

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Т. П. Днепрова

ИНВЕРСИОННАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ ПОЛИТИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются две тенденции в истории отечественного образования – консервативная и либеральная, являвшиеся отражением государственной политики. Дано обоснование национальной толерантности как медиационного процесса, позволяющего определить возможность «срединного пути» в прошлом и настоящем российского образования.

This article appeals to two tendencies in the history of native education – conservative and liberal pedagogic, presenting the dual opposition. These tendencies were the reverberation of the internal politics of Russian government, that was rather inverse and raised dissidence in the society and minds. Trying to understand of the dispute between conservative and liberal values in the history of native education here is given the substantiation of national tolerance as a mediation process, permitted to determine the possibility of «middle way» in the past, present and future of Russian education.

Путь развития российского государства отмечен существованием двух биполярных тенденций – традиционализма, или консерватизма (связь с традициями предков, народной почвой), и либерализма (стремление к новому, ориентация на образ другой, более развитой культуры). Под влиянием государственной политики эти тенденции способствовали формированию двух полюсов в отечественном образовании, дуальной оппозиции (термин А. С. Ахизера – консервативной и либеральной педагогической мысли и образовательной практики. Консервативная педагогика главной своей задачей считала воспитание. Либеральная педагогика, напротив, отдавала приоритет обучению, научным знаниям. Необходимо отметить, что оба направления в своей основе заимствованные: первое пришло в X в. с Востока (Византия), второе – в XVIII в. с Запада (Европа).

Политика российского правительства и соответственно процесс развития отечественного образования отличались постоянными инверсионными переходами от одного полюса к другому, резкой сменой одной системы ценностей другой (консервативной или либеральной). Печальную картину российского общества рисовал в своих «Философических письмах» П. Я. Чаадаев: «...внутреннего развития, естественного прогресса у нас нет, прежние идеи выметаются новыми, так как последние не вырастают из первых...» (1829 г.). Такая ситуация приводила к расколу общества, общественного сознания, ориентирующегося на противоположные ценностные установки.

Первый в российской истории раскол общества обозначился в период введения христианства, которое осуществлялось «сверху», насильственным путем. Оно разрушало патриархальный образ жизни русских людей, их слитное с природой мировосприятие. Однако в то время именно христианство, пришедшее с Востока, из Византии, открыло для русского народа дорогу к просвещению. Византия была прямой наследницей высших школ греко-римского мира, сочетавшей античную образованность с христианско-православным мировоззрением. По словам русского экономиста и правоведа Н. И. Тургенева, «тогда свет шел в Россию с Востока ... после реформы Владимира изменения к лучшему дают о себе знать» [7, с. 305]; подразумеваются введение усовершенствованной азбуки (кириллицы), открытие школ при монастырях и т. д.

Необходимо обратить внимание на то, что христианство, пришедшее на Русь извне, столкнулось с языческими традициями и сравнительно сложившимися общинно-патриархальными отношениями русского народа. Испытывая противодействие с их стороны, христианство оказалось подвержено закономерной эволюции в этноконфессиональном направлении. В массовом религиозном сознании складывается «этнически окрашенный православно-языческий синкретизм» [6, с. 163]. В обыденном восприятии православие стало считаться «национальной религией русских». Основу ее составила ветхозаветная система ценностей с присущими ей строгостью и жесткостью воспитания, патриархальными нравами, а доминантой культового поведения стало обрядоверие.

Древнерусское «образование», по словам П. Ф. Каптерева, представляло собой «воспитательное обучение», так как выше всего ценило твердую христианскую веру и церковную нравственность. Основные педагогические идеи были взяты из Библии и сочинений Иоанна Златоуста, а воспитательная цель педагогики определялась как «душеспасительность, стремление сделать людей лучше, научить их премудрости и страху Божию» [4, с. 103].

Наши предки заимствовали педагогический идеал из книг Ветхого Завета, потому что выраженные в них патриархальные идеи о семье и семейных отношениях были им понятны и отвечали их взглядам. До новозаветной, христианской педагогики, согласно П. Ф. Каптереву, русские люди еще не доросли, поскольку для понимания христианского учения необходимы были некоторые научные познания. Между тем в допетровский период существовало прямое опасение, что наука грозит утратой веры и даже разума, так как ведет к ереси, а потому греховна. П. Ф. Каптерев приводит слова древнерусского поучения: «...люби простоту больше мудрости, не изыскай того, что выше тебя ... какое дано тебе от Бога готовое учение, то и держи» [4, с. 11–12].

Недоверие к науке и ее языку – латыни, долго держалось в русском обществе. Даже в XVIII в. В. Н. Татищев в своем произведении «Разговор двух приятелей о пользе науки и училищ» должен был доказывать необходимость для русского человека изучения научной картины мира и иностранных языков.

Допетровский период, таким образом, характеризуется приоритетом воспитания перед обучением. В конце XVI в. главной задачей братских школ было «не научное образование, а укрепление юношества в православии» [4, с. 96]. Интересно, что первоначально христианство как внешнее культурное влияние (радикально-либеральное), как тенденция обновления, представляло собой чуждое явление на Руси. Но впоследствии православие стало частью традиционализма в России и национально-консервативной составляющей отечественного образования, т. е. перешло в свою противоположность. В результате такой трансформации русское православие неизбежно дистанцировалось от «фундаментальной космополитической» установки западного христианства, превращаясь постепенно в «охранительный» национально-государственный институт.

В России на долгие годы, вплоть до XVIII в., устанавливается церковно-религиозная, закрытая для влияния «латинства», образовательная система, что затормозило создание университетов и других учебных заведений по образцу западноевропейских стран.

Однако в допетровский период образование, как отмечают историки педагогики, было одинаковым и свободным для всех, делом свободного договора между родителями учеников и учителем. Необходимо сказать, что понятие «образование» ввел в научный оборот в конце XVIII в. швейцарский педагог И. Г. Песталоцци, а в России – известный просветитель Н. И. Новиков. Поэтому в данном контексте мы используем его условно. Говоря о допетровском периоде, важно отметить, что в то время никаких сословных школ не было, никаких профессиональных курсов не существовало. Учитель, в основном духовное лицо, учился там же, где и его ученики, и часто знал немногим больше них. Действительно, духовенство было недостаточно образовано, даже малограмотно, но «худо ли, хорошо ли, духовенство в течение целых столетий несло на своих плечах народное образование» [4, с. 134], оно создавало и первые школы, и славяно-греко-латинские академии (Киево-Могилянскую, Московскую). Для того времени духовенство представляло собой сравнительно образованный класс, «жило с народом вместе, могло сделаться могучей культурной силой» [Там же]. Но догматизм православия, нежелание учитывать новые тенденции в развитии общества и мировой научной мысли, боязнь потерять влияние (власть) в сфере образования сделали русское духовенство реакционно-консервативной силой, тормозившей просвещение и социально-культурное развитие России. Поэтому отдельные молодые люди, преимущественно из боярских семей, получали образование за границей: «... юношество, искавшее лучшего и высшего образования ... направлялись в иезуитские коллегии и там заражались латинством» [4, с. 97]. Хотелось бы уточнить, что представители низших слоев населения (крестьянство, ремесленники и другие) не стремились к учению, не доверяли науке и даже смеялись над теми, кто был одержим жаждой знаний. Для них важнее была «наука жизни», связанная с их бытом, семьей, трудом. У них была своя, народная педагогика.

Переломным для России стал XVIII век. Произошел инверсионный переход от патриархально-консервативной к либеральной системе ценностей, сторонниками которой наряду с Петром I стали высокообразованные для того времени люди – выпускники Киево-Могилянской и Московской академий – и те, кто получил западноевропейское образование (Ф. Салтыков, Ф. Прокопович, В. Н. Татищев, А. Ф. Магницкий и др.).

В результате просветительских реформ Петра I, резко развернувших патриархальную российскую действительность на путь европейской цивилизации, в обществе и обозначились две оппозиционные тенденции – национально-консервативная (традиционализм) и новая либеральная, ориентированная на западноевропейскую культуру. Официальная власть, в своем «просветительском движении», отдавала приоритет прозападной ориентации отечественной науки, которая продолжалась до начала XIX в.

Важно подчеркнуть, что петровские преобразования в области просвещения меньше всего походили на поверхностное подражание Западу, как это было свойственно послепетровскому времени. Россия, вырвавшись из патриархального средневековья, получала, преодолевая свое невежество, «научные знания» от Европы, как когда-то уроки просвещения (или, скорее, воспитания) от Византии. В истории отечественного образования наступил государственный период развития, когда просвещение было признано важной составляющей общей политики государства.

Петр I преследовал чисто утилитарно-прагматические цели, выдвигая на первое место быстрое обучение молодых людей, достаточно подготовленных к конкретному виду деятельности (военной и гражданской службе), обладающих практическими знаниями, сноровкой и деловыми качествами. Он хотел «упрочить» и расширить руководящее значение дворянского сословия, сделав из дворян образованных профессионалов, проводников западноевропейского просвещения в России. Воспитание же сводилось в большей степени к правилам придворного этикета («Юности честное зеркало, или Показание к житейскому обхождению»). При Петре I стали создаваться школы для профессиональной практической подготовки, но они порой не предполагали предшествующего общего образования. А воспитание заменялось простой «выучкой математико-военным наукам». Если церковно-религиозная педагогика отличалась идеалистичностью (мифологизированностью), то государственная педагогическая система была чужда идеализма, государственный интерес ставился превыше всего. К школам различных типов были приписаны разные слои общества, сословия. Педагогическое единство исчезло, а образование становилось сословным. Однако превращение обучения из единого церковного в многообразное профессионально-практическое было необходимым моментом развития отечественного образования, «иначе бы русская педагогика не сдвинулась со своего церковного якоря» [4, с. 108]. В. О. Ключевский, цитируя ученика петровской школы, впоследствии резидента в Константинополе, а затем – оренбургского губернатора И. И. Неплюева, отдает

должное личности Петра I и его деятельности во благо российского отечества и просвещения: «сей монарх отечество наше привел в сравнение с прочими, научил нас узнавать, что и мы люди» [5, с. 226].

Наряду с либеральной в отечественном образовании существовала и национально-консервативная тенденция, одним из представителей которой был И. Т. Посошков. Он предлагал проекты по реформированию отечественного образования, содержащие идеи распространения грамотности среди населения на основе православной веры, организации общедоступных школ для крестьянства. И. Т. Посошков пытался соединить традицию старинного благочестия и воспитания в условиях новой государственной школы. Однако его взгляды не входили в сферу внимания государства и оставались вне школьных преобразований.

По словам В. О. Ключевского, период между двумя великими реформами, «между петровской реформой порядков и екатерининской реформой умов» [5, с. 365], был «дурным перепутьем», еще сильнее обозначившим раскол в обществе и образовании. Государственная образовательная политика в это время приняла «уродливую» форму поверхностного подражания всему западноевропейскому с презрительным отношением ко всему русскому и пренебрежением к наукам. В это время «деловая цель образования исчезла из глаз, и книга стала только средством приятно наполнять пустоту праздного и бесцельного существования» дворянства [5, с. 374].

В середине XVIII в. попытки преодоления противоречия между национально-консервативными и западно-либеральными тенденциями в отечественном образовании были предприняты М. В. Ломоносовым и его учениками – ректором университетской гимназии Н. Н. Поповским и профессором Московского университета А. А. Барсовым. Их деятельность служила проявлением своеобразного национального согласия в отечественной педагогике. С одной стороны, они выражали позитивное отношение к европейской педагогической мысли и образовательной практике, открытость к диалогу с западной культурой, а с другой стороны, их отличало понимание ценности русских традиций, культурных особенностей и достижений отечественной науки. Благодаря этому создавался позитивный образ собственной национальной культуры при положительном восприятии западноевропейской. Возможность такого компромисса внутри консервативной и либеральной дуальной оппозиции в образовании способствовала бы созданию благоприятных для просвещения русских людей условий, приобщению их к мировой культуре и плодотворному развитию российской науки и практики во взаимодействии с западноевропейской педагогической мыслью. М. В. Ломоносов и его ученики, таким образом, одними из первых подошли к пониманию гармоничного сочетания конструктивных консервативных и либеральных тенденций в отечественном образовании – к национальной толерантности. Национальная толерантность может рассматриваться как определенная консолидация (сплочение) дуальной оппозиции и возможность «промежуточного» пути развития отечественного

образования, основанного на позитивной национальной идентичности при положительном восприятии другой (западноевропейской) культуры и взаимодействии с ней.

В петровское время образование имело узко утилитарно-профессиональный характер, молодые люди отправлялись за границу повышать свои знания, обучаться артиллерии, навигации и другим профессиям. В послепетровский период дворяне находили там возможность «усваивать великосветские манеры». Эпоха просвещенного абсолютизма отмечена переориентацией с профессиональной на общеобразовательную школьную систему, на воспитание «новой породы людей», которые ездили «на поклон к французским философам». Правительство Екатерины II под воздействием просветительских идей западноевропейской мысли стремилось осуществить в России «новое воспитание», которое бы нравственно переродило общество: высокообразованное дворянство разумно и справедливо управляло бы государством, а представители созданного «третьего чина» – разночинцы – в результате религиозно-нравственного воздействия стали бы добропорядочными людьми и гражданами, передающими новые взгляды своим детям.

Однако, не умаляя успешной деятельности в области отечественного образования Екатерины II и ее сподвижников И. И. Бецкого, Ф. И. Янковича де Мириево, нельзя не отметить односторонность их просветительского подхода. Образовательная политика основывалась на гуманной идее И. И. Бецкого о «верховенстве сердца в духовной природе человека, о превосходстве его над разумом» [4, с. 185], о воспитании честного, добродетельного человека с присущим ему «благонаравием». Умственному же развитию правительство не придавало большого значения. Научные знания ценили очень низко, отводя им второстепенную роль. «Нравственной силы умственному образованию не приписывали, разнообразные науки и знания считали чем-то вроде духовной блестящей одежды, которая самого ума не составляет» [4, с. 193]. Такой взгляд успешно мирился с энциклопедизмом учебных курсов – «знать все, но чрезвычайно поверхностно и неосновательно, и не знать ничего обстоятельно и глубоко» [4]. Сущность умственного образования заключалась в умении общаться в свете («лююдскости») – говорить на иностранных языках и иметь некоторое представление о множестве разнородных вещей.

Нигде в Европе «просветительная философия» так наглядно, как в России, не раскрылась обеими своими сторонами, лицевой и оборотной. Одним из главных изъянов была «галломания» – не само французское просвещение, а его отображение в массе русских «просвещенных» умов, то «употребление», какое оно имело в России. Ведь Ж.-Ж. Руссо, по словам В. О. Ключевского [5, с. 377], потому и был особенно популярен, что своим трактатом о вреде наук оправдывал нашу «неохоту» учиться. Можно выделить три основные негативные тенденции, вызванные «галломанией».

1. Оправдание и укрепление «старого доморощенного невежества и нравственной косности».

2. Критика всего русского. Западная культура не просветляла, а «потемняла» восприятие родной действительности: «непонимание ее сменялось равнодушием к ней, продолжалось пренебрежением и завершалось ненавистью или презрением» [5, с. 373]. Люди из высшего общества порой считали несчастьем быть русскими.

3. Увлечение всем французским, которое привело к тому, что русское дворянство лучше говорило и писало на французском языке, чем на родном. Русский язык стал считаться языком простолюдинов.

«Галломания» усилила внутренний раскол России, создав пропасть между «образованной» элитой и основной массой неграмотного или полуграмотного населения. И, что очень важно, она способствовала формированию негативной национальной идентичности в высшем российском обществе.

В 70–80-х гг. XVIII столетия возникло стремление преодолеть эти негативные тенденции и гармонично сочетать национальную самобытность (воспитание) и «иноземное влияние» (обучение) в отечественном образовании. Оно связано с именем русского просветителя, издателя, филантропа Н. И. Новикова и его сподвижников – И. В. Лопухина, И. Г. Шварца, И. П. Тургенева, С. И. Гамалеи, В. А. Трубецкой.

«Новикову, – писал В. О. Ключевский, – принадлежит честь одного из первых, кто заговорил у нас о разграничении заимствуемого и самобытного, о черте, за которую не должно переступать иноземное влияние» [5, с. 377]. Н. И. Новиков полагал, что истинное просвещение основывается на совместном развитии разума и нравственного чувства, на согласовании европейского образования с национальной исключительностью.

Исследователи жизни и творчества этого подвижника отмечали, что вся просветительская деятельность московского кружка Н. И. Новикова была направлена на то, чтобы «из грамотного люда разных сословий создать читающую публику» и «обдуманым сочетанием общечеловеческих и национально-исторических элементов дать этому просвещению самобытный склад, который изменит дух общества, господствующее направление умов» [5, с. 386]. Представители этого направления хотели вывести русское просвещение из малого круга оторванных от народа «просвещенных людей» в широкий мир российского общества, основываясь, говоря современным языком, на национальной толерантности. К сожалению, в конце своего правления Екатерина II и ее окружение не смогли достойно оценить их просветительскую деятельность. События Французской революции заставили власть опасаться распространения ее идей в России. Вследствие этого в государстве создалась ситуация подозрительности и недоверия к общественной и частной инициативе в образовании.

В XIX в. государственная политика в области образования была еще более противоречива. Одна оппозиция резко сменяла другую. Такой инверсионный процесс зависел от внешних и внутренних причин. Развитие отечественного образования в XIX – начале XX в. современные историки педагогики на-

зывают «реверсивным» (от лат. *reversus* – обратный). Это проявлялось в постоянном «противоборстве реформ и контрреформ, что отражало общую противоречивость процесса модернизации, “догоняющего развития” России, наблюдалось жесткое противостояние в нем двух стержневых тенденций – прогресса и стагнации» [3, с. 12]. Прогресс ассоциировался с либеральными ценностями, стагнация – с консервативными. Однако не все так однозначно. Любое явление дуалистично, каждому явлению присущи и позитивные, и негативные начала.

Понятие «образовательная реформа», как отражение либеральных ценностей, в нашем обыденном сознании однозначно ассоциируется с позитивными тенденциями, обновлением, отказом от устаревших, изживших себя форм и содержания, стремлением к прогрессу, движением вперед. Во многом это так. Но порой в этом «рвении» мы можем упустить что-то важное, системообразующее. Можем оторваться от национально-культурной основы, без которой либеральные идеи превратятся лишь в умозрительные рассуждения, «вещи в себе», или ноумены (И. Кант), доступные для понимания лишь высокообразованным интеллектуалам. Примером тому служит «галломания».

Противоположное понятие «контрреформа», как отражение консервативных ценностей, ассоциируется у нас с негативом, противостоянием обновлению, развитию, прогрессу и отождествляется со стагнацией – застоем. С этим нельзя не согласиться. Однако контрреформа или оппозиция реформе может рассматриваться как противостояние идеям, неприемлемым для определенной части общества. И надо сказать, большей его части, которая воспринимает обновление как «покушение» на национально-традиционные основы воспитания, нарушение общественного порядка, хаос и разрушение государственности.

Действительно, в процессе общественных преобразований, особенно школьной системы, одной из задач которой является сохранение преемственности культурных традиций народа, мы не должны пренебрегать педагогическим опытом отечественного прошлого. Важно учитывать множественность социально-политических и культурных устремлений, в которых порой содержится намерение сохранить национальное своеобразие отечественной педагогической мысли и образовательной практики, отказавшись от поверхностного заимствования «чужой» культуры.

Необходимо признать, что новые культурные ориентации могут восприниматься как вторжение в общественное или личностное пространство уже сложившихся ценностей, вызывая тем самым настороженность, страх и даже враждебность из-за неопределенности ожиданий. Такое явление в психологии определяется как ксенофобия (от греч. *xenos* – чужой и *phobos* – страх) – враждебность, нетерпимость к кому-либо или чему-либо чуждому, непривычному. В результате чуждого влияния отдельные люди или общество в целом могут переживать дискомфорт. Это состояние может быть охарактеризовано как «отпадение» от своего национального прошлого, религии, власти,

от того, что составляет жизнь отдельного человека и общества. Комфортное же самочувствие обеспечивается привязанностью к освоённой культуре, традиционным ценностям, где человек выступает объектом партиципации (по А. С. Ахиезеру), т. е. приобщения к целому, локальному сообществу, общине, патриархальной семье, государственности, а также к власти с полным подчинением, но не навязанным, а основанным на доверии [1, с. 329].

Поэтому и консервативная, и либеральная системы ценностей в отечественном образовании суть части единого национального историко-педагогического процесса, они связаны генетически. Каждая из этих двух противоположных позиций содержит определённую культурно-образовательную программу. Та и другая выполняют свои функции, первая – сдерживающую, охранительную, вторая – развивающую, преобразовательную. Это, в свою очередь, предполагает отказ от манихейской инверсионной логики, основанной на абсолютизации жёсткого противопоставления «добра и зла», консерватизма и либерализма, односторонности суждения и однозначности определения дуальной оппозиции.

Мы полагаем, что важен и необходим поиск синтеза противоположных идей через диалог. Синтезирующей основой консервативной и либеральной педагогики может служить национальная толерантность, представляющая собой медиационный процесс. Медиация (от ср.-лат. *mediation* – посредничество) предполагает некоторый промежуточный вариант, некоторое соотношение внутри взаимопроникновения полярных взглядов, отвечающее новым, более сложным условиям [1, с. 67]. Результатом медиации является то, что Н. А. Бердяев называл «срединной культурой» [2, с. 31]. В современном понимании это предполагает получение новых элементов культуры, не сводимых к крайним полюсам дуальной оппозиции. Таким образом, иницирующая этот процесс национальная толерантность характеризуется отсутствием абсолютизации противоположных ценностей и максимальным вниманием к их взаимопроникновению, что порождает новое содержание образования, лишённого националистической риторики и легкомысленного подражательства.

Для преодоления негативного влияния политико-педагогических процессов прошлого на развитие современной педагогической теории и практики требуется иной подход к осмыслению истории отечественного образования. С одной стороны, необходим примирительный анализ консервативных и либеральных тенденций в истории образования и педагогической мысли, а с другой – отказ от жёсткой детерминации образования государственной политикой.

Литература

1. Ахиезер А. С. Россия: критика исторического опыта: В 2 т. – Новосибирск: Сибирский хронограф, 1997–1998. – Т. 1: От прошлого к будущему. – 805 с. – Т. 2 : Теория и методология: Словарь. – 595 с.

2. Бердяев Н. А. Судьба России / Сост. К. П. Ковалева. – М.: Сов. писатель, 1990. – 347 с.
3. Днепров Э. Д. Современная школьная реформа в России. – М.: Наука, 1998. – 464 с.
4. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. – СПб.: Изд. О. Богдановой, 1915. – 540 с.
5. Ключевский В. О. Исторические портреты. Деятели исторической мысли / Сост. В. А. Александрова. – М.: Правда, 1990. – 624 с.
6. Лекции по истории религии: Учеб. пособие / Науч. ред. А. Н. Типсина. – СПб.: Лань, 1997. – 272 с.
7. Тургенев Н. И. Россия и русские / Пер. с франц. С. В. Житомирской. – М.: ОГИ, 2001. – 744 с.