

**ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
КАК КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАБОТАХ РУССКИХ МЫСЛИТЕЛЕЙ
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА
(ОТ ТВОРЧЕСТВА Н.Ф. БУНАКОВА ДО РАЗРАБОТОК С.И. ГЕССЕНА)**

*Представлены онтологические основания образования и воспитания как культуре
сообразной деятельности, изложенные в работах русских мыслителей второй половины XIX –
начала XX века.*

***Ключевые слова:** воспитание, образование, личность ученика, личность учителя,
деятельность ученика, религиозность, без религиозность.*

Постановка проблемы и ее связь с важными научными и практическими заданиями. Ситуация в отечественной теории и практике педагогики в начале XXI примечательна, скорее, поиском способов модернизации процессов *обучения* и *подготовки* за счет совершенствования средств педагогического воздействия на ученика (использование опорных сигналов, методов активного, проблемного, интерактивного обучения и т.д.). Не считая тему обучения второстепенной, отметим все же, что *в стороне от основных усилий остается проблема Человека, совершенствования роли воспитательного воздействия на формирующуюся личность*. Те же усилия, которые предпринимаются в обход рассмотрения воспитания как подлинно культурной деятельности, не могут быть результативными, поскольку они, часто, являются попыткой все начинать с "чистого листа", так, будто тема воспитания глубоко не раскрывалась ранее мыслителями в царской России.

Это является глубоким заблуждением, поскольку уже к концу XIX века был создан надежный фундамент обучения, образования и воспитания, на котором надо строить современные педагогические практики, начиная от дошкольного воспитания, заканчивая деятельностью высшей школы.

Цель статьи заключается в том, чтобы представить онтологические основания педагогического процесса для совершенствования образования и воспитания как культурной деятельности в работах русских мыслителей второй половины XIX – начала XX века.

Основной материал исследования. Следуя хронологии работ данного периода, остановимся на педагогическом творчестве Н.Ф. Бунакова. Он пишет, что школа должна с первых дней стать для ребенка "серьезным", "интересным, занимательным" делом. Серьезным, поскольку человек всем своим опытом бытия стремится к труду, *а учение есть труд*, истинный человеческий труд для ребенка. Занимательным, интересным, так как всякий человек, а дитя в особенности, живет сердцем. Предоставляя детям уже с первых дней опыт такого восприятия себя, школа формирует у "маленького ученика" "светлое настроение", чувство сознательного удовольствия и живое стремление к учению. "Школа должна готовить ребенка для труда самостоятельного ...потому и в учении она должна проводить постоянно начало самостоятельности, начало самостоятельного труда" [1, с. 248].

О том, насколько успешно справляется с этой важной задачей наша школа общеобразовательная, можно судить хотя бы по тому, что стремление привлечь студентов к самостоятельной работе так и не завершилось успехом, при этом как среди родителей, так и самих студентов существует оппозиция стремлению, по примеру ведущих университетов мира, уделять активному вовлечению студентов в учебный процесс достаточное внимание.

"Личность учителя, – пишет Бунаков, – без сомнения, имеет огромное влияние на детей: это испытал на себе, конечно, всякий, кто был учителем хоть недолгое время. Дети еще не в состоянии отделить, разобщить преподаваемое и преподавателя, отвлеченное понятие от личности". Отсюда учитель не "связующее звено" между предметом и учеником, не "средство" передачи сведений, опыта и т.д.; учитель есть само знание, сам опыт, сама культура, сама народная жизнь, явленные в их естественных, природой и провидением очерченных совершенных формах [1, с. 251]. "Учитель должен быть в своих действиях последователен и справедлив; но в то же время он не должен забывать и того, что перед ним не куклы, а люди; что разумная дисциплина состоит только в известной мере подчинения личных интересов общим; насколько последние могли бы пострадать от первых, а не в уничтожении личности с ее особенностями" [1, с. 250].

В.Я. Стоюнин подчеркивал, просвещенному, истинному государству, каковым объявило себя Российское государство и русское общество к 1861 году, нужны люди, которые свободно бы чувствовали себя в условиях "самоуправления, свободного труда, суда при участии своих членов, гласности, науки" [10, с. 183]. Это условие предполагает свободное развитие школы, т.е. свободную жизнь в ней как ученика, так и учителя.

"Школа, как и больница, должна вверяться людям, хорошо подготовленным к школьному делу, и вместе с тем должна получать свободу в своем развитии. Она сама должна управляться в своей педагогической сфере. За государством остается право утверждать учебные программы, и то только в самых общих чертах, нужных для определения объема курса, право требовать их приблизительного выполнения, пресекать судом открывающиеся злоупотребления в школах, готовить знающих педагогов, к которым можно было бы относиться доверчиво. Но государство не должно их обращать в казенных педагогов, которые держатся одних предписаний свыше и потому только формально относятся к воспитанию. У всякой школы должна быть своя свобода в выполнении данных программ; всякая школа имеет право разумно оправдывать свои действия только на основании педагогической науки, а не предписаний свыше, иначе она ни для кого не приготовит нужных людей. В этом случае необходимо полагаться на совесть выбранных лиц (речь идет об учебном совете школы, *авт.*), для чего следует быть как можно более строгим в их выборе" [10, сс. 186-187].

В.О. Ключевский глубоко развил тему о роли учителя, педагога. "Учитель, – писал он, – что проповедник: можно слово в слово записать проповедь, даже урок; читатель прочтет записанное, но проповеди и урока не услышит" [7, с. 514]. Далее он приводил пример такого учителя: "Слушая Соловьева (автор пишет о тогдашнем ректоре Московского университета С.М. Соловьеве, *авт.*), мы смутно чувствовали, что с нами беседует человек, много и очень много знающий и подумавший обо всем, о чем следует знать и подумать человеку, и все свои передуманные знания сложивший в стройный порядок, в цельное мирозерцание, чувствовали, что до нас доносятся только отзвуки большой умственной и нравственной работы, какая когда-то была исполнена над самим собой этим человеком и которую должно рано или поздно исполнить над собой каждому из нас, если он хочет стать настоящим человеком" [7, с. 518]. И далее: "Чтение Соловьева не трогало и не пленяло, не било ни на чувства, ни на воображение; но оно заставляло размышлять. С кафедры слышался не профессор, читающий в аудитории, а ученый, размышляющий вслух в своем кабинете. Вслушиваясь в это, как бы сказать, говорящее размышление, мы стремились ухватиться за нить развиваемых... мыслей и не замечали слов. Я бы назвал такое изложение прозрачным. Оттого, вероятно, и слушалось так легко: лекция Соловьева далеко не была для нас развлечением, но мы выходили из аудитории без чувства утомления" [7, с. 518].

Д.И. Писарев видел смысл и назначение бытия человека в постоянном преобразовании самого себя и окружающего его общества. Человек – во всяком случае, в его идеальных проявлениях – есть существо деятельное, действующее, становящееся, творящее себя самое и среду своего бытия. Эта мысль – как главная в социальных воззрениях ученого – прочитывается в его трудах, равно как и мысль о том, что идеал становления человека и человеческого общества есть гармония между духовными исканиями отдельной личности, возвысившейся до способности "понимать все и сочувствовать всему, что волнует и радует весь образованный мир" [8, с.214].

Возможно, именно с работ Писарева в образовании России все больше внимания уделяется естественным наукам, теме утилитарности образования и приготовлению юношества к будущей трудовой деятельности в ущерб "внутреннему человеку" (по С.П. Шевыреву). "Все великие открытия, все одушевленные споры и рассуждения нашего времени относятся или к области естествознания, или к различным отделам создающейся социальной науки, – отмечал Писарев. – Поэтому в наше время естествознание составляет настоящий центр общего образования. Кто знает естественные науки, тот знает все, что должен знать современный образованный человек, тем более что естественные науки дают человеку то образование, при помощи которого он уже без руководителя может следить в течение всей своей жизни за развитием и разработкой различных социальных вопросов" [8, с. 216].

Обосновывая эту позицию, Д.И. Писарев утверждал, что "историко-литературное направление" [8, с. 128] не может решить общественные проблемы, поскольку уводит человека в мир отвлеченных рассуждений, рассуждений о человеке вообще. В то же время реальное образование (естественнонаучное и математическое) создает предпосылку для становления в обществе людей, которые могут его "пересоздать" [8, с. 145].

Совершенно очевидно, что такой материалистический взгляд на суть образования был весьма кстати также после Великой Октябрьской социалистической революции. Однако, к чему ведет материалистический, суть меркантильный уклон в образовании мы видим и сейчас: невнимание к "внутреннему человеку" не только не позволило "пересоздать" общество, но и создало новые проблемы в обществе, значительная часть представителей которого лишена духовности. Следствием такого положения дел стала так называемая антропологическая катастрофа, до крайности обострившая проблему человека на значительной части постсоветского пространства [3].

Но вот важные идеи Н.И. Ильминского о том, что образование не русских детей "должно строиться в направлении развития у них органичного для их культуры мирозерцания" [4, с. 262] не было услышано ни в годы самодержавья, ни после Октябрьской революции, ни в современной России. Автор справедливо замечал, что образование всякого народа есть, прежде всего, развитие родных ему верований, понятий, убеждений, знаний. Отсюда задача российской педагогики заключается в том, чтобы образовать все народы тогдашней России, не "насилуя" их верований, понятий, убеждений, сохраняя и оберегая их язык [4, с. 262].

По мнению Н.Ф. Федорова, наиболее отрицательное в тогдашней школе, это безрелигиозность, а потому и безжизненность в душах воспитанников и учителей их. Человек, лишившийся Бога в своей душе,

лишается, по мнению Федорова, человечнейшей из сторон ее. "Конечно, для нашего "секуляризовавшегося" века... все дни уже равны; все стали буднями, все сгладилось и побледнело в бесцветной заурядности: нет мрачных дней утрат и печали ("Отряд не заметил потери бойца и "Яблочко" песню допел до конца", – строка из популярной в годы СССР песни *авт.*), нет более драмы поста и покаяния, нет светлых дней ликующей радости, ни страстных дней скорби общей, ни дней общего чистого восторга, пасхальных, воскресных! Но разве нам все это не нужно?.. Душа не мирится с пустотой секуляризации. Пока жива любовь и теплится совесть, нам все это необходимо; нам нужны и святцы: ...нам надо чтить святость и торжество достойного похвалы и подражания; нам надо оплакивать наши утраты, достойные нашей любви" [11, с. 247].

Подчеркнем, Федоров видел связь школы и религиозной жизни народа не в догматическом обучении детей Богу, но в самом духе преподавания, в вере самих учителей, в образе жизни самих педагогов, родителей и всей общины, представителями которой являются воспитанники школы [4, с. 269].

Важным представляется тезис П.Ф. Каптерева: "Педагогический идеал вносит различие в одинаковый везде по существу (в разных странах, *авт.*) педагогический процесс, видоизменяет его; к постоянному и вечному он прибавляет временное и изменчивое. Присутствие в педагогическом процессе общечеловеческих элементов еще не дает никаких мотивов для деятельности, не предоставляет живого образца, которому можно было бы следовать в воспитании. Эти мотивы, эта двигательная сила дается воспитанию национальными идеалами" [6, с. 194-195].

Каптерев обоснованно пишет, что ничто, никакая "метода" не могут заменить "живой личности" учителя в педагогическом процессе. Лишь учитель, не скованный методическими предписаниями, побуждающими его к "механизации" учебного процесса, и действующий сообразно своему представлению о науке, согласно своему психическому складу может учесть в преподавании общие и индивидуальные особенности детей и тем самым сделать педагогический процесс живым, человеческим делом. "Живой личности учителя – его собственной самостоятельности и искусства – ничто заменить не может: без нее метод мертв, без нее настоящего, живого, успешного обучения никогда не будет" [6, с. 45].

Наконец: "Наряду с требованием цельности и философичности учебного школьного курса само собой возникает требование, чтобы он не был формален. Формальное знание то, которое развивает лишь отвлеченное мышление, не сообщая никаких руководящих положительных начал для деятельности. ...С рассматриваемой точки зрения в учебном курсе должны быть выдвинуты такие предметы, которые могут дать направление характеру, такова религия, нравственное учение, словесность, история" [6, с. 86].

Центральной в трудах Каптерева надо считать идею "саморазвития и усовершенствования по идеалу". "Иным путем, помимо самостоятельности, человек и развиваться не может: такова его природа" [6, сс. 163, 177]. Педагогический процесс, все его существенные компоненты (цели, содержание, методы, средства, формы, учитель) должны быть соотнесены, подчинены этому принципу развития личности: самостоятельности как ее растущей духовности [4, с. 279].

Н.Х. Вессель задавался вопросом, в чем причина, отчего молодые люди не знают своих собственных духовных и телесных сил, что ведет к неуверенности, боязни отважиться на поступок? "Ответ ясен: в общем образовании. Цель этого образования может быть только одна: привести учащихся к сознанию их собственных сил и духа и тела, к ясному и светлому самопознанию. Только этого и можно требовать от общего образования. Если человек знает свои силы, сознает самого себя, если чувствует, к какому делу способен, – то положительно может избрать себе это дело и будет с пользой заниматься им. ...Общее образование... не обязано вовсе готовить воспитанника к университету, к военной службе или другим каким-нибудь специальным деятельности. Оно должно только привести воспитанника к сознанию всего его существа; оно вполне самостоятельно и должно быть совершенно отдельно от всякого специального образования. Как только молодой человек сознает свои силы, к чему он способен – дело общего образования окончено" [2, с. 56].

В.В. Розанов считал, что беда современного ему образования (как будто что-то изменилось со второй половины XIX века?, *авт.*), прежде всего в том, что оно побуждает ученика не переживать некие культурные явления, но сохранить факт их существования в своей рассудочной памяти. "В поколении, проходящем через подобное воспитание, его влияние отражается тем, что можно было бы назвать "отсутствием натуры" [9, с. 23].

Автор обращает внимание на "не воспитательный характер" реального образования. Реальное образование, по его мнению, не развивает и не воспитывает ученика уже потому, что предмет его редуцирован к теореме, закону, схеме и т.д., утрачены живой мир, живая реальность. "Образование реальное не воспитательно ...оно почти не изменяет при этом самой души, не уточняет ее требований, не возвышает ее стремлений, не делает ее более чуткой или отзывчивой при восприятии" [9, с. 59]. Напротив, классическое, гуманитарное образование Розанов принимает, видя его безграничные возможности для развития и образования человека. Причина безграничных возможностей классического образования, по Розанову, в том, что оно не потеряло "натуры", т.е. самой жизни, самого человека, мира как целого, единого и множественного, живого становящегося, Бога как сущего, но непременно живого и личного [4, с. 323].

С.И. Гессен приходит к выводу, что: "Нравственное образование завершается с формированием личности в человеке, или, что тоже, развитием его индивидуальности" [5, с. 85]. "Личность обретается только через работу над сверх личностными задачами. Она создается лишь творчеством, направленным на

осуществление сверх личных целей в науке, искусстве, праве, религии, хозяйстве, и измеряется совокупностью сотворенного человеком в направлении этих заданий культуры" [5, с. 73-74].

Задача научного образования, по Гессену, это овладение методом науки. "Метод есть душа знания, его жизнь, им порождаются отдельные научные системы, им же они и низвергаются как недостаточно разрешающие задачу научного построения" [5, сс. 244, 245]. Как же овладеть методом, если его нельзя "перелить" в сознание? "Овладеть методом научного знания можно, только наблюдая его в его живой работе. Метод передается не путем книг, а путем заразы, путем непосредственной передачи его от человека к человеку. Поэтому первая задача учителя – в классе, в аудитории, в лаборатории – это мыслить научно, применять метод как живое орудие мысли. Только напряженность мысли, с которой учитель использует на деле, в живой работе метод научного знания, ставя перед учениками проблему, разрешая с его помощью встающие перед классом вопросы, встречая им неожиданные затруднения, указывая путь для решения возникающих то у одного, то у другого недоумений, – только такая бдительность мысли способна приобщить ученика к методу знания" [5, с. 249-250].

Таким образом, только учитель, владеющий и живущий (творящий) методом и научной сфере культуры по мнению С.И. Гессена, есть условие и средство рождения научного мышления у своего ученика.

Подчеркнем, речь здесь идет не о свободном владении учителем учебным материалом своей дисциплины, в этом случае можно говорить о чем угодно в контексте его профессиональной пригодности, но только не о научном типе мышления учителя. Важна, также, его способность выйти за рамки известной системы знаний, возвыситься над нею хотя бы уже постановкой или восприятием проблем, свидетельствующих об их относительности или явной ограниченности. Гессен, считал, если нет педагога-ученого в учебном процессе, нет и научного образования. "Никакие книги никогда, – писал Гессен, – не могут дать того, что может дать хороший учитель. В этом именно и заключается функция школы с точки зрения научного образования, дополняющая то значение ее, которое она имеет для нравственного образования, как воспитывающая человека к работе и праву и помогающая ему найти свое место в жизни среда. Если бы однажды в силу каких-либо причин школа была разрушена и, значит, устное предание научного метода прервано, наука иссякла бы в данном месте человечества. И тут не помогли бы никакие сохранившиеся библиотеки и никакие лаборатории" [5, с. 251].

Как же сберечь такого учителя? Гессен предлагает нам свой рецепт.

Первое, учителю должны быть обеспечены условия для его научно-теоретического и научно-практического совершенствования. Речь идет о "широком развитии издательского дела, обилии популярных и научных журналов и изданий, правильно функционирующих курсов для учителей, имеющих своей целью периодически освежать их научные знания и восстанавливать их связь с университетами" [5, с. 152].

Второе, учитель в правовом отношении должен быть свободным в деле преподавания (в той мере, в какой это разумно с педагогической точки зрения). "Для сохранения будущего нового учителя не менее важны также правовые условия его существования. Если у учителя не будет возможности свободно отстаивать и проводить в жизнь свои педагогические взгляды, хотя бы они во многом расходились со взглядами власти, то очень быстро вся его деятельность превратится в выполнение установленного образца, что в свою очередь сведет и работу к тому же самому" [5, с. 152].

Наконец, третье, – это богатство. Учитель должен быть щедро оплачиваем обществом, чтобы он имел возможность в благоприятных условиях творить (малая нагрузка, малое количество детей в классе, льготы в приобретении литературы и т.д.) [4, с. 349].

Выводы и перспектива дальнейших разработок

Из представленного очевидно, что педагогическая мысль второй половины XIX – начала XX века заметно отличается от той, которая ей предшествовала. Это можно объяснить все большим распространением, в том числе в школе общеобразовательной и высшей, естественнонаучного знания, нарастанием его развития и все более очевидными успехами.

Как следствие у ряда авторов возникло предположение о могуществе науки, которая сама по себе и должна стать основой образования и воспитания молодежи. Ряд философов и педагогов приняли эту идею, что нашло отражение в их трудах. На второй план ими была отодвинута необходимость воспитания "внутреннего человека", поскольку, очевидно, использование естественных наук для этого не годится.

Можно заключить, что на направленности и содержании воспитания и образования на значительной части постсоветского пространства большее влияние оказали работы, появившиеся именно во второй половине XIX – начале XX века. Такую "забывчивость" вряд ли можно считать оправданной, поскольку труды русских мыслителей XVIII – первой половины XIX века содержат весьма актуальные идеи, применение которых важно и в наши дни.

Перспектива исследований определяется потребностью раскрыть причины слабого применения представленных в статье онтологических оснований для культурно-обеспеченной практики воспитания и образования.

Использованные источники

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – М. : Педагогика, 1990. – 608 с.
2. Вессель Н.Х. Очерки об общем образовании и системе народного образования в России / Вессель Н.Х. – М.: Учпедгиз МП РСФСР, 1959.–319 с.
3. Вікторів В.Г. Педагогічний вимір антропологічної катастрофи (чи достатньо того, аби вища школа готувала лише гарно фахово-підготовлених спеціалістів) / В.Г. Вікторів, В.В.Приходько // Тези Міжнародної наукової конференції "Людина і світова глобалізація: перспективи та межі розвитку", 22-23 листопада 2012 р. – Дніпропетровськ, 2012. – С. 50-51.
4. Гагаев А.А. Русские философско-педагогические учения XVIII-XX вв. / А.А. Гагаев, П.А. Гагаев. – М.: ТИД "Русское слово – РС, 2002.– 464 с.
5. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Гессен С.И. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 447 с.
6. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Каптерев П.Ф. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
7. Ключевский В.О Исторические портреты. Деятели исторической мысли / Ключевский В.О. – М., 1990. – 624 с.
8. Писарев Д.И. Избранные сочинения / Писарев Д.И. – М. : Педагогика, 1984. – 368 с.
9. Розанов В.В. Сумерки просвещения / Розанов В.В. – М. : Педагогика, 1990. – 621 с.
10. Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения / Стоюнин В.Я. – М. : Педагогика, АПН РСФСР, 1954. – 398 с.
11. Федоров Н.Ф. Сочинения / Федоров Н.Ф. – М.: Раритет, 1994.–415 с.

Prikhodko V.

ONTOLOGICAL FOUNDATIONS OF EDUCATION AND TRAINING AS A CULTURAL ACTIVITIES IN THE WORKS OF RUSSIAN THINKERS SECOND HALF XIX – EARLY XX CENTURY (FROM CREATIVITY TO N.F. BUNAKOVA DEVELOPMENTS S.I. HESSEN)

Presented ontological foundations of education and training as a culture consistent with the activities set forth in the works of Russian thinkers of the second half of XIX – early XX century.

Key words: *education, student's personality, the personality of the teacher, student activities, religiosity, without religion.*

Стаття надійшла до редакції 16.09.2014 р.