаивая свои позиции. Доказательство тому – 38 вопросов, поставленных царем против текста Записки, недвусмысленно означавших, что его не устраивали даже те строки, которые формально не противоречили официальным планам и начинаниям власти в сфере образования. Сам поэт, оценивая реакцию царя, переданную ему Бенкендорфом в письме от 23 декабря 1826 г., сказал: «мне

вымыли голову»[1]. Так по существу и было. Как справедливо отмечал Н.Я. Эйдельман, Записка не устраивала *подтекстом*, оставлявшим ощущение, что собеседник – *не свой*. Суть этого подтекста – вера поэта в прогрессивную, преобразующую роль Просвещения, защита основанной на нем модели воспитания, принципы которой он определил четко и недвусмысленно, что и понятно – он сам был в определенном смысле «дитя» такой модели воспитания. Лицей, где он получил образование и который стал для него и школой воспитания, следовал именно такой модели[2]. Уроки А.П. Куницына, Н.Ф. Кошанского, И.К. Кайданова, А.И. Галича, влияние директора Лицея Е.А. Энгельгардта, считавшего что нет полезнее для общества деятельности, чем деятельность педагога, «посвятившего себя всецело на образование отличных граждан для своего отечества», сам «дух» лицея – все это не прошло для Пушкина бесследно.

И не только для Пушкина. Слова Дельвига из «Прощальной песни воспитанников Лицея»: «Мы не забудем наставлений, плод ваших опытов и дум, и мысль об них, как некий гений, неопытный удержит ум», выражали настроение всего первого выпуска Лицея, каждый из которого оставил свой след в культуре или истории своего времени. Так что у Пушкина было, что сказать о том, каким должно быть подлинное воспитание и образование. Другое дело, в какой степени Записка «по повелению» была для него формой, в которой стоило свои идеи высказывать. И тем не менее, что было сказано, было достойно внимания. Более того, оно отвечало требованиям времени, хотя не отвечало идеям царя, который несколько

---

[1] Там же.

[2] См.: Равкин З.И. Педагогика царскосельского лицея пушкинской поры (1811–1817). М., 1999. Нельзя не согласиться со следующим тезисом автора: «Две линии русского национального воспитания сходятся у истоков Лицея и определяют его самобытность как своеобразного учебно-воспитательного учреждения – характерные черты древнерусской педагогики (стремление утвердить школу у домашнего очага и включить ее задачи в число забот и обязанностей семьи) и передовые русские общественно-педагогические идеи второй половины XVIII – начала XIX в. (идеи воспитания граждан, сынов отечества, общечеловеческие идеалы, сочетаемые с глубоким национальным самосознанием)». См. назв. сочинение. С. 35.

позже напишет цесаревичу: «ученики, подобные выпущенным во вкусе Энгельгардта, не будут более выходить из Лицея»[1].

Главный принцип модели воспитания в изложении поэта можно сформулировать так: *формы воспитания, принятые в обществе, должны быть одновременно формами образования.* Только воспитание, соединенное с образованием, уберегает от «праздности ума», в свою очередь только «твердые познания», приобретаемые одновременно с «правилами чести и человеколюбия», дают обществу достойных граждан, подлинных Сынов Отечества. Обоснованию этого тезиса в Записке отводится большое место. Защищая его, Пушкин прежде всего обличает сложившуюся в России систему домашнего воспитания, которое по традиции «перекладывалось» на плечи «холопьев» и заезжих гувернеров. «В России домашнее воспитание, – пишет Пушкин, – есть самое недостаточное, самое безнравственное; ребенок окружен одними холопьями, видит одни гнусные примеры, своевольничает или рабствует, не получает никаких понятий о справедливости, о взаимных отношениях людей, об истинной чести». Обучение же сводилось к изучению двух-трех иностранных языков и начальных основ всех наук – чаще всего учителями без профессиональной подготовки. Иными словами, домашнее воспитание в своем массовом проявлении не было *ни воспитанием, ни образованием.* Не лучше дело обстояло и в частных пансионах, в которых многие учителя, не зная русского языка, вели преподавание на своем родном языке. Еще в 1811 г. министр народного просвещения А.К. Разумовский докладывал царю: «Все почти пансионы в империи содержатся иностранцами, которые весьма редко бывают с качествами, для звания сего потребными». В итоге «дворянство, подпора государства, возрастает нередко под надзором людей ... не имеющих ни чистых правил нравственности, ни познаний». Критикуя домашнее воспитание, Пушкин в Записке царю «адресно озвучил» витавшую в воздухе идею развития отечественной системы воспитания как единой *государственной системы образования.* Именно неразвитость последней, по мнению поэта, была одной из главных при-

[1] Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. М., 1987. С. 139.

чин того, что дворянская молодежь в своей массе вступала в жизнь без твердых нравственных принципов и не слишком утомленная «умственно». Не приобретя привычку к интеллектуальным занятиям и «положительных жизненных правил», молодые люди торопились скорее заполучить «чин», поскольку быстрейшее его получение, с негодованием и присущей ему смелостью отмечал Пушкин, сделалось «своеобразной страстью русского народа», и поскольку чины продаются и покупаются. В результате молодой человек «входит в свет безо всяких основательных познаний... Он не в состоянии ни поверить, ни возражать: он становится слепым приверженцем или жалким повторителем первого товарища, который захочет оказать над ним свое превосходство или сделать из него свое орудие». Но главное, получив к 30-ти годам чин полковника или коллежского советника, почти каждый, не без основания, полагал, что между продвижением по службе и полученными знаниям (как и «положительным жизненным опытом») нет ощутимой связи. Еще М.М. Сперанский, готовя проект реформы системы образования, писал в 1808 г.: «Учение никогда еще не было у нас поставлено условием необходимым и обязанностию непременною для вступления в службу и занятия гражданских мест»[1]. В 1826 году ситуация – увы! – оставалась такой же. Вот почему требование Пушкина твердо: «Молодой человек, не воспитанный в государственном училище, вступая в службу, не получает вперед никаких выгод». И потому – «нечего колебаться: во что бы то ни стало должно подавить воспитание частное». Или, замечает Пушкин, хотя бы извлечь пользу из самого злоупотребления чинами, представив их «целью и достоянием просвещения».

Эта «перевернутая формула» взаимосвязи чинов и знаний особенно не понравилась царю, который «оценил» ее тремя вопросительными знаками. Но она очень созвучна идеям, разрабатывавшимся в ту эпоху передовой общественной мыслью в защиту Просвещения. Она была близка требованию, которое предъявлялось в качестве необходимого условия самого существования государственной системы образования. Снова вспомним Сперанского: «если бы чинов гражданских не было, а места занимались бы по

[1] Там же. С. 49.

успехам просвещения или по крайней мере, если бы чины раздаваемы были в точной соразмерности с науками, – требовал он, защищая реформу образования, – то каждый по необходимости принужден был бы учиться, чтобы достигнуть или места, или отличий»[1]. Как видим, даже текстуально формула Пушкина созвучна процитированному тезису. К сожалению, его рекомендации, как и рекомендации поэта услышаны не были, а если и были услышаны, то выводы были сделаны «с точностью до наоборот», поскольку царя волновало не достижение всеобщего просвещения, а воспитание, пусть и мало образованных, но преданных престолу и лично ему подданных, а эта цель легче всего достигалась именно «раздачей чинов». Поэтому главная забота власти (этим духом был пронизан и Манифест 13 июля 1826 г.) – не образование, а воспитание верноподданнических чувств. В эту схему мысли рекомендации Пушкина никак не вписывались.

Отдельно в Записке рассматривается вопрос о заграничном воспитании. Николай I, говоря с поэтом о причинах декабрьского восстания, немалое значение придавал «влиянию чужеземного идеологизма». Пушкин постарался смягчить вопрос. Он убеждает, что запрещать заграничное воспитание в общем-то нет надобности и приводит «положительный пример», вспомнив своего друга декабриста Н.И. Тургенева, который воспитывался в Геттингенгском университете и «отличался нравственностию и умеренностию – следствием просвещения истинного и положительных познаний». Напоминания царю о Тургеневе, заочно приговоренного к смертной казни, замененной во время коронации 20-летней каторгой, было большой смелостью и, видимо, тоже тем «добрым делом», о котором думал поэт, принимаясь за Записку: воспользоваться случаем и «замолвить слово» о «падших» друзьях. Но, конечно, дело было не только в Тургеневе. Поэт полагал, что открытые контакты с Западом необходимы, что обучение за границей должно быть звеном государственной системы образования, если Россия желает иметь интеллектуальный потенциал, соизмеримый с Европой.

Пушкин был далек от преувеличения достоинств существовавшей системы государственного образования. Осо-

[1] Там же. С. 51.

бенное неудовлетворение, считал он, вызывают кадетские корпуса, которые «требуют физического преобразования, большого присмотра за нравами, кои находятся в самом гнусном запущении». Здесь соображения автора Записки «с первого прочтения» могут даже вызвать протест. Для исправления нравов в этих учебных заведениях, писал он, «нужна полиция, составленная из лучших воспитанников [...] через сию полицию должны будут доходить и жалобы до начальства». Но если вдуматься в рекомендации поэта, то становится понятным, что речь идет не о доносительстве – абсурдно и безнравственно было бы подозревать поэта в «пропаганде» такого поведения, – речь идет о развитии в учебных коллективах начал *самоуправления*. Напомним, что эта идея со временем станет весьма актуальной для педагогической мысли.

Одновременно с ней Пушкин «озвучивает» требование об уничтожении телесных наказаний: «Надлежит заранее внушить воспитанникам правила чести и человеколюбия; не должно забывать, что они будут иметь право розги и палки над солдатом; слишком жестокое воспитание делает из них палачей, а не начальников». Поэта беспокоила проблема во всем ее объеме: телесные наказания убивают в наказуемом личное достоинство, калечат душу и одновременно «подготавливают» его к роли палача.

Примечательна данная в Записке высокая оценка опыта ланкастерских школ, введенная в России в 1816 г. и ликвидированная Николаем I сразу же после его воцарения. Как известно, принципы ланкастерских школ наиболее широко применялись для обучения солдат в полках, «зараженных духом декабризма». Снова дерзость со стороны поэта, снова вопросительный знак царя. И снова попытка «сделать добро»: практика ланкастерских школ бесспорно способствовала *народному воспитанию*, *народному просвещению*, поскольку была направлена на преодоление поголовной безграмотности солдат.

В этой связи отметим также, что в Записке поэта нет намека на идею сословности образования, которая буквально через пару лет будет пропагандироваться официальной идеологией, а чуть позже активно проводиться в жизнь министром просвещения С.С. Уваровым. В этом Записка созвучна духу прогрессивной педагогической мысли того времени (И.П. Пнин, В.В. Попугаев, И.Л. Марты-

нов, И.Ф. Богданович). Во II четверти XIX века в России уже сложилась более-менее единая система государственного образования. Было свое Министерство народного просвещения (1802 г.) и подведомственный ей чиновничий аппарат. Но далеко не все звенья системы обеспечивались в равной степени финансами и вниманием государственного аппарата, в частности для массового начального образования практически ничего не делалось, что признавал даже министр народного просвещения А.С. Шишков, заявлявший, что народного образования в России почти нет. (Число грамотных в стране вряд ли превышало три-четыре процента. А во всех школах, училищах, гимназиях и университетах в 1826 г. насчитывалось 69 6773 учащихся – это в стране с 50-миллионным населением.) Записка Пушкина, защищавшая идеи просвещения, всеобщего обучения и народного воспитания несомненно своим пафосом была обращена против сословного образования. Можно соглашаться или не соглашаться с отдельными высказываниями поэта, но бесспорно одно: размышляя о проблемах воспитания, он рассуждал как *гражданин.* И воспитание, и образование мыслились им именно как *народные* – и по духу, и по целям, и по формам организации.

Разумеется, такая позиция шла в разрез с интересами самодержавия, о чем поэт и был уведомлен письмом Бенкендорфа. «Государь император с удовольствием изволил читать рассуждения ваши о народном воспитании, – писал начальник III Отделения, – и поручил мне изъявить вам высочайшую свою признательность. Его величество при сем заметить изволило, что принятое вами правило, будто бы просвещение и гений служат исключительно основанием совершенству, есть правило опасное для общего спокойствия, завлекшее вас самих на край пропасти и повергшее в оную толикое число молодых людей»[1]. С просвещением все правильно замечено – оно действительно представляло большую угрозу для самодержавия, а что касается гения, о котором упоминает Бенкендорф, – то о гениях в Записке не было и слова. Это домысел автора письма, впрочем, тоже не лишенный основания.

---

[1] Пушкин А.С. ПСС. В 10 т. Т. 7. С. 462.

И еще один очень существенный сюжет Записки – о преподавании истории. Этот сюжет в наибольшей степени, нам представляется, несет на себе печать лицейских воспоминаний поэта и влияния на формирование его мировоззрения передовых преподавателей того времени, в частности Куницына был просветителем, философом, юристом, историком права, он преподавал в Лицее всю совокупность так называемых нравственных наук, в числе которых важнейшее место занимала история. Существенная цель воспитания у всех народов одна, считал Куницын: показать всякому юноше ясно правый путь к будущему его существованию. «Единственное мерило человека, – убеждал Куницын своих будущих воспитанников на открытии лицея, – гражданская доблесть и высокая нравственность»[1].

Правильность этого принципа Куницын подтвердил своей преподавательской деятельностью – все его воспитанники нашли «правый» жизненный путь. Пушкин был уверен: именно Куницын «создал нас, он воспитал наш пламень, поставлен им краеугольный камень, им чистая лампада возжена».

Не меньшее влияние на развитие гражданской позиции, на «видение истории» в соответствии с этой позицией, оказал Н.М. Карамзин, который по праву может считаться символической фигурой русского Просвещения. Его «История государства Российского», вышедшие в 1818 году ее первые восемь томов стали, по признанию Пушкина, для российского общества открытием Древней Руси, подобным открытию Америки Колумбом, пробудив в обществе не только интерес к своей истории, но и чувство патриотизма, гордости. Под влиянием этих двух неординарных личностей, в общении с ними у Пушкина рано сформировался интерес к истории, а главное, свои представления о том, как ее надо «писать» и как соответственно – преподавать. Знание истории своего Отечества, а с ним ее преподавание – это существенная «компонента» народного воспитания. Главное в преподавании истории – «не хитрить!» Это требование Пушкин высказал наиболее жестко. Не хитрить с учениками и с самой историей. Для поэта это означало следующее.

---

[1] Цит. по: Равкин З.И. Указ. соч. С. 51.

Во-первых, историю следует раскрывать объективно и в этом смысле «без всяких нравственных или политических рассуждений. К чему давать младенствующим умам направление одностороннее, всегда непрочное?». Эта «установка» поэта, который к этому времени уже написал «Заметки по русской истории XVIII века», «Замечания на анналы Тацита», «Бориса Годунова», имела для него принципиальное значение в качестве не только преподавательского кредо, но и принципа написания истории[1]. Образцом такого «бесхитростного» написания истории Пушкин считал «Историю Государства Российского» Н.М. Карамзина, которая, по его мнению «есть не только произведение великого писателя, но и подвиг честного человека»[2]. Действительно, весной 1821 года вся читающая Россия была потрясена при чтении IX тома истории Карамзина, в котором историк изобразил все ужасы неограниченного самовластия Ивана IV, открыто называя его тираном. «Молодые якобинцы», в круг общения которых входил и Пушкин, переносили эти оценки на самовластье вообще. Поэтому русскую историю, уверен поэт, «должно преподавать по Карамзину». Как знак уважения к великому историку и, наверное, в качестве знака признания, как ее должно писать, Пушкин посвящает свое любимое детище «Бориса Годунова» именно Карамзину: «Драгоценной для россиян памяти Николая Михайловича Карамзина сей труд, гением его вдохновленный, с благоговением и благодарностью посвящает – Александр Пушкин».

Историк, считал поэт, следуя, подобно летописцу, хронологии событий, должен видеть и воспроизводить естественный «ход вещей». Тогда он, с одной стороны, не будет отыскивать в истории «тиранов» и «жертв», а с другой стороны, в оценке исторических деятелей избежит двух крайностей – восторженного панегирика или безоглядного обличения. Это не значит, что в изложении исторических со-

---

[1] См.: Новикова Л.И., Сиземская И.Н. Пушкин и история // Свободная мысль. 1999. № 3.

[2] Отметим, что эта оценка Карамзина была обнародована Пушкиным именно в его «Записке о народном воспитании», хотя была высказана много раньше – примерно в 1822 году в автобиографических записках. Именно в такой формулировке она воспроизводилась им несколько раз позже, что свидетельствует о ее значимости для самого поэта: историк должен быть честным человеком, и если ему это удается – он тем самым совершает подвиг.

бытий (тем более преподавателю!) следует вообще устраниться от моральных оценок. Но злодейство должно быть оспорено *исторически* (как того требует «сила вещей»), а потом – морально. (Именно такой принцип реализован поэтом в «Борисе Годунове»). Другими словами, оценки историка должны быть далеки от морализаторства – их роль должны выполнять описываемые им события. Это, считал Пушкин, и удалось Карамзину, у которого просматриваемая защита самодержавия опровергается *достоверным рассказом событий*[1].

Во-вторых, «не хитрить!» для Пушкина означало – «с хладнокровием показать разницу духа народа, источника нужд, и требований государственных». Другими словами, помня о «силе вещей», не противопоставлять огульно народ и государство, хотя и помнить о «разнице» их интересов. В описании истории историк должен оставаться *гражданином*. Его принцип «не хитрить!» позволил ему как историку отстоять значимость и важность в описании истории гражданской позиции: история государства Российского и история Русского народа для него неразделимые понятия. Пушкин утверждал, что нет истории народа вне ее государственной определенности, но, в свою очередь, величие государства обусловлено признанием народом власти и способностью последней следовать Закону, не нарушая его по своей прихоти. Закон выше и народа, и власти:

Владыки! Вам венец и трон
Дает Закон – а не природа;
Стоите выше вы народа,
Но вечный выше вас Закон.
И горе, горе племенам,
Где дремлет он неосторожно,
Где иль народу, иль царям,
Законом властвовать возможно!

Как гражданин и как истинный Сын Отечества поэт верен своей истории – он не может от нее ни отказаться, ни приукрасить, ни исказить. В последнем сохранившемся черновике письма к П.Я. Чаадаеву Пушкин пишет: «Ни за что на свете я не хотел бы переменить отечество

[1] У Карамзина это так хорошо получилось в его «Истории», что декабристы ссылались на него как на один из источников своих идей.

или иметь другую историю, кроме истории наших предков, такой, какой нам Бог ее дал». Говоря об историзме Пушкина, следует прежде всего иметь в виду его стремление проникнуть в закономерность исторического процесса, понять смысл истории и роль в ней человека. В понимании этой проблемы Пушкин пошел гораздо дальше Карамзина, которого назвал «последним летописцем». Историк в Новое время – это не бесстрастный летописец, он именно *историк*, хотя и хладнокровный. Как известно, во введении к своему знаменитому труду Карамзин писал, что история народа принадлежит царю, декабристы возражая Карамзину, утверждали, что история народа принадлежит народу. Пушкин предложил новый афоризм: «История народа принадлежит Поэту».

Почему Поэту? Для Пушкина Поэт – это Историк в том смысле, что он открывает сокровенный смысл истории, в чем и состоит его гражданская позиция и чем он помогает народу понять и осознать свою роль в качестве ее главного действующего лица. В Поэте живет дух истории, божественный Клио, и если последний не покидает его, то поэт *погружается* в историю в качестве *«со-бытия» бытию*, оставаясь в положении вненаходимости по отношению к нему. «Вненаходимость», как ее определял М.М. Бахтин, это такое амбивалентное состояние, которое позволяет художнику, поэту непринужденно совершать переход из бытия своих героев в со-бытие с ними, видеть и оценивать их деяния изнутри незавершенной действительности и извне уже совершенного бытия. Тем самым он находит для преходящего в мире ценностный эквивалент, оберегающий его от забвения. Пушкин на интуитивном уровне понимал эту особую роль поэта по отношению к истории, и, видимо, это-то и побудило его заявить, что история народа принадлежит Поэту. В цикле стихотворений, посвященных призванию поэта – «К Жуковскому», «Пророк», «Орион», «Поэт», «Эхо», он не раз возвращается к данной теме.

В-третьих, преподавание истории должно учитывать «возрастные барьеры»: в младших классах следует ограничиться «голым хронологическим рассказом происшествий без всяких нравственных или политических рассуждений». В старших же классах – в окончательном курсе преподавания должно включать последние. На этой сту-

пени обучения требование «не хитрить!» означает: «Не искажать республиканских рассуждений, не позорить убийства Кесаря, превознесенного 2000 лет, но представить Брута мстителем и защитником коренных устоев отечества, а Кесаря честолюбивым возмутителем». Вообще, «не должно, чтоб республиканские идеи изумили воспитанников при вступлении в свет и имели для них прелесть новизны». Чтобы, добавим от себя, республиканские идеи «не изумили» учеников слишком поздно, они должны быть «составляющей» всего учебного процесса, и, уж, тем более процесса воспитания, потому что «привить» их ученику можно лишь при условии, если они реализуются в учебной практике учителя, в его нормах взаимоотношения со своими подопечными. Но это – наиболее трудное в требовании «не хитрить!» Сегодняшняя педагогическая практика об этом свидетельствует не менее убедительно, чем во времена Пушкина.

Итак, Записка Пушкина «О народном воспитании», затрагивавшая много вопросов общественной жизни России, была обращена к Просвещению, на защиту основанной на нем модели воспитания, утверждающей самоценность *образованности, гражданственности, гуманизма* – принципов, не утративших своей ценности и по сегодняшний день. Но как и во времена Пушкина требующих для своей реализации в реальном процессе воспитания немало дополнительных и специальных усилий как со стороны педагогов, «в ведении» которых находится последний, так и со стороны власти, гарантирующий для этого необходимые условия. Можно сказать, что это одна из «вечных» проблем педагогики и именно такой она предстает в Записке Пушкина.

ВЫБРАННЫЕ МЕСТА ИЗ ПЕРВОИСТОЧНИКОВ

А.С. ПУШКИН

19 октября

Роняет лес багряный свой убор,
Сребрит мороз увянувшее поле,

Проглянет день как будто по неволе
И скроется за край окружных гор.
Пылай камин в моей пустынной келье;
А ты вино, осенней стужи друг,
Пролей мне в грудь прохладное похмелье,
Минутное забвенье горьких мук.

.....

Я пью один, и на брегах Невы
Меня друзья сегодня именуют...
Но многие ли там из вас пируют?
Еще кого не досчитались вы?
Кто изменил пленительной привычке?
Кого из вас увлек холодный свет?
Чей глас умолк на братской перекличке?
Кто не пришел? Кого меж вами нет?

.....

Друзья мои, прекрасен наш союз!
Он как душа неразделим и вечен –
Неколебим, свободен и беспечен
Сростался он под сенью дружных муз.
Куда бы нас ни бросила судьбина,
И счастие куда б ни повело,
Все те же мы: нам целый мир чужбина;
Отечество нам Царское Село.

.....

И ныне здесь, в забытой сей глуши,
В обители пустынных вьюг и хлада,
Мне сладкая готовилась отрада:
Троих из вас, друзей моей души,
Здесь обнял я. Поэта дом опальный,
О Пущин мой, ты первый посетил;
Ту усладил изгнанья день печальный,
Ты в день его Лицея превратил.
Ты, Горчаков, счастливец с первых дней,
Хвала тебе – фортуны блеск холодный
Не изменил души твоей свободной:
Все тот же ты для чести и друзей.
Нам разный путь судьбой назначен строгой;
Ступая в жизнь, мы быстро разошлись:

Но невзначай проселочной дорогой
Мы встретились и братски обнялись.
Когда постиг меня судьбины гнев,
Для всех чужой, как сирота бездомный,
Под бурею главой поник я томной
И ждал тебя, вещун прмесских дев,
И ты пришел, сын лени вдохновенный,
О Дельвиг мой: твой голос пробудил
Сердечный жар, так долго усыпленный,
И бодро я судьбу благословил.
С младенчества дух песен в нас горел,
И дивное волненье мы познали;
С младенчества две музы к нам летали,
И сладок был их лаской наш удел:
Но я любил уже рукоплесканья.
Ты гордый пел для муз и для души;
Свой дар как жизнь я тратил без вниманья,
Ты гений свой воспитывал в тиши.
Служенье муз не терпит суеты;
Прекрасное должно быть величаво:
Но юность нам советует лукаво,
И шумные нас радуют мечты...
Опомнимся – но поздно! и уныло
Глядим назад, следов не видя там.
Скажи, Вильгельм, не то ль и с нами было,
Мой брат родной по музе, по судьбам?

.....

Пора и мне... пируйте, о друзья!
Предчувствую отрадное свиданье;
Запомните ж поэта предсказанье:
Промчится год, и с вами снова я,
Исполнится завет моих мечтаний;
Промчится год, и я явлюся к вам!
О сколько слез и сколько восклицаний,
И сколько чаш, подъятых к небесам!
И первую полней, друзья полней!
И всю до дна в честь нашего союза!
Благослови, ликующая муза,
Благослови: да здравствует Лицей!
Наставникам, хранившим юность нашу,
Всем честию, и мертвым и живым,

К устам подъяв признательную чашу,
Не помня зла, за благо воздадим.

.....

Пируйте же, пока мы тут!
Увы наш круг час от часу редеет;
Кто в гробе спит, кто дальний сиротеет;
Судьба глядит, мы вянем; дни бегут;
Невидимо склоняясь и хладея,
Мы близимся к началу своему...
Кому ж из нас под старость день Лицея
Торжествовать придется одному?

А.С. ПУШКИН

О народном воспитании

[...] Не одно влияние чужеземного идеологизма пагубно для нашего отечества; воспитание, или, лучше сказать, отсутствие воспитания есть корень всякого зла. *Не просвещению*, сказано в высочайшем Манифесте от 13 июля 1826 года, но *праздности ума, более вредной, чем праздность телесных сил, недостатку твердых познаний должно приписать сие своевольство мыслей, источник буйных страстей, сию пагубную роскошь полупознаний, сей порыв в мечтательные крайности, коих начало есть порча нравов, а конец – погибель*. Скажем более: одно просвещение в состоянии удержать новые безумства, новые общественные бедствия.

Чины сделались страстью русского народа. Того хотел Петр Великий, того требовало тогдашнее состояние России. В других землях молодой человек кончает круг учения около 25 лет; у нас он торопится вступить как можно ранее в службу, ибо ему необходимо 30-ти лет быть полковником или коллежским советником. Он входит в свет безо всяких основательных познаний, без всяких положительных правил; всякая мысль для него нова, всякая новость имеет на него влияние. Он не в состоянии ни поверить, ни возражать; он становится слепым приверженцем или жалким повторителем первого товарища, который захочет оказать над ним свое превосходство или сделать из него свое орудие.

Конечно, уничтожение чинов (по крайней мере, гражданских) представляет великие выгоды; но сия мера влечет за собой и беспорядки бесчисленные, как вообще всякое изменение постановлений, освященных временем и привычкою. Можно, по крайней мере, извлечь некоторую пользу из самого злоупотребления и представить чины целью и достоянием просвещения; должно увлечь все юношество в общественные заведения, подчиненные надзору правительства; должно его там удержать, дать ему время перекипеть, обогатиться познаниями, созреть в тишине училищ, а не в шумной праздности казарм.

В России домашнее воспитание есть самое недостаточное, самое безнравственное; ребенок окружен одними холопями, видит одни гнусные примеры, своевольничает или рабствует, не получает никаких понятий о справедливости, о взаимных отношениях людей, об истинной чести. Воспитание его ограничивается изучением двух или трех иностранных языков и начальным основанием всех наук, преподаваемых каким-нибудь нанятым учителем. Воспитание в частных пансионах не многим лучше; здесь и там оно кончается на 16-летнем возрасте воспитанника. Нечего колебаться: во что бы то ни стало должно подавить воспитание частное.

Надлежит всеми средствами умножить невыгоды, сопряженные с оным (например, прибавить годы унтер-офицерства и первых гражданских чинов).

Уничтожить экзамены. Покойный император, удостоверясь в ничтожестве ему предшествовавшего поколения, желал открыть дорогу просвещенному юношеству и задержать как-нибудь стариков, закоренелых в безнравствии и невежестве. Отселе указ об экзаменах, мера слишком демократическая и ошибочная, ибо она нанесла последний удар дворянскому просвещению и гражданской администрации, вытеснив все новое поколение в военную службу. А так как в России все продажно, то и экзамен сделался новой отраслью промышленности для профессоров. Он походит на плохую таможенную заставу, в которую старые инвалиды пропускают за деньги тех, которые не умели проехать стороною. Итак (с такого-то году) *молодой человек, не воспитанный в государственном училище, вступая в службу, не получает вперед никаких выгод и не имеет права требовать экзамена.*

Уничтожение экзаменов произведет большую радость в старых титулярных и коллежских советниках, что и будет хорошим противудействием ропоту родителей, почитающих своих детей обиженными.

Что касается до воспитания заграничного, то запрещать его нет никакой надобности. Довольно будет опутать его одними невыгодами, сопряженными с воспитанием домашним, ибо, 1-е, весьма немногие станут пользоваться сим позволением; 2-е, воспитание иностранных университетов, несмотря на все свои неудобства, не в пример для нас менее вредно воспитания патриархального. Мы видим, что Н. Тургенев, воспитывавшийся в Геттин<генском> унив<ерситете>, не смотря на свой политический фанатизм, отличался посреди буйных своих сообщников нравственностью и умеренностью – следствием просвещения истинного и положительных познаний. Таким образом, уничтожив или, по крайней мере, сильно затруднив воспитание частное, правительству легко будет заняться улучшением воспитания общественного.

Ланкастерские школы входят у нас в систему военного образования, и, следовательно, состоят в самом лучшем порядке.

Кадетские корпуса, рассадник офицеров русской армии, требуют физического преобразования, большого присмотра за нравами, кои находятся в самом гнусном запущении. Для сего нужна полиция, составленная из лучших воспитанников; доносы других должны быть оставлены без исследования и даже подвергаться наказанию; через сию полицию должны будут доходить и жалобы до начальства. Должно обратить строгое внимание на рукописи, ходящие между воспитанниками. За найденную похабную рукопись положить тягчайшее наказание; за возмутительную – исключение из училища, но без дальнейшего гонения по службе: наказывать юношу или взрослого человека за вину отрока есть дело ужасное, и, к несчастию, слишком у нас обыкновенное.

Уничтожение телесных наказаний необходимо. Надлежит заранее внушить воспитанникам правила чести и человеколюбия; не должно забывать, что они будут иметь право розги и палки над солдатом; слишком жестокое воспитание делает из них палачей, а не начальников.

В гимназиях, лицеях и пансионах при университетах должно будет продлить, по крайней мере, 3-мя годами круг

обыкновенный учения, *по мере того повышая и чины, даваемые при выпуске.*

Преобразование семинарий, рассадника нашего духовенства, как дело высшей государственной важности, требует полного, особенного рассмотрения.

Предметы учения в первые годы не требуют значительной перемены. Кажется, однако ж, что языки слишком много занимают времени. К чему, например, 6-летнее изучение французского языка, когда навык света и без того слишком уже достаточен? К чему латинский или греческий? Позволительна ли роскошь там, где чувствителен недостаток необходимого?

Во всех почти училищах дети занимаются литературою, составляют общества, даже печатают свои сочинения в светских журналах. Все это отвлекает от учения, приучает детей к мелочным успехам и ограничивает идеи, уже и без того слишком у нас ограниченные.

Высшие политические науки займут окончательные годы. Преподавание прав, политическая экономия по новейшей системе Сея и Сисмонди, статистика, история.

История в первые годы учения должна быть голым хронологическим рассказом происшествий, безо всяких нравственных или политических рассуждений. К чему давать младенчествующим умам направление одностороннее, всегда непрочное? Но в окончательном курсе преподавание истории (особенно новейшей) должно будет совершенно измениться. Можно будет с хладнокровием показать разницу духа народов, источника нужд и требований государственных; не хитрить, не искажать республиканских рассуждений, не позорить убийства Кесаря, превознесенного 2000 лет, но представить Брута защитником и мстителем коренных постановлений отечества, А Кесаря честолюбивым возмутителем.

Вообще не должно, чтоб республиканские идеи изумили воспитанников при вступлении в свет и имели для них прелесть новизны.

Историю русскую должно будет преподавать по Карамзину. «*История государства Российского*» есть не только произведение великого писателя, но и подвиг честного человека. Россия слишком мало известна русским; сверх истории, ее статистика, ее законодательство требуют особенных кафедр. Изучение России должно будет преимущественно занять в окончательные годы умы молодых дворян,

готовящихся служить отечеству верою и правдою, имея целию искренно и усердно соединиться с правительством в великом подвиге улучшения государственных постановлений, а не препятствовать ему, безумно упорствуя в тайном недоброжелательстве.

[...]

А.С. ПУШКИН

Элегия

Безумных лет угасшее веселье
Мне тяжело, как смутное похмелье.
Но, как вино – печаль минувших дней
В моей душе, чем старе, тем сильней.
Мой путь уныл. Сулит мне труд и горе
Грядущего волнуемое море.
Но не хочу, о други, умирать;
Я жить хочу, чтоб мыслить и страдать;
И ведаю, мне будут наслажденья
Меж горестей, забот и треволненья:
Порой опять гармонией упьюсь,
Над вымыслом слезами обольюсь,
И может быть – на мой закат печальный.
Блеснет любовь улыбкою прощальной.

ОЧЕРК 7
К.П. Победоносцев о связи образования с жизнью

Если бы было позволительно свести к одной формуле социальный вопрос, можно было бы сказать, что это, прежде всего – вопрос воспитания.

К.П. Победоносцев

Константин Петрович Победоносцев вошел в историю с неоднозначной, если не сказать мрачной, репутацией. В

интеллигентском сознании он закрепился под знаком реакционера, гонителя земств, свободы печати, проповедника самодержавия и церковности. В памяти потомков он более всего сохранился в образе злого гения, каким предстал в поэме А. Блока «Возмездие»:

В те годы дальние, глухие,
В сердцах царили сон и мгла:
Победоносцев над Россией
Простер совиные крыла,
И не было ни дня, ни ночи,
А только – тень огромных крыл;
Он дивным кругом очертил
Россию, заглянув ей в очи
Стеклянным взором колдуна...

Но наряду с этим имеют место и другие характеристики. Так вскоре после его смерти В.В. Розанов, который, впрочем, не отличался большой принципиальностью своих суждений, писал в «Новом времени»: «Мундир на Победоносцева был только надет, притом – со стороны. И хотя Победоносцев нервно ненавидел общество и общественность, и в этом отношении иногда произносил слова удивительной дерзости, но уже по их темпераменту и вообще по отсутствию в нем лукавства, хитрости, двуличия, притворства, заискивания, по этому самому свободному прекрасному в нем духу «он был *наш*» (курсив наш. – *Л.Н.*) ... плоть от плоти общества, литературы, скажу необыкновенную вещь – улицы ... Мне решительно и определенно известно, что раззолоченную среду вокруг себя, эту нашу бюрократию, он всегда и нескрываемо ненавидел»[1]. А вот оценка Н.А. Бердяева: «Победоносцев был более замечательным, сложным и интересным человеком, чем это о нем думают, когда обращают внимание исключительно на его реакционную политику»[2].

Реальное положение Победоносцева во власти, его усилия, направленные на преодоление роковых последствий «эпохи реформ» и спровоцированной ими смуты в об-

---

[1] Преображенский И.В. Константин Петрович Победоносцев, его личность и деятельность в представлении современников его кончины. СПб., 1912. С. 11.

[2] Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма // К.П. Победоносцев: pro et contra. СПб., 1996. С. 294.

ществе, наконец, открытое неприятие им либерализма, считаемого наихудшим злом, делали его удобным объектом тотальной критики. И при этом его корреспондентами были славянофил Иван Аксаков, обращавшийся к Победоносцеву «Любезный друг», убеждавший его в лояльности властям и ожидавший соответствующего отношения к своим изданиям, либерал Б.Н. Чичерин, представлявший на суждение откровенного консерватора свою программу выхода из кризиса, Лев Толстой, обращавшийся к нему с ходатайством о помиловании убийц Александра II во имя всеобщего примирения, Н.Н. Миклухо-Маклай – с просьбой об аудиенции царя для решения научных проблем, П.И. Чайковский – с просьбой о вспомоществовании и многие др.

Приведем еще одну характеристику – К.Н. Леонтьева, по духу близкого Победоносцеву, который так характеризовал его: «Человек он очень полезный, но как? Он как мороз: препятствует дальнейшему гниению, но расти при нем ничего не будет. Он не только не творец, но даже не реакционер, не восстановитель, не реставратор, он только консерватор в тесном смысле слова»[1]. Характеристика в определенном смысле адекватная. Но не будем забывать, что сам Леонтьев в разгар либеральных чаяний и революционного террора призывал «подморозить» Россию. Сходную оценку Победоносцеву позже, уже, так сказать по результатам деятельности, давал С.Ю. Витте, характеризовавший его как человека выдающегося образования и культуры, большого государственного ума, однако нигилистического по своей природе. Победоносцев – «отрицатель, критик, враг созидательного полета, на практике поклонник полицейского воздействия, так как другого рода воздействия требовали преобразований, а он их понимал умом, но боялся по чувству критики и отрицания»[2]. В конечном счете Витте обвиняет Победоносцева в том, что он своими действиями едва ли не спровоцировал «подлейшую и безумнейшую революцию и анархию». Таким образом, вопреки ходячему мнению, распространившемуся вокруг его имени, Победоносцев был человеком сложным, но отнюдь не тупым, ограниченным ретроградом. Многие сравнивали его как государственного деятеля с М.М. Сперан-

[1] Памяти К.Н. Леонтьева. СПб., 1911. С. 124.

[2] Витте С.Ю. Воспоминания. М., 1960. Т. 2. С. 260.

ским, как русского человека – с Ф.М. Достоевским. Другие видели в нем «Великого Инквизитора». Напомним, что Великого Инквизитора Христос поцеловал, т.е. в определенном смысле оправдал или простил, увидев в нем нечто достойное прощения. Так может и Победоносцев заслуживает нашего, если не прощения, то понимания?

Свое мировоззрение Победоносцев сформировал самостоятельно, исходя из философии и теологии Платона и Августина Блаженного, критически преодолевая учение французских просветителей, английских позитивистов, немецких юристов и опираясь на труды почитаемых им авторов – Гете, Карлейля, Ле-Пле. Пожалуй, наиболее полное представление о миросозерцании Победоносцева дает изданный им «Московский сборник» (1896). Исходным в его миросозерцании является понятие органической жизни человека и общества как свободного движения всех сил и стремлений, вложенных в них природой, и потому являющихся целью существования и человека и общества, их реальным базисом. Победоносцев во всех своих теоретических изысканиях постоянно подчеркивал значимость инерционного момента в существовании человека и общества, без этого механизма инерции, считал он, они лишаются своих корней. «Есть в человечестве натуральная, земляная сила инерции. Ею, как судно балластом, держится человечество в судьбах своей истории, – и сила эта столь необходима, что без нее поступательное движение вперед становится невозможно. [...] Разрушить ее – значило бы лишить общество *устойчивости*, без которой негде найти и точку опоры для дальнейшего движения. В пренебрежении или забвении этой силы – вот в чем главный порок новейшего прогресса»[1].

У Победоносцева, как человека и как ученого, была одна тайная страсть, которая более, чем что-либо другое, заслуживает сегодняшнего внимания и понимания. Эта страсть – школа, воспитание будущего поколения. Добавим, что учебные заведения всегда являются предметом внимания идеологии консерватизма, поскольку сохранение их неизменными гарантирует «статус-кво» всей общественной системы. Это хорошо понимал Победоносцев и именно этот факт во многом объясняет его постоянный

[1] Победоносцев К.П. Московский сборник. М., 1886. С. 72.

пристальный интерес к существующей системе образования. Кроме того, будучи обер-прокурором Священного Синода, он мыслил его функции достаточно широко – как учреждения, ответственного за духовное здоровье нации, а соответственно небезразличного к образованию молодого поколения. Вот почему в его деятельности и публицистике проблемы народного просвещения занимают большое место.

Особое внимание он уделял церковно-приходским школам, считая, не без основания, их учебными заведениями для народа, призванными преодолеть его поголовную неграмотность. Церковно-книжное издательство и церковное строительство достигло при нем небывалых размеров и получили особое значение и направление, а церковно-приходские школы стали в полном смысле слова его излюбленным детищем. Поэтому наряду с заботой о сельском священнике (его быте, материальном положении, общественном призвании) он неустанно заботился о народном учителе, которого считал главным проводником в народную среду национальных традиций, нравственных начал, необходимой образованности, а по преданности своему делу рисовал его в идеале по образу уважаемого и любимого им С.А. Рачинского. Его стараниями на цели народного образования были даны в распоряжение духовных ведомств большие средства. Убедительна статистика в этом плане: если в последний год царствования Александра II в России числилось всего 273 церковноприходских школы, то к концу царствования Александра III их уже имелось 1836, а в 1902 – было уже 43696 школ. Правда, следует признать, что, как это нередко бывает, теория разошлась с практикой: идеи философа-оптимиста в своей практической реализации сильно отличались от идеала, и церковно-приходские школы в своей массе не выполняли те воспитательно-образовательные функции, которые возлагал на них в теории мыслитель. И тем не менее, Победоносцев верил в народную школу, верил в оздоровительную нравственную силу образования народа и всеми силами старался воплотить свои идеи в жизнь.

Он резко критически относился к модным нововведениям земской школы, склоняющейся зачастую либо к некритическому подражанию западноевропейским образцам, либо к бездумной самодеятельности. Безусловно в оценке

земской школы доверять Победоносцеву не следует, но учитывать схваченные им противоречия и крайности нужно, тем более, что во многом они созвучны современной погоне за новациями. Кроме того предложенная им в свое время программа народного просвещения содержит ряд позитивных моментов, заслуживающих нашего внимания. Имея в виду эти моменты, обратимся к педагогическим изысканиям этого видного государственного деятеля и ученого.

Проблемы школы, народного просвещения поставлены Победоносцевым уже в программном «Московском сборнике». Им же специально посвящены очерки «Новая школа» (1898), «Учение и учитель» (1901–1904), а также публикации в периодической печати – «Воспитание характера в школе», «Плоды демократии в начальной школе», «Призвание женщины в школе и обществе» и некоторые другие.

Обращаясь в «Московском сборнике» к опыту «новейших изысканий» земской школы, Победоносцев основной ее недостаток усматривает в том, что к решению педагогических задач она подходит с точки зрения общих положений, принятых на веру, не всматриваясь в явления действительной жизни, более того, часто принципиально отказываясь от этого. «Мы знать не хотим, – констатирует он с сожалением, – что школа (как показывает опыт) становится одною обманчивою формой, если не вросла самыми корнями своими в народ, не соответствует его потребностям, не сходится с экономией быта»[1].

Только та школа принимаема народом, т.е. социально укоренена, просветительное значение которой он ощущает на практике. В противном случае школьное образование приобретает сугубо бюрократический (принудительный) характер, удобный для отчетности начальству. Практику школьных преобразований он обвинял именно в этом пороке, утверждая, что на место воспитательной школы, связанной с жизнью, пришла формальная школа, плодящая лишних людей. «Мы забыли или не хотели сознать, – пишет Победоносцев, – что масса детей, которых мы просвещаем, должна жить насущным хлебом, для приобретения которого требуется не сумма голых зна-

[1] Там же. С. 68.

ний, коими программы наши напичканы, а *умение* делать известное дело, и что от этого умения мы можем отбить их искусственно, на воображаемом знании, построенном школой»[1].

Школа вместе с обучением грамоте должна учить детей жизни, воспитывать в них любовь к Отечеству, уважение к родителям, и главное, формировать *совесть*, которая служит человеку нравственной опорой, позволяющей ему сохранять равновесие в жизни и выдерживать борьбу с внешними соблазнами и дурными влияниями.

В своей оппозиции земскому просвещенчеству Победоносцев апеллирует к одной из фундаментальных сторон человеческого бытия – силе инерции. В пренебрежении к этой, переходящей в традицию инерционной силе, более того, в отождествлении ее с невежеством и на этом основании сознательном разрушением, он обвиняет «новую школу» и весь новейший прогресс, имея в виду поспешные, с его точки зрения, реформы предшествующего царствования. Стремясь заложить в сознание народа «истинные начала разума», адепты нового движения, быть может, и не желая того, разрушают целостность, устойчивость его самосознания и в конечном счете люмпенизируют его, превращая часть нации в духовных рабов, неспособных постоять за свои убеждения. «Простой человек инстинктивно чувствует, что с переменой одного мнения об одном предмете, которую хотят произвести в нем посредством неотразимой, по-видимому, аргументации, соединяется перемена в целой цепи воззрений его на мир и на жизнь, в которых он не отдает себе отчета, но которые неразрывно связаны со всем его мышлением и бытом, и составляют духовную жизнь его. Эту-то цепь и стремится разорвать по звеньям лукавая диалектика современных просветителей и, к сожалению, легко иногда успевает»[2].

Названной тенденции Победоносцев стремится противопоставить церковно-приходскую школу, в которой люди низшего класса могли бы получать образование, «нужное для жизни, а не для науки». Следует отметить, что его усилиями церковно-приходская школа действительно стала альтернативной и, выражаясь современным

---

[1] Там же. С. 69.

[2] Там же. С. 74.

языком, вполне конкурентно-способной по отношению к земской школе, страдавшей от захлестнувшей ее «самодеятельности» сторонников нового движения. Соратником Победоносцева в деле развития церковно-приходского образования в сельской местности стал его друг профессор Московского университета С.А. Рачинский, покинувший его ради организации церковно-приходских школ в деревнях и по дальним весям России и придавший этому делу высокий профессиональный уровень[1]. Как известно, опыт Рачинского стал своеобразным образцом, эталоном развития сельской школы.

Понимая всю важность школьного образования для воспроизводства общественного строя, для будущего нации, Победоносцев вместе с тем находит время для всестороннего изучения системы образования европейских стран, примеряя их к условиям России. Он различает два типа социального строя, накладывающего свой отпечаток на школьную систему.

Первый – *коммунитарный*, при котором каждый член сообщества в своих действиях опирается на общий авторитет и дееспособность. В начале этот тип выступает в форме семьи, но позже его функции берет на себя государство. В большинстве стран Западной Европы, в частности во Франции, к опыту которой обращается Победоносцев, представлен именно коммунитарный тип педагогической системы. Молодежь здесь во время учебы бессознательно уповает на государственную благотворительность, а по окончанию школы рассчитывает пристроиться на престижные (карьерные) места, своеобразным фильтром которых является школьный и университетский экзамен.

Само обучение в школе ориентировано на преодоление этого фильтра. Отсюда перегрузка школьных программ различного рода энциклопедическими сведениями, зубрежка их учениками и натаскивание по ним педагогов. В таких школах все обучение поставлено «на поток». «Тут все приносится в жертву существенной единственной цели – экзамену. Словно им завершается жизнь молодого человека; лишь к нему ведет все это непрерывное переутомление»[2].

---

[1] См.: Рачинский С.А. Сельская школа. СПб., 1891.

[2] Победоносцев К.П. Новая школа. М., 1898. С. 54.

Такие школы повернуты в сторону воспроизводства прежде всего бюрократического аппарата, на подготовку грамотных, дисциплинированных, но безынициативных чиновников. Основанная на таком обучении образовательная система не в состоянии подготовить молодежь для самостоятельной жизни в соответствии со своими интересами, опираясь на личную инициативу и собственные силы, ибо она, по определению, убивает эти способности, поскольку смотрит на ученика , как на подневольного, и потому не умеет «воспитать человека к свободе». Все эти пороки, считал Победоносцев, в полной мере присущи российской образовательной системе, и прежде всего системе обучения и воспитания в уездных училищах и гимназиях. «Наши школьные порядки образуют главным образом чиновников, но мало способны на производительность иного рода. В особенности же мало способны они образовать человека», – сетовал он[1].

Ученый-педагог ставит под сомнение перспективность и немецкой модели школьного образования за ее склонность к излишней централизации и политизации обучения и за попытки превратить школу в казарму. Вырабатывает ли такой подход в молодом поколении «способность опознаться в действительной жизни, в обыденном мире, где люди не убивают друг друга, но добывают себе хлеб насущный? вырабатывает ли он людей практического дела, способных к плодотворному труду, к умению найтись во всем, что требует самодеятельности?» – задает он вопрос, предполагая отрицательный ответ[2].

Другой тип общества характеризуется Победоносцевым как *«партикуляристический»*, к которому тяготеют скандинавские и англосаксонские страны. Тут отдельный человек не надеется на государство в устройстве своей судьбы, а рассчитывает полностью на самого себя. В обществах такого типа школа, с одной стороны, ориентирована на развитие индивидуальных способностей учащихся, с другой – старается приблизиться к жизни. Образцы такого типа школ дает Англия. Изучению английской образовательной системы Победоносцев посвятил, по его собственному признанию, четыре года. Его интерес к ней был обусловлен

[1] Там же. С. 13.

[2] Там же. С. 23.

тем, что в своих лучших образцах, как он считал, она ориентировала на воспитание людей энергичных и практичных, а не чиновников или так называемых «людей свободных профессий», к которым он не скрывал своего негативного отношения. Победоносцев подробно анализирует учебно-воспитательную практику английских школ, вплоть до расписания занятий и организации быта учащихся. Воспроизведем некоторые, явно импонирующие ему, черты этой практики.

Такие школы даже своим внешним видом не похожи на российские здания, голые и холодные. Это – английские коттеджи, повторяющие облик родительского дома. Впечатление усиливается тем, что директор, его семья живут в этом же помещении и разделяют все заботы по организации пансионного хозяйства. В свою очередь ученики активно приобщаются к внешкольным «взрослым» делам. (Например, директор дает поручения учащимся сделать необходимые закупки, совершить банковские операции, договориться с поставщиками и пр.). Расписание занятий построено таким образом, что изучение научных дисциплин чередуется с гимнастикой, спортивными играми, учебными прогулками, работой в саду и мастерских. От шести до девяти вечера школа превращается в семейный салон: время проходит в свободной беседе, музыкальных занятиях, подготовках к домашним спектаклям. При этом влияние семьи отнюдь не устраняется, оно осуществляется во время каникул, в ходе переписки, во время посещения родителями школ, в участии в школьных праздниках.

До пятнадцатилетнего возраста обучение одинаково для всех воспитанников, но затем оно разделяется в соответствии с устремлениями учащихся. Отсюда гибкость программ, их ориентация на индивидуальные интересы. Существенно, что курс обучения целиком осуществляется на уроках. Явно результативной предстает и система обучения иностранным языкам в таких школах, ориентированная на разговорную методику. Школьники очень скоро овладевают иностранным языком как средством общения. Во всем этом Победоносцев видел большие преимущества английской системы воспитания, особенно при сопоставлении ее с практикой российских гимназий и училищ, где еще и в конце века преобладало бесполезное для большинства

учащихся изучение мертвых языков – латыни и греческого, обучение иностранному языку основывалось часто на бесконечной долбежке грамматики. Заметим, что и сегодня, спустя сто лет, такая практика довольно распространена. Как положительный момент английской школы Победоносцев отмечал, что английские педагоги считали неприемлемым дух соревнования, поскольку он провоцирует чувство зависти, превосходства, или, наоборот, развивает комплекс неполноценности, и в целом порождает дух неравенства. Апелляция к индивидуальным способностям считалась предпочтительней, поскольку последняя формирует в ребенке чувство личного достоинства и приучает ориентироваться на собственные силы.

Победоносцев весьма критически оценивал отечественную систему образования как ту, что осталась в наследство от ее классического периода, разработанного С.С. Уваровым, так и ту, что сложилась в пореформенное время – тот тип школ, что был создан на базе земств. В рамках первой неудовольствие вызывали гимназии, где господствовали мертвые языки и процветала метода натаскивания и зубрежки. Отсутствие интереса к предмету рождало скуку на уроках. И часть учеников (это и нам знакомо сегодня) или вовсе не слушали учителя, или рассчитывали на удачу, или на объяснение, которое можно найти в тетради соседа, или, наконец, ни на что не рассчитывали. Выработанные в гимназии привычки затем переносились и на работу, укореняя исполнение обязанностей «по указке». Но такое отношение к выполняемым функциям уже вступало в противоречие с новыми тенденциями общественной жизни, и на это противоречие очень чутко среагировал консерватор Победоносцев. «У чиновника, у бюрократа в руках – дело терпит, его можно тянуть: капитал от этого не уменьшится, – разве страдает государственный бюджет. Но земледельцу, промышленнику, торговцу нельзя тянуть дело и медлить безнаказанно: тут человек, если желает, чтобы не оттеснили его более деятельные работники, должен спешить – и решиться, и действовать; – нельзя откладывать до завтра»[1], – замечает он.

Но и по окончанию образования по новой системе бакалавр юридических или медицинских наук ни в чем не

[1] Там же. С. 71–72.

отличается от прежнего классического бакалавра – ведь он оказался воспитан по старой методике, так как от прежней осталась дистанция, отделяющая образовательную систему от жизни общества. Ситуация, как и прежде, усугублялась тем, что, перейдя из гимназии в университет, молодой человек, освободившись от контроля и принуждения со стороны надзирателей, не в состояние сам найти «правило жизни» – гражданской, интеллектуальной, нравственной. Он понимает полученную, наконец, свободу как право на неорганизованность личной жизни, что порой оборачивается буйством и нигилизмом. Будучи «дрессирован страдательно», воспитанный в равнодушии и без живой любознательности, он в работе охотно по-прежнему «исполняет урок», полагаясь на ответственность и знание «как надо» начальства. Вот почему образовательная система в России и в послереформенное время продолжала оставаться, считал Победоносцев, *оплотом бюрократии*. (Оценка представляется очень созвучной сегодняшним проблемам средней и высшей школы.) Между тем, время требует, считал Победоносцев, энергичных, готовых к самостоятельным действиям, грамотных в своем деле людей – именно они являются основой устойчивости и крепости общественных институтов. «В сущности дело заключается в том, чтобы приладиться к новым условиям мировой жизни, требующим от каждого из нас способности обходиться собственными силами. Старые устои, на которые привыкли и даже считали долгом опираться, трещат и валятся»[1]. Новая система образования должна готовить людей практических, предприимчивых, людей дела.

Поэтому действительная перестройка предполагает существенные изменения всех ее звеньев – начиная от школьных программ, кончая характером отношений между учениками и учителями. Что касается первых, то в корне должна быть изменена их социальная ориентация путем расширения наряду с математикой спектра естественно-физических и химических дисциплин, но главное, путем включения ряда связанных с ними общественных предметов, к которым Победоносцев относил историю и географию за их близость к наукам об обществе. «Эти

[1] Там же. С. 25.

науки, – писал он, – по преимуществу составляют основы учения о человеке и обществе – науки социальной»[1].

Наука же о человеке и человеческих обществах, по его убеждению, может обнять и связать всю совокупность человеческих знаний. Далее, и программы обучения, и сам процесс обучения должен строиться таким образом, чтобы пробудить в ученике любознательность и наблюдательность. Пробуждение именно этих душевных качеств есть условие любого обучения: «Заставить ученика учиться можно лишь тогда, когда он начинает понимать, для чего он учится, в этом смысле настоящее учение состоит в том, что ученик приводится к знанию», – считал Победоносцев[2].

Что касается изменения характера отношений между учеником и учителем, то центральным вопросом этой задачи, непосредственно связанной с целью включения школы в жизнь общества, является, считал Победоносцев, переподготовка учителей. «Педагоги, отстаивающие эту школьную систему потому, что считают ее удовлетворительною, – едва ли разумные педагоги. А те, кои отстаивают ее потому, что для них удобнее ничего не менять в привычной старой системе, – прямо недобросовестны»[3]. Необходимо в корне поменять сложившееся разделение функций учителя и воспитателя. Существующий тип учителя – *специалист* в определенной области – не утруждает себя проблемами воспитания даже на уровне возбуждения в учениках любознательности к своему предмету. Зачастую он и вообще оказывается мнимым специалистом, потому что в школу попал из одного лишь стремления получить хоть какое образование. Функция же воспитателя передана надзирателям, которые, не имея в руках никаких средств воздействия, кроме дисциплинарных, превращают их в карательные. В результате исполнение обеих функций школьного образования не отвечает социальным задачам школы. Исключение составляют, по мнению Победоносцева, только учителя начальной школы, обладающие просто большим здравым смыслом и терпением, но начальная школа, как говорится, погоды не делает.

---

[1] Там же. С. 100.

[2] Там же. С. 27.

[3] Там же. С. 88.

Без воспитания нет обучения. «Говорят, что школа существует для учения, а не для воспитания. Это неправда», – уверен Победоносцев. Важнейшей составляющей обучения должно стать воспитание и при этом прежде всего воспитание чувства долга, корни которого надо искать не в понятии прав и обязанностей, а именно в воспитании – сначала семейном, потом школьном. Школа должна укрепить это чувство примером лиц, руководящих школьным обучением и воспитанием. «Приучить детей к порядку сознательного и добросовестного труда – значит послужить к созданию в смешанной массе отдельных личностей и к образованию характеров – дело великое и великая служба обществу и государству»[1].

Если же учитель не понимает своей задачи в этом деле, а все его внимание занято «голою цифрою отметки, выговором или взысканием» – школа не исполняет своих обязательств перед обществом, а обучение в ней будет наполняться скукой и раздражением: ученики останутся глухи к образованию, а учитель будет являть в себе «куклу механически заведенную и механически движущуюся». «Напрасно думают, – писал Победоносцев, – что учитель образуется *знанием*, что знание творит учителя. Знание необходимо: учитель должен знать то, чему призван учить, но не в учености учителя главное дело»[2]. Главное дело в *личности* учителя, в его отношении к своему делу, в его любви к учащимся и тогда школа приобретет душу и будет жить своей особой жизнью. Согласимся, тезис очень созвучен нашим сегодняшним школьным проблемам.

Точка зрения консерватора, таким образом, в вопросе об отношении школы и общества, в вопросах ее реформирования по пути приближения к новой, современной школе, отвечающей задачам прогрессивного развития общества, по ряду моментов была более радикальной, нежели у реформаторов. Наверное, этому факту есть объяснения, не исключено, что они связаны не только с особенностями характера ученого, но с особенностями исповедуемого им воззрения. Хотя объяснение может быть и проще: просто консерватор увидел то, что было недосуг разглядеть реформаторам.

---

[1] Победоносцев К.П. Учение и учитель. М., 1905. Кн. 2. С. 19.

[2] Там же. С. 25.

ВЫБРАННЫЕ МЕСТА ИЗ ПЕРВОИСТОЧНИКОВ

КОНСТАНТИН ПЕТРОВИЧ ПОБЕДОНОСЦЕВ (1827–1907)

Родился в Москве в многодетной профессорской семье, не имевшей дворянского звания и привилегий. Дед его был священником Звенигородского уезда, а отец профессором словесности Московского университета. Получив хорошее домашнее образование, он был определен в училище правоведения, которое окончил в 1846 г. Сразу же начал свою службу в департаменте Сената. В начале 50-х гг. обратил на себя внимание своей литературно-публицистической деятельностью, а в 1859 г. был приглашен в Московский университет, где до 1865 г. занимал должность профессора кафедры гражданского права. Одновременно он становится действительным членом Императорского Общества Российской истории и древностей. Поэтому не случайно на него, одновременно с С.М. Соловьевым, пал выбор как на воспитателя престолонаследника. И даже после смерти последнего этот выбор сохранил силу по отношению к новому наследнику – будущему Александру III, на которого он имел большое влияние. В 1868 г. за выдающиеся заслуги в научной области (им был опубликован первый в стране «Курс гражданского права») и в государственной деятельности ему было присвоено звание сенатора. В 1872 г. Победоносцев становится членом Государственного Совета, с 1880 по 1905 гг. был обер-прокурором Священного Синода. Как крупный ученый в области юриспруденции, истории и педагогики он был почетным профессором Московского, Петербургского, Казанского университетов и университета св. Владимира в Киеве, а также почетным членом Парижской Академии наук. По оценке современников, в своей личной жизни Победоносцев был мягким, скромным, простым в общении человеком, трогательно любил детей и совсем не был жесток в отношении к «ближнему». Умер К.П. Победоносцев в глубокой старости в 1907 году, вдали от церковных дел, забытый своими прежними поклонниками. Как было написано в некрологе, он тихо скончался 20 марта на 80-м году жизни – «редкий по складу

ума человек, талантливый писатель, выдающийся ученый юрист и не менее известный церковно-государственный деятель, влияние которого наложило свою печать на самые разнообразные стороны нашего государственного режима».

Основные труды К.П. Победоносцева: Курс гражданского права; Историко-юридические аспекты переходной эпохи XVII–XVIII вв.; Московский сборник; Учение и учитель; Новая школа.

Московский сборник. Народное просвещение

I

[...] Мы знать не хотим, что школа (как показывает опыт) становится одною обманчивою формой, если не вросла самыми корнями своими в народ, не соответствует его потребностям, не сходится с экономией его быта. Только та школа прочна в народе, которая люба ему, которой просветительное знание видит он и ощущает; противна ему та школа, в которую пихают его насилием, под угрозою еще наказания, устраивая самую школу не по народному вкусу и потребности, а по фантазии доктринеров школ. Тогда дело становится механически: школа уподобляется канцелярии, со всею тяготой канцелярского производства...

Сколько наделало вреда смешением понятия о *знании* с понятием об *умении*! Увлекшись мечтательною задачей всеобщего просвещения, мы назвали просвещением известную сумму *знаний*, предположив, что она приобретается прохождением школьной программы, искусственно скомпонованной кабинетными педагогами. Устроив таким образом школу, мы отрезали ее от жизни и задумали насильственно загонять в нее детей для того, чтобы подвергать их процессу умственного развития по нашей программе. Но мы забыли или не хотели сознать, что масса детей, которых мы просвещаем, должна жить насущным хлебом, для приобретения коего требуется не сумма голых знаний, коими программы наши напичканы, а *умение* делать известное дело, и что от этого умения мы можем отбить их искусственно, на воображаемом знании, построенном школой. Таковы и бывают последствия школы, мудрено устроенной, и

вот причина, почему народ не любит такой школы, не видя в ней толку.

Понятие народное о школе есть истинное понятие, но, к несчастью, его перемудрили повсюду в устройстве новой школы. По народному понятию, школа учит читать, писать и считать, но, в нераздельной связи с этим, учит знать Бога и любить Его и бояться, любить Отечество, почитать родителей. Вот сумма знаний, умений и ощущений, которые в совокупности своей образуют в человеке *совесть* и дают ему нравственную силу, необходимую для того, чтобы сохранить равновесие в жизни и выдерживать борьбу с дурными побуждениями природы, с дурными внушениями и соблазнами мысли.

Плохо дело, когда школа отрывает ребенка от среды его, в которой он привыкает к делу своего звания – упражнением с юных лет и примером, приобретая бессознательно искусство и вкус в работе. Кто готовится быть кандидатом или магистром, тому необходимо начинать учение в известный срок и проходить последовательно известный ряд наук; но масса детей готовится к труду ручному и ремесленному. Для такого труда необходимо приготовление физическое с раннего возраста. Закрывать путь к этому приготовлению, чтобы не потерять времени для школьных целей, значит – затруднять способы к жизни массе людей, бьющихся в жизни из-за насущного хлеба, и стеснять посреди семьи естественное развитие экономических сил ее, составляющих в совокупности капитал общественного благосостояния.

Учение и учитель. Педагогические заметки

Книга 1

Учитель ошибается, если думает, что все дело его содержится в урочных часах преподавания в классе. Много важнее междуурочные и послеурочные часы занятий с детьми: здесь собирается богатый материал для оживления интереса, для возбуждения мысли и воображения, для сообщения понятий и сведений, здесь прямое средство духовного и душевного общения учителя с детьми и залог сердечной и умственной привязанности детей к школе и учителю.

При самом начале дела, не воображай, что всего важнее метода обучения. Всего важнее – в самом начале – сознание своего долга и верность ему [...]

Надо тебе знать каждого из учеников по имени, и по имени звать его. Плохой, равнодушный учитель безъименно *тыкает* своих учеников. В доброй школе я видел доброго учителя, как он звал детей без фамилии, по именам: «Ваня, Сеня, Саша».

Не забывай никогда, что у тебя в классе дети: старайся быть *юн* с ними, – и они это почувствуют.

Не будь рабом методы, когда надо задавать вопросы ученику. Когда ты его знаешь и глаза твои на него открыты, он сам тебе подскажет, о чем спрашивать.

Приходится бороться с ленью и равнодушием. Но помни, что каждое внушение и наказание должно быть действенным. Не затрачивай сразу всю его силу. Иногда довольно взгляда, довольно движения. Когда это не достаточно – действует слово. Но где довольно одного слова, берегись многословия.

Когда сидишь в классе и видишь перед собой 30 ребят, не забывай, что и ты когда-то был совершенно такой же.

Учитель не есть какая-либо *принадлежность* школы, которая при ней предполагается: это есть самая сущность школы, и без учителя никакая школа немыслима: учитель должен быть *создан* для школы. Любую канцелярию можно составить из охотников и из работников, но беда, если школа разумеется не выше канцелярии, беда, если при устройстве школы, так же как и при устройстве канцелярии, слышится та же речь: стоит кликнуть клич, и учителя явятся, сколько их есть ищущих работы и хлеба.

Можно сказать – и ныне многие как будто так думают: настроим, наделаем школ – этого требует просвещение. Наберем учителей: дадим им в руки программы и новейшие методы обучения, свяжем их правилами инструкций – и дело пойдет. Нет, нет, это не так. Пусть собираются конференции педагогов и специалистов, пусть придумывают лучшие способы обучения, пусть пишут и печатают томы своих протоколов и мнений. Напрасный труд, – и дело может оказаться подобием Крыловского Квартета. Явятся учреждения учебные – но живой души в них не будет, пока не будут для них созданы живые учителя. Скажут: создадим специальные заведения для приготовления учителя: но ведь и для того, чтобы его изготовить, потребен на живое дело воспитания живой учитель, живой руководитель. И напрасно думать, что достаточны и для этого курсы учебных предметов, программы и инструкции. Учитель-ремесленник, учитель-чиновник не годится для живого дела. Учитель должен быть подвижником своего дела, полагающий душу свою в дело обучения и воспитания. ...

Погибло всякое воспитательное значение школы там, где она служит орудием политических или социальных партий. Тогда она перестает удовлетворять потребностям *души* народной, служа лишь искусственным потребностям партий или социального учения, возобладавшего в правительстве, является для народа насилием и становится ему ненавистна. Отделившись от народной души, школа теряет под собою почву и развращается. В народной душе таятся инстинкты добра, правды, порядка, здравого смысла, благоговения. Когда школа отвечает этим инстинктам, возбуждая их, одухотворяя и утверждая в добрых навыках, народ понимает школу и любит ее – школа срастается с народом и народ со школою.

Хорошо, когда в школе *светло и весело* – подлинно хорошая эта школа. Увы! бедность наша, нищета наша заставляет нас ютиться в темных, тесных помещениях – иногда совсем без света. Но плохой учитель, когда у него в школе не весело, когда дети не бегут туда с радостью, не

рвутся туда в каждую свободную минуту. Где есть только возможность, украшайте вашу школу, изгоняйте из нее грязь и пыль и мрачные, наводящие тоску цвета. Пусть она будет любимым местом общежития – если оно темно, школа осветит его, если оскудело духовным интересом, школа привьет к нему мысль и чувство, если загрубело и зачерствело, школа дохнет на него любовью.

Во всяком звании человек должен смотреть за собой, чтобы *духа не угашать* в себе. Обычное дело рук человеческих, день за днем, может подавить человека и овладеть им, если сам он духовно им не овладеет. Эта опасность угрожает в особенности учительскому званию. Учитель, закоснев на своем предмете и на однообразных классных упражнениях, может замереть духом в учебном обычае. Так, оставаясь исправным во внешности, может мало-помалу утратить способность жить одною жизнью со своим классом и духовно возбуждать его.

Книга 2

Учебные заведения растут и наполняются, и вместе с тем расширяются раздуваются и пухнут программы предметов, кои должны быть преподаваемы и выставлены полным списком в аттестатах и дипломах, составляющих конечную цель преподавания. Нужны преподаватели – и их готовят в многочисленных учительских институтах и семинариях. Все это расписано в порядке, размечено и утверждено штампами, и все это красуется на выставках, от времени до времени устрояемых на показ всему обществу.

И все это – кимвал звенящий и медь бряцающая, если все это лишено духа жизни и не скреплено единственно верною, единственно прочной связью всякого воспитания и обучения – сознанием *долга* во всяком деле, к какому бы кто ни готовился. Это сознание долга должно проникать весь строй учебного заведения, начиная от начальства и кончая последним из учеников: где его нет, там весь строй трещит по швам и мало-помалу распадается; где нет его, там нет духовной связи ни между членами учащего состава, ни между ними и учениками; нет интереса в воспитательном деле, нет ни в ком из учащих и учащихся той

любви к своей школе, на которой живет, растет и укрепляется из рода в род всякая школа. И воспитание и учение становится только механикой, – стало быть, ложью и обманом, – и плоды его, горькие для души, горьки для возрастающих поколений, – как бы ни казались блистательны конечные результаты учения в виде похвальных аттестатов и добываемых при помощи их мест, чинов и отличий. Много слышится ныне речей о *любви* в воспитательном и учебном деле – но что значит эта разглагольствующая о себе любовь, когда и она не основана на том же *сознании долга*, им не руководствуется и не укрепляется?

С самого начала в ребенке, тем более в юноше, должно быть воспитываемо это сознание долга, на каждой работе входящей в обучение, на каждом действии, входящем в воспитание. Но его следует неуклонно воспитывать: ни правило, ни приказание само по себе для этого недостаточно, потому что не имеет духовной основы. Дело учителя дать работу уму, понятливости и умению каждого ученика – и его дело требовать, чтобы каждая работа исполнена была добросовестно, по мере того, что каждый в состоянии понять и сделать.

Чувству долга нечего искать оснований юридических в понятии права и обязанности. Корни его в органической природе человека и его семьи. Оно зарождается в союзе мужа и жены, родителей и детей, в общей жизни семьи и в общем хозяйстве. В этой сфере прямые начала взаимной работы, взаимного служения, попечения старших и младших, порядка и послушания, исправности и добросовестности в работе: каждый знает свое место и свое дело. Где благоустроена простая семья, там чувство долга возникает и развивается естественно, соединяется с судом совести, и образуется мало-помалу привычка делать должное.

Что посеяно в начальной школе, то переходит с детьми в школу среднюю и вырастает в ней – на укрепление добрых или дурных навыков. Окрепшая в сознании дол-

га, в отчетливости труда, в охранении порядка, школа выводит в крепкую силу выпускаемое из нее новое поколение молодых людей, – они станут строителями не только своей судьбы, но и судьбы целого общества в последовательной смене работников, выходящих на общую ниву труда.

[...] Заставить ученика учиться можно лишь тогда, когда он начнет понимать, для чего он учится: в этом смысле настоящее учение состоит в том, что ученик *приводится* к знанию. Для этого добрый учитель обращается к двум душевным качествам, на коих утверждается всякое знание: к *любознательности* и к *наблюдательности*. Эти качества отыщет добрый учитель в душе каждого, если потрудится вглядеться в нее. Усвоить учение можно только посредством *внутреннего* усвоения: одно внешнее для сего бессильно. А обычно у нас к сожалению только внешнее: ум ученика представляется как бы комодом со множеством ящиков и уголков, которые требуется все наполнить фактами: предполагается, что они останутся в уме навсегда и что каждое помещение служит их хранилищем, из коего можно извлечь когда угодно потребное знание. [...]

Говорят, что школа существует для учения, а не для воспитания. Это неправда. На этом ложном основании учреждаются учебные заведения, наполняются массою учеников, распределенных по классам, учитель имеет дело с безличной массой – и ему неважно, кого он учит и кого спрашивать, а важно только, какой ответ дается на формальные вопросы программы и сколько учеников прошло успешно через экзамен и получило права, соединенные с цифрой успеха. Неудивительно, что ученики покидают такую школу с радостью и выносят из нее недовольство школою или даже отвращение от нее.

Нет, ученье без воспитания невозможно, ибо на учении должен воспитываться характер, на учении зиждется интерес к предмету учения, на учении образуется привычка к добросовестному и сознательному исполнению труда; на учении воспитывается *опрятность* и внешних обычаев жизни и обращения с людьми. В разумной систе-

ме обучения всякий ученик является единицей, лицом, из коего учение должно извлечь и привести в развитие те способности и наклонности, какие в нем оказались. Где нет этого, там остается только механика и учения и воспитания, механика без содержания. Где это есть, там ученик привязывается к школе и выносит из нее любовь и благодарность.

Но где есть добрый учитель, – какое великое дело предстоит ему всматриваться в душу ребенка и юноши, и работать над нею, и проникать в таинство каждой души, с которою имеет дело, открывать в ней сложные и тонкие нити побуждения и наклонностей, распознавать высокие и благородные ее стремления. Не в этом ли смысле издревле было сказано: *maxima debetur pueris reverentia* (к детям нужно относиться с величайшим уважением. – *лат.*)

Если университет имеет целью только приготовление людей к тому или другому роду общественной деятельности, – он лишен существенного значения – быть домом чистой науки, лабораторией научного исследования, – собирать людей к представителям науки – ради науки. Университет в истинном своем значении должен служить обществу высшим авторитетом для анализа, испытания и поверки всех идей, возникающих в обществе.

История всех древнейших университетов показывает, что они первоначально возникли из свободной ассоциации ученых любителей науки, соединявшихся в корпорацию для научной цели. И ныне успех университета и правильное устройство жизни его и деятельности зависит непременно 1) от взаимной духовной связи научного интереса между профессорами науки, составляющими корпорацию; 2) от духовной связи профессора со студентом в силу коей последний воспринимает от первого интерес и метод научного исследования; и 3) от взаимной связи между студентами в духе дружественного товарищества и взаимности расположения. Где нет этих трех условий, там остается одно лишь имя университета.

Что такое учение? Элементы его почерпаются из *жизни*; цель его – образовав человека, приготовить его для *жизни*

и деятельности. Но нередко на деле выходит, что это именно ученье отделяет человека от жизни, отвлекает его от жизни, приводя его вместо знания о жизни – к неведению жизни или к ложному представлению жизни.

Воспитание характера в школе

Отделять учение или науку от воспитания – пагубный предрассудок, в который ныне впадают многие, особливо люди, мечтающие приготовить посредством школы гражданина и совершить это посредством науки. Самое учение – какие бы ни были программы его – не достигает своей цели, если в нем умственное образование не сливается с нравственным. Только тот умеет учить, у кого в мысли и то и другое нераздельно. Хорошо учить – значит помогать образованию добрых навыков и затруднять образование дурных навыков, а эти навыки – нераздельно и умственные и нравственные: одно без другого немыслимо. Напрасно предполагают иные, что знание дается посредством сообщения и усвоения фактов: это необходимо, но одно это еще недостаточно для приобретения знания. Знание должно иметь *цельность* и в этом смысле оно одинаково потребно для *всех*, хотя усовершение его зависит в особенности от свойств и потребностей каждого.

Воспитательное образование человека не имеет предела: нет и не бывало человека, доросшего до совершенства, и все достигнутые человеком успехи служат лишь показателем того, чем он *может стать*. Идеал совершенства, какой ставит перед нами религия, недостижим: мы можем только стремиться к нему последовательным ростом от силы в силу, – таков закон бытия и существа нашего.

Этим определяется задача воспитания. Он должен сообщить своему питомцу побуждения, открывающие ему возможность безграничного усовершенствования, сообщать способность и силу идти вперед, независимо от внешних обстоятельств и от материальной поддержки. Но доводя своего питомца до этой цели путем внимательной дисциплины, он должен соразмерять его силу, дабы не налагать на него прежде времени такие бремена, которых он еще не в состоянии понести.

Каждый человек с детства сам по себе растет действием природных сил своих. Положитесь на них и оставьте его расти, говорят одни. – Не полагайтесь на них, старательно учите его, говорят другие. Истину надо искать между этими крайностями. Воспитатель должен действовать, но беда, если он забудет, что главным деятелем воспитания должен быть *сам питомец*. Без *его* участия пропадает все дело воспитания. [...]

Каковы бы ни были природные свойства воспитанника и свойства семейной и общественной среды, из которой он вышел, – долг воспитателя возбудит в нем самодейственную жизненную силу и утвердить в нем сознание, что он может и должен сам содействовать своему духовному росту во всякое время, – и теперь, и тогда, когда не будет около него учителей и воспитателей. Для этого необходимо прежде всего сообщить и привить ему добрые навыки и способность умножать их впоследствии. [...]

Воспитатель тем увереннее может положиться на ученика своего, чем увереннее ученик, что воспитатель относится к нему с доверием. Напротив того, постоянное недоверие, подозрительность, частое повторение выговоров, наставлений, запретов может повести к деморализации ученика и к ослаблению в нем деятельной силы.

ОЧЕРК 8
И.А. Ильин о путях духовного становления личности

Самое важное в воспитании – это духовно пробудить ребенка и указать ему перед лицом грядущих трудностей, а может быть, уже подстерегающих его опасностей и искушений жизни, – источник силы и утешения в его собственной душе.

И.А. Ильин

Пафосом всей деятельности и творчества Ивана Александровича Ильина, философа, правоведа, педагога первой половины XX века, были любовь к России, размышления о

ее исторической судьбе, о ее будущем, которые он связывал с воспитанием молодого поколения в духе гуманистического учения о человеке и культуре. Нам представляется, что современная теория воспитания не может пройти мимо этого учения. В отечественной философской и педагогической литературе И.А. Ильин был «открыт» и реабилитирован в 1993 году.

Мы предпримем попытку современного прочтения учения Ильина о духовности личности и культуры, о путях её достижения с позиции современных задач воспитания и особенности нашего времени. Сразу оговорим, что религиозный аспект этого учения по возможности вынесен нами за скобки, так как полагаем, что с одной стороны, – это предмет особого анализа для специалистов религиоведов, с другой стороны, исключение религиозного аспекта учения Ильина, который, кстати сказать, В.В. Зеньковский характеризовал как «религиозную фразеологию», не умоляет значение его филосовско-психологических идей.

Проблема духовности личности и культуры встала перед Ильиным особенно остро в тридцатых годах, когда в Германии пришел к власти фашизм, в России большевизм выродился в сталинизм, а Соединенные Штаты Америки и Западная Европа балансировали между тоталитаризмом и демократизмом. В это же время идея мирового господства определила курс на индустриализацию.

Для современников и оппонентов Ильина индустриальная цивилизация рождала особый тип культуры: в ней нет места непосредственности, наивной бессознательности «жизни чувств». Главный двигатель индустриальной культуры – *наука*. Она построена на объективном наблюдении и бесстрастном анализе явлений. Эмоции – симпатии и антипатии – вносят в нее лишь момент пристрастия, ведущий к необъективности, и плодят научные ошибки. Целью и конечным результатом индустриальной цивилизации и культуры является *хозяйство*. Здесь все решается верной калькуляцией, конкуренцией, рекламой и быстро принятым решением. В сфере экономики остается в силе гоббсовский принцип – «человек человеку – волк». В *искусстве* процветает граничащий с экспериментом над человеческой чувственностью модернизм. В *политике* господствует групповой и клас-

совый интерес, порождающий беспощадную борьбу за власть. Правда, политик вынужден блюсти равновесие сил в народной жизни, но всегда или в свою пользу, или в пользу правящей элиты, иначе он не удержится у власти. Слова о любви к народу – это лишь флер, прикрывающий бездушность политики. Даже *религия* в таком обществе теряет свою духовность, отсутствие которой замещается церковной дисциплиной и формальным соблюдением обряда.

На почве индустриальной цивилизации, подчеркивал Ильин, вырастает *«бессердечная культура»*. Предварительные итоги ее развития являют начало *крушения,* «а может быть и *величайшей катастрофы»*, которая может оказаться просто разрушительной, если человечество не предпримет необходимых усилий и не остановит этот процесс вторичной варваризации. В какой мере прогнозы Ильина применимы к нашему обществу начала нового столетия? Напоминающая апокалипсис катастрофа, произошедшая 11 сентября 2001 г. в самом центре США, служит серьезным предупреждением их реальности и усугубления.

Индустриальная цивилизация наложила свою печать на массовую культуру. Она теряет свой ценностный смысл и превращается в развлечение, зрелище. Появляется *молодежная культура*, имеющая собственный, арт-дизайн, свой сленг, которые отгораживают ее от мира и культуры взрослых. Это усугубляет разрыв между поколениями, делая проблематичным семейное воспитание. Средства массовой информации, в особенности Интернет, стирают межнациональные границы, создают видимость вхождения потребителя в мировую культуру, тогда как на самом деле молодежи навязывается *попса*, не имеющая ни базовых культурных ценностей, ни национального языка. Доступ к подлинной культуре коммерциализуется и становится все более затруднителен для молодежи. Не есть ли это *катастрофа* или приближение к *катастрофе бездуховности*, о которой предупреждал И.А. Ильин?

Какие пути и средства противостояния предлагал мыслитель надвигающейся духовной катастрофе? Главное из них – человечество должно понять и убедится, что путь, по которому оно идет «есть ложный и обреченный путь, что *культура без сердца есть не культура, а дурная «цивилиза-*

ция», создающая гибельную технику и унизительную, мучительную жизнь»[1]. Из этого предупреждения вытекает исходный педагогический принцип Ильина: сохранение духовности, следование ей как исходному кредо в учебно-воспитательном процессе.

Дух человека отнюдь не эфемерное понятие, считает Ильин. Органом духа является *любящее сердце,* способное к *вчувствованию* в духовную сущность другого человека, к взаимопониманию. И это самое главное в человеке – *дух, духовность,* при этом каждый должен найти и утвердить в себе её сам, никто другой заменить его в этом нахождении не может. Это личная *разумная энергия,* разумная не в смысле «сознания» или «рассудочного мышления», а в смысле *предметного созерцания, зрячего выбора и действия в силу духовно-достаточного основания. «Так* созерцал; *так* возлюбил; *так* выбрал; *так* совершил; и потому признаю это деяние *моим* деянием, поддерживаю его основания и мотивы и *принимаю на себя ответственность* за совершенное, признаю свою ошибку за ошибку, свое «заранее обдуманное намерение» признаю за таковое, – и вина моя, и заслуга (если она есть) моя, и последствия мною совершенного я готов нести и за них отвечать», – уверен Ильин[2]. Неспособный к этому человек не может считаться деятелем, творцом, ни даже просто самостоятельным человеком.

Духовность, присущая человеку и сокрытая в сущности вещей, открывается только любящему сердцу. Человек должен научиться *сердечному созерцанию,* воспринимающему и природу и другого человека и высшие предметы духовного мира с *любовью,* предполагающей с их стороны ответное движение. Мышление без сердца, – даже самое умное и изворотливое, уверен философ, оказывается бесчувственным и *циничным,* а потому характерным для карьеристов, «для людей пролазливых, льстивых, пошлых и жадных». Такое мышление не умеет *вчувствоваться* в предмет своего исследования или воздействия, – будь то явление природы или другой человек, и потому не может *понять* его, или понимает лишь в меру своей потребности в нем, т.е. односторонне эгоистически. От этого весь мир

---

[1] Ильин И.А. Путь к очевидности. М., 1993. С. 296.

[2] Там же. С. 305.

теряет свою многомерность, становится плоским, примитивным. Этот путь – путь обреченности и для человечества, и для мира, в котором оно живет.

Таким образом, человек, согласно Ильину, занимает особое место в мире: он явлен в мире не только как природное, но и как *духовное* существо и именно в силу этого становится *социально культурным деятелем.* Как духовное существо человек всегда ищет лучшего, стремится к совершенству, которое запечатлено в его душе как идеал, требующий своего воплощения. Все душевные способности даются человеку не для злоупотребления ими в свою пользу, но «для *благого и ответственного служения*». И первое, что необходимо ему для участия в творении культуры – это сознание своей *призванности* и *ответственности.* Это чувство одновременно и успокаивает и тревожит человека: успокаивает, потому что придает ему сознание жизненного смысла своего бытия, сознание своего достоинства; тревожит, ибо призывает его к высшей ответственности за состояние мира и сознание своего несовершенства. Это возлагает на человека обязанность не мириться со всем тем, что происходит во внешнем мире и в нем самом, зовет к труду, дисциплине и вдохновению. В противном случае он рискует быть поглощенным зоологическим инстинктом самосохранения, себялюбия, своеволия.

Обобщая свои размышления о духовности человека, Ильин связывает ее через творчество и культуру с судьбами мира. «Культурное творчество требует от нас *предметного служения, духовной преданности и жертвенности,* т.е. сердца и любви. Оно требует от нас *выбора истинной цели, верности вчувствования и свободной совести,* т.е. опять-таки любви и созерцания. И эту творческую любовь, и это творческое созерцание нельзя ничем заменить или подменить: ни суровой дисциплиной, ни идеей долга, ни авторитетными велениями, ни страхом наказания»[1]. Таким образом, творчество может быть понято как диалог в мире и с миром, диалог, основанный на вопрошающем созерцании, которое, в духе М. Бахтина, хочет быть *услышанным и отвеченным.* За счет этого происходит взаимное обогащение в процессе творчества, субъекта твор-

[1] Там же. С. 300.

чества и предмета, на который оно направлено, и в конечном счете – культуры как пространства связывающего судьбу поколений.

Как свободное и зрелое существо, человек *отвечает* не только за свою жизнь, за ее содержание и за ее направление, но и за духовную культуру своего времени, за современное ему состояние мира. Это естественно и неизбежно. Дух есть живая сила, энергия, которая чувствует себя *выбирающей, решающей и действующей;* и это самочувствие его не иллюзия и не обман. Тайна свободы, или, как обычно говорят, «свободы воли», состоит в том, что сила духа *способна сосредоточиваться, укреплять себя, увеличивать свою силу и превозмогать* свои внутренние затруднения и внешние препятствия. Дух человека «свободен» не в том смысле, что на него «ничто не влияет» или что он не несет никакого бремени воздействия, но в том смысле, что *ему дан дар самоосвобождения, самоусиления,* который он должен принять и, воспользовавшись которым, он укрепляет себя и мир.

Абсолютной свободы нет, и не может быть, замечает мыслитель. И это хорошо. Иначе человеческая деятельность превратилась бы в полный произвол, где зло неотделимо от добра. На самом деле свобода есть сила и искусство человека определять свою жизнь в заданных обстоятельствах в соответствии со своим призванием и ответственностью перед людьми и миром. В соответствии с этим человек должен руководствоваться максимой: «многое в моем настоящем и будущем дается мне как готовое и неизменимое, но мой личный образ действий зависит от моего *призвания* и от моей *ответственности*». Исполнение этой максимы стимулируется *совестью* человека.

Совесть является атрибутом любящего сердца, его барометром. Она не позволяет мне уклониться от вызова обстоятельств. Совесть же укоряет меня за невыполненное или не в полную меру сил выполненное призвание. Укоры совести освещают человеку его ошибки и падения и исподволь наставляют на поведение в будущем. Вот почему укоры совести, переходящие порой в чувство жгучего стыда за невыполненное призвание или уклонение от него, играют важную роль в самовоспитании человека. Мертво то общество, в котором граждане лишены чувства ответственности. Чего можно ждать от безответственного учителя, который

внушает детям «истины», в которые сам не верит? Чего можно ждать от безответственного врача, неспособного вчувствоваться в состояние больного и потому безответственного в своем лечении? Чего можно ждать от безответственного судьи, не требующего верного правосознания от самого себя, ни очевидности в изучении фактов, ни точного знания закона?

Воспитание духовности начинается с колыбели. Ильин не устает повторять, что хотя *духовность* – качественная особенность человеческого рода, т.е. она имманентна человеческой природе, но чтобы стать реальным качеством, она должна быть *призвана* и *явлена* человеку человеком. Каждый, кто причастен к воспитанию ребенка, в перовую очередь родители и учитель, должен пробудить и укрепить в нем духовность его инстинкта с тем, чтобы он был обрадован его пробуждением. Выражая метафорически свою мысль, Ильин пишет: «Первый луч солнца должен озарить *детскую колыбель:* только тогда дитя станет «*солнечным ребенком*», а взрослый человек понесет через жизнь «*лучезарное сердце*». И тогда в проснувшейся душе ребенка никогда не восторжествует эгоистический инстинкт «волка»: ибо он и в маленьком «волчишке» своего инстинкта увидит свое собственное *я*: «волк мой – я твое собственное духовное естество», что позволит направить инстинктивную силу «волка» на благие дела: «Дитя мое, я твой верный волк»[1]. Но если этого сродства духа и инстинкта не произошло в детстве, человек рискует на всю оставшуюся жизнь остаться раздвоенным, и на преодоление этой раздвоенности духа и инстинкта потребуется, гораздо больше сил, при том, что исход борьбы остается непредсказуемым. Вот почему нельзя упустить детство как самую важную пору в формировании духовности человека. И если в детстве не состоится пробуждение духовности, то впоследствии любые уговоры, призывы к совести и угрозы кары могут оказаться бесполезными, ибо эгоистический инстинкт, имеющий глубокие биологические корни, попросту задушит не распустившийся инстинкт духовности. «В этом состоит секрет воспитания, его *живая тайна*. Но именно это

[1] Ильин И.А. Путь к очевидности. С. 306. В этой связи нелишне вспомнить поэтический мультипликационный фильм Н. Норштейна «Сказка о сказке».

и упущено нашей эпохой: последние поколения человечества разучились воспитывать в детях духовность инстинкта и тем открыли для них гибельные пути. *Грядущая культура должна понять эту ошибку и обновить свое педагогическое искусство»*[1] (выделено нами).

Таким образом, воспитание человека не должно сводиться к нравоучениям или проповедям. Его основная задача даже не в образовании интеллекта и не в загружении памяти полезными сведениями, а в *пробуждении* сердца, считает Ильин. Обогащенная память и изощренная мысль при слепом сердце создают человека ловкого, но черствого и злого, готового *на все* ради достижения *своей цели*. Ради этого он может поставить мир на грань катастрофы. «Вот почему *образование без воспитания есть дело ложное и опасное*» (выделено нами), – заключает Ильин[2].

В развитии духовности воспитатель должен пробудить у своего воспитанника интерес к чудесным творениям природы, начиная от цветка, полета бабочки и пения иволги до вдохновенных пейзажей, наполненных лирическим обаянием или грандиозным величием, увлекающим в необозримые дали или за пределы возможного. Воспитатель должен научить воспитанника не только видеть и слышать, но *вчувствовать* в себя чудесное сочетание красок и пейзажей родной природы, уметь показать их ребенку и научить радоваться им. В мире есть изумительные светотени и контрастное сочетание тонов, пленявшие Левитана и Петрова-Водкина, надо чтобы они осенили ребенка, и он почувствовал их прикосновение. Русский мелос хранит простые и нежные мелодии, которые так любил Чайковский, собравший и сделавший их доступными восприятию и воспроизведению ребенка. Пробуждению духовности способствует дивный мир народных сказок, в которых он отождествляет себя с их добродушными героями. Наконец, уже в школьные годы, через историю отечества и героические подвиги предков ребенка следует научить пониманию не только логике исторических событий, но и движения души таких героев, как Александр Невский, Дмитрий Донской, Сергий Радонежский, Иван Сусанин, Семен Дежнев, Петр I, Александр Суворов, Александр Радищев, Серафим

---

[1] Там же. С. 307, 311.

[2] Там же. С. 307.

Саровский, Михаил Лунин, Михаил Кутузов и многие другие, которые зачастую шли наперекор логике истории и духовно побеждали. В истории отечественной культуры ребенку должны быть открыты творения гениев русского национального духа. Здесь важна не хронология событий и не различия в направлении школ, а многогранность выражения русского национального духа, который не может не содействовать формированию их национального духовного характера. Никакие невзгоды житейского мира не должны затмевать цельность пробужденных искусством интуиций. Человек, не запечатлевший их в своем сердце, рискует остаться опустошенным.

Истечением любви и способностью ее вчувствования в другого является *любезность*, качество и форма поведения, к которой зачастую относятся с легким пренебрежением или в лучшем случае с недоумением, как к своего рода избыточному политесу. Ильин считает, что любезность способствует ненавязчивому укреплению общения, формирует его оптимистический настрой. «Как бы социолог не определил любезность – как известного рода *стремление, умение* или *творчество*, – она всегда будет связана с *душевным общением* и при том именно с *полусознательными приятностями общения*»[1].

В отличие от делового общения, которое имеет социально-заинтересованный характер, любезность основывается на психически-волевых состояниях души. Это значит, что для ее реализации необходимо затратить определенные, явные и неявные, душевные усилия, пока она не вошла в привычку, т.е. требуется соответствующее воспитание. Любезность начинается с доброжелательного внимания к своему вынужденному партнеру, к его добродушному или озабоченному лицу, его внешней форме поведения. При этом неважно, что ваш неведомый попутчик или случайный партнер может иметь отрицательные внешние черты, ибо не исключено, что и ваш внешний облик может не импонировать вашему партнеру или попутчику. Нужно изначально настроиться, что мы прощаем друг другу наши недостатки и готовы идти на контакт. Неважно, кто первый прервет отчужденность (он или вы), важно вступить в соприкосновение душ: это мо-

[1] Ильин И.А. О любезности // Соч. В 2 т. М., 1993. Т. 2. С. 479–480.

жет быть немой вопрос и немой же ответ. И хрупкое взаимопонимание в этом немом диалоге не может не доставить приятности обоим. Этим любезность как форма общения не исчерпывается, ведь она носит активный характер, поэтому кто-то – более воспитанный или более волевой – неизбежно придаст немому «разговору» устойчивый характер. Имея, казалось бы, мимолетный характер, она на долго освещает жизнь памятью о чем-то приятном, вроде улыбки Чеширского кота: кот исчез, а улыбка осталась. Правда, бывают и уколы общения, когда случайный встречный или спутник в ответ на приветливость встречает холодно – отчужденным взглядом. Но и в таком случае не следует придавать излишнего значения поводу, послужившему началом возникшей между вами атмосферы нелюбезности, важно пробудить в себе стремление оградить возникающие чувства от неприятных ощущений.

Ильин резко выступает против интернационалистских и универсалистских идей, или, как бы мы сказали сегодня, идей и политики монополярного мира. «Жизнь человечества на земле подчинена пространственно-территориальной необходимости: земля велика и человечество разбросано по ее лицу. Оно не может и никогда не сможет победить эту пространственную разъединенность и управляться из единого мирового центра. Условия расстояний, климата, расы, хозяйства, государственного управления и законов, языка и обычая, вкусов и душевого уклада – действуют на людей различающе и обособляюще (дифференциация), и человечеству приходится просто принимать эти условия жизни и приспосабливаться к ним. Идея сделать всех людей одинаковыми во всех отношениях и подчинить их единой всеведущей и всеорганизующей власти есть идея бредовая, больная; и потому она не заслуживает серьезного опровержения»[1]. Ильин убежден, что культурный человек должен жить и трудиться оседло на своей исторической родине. Ибо эта оседлость, с одной стороны, *прикрепляет* человека к *своей земле* и отделяет его от далеко живущих народов. С другой стороны, оседлость, привязанность к своей земле побуждает его не только

[1] Ильин И.А. Путь духовного обновления // Он же. Путь к очевидности. С. 217.

войти в организованные местные союзы, но объединиться в единый союз – *государство*. Вследствие этого мир распадается на отдельные государства, которые не могут естественным путем слиться в одно единое, поскольку последнее возможно только путем насилия. (Сегодня примером тому может служить трагический опыт Югославии.) Таким образом, заключает Ильин, «силою *инстинкта самосохранения, подобия, пространства, взаимной защиты, географических рубежей и оружия* люди объединяются в правовые, властвующие союзы и сживаются друг с другом; подобие родит единение, а долгое единение усиливает подобие; одинаковый климат, интерес, образ жизни и труда, наряд и обычай поддерживают это уподобление и завершают правовую и бытовую спайку»[1]. Государственная власть закрепляет все это единою системою законов и общественной дисциплины, основанной на правосознании народа.

Конечно, современное состояние мира существенно отличается от его состояния середины прошлого века, когда были писаны эти строки. Рухнул, не выдержав гонки вооружений, «второй» – социалистический мир. Экономические и информационные отношения через транснациональные корпорации опутывают весь мир единой паутиной связей. И, казалось бы, мировое сообщество действительно подходит к созданию моноцентристкого мира и, следовательно, к изживанию таких понятий как *Родина, патриотизм*. Американская трагедия жестоко разрушила эту иллюзию. Кто бы ни были террористы, посягнувшие на жизнь тысяч людей, они тем самым показали, что существующий мир с его делением на богатые страны, взявшие на себя миссию *устроения* мира не *устраивает* последних. Так под покровами унификации и монополизации мира происходит перегруппировка национальных сил и образование на этой основе нового многополярного мира иногда ценой величайших трагедий.

В этот процесс втянуто и наше Отечество – Россия. Распад Советского Союза привел не только к утратам, но и к укреплению ее собственно *российского ядра*, к образованию новых экономических, политических, идейных и духовных связей. Именно в такие трудные минуты истории

[1] Там же.

происходило развитие и укрепление национального самосознания народа. Глубочайший источник любви к Родине, который действительно дает человеку основание и право ставить свой патриотизм на первое место, отводя вселенскому гражданству второе, осуществляя это и чувством, и волею, и поступками, не ограничивается природными корнями, зовом крови или исторической памятью народа. Главное, считает Ильин, состоит в том, что в патриотизме, в любви к родине совершается творческий акт *духовного самоопределения*. На вопрос «Кто Я?» подросток, молодой человек должен сознательно ответить, несмотря ни на какие исторические перипетии: «Я – русский, татарин, осетин, калмык, еврей, и мое Отечество – Россия». При таком понимании Отечества патриотизм и национализм практически совпадают. Вот почему русскому сердцу ничего не говорят степи Монголии, тундры Канады, или американские Кордильеры; но калмыцкие степи и архангельские тундры, кавказские горы могут заставить его сердце забиться. Уже Ломоносов открыл для нас русский Север. Лермонтовский Кавказ – это и *мой* Кавказ, степные *калмыцкие пейзажи* Кузнецова придают моему восприятию России как бы новое видение. Не кровь сама по себе решает вопрос о Родине: а «кровь» как генетический код духовной традиции. Не территория священна и неприкосновенна сама по себе, а территория, на которой произошли образование российской государственности и расцвет русской культуры.

Великая держава есть та, которая, утверждая свое бытие, свой интерес, свою волю, вносит творческую правовую идею, объединяющую населяющие ее народы и способствует политической и правовой консолидации народов мира. Авторитет великой державы много стоит. Он зависит от мощи ее вооруженных сил, от мудрости правительства, но, в наибольшей мере от патриотизма ее граждан. В 1612 году, когда, казалось бы, рухнуло не только величие, но и само русское государство, патриотический подвиг народа, вставшего под знамена ополчения Дмитрия Пожарского и Кузьмы Минина, сумевшего на народном вече не только восстановить российскую государственность, но и придать ей новую форму, что во многом определил ее будущее *величие*.

Человек находит родину не просто инстинктом, но инстинктивно укорененным *духом*, укрепленным *любовью*. В

этом смысле любовь к родине есть творческий акт духовного самоопределения. Любить родину значит любить нечто такое, что *на самом деле* заслуживает любви; так что любящий ее *прав* в своей любви и служении ей. В этой любви и служении он находит свое *жизненное самоопределение* и свое *счастье*. Нельзя любить родину и не верить в нее. Но верить в родину может лишь тот, кто живет *ею, вместе с нею и ради нее, кто верит, что она преодолеет все трудности и исторические испытания*. Душа, обретшая свою родину, *не может не любить ее*. «Вот в чем состоит это *священное сокровище* – Родина, – за которое стоит бороться, и ради которого можно и должно идти и на смерть», – так завершает идею патриотизма Ильин, ставя этот тезис в основу нравственного и духовного воспитания молодежи[1]. Такому патриотизму как наивысшей ценности он противопоставляет официальный, принудительный патриотизм, который воспитывает не любовь к родине, а карьеризм, использующий патриотическую риторику.

Вопрос об отношении к родине решается на уровне *самопознания и добровольного избрания*. Можно принудительно и формально причислить человека или целое сообщество людей к какому-нибудь государству. Можно наказывать и казнить людей за формально совершенную измену. Но заставить человека любить какую-нибудь страну как свою родину – невозможно. Любовь возникает *сама*, а если она сама не возникает, то ее не будет; она есть дело свободы, *внутренней свободы* человеческого самоопределения. Но этого мало, замечает Ильин. Любовь человека, молодого человека в частности, к Родине есть дело его *духовной свободы, добровольного духовного самоопределения*. Как это понимать? Отвечая на этот вопрос, напомним, что природные, исторические, национально-кровные и бытовые связи сами по себе могут и не указать человеку его родину. Может не утвердить их и разум. (Лермонтовское: «Люблю Отчизну я,/ но странною любовью,/ не победит ее рассудок мой...»...) Чтобы зародить и утвердить любовь к родине, воспитатель должен раскрыть *те духовные ценности*, которые делают их достойным предметом патриотической любви. Тогда они наполняются внутренним духовным

[1] Ильин И.А. Путь духовного обновления // Он же. Путь к очевидности. С. 227.

значением, ибо ребенок воспринимает через них как бы колыбель своего духа; возмужав, он видит в них средство и материал для его реализации, но не только для *своего* – для духа своих *предков* и своего *народа*. Все внешние условия жизни становятся тогда *верным знаком* национального духа. Отношение к родине, считает Ильин, определяется, таким образом, инстинктивно укорененной *любовью к национальному духу*.

Понятие родины имеет продолжение и правовое оформление в государстве. Государство в его сущности и есть не что иное, как *«родина, оформленная публичным правом»*. Это значит, что множество людей объединились в волевой союз, наделив его правом решать за общество ряд, четко фиксированных законом, действий, направленных на обеспечение благополучия своих объединившихся граждан. Это право, согласно Ильину, возникает не из насилия, а из *правосознания народа*. Это понятие, введённое и проработанное Ильиным как правоведом, имеет большое значение в обосновании его концепции.

Государство не сводится к системе внешнего порядка, навязанного народу стоящей над ним властью, к тому, что кто-то «приказал», «подписал указ», «запретил». То что «в парламенте кричали, не давая друг другу говорить», что «толпы демонстрантов вышли на улицы», что «против них были брошены отряды полиции или войска», что «столько-то «преступников» отправлено в тюрьму», что «народ вынужден подчиниться властям», – все перечисленное есть свидетельство кризиса государственности или ее агонии.

На самом деле государство творится внутренне, духовно, считает Ильин, на основе *правосознания народа*, которое и является единственным источником власти и верховным сюзереном государства, уполномочивающим ряд своих членов путем демократических выборов для несения определенной государственной службы. «Правосознание есть особого рода *инстинктивное правочувствие*, в котором человек утверждает свою собственную духовность и признает духовность других людей; отсюда и основные *аксиомы правосознания*: чувство собственного духовного достоинства, способность к самообязыванию и самоуправлению и взаимное уважение и доверие людей друг к другу. Эти аксиомы учат человека к самостоянию, свободе, совместно-

сти, взаимности и солидарности. И прежде всего, и больше всего – *духовной воле*»[1].

Правосознание народа определяет не только полномочия государства и его органов, но, что самое главное в учении Ильина, определяет и *свои обязанности* по отношению к государству. К ним в первую очередь относятся защита отчества, финансово-экономическая поддержка деятельности государства, направленной на общественные нужды посредством справедливой налоговой системы, добросовестное исполнение службы на своем посту, подготовка себя к выполнению своих обязанностей и, в случае необходимости, повышенных обязательств. Поэтому, правосознание человека нуждается в постоянном совершенствовании, начиная с раннего детского возраста.

Государственная жизнь только отражается во внешних поступках людей, как субъектов власти, так и рядовых граждан, а совершается она в повседневной незаметной для глаза работе. Ее основным орудием или органом и является *человеческое правосознание*. В известном смысле настоящая политическая жизнь молчит в глубине национального правосознания, а не кричит в парламентах и не буйствует на улицах. Великий государственный человек, политический гений умеет прислушиваться к этому *молчащему правосознанию своего народа* и считаться с ним, более того, в основном следовать за ним. В свою очередь народ, узнав в вожде *своего представителя*, готов следовать за ним. «*Высшая цель государства* отнюдь не в том, чтобы держать своих граждан в трепетной покорности, подавлять частную инициативу и завоевывать земли других народов; но в том, чтобы *организовывать и защищать родину на основе права и справедливости, исходя из благородной глубины здорового правосознания*. Для этого государству дается *власть и авторитет*; для этого ему предоставляется возможность *воспитания и отбора* лучших людей; для этого оно создало *армию и флот*. Этой цели государство и призвано служить; а служить ей оно может только через преданное и верное правосознание своих граждан»[2].

---

[1] Ильин И.А. О сущности правосознания // Ильин И.А. Соч. В 2 т. М., 1993. Т. 1. С. 143.

[2] Ильин И.А. Путь духовного обновления // Он же. Путь к очевидности. С. 260.

Что происходит, если у народа и его представителей исчезает реальное правосознание? Тогда государство превращается в аппарат насилия, в лучшем случае – в аппарат вынужденного компромисса борющихся друг с другом партий, выжидающих ошибки противника, чтобы воспользоваться ими в свою пользу. Тогда политика превращается, либо в продажную суетню, либо, в худшем случае «в войну всех против всех», а государство оказывается перед опасностью крушения. Истинное правосознание народа зиждется на подлинном патриотизме. И то и другое требует систематического воспитания, начиная со школьного и даже младенческого возраста. Ребенок, различая *«мое»* и *«твое»*, должен научиться объединять их в *«наше»: «мой класс», «твой класс» – «наша школа»;* «то, что хорошо для *моего класса* – хорошо для *нашей школы*: что плохо в *твоем классе* – плохо для *нашей школы.* Естественно возникает вопрос, что следует делать, чтобы было всем хорошо. Это и есть первый вопрос правосознания. Воспитание правосознания не следует смешивать с правом, как действующей правовой номой, и специальным правовым образованием. Но следует подчеркнуть, что они взаимосвязаны. Не случайно на Руси долгое время, а в Англии по сию пору, имел силу правовой прецедент, который вносил в действующее законодательство народное мнение.

Воспитание правосознания не следует сводить к школьной дисциплине. Оно воспитывается в ситуациях, приближенных к действительности. Вот почему так необходимы совместные действия детей, в которых они меняются ролями и мерой своей ответственности. Ни один ребенок, к какой бы категории общества он ни принадлежал, не может уклоняться от исполнения своего долга, независимо от его «престижности», по отношению к классному коллективу, школе, поселку, городу, в котором он живет. Только через осознание этого факта молодой человек вступает в гражданскую жизнь как правоспособный и правоответственный член государства. Он должен не только понять, но прочувствовать, что сущность государства состоит в том, что *все его граждане* помимо своих частных интересов и целей имеют еще единый общий интерес и цель – защиту государства и заботу о его преуспеянии. Либо граждане государства будут последовательно выполнять эту миссию, либо они превратятся в политических «изгоев». К сожале-

нию, проблема народного правосознания пока не стала предметом ни профессионального образования, ни общественного интереса. Вот почему работы Ильина по формированию народного правосознания сохраняют свою ценность и заслуживают специального изучения.

Закончить свои рассуждения нам бы хотелось призывом И.А. Ильина: «Мы должны найти в себе мужество и остроту взгляда, чтобы увидеть вещи такими, каковы они суть на самом деле; мы должны найти в себе волю, чтобы выговорить всю правду и вступить на новые пути. Нам надо освободиться от мелочей повседневности и приучиться смотреть вдаль: куда идет, куда соскальзывает современный мир? Что ожидает нас? Что нам делать для того, чтобы предотвратить злейшие возможности и создать новую прекрасную жизнь?...»[1] На этот, казалось бы неразрешимый русский вопрос «Что делать?» нормальному человеку в этом мире, Ильин находит ответ. Он исходит из того, что дух человека есть *живая энергия*: ему свойственно не спрашивать о своем умении, а *осуществлять* его, не ссылаться на «давление» влечений и обстоятельств, а превозмогать их живым действием. В подтверждение своей мысли он приводит слова Карлейля: «Начинай! Только этим ты сделаешь невозможное возможным».[2]

ВЫБРАННЫЕ МЕСТА ИЗ ПЕРВОИСТОЧНИКОВ

И.А. ИЛЬИН

Путь духовного обновления

Глава 4. О совести

1. Утрата

Беда современного человечества состоит в том, что оно как бы разучилось переживать совестный акт и отдаваться

[1] Там же. С. 402.

[2] Карлейль Т. Этика жизни. Трудиться и не унывать! СПб., 1906. С. 34.

ему, что весь его «ум» и вся его «образованность» есть мертвое и отвлеченное действие рассудка, недурно соображающего о «целесообразности» разных средств, но ничего не разумеющего в вопросе о *священных целях жизни*. Беда в том, что современный человек научился «относиться критически» к священной иррациональной глубине совести, ограждать себя от ее голоса и иронически подсмеиваться над совестными людьми. Среди современной интеллигенции царит не высказываемое, но молчаливо подразумевающееся и все более укореняющееся воззрение, будто «умному» человеку, собственно говоря, решительно нечего делать с совестью; у него много других дел поважнее, ему надо приспособиться к сложным законам общественности, хозяйственности и политики для того, чтобы научиться комбинировать эти законы в свою собственную пользу и на этом построить свое благополучие; жизнь становится все сложнее и труднее, борьба за существование требует все большего внимания и напряжения...; при чем здесь «совесть»? что она может дать, кроме новых, и притом бесплодных осложнений и забот? Пускай над ней возятся люди «сентиментальные», «глупые» и не приспособленные к реальной жизни, а им, «умным», – не до того... Хорошо еще, если такой человек однажды, – он и сам не знает, откуда это берется и как он этому поддается, – начнет беспокоиться от каких-то странных внутренних «укоров», которые могут превратиться в настоящие «угрызения» (а может быть, это только «нервы» начинают «пошаливать»?!..): ибо все-таки эти угрызения и муки означают, что и его великолепный, все предусмотревший ум, интересовавшийся доселе только одной целесообразностью, имеет свой предел, что и его живая душа не исчерпывается ни этим умом, ни его самодовольством...

[...] Ибо совесть не есть какое-то сверхдолжное и недоступное обыкновенному человеку дело «праведника» или «отшельника», ненужное рядовому человеку и бесполезное для верхнего, ведущего социального слоя. Напротив, *совесть нужна каждому человеку,* и не только в великие, поворотные моменты его жизни, но и в ежедневных делах и обыденных отношениях; и то, что совсем не тронуто ее лучом, – оказывается не только *недоброкачественным* в смысле духовной ценности, но и *жизненно непрочным,* некрепким, в высшей степени подверженным распаду и в личной и в общественной жизни.

Совесть есть живая и цельная воля к совершенному; потому там, где отмирает эта воля, *качественность* становится безразличной для человека и начинает уходить из жизни; все начинает делаться «недобросовестно», все снижается, обесценивается, становится никому не нужным: от научного исследования до фабричного продукта, от преподавателя в школе до ухода за скотом, от канцелярии чиновника до уборки улиц.

Совесть есть первый и глубочайший источник чувства ответственности; поэтому там, где это чувство угасает, – воцаряется всеобщее безразличие к результату труда и творчества; что же могут создать безответственный судья, политик, врач, офицер, инженер, кондуктор и пахарь?

Совесть есть основной акт внутреннего самоосвобождения; поэтому там, где акт исчезает из жизни, внешняя свобода теряет свой смысл, а политическая свобода начинает извращаться; человек теряет доступ к свободной лояльности, и ему остаются только две возможности в жизни: или повиноваться законам из корысти и страха, уподобляясь лукавому и неверному рабу, или не повиноваться законам, всячески изощряясь в безнаказанном правонарушении и уподобляясь непойманному преступнику.

Совесть есть живой и могущественный источник справедливости; поэтому там, где ее лучи уходят из жизни, человек теряет как бы душевный орган для справедливости и вкус к ней; во что же превратится жизнь в обществе, где этот орган и этот вкус атрофированы? что же за суд сложится в этой стране? что за чиновничество? что за торговля? какую жизнь поведет богатый слой общества? какая эксплуатация низших классов водворится в этой стране? какое справедливое негодование начнет накапливаться в низах? какая революционная опасность повиснет над государством?

Наконец, во всяком жизненном деле, где *личное своекорыстие* сталкивается с *интересом дела, службы, предмета, – совесть является главною силою, побуждающей человека к предметному поведению*; поэтому там, где совесть вытравляется из жизни, – ослабевает чувство *долга*, расшатывается *дисциплина*, гаснет чувство *верности*, исчезает из жизни начало *служения*; повсюду воцаряется про-

дажность, взяточничество, измена и дезертирство; все превращается в бесстыдное торжище, и жизнь становится невозможной...

Вот почему я утверждаю, что совесть есть не только источник праведности и святости, но и *живая основа элементарно упорядоченной или тем более расцветающей культурной жизни.* Совесть есть то священное лоно, из которого исходят, пронизывая всю жизнь, лучи качественности, ответственности, свободы, справедливости, предметности, честности и взаимного доверия. И если бы однажды злому духу в ночи удалось погасить в душах спящих людей все лучи совести, хотя бы на сравнительно короткое время, то на земле воцарился бы такой ад, о котором самые злые сновидения не могли бы дать нам верного представления.

Глава 5. О семье

1. Значение семьи

Семья есть первый, естественный и в то же время священный союз, в который человек вступает в силу естественной необходимости. Он призван строить этот союз на *любви,* на *вере* и на *свободе,* научиться в нем первым *совестным* движениям сердца; и подняться от него к дальнейшим формам человеческого духовного единения – *родине и государству.*

Вот почему семья *является первичным лоном человеческой культуры.* Мы все слагаемся в этом лоне, со всеми нашими возможностями, чувствами и хотениями; и каждый из нас остается в течение всей своей жизни духовным представителем своей отечески-материнской семьи или как бы *живым символом ее семейственного духа.* Здесь пробуждаются и начинают развертываться дремлющие силы личной души; здесь ребенок научается любить (кого и как?), верить (во что?) и жертвовать (чем и чем?); здесь слагаются первые основы его характера; здесь открываются в душе ребенка главные источники его будущего счастья и несчастья; здесь ребенок становится маленьким человеком, из которого впоследствии разовьется *великая личность* или, быть может, *низкий проходимец.* [...]

Все это означает, что семья есть как бы живая «лаборатория» человеческих судеб, личных и народных, и при том каждого народа в отдельности и всех народов сообща; с тем отличием, однако, что в лаборатории обычно знают, что делают, и действуют целесообразно, а в семье обычно не знают, что делают, и действуют как придется. Ибо семейная «лаборатория» возникает от природы, на иррационгальных путях инстинкта, традиции и нужды; здесь люди не задаются никакой определенной творческой целью, а *просто живут*, удовлетворяют свои собственные потребности, изживают свои склонности и страсти и то удачно, то беспомощно несут последствия всего этого. [...] Вследствие этого утонченнейшее, благороднейшее и ответственейшее искусство на земле – *искусство воспитания детей* – почти всегда недооценивается и продешевляется; к нему и доселе подходят так, как если бы оно было доступно всякому, кто способен физически рожать детей; как если бы существенным было именно зачатие и рождение, а остальное – именно воспитание – было бы совсем несущественным или могло бы делаться как-то так, «само собой». На самом же деле тут все обстоит совсем иначе. [...]

[...] Непрозорливый наблюдатель мог бы прямо подумать, что «время» настолько «ускорило» свой бег, что между родителями и детьми установилась все возрастающая душевно-духовная «дистанция», которую нельзя ни заполнить, ни преодолеть; тут, думают они, нельзя ничего поделать: история спешит, эволюция с повышенной быстротой создает все новые уклады, вкусы и воззрения, старое стремительно старится, и каждое следующее десятилетие несет людям все новое и неслыханное... Где же тут «угнаться за молодежью»?! И все это говорится так, как если бы *духовные основы жизни* тоже подлежали веянию моды и технических изобретений...

В действительности это явление объясняется совсем иначе, а именно *заболеванием и оскудением* человеческой *духовности* и в особенности *духовной традиции*. Семья распадается совсем не от ускорения исторического темпа, но вследствие переживаемого человечеством *духовного кризиса*. Этот кризис подрывает семью и ее духовное единение, он лишает ее главного, того единственного, что может сплотить ее, спаять и превратить в некое прочное и

достойное единство, – а именно *чувства взаимной духовной сопринадлежности.* [...].

[...] Семья есть первоначальная, исходная ячейка духовности; – как в том смысле, что именно в семье человек впервые научается (или, увы, не научается!) *быть личным духом,* так и в том смысле, что духовные силы и умения (или, увы, слабости и неумения), полученные от семьи, человек переносит затем в общественную и государственную жизнь. Вот почему духовный кризис поражает прежде всего исходную ячейку духовности; если духовность колеблется и слабеет, то она слабеет прежде всего в семейной традиции и в семейной жизни. Но раз поколебавшись в семье, она начинает слабеть и вырождаться и во всех человеческих отношениях и организациях: больная клетка создает больные организмы.

Только дух имеет достаточно глубокое и длительное дыхание для того, чтобы творчески создавать и поддерживать естество семьи, чтобы успешно разрешать не только «проблему половой любви», но и проблему *создания нового, лучшего и более свободного поколения.* Поэтому формула брака звучит не так: «я жажду», или «я желаю», или «мне хочется»; а скорее так: «в любви и через любовь я создаю новую, лучшую и более свободную человеческую жизнь»... Она звучит не так: «желаю наслаждаться моим счастьем»; – ибо это была бы формула, уводящая брак на уровень простого спаривания; а скорее так: «я хочу создать свой собственный *духовный очаг* и в этом найти свое счастье»...

Всякая настоящая семья возникает из *любви* и дает человеку *счастье.* Там, где заключается брак без любви, семья возникает лишь по внешней видимости; там, где брак не дает человеку счастья, он не выполняет своего *первого* назначения. Научить детей *любви* родители могут лишь тогда, если они сами в браке умели любить. Дать детям *счастье* родители могут лишь постольку, поскольку они сами нашли счастье в браке. Семья, внутренне спаянная любовью и счастьем, есть школа *душевного здоровья, уравновешенного характера, творческой предприимчивости* [...]

Если ребенок не научается любви в семье своих родителей, то где же он научится ей? Если он с детства не привык искать счастья именно во взаимной любви, то в

каких же злых и дурных влечениях он будет искать счастья в зрелом возрасте? Дети *все* перенимают и *всему* подражают, незаметно, но глубоко вчувствуясь в жизнь своих родителей, тонко подмечая, угадывая, иногда бессознательно следя за «старшими» наподобие «неутомимых следопытов». И тот, кому приходилось слышать и регистрировать детские высказывания, точки зрения и игры в несчастных и разваливающихся семьях, где жизнь есть сплошное мучительство, лицемерие и надрыв, тот знает, какое больное и гибельное наследство получает от родителей такая несчастная детвора.

В любовной и счастливой семье воспитывается человек с *неповрежденным душевным организмом,* который сам способен органически любить, органически строить и органически воспитывать. Детство есть счастливое время жизни: время органической непосредственности; время уже начавшегося и еще предвкушаемого «большого» счастья; время, когда все прозаические «проблемы» безмолвствуют, а все поэтические проблемы зовут и обещают; время повышенной доверчивости и обостренной впечатлительности; время душевной незасоренности и искренности; время ласковой улыбки и бескорыстного доброжелательства. Чем любовнее и счастливее была родительская семья, тем больше этих свойств и способностей сохранится в человеке, тем больше *такой* детскости он внесет в свою взрослую жизнь; а это значит – тем неповрежденнее останется его душевный организм. Тем естественнее, богаче и творчески продуктивнее останется его душевный организм. Тем естественнее, богаче и творчески продуктивнее расцветет его личность в лоне его родного народа.

2. О духовно здоровой семье

Воспитать ребенка – значит заложить в нем *основы духовного характера* и довести его до способности *самовоспитания.* Родители, которые приняли эту задачу и творчески разрешили ее, подарили своему народу и своей родине новый *духовный очаг;* они осуществили свое духовное призвание, оправдали свою взаимную любовь и укрепили, обогатили жизнь своего народа на земле: они сами вошли в ту *Родину,* которою стоит жить и гордиться, за которую стоит бороться и умереть.

[...] Семья есть для ребенка первое *родное место* на земле; сначала – место-жилище источник тепла и питания; потом место осознанной любви и духовного понимания. Семья есть для ребенка первое «мы», возникшее из любви и добровольного служения, где *один стоит за всех, а все за одного.* Она есть для него лоно естественной солидарности, где взаимная любовь превращает долг в радость и держит всегда открытыми священные врата совести. Она есть для него *школа взаимного доверия и совместного, организованного действования.* Не ясно ли, что истинный гражданин и сын своей родины воспитывается именно в здоровой семье?

[...] Семья есть первая, естественная *школа свободы*: в ней ребенок должен в первый, но не в последний раз в жизни найти верный путь к внутренней свободе; принять из любви и уважения к родителям все их приказы и запреты во всей их кажущейся суровости, вменить себе в обязанность их соблюдение, добровольно подчиниться им и предоставить своим собственным воззрениям и убеждениям свободно и спокойно созревать в глубине души. Благодаря этому семья становится как бы начальной школой для воспитания *свободного и здорового правосознания.*

[...] Конечно, и в здоровой семье могут совершаться ошибки, могут слагаться в том или ином отношении «пробелы», которые способны повести к общей или частной неудаче. Идеала нет на земле... Однако с уверенностью можно сказать, что родители, которые сумели приобщить своих детей к *духовному опыту* и вызвать в них процесс *внутреннего самоосвобождения,* будут всегда благословенны в сердцах детей... Ибо из этих двух основ вырастает и личный характер, и прочное счастье человека, и общественное благополучие.

3. Основные задачи воспитания

Можно было бы просто сказать, что все воспитание ребенка, или, во всяком случае, его основная задача состоит в том, чтобы *ребенок получил доступ ко всем сферам духовного опыта;* чтобы *его духовное око открылось на все значительное и священное* в жизни; чтобы его *сердце,* столь нежное и восприимчивое, *научилось отзы-*

ваться на всякое явление Божественного в мире и людях. [...]

Итак, самое важное в воспитании – это *духовно пробудить ребенка* и указать ему перед лицом грядущих трудностей, а может быть, уже подстерегающих его опасностей и искушений жизни – *источник силы и утешения в его собственной душе*. Надо воспитать в его душе будущего *победителя*, который умел бы внутренне уважать самого себя и утверждать свое *духовное достоинство* и свою *свободу*, – *духовную личность*, перед которой были бы бессильны все соблазны и искушения современного сатанизма. [...]

Духовная атмосфера здоровой семьи призвана привить ребенку потребность в *чистой любви*, склонность к *мужественной искренности и способность к спокойной и достойной дисциплине*. [...]

Родители и воспитатели не должны *лгать* детям ни в каких важных, значительных обстоятельствах жизни. Всякую ложь, всякий обман, всякую симуляцию или диссимуляцию ребенок подмечает с чрезвычайной остротой и быстротой: и, подметив, впадает в смущение, соблазн и подозрительность. [...]

Родителям и воспитателям совершенно необходимо понять, что переживает ребенок, встречая с их стороны ложь или обман. Ребенок прежде всего теряет непосредственное *доверие* к родителям; он наталкивается на стену неправды в них, и чем холоднее, изворотливее, циничнее преподносится ему эта неправда, тем ядовитее она оказывается для детской души. Поколебавшись в доверии, ребенок становится *подозрителен* и ждет новой лжи и обмана; он колеблется в своем уважении к родителям. В силу естественной подражательности он начинает отвечать им тем же, постепенно *замыкается* от них и приучается сам *лгать и обманывать*. Это переносится и на других людей; у ребенка появляются склонности к *хитрости и неверности* вообще. [...]

Есть особое *искусство правдивости и искренности*, которое нередко требует от человека больших совестных напряжений внутри и большого такта в обхождении с людьми, и сверх того, всегда – мужества. Это искусство дается нелегко; но в здоровых и счастливых семьях оно процветает всегда.

ОЧЕРК 9
В.В. Розанов: повседневность как воспитательное пространство

Живи каждый день так, как бы ты жил всю жизнь для этого дня.

В.В. Розанов

Обыденная жизнь или *повседневность* представляет собой целостный социокультурный слой, образующий *исходный жизненный мир* человека, самоочевидные условия его существования и жизнедеятельности. Его основу составляют семья, хорошая или не очень, ее ближайшее окружение, пронизанное соседскими, бытовыми и культурно-традиционными связями, сфера жизнедеятельности членов семьи – место работы старшего поколения, школа для поколения подрастающего, наконец, временные очаги удовлетворения их особых интересов, это могут быть клубы по интересам, устойчивые приятельские компании. Повседневность, или жизненный мир человека имеет свой, сращенный со сленгом язык, характерный для данной общности. Рождаясь, ребенок застает этот мир сложившимся, привычным и с каждым днем своего возрастания он незаметно погружается в него, воспринимая сложившиеся в семье нормы быта и ценностные ориентации как естественно данные. Взрослея, он постепенно расширяет границы этого жизненного мира, и однажды порывает с ним, чтобы войти в иную, *большую жизнь*. Но и вступая в иной, большой мир, он сохраняет и несет в себе архетипы, сложившиеся в мире повседневного бытия. И в зависимости от позитивного потенциала и крепости устоев исходного жизненного мира, внешних благоприятных или неблагоприятных обстоятельств и силы воли человека, он войдет в этот большой социальный мир как субъект, творческая личность, либо лишь приспособится к нему, либо, наконец, останется на его обочине.

Несмотря на естественный и казалось бы прозрачный характер повседневного бытия человека оно с трудом поддается рефлексии, с одной стороны, в силу именно его *естественности, очевидности*, но с другой – вследствие пренебрежения классической рациональной наукой,

к *повседневности* как вторичному *производному от общественного бытия*. На этих позициях оставалась, до известной степени остается и педагогика, выступающая в форме директив, назидательных поучений и обращающаяся к жизненному миру ребенка и его семьи лишь в экстремальных случаях. И только в последнее время так называемая постсовременная или постклассическая наука обратилась к специальному исследованию повседневности, или жизненного мира человека, разрабатывая методы его экспликации (вычленении) и рационального осмысления, к раскрытию и реализации его сложного взаимодействия с рационально обозначенным социальным миром общественных отношений[1]. Только такой подход взаимодействия двух миров ведет, с одной стороны, к «расколдовыванию» жизненного мира повседневности, предупреждая его от превращения в пошлую «обыденщину» с ее уличным ненормативным жаргоном, от примитивизации потребностей и антиобщественных форм их удовлетворения. С другой стороны, корректное взаимодействие социального мира и рациональных методов его познания с миром повседневности придает самой социальной науке «человеческое лицо», спасая ее от абстрактных схем и идеологизированных штампов, которыми грешит сплошь рационализированная социальная наука и ориентированная на нее идеология, пренебрегающие опытом повседневности, как недостойным научного интереса. В результате происходит оскопление социального знания. В этой связи стоит напомнить слова М. Зощенко: «Мудрость не в том, чтобы людей презирать, а в том, чтобы делать такие же пустяки, как и они: ходить к парикмахеру, суетиться, целовать женщин, пить, покупать сахар. Вот мудрость!»[2]. В педагогическом аспекте такой подход – сближение социально-педагогического знания с повседневным опытом детей и их родителей – предполагает необходимость учета его в учебно-воспитательном

---

[1] См.: Избранные труды по методологии науки. М., 1986; Вальтденфельс Б. Повседневность как плавильный тигель рациональности // Социо-Логис. Вып. 1. М., 1991; Козлова Н.Н. Социология повседневности: переоценка ценностей // Общественные науки и современность. 1992. № 3.

[2] Зощенко М. Собр. соч. В 3 т. Л., 1986. Т. 2. С. 52.

процессе путем понимающего вхождения в их жизненный мир, что открывает возможность его мягкого «окультуривания».

Трудность решения этой задачи, состоит в том, что в тени социального познания и рационального педагогического подхода, ориентированных на общественно значимые действия субъектов повседневности, зачастую остаются скрытыми, «невыговоренными» их мотивы. Раскрытие их возможно путем специальной рационально-психологической интерпретации текстов, и реинтерпретации совершенных поступков, хотя и при этом теряются их некоторые нюансы. Есть и другой более адекватный способ интерпретации жизненного мира человека на основе авторефлексии по поводу собственных переживаний и переживаний близких ему людей. Но это редкий дар, свойственный лишь некоторым психологически настроенным философам, педагогам и писателям. Таким даром как никто обладал Василий Васильевич Розанов. Среди писателей широко обращаются к этому жанру, впрочем, не без влияния Розанова, М. Пришвин М. Зощенко, В. Шукшин. В педагогике обращение к повседневности, к жизненному миру ребенка также получило продуктивную реализацию в трудах и педагогической деятельности П.Ф. Каптерева, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого. Но все же подлинным основоположником и блестящим мастером этого экзистенциально-антропологического жанра, вырастающего на основе психологического самовыражения и его социально-философской рефлексии, по сию пору остается В.В. Розанов, оказавший большое влияние на все последующее развитие социально-психологической мысли России. Нам представляется, что и педагогическая наука должна освоить этот метод путем психорефлексии педагога-воспитателя по поводу жизни класса, жизненного мира входящих в него детей, включающего семейные традиции, путем ли воспитания у детей привычки и навыков ведения дневников с началами психоанализа. Должно предупредить, что формирование таких навыков дается не легко и требует упорства и интереса, о чем свидетельствует и жизненный опыт самого Розанова.

Трудно найти в русской философско-общественной мысли представителя более неординарного, вопиюще противоречивого, чем Василий Васильевич Розанов. В быто-

вом плане предельно искренний, чувствительный, Розанов в общественной жизни оставался человеком неустроенным, неконтактным, всю жизнь остававшийся «около». Журналист, который мог позволить себе писать одновременно статьи «левого» и «правого» толка и в ответ на упреки коллег, отвечавший: «наплевать». Писатель, раскрывший тайны человеческой души, и отвечавший публично на призыв подумать о человечестве, – «Не хочется». Философ, которого наиболее прозорливые современники сравнивали с Ницше, перед которым он действительно преклонялся, при том, что последний, в сравнении с Розановым, казался выспренним, искусственным. Глубоко верующий человек, подвергший острейшей критике христианство и самого Христа. Антисемит благоговевший перед канонической религией евреев – Ветхим заветом, в котором он открыл основную тему своих сочинений – тему пола, семьи.

Свою деятельность после окончания университета Розанов начал в качестве педагога провинциальной гимназии, что получило отражение в его первом критически педагогическом труде «Сумерки просвещения», само название которого определяло его содержание. На основе критического анализа собственного десятилетнего опыта Розанов подверг в ней резкой критике сложившуюся в стране крайне консервативную педагогическую практику. Застой в русской школе он связывал с нарушением трех основополагающих принципов образования: 1 – принципа индивидуальности, который требует от учителя сохранения индивидуальных особенностей учащегося; 2 – принцип целости дидактического процесса, который предполагает и требует завершенности определенной системы знания, чему противоречит фрагментарность, случайность школьных программ; 3 – принцип идейного единства, требующий, чтобы весь педагогический материал освещался в традициях единой исторической культуры. Но главное, школа в России, согласно Розанову, нуждается в осмыслении целей образования и воспитания учащихся по отношению к современному культурно-историческому развитию общества. Однако на практике «мы имеем дидактику и ряд дидактик, мы имеем вообще педагогику как теорию некоторого ремесла ли, искусства ли [...]. Но мы не имеем и не имели того, что можно было бы назвать философией

воспитания и образования, т.е. обсуждения самого образования, самого воспитания в ряду остальных культурных факторов»[1]. И сегодня данную постановку вопроса вряд ли можно считать устаревшей или решенной.

Известность Розанову принесла его книжка «Легенда о Великом Инквизиторе Ф.М. Достоевского» (1894). В ней он раскрыл философскую глубину «Легенды» великого писателя, показавшего неразделимость добра и зла, красоты и безобразия человеческой жизни в ее истории. «Он (Достоевский. – *Л.Н.*), как холодный аналитик, всматривается в них и хочет узнать, почему весь образ Божьего мира так искажен и неправилен. И с этим анализом он непостижимым образом соединил в себе чувство самой горячей любви ко всему страдающему. Как будто то искажение, которое проходит по лицу Божьего мира, особенно глубоко прошло по нем самом»[2]. В своей интерпретации «Легенды», считал Розанов, Достоевский свидетельствует, что попытки Великого Инквизитора «исправить ошибки» Христа, лишь усугубляют их, ибо, человек не делает свою историю, а пребывает в ней. Поэтому вмешательство индивидуальной воли в исторический процесс, даже во имя самых благих целей, лишь вносит в него дополнительную неустроенность и, в конечном счете, усугубляет зло. Только любовь может спасти мир. Книга Розанова о Достоевском обратила на него внимание философской и литературной общественности. На волне успеха Розанов был приглашен крупным издателем А.С. Сувориным в качестве штатного сотрудника консервативной, но весьма влиятельной газеты «Новое время», предоставившим ему определенную свободу действия. Работа в газете обеспечила Розанову материальное положение и ввела в круг журналистов, пишущей и читающей публики.

Под влиянием работы над «Легендой» Достоевского и ее успеха меняются тематические и смысловые ориентиры творчества Розанова. На первый план выходит тема *критики христианства* и связанная с ней проблема *пола*. Вслед за «Легендой» появляются одна за другой его произведения: «Религия и культура» 1899 г., «Около церков-

---

[1] Розанов В.В. Сумерки просвещения. М., 1990. С. 91–101.

[2] Розанов В.В. «Легенда о Великом Инквизиторе» Ф.М. Достоевского. Опыт критического комментария. СПб., 1894. С. 29.

ных стен» – (в 2 т.) 1906 г., «Метафизика христианства» в 2 т.: «Темный лик христианства», с нашумевшей статьей «Об Иисусе Сладчайшем», и «Люди лунного света». Здесь обе темы – критика христианства, точнее Христа, поправшего человеческие основы бытия, в частности жизнь пола, предстали в смысловом единстве. С этой темой Розанов выступил с докладом «О Сладчайшем Иисусе и горьких плодах мира» на заседании Петербургского Религиозно-философского общества (1907). Миру Ветхого Завета Бога-отца, миру приемлющему и любовь, семью, и поэзию, игру, шутку, и эллина, иудея, язычника, Евангелие Христа противопоставило недеяние, покаяние в содеянном, аскетизм, доходящим до скопчества, сладостный культ смерти. «С рождением Христа, с воссиянием Евангелия, – утверждает Розанов, – все плоды земные вдруг стали горькими. Во Христе прогорк мир и именно от его сладости». Ветхозаветный мир и Евангелие раскололись на противоположности: «здесь» и «там», либо – либо. Отсюда следует, что «мир», «бытие», «жизнь наша» – не божественны, тогда «гроб после кончины», «тот свет» – божественны. Или обратное: «мир», «бытие», «жизнь наша» – божественны; тогда «гроб после кончины», «тот свет» – демоничны. «Церковь всегда считала Христа – Богом, и ео ipso (тем самым – *лат.)* принуждается считать весь мир, бытие наше, самое рождение, не говоря о науках и искусствах, – демоническими, «во зле лежащими». Так она и поступала. Но это не в смысле, что чему-то надо улучшаться, а просто – что всему надо уничтожиться», – заключает он[1]. В противовес подобной логике христианства Розанов выступил в защиту *жизненного мира человека в его повседневности.*

Критика христианства вызвала злобный интерес к Розанову со стороны церковных иерархов, а заодно и «интеллигентной публики», считавшей подобное обсуждение проблем недопустимым в печати. Это породило поток негативных рецензий, в которых автора обвиняли в «демонизме», в подражании Ницше, К.Н. Леонтьеву. В то же время высокую оценку критике Розановым христианства дал Н.А. Бердяев, понимавший и прощавший ему челове-

[1] Розанов В.В. Темный лик. Метафизика христианства // Розанов В.В. Религия и культура. М., 1990. Т. 1. С. 569, 571.

ческие слабости. «О, как невинно, как неинтересно и незначительно отношение к христианству Чернышевского и Писарева, Бюхнера и Молешотта по сравнению с отрицанием Розанова. Противление Розанова христианству может быть сопоставлено лишь с противлением Ницше, но с той разницей, что в глубине своего духа Ницше ближе к Христу, чем Розанов, даже в том случае, когда он берет под свою защиту православие. Лучшие, самые яркие, самые гениальные страницы Розанова написаны против Христа и христианства. Розанов, *как явление бытия*, есть глубочайшая, полярная противоположность всему Христову» (выделено нами. – *Л.Н.*)[1].

Соглашаясь с подобной оценкой Розанов во избежание преувеличений разъясняет смысл своих «открытий». «Да, мне многое пришло на ум, чего раньше *никому* не приходило, в том числе и Ницше и Леонтьеву. По сложности и количеству мыслей (точек зрения, узора мысленной ткани) я считаю себя *первым*. [...] Но сюда я выведен был своим «положением» («друг» и история с ним), да и пришли лишь именно *мысли*, а это – не *я сам*. Я – добрый и малый (parvus): а если «мысли» действительно великие, то разве мальчик не «открывает солнца», и «звезд», всю «поднебесную», и что «яблоко падает» (открытие Ньютона) и даже труднейшее и глубочайшее – первую молитву. Вот я такой «мальчик с неутертым носом» – «все открывший»[2].

Из критики христианства родился у Розанова интерес к *полу* как связи метафизических основ бессмертия мира и бессмертия человеческого рода, его бытия в повседневной жизни. Именно *пол*, бытовым выражением которого выступает семейная жизнь, является основой *души* человека. По определению Зеньковского «вся метафизика человека сосредоточена у Розанова в тайне *пола*, – но это абсолютно далеко от пансексуализма Фрейда, ибо все в тайне пола *очеловечено* у Розанова». И хотя человек из природы вышел в историю, он «включен» в порядок природы и точка этой включенности и есть тайна рождения

---

[1] Бердяев Н.А. «О вечно бабьем» в русской душе // Василий Розанов: pro et contra. СПб., 1995. Кн. 2. С. 49–50.

[2] Розанов В.В. Опавшие листья. Короб второй // Розанов В.В. Уединенное. М., 1990. Т. 2. С. 464.

новой жизни. Именно эта творящая функция пола нужна и дорога Розанову; ведь пол, по Розанову, «*и есть наша душа*»[1].

Но у Розанова был и другой житейский источник его поворота к новой теме – трагические обстоятельства его второй женитьбы на Варваре Дмитриевне Бутягиной, женитьбы «незаконной», ибо первая жена категорически отказала в разводе. Преданная любовь-дружба к Бутягиной, которую он называл не иначе как «другом», осветила всю жизнь Розанова, наполнила ее смыслом. Позже он вспоминал: «В 1895 – 6 году я определенно помню, что у меня не было тем.

Музыка (в душе) есть, а пищи на зубы не было.

Печь пламенеет, но ничего в ней не варится.

Тут моя семейная история и вообще все отношения к «другу» и сыграло роль. Пробуждение внимания к юдаизму, интерес к язычеству, критика христианства – все выросло из одной боли, все выросло из одной точки. Литературное и личное до такой степени слилось, что для меня не было «литературы», а было «мое дело», и даже литература вовсе исчезла вне «отношения к моему делу». Личное перелилось в универсальное»[2].

Действительно, подлинное лицо Розанова как гениального писателя и оригинального мыслителя раскрылось под влиянием любви к жене-другу в его трех необычных книгах – «Уединенное», «Опавшие листья», их «Первый и Второй короб», овеянных этой трагической любовью. В них он открыл новый предмет рефлексии – *жизненный мир человека в его повседневности* и адекватный ему жанр на грани исповеди *души человеческой* с *философской публицистикой*.

Такая направленность философских трудов писателя осталась непонятой многими современниками, в том числе Вл. Соловьевым, П.Б. Струве, П.Г. Флоровским, которые не смогли спуститься с уровня своих философских систем до нового «приземленного» пласта философствования Розанова. И лишь немногие – Н.А. Бердяев,

---

[1] Зеньковский В.В. В.В. Розанов // Василий Розанов: pro et contra. СПб., Кн. 2. С. 363.

[2] Розанов В.В. Опавшие листья. Короб второй // Розанов В.В. Уединенное. М., 1990. Т. 2. С. 592–593.

В.В. Зеньковский, Г.П. Федотов, Л.Н. Шестов да представители молодого поколения символистов – Д.С. Мережковский, З.Н. Гиппиус, В.Б. Шкловский увидели в творчестве Розанова гениальное открытие нового пласта филофско-психологической рефлексии и конгениальных форм ее выражения, *«невозможной»,* как писала Гиппиус, для нормального писателя и человека, но оказавшейся *возможной* для Розанова. Именно в этом контексте Гиппиус характеризует Розанова как *необычный феномен*, требующий специального подхода для его понимания. К аналогичной оценке склоняется и Бердяев, сравнивающий его с ясновидящим. Сам писатель парировал подобные оценки откровенными признаниями: «Такой книге нельзя *быть,* – цитирует он рецензию Гиппиус. – С одной стороны, это – так, и это я чувствовал, отдавая в набор. «Точно усиливаюсь проглотить и не могу» (ощущение отдачи в набор). Но с другой стороны, столь же истинно, что этой книге непременно *надо быть*, и у меня даже мелькала мысль, что собственно все книги – и должны быть такие, т.е. «не причесываясь» и «не надевая кальсон». В сущности «в кальсонах» (аллегорически) все люди не интересны»[1].

Действительно главным в творчестве Розанова становится *откровение души человеческой.* Все остальные темы, так или иначе, вытекают из нее. При этом сам писатель избегает определения «субстанции» души, хотя и верит в ее бессмертие, правда, скорее не религиозное, а метафизическое. «Все воображают, что душа есть существо. Но почему она не есть музыка? И ищут ее «свойства» («свойства предмета»). Но почему она не имеет только *строй?»*[2]

Руководствуясь принципом, сформулированным еще в работе «О понимании» («что вверху, то и внизу») и исходя из его обратимости, Розанов представляет и объективный мир в виде прекрасной симфонии: «Мир, кажется, весь сплетается из *музыки:* его пахучесть – разве это не музыка, перекинутая в обоняние? Тишина леса, рост трав? Движения насекомых? И могучий рев быка, и красота в сложении рогов оленя? И песни человеческие, и грусть человеческая,

[1] Там же. С. 454.

[2] Там же. Т. 2. С. 369.

самые скорби его, самые печали, все так прекрасно неизъяснимо волнует»[1].

Настрой души на гармонию мира не терпит грубого вмешательства аналитического разума, тем более идеологических пристрастий, и вступает в противоборство с любыми попытками нарушить ее музыкально-гармонический строй. Уже в первом фрагменте «Уединенного» Розанов раскрывает *свой подход* к воспроизведению движений души. «Шумит ветер в полночь и несет листы...Так и жизнь в быстротечном времени срывает с души нашей восклицания, вздохи, полумысли, получувства... Которые, будучи звуковыми отрывками, имеют ту значительность, что «сошли» прямо с души, без переработки, без цели, без преднамеренья – без всего постороннего... *Просто – «душа живет»*...»[2]. (выделено нами. – *Л.Н.*) Отсюда обращение его не столько к разуму, который в силу своей специфики стремится превратить объект в предмет, сколько к душе – anima, которая выступает у него как *особый, исходный пласт* человеческого сознания, как живая взаимосвязь влечений, переживаний, сил, способностей, созвучных гармонии мира. При этом критерием душевных излияний является не холодная бесстрастная истина, а единственно – искренность повествователя. Этому служат его добросовестные свидетельства, где, когда и по какому поводу ему «пришло на ум» то или иное свидетельство души: «на подошве туфли», «за нумизматикой», «ночью на извозчике», «на обороте транспаранта» и т.п. Это делается для опровержения, как он пишет, фундаментальной идеи сенсуализма: nihil est in intellectu, quod non fuerat in sensu (ничего нет в интеллекте, чего бы не было в чувствах. – *лат.*). Конечно, *жизнь души* и работа разума соприкасаются, отталкиваются, противодействуют друг другу, совпадают, текут параллельно: но лишь в *некоторой* части. Однако на самом деле, утверждает автор, *жизнь души* имеет другое русло, *свое самостоятельное,* а самое главное – имеет другой *исток,* другой себе *толчок.*

Обычный человек не склонен раскрывать свою душу. Напротив, он скрывает ее за трафаретными фразами

---

[1] Цит. по: Русская философия. Малый энциклопедический словарь. М., 1995. С. 450.

[2] Розанов В.В. Уединенное. Т. 2. С. 195.

обычными для данной социальной страты. Психиатрии потребовался гипноз, чтобы снять или приоткрыть забрало здравого смысла, ибо только таким путем удается высвободить душу человека, «дать сердцу высказать себя». Уникальность Розанова состоит в том, что он обладал способностью, подобно локатору, улавливать в себе и других людях проявления «живой души» в нечаянных восклицаниях, вздохах, полумыслях, оговорках, взглядах, наконец, в мелодиях песни, напеваемой для себя. «Есть дар слушания голосов и дар видения лиц. Ими проникаем в душу человека – пишет Розанов. – Не всякий умеет слушать человека, Иной слушает слова, понимает их связь и связно на них отвечает. Но он не уловил «подголосков», *теней звука «под* голосом», – а в них-то, и при том в них одних, говорила душа.

Голос нужно слушать и в чтении. Поэтому не всякий «читающий Пушкина» имеет что-нибудь общее с Пушкиным, а лишь кто вслушивается в голос говорящего Пушкина, угадывая интонацию, какая была у живого. Кто живого Пушкина не слушает, в перелистываемых страницах, тот как бы все равно и не читает его, а читает кого-то взамен его, уравнительного с ним, «такого же образования и таланта, как он, и писавшего на те же темы, но не *самого его*»[1].

Каждый писатель должен и может научиться *слушать и слышать, видеть и распознавать* движения души, считает Розанов. Но этого мало, писатель, если он настоящий писатель, должен уметь передать это другим. Сам Розанов, как никто в русской литературе, обладал этим феноменальным талантом – передавать другим услышанное, подслушанное им, не исказив его интимности. «Всякое движение души у меня сопровождается *выговариванием*. И всякое выговаривание я хочу непременно *записать*. Это – инстинкт. Не из такого ли инстинкта родилась литература?»[2] «Выговаривая» свои душевные переживания, Розанов старается «уловить», их у других, в самой природе. Причем, этот отнюдь не литературный прием, а способ существования Розанова в мире и его душевного отношения к этому миру в той мере, в какой мир затрагивает его душу.

---

[1] Розанов В.В. Опавшие листья. Короб первый. Т. 2. С. 303.

[2] Розанов В.В. Уединенное. Т. 2. С. 277.

Новое содержание требовало новых форм. И Розанов гениально угадал их в «опавших листьях», шелест которых он чутким ухом художника уловил и настроил созвучно своей душе, в неведомых миру слезах радости и печали. И он сознает значимость своего открытия. В.Б. Шкловский, блестящий мастер и теоретик формы в искусстве, имея в виду три, как он считает основные, книги Розанова – «Уединенное», «Опавшие листья» («Короб первый» и «Короб второй»), отмечает, что Розанов совершил гениальный переворот в области литературной формы. С традиционной точки зрения его книги представляют собой нечто бесформенное. В них, казалось бы, перемешаны фрагменты из биографии, интимные переживания, публицистические заметки, глубокие литературно-критические высказывания, разбавленные, вроде бы, ничего не значащими уличными зарисовками. Но на самом деле «книга Розанова была героической попыткой уйти из литературы, «сказать без слов, без формы» – и книга вышла прекрасной, потому что создала новую литературу, новую форму»[1]. Гениальность Розанова, как подчеркивает Шкловский, состоит в том, что он нашел адекватную форму выражения своим непосредственным душевным переживаниям «подслушанным» им у других. Длинные повествования здесь неуместны: душа закроется, или спрячется за здравым смыслом. И Розанов, мыслитель, психолог, ясновидец схватывает и «выговаривает» движения души налету, в эскизных зарисовках без сюжета, без начала и конца, максимально совпадающих с проявлениями души. Отсюда интимность его речи, тождественная абсолютной искренности, откровения которой кажутся порой читателям, привыкшим к «настоящей литературе», бестактными.

Сам писатель понимал значимость сделанного им открытия. «...Иногда кажется, что во мне происходит разложение литературы, самого *существа ее*. И, может быть это и есть мое мировое «employ» [...] Я ввел в литературу самое мелочное, мимолетное, невидимые движения души, паутинки быта. Но вообразить, что это было возможно потому что «я захотел», никак нельзя. Сущность гораздо глубже, гораздо лучше, но и гораздо страшнее (для меня):

---

[1] Шкловский В.Б. Розанов // Василий Розанов: pro et contra. Кн. 2. С. 326.

безгранично страшно и грустно. Конечно, не было еще примера и повторение его немыслимо в мироздании, чтобы в тот самый миг, как слезы текут и душа разрывается – я почувствовал неошибающимся ухом слушателя, что они текут литературно, музыкально, «хоть записывай»; и ведь только потому я записывал...»[1].

Действительно, Розанов представил в русской литературе совершенно новый по содержанию и форме жанр, пограничный между художественной литературой, антропо-психологическими этюдами и философскими размышлениями. Его специфической характеристикой является стиль *откровения человеческой души* в ее повседневном бытии и в ее отношении к миру. Мир Розанова может быть представлен в виде концентрических кругов, расходящихся по воде от брошенного камня. Этим камнем – возмутителем спокойствия – является сам писатель. Его душевное отношение к миру, прозорливый взгляд и обостренный слух и определяли *круги интересов*: раскрытие, начиная с обнажения собственной, души, любовь и жалость к жене, которую он называет «другом», а в связи с семьей, «мамочкой», отношение к семье, детям, тема пола, мир повседневности, в котором и которым живет человек. И уже с позиций этого мира писатель переходит к суждениям и оценкам явлений социального мира, политического и литературного, чтобы опять вернуться к миру повседневности. В связи с таким построением тем критика зачастую обвиняла Розанова в эгоцентризме и даже в «демонизме».

Но, во-первых, Розанов всегда пишет о себе только в связи с критикой не очень проницательных оппонентов, обвинявших его во всех смертных грехах. «Удивительная все-таки непроницательность нашей критики... Я добр или по крайней мере совершенно незлобен [...]. Между тем статьи обо мне начинаются с определения «*демонизм* в Р.». И ищут, ищут. Я читаю: просто – ничего не понимаю. «Это – не я» [...]. С Ницше ... никакого сходства! С Леонтьевым – никакого же личного (сход.). Я только люблю его. Но сходство и «люблю» – разное»[2]. И, во-вторых, Розанов пишет о

[1] Розанов В.В. Опавшие листья. Короб второй // Розанов В.В. Уединенное. Т. 2. С. 423.
[2] Там же. С. 463.

себе только в связи с отношением к близким или «дальним» – людям, событиям, так или иначе затрагивающим его душу.

Первой и основной темой, которая пронизывает все три книги Розанова была его любовь-дружба, любовь-жалость к жене. «В «друге» дана мне была путеводная звезда... И я 20 лет (с 1889 г.) шел за нею: и все, что хорошего я сделал или было во мне хорошего за это время, – от нее; а что дурного во мне – это от меня самого. Но я был упрям. Только сердце мое всегда плакало, когда я уклонялся от нее...»[1]. И даже когда тяжелый недуг (паралич 14 декабря 1911 г.) сковал ее, в душе Розанова она сохранила прежнее значение, только окрашенное ореолом трагизма.

Трагедия с женой-другом, открыла Розанову одно из характернейших свойств души. Душа в радости часто ускользает от самого изощренного наблюдателя, в том числе и от самоанализа. Предметом пристального внимания, сосредоточивающего на себе все духовные силы человека, она становится, в состоянии ее неустроенности. «Болит душа, болит душа, болит душа... И что делать с этой болью – я не знаю. Но только *при боли* я и согласен жить... Это есть самое дорогое мне и во мне»[2].

Любовь к жене перерастает в общую тему *любви и пола*. Для Розанова всякая любовь прекрасна. И только она одна и прекрасна. Потому что на земле единственное «в себе самом *истинное*» – это любовь. В любви, из любви рождается душевность, основанная на взаимопонимании: полувопрос – полуответ окутываются целым облаком совместных переживаний, воспоминаний, надежд на будущее... Вместе с тем любовь исключает ложь: первое «я солгал» означает «я уже *не люблю*», «я *меньше* люблю». *Эта умирающая* любовь, и она *никогда не возродится*. Но бывает любовь на всю жизнь, когда переживания, заботы, радости и боль одного из любящих становится частью души другого.

Многие современники отмечали, что Розанов, подобно Фрейду, был первооткрывателем пола в русской философии и общественной мысли. Но в отличие от психоанали-

---

[1] Розанов В.В. Уединенное. Т. 2. С. 228.

[2] Там же. С. 263.

тического подхода Фрейда, он рассматривает пол с метафизической и культурно-исторической точки зрения, оставаясь одновременно его проповедником и поэтом. Метафизически религиозное понятие пола, заимствованное Розановым из Ветхого Завета находит свою жизненную реализацию в половой любви, связывающей семью. Колоссальная заслуга Розанова состоит в том, что он «вытащил» тему пола, половой любви из тьмы запретных, «неприличных», «стыдных» тем и сумел придать ей глубокий человеческий смысл. Гимн половой любви в свое время вызвал шоковое неприятие творчества Розанова «приличной публикой». Сегодня, в условиях сексуального беспредела, он призван и может стать критерием *человечности* любви.

Из половой любви двоих вырастает семья как основа социальной связи и как метафизическая основа бессмертия человеческого рода, бессмертия самого Бога и мира. Сотворенный Богом мир хорош, только при том что в нем хорошо семье. «Семья есть самая *аристократическая* форма жизни... Да! – при несчастиях, ошибках, «случаях» (ведь «случаи» бывали даже в истории Церкви) все-таки это единственная аристократическая форма жизни»[1].

Уже в «Сумерках просвещения» Розанов – педагог настаивал на взаимодополнительности в семье детей и родителей. Ибо только их сердечное взаимодействие образуют счастливые семьи. «Семья согреется и просветлеет детьми, раз перестанет давать им только квартиру и стол, раз почувствует их живыми и постоянными в себе членами; вынуждена зорче, трудолюбивее станет в ней жизнь взрослых. Но и относительно самих детей, лишь семья, лишь она одна может воспитать в детях существеннейшие стороны культуры, привить ее самые одухотворенные, эфирные частицы»[2]. Вместе с тем каждый из членов этого микроорганизма обладает своими, полными неожиданностей особенностями, обнаружение которых приносит радость всем остальным. Вместе с тем Розанов отмечает сложный характер семьи как социальной ячейки.

---

[1] Розанов В.В. Опавшие листья. Короб первый // Розанов В.В. Уединенное. Т. 2. С. 245.

[2] Розанов В.В. Сумерки просвещения. М., 1990. С. 222.

Центром этого микрокосма являются родители – связанные любовью муж и жена, но смысл и крепость их браку придают дети, как продолжение рода, как объект постоянных забот и внимания и отсюда – постоянной радости и удивления. «Человек стоит на двух якорях: родители, их «дом», его младенчество – это один якорь. «Первая любовь», 13–14 лет – есть перелом; предвестие, что потянул «другой якорь»... Исход и – венец; пристань «отчала» и пристань «причала». «Причал» *окончательный* – могила; и замечательно, что уже любовь подводит к ней. Но любовь – это «опять рожу» и стану для детей «пристанью *отчала*».[1]

Но пока дети остаются детьми, они составляют «особый мир», который недопустимо разрушить неосторожным обращением или предъявлением к нему взрослых требований. Огромная роль в воспитании детей принадлежит матери – «мамочке», которая связана с ними на физиологическом уровне, начиная с утробного периода их развития. И эта пуповина разрывается, лишь тогда, когда дети заводят собственную семью. Отец выступает в качестве экономической опоры семьи. Но не только. Он – главный авторитет в разрешении конфликтов, могущих возникнуть как внутри семь, так и особенно с внешним миром. И авторитет отца непререкаем. В своих суждениях об отношениях в семье Розанов формулирует одну из максим семейного воспитания. Есть удивительное суждение: «Житейское правило, что *дети должны уважать родителей, а родители должны любить детей,* нужно читать наоборот: родители именно должны *уважать детей* – уважать их своеобразный мирок и их пылкую, готовую оскорбиться каждую минуту натуру; а дети должны только *любить* родителей, – и уже непременно они будут любить их, раз почувствуют это *уважение к себе*»[2].

Тема пола и семьи вывела Розанова на проблему *повседневности.* Для Розанова человек и его *повседневное бытие – быт* связаны нерасторжимыми узами, они зеркально отражают друг друга: человек организует свое повседневное бытие, начиная от семьи и образа жизни, захватывает ближайшее окружение и направленно фрагмен-

[1] Там же. С. 250.

[2] Там же. С. 258.

тарно в соответствии с родом его деятельности выходит в сферу социального бытия. При этом человек для него является не столько предметом исследования, сколько субъектом самоорганизации и самовыражения, особенно в своем повседневном быту, где он более или менее независим от социальных условий. Повседневность для Розанова – это сложившаяся, крепкая, сплоченная любовью семья, дети, привычный образ жизни, в котором каждый член семьи занимает свое место и легко переходит в мир другого, где все, казалось бы, известно до мелочей. Но любая семья в целях обеспечения своего существования выходит во внешний мир, сфера которого определяется ее интересами. Это – служебный мир главы семейства, церковь определяющая нравственно-бытовые каноны, школа как сфера образования детей, двор, объединяющий несколько соседних семей во временное сообщество, и рынок, обеспечивающий само существование семьи, ее вещный обмен с внешним миром. У Розанова быт семьи, во многом определяющий ее повседневное существование, заговорил своим собственным, властным языком: *быт,* по существу, *определяет бытие человека.* «Моя кухонная (приход. – расх.) книжка стоит «Писем Тургенева к Виардо»... Это – *другое,* но это такая же ось мира и в сущности такая же поэзия.

Сколько усилий! бережливости! Страха не переступить «черты»! и – удовлетворения, когда «к 1-му числу» сошлись концы с концами»[1].

Но быт это не только сфера повседневного бытия человека. Будучи устроен человеком и по человеческой мерке, он создает атмосферу радости жизни, превосходящие официальные ценности. «Много есть прекрасного в России: 17-е октября, конституция, как спит Иван Павлыч. Но лучше всего в чистый понедельник забирать соленья у Зайцева (угол Садовой и Невск.). Рыжики, грузди, какие-то вроде яблочков, брусника – разложена на тарелках (для пробы). И испанские громадные луковицы. И образцы капусты. И нити белых грибов на косяке двери.

И над дверью большой образ Спаса, с горящею лампадой. Полное православие.

---

[1] Розанов В.В. Опавшие листья. Короб первый // Розанов В.В. Уединенное. Т. 2. С. 326.

И лавка небольшая. Все дерево. По-русски. И покупатель – серьезный и озабоченный – в благородном подъеме к труду и воздержанию.

В чистый понедельник грибные и рыбные лавки – первые в торговле и даже в истории. Грибная лавка в чистый понедельник равняется лучшей странице Ключевского»[1].

Принципиальный и острейший критик христианства, Розанов терпимо, даже с некоторым умилением относится к бытовому православию, особенно провинциальному. Невесть какой образованный сельский «батюшка» и дьячок «так себе» в радости и горе (свадьба, рождение ребенка, смерть), создают надлежащую случаю атмосферу соучастия. И хоть зачастую она бывает внешней, показной, впрочем, иной она и быть не может, бытовое православие отвечает потребности души человеческой – не быть заброшенной в этом мире. «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?* Хоронили *тут* мамашу, братцев, похоронят меня; будут тут же жениться дети: все – *тут*...Все *важное*...И вот люди и надышали *тепла*»[2].

Розановская поэзия повседневности, охватывающая все сферы повседневного бытия человека, может и должна стать предметом пристального внимания педагогов-воспитателей и школьных психологов как с точки зрения понимания затаенной души ребенка, приоткрывающейся иногда в недомолвках, а иногда и в неадекватном поведении, так и с точки зрения научения детей самоанализу. О том, что стремление к нему имеет место, свидетельствуют распространение у школьников средних классов, т.е. в период полового созревания, дневников, поиски сокровенного друга. Педагог – воспитатель должен стать очень бережным и тонким наставником в этом. Внимательное прочтение сочинений В.В. Розанова может содействовать пониманию тончайших нюансов переживаний детской души.

---

[1] Там же. С. 288–289.

[2] Розанов В.В. Уединенное. Т. 2. С. 262.

Несмотря на свой «бытовизм», Розанов был искренним, как, впрочем, во всем, что он проповедовал, патриотом России. Но его отношение к Отечеству было далеко от ура-патриотизма заказных консерваторов. Он не боялся писать в журнальных статьях критические замечания, как в адрес лидеров политических партий, так и в адрес русского народа, от которого не отделял своей судьбы и своей вины. Так он бросает горький упрек русскому народу, принимая его и на свой счет:

«У нас нет *мечты своей родины.*

И на голом месте выросла космополитическая мечтательность.

У греков есть она. Была у римлян. У евреев есть.

У французов – «cheri France», у англичан – «Старая Англия». У немцев – «наш старый Фриц».

Только у прошедшего русскую гимназию и университет – «проклятая Россия»[1].

У русских нет и сознания своих предков, как нет и сознания своего потомства. Проповедуя духовные ценности, они склонны пренебрегать каждодневным созиданием материального бытия, собственного быта. Потому-то на Руси и получила распространение идеология нигилизма с его кредо перестроить мир заново, предварительно разрушив его до основания. Национальность для каждого народа есть *рок его, его судьба*, может быть, даже и черная. А от судьбы, а стало быть, и от своего народа, не уйдешь, утверждал Розанов. И хотя сам писатель позволял себе высказывать критические замечания в адрес русского народ, но он не терпел, когда негативные оценки ему давали другие. «Может быть, народ наш и плох, но он *наш* народ, и это решает все»[2]. С этих позиций он критиковал и все политические движения, подтачивавшие историческое основание России. Именно с этих позиций Розанов не приемлет революционной идеологии народников, эсеров, социалистов, считая ее вредоносной по отношению к историческому процессу. Вместе с тем он допускал и в известной мере оправдывал революцию как трагический катаклизм истории, ко-

---

[1] Розанов В.В. Опавшие листья. Короб второй // Розанов В.В. Уединенное. Т. 2. С. 497.

[2] Там же. С. 497.

гда поднимается сам народ от безысходности своего бытия. Такой он увидел революцию 1905 – 1906 гг. В этом контексте книга Розанова «Когда начальство ушло...» с ее оправданием революции стало неожиданностью для либеральных читателей, а может быть и для самого автора. Книгу пронизывает свойственное Розанову «удивление», смешанное с мягким пафосом гуманизма. Об участниках революции он пишет: «Явились как будто «безбожники», а работают как ангелы, посланные Богом». Однако это не спасло и не могло спасти революции, но зато спасло человечность революционеров: «Сгорели в пожаре Феникса отечества религия, быт, социальные связи, сословия, философия, поэзия. Человек наг опять. Но чего мы не можем оспорить, что бессильны оспорить все стороны, это – что он добр, благ, прекрасен». И в этом Розанов видел оправдание революции[1].

Начало войны 1914 г. Розанов воспринял, как и большинство, в патриотическом духе. Но отступление русской армии и распространившиеся слухи, инспирированные двором, о возможности мира с Германий ценой «некоторых территориальных уступок», начавшиеся беспорядки в стране и армии изменили отношение Розанова к войне. Это настроение усугубляло тяжело переживаемое писателем исключение его из Петербургского Религиозно-философского общества в связи с антисемитской позицией, занятой им по делу Бейлиса. В результате от него отвернулись старые друзья. Статьи Розанова неохотно брали в печать, что серьезно ударило по бюджету семьи, в условиях начавшегося в столице голода. Спасаясь от бескормицы и бесперспективности деятельности Розанов с семьей покидает столицу и при поддержке отца П. Флоренского в августе 1917 г. перебирается в Сергиев Посад. Судьба казалось и здесь преследует Розанова: в октябре 1918 г. от испанки умер его единственный сын, смерть которого подкосила силы отца. В конце 1918 г. с ним случился удар, от которого он уже не оправился. В.В. Розанов умер 23 января (по старому стилю) 1919 г. Похоронен он был по православному обряду, в котором принял участие и отец Павел Флоренский.

---

[1] Розанов В.В. Когда начальство ушло. 1905–1906 гг. СПб., 1910. С. 330.

Произошло ли перед смертью примирение Розанова с христианством, на чем настаивают многие религиозно настроенные деятели, так или иначе причастные к судьбе и творчеству Розанова, в частности П. Флоренский и В. Зеньковский? Есть основание поставить под сомнение это авторитетное суждение. Как свидетельствует в своих воспоминаниях дочь писателя Татьяна, на ее вопрос, отказался ли бы он от своих основных, по сути антихристианских книг «Темный лик» и «Люди лунного света», Розанов ответил решительным «нет». Что касается предсмертного *православного обряда*, то это не противоречило его настроениям как верующего человека.

Но не это главное. В 1818–1819 гг., уже будучи в тяжелом физическом и нравственном состоянии, он издает листы последней своей работы «Апокалипсис нашего времени». Напомним, что «Апокалипсис», или «Откровение Иоанна Богослова» – последняя книга Нового Завета, возвещающая о страшном суде и конце света. Розанов в своих ранних работах, не без основания, считал Откровение и по смыслу, и по форме принадлежащим Ветхому Завету, как предупреждение Бога погрязшему в грехах человечеству. Эту же мысль он повторяет и в своей последней работе. «Апокалипсис изрекает как бы правду вселенной, правду *целого* – вопреки *узенькой* «евангельской правде», которая странным образом сводится не к богатству, радости и полноте мира, а к точке, молчанию и небытию скопчества»[1]. Казалось бы, Евангелие – богочеловеческая история, сложившаяся на основе союза Бога и человека, но Апокалипсис как бы отбрасывает его как негодный. Но почему? И Розанов снова повторяет свой вопрос-приговор христианству. «Конец мира и человечества будет таков, потому что Евангелие есть книга изнеможений.

Потому что есть: *мочь и – не* мочь

И что Христос пострадал и умер за *не мочь*... хотя и был в полной и абсолютной *истине*.

Христианство не неистинно, но оно – не мочно»[2].

Немощь христианства в полной мере проявилась в судьбе православной Российской империи. В мировой

[1] Розанов В.В. Апокалипсис нашего времени. М., 2000. С. 24.

[2] Там же. С. 14.

войне 1914–1918 гг., вовлекшей Россию в братоубийственную революцию, Розанов увидел реализацию пророчества Апокалипсиса как в общественном, религиозном, так и личном плане. Эти взаимодополняющие друг друга настроения и определили содержание стилистику последних страниц розановского творчества. Переживший мировую войну и две революции Розанов писал: «Русь слиняла в два дня. Самое большее – в три. Даже «Новое время» нельзя было закрыть так скора, как закрылась Русь. Поразительно, что она разом рассыпалась вся, до подробностей, до частностей [...]. Не осталось Царства, не осталось Церкви, не осталось войска и не осталось рабочего класса. Что же осталось-то? Странным образом – буквально ничего»[1].

Великая Россия умерла. Ее место заняла какая-то *«иная Русь»* Что это такое – географическое понятие? Не более того. Кто виноват? Кого винить? – проносится в сознании смертельно больного писателя. Если нет смерти человека единого без воли Божией, то не может в два дня погибнуть Великая Держава. Значит, Бог не захотел более быть Руси. Он гонит ее из-под солнца: «Уйдите ненужные люди». «Значит, мы не нужны» в подсолнечной и уходим в какую-то ночь. Ночь. Небытие. Могила».

Но почему мы стали «ненужными?», – задает риторический вопрос Розанов, ответ на который находит в нас самих. «Да уж давно мы писали в «золотой своей литературе»: «Дневник *лишнего* человека», «Записки *ненужного* человека». Тоже – *«праздного человека»*. Выдумали «подполья» всякие... Мы как-то прятались от света солнечного, точно стыдились за себя»[2]. Короче, констатирует Розанов, мы можем погибнуть единственно из *неуважения* к себе, к своему Отечеству.

Завершает *свой Апокалипсис* умирающий Розанов все-таки надеждой, обращаясь к юношеству с советом не слушать «добрых советчиков», стоять на своих ногах и строить *свой дом*, ибо «жизнь есть *дом*. А дом должен быть тепел, удобен и кругл».[3]

---

[1] Там же. С. 6.

[2] Там же. С. 8.

[3] Там же. С. 60.

ВЫБРАННЫЕ МЕСТА ИЗ ПЕРВОИСТОЧНИКОВ

ВАСИЛИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ РОЗАНОВ (1856–1919)

Родился в многодетной семье уездного чиновника. После ранней смерти родителей шестилетнего ребенка взял под свою опеку старший брат – учитель гимназии. И хотя гимназический курс Розанов закончил весьма посредственно, в годы учебы он увлекался самообразованием в духе идей шестидесятых годов прошлого века. Его кумиром был В.Г. Белинский, открывший ему «духовную родину». Высшее образование Розанов получил на историко-филологическом факультете Московского университета, по окончании которого (1882 г.) в течение 11 лет проработал учителем гимназии в различных городах центральной России. В это время он написал и опубликовал свой первый философский труд «О понимании», оставшийся без внимания общественности. Позже на основе обобщения своей педагогической практики он пишет критическую работу «Сумерки просвещения», вызвавшую в педагогической среде обструкцию и насмешки. Работа в гимназии становилась нетерпимой. Выбраться из трясины действительности помог ему Н.Н. Страхов, вызвавший его в Петербург. В 1899 г. по приглашению А.С. Суворина, редактора популярной газеты консервативного толка «Новое время», Розанов становится ее штатным сотрудником, занимаясь одновременно активной писательской деятельностью. Основными темами его сочинений становятся вопросы *пола и семьи в связи с резкой критикой христианства.* На этой почве происходит его сближение с представителями так называемого «нового христианства» – Д.С. Мережковским, Д.В. Философовым, З.Н. Гиппиус, привлекшими его к участию в Петербургском Религиозно-философском обществе (1907– 1914). В это время наряду с разработкой прежних тем Розанов обрел свой уникальный предмет – «*движение человеческой души*» на почве *повседневности*, выражением чего стали лучшие, гениальные, по определению современников, его сочинения «Уединенное» (1912), «Опавшие листья» (1913, 1915), «Мимолетное» (1914–1918). Как это ни парадоксально, откры-

тие этой темы было обусловлено личной трагедией писателя, – сделавшей его чувствительным к душевным переживаниям своим и «чужим». После первой неудачной любви Розанов захотел жениться на простой, но очень достойной женщине В.Д. Бутягиной, но первая жена отказала ему в разводе. Так что, его брак с Бутягиной оставался недействительным, а их пятеро детей – незаконными. В 1914 г. Розанов был исключен из Философско-религиозного общества за публичную поддержку «дела Бейлиса», в то время когда вся либеральная интеллигенция, выступала в защиту обвиняемого. В результате его жизнь в Петербурге сделалось нетерпимой, и он в августе 1917 г. по приглашению П. Флоренского переехал в Сергиев Посад. Здесь в атмосфере духовного одиночества Розанов пишет свою практически последнюю работу «Апокалипсис нашего времени» (1917–1918). Здесь же, в Сергиевом Посаде, в 1919 г. писатель скончался в великой нужде.

Уединенное

Шумит ветер в полночь и несет листы...Так и жизнь в быстротечном времени срывает с души нашей восклицания, вздохи, полумысли, получувства... Которые, будучи звуковыми обрывками, имеют ту значительность, что «сошли» прямо с души, без переработки, без цели, без преднамеренья – без всего постороннего... Просто – «душа живет»... то есть «жила», «дохнула». С давнего времени мне эти «нечаянные восклицания» почему-то нравились. Собственно они текут в нас непрерывно, но их не успеваешь (нет бумаги под рукой) заносить, – и они умирают. Потом ни за что не припомнишь. Однако кое-что я успевал заносить на бумагу. Занесенное все накапливалось. И вот я решил эти опавшие листья собрать.

Зачем? Кому нужно?

Просто... мне нужно....

[...] Пишу для каких-то «неведанных друзей» и хоть «ни для кому»...

* * *

Посмотришь на русского человек острым глазком... Посмотрит он на тебя острым глазком...

И все понятно.
И не надо никаких слов.
Вот чего нельзя с *иностранцем.*

Живи каждый день так, как бы ты жил всю жизнь для этого дня.

* * *

В России вся собственность выросла из «выпросил», или «подарил», или кого-нибудь «обобрал». *Труда* собственности очень мало. И от этого она не крепка и не уважается.

* * *

Техника, присоединившись к душе, дала ей всемогущество. Но она же её и раздавила. Появилась «техническая душа» – contradiction in adjecto (противоречие по определению – лат.) И вдохновение умерло.

* * *

Всякое движение души у меня сопровождается *выговариванием.* И всякое выговаривание я хочу непременно *записать.* Это – инстинкт. Не из того ли инстинкта родилась литература (письменная)? Потому что о печати не приходит мысль: и, следовательно, Гутенберг пришел «потом».

* * *

В «друге» дана мне была путеводная звезда... И я 20 лет (с 1889) шел за нею: и все, что хорошего я сделал или было во мне хорошего за это время, – от нее; а что дурного во мне – это от меня самого. Но я был упрям. Только сердце мое всегда плакало, когда я уклонялся от нее.

* * *

Сам я постоянно ругаю русских. Даже почти только и делаю, что ругаю их. «Пренесносный Щедрин». Но почему я ненавижу всякого, кто тоже их ругает? И даже почти только и ненавижу тех, кто русских ненавидит и особенно презирает. [...]

* * *

Правда выше солнца, выше неба, выше Бога: ибо если и *Бог* начинался бы *не с правды* – он – не Бог, и небо – трясина, и солнце – медная посуда.

* * *

Семья есть самая *аристократическая* форма жизни... Да! – при несчастьях, ошибках, «случаях» (ведь «случаи» бывали даже в истории Церкви) всё-таки это единственная аристократическая форма жизни...

* * *

Человек стоит на двух якорях: родители, их «дом», его младенчество – это один якорь. «Первая любовь», 13–14 лет – есть перелом; предвестие, что потянул «другой якорь»... Исход и – венец; пристань «отчала» и пристань «причала». «Причал» окончательный – могила; и замечательно, что уже любовь подводит к ней. Но любовь – это «опять рожу» и стану для детей «пристанью отчала».

* * *

Всякая любовь прекрасна. И только она одна и прекрасна.

Потому что на земле единственное «в себе самом *истинное*» – это любовь.

Любовь исключает *ложь*: первое « я солгал» означает: «я уже *не люблю*», « я *меньше* люблю».

Гаснет любовь – и гаснет истина. Поэтому «истинствовать на земле» – значит постоянно и истинно любить.

* * *

Болит душа, болит душа, болит душа...

И что делать с этой болью – я не знаю.

Но только *при боли* я и согласен жить... Это есть самое дорогое мне и во мне.

Опавшие листья

Короб первый.

Если бы не любовь «друга» и вся история этой любви, – как обеднилась бы моя жизнь и *личность*. Все было бы пустой идеологией интеллигента. И, верно, все скоро оборвалось бы.

Судьба с «другом» открыла мне бесконечность тем, и все запылало лунным интересом.

* * *

Есть ли жалость в мире? Красота – да, смысл – да. Но жалость?

Звезды жалеют ли? Мать – жалеет: и да будет она выше звезд.

* * *

Какая же чепуха «Солнечный город» и «Утопия»: суть коих *вечное счастье*. Т.е. окончательное «устойчивое равновесие». Это не «будущее», а смерть.

* * *

Грусть – моя вечная гостья. И как я люблю эту гостью.

[...] Она приходит вечером, в сумерки, неслышно, незаметно. Она уже «тут», когда думаешь, что нет её. Теперь она не возражая, не оспаривая, примешивает ко всему, что вы думаете, свой налет: и этот «налет» – бесконечен...

* * *

Больше любви, больше любви, дайте любви. Я задыхаюсь в холоде.

У, как везде холодно.

* * *

Моя кухонная (прих. – расх.) книжка стоит «Писем Тургенева к Виардо»... Это – *другое*, но это такая же ось мира и в сущности такая же поэзия.

Сколько усилий! Бережливости! Страха не переступить «черты»! и – удовлетворения, когда «к 1-му числу» сошлись концы с концами.

* * *

Нужно, чтобы о ком-нибудь болело сердце. Как это ни странно, а без этого пуста жизнь.

* * *

Конечно, я ценил ум (без него скучно): но ни на какую степень его не *любовался*.

[...] Любование моё всегда было на *душу*. Вот тут я смотрел и «забывался» (как при музыке)... Душа – обворожи-

тельна (совсем другая категория). Тогда не тянет ли Бог мира «обворожительностью»? Во всяком случае. Он тянет душою, а не мудростью, Бог – *душа мира*, а – не *мировой разум* (совсем разница)

* * *

Все воображают, что душа есть существо. Но почему она не есть музыка?

И ищут её «свойства» («свойства *предмета*»). Но почему она не есть только *строй*?

Короб второй

Страшна пустота жизни. О. Как она ужасна...

* * *

... Литература собственно есть *естественная школа* народа, и она может быть *единственною* и *достаточною* школою... Но, конечно при условии, что весь народ читает «Войну и мир», а «Мальву» и «Трое» Горького читают только специалисты любители...

* * *

Не всякую мысль можно записать, а только если она музыкальна.

И «У[единенное]» никто не повторит.

* * *

Книга должна быть дорога. Книга не кабак, не водка и не гуляющая девушка на улице.

Книга беседует. Книга наставляет. Книга рассказывает. Книга должна быть догора.

Она не должна быть навязчива. Она должна быть целомудренна.

Она ни за кем не бегает, никому не предлагает себя. Она лежит и даже «не ожидает себе покупателя», а просто лежит.

Книгу нужно уметь находить; ее надо отыскивать; и, найдя, – беречь, хранить...

* * *

Ученичество – тонкая музыка, и учительство – тонкая музыка.

И вовсе не на всяком инструменте её можно играть.

Мы имеем только схемы учебных заведений. Умножение и печатание шаблонов их. Но лишь *кое-где* тут происходит просвещение. Просвещаются 2–3 из 500 учеников, и просвещает разве только *один* из 15 учителей.

Остальное – шаблонная выделка шаблонных интеллигентов, и даже скорее это *минус* просвещения, чем его *плюс*.

* * *

Благодари каждый миг бытия и каждый миг бытия увековечивай.

* * *

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

А.Ф. Лосев

РОДИНА

То, что рождает человека, и то, что поглощает его после его смерти, есть единственная опора и смысл его существования. Было время, когда этого человека не было; и будет время, когда его не станет. Он промелькнул в жизни, и часто даже слишком незаметно. В чем же смысл его жизни и смерти? Только в том общем, в чем он был каким-то переходным пунктом. Если бессмысленно и это общее, бессмысленна и вся жизнь человека. И если осмысленно оно, это общее, осмысленна и жизнь человека. Но общее не может не быть для нас осмысленно. Оно – наша Родина [...]

Но что же сказать о любви чистой и ясной, о любви идейной, о любви к Родине? Она бескорыстна, но это потому, что и всякая любовь бескорыстна (или она не есть любовь). Она готова на жертвы, но это потому, что нет любви без жертвы и подвига, нет любви без самоотверженности и самоотречения. Любовь к Родине тоже мечтает войти в некую общую жизнь, в жизнь родного и народного, и раствориться там, найдя себя в этом саморастворении. Любовь к Родине открывает глаза человеку на то, что не видно ему обычно, что не видно никому чужому и что вызывает насмешку у равнодушных и сытых. Но такова любовь вообще. Любящий всегда видит в любимом больше, чем нелюбящий; но прав он, любящий, а не тот, равнодушный, ибо любовь есть познание. Отвратительно видеть и наблюдать сытое равнодушие вокруг

великого предмета; и умилительное, волнующее, восторгающее чувство, когда видим подвиг и самоотречение ради великого и любимого. Но даже и не нужно любимому быть великим. Любят люди не за что-нибудь. Любовь не сделка, не договор, не корыстный обмен вещами, не юриспруденция. Любящий любит не потому, что любимое – высоко, велико, огромно. Родители любят детей, и дети любят родителей не за высшие добродетели, а потому, что они друг другу родные. Благородный гражданин любит свою Родину также не за то, что она везде и всегда, во всем и непременно велика, высока, богата, прекрасна и пр. Нет. Мы знаем весь тернистый путь нашей страны; мы знаем многие и томительные годы борьбы, недостатка, страданий. Но для сына своей Родины все это – свое, неотъемлемое свое, родное; он с этим живет и с этим погибает; он и есть это самое, а это самое, родное, и есть он сам. Пусть в тебе, Родина-Мать, много и слабого, больного, много немощного, неустроенного, безрадостного. Но и рубища твои созерцаем как родные себе. И миллионы жизней готовы отдаться за тебя, хотя бы ты была и в рубищах. [...]

Человек родился. Кто не видит дальше непосредственной жизни, тот обязан считать это действием судьбы. Но кто знает и любит то родное и всеобщее, что его породило, тот рад своему рождению, тот благодарит жизнь за свое рождение, тот считает свое рождение своим счастьем и своей волей, тот стремится выявить и выражает сознательно и вольно то, что ему жизнь дала до его сознания и без его воли.

Человек умирает. Тот, кто не видит ничего, кроме жизни, и кто ослеплен ее непосредственным явлением, тот переживает свою смерть как ужас, как трагедию, как бессмыслицу. Но тот, кто знает и любит то свое родное и всеобщее, которое его породило и теперь – со смертью – принимает его в свое лоно, тот считает свою смерть нужной и своевременной, тот рад жизненному труду, борьбе, страданиям и радостям, рад и тому, что так или иначе он выразил себя и выявил себя, так или иначе раскрыл, развернул свою природу, рад жизни и спокоен перед смертью, завершившей положенный ему судьбой удел. Воля жизни есть воля человека, стремление рода и Родины есть и стремление отдельного чело-

века, данность извне есть интимнейшее самоутверждение самого же отдельного человека: разве при таких условиях остается еще какое-нибудь место для судьбы, разве это не есть победа над судьбой, над жизнью и даже над смертью, разве это не есть победа над трагедией общечеловеческой жизни? Судьба – там, где непонятное и сильное, необозримое и могущественное врывается по неизвестным причинам в понятное, сознательно построенное, любимое и вообще человечески-обозримое. Но тот, для кого общие основы жизни суть родные, для того, кто знает и любит свою Родину, все ее жизненные акты есть его собственные жизненные акты и ее необозримая и могущественная воля есть и его собственное интимнейшее вожделение. [...]

В одной из своих статей по эстетике Вл. Соловьев определил поэтическое творчество как «импрессионизм мысли», связывая его с особенностью поэта всякое впечатление переводить в размышление, давать ему свое отвлеченное умственное отражение. А частные явления, порождающие наши впечатления, есть знаки общей сущности. Поэт – это тот, кто умеет читать эти знаки и понимать их смысл. Вот почему поэзия тесно связана с философией: у них один предмет – мир, вселенная, человек. Предваряя подборку стихов из философской лирики, приведем размышления этого глубокого мыслителя и проникновенного поэта о смысле философского и поэтического постижения бытия.

«Дело поэзии, как и искусства вообще, – не в том, чтобы «украшать действительность приятными вымыслами живого воображения», как говорилось в старинных эстетиках, а в том, чтобы воплощать в ощутительных образах тот самый высший смысл жизни, которому философ дает определение в разумных понятиях, который проповедуется моралистом и осуществляется историческим деятелем, как идея добра. Художественному чувству непосредственно открывается в форме ощутительной красоты то же совершенное содержание бытия, которое философией добывается как истина мышления, а нравственной деятельности дает о себе знать как безусловное требование совести и долга. Это только различные стороны или сферы проявления одного и того же; между ними нельзя провести разделения, и еще менее они мо-

гут противостоять друг другу. Если вселенная имеет смысл, то двух противоречащих друг друга истин – поэтической и научной, так же не может быть, как и двух исключающих друг друга «высших благ», или целей существования».

Пока наша жизнь мятется и страждет, пока наша жизнь не устроена, полна злобы и насилия, пока мы умираем под пятой неведомой судьбы, – одно из двух: или жизнь, согласная с родным и всеобщим, с Родиной, и тогда она – самоотречение; или жизнь вне связи с родным и всеобщим, с Родиной, и тогда она – бессмыслица.

Необязательно, чтобы человек во что бы то ни стало умирал и жертвовал своей жизнью. Для этого должно быть особое веление Родины. Но и всякое страдание и труд на пользу Родины, и всякое лишение и тягость, переносимые во славу Родины, уже есть та или иная жертва, то или иное самоотречение, и осмысливается все это только в меру жертвенности.

Приложение

ИЗ ФИЛОСОФСКОЙ ПОЭЗИИ

А.С. ПУШКИН

Элегия

Безумных лет угасшее веселье
Мне тяжело, как смутное похмелье.
Но, как вино – печаль минувших дней
В моей душе чем старе, тем сильней.
Мой путь уныл. Сулит мне труд и горе
Грядущего волнуемое море.

Но не хочу, о други, умирать;
Я жить хочу, чтоб мыслить и страдать;
И ведаю, мне будут наслажденья
Меж горестей, забот и треволненья:
Порой опять гармонией упьюсь,
Над вымыслом слезами обольюсь,
И может быть – на мой закат печальный
Блеснет любовь улыбкою прощальной.

* * *

Брожу ли я вдоль улиц шумных,
Вхожу ль во многолюдный храм,
Сижу ль меж юношей безумных,
Я предаюсь моим мечтам.

Я говорю: промчатся годы,
И сколько здесь не видно нас,
Мы все сойдем под вечны своды –
И чей-нибудь уж близок час.

Гляжу ль на дуб уединенный,
Я мыслю: патриарх лесов
Переживет мой век забвенный,
Как пережил он век отцов.

Младенца ль милого ласкаю,
Уже я думаю: прости!
Тебе я место уступаю;
Мне время тлеть, тебе цвести.

День каждый, каждую годину
Привык я думой провождать,
Грядущей смерти годовщину
Меж их стараясь угадать.

И где мне смерть пошлет судьбина?
В бою ли, в странствии, в волнах?
Или соседняя долина
Мой примет охладелый прах?

И хоть бесчувственному телу
Равно повсюду истлевать,
Но ближе к милому пределу
Мне все б хотелось почивать.

И пусть у гробового входа
Младая будет жизнь играть
И равнодушная природа
Красою вечною сиять.

* * *

В степи мирской, печальной и безбрежной,
Таинственно пробились два ключа:
Ключ истины, ключ быстрый и мятежный,
Кипит, бежит, сверкая и журча;
Кастальский ключ волною вдохновенья
В степи мирской изгнанников поит;
Последний ключ – холодный ключ забвенья,
Он слаще всех жар сердца утолит.

Д.В. ВЕНЕВИТИНОВ

Жизнь

Сначала жизнь пленяет нас;
В ней все тепло, все сердце греет
И, как заманчивый рассказ,

Наш ум причудливый лелеет.
Кой-что страшит издалека, –
Но в этом страхе наслажденье:
Он веселит воображенье,
Как о волшебном приключенье
Ночная повесть старика.
Но кончится обман игривый!
Мы привыкаем к чудесам -
Потом на все глядим лениво,
Потом и жизнь постыла нам:
Ее загадка и завязка
Уже длинна, стара, скучна,
Как пересказанная сказка
Усталому пред часом сна.

* * *

Я чувствую, во мне горит
Святое пламя вдохновенья,
Но к темной цели дух парит...
Кто мне укажет путь спасенья?
Я вижу, жизнь передо мной
Кипит, как океан безбрежный...
Найду ли я утес надежный,
Где твердой обопрусь ногой?
Иль, вечного сомненья полный,
Я буду горестно глядеть
На переменчивые волны,
Не зная, что любить, что петь?
Открой глаза на всю природу, –
Мне тайный голос отвечал, –
Но дай им выбор и свободу,
Твой час еще не наступал:
Теперь гонись за жизнью дивной
И каждый миг в ней воскрешай,
На каждый звук ее призывной –
Отзывной песнью отвечай!
Когда ж минуты удивленья,
Как сон туманный, пролетят
И тайны вечного творенья
Ясней прочтет спокойный взгляд;
Смирится гордое желанье

Весь мир объять в единый миг,
И звуки тихих струн твоих
Сольются в стройные созданья.
Не лжив сей голос прорицанья,
И струны верные мои
С тех пор душе не изменяли.
Пою то радость, то печали,
То пыл страстей, то жар любви,
И беглым мыслям простодушно
Вверяюсь в пламени стихов.
Так соловей в тени дубров,
Восторгу краткому послушной,
Когда на долы ляжет тень,
Уныло вечер воспевает
И утром весело встречает
В румяном небе светлый день.

Изображению Урании

Пять звезд увенчали чело вдохновенной:
Поэзии дивной звезда,
Звезда благодатная милой надежды,
Звезда беззакатной любви,
Звезда лучезарная искренней дружбы,
Что пятая будет звезда?
Да будет она, благотворные боги,
Душевного счастья звездой.

Жертвоприношение

О жизнь, коварная сирена,
Как сильно ты к себе влечешь!
Ты из цветов блестящих вьешь
Оковы гибельного плена.
Ты кубок счастья подаешь
И песни радости поешь;
Но в кубке счастья – лишь измена,
И в песнях радости – лишь ложь.
Не мучь напрасным искушеньем
Меня не тешит ложный сон.

Тебе мои скупые длани
Не принесут покорной дани,
Нет, я тебе не обречен.

Твоей пленительной изменой
Ты можешь в сердце поселить
Минутный огнь, раздор мгновенный,
Ланиты бледностью покрыть
И осенить печалью младость,
Отнять покой, беспечность, радость,
Но не отымешь ты, поверь,
Любви, надежды, вдохновений!
Нет! их спасет мой добрый гений,
И не мои они теперь.
Я посвящаю их отныне
Навек поэзии святой
И с страшной клятвой и с мольбой
Кладу на жертвенник богине.

Сонет

К тебе, о чистый Дух, источник вдохновенья,
На крыльях любви несется мысль моя;
Она затеряна в юдоли заточенья,
И все зовет ее в небесные края.
Но ты облек себя в завесу тайны вечной:
Напрасно силится мой дух к тебе парить.
Тебя читаю я во глубине сердечной,
И мне осталося надеяться, любить.

Греми надеждою, греми любовью, лира!
В преддверье вечности греми его хвалой!
И если б рухнул мир, затмился свет эфира
И хаос задавил природу пустотой, -
Греми! Пусть сетуют среди развалин мира
Любовь с надеждою и верою святой!

.....
.....

Блажен, блажен, кто в полдень жизни
И на закате ясных лет,

Как в недрах радостной отчизны,
Еще в фантазии живет.
Кому небесное – родное,
Кто сочетает с сединой
Воображенье молодое
И разум с пламенной душой.
В волшебной чаше наслажденья
Он дна пустого не найдет
И вскликнет, в чувствах упоенья:
«Прекрасному пределов нет!»

Сонет

Спокойно дни мои цвели в долине жизни:
Меня лелеяли веселие с мечтой:
Мне мир фантазии был ясный край отчизны,
Он привлекал меня знакомой красотой.
Но рано пламень чувств, душевные порывы
Волшебной силою разрушили меня:
Я жизни сладостной теряю луч счастливый,
Лишь вспоминание от прежнего храня.
О муза! я познал твое очарованье!
Я видел молний блеск, свирепость ярых волн;
Я слышал треск громов и бурей завыванье:
Но что сравнить с певцом, когда он страсти полн?
Прости! питомец твой тобою погибает
И, погибающий, тебя благословляет.

Н.П. ОГАРЕВ

* * *

Когда в часы святого размышленья
Мысль светлая в твой ум вдруг западет,
Чиста и пламенна, как вдохновенье,
Она тебя возвысит, вознесет;

Она недаром заронилась,
Как божество к тебе она,

Чудесной жизнию полна,
Из стран небесных ниспустилась.

Пусть говорят с улыбкою презренья:
Она есть плод обманутой мечты, –
Не верь словам холодного сужденья:
Они чужды душевной теплоты.

О! если с чувством мысль сроднилась,
Поверь, она не обольстит:
Она недаром заронилась
И святость истины хранит.

Смутные мгновенья

Есть в жизни смутные, тяжелые мгновенья,
Когда душа полна тревожных дум,
И ноша трудная томящего сомненья
Свинцом ложится на печальный ум;
И будущность несется тучей издалека,
Мрачна, страшна, без меры, без конца;
Прошедшее встает со взорами упрека,
Как пред убийцей призрак мертвеца.
Откуда вы, минуты скорбных ощущений,
Пришельцы злобные, зачем с душой
Дружите вы, ряды мучительных видений
С их изнурительной тоской?
Но я не дам вам грозной власти над собою,
И бледное отчаянья чело
Я твердо отгоню бестрепетной рукою –
Мне веру провидение дало;
И малодушия ничтожные страданья
Падут пред верой сердца моего,
Священные в душе хранятся упованья,
Они мой клад – я сберегу его.

Дорожное впечатление

Бледно сквозь дымное облако светит луна,
Светит на белое поле;
Холоден воздух летучий, земля холодна,
Снег ее держит в неволе.

Жалко мне бедную землю! В ней жизни уж нет,
Все-то на ней леденеет,
Холодны люди на ней, ах! и в них жизни нет,
Сердце у них леденеет.

К бедствиям ближних, к несчастьям,
страданьям людей
Сердце у них леденеет.

К правде божественной, к голосу чистых страстей
Сердце у них леденеет.
Лишь себялюбье живет в нем, и гложет его
Червь среди страшной могилы.
Сердце холодное! Ах, отогреть мне его
Вовсе нет, вовсе нет силы.

Вырвать червя ядовитого силы мне нет,
Воля ничтожна без силы.
Жив я, однако! Спокойно гляжу я на свет -
И умереть нету силы.

Много грусти

Природа зноем дня утомлена
И просит вечера скорей у бога,
И вечер встретит с радостью она,
Но в этой радости так грусти много!

И тот, кому уж жизнь давно скучна,
Он просит старости скорей у бога,
И смерть ему на радость суждена,
Но в этой радости так грусти много!
А я и молод, жизнь моя полна,
На радость мне любовь дана от бога,
И песнь моя на радость мне дана,
Но в этой радости как грусти много.

* * *

Тот жалок, кто под молотом судьбы
Поник – испуганный – без боя:
Достойный муж выходит из борьбы
В сиянье гордого покоя,
И вновь живет – главы не преклоня -

Исполнен вдохновенной пищей;
Так золото выходит из огня
И полновеснее и чище.

* * *

Ты сетуешь, что после долгих лет
Ты встретился с своим старинным другом,
И общего меж вами вовсе нет ...
Не мучь себя ребяческим недугом!
Люби прошедшее! Его очарований
Не осуждай! Под старость грустных дней
Придется жить на дне души своей
Весенней свежестью воспоминаний.

* * *

В пирах безумно молодость проходит;
Стаканов звон да шутки, смех да крик
Не умолкают. А меж тем не сходит
С души тоска ни на единый миг;
Меж тем и жизнь идет, и тяготеет
Над ней судьба, и страшной тайной веет.
Мне пир наскучил – он не шлет забвенья
Душевной скорби; судорожный смех
Не заглушает тайного мученья!

Монологи

I

И ночь и мрак! Как все томительно-пустынно!
Бессонный дождь стучит в мое окно,
Блуждает луч свечи, меняясь с тенью длинной,
И на сердце печально и темно.
Былые сны! душе расстаться с вами больно;
Еще ловлю я призраки вдали,
Еще желание в груди кипит невольно;
Но жизнь и мысль убили сны мои.
Мысль! как страшно мне теперь твое движенье
Страшна твоя тяжелая борьба!
Грозней небесных бурь несешь ты разрушенье,

Неумолима, как сама судьба.
Ты мир невинности давно во мне сломила,
Меня навек в броженье вовлекла,
За верой веру ты в моей душе сгубила,
Вчерашний свет мне тьмою назвала.
От прежних истин я отрекся правды ради,
Для светлых снов на ключ я запер дверь,
Лист за листом я рвал заветные тетради,
И все, и все изорвано теперь.
Я должен над своим бессилием смеяться,
И видеть вкруг бессилие людей,
И трудно в правде мне внутри себя признаться,
А правду высказать еще трудней.
Пред истиной нагой исчез и призрак бога,
И гордость личная, и сны любви.
И впереди лежит пустынная дорога,
Да тщетный жар еще горит в крови.

III*

Чего хочу?.. Чего?..О! так желаний много,
Так к выходу их силе нужен путь,
Что кажется порой – их внутренней тревогой
Сожжется мозг и разорвется грудь.
Чего хочу? Всего со всею полнотою!
Весь трепет жизни чувствовать хочу,
А втайне чувствую, что все желанья тщетны,
И жизнь скупа, и внутренно я хил,
Мои стремления замолкнут безответны,
В попытках я запас растрачу сил.
Я сам себе кажусь, подавленный страданьем,
Каким-то жалким, маленьким глупцом,
Среди безбрежности затерянным созданьем,
Томящимся в брожении пустом ...
Дух вечности обнять за раз не в нашей доле,
А чашу жизни пьем мы по глоткам,
О том, что выпито, мы все жалеем боле,
Пустое дно все больше видно нам;
И с каждым днем душе тяжеле устарелость,

---

* II часть составителями исключена.

Больнее помнить и страшней желать,
И кажется, что жить – отчаянная смелость:
Но биться пульс не может перестать,
И дальше я живу в стремленье безотрадном,
И жизни крест беру я на себя,
И весь душевный жар несу в движенье жадном,
За мигом миг хватая и губя.
И все хочу!.. чего?.. О! так желаний много,
Так к выходу их силе нужен путь,
Что кажется порой – их внутренней тревогой
Сожжется мозг и разорвется грудь.

К.С. АКСАКОВ

* * *

Ты – чудо из божьих чудес,
Ты – мысли светильник и пламя,
Ты – луч наш на землю с небес,
Ты нам человечества знамя.
Ты гонишь невежества ложь,
Ты вечною жизнею ново,
Ты к свету, ты к правде идешь,
Свободное слово!

Лишь духу власть духа дана, –
В животной же силе нет прока:
Для истины – гибель она,
Спасенье – для лжи и порока;
Враждуют ли с ложью – равно
Живит его жизнию новой ...
Неправде – опасно оно
Свободное слово!

Ограды властям никогда
Не зиждеть на рабстве народа!
Где рабство – там бунт и беда;
Защита от бунта – свобода.
Раб в бунте опасней зверей,
На нож он меняет оковы ...
Оружье свободных людей –
Свободное слово!

О слово, дар Бога святой!
Кто слово, дар божеский, свяжет,
Тот путь человеку иной –
Путь рабства преступный укажет.
На козни, на вредную речь
В тебе ж и целенье готово,
О, духа единственный меч,
Свободное слово!

Лже-дух

О человек! Дарам святым
Любви, и веры, и незлобья,
И всем движениям благим
В тебе родятся лжеподобья.
Не ошибись! Блюди себя,
Да не прельстит тебя личина!
Уступишь шаг – и вмиг тебя
Пожрет бездонная пучина.
Те лжеподобья породил
Не мир духовный, дух свободы;
Они – исчадья темных сил
Бездушной, чувственной природы.
В них плоти раздраженный жар;
Ей мало вещества для власти,
Ее пленяет ***духа*** дар,
Небесный мир в ней будит страсти!

.....

Ф.И. ТЮТЧЕВ

* * *

Нам не дано предугадать,
Как слово наше отзовется, –
И нам сочувствие дается,
Как нам дается благодать.

* * *

В небе тают облака,
И, лучистая на зное,

В искрах катится река,
Словно зеркало стальное ...

Час от часу жар сильней,
Тень ушла к немым дубровам,
И с белеющих полей
Веет запахом медовым.

Чудный день! Пройдут века –
Так же будут, в вечном строе,
Течь и искриться река
И поля дышать на зное.

* * *

Когда дряхлеющие силы
Нам начинают изменять
И мы должны, как старожилы,
Пришельцам новым место дать, –

Спаси нас, добрый гений,
От малодушных укоризн,
От клеветы, от озлоблений
На изменяющуюся жизнь;

От чувства затаенной злости
На обновляющийся мир,
Где новые садятся гости
За уготованный им пир;

От желчи горького сознанья,
Что нас поток уж не несет
И что другие есть призванья,
Другие вызваны вперед;

Ото всего, что тем задорней,
Чем глубже крылось с давних пор, –
И старческой любви позорней
Сварливый старческий задор.

* * *

Умом Россию не объять,
Аршином общим не измерить:
У ней особенная стать –
В Россию можно только верить.

* * *

Певучесть есть в морских волнах,
Гармония в стихийных спорах,
И стройный мусикийский шорох
Струится в зыбких камышах.

Невозмутимый строй во всем,
Созвучье полное в природе, –
Лишь в нашей призрачной свободе
Разлад мы с нею сознаем.

Откуда, как разлад возник?
И отчего же в общем хоре
Душа не то поет, что море
И ропщет мыслящий тростник?

* * *

Не рассуждай, не хлопочи!..
Безумство ищет, глупость судит;
Дневные раны сном лечи,
А завтра быть чему, то будет.

Живя, умей *все* пережить:
Печаль, и радость, и тревогу.
Чего желать? О чем тужить?
День пережит – и слава богу!

Успокоение

Когда, что звали мы своим,
Навек от нас ушло
И, как под камнем гробовым,
Нам станет тяжело, –

Пойдем и бросим беглый взгляд
Туда, по склону вод,
Куда стремглав струи спешат,
Куда поток несет.

Одна другой наперерыв
Спешат, бегут струи
На чей-то роковой призыв,
Им слышимый вдали...

За ними тщетно мы следим –
Им не вернуться вспять...
Но чем мы долее глядим,
Тем легче нам дышать...

И слезы брызнули из глаз –
И видим мы сквозь слез,
Как все, волнуясь и клубясь,
Быстрее понеслось...

Душа впадает в забытье,
И чувствует она,
Что вот уносит и ее
Всесильная волна.

* * *

От жизни той, что бушевала здесь,
От крови той, что здесь рекой лилась,
Что уцелело, что дошло до нас?
Два-три кургана, видимых поднесь ...

Да два-три дуба выросли на них,
Раскинувшись и широко и смело.
Красуются, шумят, – и нет им дела,
Чей прах, чью память роют корни их.

Природа знать не знает о былом,
Ей чужды наши призрачные годы,
И перед ней мы смутно сознаем
Себя самих – лишь грезою природы.

* * *

Эти бедные селенья,
Эта скудная природа –
Край родной долготерпенья,
Край ты русского народа!

Не поймет и не заметит
Гордый взор иноплеменный,
Что сквозит и тайно светит
В наготе твоей смеренной.

Удрученный ношей крестной,
Всю тебя, земля родная,
В рабском виде царь небесный
Исходил, благословляя.

А.А. ФЕТ

* * *

Я долго стоял неподвижно,
В далекие звезды вглядясь, –
Меж теми звездами и мною
Какая-то связь родилась.

Я думал ... не помню, что думал;
Я слушал таинственный хор,
И звезды тихонько дрожали,
И звезды люблю я с тех пор.

* * *

Растут, растут причудливые тени,
В одну сливаясь тень...
Уж позлатил последние ступени
Перебежавший день.

Что звало жить, что силы горячило –
Далеко за горой.
Как призрак дня, ты, бледное светило,
Восходишь над землей.

И на тебя как на воспоминанье
Я обращаю взор...
Смолкает лес, бледней ручья сиянье,
Потухли выси гор;

Лишь ты одно скользишь стезей лазурной;
Недвижно все окрест...
Да сыплет ночь своей бездонной урной
К нам мириады звезд.

* * *

На стоге сена ночью южной
Лицом ко тверди я лежал,
И хор светил, живой и дружный,
Кругом раскинувшись, дрожал.

Земля, как смутный сон немая,
Безвестно уносилась прочь,
И я, как первый житель рая,
Один в лицо увидел ночь.

Я ль несся к бездне полуночной,
Иль сонмы звезд ко мне неслись?
Казалось, будто в длани мощной
Над этой бездной я повис.

И с замираньем и смятеньем
Я взором мерил глубину,
В которой с каждым я мгновеньем
Все невозвратнее тону.

Среди звезд

Пусть мчитесь вы, как я покорный мигу,
Рабы, как я, мне прирожденных чисел,
Но лишь взгляну на огненную книгу,
Не численный я в ней читаю смысл.

В венцах, лучах, алмазах, как калифы,
Излишние средь жалких нужд земных,
Незыблемой мечты иероглифы,
Вы говорите: «Вечность – мы, ты – миг.

Нам нет числа. Напрасно мыслью жадной
Ты думы вечной догоняешь тень;
Мы здесь горим, чтоб в сумрак непроглядный
К тебе просился беззакатный день.

Вот почему, когда дышать так трудно,
Тебе отрадно так поднять чело
С лица земли, где все темно и скудно,
К нам, в нашу глубь, где пышно и светло.

* * *

Одним толчком согнть ладью живую
С наглаженных отливами песков,
Одной волной подняться в жизнь иную,
Учуять ветр с цветущих берегов,

Тоскливый сон прервать единым звуком,
Упиться вдруг неведомым, родным,
Дать жизни вздох, дать сладость тайнам мукам,
Чужое вмиг почувствовать своим,

Шепнуть о том, пред чем язык немеет,
Усилить бой бестрепетных сердец –
Вот чем певец лишь избранный владеет,
Вот в чем его и признак и венец!

* * *

Все, все мое, что есть и прежде было,
В мечтах и снах нет времени оков;
Блаженных грез душа не поделила:
Нет старческих и юношеских снов.

За рубежом вседневного удела
Хотя на миг отрадно и светло;
Пока душа кипит в горниле тела,
Она летит, куда несет крыло.

Не говори о счастье, о свободе
Там, где царит железная судьба.
Сюда! Сюда! не рабство здесь природе –
Она сама здесь верная раба.

* * *

Не тем, Господь, могуч, непостижим
Ты пред моим мятущимся сознаньем,
Что в звездный день Твой светлый серафим
Громадный шар зажег над мирозданьем.

И мертвецу с пылающим лицом
Он повелел блюсти Твои законы,
Все пробуждать живительным лучом,
Храня свой пыл столетий миллионы.

Нет, Ты могуч и мне непостижим
Тем, что я сам, бессильный и мгновенный,
Ношу в груди, как оный серафим,
Огонь сильней и ярче всей вселенной.

Меж тем как я – добыча суеты,
Игралище ее непостоянства, –
Во мне он вечен, вездесущ, как Ты,
Ни времени не знает, ни пространства.

* * *

Далекий друг, пойми мои рыданья,
Ты мне прости болезненный мой крик.
С тобой цветут в душе воспоминанья,
И дорожить тобой я не отвык.

Кто скажет нам, что жить мы не умели,
Бездушные и праздные умы,
Что в нас добро и нежность не горели
И красоте не жертвовали мы?

Где ж это все? Еще душа пылает,
По-прежнему готова мир объять.
Напрасный жар! Никто не отвечает,
Воскреснут звуки – и замрут опять.

Лишь ты одна! Высокое волненье
Издалека мне голос твой принес,
В ланитах кровь, и в сердце вдохновенье. –
Прочь этот сон, – в нем слишком много слез!

Не жизни жаль с томительным дыханьем,
Что жизнь и смерть? А жаль того огня,
Что просиял над целым мирозданьем,
И в ночь идет, и плачет, уходя.

В.С. СОЛОВЬЕВ

* * *

Бескрылый дух, землею полоненный,
Себя забывший и забытый бог ...
Один лишь сон – и снова окрыленный
Ты мчишься ввысь от суетных тревог.

Неясный отблеск прежнего сиянья,
Чуть слышный отзвук песни неземной,

И все забытое в немеркнувшем сиянье,
Встает опять пред чуткою душой.

Один лишь сон – и в тяжком пробужденье
Ты будешь ждать с томительной тоской
Вновь отблеска нездешнего виденья
Вновь отзвука гармонии святой.

* * *

Восторг души расчетливым обманом
И речью рабскою – живой язык богов,
Святыню мирную – шумящим балаганом,
Он заменил и обманул глупцов.

Когда же сам, разбит, разочарован,
Он вспомнить захотел святую красоту,
Язык кощунственный, к земной пыли прикован,
Напрасно призывал нетленную мечту.

Тоскующей любви пленительные звуки
Безверья злобный крик позорно заглушал,
Не поднималися коснеющие руки,
И бледный призрак тихо отлетал.

* * *

В тумане утреннем неверными шагами
Я шел к таинственным и чудным берегам.
Боролося заря с последними звездами,
Еще летали сны – и схваченная снами
Душа молилася неведомым богам.

В холодный белый день дорогой одинокой
Как прежде я иду в неведомой стране.
Рассеялся туман, и ясно видит око
Как труден горный путь, и как еще далеко,
Далеко все, что грезилося мне.

И до полуночи неробкими шагами
Все буду я идти к желанным берегам,
Туда, где на горе, под новыми звездами,
Весь пламенеющий победными огнями
Меня дождется мой заветный храм.

* * *

Земля-владычица! К тебе чело склонил я,
И сквозь покров благоуханный твой
Родного сердца пламень ощутил я,
Услышал трепет жизни мировой.
В полуденных лучах такою негой жгучей
Сходила благодать сияющих небес,
И блеску тихому несли привет певучий
И вольная река, и многошумный лес.
И в явном таинстве вновь вижу сочетанье
Земной души со светом неземным,
И от огня любви житейское страданье
Уносится как мимолетный дым.

* * *

Какой тяжелый сон! В толпе немых видений,
Теснящихся и реющих кругом,
Напрасно я ищу той благодатной тени,
Что тронула меня невидимым крылом.
Но только уступлю напору злых сомнений,
Смертельною тоской и ужасом объят, –
Вновь чую над собой крыло незримой тени,
Невнятные слова по-прежнему звучат.
Какой тяжелый сон! Толпа немых видений
Растет, растет и заграждает путь,
И еле слышится далекий голос тени:
Не верь мгновенному, люби и не забудь!

Осеннею дорогой

Меркнет день. Над усталой поблекшей землей
Неподвижные тучи висят.
Под прощальным уборным листвы золотой
И березы и липы сквозят.
Душу обняли нежно – тоскливые сны,
Замерла бесконечная даль,
И роскошно-блестящей и шумной весны
Примиренному сердцу не жаль.
И как будто земля, отходя на покой,
Погрузилась в молитву без слов,

И спускается с неба невидимый рой
Бледнокрылых безмолвных духов.

* * *

Хоть мы на век незримыми цепями
Прикованы к нездешним берегам,
Но и в цепях должны свершить мы сами
Тот круг, что боги очертили нам.
Все, что на волю высшую согласно,
Своею волей чуждую творить,
И под личиной вещества бесстрастной
Везде огонь божественный горит.

* * *

Бедный друг, истомил тебя путь,
Темен взор, и венок твой измят.
Ты войди же ко мне отдохнуть.
Потускнел, догорая, закат.
Где была и откуда идешь.
Бедный друг, не спрошу я любя;
Только имя мое назовешь –
Молча к сердцу прижму я тебя.
Смерть и Время царят на земле, –
Ты владыками их не зови;
Все, кружась, исчезает во мгле,
Неподвижно лишь солнце любви.

Д.С. МЕРЕЖКОВСКИЙ

Бог

О, Боже мой, благодарю
За то, что дал моим очам
Ты видеть мир, Твой вечный храм,
И ночь, и волны, и зарю ...
Пускай мученья мне грозят, –
Благодарю за этот миг,
За все, что сердцем я постиг,
О чем мне звезды говорят ...
Везде я чувствую, везде
Тебя, Господь, – в ночной тиши,

И в отдаленнейшей звезде,
И в глубине моей души.
Я Бога жаждал – и не знал,
Еще не верил, но, любя,
Пока рассудком отрицал, –
Я сердцем чувствовал Тебя.
И ты открылся мне: Ты – мир.
Ты – все. Ты – небо и вода,
Ты – голос бури, Ты – эфир,
Ты – мысль поэта, Ты – звезда ...
Пока живу – Тебе молюсь,
Тебя люблю, дышу Тобой.
Когда умру – с Тобой сольюсь,
Как звезды с утренней зарей;
Хочу, чтоб жизнь моя была
Тебе немолчная хвала,
Тебя за полночь и зарю,
За жизнь и смерть – благодарю!..

Одиночество

Поверь мне: – люди не поймут
Твоей души до дна!..
Как полон влагою сосуд, –
Она тоской полна.

Когда ты с другом плачешь, – знай –
Сумеешь, может быть,
Лишь две-три капли через край
Ты чаши перелить.

Но вечно дремлет в тишине
Вдали от всех друзей, –
Что там, на дне, на самом дне
Больной души твоей.

Чужое сердце – мир чужой, –
И нет к нему пути!
В него и любящей душой
Не можем мы войти.

И что-то есть, что глубоко
Горит в твоих глазах,

И от меня – так далеко, –
Как звезды – в небесах...

В своей тюрьме, – в себе самом –
Ты, бедный человек,
В любви, и в дружбе, и во всем
Один, один навек!..

Пустая чаша

Отцы и дети, в играх шумных
Все истощили вы до дна,
Не берегли в пирах безумных
Вы драгоценного вина.

Но хмель прошел, слепой отваги
Потух огонь и кубок пуст.
И вашим детям каплей влаги
Не омочить горящих уст.

Последним ароматом чаши, –
Лишь тенью тени мы живем,
И в страхе думаем о том,
Чем будут жить потомки наши.

А.А. БЛОК

Два века

Век девятнадцатый, железный,
Воистину жестокий век!
Тобою в мрак ночной, беззвездный
Беспечный брошен человек!
В ночь умозрительных понятий,
Матерьялистских малых дел,
Бессильных жалоб и проклятий
Бескровных душ и слабых тел!
С тобой пришли чуме на смену
Неврастения, скука, сплин,
Век расшибанья лбов о стену
Экономических доктрин,
Конгрессов, банков, федераций,

Застольных спичей, красных слов,
Век акций, рент и облигаций,
И малодейственных умов,
И дарований половинных
(Так справедливей – пополам!),
Век не салонов, а гостиных,
Не Рекамье, а просто дам...
Век буржуазного богатства
(Растущего незримо зла!).
Под знаком равенства и братства
Здесь зрели темные дела...
А человек? – Он жил безвольно;
Не он – машины, города,
«Жизнь» так бескровно и безвольно
Пытала дух, как никогда...
Но тот, кто двигал, управляя
Марионетками всех стран, -
Тот знал, что делал, насылая
Гуманистический туман:
Там, в сером и гнилом тумане,
Увяла плоть и дух погас,
И ангел сам священной брани,
Казалось, отлетел от нас.

.....

Двадцатый век... Еще бездомней,
Еще страшнее жизни мгла
(Еще чернее и огромней
Тень Люциферова крыла).
Пожары дымные заката
(Пророчества о нашем дне).
Кометы грозной и хвостатой
Ужасный призрак в вышине,
Безжалостный конец Мессины
(Стихийных сил не превозмочь),
И неустанный рев машины,
Кующей гибель день и ночь,
Сознанье страшное обмана
Всех прежних малых дум и вер,
И первый взлет аэроплана
В пустыню неизвестных сфер...

И отвращение от жизни,
И к ней безумная любовь,
И страсть, и ненависть к отчизне...
И черная, земная кровь
Сулит нам, раздувая вены,
Все разрушая рубежи,
Неслыханные перемены,
Невиданные мятежи...

.....

Содержание

Предисловие 5

ОБРАЩЕНИЕ К ЧИТАТЕЛЮ
Вл. Соловьев. ТАЙНА ПРОГРЕССА. 7

Раздел первый. **РОССИЯ В XXI веке: ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ** 11

ОЧЕРК I
Образование-воспитание на волне российской модернизации 13
ВЫБРАННЫЕ МЕСТА ИЗ ПЕРВОИСТОЧНИКОВ
Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.. 28

ОЧЕРК 2
Культурные «задания» воспитательного процесса 34
ВЫБРАННЫЕ МЕСТА ИЗ ПЕРВОИСТОЧНИКОВ
(Н.А. Бердяев, С.И. Гессен, В.В. Зеньковский) 49

ОЧЕРК 3
Мировоззрение как ценность образования 64
ВЫБРАННЫЕ МЕСТА ИЗ ПЕРВОИСТОЧНИКОВ
(С.И. Гессен) 75

ОЧЕРК 4
Правовая культура и правосознание в школьном обучении. 84
ВЫБРАННЫЕ МЕСТА ИЗ ПЕРВОИСТОЧНИКОВ
(И.А. Ильин, Б.А. Кистяковский). 96

Раздел второй. **ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ФИЛОСОФСКОЕ НАСЛЕДИЕ И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ**. 109

ОЧЕРК 5
Духовно-нравственные основы русской философской мысли. 111

ВЫБРАННЫЕ МЕСТА ИЗ ПЕРВОИСТОЧНИКОВ (Н.А. Бердяев, С.И. Гессен, В.В. Зеньковский, Н.О. Лосский, С.Л. Франк) 122

ОЧЕРК 6
А.С. Пушкин о народном воспитании 136
ВЫБРАННЫЕ МЕСТА ИЗ ПЕРВОИСТОЧНИКОВ (А.С. Пушкин) 155

ОЧЕРК 7
К.П. Победоносцев о связи образования с жизнью . . . 159
ВЫБРАННЫЕ МЕСТА ИЗ ПЕРВОИСТОЧНИКОВ (К.П. Победоносцев) 173

ОЧЕРК 8
И.А. Ильин о путях духовного становления личности 183
ВЫБРАННЫЕ МЕСТА ИЗ ПЕРВОИСТОЧНИКОВ (И.А. Ильин) 199

ОЧЕРК 9
В.В. Розанов: повседневность как воспитательное пространство 208
ВЫБРАННЫЕ МЕСТА ИЗ ПЕРВОИСТОЧНИКОВ (В.В. Розанов) 230

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ. А.Ф. ЛОСЕВ. Родина 237

Приложение. **Из философской поэзии** (А.С. Пушкин, Д.В. Веневитинов, Н.П. Огарев, К.С. Аксаков, Ф.И. Тютчев, А.А. Фет, В.С. Соловьев, Д.С. Мережковский, А.А. Блок) 241

Ирина Николаевна Сиземская,
Лидия Ивановна Новикова

ИДЕИ ВОСПИТАНИЯ
В РУССКОЙ ФИЛОСОФИИ
XIX — начало XX века

Редактор *Л. Анохова*
Художественное оформление *П. Ефремов*
Компьютерная верстка *В. Верхозин*

ЛР № 066009 от 22.07.1998. Подписано в печать 24.06.2004.
Формат 84x108 1/32. Бумага офсетная № 1. Печать офсетная.
Усл.печ.л. 14,28. Заказ № 1615. Тираж 700

Издательство «Российская политическая энциклопедия»
(РОССПЭН)
117393, Москва, Профсоюзная ул., д. 82.
Тел. 334-81-87 (дирекция);
Тел./Факс 334-82-42 (отдел реализации)

Отпечатано с готовых диапозитивов в ГУП РМЭ
«Марийский полиграфическо-издательский комбинат»
424000, г. Йошкар-Ола, ул. Комсомольская, 112