

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



Н. Б. Баранникова

ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ САМОБЫТНОСТИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

УДК 37.01

ББК 74.200.5

Для понимания современных проблем системы российского образования, выбора приоритетов ее развития необходимо обратить особое внимание на историко-культурные и научно-образовательные традиции конца XIX – начала XX века, периода, представленного многообразием теоретических концепций и определившего создание общетеоретических и методологических основ отечественной педагогики как науки.

Ключевые слова: философско-методологические основы образования и воспитания; история и теория педагогики; педагогическая традиция.

N. V. Barannikova UNDERSTANDING THE PROBLEM OF UNIQUENESS IN RUSSIAN PEDAGOGY AT THE END OF THE 19th – AT THE BEGINNING OF THE 20th CENTURIES

In order to understand modern problems of the system of Russian education, to correctly choose the priorities of its development, it is necessary to pay special attention to the historical, cultural, scientific and educational traditions of the end of the 19th and the beginning of the 20th centuries, the period which is characterized by the existence of a great number of theoretical ideas and which determined the creation of general theoretical and methodological basis of the Russian pedagogy as a science.

Key words: philosophical and methodological basis of education and upbringing; history and theory of pedagogy; pedagogical tradition.

Эпоха конца XIX — начала XX в. в России ознаменовалась бурным развитием буржуазных отношений. Процессы модернизации страны, либерализации политического строя, разрушения традиционного уклада крестьянской общины приводили к глубоким изменениям в общественном сознании.

Противоречивые процессы социокультурного развития страны неизбежно отражались на становлении отечественного образования и педагогической мысли. Социально-экономическая эволюция России обуславливала рост образовательных потребностей и ускорение темпов развития отечественной системы образования. В общественно-педагогических кругах состояние российского образования подвергалось резкой критике. Среди недостатков общеобразовательной школы указывались: бюрократический характер средней школы; скудный объем знаний, даваемый начальной школой; отчужденность от семьи; формализм в преподавании; несогласованность программ между собой и с учебным временем; чрезмерное внимание к изучению древних языков в гимназии; недостаточность преподавания русского языка, русской литературы и русской истории; слабое ознакомление с окружающей природой, что лишало школу жизненного и национального характера.

В различных кругах российского общества выдвигались требования радикальной школьной реформы, призванной привести российское образование в соответствие с требованиями времени, демократизировать его, усилить

в нем национальный элемент, полнее учесть опыт западноевропейской и североамериканской школы и педагогики. По справедливому мнению современных исследователей, «широкий круг проблем, касавшихся реформы школы и образования, охватывал как общие основы и принципы построения системы образования в их связи с социально-экономическими и политическими задачами, так и более конкретные вопросы организации различных ступеней образования, управления ими, доли участия в этом государства, общественного самоуправления, частной инициативы, а также чисто педагогические задачи, касавшиеся реформирования всего школьного строя: содержания образования, методов обучения, организационных форм занятий, взаимоотношений педагогов, учеников и их родителей и тому подобных вопросов» [12. С. 66].

Развитие педагогической теории в России в конце XIX — начале XX в. сопровождалось преодолением эмпирики и описательности педагогических сочинений, которые представляли собой изложение фактов из опыта воспитания и рецептурных приемов обучения, объективно не обоснованных. «Если во все времена, — отмечает С. Ф. Егоров, — педагогика в России, как и на Западе, представляла собой осознание воспитания, то в рассматриваемый период она, кроме того, характеризовалась все усиливавшимся стремлением к осознанию и объяснению самой себя, своего предмета исследований, своего места среди других наук» [5. С. 27].

Рост самосознания, рефлексии во всех науках о человеке, накопление знаний в педагогической теории и практике способствовали осмыслению основ, построению теоретического фундамента педагогической науки. Научно-педагогическое сознание в конце XIX — начале XX в. включало множество направлений различной идеологической и методологической ориентации. Б. М. Бим-Бад указывает: «Понимание *содержания и структуры человековедческого (антропологического) фундамента педагогики* стало одним из важнейших моментов дифференциации педагогических течений» [2. С. 9]. В поисках основы для теоретических построений педагоги обращались ко многим отраслям знания — философии, естествознанию, антропологии, социологии, логике, эстетике, психологии, этике.

Наиболее влиятельным среди теоретиков и практиков образования и результативным в конкретно-научном плане в педагогическом движении в конце XIX — начале XX в. было антропологическое направление. Его представители (М. И. Демков, А. Ф. Лазурский, П. Ф. Лесгафт, В. А. Вагнер, П. Ф. Каптерев, В. М. Бехтеров, В. А. Волкович, А. А. Красновский и др.) продолжали развивать в русской педагогике идеи Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского. В исследованиях Б. М. Бим-Бада подчеркивается, что для представителей этого направления был характерен универсализм в привлечении практического материала и в применении методов исследования, в понимании предмета педагогики и в разработке ее в качестве науки и ис-

кусства, в отношении к традициям и в охвате современной проблематики. Они активно отстаивали прогрессивные в то время идеи независимости от религии, единства рационального и эмпирического, историко-культурной обусловленности сознания, познаваемости мира [1. С. 102—103].

Теоретические разработки М. И. Демкова, П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта, В. П. Вахтерова, П. П. Блонского были направлены на научное объяснение педагогической деятельности, построение общей теории правомерно рассматривалось ими как существенное условие и эффективное средство совершенствования воспитания и образования. Значительный вклад в создание общетеоретических и методологических основ педагогики как науки внес М. И. Демков, работы которого были направлены на изучение и формирование национальной, своеобразной педагогики, способной решать специфические национальные проблемы его времени. Рассматривая философию как теоретическую базу педагогики, М. И. Демков призывал русских философов помочь отечественной педагогике в осуществлении национальных идеалов *красоты, истины и добра*. Становление педагогической науки в России он связывал не только с разработкой методологических основ, но и с развитием опытно-экспериментальной базы, ростом педагогического образования, институционализацией педагогики, расширением общественного педагогического движения.

За становление педагогики как науки выступал один из самых ав-

торитетных русских педагогов того времени П. Ф. Каптерев. Определяя статус педагогики как науки, он указывал, что научные знания являются общечеловеческими продуктами. Будучи последователем К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерев, однако, критически относился к предложенному им определению статуса педагогики как искусства и теоретически обосновывал собственную позицию. Он считал необходимым разделять педагогическую теорию и практику. Термин *педагогика* он ограничивал областью педагогической теории, которая есть общечеловеческое достояние, а практическую деятельность по воспитанию и обучению определял как педагогическое искусство, мастерство, которое есть «осуществление на деле указанных научных начал при данных условиях времени, места, обстановки и положения» [7. С. 35].

Разделяя педагогику как теоретическую науку и практическую деятельность П. Ф. Каптерев отмечал, что они не противостоят друг другу, так как педагогическая теория является сконцентрированным, обобщенным и систематизированным опытом, т. е. теоретическими рассуждениями об опыте с целью уловить их общие правила и законы.

В концепции П. Ф. Каптерева общечеловеческое начало, отражающее единство человеческой природы, является основанием педагогической науки, имеющей общенациональный и всечеловеческий характер, направленной на изучение всеобщих теоретических положений о развитии и воспитании личности. «Если нелепо

говорить, — писал П. Ф. Каптерев, — в точном смысле о русской физике или немецкой химии, то точно так же нелепо говорить о немецкой или английской педагогике как науке. Можно говорить только о немецком или английском воспитании, т. е. о практическом осуществлении научных педагогических начал в условиях английской или немецкой жизни данного времени, другими словами, об английском и немецком педагогическом искусстве, о педагогической технике. Научные основы развития личности, главные начала устройства школ одни и те же всюду, а различия касаются применения этих основ и начал к исторической и этнографической среде данной народности, т. е. касаются педагогического искусства» [7. С. 35].

Одно из ведущих мест в педагогической науке конца XIX — начала XX в. занимало теоретическое осмысление взаимосвязи общечеловеческих и национальных приоритетов образования. В социально-политической и философско-религиозной мысли получили отражение, с одной стороны, тенденции европеизации русской жизни, с другой — пробуждение национального самосознания народа. Характер, перспективы и пути дальнейшего развития страны явились предметом острой идейной борьбы между представителями различных направлений в отечественной науке и духовной культуре, новый импульс получила дискуссия западников и славянофилов.

Модернизация России, распространение школьного образования, возрастающее влияние западноевропейских достижений способствовали

усилению влияния западной педагогической культуры и связанной с ней гуманистической тенденцией в отечественном образовании и педагогике. В то же время сохранение авторитарно-православной традиции в массовой воспитательной практике крестьянства, критическое отношение к европейским ценностям, рост национального сознания определяли поиск самобытных педагогических идеалов и практических путей их реализации.

В исследованиях М. В. Богуславского отмечается: «Напряженный интерес к ценностным основаниям национального образования в их соотношении с общечеловеческими, рельефно проявившийся в начале XX в., был закономерным явлением, логическим звеном в дискурсе развития отечественной педагогической мысли: от восприятия общечеловеческих идей Просвещения (XVIII — начало XIX в.) — через овладение ценностями западноевропейской педагогики (первая половина XIX в.) — к убеждению в необходимости их взаимосвязи со специфичными традициями русской школы (со второй половины XIX в.)» [3. С. 116—117].

Для понимания кризисной ситуации в отечественном образовании и педагогической науке конца XIX — начала XX в. необходимо обратиться к истории становления русской школы и предшествующей разработке этой проблемы в отечественной педагогической культуре.

Генезис отечественной школы и педагогической мысли неразрывно связан с православной религиозно-культурной традицией. Основой

формирования национального педагогического самосознания и воспитания в Древней Руси явились славянская языческая культура и восточное христианство. Византийское влияние, культурные связи с южными и западными славянами способствовали развитию древнерусского просвещения, ознакомлению с достижениями западноевропейской науки и образования.

Несмотря на общую христианскую основу педагогической культуры Запада и Востока, в Древней Руси сложилась самобытная, достаточно замкнутая система православного воспитания доброго христианина и «нешкольная» система обучения, в которой преимущественное внимание уделялось «душевному строению», нравственному воспитанию, в отличие от рационального знания западноевропейской культуры.

В XVII в. произошел раскол русского общества под влиянием укрепления связей между Россией и Западной Европой, что вызвало, в частности, разное отношение к существующим системам образования. Во второй половине XVII в. в России сформировались три подхода к воспитанию, обучению и образованию [6. С. 225—226].

Латинское направление, представленное Симеоном Полоцким (1629—1680), Сильвестром Медведевым (1641—1691), Стефаном Яворским (рубеж XVII—XVIII вв.), ориентировалось на достижения западноевропейской мысли и практики образования. Грекофильское направление, представителями которого являлись Елифаний Славенецкий (1600—

1675), Федор Ртищев (1626–1673), Карион Истомин (на рубеже XVII–XVIII вв.), Иоанникий (1633–1717) и Софроний (1652–1730) Лихуды, ориентировались на византийско-русскую традицию образования, отстаивая необходимость сочетания религиозно-православного воспитания, русского «учения книжного» и школьного светского обучения. Старообрядческое направление, идеологом которого был протопоп Аввакум (1621–1682), утверждало отказ от латинского и греческого образования в пользу русского православия, выступая против изучения «внешних наук» и мертвых языков, увлечения «внешним мудрствованием» и забвения духовно-религиозного формирования человека.

Социально-экономическое и политическое развитие российского государства в конце XVII – начале XVIII в. способствовало усилению прозападных позиций и построению системы среднего и высшего образования по западноевропейским образцам.

В XVIII в. в результате европеизации, начатой Петром I, происходит проникновение в образованные слои российского общества западноевропейских культурных ценностей, в том числе и общечеловеческих идей эпохи Просвещения; Россия начинает осваивать достижения западной педагогики, опыт европейского образования. В обществе и правительственных кругах осознается недостаточность развития отечественных учебных заведений, направленных лишь на подготовку грамотных людей, квалифицированных специалистов; под влиянием европейского Просвещения, особенно

идей Локка и Руссо, ставится проблема воспитания добродетельного гражданина, преданного самодержавной власти и готового служить России.

Педагогические идеалы европейского Просвещения оказали значительное влияние на творчество И. И. Бецкого (1704–1795) и Н. И. Новикова (1744–1818), утверждавших безграничное могущество воспитания и образования как фактора преобразования людей, «выращивания новой благородной породы», способной переустроить мир. Особенностью русской педагогической мысли второй половины XVIII в. являлась постановка задачи воспитания не только полезных граждан, но и выдвижение на первое место «развития изящнейшего сердца», «умонаклонения к добру», «воспитания счастливых людей», утверждение приоритета нравственности над разумом.

Интенсивное проникновение в страну западных идей и опыта способствовало критическому восприятию православно-религиозной традиции, на первый план выдвигалась задача развития разума, православные идеалы стали составной частью идеалов формирования добродетельного гражданина, соответственно условиям развития и потребностям российского самодержавия.

В конце XVIII – начале XIX в. в России была создана система образовательных учреждений, в основе которой лежали образцы западноевропейских учебных заведений, преобладающим вначале было французское влияние, которое впоследствии сменилось немецким. Происходило

широкое заимствование иностранного опыта, не только теоретических идей, но и частных методик, переводилось большое количество западноевропейской педагогической литературы. Это способствовало быстрому ознакомлению российской педагогической общественности с достижениями западноевропейской педагогической культуры, но превознесение всего иностранного, слепое копирование зарубежного опыта и насаждение его в практику отечественного образования отрицательно сказалось на русской педагогике.

Важное значение для теоретического осознания этой проблемы в педагогической мысли имела дискуссия западников и славянофилов, развернувшаяся в 30–50-е гг. XIX в. Славянофилы (А. С. Хомяков, И. В. и П. В. Киреевские, Н. С. и И. С. Аксаковы, Ю. Ф. Самарин) опирались на идею принципиального отличия Европы и России, выступали за восстановление единства русского общества и культуры на основе национальных ценностей, придавая особое значение общинным и православным идеалам русского народа.

Идеолог славянофильства И. В. Киреевский (1806–1856) духовную основу самобытного развития России видел в православном христианстве, сохранившем, в отличие от западного христианства, обращение к душе человека, а не к его разуму, что отражало односторонний рационализм западной культуры и педагогики. Утверждая необходимость целостного взгляда на человека, он отстаивал приоритет нрав-

ственного воспитания, основанного на развитии религиозного чувства. «Направление народного образования, — писал И. В. Киреевский, — должно стремиться к развитию чувства веры и нравственности преимущественно перед знанием» [8. С. 392].

Духовно-православное понимание целостного идеала человека у славянофилов сопровождалось и органично дополнялось принципом соборности личностно-социального бытия индивидов, имеющего глубокие традиционалистско-общинные корни. Видный теоретик славянофильства А. С. Хомяков (1804–1860) так излагал свое понимание сущности воспитания в контексте даваемой им и его соратниками трактовки самобытности России: «Внутренняя задача русской земли есть проявление общества христианского, православного, скрепленного в своей вершине законом живого единства и стоящего на твердых основах общины и семьи. Этим определяется и сам характер воспитания, ибо воспитание, естественно даваемое поколением предшествующим поколению последующему, по необходимости заключает и должно заключать в себе те начала, которыми живет и развивается историческое общество. Итак, воспитание, чтобы быть русским, должно быть согласно с началами православия, которое есть единственно истинное христианство, с началами жизни семейной и с требованиями сельской общины, во сколько она распространяет свое влияние на русские села» [17. С. 502].

Однако, как отмечается Г. Б. Корнетовым, самобытная и интересная

постановка славянофилами многих важнейших педагогических проблем не стала определяющей в русской культуре и общественном движении. В теоретической педагогике и системе российского образования господствовали прозападные подходы, в воспитании же крестьянских масс продолжали преобладать традиции социализации средневековой Руси [9. С. 199].

Западники (Н. В. Станкевич, В. Г. Белинский, К. Д. Кавелин, Т. Н. Грановский, В. П. Боткин, П. В. Анненков, Н. П. Огарев, А. И. Герцен) выступали за преодоление вековой отсталости России, обосновывали необходимость ее исторического движения в направлении развития западной цивилизации.

Опираясь на достижения западно-европейской педагогики, П. Г. Редкин, В. Г. Белинский, Н. И. Пирогов, Н. А. Добролюбов развивали в отечественной педагогике гуманистические идеи «общечеловеческого» воспитания и образования. Так, гуманистические подходы при решении проблем воспитания и образования разрабатывал и пропагандировал П. Г. Редкин (1808—1891), он призывал опираться на активность ребенка в педагогическом процессе, отстаивал единство воспитания и обучения. Упрочению гуманистических тенденций в отечественной педагогической мысли в 40-е гг. XIX в. способствовали идеи В. Г. Белинского (1811—1848).

Большое значение в становлении российского педагогического сознания имела статья Н. И. Пирогова (1810—1881) «Вопросы жизни», в которой он выдвинул православный религи-

озно-христианский идеал воспитания человека, противопоставив его сословно-утилитарному и узконациональному. По мнению В. В. Куликова, «обывательской философии образования противопоставляется Пироговым точка зрения “общечеловеческого” воспитания, точка зрения подлинной философии. Имеется в виду не просто ориентация на гуманитарное образование, но формирование содержательного гуманитарного стержня любого образования, дающего приоритет в обучении не внешнему, количественному знанию, но качественному постижению общечеловеческих ценностей» [10. С. 22].

Под влиянием идеологии славянофильства вопрос о самобытности русского воспитания и образования был поставлен К. Д. Ушинским (1824—1870), в теории которого обосновывалась идея народности воспитания. Понятие «народность воспитания» Ушинский определял, исходя из наличия у каждого народа своего специфического идеала человека, соответствующего характеру народа и особенностям его социально-исторической и культурной жизни. Поэтому «воспитание, — писал К. Д. Ушинский, — созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа» [16. С. 120].

Во многом следуя принципам немецкой классической философии, Ушинский акцентировал внимание на том, что каждый народ имеет свою особенную национальную систему

воспитания, так как «основания воспитания и цель его, а следовательно, и главное его направление различны у каждого народа и определяются народным характером», то «общей системы народного воспитания для всех народов не существует не только на практике, но и в теории», «у каждого народа своя особенная национальная система воспитания, а потому заимствование одним народом у другого воспитательных систем является невозможным», свободно могут переходить только педагогические частности [16. С. 107, 123]. Провозгласив народность и православие важнейшими основами русской национальной школы, К. Д. Ушинский недостаточно четко раскрыл вопрос о русском воспитательном идеале и конкретных путях его реализации.

Критическое восприятие западноевропейской педагогики в отечественной культуре стимулировали работы Л. Н. Толстого (1828–1910). Глубоко изучив постановку школьного дела в ряде европейских государств, в частности, в Германии, Франции, Швейцарии, Бельгии, Англии, Толстой отмечал положительные и слабые стороны западной педагогики и выступал, как и К. Д. Ушинский, против подражания немецкой педагогике, механического перенесения на русскую почву опыта зарубежной школы, не пропустив его через призму идеи народности, без учета национальных традиций, языка и культуры. В связи с этим Толстой утверждал, что «для того, чтобы заимствовать приемы европейских школ, мы обязаны отличить то, что в них основано на

вечных законах разума, и то, что родилось вследствие исторических условий» [15. С. 68].

Он отстаивал положение, что система образования в России не должна и не может быть похожа на какую-либо существующую систему, а должна быть принципиально новой, свободной, строящейся на основе учета национально-исторических условий. Толстой был убежден, что «для того, чтобы русская система народного образования была не хуже других систем, она должна быть своя, не похожая ни на какую другую систему» [15. С. 67].

Педагогическая деятельность Толстого была посвящена образованию народа, в своих творческих исканиях он стремился соотнести формализованный процесс воспитания и обучения с традиционным жизненным укладом крестьян, в рамках которого осуществляется позитивный процесс социализации человека. А. А. Шаталов справедливо замечает: «Его педагогика выросла из знания основ народной жизни, народного духа, народной педагогики. Педагогические принципы его системы базировались на народной мудрости: нравственной обоснованности и практической целесообразности даваемых детям знаний, утверждении любви и уважения к достоинству личности, организации школы на идеях свободного воспитания» [18. С. 70].

Социально-политические и философско-религиозные ориентации представителей общественно-педагогического движения конца XIX — начала XX в. определяли специфику их под-

ходов к постановке и решению проблемы соотношения общечеловеческого и национального в отечественном образовании.

Наиболее значимыми аспектами данной проблематики, по мнению М. В. Богуславского, у различных, находившихся на достаточно альтернативных концептуальных позициях педагогов выступали: обоснование приоритетности общечеловеческих или национальных ценностей образования, пути их органичной взаимосвязи; определение исходных принципов, которые могут быть положены в основу осуществления «национального образования» и «народной школы»; установление критериев отбора содержания образования; обоснование форм и методов его осуществления, соответствующих «русскому духу» [3. С. 116]. В отечественной педагогике проблемы национального воспитания рассматривались в двух аспектах: государственном и собственно национальном, этнокультурном; что было связано с полиэтничностью страны, а также с необходимостью защищаться от западноевропейского культуртрегерства.

Одним из направлений педагогической мысли России в конце XIX — начале XX в. было *ортодоксальное* (охранительно-казенное), методологические позиции которого определялись приматом веры перед знанием, религии перед наукой. Ортодоксальное течение смыкалось с наиболее консервативными правительственными кругами и опиралось на идеологию православия, самодержавия, народности. Теоретики и де-

ятели просвещения охранительно-казенного течения К. П. Победоносцев, С. А. Рачинский, К. П. Яновский, А. А. Мусин-Пушкин провозглашали теологию руководящим принципом педагогики, в воспитании призывали опираться на евангельские заповеди, а не светскую этику, утверждали необходимость авторитарности и смирения как основ воспитывающего обучения. Целью общеобразовательной школы в теоретических построениях педагогов консервативного направления провозглашалось религиозно-монархическое воспитание, проблемы нравственности ставились в прямую связь с национальной безопасностью России.

К. П. Победоносцев (1827—1907) сущность национального воспитания определял прежде всего как законопослушание, подчинение порядку, исходя из представлений о неизбежности существующего строя России и отсутствия общих начал в построении образовательных систем различных народов.

С. А. Рачинский (1833—1902), деятель земского и церковного просвещения, отстаивал русскую самобытность в воспитании детей, основанного на религиозно-эстетической платформе. Выдвигая гуманизм, народность и нравственность важнейшими принципами воспитания, С. А. Рачинский духовно-нравственные основы воспитания русского человека видел в православии и отдавал приоритет на первой ступени воспитания церкви.

Вопросы национального образования разрабатывал видный русский педагог В. Я. Стоюнин (1826—1888), связывая основные недостатки сов-

ременной ему школы с космополитизмом, с отсутствием у нее национальных черт. «В каждом народном воспитании, — писал он, — при всем его общечеловеческом направлении, непременно должна быть своя частица народности, которая и составляет всеоживляющий дух» [14. С. 358—359]. Указывая на необходимость органичного взаимодействия семьи, школы и общества в воспитании, В. Я. Стоюнин справедливо критиковал практику семейного воспитания в России, которое осуществлялось либо по патриархальным законам, либо по западноевропейским образцам, насаждаемым в высших сословиях русского общества.

Идеи и мысли В. Я. Стоюнина перекликаются с воззрениями видного деятеля российского образования конца XIX — начала XX в. А. А. Мусина-Пушкина (1855—1918). «Главное и самое существенное зло нашей современной русской школы, — писал он, — и это на всех ступенях ее, начиная от начальной народной школы и кончая нашими университетами и специальными высшими учебными заведениями, заключается, по глубокому моему убеждению, в крайне выраженном ее космополитизме. Она прежде всего “не национальна”. Наше русское юношество не воспитывается в русских национальных идеалах, в духе веры, преданности престолу и Отечеству, в уважении родной истории, родной старины, в любви к историческому прошлому, выстрадавшему родным народом и составляющему потому ее драгоценную культурную собственность; отсюда естественное и

неизбежное последствие — образование целых поколений, совершенно не проникнутых родными, национальными идеями. Такая школа неизбежно теряет под собой твердую почву, обращается в международную, космополитическую школу, лишенную твердых, незыблемых устоев» [11. С. 476].

Сторонниками доминирования национального характера образования в начале XX в. выступили В. Волжанин, В. Ф. Динзе, С. Д. Смирнов, П. И. Ковалевский. Они создали *концепцию русской школы*, принципиальными положениями которой являются следующие: приоритет русского национального самосознания как основы системы образования России; политико-экономический и культурный подъем страны как условие успешного осуществления национального воспитания; направленность образовательного процесса на воспитание чувства любви к родине и русскому народу (при этом большое значение придавалось изучению «малой родины», организации экскурсий по родному краю, знакомству и участию школьников в жизни русского народа); национальная направленность содержания общего среднего образования; взаимодействие семьи, школы и общества как составляющих начал национального воспитания.

Педагоги и деятели просвещения «национального» направления внесли существенный вклад в обоснование принципов создания национальной школы, выяснение национального компонента в содержании образования, определения форм и методов работы. Но существенным недостатком

этой концепции было представление о статичном характере русской школы, ее обращенности в прошлое народа, «воспитание в традициях отцов и дедов». Кроме того, проблемы национального образования разрабатывались относительно только русской школы, оставляя в стороне проблемы создания национальных школ других народов России.

Оппозиционными относительно официальной педагогики являлись взгляды представителей *религиозно-философского течения*, выдвинувших в качестве идеологических ориентиров в педагогике соборность, софийность, любовь, общинный дух, идеалы православия. В разработке педагогической проблематики они опирались на христианско-православную антропологию, исходили из религиозного характера человека, природа которого влечет его к вере, что определяет национальные черты и содержание образования. Особый вклад в развитие русской педагогики, базирующейся на религиозной философии, внесли В. В. Розанов (1856–1919), В. В. Зеньковский (1881–1962).

Несмотря на ограниченное распространение педагогических идей русской религиозной философии, они содержали в себе интересные попытки осмысления воспитательно-образовательной проблематики в контексте целостного понимания личности, ее гуманистической перспективы восхождения к Богочеловеку. «Если ортодоксально-охранительное течение в русской религиозной педагогике, — отмечает Г. Б. Корнетов, — отдавало человека во власть Богу, требуя от

него смирения и безусловной покорности, то религиозно-философское течение стремилось возвысить его до Бога, помочь спасению его души, опираясь на гуманистически ориентированные ценности в их религиозной интерпретации» [9. С. 213–214].

Педагогов, ориентировавшихся на *антропологическое направление* в отечественной педагогике и рассматривавшие человека в широком контексте культуры, — П. Ф. Каптерев, М. М. Рубинштейн, В. Н. Сорока-Росинский, П. Девин, — разрабатывали концепцию развития отечественного образования на основе взаимосвязи общечеловеческого и национального начал.

С учетом достижений западно-европейской педагогики и традиций отечественной педагогической культуры разрабатывал данную проблему П. Ф. Каптерев (1849–1922). Исходными положениями его теоретических построений послужили идеи К. Д. Ушинского и Н. И. Пирогова, конструктивно-критически переосмысленные ученым. В своих работах П. Ф. Каптерев придерживался концептуального положения о единстве общечеловеческих и национальных начал в педагогическом процессе, их взаимовлиянии и взаимопроникновении. Исходя из единства антропологического формирования человека, П. Ф. Каптерев разрабатывал общечеловеческие начала педагогического процесса и утверждал универсальность педагогической теории как науки. Обосновывая приоритетность общечеловеческих начал, П. Ф. Каптерев указывал на их органичную связь

с национальными началами, рассматривая оба этих начала как неотъемлемые свойства человеческой природы и считая недопустимым их противопоставление.

Эти методологические позиции пронизывают его работы по теории педагогики, дидактике, содержанию образования, методике обучения, теории воспитания, семейной педагогике, а также историко-педагогические исследования, что в целом придавало основательность и глубину подхода ученого к трактовке проблемы и существенно продвинуло ее разработку в целом.

В педагогическом наследии Каптерева содержатся не только теоретические основы, но и конкретные пути и формы решения педагогом проблемы взаимосвязи общечеловеческих и национальных начал.

Концептуальная идея заключена в положении П. Ф. Каптерева об универсальной сущности педагогического процесса. Он исходил из единства антропологического формирования человека и национальной формы его осуществления, отражающей специфику культурных и исторических традиций, особенности национального менталитета разных народов.

В целом, методологическая позиция П. Ф. Каптерева по вопросу взаимосвязи общечеловеческих и

национальных начал в воспитании и образовании имела прогрессивное значение для отечественной педагогической науки и практики образования в условиях обострения национального вопроса в начале XX в. Основываясь на предшествующей разработке данной проблемы в российской педагогической культуре и западноевропейской науке, П. Ф. Каптерев сумел избежать космополитизма и национализма и способствовал утверждению общечеловеческих и национальных аксиологических приоритетов в педагогической теории и отечественном образовании¹.

Взаимосвязь общечеловеческих и национальных ценностей образования обосновывалась в педагогических концепциях современников П. Ф. Каптерева — М. М. Рубинштейна, В. Н. Сороки-Росинского, П. Девина. В условиях обострения проблемы национального образования в годы Первой мировой войны они подвергли решительной критике позиции «педагогических националистов», склонных, «возвеличивая и усиленно подчеркивая достоинства национального воспитания, замалчивать и умалять необходимость и значение воспитания общечеловеческого» [4. С. 11]. Защищая общечеловеческие приоритеты образования, основываю-

¹ Педагогическое наследие П. Ф. Каптерева значимо для решения актуальной и сложной проблемы соотношения общечеловеческих и национальных начал с учетом историко-педагогических традиций и для современной теории образования и школы. Практика реформирования образования в современной России возродила тенденцию в педагогическом движении, направленную на создание национально ориентированных образовательных учреждений. Этому способствует идея регионализации образования, провозглашенная в Федеральной концепции его развития.

щиеся на единстве антропологической природы человека и базовых нравственно-интеллектуальных императивах, педагоги антропологического направления подчеркивали необходимость их опредмечивания природно-средовыми, социокультурными и этнографическими доминантами, а также менталитетом и традициями, обуславливающими направленность целей и содержания образования, его форм и методов.

В связи с этим М. М. Рубинштейн отмечал, что «общечеловеческую идею мы можем сочетать и выявлять в школе на тщательном изучении всего родного, народного (но не только его одного!). Все изучение должно быть насыщено тенденцией-духом, чтобы каждый народ своим бытием и по-своему дал возможно больше не только себе и своим сынам, но и всему человечеству и человечности. <...> Только при этом условии педагог выполнит настоящую учительскую миссию» [13. С. 393].

В условиях жестоких противоречий и глубокого кризиса во всей мировоззренческой и духовной сфере, противостояния национализма и космополитизма, милитаризма и пацифизма в начале XX в. педагоги антрополого-гуманистического направления стремились к воспитанию самостоятельной творческой личности путем овладения ребенком культурным наследием родной страны и человечества. Характеризуя про-

грамму педагогов этого направления по развитию отечественного образования, М. В. Богуславский указывает: «Национальное образование виделось не в ограничении рамок содержания исторической традицией и культурным наследием русского народа, а, наоборот, в наполнении его ценностями мировой культуры, в устремлении в будущее, в формировании отношения к нему подрастающих поколений как к фактору прогрессивного развития страны. Образование трактовалось как своеобразный мост, соединяющий различные поколения и народы» [3. С. 129–130].

В качестве национальных элементов образования выделялись прежде всего родной язык, отечественная литература, история, география; формирование духовности учащегося связывалось главным образом с православной религией; обосновывалась необходимость единства и взаимосвязи государства, семьи, общества и школы в осуществлении воспитания на национальной основе. Однако представители отечественной педагогики в рассмотренных теоретических концепциях в силу слабого развития в то время философско-методологических основ образования и воспитания не смогли достаточно конкретно определить пути и способы национального образования и воспитания, наполнить предметным содержанием категорию «русская школа».

Список литературы

1. Бим-Бад, Б. М. Идеи «педагогической антропологии» в России / Б. М. Бим-Бад // Советская педагогика. — 1990. — № 9. — С. 102–109.
2. Бим-Бад, Б. М. Педагогические течения в начале двадцатого века: лекции по педагогической антропологии и философии образования / Б. М. Бим-Бад. — М. : УРАО, 1994. — 113 с.
3. Богуславский, М. В. Образование как ценность общечеловеческого и национального значения в отечественной педагогике первой четверти XX в. / М. В. Богуславский // Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект). — М. : ИТПиО РАО, 1995. — 361 с.
4. Девин, П. О национальном русском воспитании / П. О. Девин // Русская школа. — 1916. — № 2–3. — С. 11–29.
5. Егоров, С. Ф. Педагогическая теория в России на рубеже XIX–XX в. / С. Ф. Егоров // Педагогика и политика в образовании России конца XIX — начала XX в. — М. : УРАО, 1997. Ч. 1. — 427 с.
6. История педагогики / под ред. А. И. Пискунова. — М. : ТЦ «Сфера», 1995. Ч. 1. — 303 с.
7. Каптерев, П. Ф. Что есть педагогика? / П. Ф. Каптерев // Труды 2-го Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике. — Пг., б/г.: ГИЗ, 1913. — 707 с.
8. Киреевский, И. В. Записки о направлении и методах первоначального образования народа и России / И. В. Киреевский // Критика и эстетика. — М. : Искусство, 1979. — 439 с.
9. Корнетов, Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г. Б. Корнетов. — М. : ИТПиМИО, 1994. — 265 с.
10. Куликов, В. В. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы / В. В. Куликов. — Свердловск : УрГУ, 1988. — 191 с.
11. Мусин-Пушкин, А. А. О космополитизме нашей школы / А. А. Мусин-Пушкин // Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. — М. : Педагогика, 1990. — 608 с.
12. Российское образование на рубеже двух веков / под ред. С. Ф. Егорова. — М. : Академии, 1996. — 93 с.
13. Рубинштейн, М. М. Очерки педагогической психологии / М. М. Рубинштейн. — М. : Задруга, 1920. — 540 с.
14. Стоюнин, В. Я. Педагогические сочинения / В. Я. Стоюнин. — СПб. : [б. и.], 1892. — 567 с.
15. Толстой, Л. Н. О народном образовании / Л. Н. Толстой // Пед. соч. — М. : Учпедгиз, 1989. — 207 с.
16. Ушинский, К. Д. О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский // Избр. пед. соч.: в 2 т. — М. : Учпедгиз, 1974. Т. 1. — 384 с.
17. Хомяков, А. С. Об общественном воспитании в России / А. С. Хомяков // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. — М. : Педагогика, 1987. — 608 с.
18. Шаталов, А. А. Л. Н. Толстой и народная школа / А. А. Шаталов. — М. : Парсифаль, 1994. — 150 с.