

Содержание:

ОТ РЕДАКЦИИ	2
К.филол.н. священник Димитрий Долгушин «О ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ» С.П. ШЕВЫРЕВА	3
Степан Петрович Шевырев О ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ	6
К.п.н. Павлова О.А. «О НРАВСТВЕННОМ ЭЛЕМЕНТЕ В ВОСПИТАНИИ» И «О ПОЛЬЗЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ» К.Д. УШИНСКОГО	16
Константин Дмитриевич Ушинский «О НРАВСТВЕННОМ ЭЛЕМЕНТЕ В ВОСПИТАНИИ» (извлечения из статьи)	18
Константин Дмитриевич Ушинский О ПОЛЬЗЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	23
К.филос.н. диакон Димитрий Цыплаков МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ В.В. ЗЕНЬКОВСКОГО	37
Протоиерей Василий Зеньковский ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ	47
Магистр богословия протоиерей Борис Пивоваров МУДРОСТЬ И ГЛУПОСТЬ ПО КНИГЕ ПРЕМУДРОСТИ ИИСУСА СЫНА СИРАХОВА (материал для урока по Библии)	57

© Православная Гимназия во имя Преподобного Сергия Радонежского

Редакционная коллегия:

Протоиерей Б.И. Пивоваров, Л.П. Талышева (гл. ред.), профессор Л.Г. Панин, О.Г. Щеглова (зам. гл. ред.), К.В. Робак, Е.Д. Москаленский, О.А. Павлова, С.Ф. Ахмадиева, А.Б. Пивоваров

Компьютерная верстка: священник Владимир Шин
Е.Ю. Бабенков

ОТ РЕДАКЦИИ

Настоящий выпуск журнала «Источниковедение в школе» посвящается проблемам воспитания и содержит несколько текстов, заимствованных из трудов выдающихся русских педагогов — С.П. Шевырева, К.Д. Ушинского и протоиерея В. Зеньковского.

Все приводимые в журнале источники педагогической мысли касаются самых важных вопросов воспитания:

Какова главная цель воспитания? Какие задачи прежде всего стоят перед воспитателем? Что должно развиваться и воспитываться в ребенке? Какое место в воспитании должно занимать умственное, физическое, эстетическое и духовно-нравственное развитие? Каково значение духовно-нравственного облика воспитателя и его место в системе школьного образования и воспитания ребенка?

Все три приводимых автора единодушны в понимании главных педагогических проблем, хотя жили они не в одно время. Не может не поражать глубина проникновения этих педагогов в сущность проблем воспитания детей и молодежи. А многие их суждения не потеряли актуальности до настоящего времени.

«Что должно быть воспитано в человеке?» Отвечая на этот вопрос С.П. Шевырев, например, проводит строгое различие между развитием и совершенствованием. При этом он убежден, что воспитание должно обнимать все в человеке — дух, душу и тело. Одностороннее воспитание не может принести добрых плодов и не дает возможности раскрыться в воспитуемом всем его дарованиям.

Работы С.П. Шевырева и К.Д. Ушинского предваряются краткими сведениями об авторах и их научно-педагогических трудах. Работе протоиерея В. Зеньковского предшествует статья кандидата философских наук диакона Д.Цыплакова о мировоззренческих основах педагогики В.В. Зеньковского.

В конце журнала помещены материалы для урока по Библии. Основой для урока выбрана Книга Премудрости Иисуса сына Сирахова, с древнехристианских времен рекомендовавшаяся как источник наставлений для юношества.

«О ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ» С.П. ШЕВЫРЕВА

Степан Петрович Шевырев (1806–1864) — ученый-филолог, поэт, публицист. Его самостоятельная литературная и научная деятельность началась в 1820-е годы. Шевырев проявил себя сразу в нескольких областях: как поэт, как литературный критик, как редактор, как переводчик. Его стихотворения встретили сочувственный отклик и обратили на молодого поэта внимание А.С. Пушкина, Е.А. Баратынского. Шевырев принимал активное участие в издании журнала «Московский вестник» — органа молодых московских литераторов, увлекавшихся идеями немецкого романтизма и шеллингианства (т.н. «любомудров»). С этим журналом тесно сотрудничал А.С. Пушкин. Шевырев вел в нем литературно-критический отдел и был основным помощником главного редактора — М.П. Погодина. Статьи Шевырева в «Московском вестнике» — весьма заметное явление в русской критике того времени. Написанный им разбор второй части «Фауста» Гете вызвал благосклонный отзыв самого немецкого поэта. Самой значительной переводческой работой Шевырева этого периода было его участие в переводе книги В. Вакенродера и Л. Тика «Сердечные излияния отшельника-любителя искусств» — первого манифеста немецкого романтизма.

В 1829 г. Шевырев отправляется в заграничное путешествие, сопровождая в качестве домашнего учителя семью княгини З.А. Волконской. Время, проведенное в чужих краях (в основном в Италии), Шевырев использовал для знакомства с шедеврами живописи, скульптуры, архитектуры, изучения истории мирового искусства и словесности.

По возвращении на Родину он получает от министра просвещения графа С.С. Уварова предложение занять место адъюнкта по кафедре истории русской словесности в Московском университете. В качестве диссертации, необходимой для того, чтобы вступить в эту должность, Шевырев представил исследование «Дант и его век» — первую на русском языке монографическую работу о Данте. С тех пор и почти до конца жизни судьба Шевырева была тесно связана с Московским университетом. В 1834 г. он приступил к чтению лекций в качестве адъюнкта (помощника профессора). В 1837 г. получил степень доктора философии за сочинение «Теория поэзии в историческом ее развитии у древних и новых народов» и стал экстраординарным (сверхштатным) профессором. В 1847 г. он стал ординарным профессором истории русской словесности и был утвержден деканом первого отделения философского факультета. В 1852 г. Шевырев был избран академиком Императорской Академии Наук.

Основной сферой его научных интересов была история литературы. С.П. Шевырев — один из первых в России сторонников исторического метода в литературоведении. Он считал, что «настоящая теория может быть создана только вследствие исторического изучения поэзии», поэтому большое внимание уделял накоплению и разработке фактического материала. Особенно важными были труды Шевырева в области изучения древнерусской литературы. Нужно сказать, что в то время для широких кругов русского образованного общества древнерусская литература была *terra incognita*. Большинство памятников древнерусской литературы было не издано, многие — не известны, не введены в научный оборот. Расхожее мнение отказывало древнерусской литературе в сколько-нибудь серьезном значении и достоинстве. Шевырев очень много сделал, чтобы изменить эту ситуацию. Ему принадлежит заслуга создания первого академического систематического курса древнерусской литературы. Особый резонанс имели его публичные лекции — «Чтения по истории русской словесности» (1844–1845 уч. г.). Оценивая их,

И.В. Киреевский писал: «История древнерусской литературы не существовала до сих пор как наука; только теперь, после чтений Шевырева, должна она получить право гражданства в ряду других историй всемирно-значительных словесностей»¹. Фактически Шевырев «открыл новую дисциплину — базирующуюся на широком изучении первоисточников историю древней русской литературы»².

Не оставлял он своим вниманием и новейший период отечественной словесности. Будучи сам непосредственным участником литературного процесса, Шевырев был близко знаком со многими писателями и поэтами. Наиболее тесная дружба связывала его с Н.В. Гоголем. Шевырев вел издательские дела Гоголя, держал корректуры, а после его смерти «принимал деятельное участие в разборе его бумаг и хлопотал о посмертном издании его сочинений»³. До конца своей жизни Шевырев работал над многотомной «Историей русской словесности».

Как преподаватель С.П. Шевырев много внимания уделял индивидуальной работе со студентами: «усердно руководил их занятиями, помогал указаниями, книгами и даже деньгами и заступничеством»⁴. Среди его учеников — такие талантливые филологи-русисты, как Ф.И. Буслаев, Н.С. Тихонравов. Тем не менее отношения Шевырева и с учащими, и с учащимися Московского университета складывались весьма не просто. Причиной тому были отчасти характер Шевырева, которому не всегда хватало сдержанности и такта, а отчасти занятая им общественная позиция. В отличие от некоторых своих коллег он никогда не пытался заработать себе популярность с помощью политической фронды. Уже тогда в глазах многих студентов это было плохой рекомендацией. Свои взгляды в письменной или устной полемике Шевырев отстаивал горячо и эмоционально, зачастую переходя на личности, и в результате оказывался в ложных, двусмысленных ситуациях. Одна из подобного рода историй привела к тому, что в 1857 г. он вынужден был подать в отставку. Последние годы жизни Шевырев провел за границей, читая в Италии и Франции публичные лекции по русской литературе. Умер он 8 мая 1864 г. в Париже.

Лояльная к правительству политическая позиция Шевырева делала его фигуру одиозной для революционно-демократической и советской историографии. Его неизменно зачисляли в лагерь сторонников «официальной народности» и отзывались о нем чаще всего



Степан Петрович Шевырев.
Портрет неизвестного художника

¹ Киреевский И.В. Критика и эстетика.— М.: «Искусство», 1998, с. 222.

² Там же, с. 449.

³ Русский биографический словарь.— Шебанов-Шютц.— Спб., 1911, с. 27.

⁴ Там же, с. 25.

либо в обличительно-ироническом, либо в снисходительном тоне. Некоторые изменения наметились в 1930-е годы, когда был подготовлен и издан сборник стихотворений Шевырева, и об авторе заговорили как о ярком представителе и теоретике «поэзии мысли». Сейчас, когда настало время более беспристрастных оценок, можно надеяться, что когда-нибудь будет написана полная научная биография Шевырева — по своему вкладу в отечественную науку и культуру, по своему месту в общественной жизни России он этого несомненно заслуживает.

Малоизвестная, но важная страница в биографии Шевырева — его участие в книгоиздательской деятельности Оптиной пустыни¹. Этот монастырь в XIX в. стал одним из средоточий русской культуры. Оптина пустынь прославилась старцами — духовно-опытными подвижниками, к которым за молитвенной поддержкой и духовным советом обращались люди со всей России, начиная с простых крестьян и кончая знаменитыми писателями и философами. Русская интеллигенция открыла для себя Оптину пустынь в 1840-е годы. Тогда старец иеромонах Макарий (Иванов) в сотрудничестве с философом И.В. Киреевским и его супругой Н.П. Киреевской развернул обширную деятельность по изданию духовной литературы. И.В. Киреевский привлек к ней С.П. Шевырева, с которым был дружен еще с юности. Шевырев не раз бывал в Оптиной пустыни, беседовал со старцем Макарием. Книгоиздательская деятельность Оптиной пустыни восстанавливала прерванные традиции русской культуры — традиции духовной книжности, сложившиеся еще в Древней Руси, но почти забытые в культуре XVIII века. Как бы заново открытые в 19 столетии, они стали источником вдохновения для многих — например, для Н.В. Гоголя, который несколько раз бывал в Оптиной. Возможно, свою роль в знакомстве писателя с этим монастырем сыграл и С.П. Шевырев, который в 1840–50-е годы был одним из самых близких Гоголю людей. С монастырской культурой Шевырев соприкасался не только в Оптиной пустыни. Одна из лучших его книг называется «Путешествие в Кирилло-Белозерский монастырь». В ней Шевырев описывает поездку (летом 1847 г.), во время которой он нашел в библиотеке этой обители неизвестные до тех пор памятники древнерусской литературы. Есть у Шевырева и работа, посвященная Нило-Сорской пустыни, основанной знаменитым подвижником XV века преподобным Нилом Сорским.

В 1851 г. Шевыреву была поручена кафедра педагогики Московского университета. С этим назначением связаны появившиеся в 1852 г. в «Журнале Министерства Народного Просвещения» его труды — «Вступление к педагогии», «О цели воспитания».

В публикуемой ниже статье С.П. Шевырева «О цели воспитания», с одной стороны, отразился многолетний педагогический опыт автора как профессора Московского университета, а с другой — нашли выражение идеи, почерпнутые им не только из современной педагогической, но и из святоотеческой литературы, с которой Шевырев знакомился, изучая древнерусскую словесность и участвуя в издании духовных книг. Поэтому не удивительно, что мысли Шевырева перекликаются с размышлениями протоиерея В.В. Зеньковского — и те, и другие коренятся в христианской антропологии. Из числа обсуждаемых Шевыревым проблем хотелось бы обратить внимание на два круга вопросов:

1. Границы воспитания. Со времен Д. Локка в европейской педагогической традиции бытовало убеждение о том, что ребенок — это *tabula rasa*, чистая доска, на которой учитель может начертать любые письмена. Шевырев утверждает, что это не так. Учи-

¹ Его переписку по этому поводу см., напр., в:

Четвериков С., протоиерей. Оптина пустынь. Paris: YMCA-PRESS, 1988. РО РГБ ф.213 (Оптиной Пустыни), карт. 105, ед.хр. 57 (Письма С.П. Шевырева И.В. Киреевскому).

тель не всевластен, он «не творит, не дает, но возделывает уже данное» — данное Богом. «Воспитание не может взять выше назначения, определенного человеку Провидением», — подчеркивает Шевырев. Ответственность воспитателя и заключается именно в том, чтобы увидеть в своем подопечном данные ему от Бога дарования: «Евангельскую притчу о талантах воспитатель должен применять к себе за своего питомца и помнить, что за каждый неотгаданный и неразвитый талант он ответчик перед Богом»¹.

2. Цельность воспитания. Что должно быть воспитано в человеке? Как оно должно быть воспитано? Отвечая на эти вопросы, Шевырев проводит строгое различие между развитием и совершенствованием. Не всегда совершенствование совпадает с развитием. Не все в человеке нужно развивать. Христианская антропология указывает на то, что природа человека замутнена, заражена грехом, и «если понимать ее в христианском смысле падшею и далеко несовершенною, то надобно ограничить это развитие в тех несовершенствах, которым она подвержена»². Безудержное развитие всех сил и способностей не ведет к совершенству, оно ведет к индивидуализму и подрывает самые основы и педагогики, и общества: «Развитие личности всякого отдельного человека, поставленное целью воспитания, разрушает единство всяких общих начал и уничтожает возможность педагогики как науки. Воспитание должно единить и общить людей между собою; но обязанное такою целью, оно скорее разъединит их»³. Шевырев говорит об иерархичности человека. Вслед за апостолом Павлом он использует антропологическую трихотомию (дух, душа, тело) и указывает, что цель воспитания будет достигнута лишь в том случае, если человек будет «весь воспитан». Преимущественное развитие душевных или телесных сил неизбежно приведет к искажениям, к односторонности воспитания. Лишь воспитание духовное ведет к соразмерности и гармонии: «ибо духовным воспитанием венчается и усовершенствуется весь человек»⁴. Образцы духовного воспитания — это святые подвижники. Шевырев приводит в пример святых Сергия Радонежского, Кирилла Белозерского, Корнилия Вологодского — в них духовное воспитание только укрепляло и тело, и душу. «Высокое духовное воспитание древнего русского человека сберегло все его душевные и телесные силы. И так весь человек да будет воспитан!»⁵ Именно таким образом силы и способности человека не просто развиваются, но совершенствуются.

Степан Петрович Шевырев О ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ

Мы разделили педагогию на три части⁶. Первая часть ее, антропологическая, содержит в себе учение о цели и данных для воспитания. Эта часть вводит нашу науку в тесную связь с антропологию и психологию, также с некоторыми медицинскими науками: анатомией, физиологией, диететикой⁷ и гигиеной. Вторая часть педагогики, историческая, представляет

¹ Стр. 8 настоящего сборника. — *Ред.*

² Стр. 11 настоящего сборника. — *Ред.*

³ Там же. — *Ред.*

⁴ Стр. 9 настоящего выпуска. — *Ред.*

⁵ Там же. — *Ред.*

⁶ См.: «Вступление к педагогии», напечатанное в январской книжке «Журнала Министерства Народного Просвещения» за 1852 г.

⁷ Совр. наименование — диетология. — *Ред.*



О ЦѢЛИ ВОСПИТАНІЯ.

Мы раздѣлили Педагогію на три части (*). Первая часть ея, Антропологическая, содержитъ въ себѣ ученіе о цѣли и данныхъ для воспитанія. Эта часть вводитъ нашу Науку въ тѣсную связь съ Антропологіею и Психологіею, также съ нѣкоторыми Медицинскими Науками: Анатоміею, Физиологіею, Діететикою и Гигіеною. Вторая часть Педагогіи, Историческая, представляетъ исторію воспитанія, или тѣ пути и способы, которыми разные народы достигали по своему цѣли воспитанія, или которые, какъ результатъ наблюденій и опыта, а иногда какъ гипотезу, предлагали въ разные времена различные мыслители. Третья часть Педагогіи, Практическая, или въ тѣсномъ смыслѣ Педагогическая, должна быть строгимъ результатомъ первыхъ двухъ и представить идеаль воспитанія человѣческаго по возрастамъ, въ сферѣ уже извѣстныхъ данныхъ, примѣнительно къ мѣстной потребности, окружающей Педагога.

Сегодня, вступая въ Антропологическую часть Педагогіи, и для связи съ предъидущимъ считаю необходимымъ повторить опредѣленіе воспитанія, которое нами принято.

Подъ именемъ воспитанія разумѣемъ развитіе и усовершенствованіе тѣлесныхъ, душевныхъ и духовныхъ способностей человѣка, отъ Бога ему данныхъ, совершаемое

(*) См. «Вступленіе къ Педагогію», напечатанное въ Генварской книжкѣ Жур. М. П. Пр.

историю воспитания, или те пути и способы, которыми разные народы достигали по-своему цели воспитания, или которые как результат наблюдений и опыта, а иногда как гипотезу, предлагали в разные времена различные мыслители. Третья часть педагогики, практическая, или в тесном смысле педагогическая, должна быть строгим результатом первых двух и представить идеал воспитания человеческого по возрастам, в сфере уже известных данных, применительно к местной потребности, окружающей педагога.

Сегодня, вступая в антропологическую часть педагогики, и для связи с предыдущим считаю необходимым повторить определение воспитания, которое нами принято.

Под именем воспитания разумею развитие и усовершенствование телесных, душевных и духовных способностей человека, от Бога ему данных, совершаемое под руководством старших, согласно с высшим христианским его назначением и применительно к местной действительности, в которой судьба поставила человека. Недаром сблизил я эти два слова: развитие и усовершенствование. Не довольно, чтобы человек развил свои способности, необходимо, чтобы он их усовершенствовал. Развиваются способности упражнением, совершенствуются надлежащим направлением к высшей цели воспитания.

Развитие способностей одностороннее не всегда ведет человека к совершенству, иногда, напротив, удаляет от него. Были вполне развиты у диких народов телесные силы, но они послужили только на гибель и опустошение. У народов образованных встречаем иногда противоположные случаи: сильное развитие умственных способностей, но без нравственных основ, без надлежащего направления к общему совершенству человека, может вести к сокрушению этих самых основ и всего человеческого благосостояния. Да, мало, чтоб были только развиты способности, надобно, чтобы они были и направлены надлежащим образом. Так как способности во всех людях одинаковы по существу своему, а разнятся только по степени, какою Провидению угодно бывает наделить человека, то одинаковость способностей и приводит к возможности подвести их развитие и совершенствование под одни законы. Отсюда объясняется возможность педагогики как науки; отсюда и главная задача ее: начертать эти законы согласно с опытом и наблюдением.

Прежде, нежели изложить учение о цели воспитания, мы обратим внимание на некоторые основные положения педагогики, извлекаемые из опыта.

Первое положение касается самого человека как существа, назначенного к воспитанию. Из всех созданий Божиих человеку только принадлежит воспитание, человек только должен быть воспитан с самого младенчества — такова уже его природа. Ни одно животное не требует, чтобы за ним особенно ходили, была бы ему пища, тепло и защита. Животное инстинктом совершает то, чего ребенок без помощи других совершить не может. Замечено, что детеныши ласточек, еще слепые, уже умеют в чистоте содержать свои гнезда. Не таков человек: он рождается совершенно беспомощным и криком своим уже обнаруживает нужду в посторонней помощи. Животные, как замечают наблюдатели природы, при рождении своем не кричат: премудрое устройство Творца. Крик их мог бы быть для них губителен: они могли бы тотчас сделаться жертвою других животных.

Вместе с телесным воспитанием начинается для человека и воспитание нравственное. Педагоги советуют обращать внимание на этот первоначальный крик ребенка, на это единственное слово новорожденного младенца. Сначала выражает он им свои нужды, когда он голоден или когда что-нибудь его беспокоит. Но, заметив скоро, что этим криком подзывает он к себе людей близких, он превращает его в условный, а потом и в повелительный знак, чтобы подошли к нему, начинает кричать без нужды и по своему произволу. Советуют с самого начала не всегда подходить на этот крик и стараться различать тот, который возбужден действительною нуждою, от того, который возбужден первыми порывами произвола.

Животное воспитывается по инстинкту: за него мыслит Сам Божественный разум. Человеку же самому дан разум — и воспитание его согласовано с его назначением действовать по собственному разуму. Так как сначала он не может еще им управляться, то должны окружать его разумные попечения родителей. Эта разумная заботливость сначала родителей, а потом наставников содействует к развитию в нем самом самостоятельного разума. Чем разумнее будут приложены эти попечения, чем разумнее устроится все его воспитание, тем более ручательств, что он сам совершеннее созреет разумом и полнее вооруженный им выйдет на поприще жизни, чтобы на нем продолжать самовоспитание собственное.

Положение второе: человек может сделаться вполне человеком только через воспитание. Истина этого положения ясно очевидна из общественного назначения человека: с самого первого дня своего рождения он окружен семьей, обществом, государством. В этой среде совершается все его первоначальное развитие. В ней воспитывается он, если бы даже и не имел особо приставленных к нему пестунов и воспитателей.

Кант, принимая это положение, прибавляет к нему: человек может быть только тем, что сделает из него воспитание. Прибавление отчасти справедливое, но да не поведет оно к ложному заключению, чтобы человек мог сделаться всем, что бы захотело сделать из него воспитание. Воспитание не может взять выше назначения, определенного человеку Провидением.

Главная задача воспитателя — воспитать в человеке человека и в нем все человеческие таланты, какие даны ему от Бога. Евангельскую притчу о талантах воспитатель должен применять к себе за своего питомца и помнить, что за каждый неотгаданный или неразвитый талант он ответчик перед Богом.

Так как воспитание человека совершается в известной среде какого-либо народа, отсюда необходимо принять воспитанию цвет народный. Да, есть воспитание французское, английское, немецкое; должно быть и воспитание русское. Если человек только через воспитание может сделаться человеком, то русский только через русское воспитание может быть русским человеком. Здесь не могу не повторить, кстати, того, что сказал я во введении. Русский воспитатель должен помнить, что русского человека воспитывает вся Россия, и в этом воспитании соединенно участвуют: Православная Церковь, государь, семья, общество, государство, русский народ, русская история, отечественный язык, — впрочем, не без иноземного участия в том, что касается общих европейских обычаев и человеческого образования. Избави, Боже, воспитателя, если он подумает взять на одного себя то, что совершается в воспитании русского человека всеми этими силами. Его задача уметь быть благоразумным посредником всех этих живых сил, действовать в полном их окружении и свою одинокую, слабую силу умножать в тысячу крат этими великими силами своего Отечества.

Положение третье, извлекаемое из опыта, касается меры и границ, полагаемых воспитанию. Воспитание не творит, не дает, но возделывает уже данное. Выражу это положение словами одного русского педагога: «Воспитание состоит не в сообщении новых способностей, но только в возбуждении и руководствовании данных»¹. Это положение мы тем более должны утвердить, что есть современное педагогическое учение, с ним несогласное, а именно — учение Бенеке². Увлеченный ложною психологическою системою, он не полагает почти никаких границ воспитанию. По мнению его, воспитатель участвует как бы в создании не только способностей, но и самой души питомца, которая вся есть не что иное,

¹ Автор книги «О воспитании детей в духе христианского благочестия».

² Бенеке Фридрих Эдуард (1798–1854) — немецкий психолог и педагог. — *Ред.*

по его учению, как непрерывное развитие. Весьма наивно сравнивает Бенеке воспитание с теми родами поэзии, которые идеально создают характеры, духовно определенные лица, и полагает ту только разницу между поэзией и искусством воспитания, что первая производит одни только образы духовного мира, а второе имеет задачу претворять духовное в действительность¹.

Мысль Канта, мною высказанная прежде, а именно: что человек бывает только тем, что сделает из него воспитание, — мысль, понятая ложно, могла привести к такому ложному заключению. Положить здесь меру и границы — весьма важная задача для воспитателя. Данные в его питомце определяют ему меру, он не в силах прибавить к ним ничего. Но за то на эти данные он должен смотреть как на сокровище и на святыню, ему вверенную. Человек не может сделаться тем, к чему не призван. Но призвание должно найти средю свою, чтобы быть воспитанным. Это замечают и на животных. Беру пример из того же Канта. Подсиживают воробьиные яйца под канареек для того, чтобы воробьев выучить петь, как поют канарейки. Что же? Высиживаются воробьи и поют по-канарейчи, но поют очень плохо. Лев, выращенный в клетке, не может иметь всей силы своего рева, как лев, выкормленный в пустыне. Первый пример указывает на то, что воспитание должно быть согласовано со способностями; второй — на то, что для воспитания способностей природных требуется особенная среда, которая бы их не стесняла.

Четвертое положение касается всей задачи воспитания. *Человек должен быть весь воспитан.* Замечательно, что все педагоги в этом отношении совершенно согласны, хотя чрезвычайно разнятся в определении данных, составляющих *всего человека*. Мы принимаем три данные, сюда входящие: тело, душу и дух. Воспитание должно обнимать все три, иначе будет односторонне. Тело воспитывается у диких племен за счет души и духа. Бывает односторонним и душевное воспитание, когда оно лишено духовного образования. Может быть односторонним воспитание и относительно самих способностей: иногда упражняется одна память во вред здравому смыслу или развит рассудок за счет сердца, иногда сердце предано благородным чувствованиям, но они не умерены разумом. Бывает и в телесном воспитании уродливое развитие некоторых органов за счет других: так у вольтижеров² непрерывным упражнением развита гибкость мышц.

Духовное воспитание могло бы быть тогда только односторонне, когда бы дух был ложно понят, а ложное понимание духа может быть весьма пагубно в этом случае, ибо духовным воспитанием венчается и усовершенствуется весь человек. Духовное воспитание в высшем своем значении есть то, когда Сам Божественный Дух воспитывает человека. Питомцы этого Божественного воспитателя — образцы духовного воспитания, святые подвигоположники веры. В них воспитание духовное только укрепляло душевные силы. Высшим разумом они проникали в глубокие тайны веры, а крепостью воли сокрушали все страсти. Не ослабляло оно в них и сил телесных. Шестидесяти лет Кирилл Белозерский предпринял странствие на Север и основал обитель. Под секирами святых Сергия, Кирилла, Корнилия³ падали дикие дубравы, их руками воздвигались церкви, они терпели стужу и голод, они побеждали диких зверей. Высокое духовное воспитание древнего русского чело-

¹ Erziehungs und Unterrichtslehre von Fr. Ed. Beneke. Erster Band., s. 20.

² Исполнители гимнастических упражнений на лошади. — *Ред.*

³ Преподобный Сергий Радонежский († 1392) — основатель Троице-Сергиевой Лавры. Преподобный Кирилл Белозерский († 1427) — основатель Кирилло-Белозерского монастыря. Преподобный Корнилий Вологодский († 1537) — основатель Корнилиевой обители. — *Ред.*

века сберегло и возрастило все его душевные и телесные силы. И так весь человек да будет воспитан!

От этих четырех основных положений науки, извлекаемых из опыта, мы перейдем теперь к цели воспитания. Как разногласят в этом отношении педагоги между собою! Сколько разнообразных мнений! Пройдем их все по порядку и заметим предварительно, что в каждом есть и своя доля правды, и возможность уклонения от истины: все зависит от точки, откуда отправляется человек, от основы, которую примет, от опоры, за которую держится.

Утверждали, что человек должен быть воспитан для счастья. Мысль, что человек создан для счастья на земле и может здесь воплотить его, принадлежит древним язычникам. Аристотель, назначая блаженство целью человека, полагает его в возможно полном развитии и упражнении всех его способностей. Учение древних нашло отголосок и в новых учителях педагогики.

Но такое учение вместо единства, к которому должно вести мнения о воспитании, внесло бы в них стихию совершенного разногласия, потому что ни в чем люди так мало не сходятся между собою, как в своих понятиях о счастье. Для истинного христианина нет на земле полного счастья: оно возможно только Там. Здесь же, поскольку оно от него зависит, заключается в исполнении своего долга и в спокойствии совести: вот единственное земное счастье для христианина!

Это учение о счастье как цели воспитания, хотя с первого раза и кажется неопределенным и шатким, но да будет оно близко к сердцу самого воспитателя. Пускай извлечет он из него урок самой живой и важной правды для своего воспитанника; пускай помнит, что если никаким воспитанием нельзя обезопасить вполне счастья человека, то все же много и много зависит от него и внутреннее и внешнее наше счастье. Сколько людей видим мы снабженных всеми дарами фортуны, всеми условиями, необходимыми для счастливой жизни, и несчастных единственно от воспитания!

Воспитатель сам, исполняя добросовестно свой долг в отношении к питомцу, пускай наслаждается спокойствием совести, этим единственным христианским счастьем, и он невольно передаст свое чувство своему питомцу на всю жизнь, как лучший талисман, оберегатель нашего внутреннего счастья.

Говорят другие, что воспитание должно иметь в виду *пользу житейскую*, что оно должно быть годно для жизни. Здесь также большая доля правды, если только надлежащим образом понимать житейскую пользу. Приготовить в питомце доброго семьянина и гражданина, полезного государству, для разумного воспитателя цель необходимая. Воспитание, не применяемое к жизни, есть воспитание негодное.

Но и здесь разные понятия о жизни и о пользе житейской приводили и приводят многих к ложному пониманию этой цели. Увлекаются так называемым светом — и приносят воспитание в жертву его условным формам и приличиям, ограничивая ими пользу житейскую. Даже славный Локк¹ в своем знаменитом трактате о воспитании погрешил много, обязав воспитателя не столько основательными познаниями в науках, сколько знанием света и его утонченных обычаев. Он же первый подал ложную мысль о том, чтобы учение соединять с игрою и тем облегчать его ребенку как можно более. Школа филантропов² довела это правило до самой вредной крайности. Оно отзывалось сильно и в современном

¹ Локк Дж. (1632–1704) — английский философ. — *Ред.*

² Филантропизм (от греч. *ἡ φιλανθρωπία* ‘человеколюбие’) — течение в немецкой педагогике конца XVIII — начала XIX вв. — *Ред.*

светском воспитании. Оно с самого детства приучает человека смотреть на учение поверхностно. Оно отзывается и в возрасте более зрелом ложным взглядом на науку как на средство блистать в светском обществе: в этом ли высокая цель нашей науки? Нет, благоразумный воспитатель отделит учение от игры и лучше последует совету Канта, который говорит, что учение должно быть важно и с самых малых лет приучать ребенка к труду.

У нас же сама Церковь отделяет учение от игры обычаем молитвы: перед учением и после учения молятся. Как же соединить учение с игрою?

Есть учение о воспитании, полагающее целью безусловное, *свободное развитие в человеке всего человеческого*. Начальником этого учения может быть назван Руссо. Ему последовала школа так называемых филантропов, во главе которой стоял Базедов¹. В зрении Нимейера встречаем отголосок того же учения, хотя несколько умеренный. Филантропы встретили противников или соперников себе в школе гуманистов. И те и другие хотели безусловно развивать человека, но филантропы — путем природы, путем естественным, на который указал им Руссо, гуманисты — изучением древнего языческого человека в языках и искусстве греческом и римском.

Кто будет спорить против того, что одна из важнейших задач воспитания есть развитие в человеке человеческого? Мы уже утвердили положением, что человек только через воспитание может сделаться человеком. Но можно ли христианину допускать это развитие в смысле неограниченном? Все ли присущее в человеке должно быть развиваемо? Не должно ли подавлять в нем многого? Конечно, если принимать природу человеческую совершенною, как принимали ее язычники, то придется развивать всю безусловно; если же понимать ее в христианском смысле падшею и далеко не совершенною, то надобно ограничить это развитие в тех несовершенствах, которым она подвержена.

Система Руссо, который искал пути естественного в человеческом развитии, является самою искусственною. Его Эмиль² воспитан вне семьи и вне условий Отечества: таким образом нарушены два первые закона природы для человеческого воспитания, а именно: чтобы человек воспитывался в семье и в Отечестве. Свободное развитие страстей не привело Эмиля к счастью. Семейное его благополучие было мгновенно ими разрушено. Космополит безродный, воспитанный на мечтах о безграничной свободе, утешился однако в самом рабском плену у алжирского деспота.

Гуманисты на идеале древнего язычника хотели основать человеческое развитие в воспитании. Древний человек, наделенный от Провидения щедро всеми дарами тела и души и предоставленный самому себе, развивал свободно все свои силы. Много прекрасного обнаружилось в этом развитии, поскольку развивалась прекрасная сторона человека. Но какие ужасные пороки обнаружил древний язычник, когда в неограниченной свободе развития пущена была в рост и дурная сторона человека! Возобновлять ли теперь этот путь, который уже был пройден при самых счастливых условиях? Мы, конечно, не отрицать поучительного наследия древних; но уже не можем принять его в основу воспитанию человеческому, когда нам дана совершеннейшая в христианстве.

Ж.П. Рихтер³, ведущий свои педагогические начала от филантропов и богатый столь многими светлыми и прекрасными мыслями о воспитании, довел учение о безусловном развитии человека в воспитании до крайности этого развития в каждой личной особи человеческой. Германское поклонение безусловно взятой личности (*Individualität*) увлекло по-

¹ Базедов И.Б. (1724–1790) — немецкий педагог, основатель филантропизма. — *Ред.*

² Эмиль — главный герой «педагогического» романа Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании». — *Ред.*

³ Жан Поль (наст. имя Иоганн Пауль Фридрих Рихтер (1763–1825)) — немецкий писатель. — *Ред.*

эта. Он сам служил ей самим собою, развивая свою оригинальность до невозможной степени. Развитие личности всякого отдельного человека, поставленное целью воспитания, разрушает единство всяких общих начал и уничтожает возможность педагогики как науки. Воспитание должно единить и общить людей между собою, но обязанное такую целью, оно скорее разъединит их.

Есть учение, которое хотело поставить цель воспитания выше, нежели как ставили ее филантропы и гуманисты, и заключило ее в *Богopodobии* или в *уподоблении человека Божеству*. Сюда относятся в особенности учения Шварца и Гразера¹.

Что может быть, кажется, выше такой цели? Можно ли что-нибудь сказать против нее, когда она подтверждается словами Самого Спасителя: «*Будите убо вы совершенни, якоже Отец ваш Небесный совершен есть*» (Мф. 5, 48)? Но и это высокое учение могло быть употреблено во зло; без настоящего разумения, без ограждения и оно может повести к опасному заключению.

Весьма утешительна для человека мысль, что всякое доброе дело, всякая истинная мысль его есть шаг в уподоблении его Божеству. Но здесь должно строго отличать стремление уподобиться Богу во всякой благодати от самого идеала совершенства, человеку недостижимого. Совершенства Божии должны всегда носиться над нами, быть присущими нашему разуму: к ним, как к горнему небу, мы должны обращать непрерывно умственные очи. Но могут ли они быть нам доступны? Слова Спасителя сказаны были Им после учения о любви к врагам: вот единственное совершенство, в котором нам дана возможность наиболее уподобиться Богу.

Так легко бывает человеку софизмом самолюбия от прекрасного стремления уподобляться Богу доходить до пагубной мысли, что он уже и сравнялся с Ним, и кланяться самому себе. Из всех кумиров, воздвигаемых современным человеком, опаснее всех свой собственный. Против этого самопоклонения единственное средство охранять себя примером Того, Кто Божество Свое умалил до человечества и, как Человек, не восхищением непщевал² быть равен Богу, а зрак раба приняв.

Есть еще учение о воспитании, благоразумно черпающее свои начала из источников христианских. Оно полагает основой, средством и целью воспитания — *любовь*. Таково учение Грете, изложенное им в его «*Всеобщей педагогике*»³. Оно совпадает с предыдущим: если Бог есть любовь, то в чем же, если не в любви, можем мы Ему уподобиться? Что касается до любви как лучшего средства к воспитанию, Сам Бог указывает нам на то: не Он ли дает нам любящих родителей и счастливым питомцам любящих наставников? Справедливы слова Грете: «*Воспитание без любви тяжелая подневная работа; нет в нем ни теплоты, ни жизни, ни света, ни духа*».

Все это прекрасные внушения. Можно ли, кажется, противоречить таким мыслям? Однако хладнокровно вникая в дело, нельзя и их принять безусловно. Любовь Божию надобно строго отличать от любви человеческой. Первая — неограниченна в своей премудрости, вторая — слепа и ограничена. Она не только ослепляет родителей, но может даже ослепить и более беспристрастного наставника, который иногда полюбит в детях не столько их самих, сколько мечту свою, им самим в них созданную.

¹ Schwarz. Lehrbuch der Pädagogik. Dritte Ausgabe §83. Graser. Divinität, oder das einige Princip der wahren Menschenerziehung.

² См. Флп. 2, 6–7: «Он [Христос], будучи образом Божиим, не превозносился тем, что Он равен Богу; но унижил Себя Самого, приняв образ раба, соделавшись подобным человекам, и по виду став как человек» (в переводе Российского Библейского общества, 1824 г.). — *Ред.*

³ Allgemeine Pädagogik. Von D-r. H. Gräfe. 2-ter Band.

Взять одну любовь орудием при воспитании можно бы было в таком только случае, когда бы мы воспитывали существо совершенное. В том же состоянии, в каком человек находится, одною любовью без страха воспитывать нельзя. Правда, «*совершенная любовь вон изгоняет страх*» (1 Ин. 4, 18), но кто же так совершился в любви? Религия, Церковь, по Божественной кротости своей, преимущественно воспитывают любовью, но и они внушают «*страх Божий как начало премудрости*» (Пс. 110, 10).

Замечательно, что все западные учителя науки воспитания, даже и те, которые стараются утвердить ее на основах христианских, или ничего не говорят о поврежденном состоянии человеческой природы, или, если и говорят, то слишком мало обращают на это внимания при разрешении вопросов своей науки. Важнейший и первый из этих вопросов о *цели воспитания* не может быть разрешен надлежащим образом, если не примем в соображение состояния нашей природы.

Не так поступил русский наставник педагогики, желавший утвердить науку на истинно христианской основе. Он начертал прежде всего образ совершенного человека, указал на признаки повреждения в настоящем его состоянии и согласно с этим так определил цель воспитания: «Воспитание есть руководство и как бы возведение человека к тому, чем он должен быть. Человек сотворен по образу Божию, и его назначение состоит в том, чтобы в продолжение своего земного поприща искать всегда большего уподобления Богу чрез подражание Его Божественным совершенствам, а в будущей жизни навеки соединиться с Ним как Источником жизни и блаженства. Сия цель всегда должна быть в виду при воспитании. Сообразно с нею детские способности должны быть возбуждаемы и направляемы, а ростки зла, как печальные следствия нашего отпадения от Бога, должны быть всеми мерами подавляемы и постепенно уничтожаемы»¹.

Все славнейшие современные педагоги на Западе согласны в том, что лучшее воспитание должно иметь основу христианскую, что выше христианского воспитания нет иного. Если это так, то цель воспитания главная, к которой должны примыкать все посторонние, должна быть христианская. Что же есть христианство? Искупление и спасение падшего человека. Кто не верит в первоначальное падение человека, тот не признает христианства.

Если совершенный образ человека в нем поврежден, то главная цель воспитания должна состоять в том, чтобы содействовать к возможно лучшему восстановлению этого совершенного образа, а для того необходимо восстановить его в начертании мысленном, в теперешнем же состоянии человека открыть те черты, которые в нем еще сохранились, и те недостатки, которыми настоящий образ человеческий удаляется от утраченного им совершенства.

Если мы так утвердим цель воспитания, то и все другие цели, учения о которых мы излагали, соберутся около этой высшей, и каждая озарится светом истины и избегнет того ложного уклонения, которому, как мы видели, каждая из них подвергалась.

Искатель *счастья* в воспитании примет ближе к сердцу счастье своего питомца, не увлечется счастьями ложными, на земле по-христиански заключит свое в исполнении долга и в спокойствии совести, все же труды и подвиги земные озарит не сиянием наград земных, а лучами блаженства небесного. Наблюдатель *пользы житейской* отринет весь блеск суеты и тщеславия, а сложит из обязанностей семейных, гражданских и человеческих крест любви, сладостный для своего питомца. Развиватель человеческого вызовет все добрые ростки из природы человеческой, подавит злые и в потворстве недостаткам и слабостям человека не истратит истинной любви к нему. Стремление к *Богopodobию* охранится от

¹ «О воспитании детей в духе христианского благочестия», стр. 3.

гордого идола внутреннего и от малых фетишей в страстях наших. А любовь, облегчая воспитателю тяжесть его долга, будет смотреть на питомца очами ясного, здравого разума. Так истинная христианская цель воспитания, покорив себе другие цели, возвысит, упрочит и обезопасит их.

Но для того, чтобы возможно было человеку воспитанием достигать этой цели, необходимо как можно короче ознакомиться с теми данными, которые составляют природу человека. Необходимо узнать их и в образе их действительном, и в образе возможного совершенства, к которому человек должен стремиться.

Здесь опять в принятии самих *данных* встречается нас новое и странное разногласие между педагогами. Одни, повторяя слова древних: *mens sana in corpore sano*, выражающие, по их мнению, идеал воспитания, переводят их так: «здравая душа в здоровом теле», — и принимают только душу и тело как данные для воспитания. Таковы Локк и Бенеке. Другие, как Нимейер, принимают тело и дух, и к воспитанию духовному относят воспитание эстетическое, умственное и нравственное и, излагая нравственное, эпизодом говорят в нем о воспитании религиозном. Иные, как Шварц и Грефе, следуя более христианскому учению, признают тело, душу и дух; но или, как Грефе, смешивают понятия о душе и духе, или стараются их разделить логически, как Шварц, и вообще не определяют никакого различия, ни отношения между душевным и духовным воспитанием.

Мы последуем строго в этом случае христианскому учению и примем за данные в человеке для воспитания тело, душу и дух, согласно с словами апостола Павла: *И всесовершен ваш дух и душа и тело непорочно в пришествие Господа нашего Иисуса Христа да сохранится* (1 Фес. 5, 23). Мы удаляем от себя один из труднейших богословских вопросов об отношении души и духа в человеке; но в различении душевного от духовного, различении столь необходимом в деле воспитания, следуем 2-й главе 1-го Послания к коринфянам: *«Живо бо Слово Божие и действенно, и острейше паче всякого меча обоюду остра, и проходящее даже до разделения души же и духа»* (Евр. 4, 12). Полное и совершенное воспитание человека слагается таким образом, по нашему мнению, из тройкого воспитания: телесного, душевного и духовного. Взаимное их между собою отношение мы выразим предварительно в следующем положении, которое разовьется и уяснится впоследствии:

Тело — здоровый сосуд души, развивающей и совершенствующей согласно все свои силы: разумную, нравственную, эстетическую; душа в ее духовном возрождении — храм Божественного Духа, осеняющего ее свыше дарами любви и премудрости, наворачивающими все ее развитие и приготовляющими ее к восприятию вечного блаженства — вот идеал, к которому должно быть направлено воспитание человека.

Текст статьи приводится по «Журналу Министерства Народного Просвещения», 1852, март, с. 133—151.

Материал подготовлен преподавателем Православной Гимназии кандидатом филологических наук священником Димитрием Долгушиным

«О НРАВСТВЕННОМ ЭЛЕМЕНТЕ В ВОСПИТАНИИ» И «О ПОЛЬЗЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ» К.Д. Ушинского

Константин Дмитриевич Ушинский (2.03.1824–3.01.1871) — великий русский педагог, был профессором Ярославского юридического лицея (1846–1849), инспектором Гатчинского сиротского института (1854–1859), инспектором и преподавателем Смольного женского института (1859–1862). Его называли «отцом русской педагогики». К.Д. Ушинским в разные периоды времени разрабатывались методологические вопросы педагогики, вопросы теории воспитания, содержания образования, дидактики, методики обучения родному языку, проблемы подготовки учителей и др.

Основные труды ученого-педагога — теоретический труд «Педагогическая антропология», учебники для детей «Родное слово», «Детский мир», а также множество научно-педагогических статей, публиковавшихся в самых различных сборниках и журналах: «Современник», «Журнал для воспитания», «Журнал Министерства Народного Просвещения», «Отечественные записки», «Народная школа»; в газетах «Голос», «Санкт-Петербургские ведомости»; в «Вестнике Русского Географического Общества» и других.

В обширном педагогическом наследии К.Д. Ушинского есть идеи, которые и в настоящее время не потеряли своего теоретического и практического значения. «Ушинский принадлежит не только прошлому, он продолжает жить и в нашей современности. Идеи создателя “Детского мира”, “Родного слова”, “Педагогической антропологии” сохра-



Статьи в советской прессе, посвященные К.Д. Ушинскому

няют по сей день свою творческую силу», — отмечал 3 января 1946 г. в своем вступительном слове на торжественном заседании, посвященном 75-летию со дня смерти К.Д. Ушинского, дипломат, историк, академик АН СССР В.П. Потемкин. («Константин Дмитриевич Ушинский. Жизнь и деятельность в портретах, иллюстрациях и документах». — Киев, 1974).

К.Д. Ушинским тщательно разрабатывались основы христианской педагогики. Но это направление научно-педагогического творчества великого русского педагога на сегодняшний день остается менее всего изученным. В советское время, в период активной борьбы с Церковью, действовали идеологические запреты. Если в статьях того периода исследователи и отмечали, что «в ранних работах Ушинского религиозному элементу отводилось очень большое место», то обязательно при этом добавляли: «...от некоторых своих утверждений Ушинский впоследствии, впрочем, отказался» (Из предисловия к собранию сочинений К.Д. Ушинского (М.-Л., 1948. Т. 2, с. 10)).

В настоящее время в ходе изучения научно-педагогического наследия К.Д. Ушинского исследователи сталкиваются с ограничениями иного порядка. Собрание сочинений К.Д. Ушинского в 11-ти томах впервые было издано в 1948–1952 гг. В этом уникальном издании тексты приведены в авторской редакции, без каких-либо сокращений и изменений, о чем свидетельствует примечание, которое редакционная коллегия издания сочла необходимым дать в конце каждой книги: «Текст сочинений К.Д. Ушинского сверен младшим научным сотрудником Института теории и истории Академии педагогических наук РСФСР К.С. Мокринской». Но к нашему времени это издание стало библиографической редкостью. Во многих библиотеках оно либо вовсе отсутствует, либо хранится в отделах редких книг, доступ к которым существенно ограничен, либо сведения о нем отражены лишь в служебных каталогах, минуя читательские. А в вышедшем в 1988 г. большим тиражом собрании сочинений К.Д. Ушинского в 6-ти томах и во множестве переизданий сборников избранных произведений К.Д. Ушинского ряд работ ученого-педагога публиковались и ныне продолжают публиковаться в сокращении.

Одной из таких «опальных» работ является замечательная статья, написанная К.Д. Ушинским в 1860 г. и известная под названием **«О нравственном элементе в воспитании»**. В ней Константин Дмитриевич и разрабатывает вопросы православной педагоги-



**11-томное собрание сочинений К.Д. Ушинского
1948–1952 гг.**

ки, православного воспитания и образования в России. Статья удивительно стройная по содержанию, затрагивающая различные стороны общественного и семейного воспитания, целостная по форме и достаточно большая по объему. Помещая в настоящем сборнике фрагменты из этой статьи, редакция сборника надеется, что они побудят читателя познакомиться с полным текстом этого произведения великого русского педагога.

Идеи православной педагогики К.Д. Ушинский развивает и в других своих статьях: «О народности в общественном воспитании» «Воскресные школы», «Необходимо сделать русские школы русскими», «Родное слово» и др. Среди работ великого русского педагога, в которых представлен широкий круг его педагогических идей, можно назвать **самую первую** педагогическую статью Ушинского «О пользе педагогической литературы». Статья была написана Константином Дмитриевичем в 1857 г. — в то время, когда он, будучи мало кому известным педагогом-практиком, исполнял обязанности инспектора Гатчинского сиротского института. Статья впервые была опубликована в «Журнале для воспитания» (1857, № 1) и сразу же сочувственно встречена и достаточно высоко оценена в печати. Так, Н.А. Добролюбов в своей статье «О педагогических журналах» упоминает статью К.Д. Ушинского как интересную (Собрание сочинений Н.А. Добролюбова / Под ред. Е.В. Аничкова. Т. 2, с. 46). В журнале «Сын отечества» (1857, № 6, с. 140) также отмечалась «очень хорошая статья К. Ушинского “О пользе педагогической литературы”, проводящая параллель между педагогикой и медициной и раскрывающая отношение теории и практики в деле воспитания».

Несмотря на то, что статья была написана во второй половине XIX века, и сегодня она остается актуальной.

Константин Дмитриевич Ушинский

«О НРАВСТВЕННОМ ЭЛЕМЕНТЕ В ВОСПИТАНИИ»

(извлечения из статьи)

<...> Главными участниками в практическом разрешении <...> дела общественного воспитания явятся, без сомнения, с одной стороны, Церковь, с другой — все наше учебное и ученое сословие: представители духовного и представители светского образования. По коренному смыслу христианской религии духовный пастырь должен быть не только служителем алтаря, не только проповедником Слова Божия, но наставником и учителем. На обязанности его лежит не только принятие в недра Церкви нового христианина посредством Таинства Крещения, но и введение его в смысл христианских истин и в нравственный храм христианства.

<...> Мы полагаем, что христианский пастырь имеет назначение умственно и нравственно возвышать людей и открывать источник того благодетельного влияния, которое христианская религия оказала на умственное и нравственное развитие человеческих обществ; словом, что духовные пастыри наши должны готовить в нас не только членов Церкви, но и деятельных граждан христианского государства. Педагогическая деятельность не только не противоречит характеру деятельности священнослужительской, но является самым необходимым ее дополнением. Может ли быть для служителя алтаря и проповедника Слова Божия какая-нибудь деятельность приличнее воспитания молодых поколений? Какое общество может быть приличнее для проповедника религии Спасителя, как не

общество детей, которыми так любил Себя окружать Богочеловек и заботу о которых Он так строго заповедал Своим ученикам?

<...> Мы считаем совершенно приличным и даже в высшей степени полезным, чтобы духовные лица могли стоять во главе не только народных школ, но быть наравне со светскими начальниками и распорядителями и в других, высших школах.

Дело не в том, кто — духовное или светское лицо — должен заведовать школой, но в том, чтобы заведующий был истинный христианский воспитатель, истинный педагог по призванию, по цели, по занятиям и искусству. Простая добросовестность должна удерживать каждого из нас от возложения на себя обязанностей, искусство исполнения которых нам чуждо.

<...> Но если необходимо, чтобы духовные лица, посвящающие себя воспитательной деятельности, были хорошими педагогами, то с другой стороны, необходимо также, чтобы светские лица, принимающиеся за воспитание, особенно простого народа, были не только хорошие педагоги, но и истинные христиане по своим стремлениям и убеждениям, насколько убеждения человека доступны взору простых людей. Как только мы захотим отделить непереваемой гранью преподавание Закона Божия от преподавания других предметов, то хотя преподавание различных предметов и останется, но воспитание исчезнет. Современная педагогика исключительно выросла на христианской почве, и для нас нехристианская педагогика есть вещь немыслимая — безголовый урод и деятельность без цели, предприятие без побуждения позади и без результатов впереди.

Можно ли себе представить, например, сколько-нибудь сносного учителя грамотности, который бы не коснулся религиозных истин, если только он не занимается одним механизмом чтения, убийственным для детской головы. Мы требуем, чтобы учитель русского языка, учитель истории и т.д. не только вбивали в голову своим ученикам факты своих наук, но развивали их умственно и нравственно. Но на чем же может опираться нравственное развитие, если не на христианстве? Если такое отделение провести последовательно, то можно даже отцу и матери запретить внушать религиозные истины своим детям.

<...> Воспитателем в народной школе также не может быть такой человек, который не знаком настолько с христианской религией, чтобы не быть в состоянии сообщить одиннадцатилетним крестьянским детям тех религиозных понятий, какие только они могут принять по их возрасту и развитию. Такой воспитатель вообще не может быть воспитателем и тем более воспитателем в народной школе.

Таким образом, мы полагаем, что в народной школе воспитателем может быть одинаково как светское, так и духовное лицо, только бы они были подготовлены к делу воспитания; что дело народного воспитания должно быть освящено Церковью, а школа должна



К.Д. Ушинский — профессор Ярославского юридического лицея

быть преддверием Церкви. При этом мы считаем удобным выразить вообще желание, чтобы наше светское образование сблизилось с религиозным; особенно, приступая к делу народного воспитания, весьма полезно бы было, чтобы для светских лиц была открыта возможность полного богословского образования — в семинариях ли или в университетах — и чтобы для лиц духовного звания сделалось доступным полное педагогическое образование. Тогда только мы вправе будем ожидать плодovitого сближения между этими двумя сторонами русской жизни: между образованием и Церковью. Если этого сближения еще не произошло, то в этом никак не виноваты основания православной религии, потому что православие есть единственная религия, представляющая все условия для такого движения.

Оставляя в стороне чисто религиозное значение православия и глядя на него только со стороны жизни земной, общественной, мы видим в нем единственную религию, которая, сохраняя нерушимо не только общие, основные истины христианства, но и свои древние формы, может стать религией великого и образованного народа, быстро и неуклонно идущего по пути общей европейской цивилизации. Католицизм не истинами христианства, а своей иерархией поставил препону цивилизации народа, и эта препона оказалась бесильной. Земное владычество, а не польза народная, было главным мотивом католических прелатов. Характер протестантизма определяется всего лучше его названием — это вечная протестация, вечное отрицание, которое не может остановиться, не отказавшись от собственного своего характера. Протестантизм силен лишь только до тех пор, пока протестует; но как только захочет остановиться, превратиться в ортодоксию, так и обнаружится неопределенность его границ. Вся история протестантизма проходит или в протестациях, и тогда она блестяща и возбуждает сочувствие, или в попытках остановиться, и тогда она темна и возбуждает неудовольствие. Протестантизм раз сдвинулся с исторических основ, и теперь ему трудно остановиться. Но, видя все коренные недостатки протестантизма, мы не можем не сознаться, что он, по крайней мере некоторое время, соединивши Церковь с школой, имел сильное влияние на возвышение уровня народной нравственности.

Православная религия величественно идет по средней, истинной дороге; она, свято сохраняя древние формы христианства и не объявляя римских притязаний на земную власть, благословляет и освящает всякий истинный прогресс. Сохраненные православием древние, бесконечно глубокие и полные мысли формы христианства открывают возможность бесконечного прогрессивного углубления в себя, как для младенчествуящего народа, так и для народа, обогатившегося всеми плодами образования. Церковь Православная никогда не делается государством и никогда не превратится в школу; она останется всегда вечным, неземным учреждением.

Наши духовные пастыри сберегли для нас драгоценное сокровище; но сохранением чистоты догматов веры, вечным, неумолкающим служением алтарю не ограничиваются их обязанности: они должны вводить народ в таинственный смысл этих догматов и в нравственный храм христианства. Но для этого, как мы уже сказали, недостаточно одного служения алтарю и одной проповеди; к этому должно присоединиться и учение. Но кто хочет учить, тот должен снизойти до потребности ученика, заглянуть в его душу, быть не только христианским священнослужителем, но и христианским педагогом.

Не забудем, что величайшие двигатели дела народного воспитания: Франке, Песталоцци, Арнольд именно в христианстве почерпали силы для своей плодovitой и энергической деятельности, пересоздавшей воспитание Европы.

<...> Понятно, что религия действует на ребенка, равно как и на младенчествуящий народ, более своими формами, чем своим высоким внутренним содержанием. Но если эти формы созданы во времена высочайшего христианского одушевления, то понятно также,

что они не могут остаться без нравственного влияния на душу человека. Всякий получивший чисто русское воспитание непременно отыщет в душе своей глубокие, неизгладимые впечатления множества церковных песен и священнодействий, службы Великого поста и Страстной недели, встречи Светлого Праздника¹, Рождества, Крещения и всех тех годовичных церковных торжеств и служб, которые составляют эпохи в годовой жизни каждого чисто русского семейства.

Чтобы понять значение этих воспоминаний, попробуйте насильно вычеркнуть их из истории вашего детства, и вы увидите, как потускнеет эта светлая, отрадная история. Наши писатели, посвящавшие перо свое описанию быта русского семейства, именно потому не достигали никогда своей цели, что по большей части пропускали этот религиозный элемент. Но даже описывая жизнь английского семейства, лучшие романисты Англии, оставаясь верными жизни, нередко заходят в церковь, на паперть, на погост, тогда как в торжествах английской Церкви далеко нет той глубины и полноты, какие есть в торжествах нашей. Вспоминая встречу нового года, Диккенс рисует привлекательную семейную картину; но разве в этой встрече гражданского условного праздника есть что-нибудь подобное тем воспоминаниям, которые остаются в душе каждого русского человека, умеющего помнить и любить свое детство, от встречи Светлого Христова Воскресения?

Недавно нам случилось, впрочем, читать в какой-то очень пошлой повестце насмешливое описание встречи этого праздника. Писатель хотел быть острым, хотел смешить, но показал только, что ум его лишен совершенно юмора, а сердце — чувства и что грязный цинизм кажется ему остроумием. Странное дело! Такие повестцы появляются у нас нередко рядом с теплыми рассказами Диккенса, и тут-то выходит наружу тот безобразный хаос, который часто царствует в наших убеждениях.

Знаем, что не одни подобные остряки, но и многие из нас заходят с циническим сарказмом даже в эту отдаленную область детства, — знаем и жалеем о таких людях: жалеем потому, что все удовольствия удовлетворенного мелочного самолюбия не могут заменить для них тех наслаждений, которые испытывает всякий человек, воспитанный в религиозной семье и имеющий способность возвращаться с любовью к воспоминанию детства. Но если такие лица, разорвавшие всякую связь и с своим детством, и с жизнью народа, вносят свои искусственные, узкие убеждения и в жизнь основанных ими новых семейств, то мы еще более жалеем об их детях: печально и холодно будет их детство; и когда, быть может, охваченные холодом жизни, захотят они отогреться у воспоминаний родимого очага, то не найдут там ни тепла, ни света.

<...> Мы сохраняем отрадную уверенность, что многие из нас и теперь не могут без глубочайшего душевного удовольствия вспомнить о тех мирных, сияющих торжествах, о тех то грустных, то торжественных мотивах, которые Православная Церковь вносила в нашу родимую семью, и мы желали бы, чтобы ни одно русское дитя не было лишено святого, отрадного воспитательного влияния Православной Церкви. Поверьте, что никакими эгоистическими расчетами не исчерпать потребностей души человеческой, что много еще есть в ней непостижимых влияний и не вполне раскрытых чувств, которые долго ни одному психологу не удастся замкнуть в тесную рамку системы, и что именно из этих-то непостижимо глубоких тайников души человеческой рождаются и лучшие ее побуждения, и величайшие помыслы, и благороднейшие деяния, и те произведения искусства и поэзии, которым дивится свет, не понимая, откуда они могли родиться. Как часто мы встречали безумные усилия завалить эти живительные родники, встречали рядом с удивлением к тем произведениям, которые из них произошли. Посмотрите, откуда почерпнуты самые теп-

¹ Светлого Праздника Пасхи. — *Ред.*

лые, самые лучшие страницы наших замечательнейших писателей; откуда вылились самые задушевные и трогательные страницы в произведениях Пушкина, Тургенева, Аксакова, Гоголя? Неужели из их общеевропейской, безличной образованности?

<...> Обряды нашей Православной Церкви имеют великое воспитательное влияние уже и потому, что они сами собою, без посредствующих объяснений, обнимают детскую душу святым религиозным чувством, настраивают ее на возвышенный торжественный лад. Но как часто случается, что практическая жизнь и ее наставления ставят в душе русского человека какую-то непреодолимую стену между исполнением этих обрядов и основными, глубочайшими принципами его практической деятельности! Вот именно постройке этой-то гибельной стены, возможности этой раздвоенности в душе должны противодействовать как нравственные наставления духовных пастырей, так и нравственно-религиозное воспитание детей, в основании которого положена религия, наука и жизнь — проникшие друг друга и составляющие одно целое. Но не видим ли мы очень часто, к сожалению, что даже у людей, на воспитание которых потрачено много забот, религиозные привычки и жизненные убеждения диаметрально противоположны друг другу? Не попадают ли у нас даже между образованными людьми такие, которые слова лжи, лести и злобы, выходящие из уст, считают ничтожным грехом в сравнении с куском скоромной пищи, входящей в уста? Мало этого: в нас часто еще можно видеть какое-то тайное убеждение, чудовищно противоречащее христианству, что исполнение тех или других религиозных обрядов как бы уполномочивает человека на те или другие возмутительные поступки и что строгое соблюдение постов, например, дает право быть жестоким, гордым или разрешает человека на обман, казнокрадство и взятки. Но возможно ли было бы такое, поистине языческое, убеждение, если бы человек прочел, вполне сознательно, хотя одну страницу Евангелия и принял сердцем и умом ее содержание? А наш народ, переставая есть скоромное в чистый понедельник, разве не продолжает дня два или три опохмеляться водкой? А наши буйные масляницы, в которые человек как бы старается запастись неумеренностями всякого рода на весь Великий пост? Не приводят ли все эти дикие явления к той мысли, что истинное, христианское воспитание Церковью и школой должно столько же, по крайней мере, бороться против неверия, сколько и против суеверия и идолопоклонства?

<...> Древняя православная религия с ее всемирно-историческим значением, религия, превратившаяся в плоть и кровь народа, — вот что должно проявиться в народности русского воспитания, если оно хочет сделаться действительным выражением народной жизни, а не насильственным, чуждым народности подражанием: не растением без корня, которое, беспрестанно увядая, беспрестанно должно искусственно подновляться и вновь пересаживаться с чуждой почвы, пока наша вновь его испортит.

<...> Уж и на Западе начинают, хотя еще смутно, сознавать, что величественный, исторический храм христианства сохранен именно православием. Путь, которым доходит до таких результатов добросовестная наука, весьма понятен; это тот же самый путь, следуя которому, Шлёцер¹ открыл нам, русским, величие и добросовестность нашей скромной монастырской летописи и доказал нам, что мы напрасно роемся в полуученых хитросплетенных чужеземных летописях, обладая таким сокровищем, каким не обладает ни один народ, — обладая Нестором. Неужели же для многих из нас нужен непременно новый Шлёцер, который бы указал нам, каким неопределимым сокровищем обладаем мы и в нашей православной христианской летописи с ее бесхитростною истиною и ее величественными историческими формами, столь свойственными великой народности, волнуемой неисчерпае-

¹ Шлёцер Август Людвиг (1735–1809) — немецкий историк, филолог. — *Ред.*

мо глубоким религиозным чувством, ищущим свободы, которую может дать только глубокая, истинно художественная форма, проникнутая содержанием.

<...> Все это мы говорим здесь с той целью, чтобы показать, что истинная, добросовестная наука, каковы бы даже ни были личные верования самого ученого, не только найдет возможность построить народное образование на прочной основе нашей религии, но, как величайшим сокровищем, как неисчерпаемым и уже существующим источником нравственного и умственного развития, будет дорожить этой исторической основой, столько же христианской, человеческой и художественной, сколько и народной. <...>

Фрагменты статьи приводятся по изданию: Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11-ти тт. Т.2. Педагогические статьи. 1857–1861 гг.— М.-Л., 1948, с. 425–488.

Константин Дмитриевич Ушинский

О ПОЛЬЗЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Крайняя бедность нашей педагогической литературы, сравнительно с практической педагогической деятельностью нашего Отечества, не может не броситься в глаза человеку, обратившему свое внимание на этот предмет. С одной стороны — более пяти тысяч учебных заведений, до двадцати тысяч преподавателей, несколько университетов, из которых старейший уже отпраздновал свое столетие, огромный педагогический институт. С другой стороны — две-три слабые попытки педагогических курсов, мало кому известные, ни одного сколько-нибудь замечательного педагогического сочинения, не только оригинального, но даже переводного, десятка два педагогических статей, из которых большая часть принадлежит к числу речей, сказанных *ex officio*, ни одного педагогического журнала. Нельзя не сознаться, что эта несоразмерность педагогической практики и педагогической теории весьма значительна, и что если русское правительство сделало со своей стороны более, чем правительство какого-либо другого государства, для образования народного, то литература наша слабо отвечала этим великодушным усилиям.

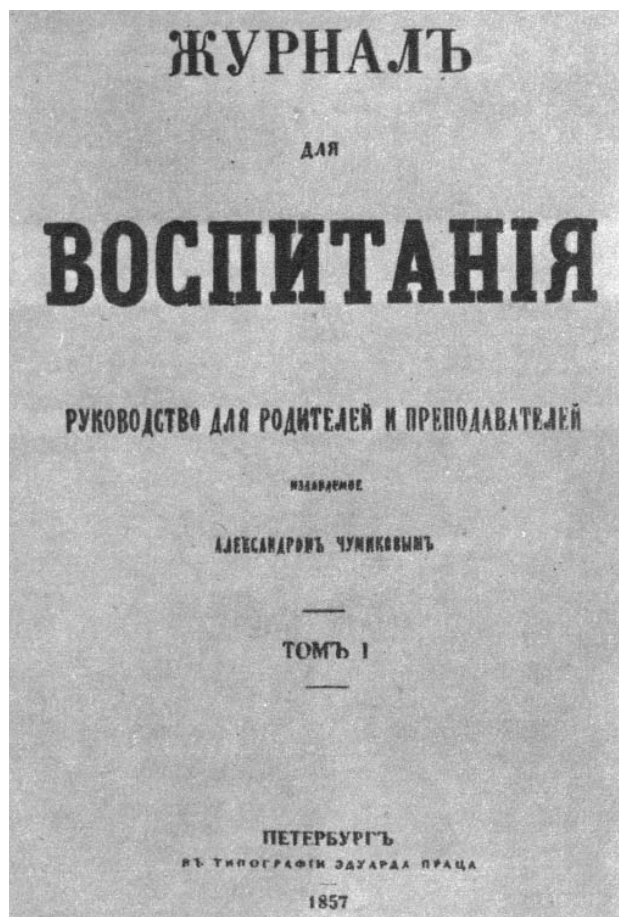
Этим оправдывается старомодное заглавие нашей статейки. Писать и говорить в публичных речах о пользе того или другого научного предмета было в большой моде в конце прошедшего и начале нынешнего столетия, но мы думаем, что в отношении педагогики статья о пользе педагогической литературы не будет запоздалой.

В самом деле, чем можно объяснить такое ничтожество нашей педагогической литературы, особенно при таком развитии ее в Германии, откуда мы заимствовали основы большей части наших педагогических учреждений, как не тайным сознанием ее бесполезности? Что этот недостаток переводных и оригинальных педагогических книг на русском языке не заменяется у нас обилием книг педагогического содержания на иностранных языках — в этом легко убедиться.

Во-первых, такой замены вполне быть не может как потому, что не всякому же доступны книги на иностранных языках, так и потому, что педагогическая литература необходимо должна быть самостоятельной, народной; а во-вторых, в наших училищных библиотеках, даже в таких, где скорее всего можно бы было этого ожидать, редко встречается дельная педагогическая книга, разве попадет туда как-нибудь случайно. Чаще всего встречаются довольно наивные произведения французских воспитателей и воспитательниц, хотя во Франции именно искусство воспитания далеко не процветает. Кто же хочет иметь капи-

тальные произведения иностранной педагогической литературы, не говорим уже о произведениях второстепенных, брошюрах, монографиях и журналах, тот должен сам выписать их из-за границы. Самый характер статей, появляющихся время от времени в наших журналах, особенно часто в последнее время, еще более убеждает нас, как мало педагогическая литература Запада имела у нас влияния. Положения, неизбежные в каждом немецком учебнике, излагаются иногда как новые открытия; вопросы, давно рассмотренные с самых различных сторон, разрешаются вновь односторонне, как будто бы у них не было своей истории. Наконец, не выдавая наших частных наблюдений за что-нибудь общее, мы можем сказать, что если нам раза два случалось встретить у наших педагогов систематическое собрание главнейших педагогических сочинений, то гораздо чаще встречали мы таких педагогов-практиков, которые с презрением отзывались о педагогической теории и даже питали какую-то странную вражду к ней, хотя самые имена главнейших ее деятелей были им вовсе неизвестны или известны только по слуху. Вот причины, которые оправдывают наше желание сказать несколько слов в защиту педагогической литературы.

Спор между теорией и практикой — спор очень старый, который, наконец, умолкает в настоящее время, сознавая свою неосновательность. Война между практиками и теоретиками, между поборниками опыта и поборниками идеи, приближается к миру, главнейшие условия которого уже обозначились. Пустая, ни на чем не основанная теория оказывается такой же никуда не годной вещью, как факт или опыт, из которого нельзя вывести никакой мысли, которому не предшествует и за которым не следует идея. Теория не может отказаться от действительности, факт не может отказаться от мысли. Но, увы, спор этот, еще не совсем умолкший и в науке, часто слышится в жизни и, в особенности, в деле воспитания. Часто педагог-теоретик, принимаясь за свое сочинение, прежде всего отвлекает свою мысль от бессмысленной пестроты жизненных явлений, старается возвыситься до абстрактных начал воспитания, определяет сначала цель человеческой жизни, взвешивает средства к достижению этой цели и начинает чертить путь воспитания, забывая, что главный вопрос о цели человеческой жизни, на решении которого основана вся его теория воспитания, разрешается в действительности с бесконечным разнообразием. Педагог-практик смеется над своим зафилософствовавшим товарищем, чувствует всю неприложимость его стройной теории, берет в одну руку учебник своего предмета, в другую ферулу¹, — и дело идет у него как по маслу: ученики учатся прилежно, переходят из класса



Номер «Журнала для воспитания», в котором впервые была опубликована статья К.Д. Ушинского «О пользе педагогической литературы»

¹ Молодой побег, розга (лат.).

в класс, вступают в жизнь, и как будто никогда и ничему не учились. Они выполнили необходимую комедию детства и юности и принимаются за новые роли, не имеющие никакого отношения к старым, воспоминание о которых только мешает жить и чем скорее исчезнет, тем лучше.

Но это две крайности. Средину между ними занимают все педагоги, теоретики и практики. Нет такого педагога-практика, который бы не имел своей, хотя крошечной, хотя туманной теории воспитания, и нет такого смелого теоретика, который бы по временам не оглядывался на факты. Но если можно не доверять кабинетной теории воспитания, то еще более причин не давать никакого важного и общего значения одиночной опытности практика. Неужели дело воспитания так легко, что стоит только принять на себя звание воспитателя, чтобы постигнуть это дело во всей его полноте? Неужели достаточно только нескольких лет воспитательной деятельности и единичной наблюдательности, чтобы разрешить все вопросы воспитания? Самые закоренелые педагоги-рутинеры беспрестанно толкуют о трудности своего искусства и отвергают теорию именно на том основании, что она слишком легко дается кабинетным мудрецам. Конечно, ни один практик-педагог не отвергает возможности большего или меньшего совершенства в своем деле, конечно, ни один из них не признает равенства искусства воспитания во всех своих собратях. Напротив, каждый из них так гордится своей опытностью, высчитывая по пальцам года своей воспитательной деятельности. На чем же основывается такое неравенство, или, другими словами, что такое педагогическая опытность? — Большее или меньшее количество фактов воспитания, пережитых воспитателем. Но, конечно, если эти факты остаются только фактами, то они не дают опытности. Они должны произвести впечатление на ум воспитателя, классифицироваться в нем по своим характеристическим особенностям, обобщиться, сделаться мыслью, и уже эта мысль, а не самый факт, сделается правилом воспитательной деятельности педагога. Деятельность человека как человека всегда проистекает из источника сознательной воли, из разума; но в области разума факт сам по себе есть ничто, и важна только идеальная сторона факта, мысль, из него вытекающая и им подкрепляемая. Связь фактов в их идеальной форме, идеальная сторона практики и будет теория в таком практическом деле, каково воспитание. Воевать против такой теории не значит ли то же, что воевать против мысли вообще; но педагог во всяком случае есть поборник мысли, и если он признает годность одного факта и личного опыта, то к чему все его ученье? Не противоречит ли он сам себе, отвергая теорию для себя и беспрестанно толкуя ее детям? Если теория ни к чему не годится в жизни, то к чему служит передаваемая им наука? Какое значение имеет его собственное звание?

Воспитательная деятельность, без сомнения, принадлежит к области разумной и сознательной деятельности человека; самое понятие воспитания есть создание истории; в природе его нет. Кроме того, эта деятельность направлена исключительно на развитие сознания в человеке: каким же образом может она отказаться от мысли, от сознания истины, от обдуманности плана?

Но что же предлагает нам педагогическая литература, если не собрание опытов сознанных и обдуманных, если не результаты процесса мышления, направленного на дело воспитания? Какой воспитатель, будь он самый закоренелый рутинер, отвергнет совет педагога, более его опытного, или откажется подать благоразумный совет только что начинающему собрату? Практика, факт — дело единичное, и если в воспитании признавать дельность одной практики, то даже и такая передача советов невозможна. Передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт, если только это не передача тех старушечьих рецептов, в которых говорится: «Ты, мой батюшка, возьми эти слова, напиши их на бумажке, а потом сожги и пепел выпей с водой против утренней зорьки, и там увидишь, что выйдет».

Неужели искусство воспитания может упасть в такую темную, бессознательную область предрассудков, поверий и фокусов, а такова судьба его, если оно будет предоставлено единичной практике каждого. «Это прекрасный преподаватель, прекрасный воспитатель», — говорит молва, но в чем заключается его сила и откуда проистекает его искусство — этого никто не знает, да этого и нельзя знать, до этого можно дойти только собственной практикой. Не правда ли, что это нечто вроде фокусов наших знахарок и шептуний? Неужели же искусство воспитания, это искусство развития сознания и воли, может оставаться на этой низкой ступени и не подымется даже на ту, на которой стоит медицина, собирающая факты, но основывающаяся на знании, с одной стороны, человеческого организма и его отправлениях, а с другой, на знании свойств ядов и медикаментов.

Между искусством медицины и искусством воспитания много аналогии, и мы воспользуемся этой аналогией, чтобы показать яснее отношение теории к практике в деле воспитания.

Одно ученье не может создать хорошего медика, для этого, конечно, необходима и врожденная наблюдательность, и многолетний опыт; но неужели поэтому должна быть отвергаема польза медицины как учения? Далеко бы ушла медицина, если бы она остановилась на рецептах знахарей и случайно открытых врачебных свойствах некоторых медикаментов! Каковы бы были результаты медицинской практики, если бы она, оставаясь только практикой, не обратилась за знаниями к наукам природы; если бы всякий, без предварительной подготовки, пускался в практику, надеясь на свои наблюдательные способности и рассчитывая только на личный опыт? Сколько грубейших ошибок, которых теперь не сделает студент, далеко не кончивший медицинского курса, предстояло бы испытать на таком пути даровитейшему человеку. И эти ошибки, стоившие многим жизни, причиняя громадный вред, оставаясь личным опытом, не принесли бы ни малейшей пользы: всякий должен был бы начинать снова, для себя лично, ту же дорогу ошибок. Самое предположение такой рутины в медицине кажется нелепым; но это только потому, что искусство лечения уже несколько веков опирается на науку. Но чем же такое мнение лучше в приложении к воспитанию? Почему от воспитателя можно не требовать предварительной подготовки к своему делу, предоставляя все его личной наблюдательности и его личному опыту? Разве дело воспитания менее важно, чем дело медицины? Разве предмет воспитания, душа человеческая, не имеет так же своих законов, как и предмет медицины — тело? Почему анатомия, физиология, патология возможны для тела и не нужны для души? Разве душа, как и тело, не имеет своего организма, не развивается по внутренним своим законам, не подвержена отклонениям от нормального состояния? Разве в явлениях душевной деятельности, в развитии души в различных личностях мы не замечаем ничего общего? Разве здесь нет также фактов и законов?

Если медицинская практика, основанная единственно на рутине и предании, могла бы принести много зла и весьма мало пользы, то воспитательная практика, поставленная в то же положение, приносит столько же зла и столько же пользы. Результаты дурной медицины виднее: они осязательны. Но результаты дурного воспитания не менее существенны, и если они не так заметны, то только потому, что на них менее обращают внимания. Конечно, не вся масса безнравственности людей и не весь мрак невежества может быть приписан недостаточности или ошибочности воспитания, как и не вся масса болезней и преждевременной смертности может быть приписана недостаточности или ошибочности медицины. И наоборот: не всегда здоровое состояние души или тела может быть приписано усилиям медицины или воспитания. Но кто же в настоящее время может сомневаться в пользе научного пути медицины, указывая, с одной стороны, на раннюю смерть или болезнь,

а с другой, на здоровое состояние и долголетие людей, никогда не прибегавших к пособию медика, или на несколько случаев удачного лечения знахарями?

Но, может быть, какой-нибудь педагог-практик будет отвергать полезность теоретического изучения науки воспитания, основываясь на достаточности его результатов, достигаемых без помощи теории. Такому педагогу-практику мы можем сказать только, что он величайший утопист и мало наблюдал над явлениями, представляемыми общественной и частной жизнью. Нужно с намерением закрыть глаза, чтобы не видеть, какое ничтожное влияние оказывает воспитание на нравственность общества, как мало оно возвышает дух над телом и выдвигает вперед духовные потребности, когда воспитание направлено дурно, т.е. когда духовная сторона людей, подвергавшихся в молодости воспитательному процессу, не была развита как следует. Жажда денег, неверие в добро, отсутствие нравственных правил, презрение к мысли, любовь к окольным тропинкам, равнодушие к общественному благу, снисходительность к нарушению законов чести — вот враги воспитания, с которыми оно призвано бороться.

Сравните число истинно развитых, нравственно и умственно развитых людей, с числом лиц, получающих систематическое воспитание, загляните в училища и сравните число начинающих курс с числом тех, которые оканчивают его, и вы увидите, как много еще остается сделать воспитанию!

Но не требуем ли мы слишком многого от воспитания, сваливая на него ответственность в общественной нравственности и в степени умственного развития общества? Но делаем же мы те же самые требования медицине, требования, ограничиваемые возможностью, но тем не менее действительные? К чему же и воспитание, если оно не будет действовать на нравственное и умственное развитие человека? Зачем зубрить историю Аристидов, Сократов, Катонов, если только от природного благородства или неблагородства натуры нашей будет зависеть исполнение или неисполнение нашего общественного долга? К чему учить историю, словесность, все множество наук, если это ученье не заставит нас полюбить идею и истину больше, чем деньги, карты и вино, и ставить духовные наслаждения выше телесных, духовные достоинства выше случайных преимуществ? Неужели только для того, чтобы исполнить необходимую процедуру молодости, просидеть известные годы на школьной скамейке и получить аттестат о благополучном окончании курса? Но, в таком случае, зачем вся эта трата времени для приобретения временных познаний, требуемых только на экзамене и ни к чему не годных в жизни? Тогда нужно передавать только технические сведения, учить читать, писать, считать, мерить и более ничего. Кто же согласится ограничить воспитание одной техникой?

Нельзя требовать от медицины, чтоб не было случаев ранней смерти или повальных болезней, нельзя требовать от воспитания, чтобы не было частных случаев испорченной нравственности, пренебрежения к идее и истине или каких-нибудь общественных недостатков, которые, как и эпидемия, имеют часто свои причины в обстоятельствах, не зависящих от медика или воспитания. Но если бы медицина не могла ни предостерегать, ни предохранять от болезней, ни излечивать их, то к чему бы служили медицинские факультеты?

Ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в строгом смысле этого слова. Ни той, ни другой нельзя выучиться, как выучиваются математике, астрономии, химии, анатомии и физиологии и проч. И медицина и педагогика, кроме знакомства с науками из области философии и естествоведения, требуют еще умения приложить эти знания к делу: множества фактических сведений, не составляющих собственно науки, развития наблюдательности в известном отношении и навыка. Но, не будучи наукой, педагогика, как

и медицина, представляет возможность изучения теоретического и практического. Нормальные школы, педагогические институты или заведения для приготовления педагогов необходимы так же, как и медицинские факультеты. Нормальное училище без практической школы при нем — то же самое, что медицинский факультет без клиники; но и одна педагогическая практика без теории — то же, что знахарство в медицине.

Но могут заметить нам, что нельзя ставить медицину в параллель с педагогикой уже потому, что тогда как медицина опирается на положительное изучение человеческого организма и имеющих на него влияние предметов природы, педагогика должна довольствоваться смутными, противоречащими, призрачными теориями психологов, — теориями, на которых нельзя построить ничего прочного. Что изучение проявлений души, сравнительно с изучением явлений телесного организма, находится в весьма незавидном положении, с этим нельзя не согласиться. Но кто же виноват, что психология в настоящее время не может стать наряду с анатомией, физиологией, патологией? Не медицина ли своими требованиями подвинула вперед эти науки? Не та же ли обязанность лежит на педагогике в отношении психологии, антропологии и логики? В жалком бы положении находились теперь все науки, излагающие законы явлений человеческого организма, если бы медики-практики не приняли за эти предметы, не собрали, не проверили, не дополнили новыми опытами, не привели в систему всего множества отдельных заметок, сделанных по самым разнообразным поводам и разбросанных в самых разнородных сочинениях. Явления душевной жизни столь же существенны, столь же неизменны, как и явления жизни телесного организма. Если душа не представляет такого материального субстрата, как труп, зато она, живая, вечная, всегда сама готова отвечать на наши вопросы, подвергаться нашим наблюдениям и нашим опытам. И разве мало было этих наблюдений и опытов? Всякий человек, умеющий заглядывать внутрь самого себя, есть уже готовый курс психологии; трудно найти какую-нибудь книгу, в которой бы не было психологического факта или взгляда на психологическое явление; вся история записывает только историю души человеческой, почти забывая историю его тела; каждая биография, каждая повесть, каждый роман, каждое стихотворение представляют множество психологических фактов и наблюдений; нет такого плохого педагогического курса, в котором бы не было целой системы психологических мыслей. А какое обширное поле для психологических наблюдений представляет педагогическая практика? Разве обилие, а не недостаток материала может затруднять психолога-педагога. Но не слишком ли мы многого, однако ж, требуем от педагога, по преимуществу человека практического, желая, чтобы он был в то же время и психологом? Но разве на деле не всякий педагог — и без того психолог? Он изучает своего воспитанника, его способности, наклонности, достоинства и недостатки, подмечает развитие ума, руководит им, хочет давать направление воле, упражнять рассудок, раскрывать разум, борется с леностью, с упорством, искореняет дурные природные наклонности, формирует вкус, внушает любовь к истине — словом, ежеминутно вращается в области психологических явлений.. или заставляет зубрить учеников от точки до точки и наказывает тех, кто не выучил урока или шумит в классе. Что-нибудь одно из трех: или психология такая легкая наука, что всякий практик-педагог знает ее без всякого приготовления; или педагог есть машина для задачи и спрашивания урока и наказания тех, кто попадает к нему под руку (потому что самое определение проступка требует уже знания психологии); или, наконец, педагог должен много учиться понимать душу в ее явлениях и много думать о цели, предмете и средствах воспитательного искусства, прежде чем сделаться практиком.

Знаю, что привычка смотреть на воспитание, как на дело, доступное каждому, заставит многих подумать, взглянувши на громадность требований, что дело шло и без этого. Шло, без сомнения; но как? Пусть каждый педагог-практик, пишущий речь для торжест-

венного акта или объявление о своем пансионе, подумает, как относятся его фразы о воспитании к самому делу! Неужели же воспитание должно оставаться при фразах и довольствоваться блестящим ходом публичных испытаний?

Конечно, не всякий педагог-практик должен быть ученым и глубоким психологом, двигать науку вперед и способствовать созданию, испытанию на деле и исправлению психологической системы. Эта обязанность лежит вообще на педагогах, потому что это единственный класс людей, для практической деятельности которых изучение духовной стороны человека является так же необходимым, как для медика — изучение телесной. Но от каждого педагога-практика можно и должно требовать, чтобы он добросовестно и сознательно выполнял долг свой и, взявшись за воспитание духовной стороны человека¹, употреблял все зависящие от него средства, чтобы познакомиться, сколько возможно ближе, с предметом деятельности всей своей жизни.

Педагогическая литература представляет для этого могущественнейшее средство. Она знакомит нас с психологическими наблюдениями множества умных и опытных педагогов и, главное, направляет нашу собственную мысль на такие предметы, которые легко могли бы ускользнуть от нашего внимания. Если мы требуем от ремесленника, чтобы он думал о своем ремесле и старался познакомиться с ним ближе, то неужели общество, доверяющее нам детей своих, не вправе требовать от нас, чтобы мы старались, по мере сил своих, познакомиться с тем предметом, который вверяется нашим попечениям, — с умственной и нравственной природой человека. Педагогическая литература открывает нам широкий путь для этого знакомства.

Никто, конечно, не сомневается, что воспитание есть деятельность сознательная, по крайней мере со стороны воспитателя, но сознательной деятельностью может быть названа только та, в которой мы определили цель, узнали материал, с которым мы должны иметь дело, обдумали, испытали и выбрали средства, необходимые к достижению осознанной нами цели. Деятельность, не выполняющая этих условий даже и в отношении материальных потребностей наших, не заслуживает названия человеческой деятельности, тем более там, где дело идет о нравственном и умственном развитии человека. Но чтобы сознательно выбрать средства для достижения цели воспитания и быть уверенным, что выбранные нами средства — лучшие, для этого должно прежде познакомиться с самими этими средствами. Педагогические меры и методы воспитания очень разнообразны, и только знакомство со всем этим разнообразием может спасти воспитателя от той упрямой односторонности, которая, к несчастью, слишком часто встречается в педагогах-практиках, не знакомых с педагогической литературой. И сколько зла может сделать рутина одного такого педагога, если она ошибочна! Страшно подумать, что она оказывает свое губительное влияние на тридцать, иногда даже на сорок людских поколений. Неужели, приступая к такому ответственному делу, не стоит прежде убедиться, что ваша метода воспитания или преподавания лучше всех тех, которые употребляются в других местах и другими педагогами, — убедиться прежде, чем тридцатилетняя практика заставит вас самолюбиво отстаивать хотя ошибочную, да зато *вашу* методу?

Но могут еще заметить нам, что если всякий преподаватель станет произвольно выбирать для себя методу преподавания, а всякий воспитатель — методу воспитания, то в общественных заведениях, особенно в больших, из такого разнообразия может произойти значительный вред.

¹ Этим мы не хотим сказать, чтобы педагогика не занималась также и воспитанием тела, но в современной педагогике это воспитание играет сравнительно весьма незначительную роль.

Но, во-первых, как бы ни было вредно разнообразие, происходящее от различных убеждений, оно, во всяком случае, полезнее мертвого однообразия, в котором нет убеждений, а во-вторых, мы должны сказать, что, в отношении общественных заведений, под именем педагогов мы никак не разумеем одних преподавателей и ближайших воспитателей (гувернеров, надзирателей), но — общий совет преподавателей и воспитателей (конференции, советы и т. д.), начальство заведения (директора, инспектора и проч.), учебные комитеты и проч. В организме общественного воспитания всякому назначено свое дело; но самый важный член в этом организме, без сомнения, преподаватель и ближайший воспитатель, если обе эти должности не соединены вместе, как, например, в большей части английских воспитательных заведений. Как бы ни были подробны и точны инструкции преподавания и воспитания, они никогда не могут заменить собой недостатка убеждений в преподавателе. Воспитатель (преподавание есть только одно из средств воспитания), поставленный лицом к лицу с воспитанниками, в самом себе заключает всю возможность успехов воспитания.

Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно действовать только убеждением. Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждение воспитателя, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности. Самый бдительный контроль в этом деле не поможет. Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретая теплотой его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы. Нет сомнения, что многое зависит от общего распорядка в заведении, но главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений. Многое, конечно, значит *дух* заведения, но этот дух живет не в стенах, не на бумаге, но в характере большинства воспитателей, и оттуда уже переходит в характер воспитанников.

Но если личность воспитателя значит все в деле воспитания, то каким же образом можно действовать на личность иначе, как не путем свободного убеждения, — путем педагогического воспитания и путем педагогической литературы?

Педагогическая литература одна только может оживить воспитательную деятельность, придать ей тот смысл и ту занимательность, без которых она скоро делается машинным препровождением времени, назначенного на уроки. Она одна только может возбудить в обществе внимание к делу воспитания и дать в нем воспитателям то место, которое они должны занимать по важности возлагаемых на них обязанностей. Педагогическая литература устанавливает в обществе, с одной стороны, правильные требования в отношении воспитания, а с другой — открывает средства для удовлетворения этих требований.

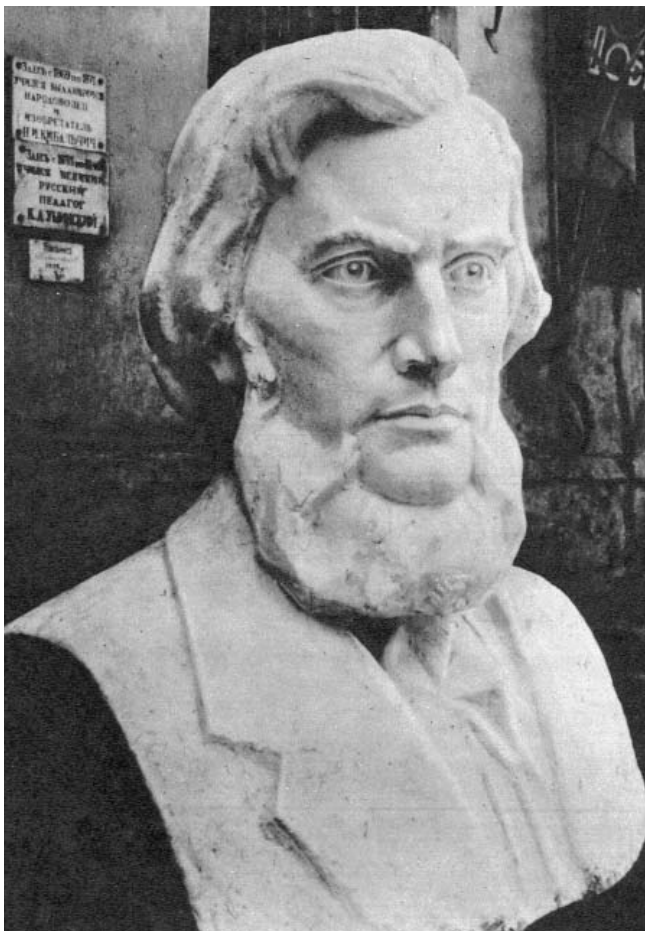
Преподаватель, который только в классах занимается своим делом, а переходя за порог школы, не встречает ни в обществе, ни в литературе никакого участия к своему занятию, весьма скоро может охладеть к нему. Надобно столько любви к детям, чтобы *в одиночку* думать о них постоянно, и общество не имеет права требовать такой любви от кого бы то ни было, если оно само не показывает участия к делу воспитания.

Преподаватель, уединенный в своей тихой, монотонной деятельности, видя, что ни общество, ни литература, занимающаяся даже ассирийскими древностями и этрусскими вазами, не занимаются его скромным делом, должен иметь, повторяем мы, необыкновенно много нравственной энергии, чтоб не уснуть под убаюкивающее журчанье однообразной учительской жизни. Вопросы науки, литературы, общественной жизни не касаются даже

слегка его микроскопической деятельности. Новая повесть, новый водевиль, новая скрипка, даже новая шляпка, — какие это все блестящие явления в сравнении с крошечными фактами учительской деятельности! Учительские обязанности поступают как-то в разряд детских шалостей, недостойных занимать людей взрослых, занятых *дельными* интересами жизни и обращающих еще кое-какое внимание на экзамены и аттестаты своих детей. Новый воспитатель, может быть, и с самыми лучшими намерениями принявшийся за свое дело, скоро замечает, что вне пределов класса никто им не занимается, и сам мало-помалу привыкает заниматься им только в классе, — привыкает смотреть на вопросы учительской деятельности как на мелочи, которые не могут даже стать наряду с мелочами всякой другой службы, занимающими общество. Скоро он начинает довольствоваться механической рутинной, однажды созданной, часто ложной и почти всегда односторонней. Случается даже иногда, что, закоренев в этой рутине, он начинает с какой-то злобой смотреть на всякую педагогическую книгу, если бы она как-нибудь, сверх всякого ожидания, и попалась ему под руку: он видит в ней дерзкую нарушительницу своего долголетнего спокойствия. Трудно уже тогда убедить его, что его одиночная, недолголетняя опытность, хоть бы ей было сорок или пятьдесят лет, ничто перед опытом нескольких столетий, в котором сосредоточились результаты педагогической деятельности бесчисленного множества по крайней мере таких же, как он, педагогов, между которыми было много замечательных талантов и необыкновенных личностей, отдавших все свои силы делу воспитания. Такой педагог по большей части бывает щедр на советы, а здравый смысл не позволяет ему иногда презирать советами и другого педагога, который старше его годами и богаче опытом. Но он в то же время упрямо отвергает советы многовекового опыта целого человечества и советы опытейших и знаменитейших педагогов потому только, что это советы печатные. Странно, не правда ли? Но тем не менее это случается.

Наставническая и воспитательная деятельность, может быть, более, чем какая-либо другая, нуждается в постоянном одушевлении, а между тем, она более, чем всякая другая деятельность, удалена от взоров общества; результаты ее выказываются не скоро и замечаются не многими, реже всего самим воспитателем; однообразие же ее способно усыпить ум и приучить его к бессознательности. Механический процесс преподавания или утомительное наблюдение за шаловливыми детьми, не давая пищи уму, в то же самое время не дают ему и той свободы, которая совместна с деятельностью чисто физической. Рубя дрова или распиливая доски, человек может еще думать о чем-нибудь другом, но, толкуя в сотый раз давно выученную наизусть страницу, человек ни думает, ни не думает и предается невольно той дремоте рассудка, которая от привычки делается сладкой и заманчивой, как турецкий кейф. Это одуряющее влияние педагогических занятий легко замечается, и нередко встречаются люди, которые, не открыв в воспитании того интереса, который придается ему глубоким изучением, бросали педагогическое поприще, заметив на себе его усыпительное действие. И в самом деле, молодой человек, умственная деятельность которого сильно пробуждена, нелегко решится отдать свою жизнь таким занятиям, о которых, кажется, никто в обществе не думает, о которых не услышишь ни от кого ни одного слова, не прочтешь нигде ни одной строчки.

Посмотрите на иного преподавателя, который, что называется, *втянулся* в свою должность. Он, кажется, принимает живое участие в том, что говорит: делает энергические жесты, многозначительно улыбается, грозно хмурит брови. Но не верьте этим жестам, этим улыбкам, этим юпитеровым бровям. Он точно так же улыбается, точно так же стучит рукой двадцать лет сряду на каждом уроке. Он сладко дремлет и сердито просыпается, когда какой-нибудь шалун нарушит его спокойствие. После лекции, когда он приходит домой, серьезные житейские заботы, а, может быть, и преферанс, смотря по вкусу и летам,



Бюст К.Д. Ушинского, установленный возле школы, в которой с 1833 по 1846 гг. учился великий русский педагог

снова пробуждают его к жизни. Как же *требовать*, чтобы у такого преподавателя ученики сохранили возбужденное состояние, необходимое для всякого плодovitого ученья: они только сидят смиренно, боясь разбудить дремлющего, хотя говорящего учителя.

Конечно, это исключение, но исключения эти попадают довольно часто, а их не должно быть вовсе и не может быть, если педагогическая литература раскроет весь глубокий и заманчивый интерес воспитательной деятельности.

Педагогическая литература, живая, современная и обширная, вырывает воспитателя из его замкнутой, усыпительной сферы, вводит его в благородный круг мыслителей, посвятивших всю свою жизнь делу воспитания. Воспитатель, стоящий в уровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и за благо. Он чувствует себя живым

звеном между прошедшим и будущим, могучим ратоборцем истины и добра, и сознает, что его дело, скромное по наружности, — одно из величайших дел истории, что на этом деле зиждутся царства и им живут целые поколения. Он видит, что допросы относительно его деятельности, рождающиеся в его мыслях, на которые пустая и суетная толпа, исчезающая без следа со всем своим треском и фейерверочным огнем, обращает мало внимания, занимают зато тысячи благороднейших умов, постигших глубоко всю важность воспитания.

С другой стороны, при существовании педагогической литературы всякий воспитатель имеет возможность не ограничиваться тесным кругом своей плодovitой деятельности. Его опыт, мысль, которую он выработал в своей практике, новый вопрос, родившийся в его голове, — все это не остается в пределах его школы, или, что еще хуже, не умрет в нем самом, но, появившись на литературном поприще, облетит все концы России, заглянет во все захолустья, где только есть школа, и вызовет сочувствие или спор в сотне его товарищей, дела которых коснется мысль его прямо; она может вызвать горячее сочувствие, приобрести защитников и перейти в действительность не в тесных пределах одного класса или одной школы, но в обширных пределах общественного образования целого государства.

Но не для одних воспитателей необходима педагогическая литература, она необходима также и для родителей.

Какие разнообразные и иногда какие странные требования делаются родителями воспитанию! Эти требования часто противоречат всякому здравому понятию о цели воспитания. Всякий, конечно, желает своим детям всего лучшего, но это *лучшее* так разнообразно, а иногда оно бывает такого рода, что воспитание, для удовлетворения этому требованию, должно сделаться бессовестным шарлатанством, спекулирующим на нравственности и будущей судьбе детей. Понятие *воспитанного* человека — весьма широкое понятие. Иногда хорошо воспитанным человеком зовут того, кто умеет хорошо повязать галстук, держать себя по моде, болтать на иностранных языках, поддерживать разговор в гостиной, нравиться дамам и проч., и проч.; иногда того, кто умеет поклониться где следует, поднять нос где можно, задать тону, не пропускать того, что плывет в руки, и проч., и проч.

В отношении воспитания женщин понятия бывают еще страннее: воспитанная девушка должна уметь пустить пыль в глаза, пробежать небрежно трудную арию, соединять наивность с холодным рассудком, под ласковой улыбкой скрывать самые неласковые движения души, и главная цель ее воспитания — поймать выгодного жениха. Скажите, как называть тех воспитателей, которые решатся удовлетворять таким требованиям? Называйте как угодно, только, ради Бога, не воспитателями.

Но что же выходит потом? Всегда ли родители остаются довольны исполнением своих требований? О нет! Холодность и низость сердца, созданные, конечно, без прямого намерения для других, прежде всего обращаются на семейные отношения. Зло дикости и эгоизма появляется из-за полировки, а между тем, те самые лица, по заказу которых оно сделано, сами не знают, откуда оно взялось.

Отдавая детей на руки воспитателю или помещая их в учебное заведение, родители, конечно, не избавляются этим от священной обязанности наблюдать за воспитанием. Но для этого родители должны иметь здравые и ясные понятия о том, чего они могут требовать, с одной стороны, от воспитателя или учебного заведения, а с другой — от своих детей. Наблюдения над одними отметками, переходами из класса в класс и экзаменационными аттестациями весьма недостаточно. Кто из воспитателей общественных заведений не знает, как часто родители воспитанников объясняют себе совершенно неправильно факты заведения, касающиеся их детей: то наказывают их за то, за что вовсе не следует наказывать, то поощряют их сами к тем поступкам, против которых борется заведение, то внушают им такой образ мыслей, который совершенно противоречит истинно-нравственному воспитанию, — и после сами же удивляются, почему воспитание их детей идет дурно или приносит такие плоды, вкус которых им кажется горек.

Родители выбирают род воспитания для своих детей, выбирают воспитателя или заведение, назначают дорогу в жизни. Для всего этого должно иметь ясные и здравые понятия о признаках различных наклонностей в детях, знать требования и цель различных родов воспитания и ученья, уметь выбрать и оценить воспитателя, знать воспитательные заведения, их курсы, их требования, их цели, уметь оценивать их достоинства и недостатки. Все это далеко не такие легкие вещи, какими кажутся с первого взгляда.

Только тогда, когда родители будут ценить воспитателя по достоинству и по важности его дела, можно надеяться иметь хороших домашних воспитателей и избавиться от множества иностранных шарлатанов, которым многие родители легкомысленно поручают нравственность своих детей. Но чтобы оценить, что такое хороший наставник и хороший воспитатель, для этого должно знать, что такое воспитание, его требования и его трудности, что необходимо также и потому, чтобы не попасться в обман, за который можно заплатить характером и будущностью детей.

Мы не говорим уже о тех случаях, где родители сами являются, вполне или отчасти, воспитателями своих детей. В этих случаях к ним относится все то, что сказано собственно о воспитателях. Но родители всегда являются хотя отчасти воспитателями своих детей и полагают первые семена будущих успехов или неуспехов воспитания.

Понятно без объяснений, как важно для них в этом случае приобретение педагогических познаний.

Всякий прочный успех общества в деле воспитания необходимо опирается на педагогическую литературу. Сфера воспитания так жива и так многосложна, что почти делается невозможным до того рассчитать какую-нибудь воспитательную меру, чтобы она произвела именно то действие, для которого назначена. Всякое новое учреждение, касающееся общественного воспитания, в практическом выполнении непременно выкажет такие свойства, хорошие или дурные, которых невозможно было предвидеть. Педагогическая литература должна выражать, сохранять и делать для каждого доступными результаты педагогической практики, на основании которых только и возможно дальнейшее развитие общественного воспитания.

Положим, например, что какой-нибудь новый учебник, лучший по своему времени, принят для руководства во многих общественных заведениях. Без сомнения, в нем есть свои достоинства и свои недостатки, но вполне эти достоинства и эти недостатки могут высказаться только в обширной практике. Если литература соберет все показания и требования практики, то составитель нового учебника будет в состоянии сообразовать свой новый труд с этими указаниями опыта и практики. Всякий, кто присматривался к этому делу, оценил, конечно, всю важность хорошего учебника для воспитания, всю потребность многосторонней критики учебников, всю необходимость указаний опыта и практики в этом отношении.

Наконец, там, где исторически не выработалось общественное мнение в деле воспитания, как, например, выработалось оно в Англии тысячеклетными университетами и многовековыми школами, деятельная педагогическая литература является важнейшим органом не только для выражения общественного мнения, но даже для его развития и очищения. Ясное же и определенное общественное мнение о воспитании, сознающее цель воспитания, его требования и средства, есть именно та почва, в которой может укорениться самостоятельное развитие народного воспитания — один из важнейших исторических органов общего народного развития. В другом месте мы высказали эту мысль полнее; здесь же скажем только, что действительную воспитательную силу имеет только то воспитание, которое, не завися от частных, прихотливых требований, меняющихся, как мода на костюмы, и часто совершенно противоречащих нравственной идее воспитания, будет основывать свои правила на общественном мнении и вместе с ним жить и развиваться. Но что общественное мнение о воспитании не только должно, но и может быть везде, в этом нет ни малейшего сомнения. Стоит только представить себе, сколько лиц, заинтересовано в деле воспитания: нет сколько-нибудь образованной семьи, в которой бы не толковалось о воспитании. Следовательно, недостает не материала для общественного мнения о воспитании, но только органа для его выражения и развития — недостает литературы.

Чтобы оценить всю важность общественного мнения в деле воспитания, возьмем, для примера, два учебных заведения для детей высшего класса: старую английскую школу Итон, например, и любой парижский модный пансион или даже лучшую парижскую коллегию.

Итон, находящийся уже несколько столетий в непосредственной связи с Оксфордом и разделяющий педагогическую систему старых университетов, не изменит своих веко-

вых правил ни для каких родительских требований. Хороши или дурны эти правила, но они одобряются общественным мнением, и английский аристократ, может быть, и не совсем довольный *мучительной* системой итонского воспитания (Fagging system)¹, тем не менее отдает своего сына в Итон. К этому принуждает его общественное мнение, утверждающее, что итонское воспитание есть хорошее, истинно аристократическое воспитание. Для того же, чтобы Итон переменял свою педагогику, нужно, чтобы Оксфорд и Кембридж изменили ей. А для этого требуется, ни более, ни менее, как коренное изменение общественного мнения о воспитании вообще, которое зависит, конечно, не от родителей итонских воспитанников, но от всего хода народного развития. Итон изменит свои правила воспитания, когда эти правила перестанут быть английскими, а до тех пор родители, хотя бы большинство их было недовольно итонским воспитанием, должны будут покоряться его правилам, как покорялись им их отцы и деды. С другой стороны, сам Итон, будучи выражением английского понятия, т.е. общественного мнения о воспитании, не может изменить этому понятию, если не хочет подрываться под собственные свои основы. Воспитывая же беспрестанно свои новые поколения, он имеет взаимно сильное влияние на общественные нравы и общественные убеждения и беспрестанно прокладывает себе дорогу в будущее, воспитывая в нем могущественных защитников себе. Воспитанники старых английских университетов и старых английских школ (а кто не воспитывался в них из людей, пользующихся общественным влиянием в Англии?) явились повсюду защитниками их против яростных нападений радикальной партии, отчасти, конечно, по принципам, отчасти и по той невольной любви к месту своего воспитания, которая так свойственна человеку.

Желание каждого отца, чтобы сын его воспитывался там же, где сам он получил воспитание, нигде так не сильно, как в Англии. И в Оксфордских коллегиях есть стипендии и комнаты для студентов, уже целые столетия переходящие из поколения в поколение одной и той же фамилии. Понятно, что при такой взаимной связи между обществом и общественным воспитательным заведением воспитание может двигаться вперед только с движением всего общества², и правила его будут господствовать над частными требованиями всей силой общественного мнения, перед которым должны прятаться личные эгоистические расчеты.

Этой могущественной опоры не имеют у себя модные парижские пансионы, которые потому и становятся модными, что удовлетворяют желаниям большинства родителей, прикрывающих именем *приличного* воспитания самые антивоспитательные понятия. Направление самой школы, изменяясь беспрестанно вследствие изменчивых распоряжений, не может укоренить в обществе того или другого понятия о воспитании, и она старается угодить вкусам тех, кто доверяет ей детей своих и платит за них деньги. Вкусы же эти бывают очень прихотливы и редко сообразны с нравственной целью воспитания. Педагогика, вместе с тем, занимает униженное положение, и сами педагоги становятся в последних рядах спекуляторов, рассчитывающих на деньги и карьеру, — в последних потому, что воспитательные спекуляции редко приносят хорошие барыши, а воспитательные карьеры всегда подозрительны.

¹ Эта Fagging system укоренена почти во всех публичных заведениях Англии, особенно в старых. Она состоит в том, что воспитанники младших классов обязаны слушаться во всем своего сеньора, который выбирается из учеников старшего класса.

² Мы и видим это движение в Англии. И хотя оно совершается медленно и осторожно, но тем не менее нельзя его не заметить. Оксфордский университет, сохраняя целое тысячелетие главнейшие принципы свои, все же идет вперед. В настоящее время в нем также готовятся перемены.

Техническая часть может процветать в общественном воспитании, поставленном в такое положение, как процветает она и во Франции, но нравственное влияние воспитания на общество будет ничтожно. Конечно, никто не захочет ограничить область воспитания одной технической частью.

Впрочем, как бы ни была произвольна система общественного воспитания, в направлении ее все же отразится характер общества, как отражается он и во Франции, но отразится не всегда лучшей своей стороной. Человек уже так создан, что голос его в общественном мнении всегда служит выражением его совести, его лучших убеждений; а втайне и по одиночке он дает волю тем побуждениям своей души, дурную сторону которых сам признает очень хорошо и от которых откажется публично. Эти дурные тайные побуждения переносятся, к сожалению, очень часто и на воспитание детей. Два желания, часто противоположные, борются в душе каждого отца и каждой матери; они желали бы видеть в детях своих все нравственные совершенства, но в то же время желают им таких успехов в жизни, из которых некоторые не всегда ладят с нравственными совершенствами. К этому присоединяются еще родительские властолюбие, тщеславие, особенного рода хвастовство своими детьми и множество других мелких и грязных побуждений, которым начинает удовлетворять услужливая педагогика, не имеющая надобности в общественном мнении, но очень нуждающаяся в плате за учеников и, следовательно, в карманах родителей. Таким образом, назло своему устройству, французская педагогика становится народной, отражая в себе слабые стороны народности, которые бы не осмелились показаться в общественном мнении о воспитании, — если бы оно было во Франции.

Общественное мнение о воспитании выработалось в Англии, конечно, не педагогической литературой, но самостоятельной и сильной тысячелетней историей педагогических заведений, из которых некоторые начали свое существование до норманнского завоевания. Историю создать нельзя: она создается сама собою; но не трудно видеть, что самостоятельная и деятельная педагогическая литература может во многом заменить историю и сделаться живым органом общественного мнения о воспитании. То, что сделано в Англии многовековой самостоятельной историей старых английских университетов и старых школ, соединенных с университетами в одну историческую корпорацию, то было достигнуто в Северной Америке намеренным, со стороны правительств штатов, и быстрым развитием педагогической литературы, огромным распространением в обществе педагогических сведений всякого рода, сборником и опубликованием мельчайших фактов, относящихся к общественному воспитанию. Все это повело к быстрому, почти внезапному установлению правильного общественного мнения о воспитании и возбуждению в обществе живого интереса к этому делу. Вслед за тем пошло и быстрое распространение общественного воспитания и улучшения его во всех частях. Воспитание действует, в частности, на человека и вообще на общество, главным образом, через убеждение; а органом жизни такого убеждения является педагогическая литература.

Текст статьи приводится по изданию: Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11-ти тт. Т.2. Педагогические статьи. 1857–1861 гг.— М.-Л., 1948, с. 15–41.

Материал подготовлен сотрудником издательского отдела Православной Гимназии кандидатом педагогических наук О.А. Павловой

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ В.В. ЗЕНЬКОВСКОГО

Для русской послереволюционной эмиграции одной из самых важных задач стало сохранение в полноте обычаев и традиций русской культуры. Многие из этих невольных изгнанников мечтали вскоре вернуться и созидательно трудиться на благо Родины. Поэтому они старались не только сами не забывать своих корней, но и детям своим передать то достояние, наследниками которого они были на родной земле. Иногда не имея даже хлеба насущного, эти люди полагали все силы для воспитания своих детей. Не случайно православная педагогика в то время переживала период своего развития, поскольку наши соотечественники понимали, что без прочного религиозного и культурного основания невозможно воспитать полноценную личность. И именно Святое Православие стало той путеводной звездой, которая помогала найти верный ориентир на нелегком жизненном пути в эмиграции.

Одним из тех, кто полагал все свои силы на развитие православной педагогики, был профессор Василий Васильевич Зеньковский, впоследствии принявший священный сан. Интерес к понятию личности привел философа и психолога Зеньковского к педагогической проблематике. В 1923–1927 гг. он возглавлял Педагогическое бюро по делам русской зарубежной школы, в 1927 г. редактировал журнал «Вопросы религиозного воспитания и образования». Начиная с этого периода, он пишет целый ряд работ, посвященных проблемам воспитания: «Психология детства» (Берлин, 1923), «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» (Париж, 1934), «На пороге зрелости. Беседы с юношеством о вопросах пола» (Париж, 1955), «Русская педагогика XX века» (Париж, 1960).

В работе «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» им формулируются базовые мировоззренческие подходы к построению концепции православной педагогики. Изложению этих подходов и посвящена данная статья.

Одну из важнейших задач православной педагогики В.В. Зеньковский видит в преодолении негативных последствий секуляризации процесса воспитания, отрыва его от мировоззренческих основ, от христианской антропологии, как, например, утопизм, т.е. стремление поставить педагогику на службу решению несбыточных задач социальных преобразований, а также автономизм в педагогике — признание ее самодостаточной для решения задач воспитания личности, не нуждающейся ни в религии, ни в метафизике личности.

Отвергнув «анархизм», т.е. полное невмешательство в процесс воспитания ради «развития творческих способностей», сторонники автономизма тем не менее стараются не замечать того факта, что личность не развивается «из самой себя», что только из мира ценностей личность получает творческие силы и замыслы для своего развития. Но этот высший мир находится вне ребенка, и ребенка следует к нему приобщить.

Не следует бояться, отмечает мыслитель, что религиозное основание педагогики подорвет свободу педагогической мысли, практики или творчества, превратит ее в рутинное занятие. Нет, православная педагогика лишь «хочет открыто признать факт связи педагогической мысли с системой религиозных идей и эту связь понять и осмыслить»¹.

¹ Проф. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. — М.: Изд. Свято-Владимирского братства, 1993, с. 10.

В настоящее время принято говорить о личностном подходе и о воспитании свободной личности. И эта задача остается ключевой в воспитательном процессе учебных заведений. В.В. Зеньковский, основой философских и психологических размышлений которого являлась тематика личности, также акцентировал свое внимание на этом вопросе.

Да, личность есть ценность высокого порядка, и педагог должен стремиться раскрыть личное начало в человеке. Но это стремление не должно стать поводом для волюнтаризма, поскольку «общие цели, к которым стремится направить детскую душу педагог, не могут и не должны быть им „придуманы“, не могут быть делом его вдохновения или произвола. Ни само дитя в своем еще бедном сознании, ни педагог в его личном мирозерцании не обладают достаточными данными для решения вопроса о тех целях, какие должны быть поставлены воспитанию»¹. Недостатком многих современных подходов к построению концепции педагогики В.В. Зеньковский видит в абсолютизации личности, придании ей несвойственно высокого статуса. Эта ошибка очень опасна, поскольку «личность... не развивается сама из себя, но приобретает свое содержание в общении с миром ценностей, в живом социальном опыте, в обращении к Богу». Абсолютизация же личного начала способна исказить не только религиозное чувство, но и нормальные взаимоотношения человека с другими людьми. Ведь, как отмечает мыслитель, личность и метафизически, и этически не замкнута в себе — она входит в систему мира, подчинена его законам, сопряжена с высшими началами, стоящими над миром. И если мы объявляем идею личности верховным и последним принципом педагогики, то неизбежно приходим к нелепости. Положение, что личность есть «самоцель», противоречит всей жизни личности. «Лишь Абсолютная Личность — Бог — есть „самоцель“; человек, как тварное существо, не может жить вне связи с Абсолютом», — справедливо указывает В.В. Зеньковский.

Вот почему он считает, что «педагогика должна быть укоренена в целостном мировоззрении, должна освещать основные свои проблемы теми принципами, которые ей дает антропология, философия и религия»².

Какое же коренное представление о человеке должно быть положено в основу православной педагогики? Это представление о необходимости баланса между богословским учением о человеке как образе Божиим и учением о первородном грехе. Ошибкой средневековой католической системы воспитания Зеньковский считает чрезмерный акцент на греховности человека. В эпоху Возрождения это закономерно повлекло за собой перекося в другую сторону, когда подчеркивалось достоинство человека. Своей высшей точки ренессансное умонастроение достигло в творчестве Руссо, стремившегося дать почувствовать правду и красоту детской души и тем призвать к новому отношению к детям. Но вместе с тем, это привело к чрезмерному педагогическому оптимизму, к учению о том, что человек изначально добр по своей природе. А значит, для успешного воспитания его достаточно лишь поместить в правильные условия. Кроме того, как замечает Зеньковский: «Просвещение вообще жило не только любовью к человеку и человечеству, но и отвержением всего супранатурального»³. Но пусть даже антрополог признает первичную, изначальную обращенность души человеческой к Богу, одно это само по себе не сможет объяснить спонтанных срывов, обвалов, которые так часто случаются у де-

¹ Проф. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. — М.: Изд. Свято-Владимирского братства, 1993, с. 11.

² Там же, с. 11.

³ Там же, с. 18. Супранатуральный (лат.) — выходящий за пределы видимого мира.

тей, не сможет объяснить непонятного влечения ко злу, которое входит отравой в душу и губит ее силы. И, в конечном счете, это не сможет объяснить, почему это духовное начало не освобождает от власти смерти. «Если в человеке есть дар свободы, право самоутверждения, отчего свобода не связана изнутри с добром? Откуда в человеке влечение ко злу рядом с подлинной любовью к добру?»¹, — такие вопросы, как считает Зеньковский, мы должны поставить перед философской антропологией, поскольку проблемы воспитания во всей их сложности, во всей их глубине не вмещаются в распространенные представления о человеке. Православная педагогика, базирующаяся на православном понимании человека, имеет все необходимые предпосылки для построения педагогической системы, отвечающей запросам человеческого духа и в полноте учитывающей сложность человеческой природы.

Итак, по мысли В.В. Зеньковского, в основе православной системы педагогики должно лежать учение о человеке как образе Божиим, сочетающееся с видением человеческой греховности. В православном сознании вся важность и существенность учения о грехопадении не закрывает того, что истина о «естестве» человека открыта прежде всего в учении об образе Божиим в человеке. Зеньковский пишет: «Православное сознание исходит по существу в понимании человека из глубокого чувства его ценности. Радость о человеке, живое ощущение образа Божия в нем, благословение бытию, в нем открывающемуся — это пасхальное восприятие света и добра в человеке в Православии так сильно, что в нем тонет даже грех и ложь... Самая „сущность“ православного чувства мира есть некое „веселие духовное“, идущее от живого, непобедимого, светлого восприятия всего мира и особенно человека в лучах Божиих. Отсюда любовь и к грешным людям, какое-то отсутствие того законнического трепета перед судом Божиим, которое так сильно, например, в протестантизме и так бесконечно чуждо нам»².

Особенно ярко эта правда о человеке открывается в детях. В.В. Зеньковский отмечает, что «в детях это сияние образа Божия, эта красота души еще не закрыта от нас так, как закрыта она во взрослых людях, — и слова Спасителя о том, что нельзя войти в Царство Божие не ставши „как дитя“, получают еще новый смысл: нельзя в людях увидеть отсвет Царства Божия, если не доберемся до той глубины, в которой люди близки детям»³. Увидев этот отсвет, мы должны принять его как основу своего представления о человеке. Но все же (и здесь кроется основная трудность) учение о свете и правде в человеке должно быть понято так, чтобы была учтена и вся сила и глубина греха в человеке. Это можно сделать, считает Зеньковский, только если отталкиваться от начала личности как выражения образа Божия в нас⁴.

Человек осознает свою инаковость, отличие от мира, от других людей. В личном начале, в возможности противопоставлять себя всему, что не есть «я», открывается свойство абсолютности «я». Из глубины души рождается идея свободы и замысел «самоутверждения», но опыт жизни учит тому, что мы ограничены со всех сторон. Зеньковский подчеркивает эту ограниченность человеческой личности, он пишет: «Начало личности не развертывается в нас во всей полноте того, что ей дано, — начало личности в нас неполно и ограничено»⁵. Анализируя связь духовных и материальных начал в человеке, Зень-

¹ Там же, с. 37.

² Там же, с. 40.

³ Там же, с. 41.

⁴ Там же, с. 42.

⁵ Там же, с. 43.

ковский приходит к выводу, что нельзя в пользу духа отвергать значение телесного в человеке. Жизнь телесная и душевная — это не преграда и не помеха духу, напротив, она дана для жизни духа в его единичной, неповторимой и внутренне закономерной связи с практической реальностью.

Вот почему смерть есть величайшее зло, поскольку разрушает тело, необходимость в котором жива в духе и по смерти. Но радостная весть о Воскресении Христовом и нашем грядущем воскресении дает надежду на восстановление целостного человека. К этому стремится человеческий дух. Зеньковский пишет: «Путь жизни есть феноменология духа, воплощение духа, стремящегося „овладеть“ эмпирией, а не просто следовать ей. В этом источник того огня, который одушевляет нас изнутри, той силы, которая неустанно и неутомимо влечет нас всегда вперед. В человеке уже ныне есть вечная жизнь, которая прорезает ткань души и даже тела — с особой загадочностью в памяти, которая (у человека) есть функция сверхвременности и вечности»¹.

Итак, на основании православного учения о человеке мы можем сказать, что духовное начало в ребенке есть образ Божий в нем, формирующий начало личности, основа которого лежит в Божественном бытии. Оно обеспечивает связь ребенка со всей идеальной живой основой сотворенного мира. Таким образом, процесс развития человеческого духа должен быть в центре внимания православной педагогики.

Зеньковский рассматривает духовную жизнь ребенка в различные периоды детства. В своей книге «Психология детства» (1922 г.) он развивает учение о том, что деление детства на различные периоды связано с различной духовной установкой в душе ребенка. Даже при современном (Зеньковскому) состоянии психологии детства он считал возможным наметить основные линии в духовном созревании в различные периоды детства. «Тема детства есть поэтому, — пишет автор, — развитие начала личности, развитие духовных ее сил — разума и свободы, творчества и саморегуляции»². Он считает важным отметить, что духовная жизнь не рождается из повседневной жизненной практики, не создается ею, а лишь только формируется под влиянием жизненного опыта. Эта жизнь нуждается в эмпирическом, т.е. опытным материале, этим материалом опосредуется, но не выводится из него. То есть «эмпирия имеет инструментальное значение в духовном развитии».

В.В. Зеньковский выделяет следующие основные периоды детства:

Прежде всего это первый год жизни, когда ребенок еще не владеет речью, не ходит. В этот период дитя научается управлять органами чувств, ориентироваться во внешней среде, постигает других людей, начинает играть.

Второй период — «раннее» или «первое» детство. Грань этого периода не может быть точно определена семилетним возрастом, она является подвижной. Подытоживая различные наблюдения, Зеньковский пишет, что раннее детство заканчивается между пятью и шестью с половиной годами. Он так характеризует этот период: «Психическое своеобразие раннего детства (вообще наиболее изученного из всех периодов детства) не выступает перед нами в настоящее время с полной отчетливостью в том смысле, чтобы мы могли уяснить себе отличие этого периода от следующего за ним. Вместе с тем, даже в отношении к раннему детству мы должны признать, что, несмотря на то, что оно на-

¹ Проф. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии.— М.: Изд. Св. Владимирского братства, 1993, с. 52.

² Там же, с. 104.

ибо более хорошо изучено, все же мы не можем дать цельной картины, в которой представило бы перед нами органическое единство, внутренняя связность отдельных черт этого периода. В известном смысле именно раннее детство должно быть охарактеризовано как самый таинственный период в нашей жизни. Ведь именно в течение раннего детства закладываются основы личности, формируются ее главные интуиции, ее первый, но и важнейший по своей психической влиятельности опыт. Именно в это время определяется основная „установка“, впоследствии выражающая тип человека. Все это формируется под покровом внешних процессов в глубине детской души, и не только дитя не понимает того, что в нем происходит, но не понимаем и мы. Поистине, мы — слепые вожди слепых! Нередко мы чувствуем, что в душе ребенка происходит какой-то сложный и серьезный процесс, что дитя переживает какую-то внутреннюю „драму“, но никто — ни само дитя, ни мы, — никто не может понять, что именно совершается в глубине детской души. Нельзя здесь же не отметить, что детская душа именно в этот период особенно нежна и хрупка. Иной раз незначительные, казалось бы, события глубоко оседают в душе ребенка и дают себя знать всю жизнь. Нередко уже значительно позднее, когда из семени, попавшего в это время в душу ребенка, выросли уже плоды, мы начинаем понимать, что корни той или иной черты, нашедшей свое выражение ныне, уходят именно к раннему детству»¹.

Второе детство — следующий период жизни ребенка. Грань между первым и вторым детством не очень заметна, но постепенно во всех сторонах деятельности ребенка наступает решительный перелом. Язык становится действительным орудием мысли. Речь может служить постановке определенных новых задач и их решению. Ребенок может не только воспринимать предметы, но и замечать их внутреннюю связь. Одним из ведущих становится интеллектуальное развитие.

Но основной перелом наступает в установке, в новом подходе к миру. Ребенок действительно вступает в фазу учения. Дитя выходит из субъективного мира в мир вне его. Зеньковский отмечает, что «сознание ребенка ищет вокруг себя или в сказках, в легендах, в истории живых образцов, которым оно поклоняется, которым хочет следовать. В это время в детской душе нередко зарождаются „программы“ будущей жизни, строятся планы. Все это так еще неустойчиво, так скоро проходит и забывается, но фантазия уходит очень сильно именно в такую игру „в будущее“: дитя нередко переходит от одной мечты к другой, словно и здесь оно через игру овладевает силами социального воображения, развивает способность социального творчества»². В целом это период начала социальной адаптации.

Отрочество — четвертый период развития ребенка. В наиболее существенной части оно связано с половым созреванием. Развитие мальчиков и девочек идет уже совершенно различным темпом. Девочки вступают в этот период ранее мальчиков — в возрасте около двенадцати лет. Мальчики — на год-два позже.

Главное отличие этого периода заключается даже не в физиологическом развитии. Чрезвычайно важные изменения происходят в душе. Впервые в зрелой душе проявляется настоящий интерес к своей собственной личности. Зачастую это связано с фантазией, переходящей в фантастику, сознательный уход от реальности. Происходит критическое переосмысление моральной традиции, окружающих нравов и обычаев. В отношении к окружающим начинает часто сказываться какое-то нарочитое неуважение, запальчивая

¹ Зеньковский В.В. Психология детства. — М.: «Школа-Пресс», 1996, с. 69.

² Там же, с. 76.

небрежность, заносчивость, нередко переходящая в форму навязчивого желания поучать других людей. Подросток преисполнен особой веры в то, что ему удастся то, что не удавалось другим. В одной своей статье В. Штерн заметил, что ложь подростков становится в это время «защитным средством», прикрываясь которым, подросток может свободнее и лучше развивать свою личность. Эта удачная характеристика относится не к одной лжи, но и к целому ряду форм активности, и все это — игра, все это направлено на сознательное неразличение воображаемого и реального. В это время особенно сложна психология лукавства, так много дающая случаев для перехода той грани, за которой начинается сфера «преступного». Зеньковский предупреждает: «Несчастье, если вся эта игра с «подпольем» закрепится в силу тех или иных внешних условий — тогда душа искалечится навсегда, но если пройдут эти годы „бури и натиска“, подросток вынесет полное понимание социальной действительности во всех ее силах и двигателях, в ее основных и побочных путях»¹.

Как ни болезнен и опасен период отрочества, он завершается, и наступает счастливое время юности. Это время расцвета всех сил, появляется и внутреннее равновесие. Детство заканчивается. «Психическая установка юности, — пишет Зеньковский, — не только не свободна от игры, но как бы по преимуществу определяется игрой, которая не является уже ни средством эйективации², ни защитным прикрытием в выявлении и осознании внутренних движений, но выступает как позиция творчества. Ведь во всяком творчестве преодолевается преграда между действительным и желанным, реальным и идеальным: позиция игры осознается в юности как путь преобразования мира. Искусство является лишь одной из форм творческой работы: юность стоит перед более широкой дорогой эстетического и этического творчества.

То, что замышляет юность, осуществляем мы в зрелом возрасте. Нам приходится погружаться в самую «гущу жизни», приходится переживать много разочарований и растерять много сил, — и юность с ее энтузиазмом и верой в свои силы, с ее верой в добро, исканием прекрасного, пламенным, порой даже жертвенным служением идеалу, с ее духовным бескорытием, чистотой и какой-то свежестью рисуется нам в зрелом возрасте как самая лучшая пора жизни»³.

В этот период, замечает автор, духовные переживания и искания достигают высокой степени напряженности. Это религиозный период, не в смысле содержания духовной жизни, а в смысле типа его. «Религиозная жизнь сочетает нас с Богом, с Бесконечностью и наполняет все наше тварное бытие этим устремлением к Ней, — и именно это мы имеем в юности, — утверждает Зеньковский, — хотя бы сознание юного существа или совсем было чуждо религиозной категории, или же ее признавало неадекватно... То, что юность, по существу, в своем пламенении, живет мистической религиозной жизнью, конечно, неполно и недостаточно: ограниченность юности и источник ее бед в том и заключается, что она редко сознает в адекватной полноте весь смысл того, чем светится и чем горит ее душа. И здесь не только возможно то, что вся чисто религиозная сила этого горения окажется неузнанной в своем подлинном смысле, но возможно даже, что юность в горении сердца и чистом энтузиазме отдаст себя разрушению религии в мире»⁴.

¹ Зеньковский В.В. Психология детства. — М.: «Школа-Пресс», 1996, с. 82–83.

² Выделение, выталкивание, выбрасывание (лат.)

³ Там же, с. 84.

⁴ Проф. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. — М.: Изд. Св. Владимирского братства, 1993, с. 123.

Поэтому Зеньковский призывает православных педагогов уделить первостепенное значение духовному воспитанию ребенка во все периоды детства. Такое воспитание предполагает восстановление целостности личности. Необходимо обеспечить детям такое развитие, которое соблюдает иерархический принцип в конституции человека. Сердечное, нравственное воспитание должно стоять во главе угла, а следом за ним должно идти эстетическое воспитание. Философ считает, что не красота спасет нас, а красоту нужно спасать, поскольку в эстетической сфере не происходит устранения причины распада личности, не происходит устранение зла и греха в сердце. Он формулирует это на языке философской психологии: «Целостность и свобода должны быть освещены в их закрытой, метафизической стороне. Вся двусмысленность эстетического вдохновения в душе в том и заключается, что оно по существу проходит мимо внутренней драмы в человеке, утешается и насыщается чисто периферическим переживанием целостности и свободы. Эстетические движения могут быть проводниками подлинного преобразования человека, но сами по себе они не знают критерия того, подлинно или лишь психологично то состояние, которое они вызывают»¹.

В заключение Зеньковский формулирует основные принципы православной педагогики, базирующиеся на христианской антропологии². Приведем их в сокращении:

1. При построении системы педагогики, отвечающей духу православия, мы ищем органического синтеза всего ценного, что имеется в современной педагогике, и утверждаем, что этот органический синтез может быть выражен в полноте и сложности актуальных проблем воспитания лишь на основе христианской антропологии, как ее изъясняет православное сознание.

2. Современная лаическая³ педагогика при всем богатстве ее творческих исканий скована узкими рамками педагогического натурализма, отвергающего участие высшего мира в развитии человека. Невозможно всю систему воспитания определять лишь тем, чтобы помочь детям пройти путь жизни в крепости и силе, в добре и творчестве: мы должны готовить детей и к земной, и к вечной жизни. Этим определяется религиозная основа воспитания в целом.

3. Духовное начало в человеке не только не выводимо из природной эволюции, не только предполагает надындивидуальный, супернатуральный его корень, но в самой своей сущности свидетельствует о том, что оно связано с Абсолютом. Духовная жизнь в человеке есть непрестанное, неутомимое искание Бесконечности; (оно) движет человека к Богу. Будучи производной, невыводимой «снизу» силой, духовное начало в то же время пронизывает («сверху») всю сущность человека, его эмпирический «характер», его психофизическую жизнь. Духовное начало в человеке есть корень и источник индивидуальности в человеке, источник его неповторимости во всей живой целостности состава человека. Все это может быть понято правильно лишь через учение христианской антропологии об образе Божиим в человеке.

4. Начало личности и есть образ Божий в человеке; но, вмещенное в тварное бытие, это начало личности является умаленным, лишенным самосущности, есть лишь образ Абсолютного Бытия, но не абсолют сам в себе. Начало личности становится центром человеческой природы, в которой в силу этого все личностно, т.е. все восходит к духовному средоточию в человеке. Эта соотнесенность всей жизни человека к его духовному на-

¹ Там же, с. 143.

² Там же, с. 149–155.

³ Здесь — светская.

чалу, к его «сердцу» рождает в лоне духовного самовидения эмпирическое сознание, обнаруживает онтологическую неотрывность духовной и эмпирической стороны в человеке. Но тем самым создается возможность свободы в человеке, т.е. возможность его самоопределения изнутри. Свобода в человеке, однако, глубже, чем простая возможность саморегуляции жизни изнутри, в ней есть «тайна» — творческое раскрытие свободы возможно лишь при пребывании в Истине, лишь при жизни в Боге. При этом в недрах свободы становится возможным грех.

5. Христианское учение о первородном грехе покоится на доктрине мистического единения личности со всем человечеством. В первородном грехе произошло раздвоение в духовной стороне человека: сияние образа Божия, сила исконной жажды пребывать в Боге не отменяется грехом, но имеет отныне рядом с собой его тень. Духовная жизнь в ее «естестве» — после грехопадения — несет на себе бремя этого раздвоения: она «естественно» ищет Бога, но так же «естественно» и уходит от Него. Духовная жизнь требует спасения, которое и состоит в восстановлении единства в духовной жизни, т.е. в благодатном преобразении «естества». Спасение возможно лишь при благодатной помощи свыше, предполагающей смиренное сознание своей немощи.

6. Начало греха, вошедшее в человека, в его бытие через мистическое единение всех людей, вошло и в весь тварный мир. Образ Божий в человеке оказывается Силой света и правды, всеединства и вечности (тварной) во всей природе. Но это центральное место человека в природе делает и природу соприисущей плену греха. И раздвоение темного и светлого полюса в человеке открывает всю глубину этого же раздвоения во всем тварном мире, где космос¹ и хаос, закономерность и случайность, силы единения и силы распада живут в нерасторжимой сопряженности.

7. Натуральная «соборность» человечества не в состоянии сбросить с себя силу греха, силу разделения и вражды; как в отдельном человеке, так и во всем человечестве раздвоение правды и неправды преодолевается лишь в благодатном порядке. Благодатная соборность дана нам в Церкви, чем раскрывается основная истина о спасении в Церкви и через Церковь; этим полагается основа и для религиозно углубленного понимания воспитания — как «оцерковления» личности через жизнь в Церкви, через благодатное, в таинствах подаваемое восполнение человека.

8. В свете этих основных положений христианской антропологии, как их развивает православное сознание, даны прочные основы для построения системы православной педагогики.

9. Цель воспитания в свете православия есть помощь детям в освобождении их от власти греха через благодатное восполнение, находимое в Церкви, помощь в раскрытии образа Божия. Иначе это может быть сформулировано как раскрытие пути вечной жизни, как приобщение к вечной жизни в жизни эмпирической. Правильное учение о соотношении духовного и эмпирического состава человека предохраняет от ошибки, видящей в эмпирическом развитии силу, созидающую духовную жизнь. Духовная жизнь нуждается в эмпирическом развитии как опосредующем начале, но она не развивается из эмпирической сферы.

10. Развитие эмпирической личности в ребенке — это развитие, осмысляемое в свете учения о духовном начале, иерархически связывающем все в человеке, должно служить цели спасения личности через освящение и преобразование эмпирического естества.

¹ Одно из значений слова «космос» в греческом языке — порядок. — *Ред.*

11. Принцип всецелой «личности» в человеке позволяет формулировать задачу воспитания ребенка как раскрытие его личности — но не в линиях так называемого «гармонического» развития естества, а в линиях внутренней иерархичности в человеке. Нужно помнить иерархическую взаимосвязанность всех этих сторон в личности, их инструментальное значение в развитии основного начала в личности — духовной жизни.

12. Физическое воспитание не только «оправдано», но и необходимо как устройство жизни тела. Этот принцип дает основание для правильного понимания проблем физического воспитания, в частности, устанавливает значение спорта и иных форм физического воспитания.

13. Психическое развитие должно быть свободно от порождения тех тяжелых конфликтов, под бременем которых так страдает современный человек. Здесь с особой силой выступает проблема воспитания дара свободы; послушание авторитету, могущее при правильном истолковании последнего быть проводником духовного здоровья, а при его неправильном истолковании лишь усугублять трагическую раздвоенность в человеке.

14. Развитие «характера» как совокупности сил творческого и социально осуществимого действия, как психофизической крепости, самообладания и жизненного творчества имеет лишь инструментальное значение для воспитания. Понятое как самодовлеющая задача, оно не только поверхностно понимает драму человеческой жизни, но часто лишь закрепляет духовную неустроенность человека, поставляя на место жизни в Боге, как главного содержания бытия, близорукие и утилитарно понятые, а потому и двусмысленные цели жизни.

15. В существенный смысл «дисциплины» как частного выражения того, что нам дано «вести» детей и «помогать» им, заключается в развитии дара свободы, в постепенном «освобождении» духовных сил ребенка от плена случайных, поверхностных порывов. Животворной в отношении к развитию дара свободы дисциплина может быть только в том случае, если она определяется «авторитетным» лицом.

16. Проблемы полового воспитания получают в воспитании эмпирической личности чрезвычайно серьезное значение. Если не верно видеть в начале пола источник духовной неустроенности человека, если бесспорно, что сублимация энергии пола (до ее превращения в половую энергию) расширяет творческие возможности человека, то все же данные современной психопатологии убеждают в том, что устройство сферы пола имеет особо важное значение для эмпирического и духовного здоровья личности.

17. Социальное воспитание должно быть связано с идеей Церкви как благодатной соборности. Точно так же и национальное воспитание, углубляя и одухотворяя связь личности с родным народом, должно быть связано с идеей сверхнационального единства перед Богом, не могущего быть зачеркнутым никакими историческими конфликтами во взаимоотношениях разных национальностей.

18. Моральное воспитание должно быть построено в линиях мистической морали, какую развивает христианство. Ни мораль благоразумия, ни мораль разума (автономная мораль) не преодолевают начала греховности, ибо не связывают служение добру с преданностью Богу. Свобода становится творческой силой, силой спасения лишь при жизни в Боге. Поэтому должна быть отвергнута всякая «магия добрых дел», безличное служение добру во имя «самоочищения». Раскаяние и освобождение от греха через таинство покаяния являются истинными проводниками моральной силы и исцеления болезней духа.

19. В духовном созревании огромное, а иногда и совершенно исключительное значение принадлежит эстетической сфере в нас. Использование эстетических сил в целях укрепления духовной жизни тем более важно, что современная жизнь проникнута эстетикой (хотя бы и дурно направленной).

Эстетическое воспитание должно иметь в виду две цели: низшую, служащую задачам «развлечения» и «игры», и высшую, служащую питанию души через приобщение души к красоте.

Не следует низшую функцию эстетического воспитания подчинять высшей (как и наоборот). Развитие одной низшей функции эстетического воспитания ведет к бесплодному и пустому эстетическому гедонизму, при котором не раскрывается питательная сила эстетического вдохновения, — развитие же одной высшей функции (в этом парадокс эстетического воспитания) ведет к отрыву от живой целостности в человеке и очень легко дает место той эстетической утонченности, которая закрывает связь эстетической сферы с духовными проблемами жизни в целом.

20. Интеллектуальное воспитание, развивая инициативу в уме, творческие силы, способность интуиции, должно развивать и удовлетворять потребность в целостном мировоззрении.

21. В религиозном воспитании основное место должно принадлежать развитию религиозного «вдохновения», живой, свободной и всецелой погруженности души в жизнь Церкви. Участие в литургической жизни Церкви, рост внутренней жизни, чистое искание правды составляют самое сердце религиозного воспитания. Но это развитие духовной жизни невозможно вне вживания религиозного сознания в догматические истины, хранимые Церковью, вне живого приобщения к церковному разуму в его прошлом и настоящем.

Завершая свой труд, В.В. Зеньковский резюмирует: «Намечая эти принципы воспитания... мы даем надлежащее истолкование самому делу воспитания... Смысл воспитания в том, чтобы уяснить путь спасения, связать детскую душу с Церковью (и напитать ее дарами свыше, живущими в Церкви). Связать проблему воспитания с темой спасения и значит уяснить себе смысл воспитания»¹.

И здесь важнейшей отправной точкой должно стать осмысление православной культуры — она должна стать важнейшим подспорьем и источником в деле воспитания. Но, к сожалению, в то время не существовало единой концепции православной культуры. Зеньковский пишет об этом: «Что же касается идеи православной культуры, то она, несомненно, была раньше развита очень слабо — хотя в течение всего XIX в. (по крайней мере у нас в России) к уяснению проблем православной культуры были направлены усилия самых выдающихся людей (Гоголь, Достоевский, Владимир Соловьев)». А значит, и сейчас развитие этого направления остается приоритетным в системе православного воспитания. «Сейчас пришло время творческого развития системы православной культуры, в рамках которой должна быть построена и система православной педагогики»².

¹ Проф. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. — М.: Изд. Св. Владимирского братства, 1993, с. 154.

² Там же, с. 21.

Без сомнения, рассмотренные работы русского мыслителя, посвященные педагогике, представляют огромную ценность для всех, кто занимается воспитанием детей. Основные принципы православной педагогики должны лечь в основу системы православного воспитания и образования. Целью настоящей статьи и было внести скромный вклад в практическую реализацию этой важной задачи.

В настоящем сборнике приводится глава I из произведения В.В. Зеньковского «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии». В нем автор выявляет связь основных проблем и задач воспитания с учением о человеке, показывая, что разрешение этих задач не может быть найдено без обращения к основным мировоззренческим вопросам. Личность, цели, ценности, добро и зло, жизнь и смерть — связь этих тем с концепцией педагогики рассматривается в приводимой главе, которая носит название «Основные проблемы воспитания».

Протоиерей Василий Зеньковский

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

1. Поскольку дело воспитания свободно в постановке своих задач, поскольку оно не стеснено тем, что ему навязывается обществом или государством, оно всецело обращено к личности ребенка, направлено на развитие и раскрытие личности, ее своеобразия, ее даров и сил. В этом смысле понятие личности является основным и центральным понятием педагогики, — и чем больше педагогика руководствуется этим понятием, тем настойчивее она выдвигает его основополагающее значение. Можно прививать детям какие-либо навыки, сообщать те или иные знания, если это требуется жизнью, но с педагогической точки зрения ясно, что любая программа воспитания должна быть такой, чтобы эти навыки и знания не внешне, не механически закреплялись в личности, но связывались с ее внутренним содержанием, с ее внутренней жизнью. Педагогически плодотворным можно признать лишь то усвоение навыков или знаний, которое связывает их с жизнью личности для нее самой. В этом превращении извне приходящего материала во внутренне обусловленные силы и движения души собственно и заключается задача воспитания: извне навязанное должно через воспитание стать внутренне необходимым. Этот процесс «интроцепции», как его называет В. Штерн¹, вводит в состав личности, во внутреннюю систему ее движений и сил то, что приходит к ней извне: обойти же личность, как-то безлично привить ей что-либо, значит по существу умерщвлять и убивать начало личности. В этом смысле современное педагогическое сознание всецело обращено к личности ребенка; в ее законах, в ритме ее развития, в ее заболеваниях оно ищет руководящих указаний при выработке тех или иных приемов.

Это центральное значение понятия личности для педагогики не означает, однако, что оно является в ней верховным принципом. Ни в метафизике, ни в этике невозможно абсолютирование личности, невозможно это и в педагогике. Личность связана всегда с каким-либо социальным целым, она включена в порядок природы, в своей внутренней жизни обращена к миру ценностей, ищет опоры и восполнения в Боге. Абсолютный характер понятие личности получает лишь в применении к Богу — в человеке же начало личности является умаленным и ограниченным с разных сторон. Метафизический индивидуализм¹,

¹ W. Stern. «Menschliche Personlichkeit» (1923, s. 58).

т. е. возведение принципа личности в человеке в абсолютное, самосущее начало противоречит системности и единству мира, в котором множественность личностей не устраняет их живой связанности и взаимозависимости. И в моральной сфере начало личности не может быть абсолютировано: сфера ценностей не создается личностью, а наоборот, ее созидает и питает. И в педагогике центральное значение понятия личности не дает права приписывать верховное значение принципу личности. Воспитание, конечно, всецело обращено к личностному бытию, оно не знает другого бытия, оно не может ставить себе целью обезличить дитя, ослабить в нем начало личности. Но если начало личности в человеке не абсолютно, не является самосущим началом, то нельзя говорить о воспитании личности в детях вне содержания самой жизни личности. Нельзя превращать начало личности в какую-то самосущую, ни от чего независимую силу, отделять личность от всего того, что определяет смысл ее жизни. 4

2. В начале личности, не абсолютном самом в себе, есть все же сияние Абсолюта. Мы поймем смысл этого при изложении системы христианской антропологии, — но в поклонении началу личности *quand teme* сказывается как раз ощущение этого «луча» Абсолютного Бытия, которое почитает на человеке. Так возникло в педагогике течение, возводящее задачу воспитания личности как таковой, то есть вне вопроса о смысле ее жизни, — в высшую тему педагогики. Смысл воспитания, согласно этому течению, состоит в том, чтобы дать личности ребенка вообще «раскрыться» — в полноте ее сил, помочь ей творчески осуществить то, что заложено в ее глубине, в основе ее своеобразия и особенности. Это и есть превращение центральности понятия личности в верховный принцип педагогики: вся работа воспитания с этой точки зрения заключается лишь в том, чтобы личность могла свободно творить самое себя, чтобы ее творческие силы не были ничем стеснены. Чем бы ни стала личность, но если она свободно избирает свой путь и находит удовлетворение в той жизни, какую она строит — это оправдано в глазах педагогов тем, что верховное значение принципа личности здесь не нарушено. Это превращает воспитание, в сущности, в бессодержательную задачу, в чистое развитие принципа личности — независимо от того, во что выльется жизнь личности. Слепое преклонение перед началом личности ведет к педагогическому анархизму, к отрицанию объективных принципов воспитания — как это мы и видим в ряде течений, особенно у Л. Толстого и его различных последователей.



**Профессор, протоиерей
Василий Васильевич Зеньковский**

¹ Среди немногих представителей этого философского течения я особенно ценю Фихте младшего (см. в особенности его «*Antropologie*»).

Огромное, однако, число современных педагогов свободно от такого формализма в вопросе о воспитании личности. Веря в творческие силы, заложенные в детской душе, в ответственность внутренних факторов душевной жизни, они озабочены, однако, тем, чтобы обеспечить ребенку здоровое, крепкое, творческое развитие в определенных его линиях. Одни заняты тем, чтобы развить те дарования, какие присущи данному ребенку, укрепить и усилить те психические функции, которые дадут возможность личности наиболее полно и ярко выявить себя¹. Другие придают существенное значение развитию социальных сил в ребенке, накоплению в нем социальных навыков, способности проникаться теми задачами, которыми живет общество². В Америке придают главное значение формированию «характера» — умению проводить в жизнь свои идеи, осуществлять свои замыслы. Идея развития творчества в человеке есть вообще одна из любимых и дорогих идей для современной педагогики, можно сказать — высшая цель, к которой стремиться современное воспитание. Но в американской педагогике к этому присоединяется еще очень четкое определение условий развития творческой силы — это и есть «Charakterbildung», формирование силы, необходимой для реализации творческих замыслов человека. Воспитание характера означает здесь воспитание умения достигать³ поставленных целей, умения овладевать средой и теми силами, какие находятся в данной обстановке.

Все эти определения задач воспитания отходят от чисто формального сосредоточения на развитии личности «вообще» или на идее «гармоничного» раскрытия ее сил⁴ — они выдвигают на первый план те или иные конкретные цели, в достижении которых усматривают «благо» личности. Нельзя сомневаться в том, что педагогическая мысль движется в этом случае глубокой любовью к детям и чувством ответственности за их будущее, что она стремится дать максимум того, что вообще может дать воспитание. Педагогическое внимание сосредоточено здесь на том, чтобы развить в ребенке те функции, которые делают его сильным и творческим в условиях современной жизни и освободят его от возможных конфликтов или неверных путей.

В таком педагогическом реализме есть, конечно, много очень ценного. Задача воспитания понимается здесь не так, что нужно вообще помочь ребенку стать «личностью» и «раскрыть» себя, — а так, что принимаются во внимание те стороны человека, в развитии которых обеспечивается «удача» и «благо» личности. Не бесформенный и бессодержательный культ личности, легко заканчивающийся торжеством импрессионизма, имеется здесь в виду, а развитие силы — физической, социальной, силы «характера», — развитие самодисциплины, технических предпосылок творчества, наконец, развитие творческих сил в ребенке, насколько они в нем имеются. В таком сосредоточении внимания на крепости, силе, творческой мощи личности есть как раз много реализма, ценность которого особенно велика перед лицом тех многообразных заболеваний личности, которыми особенно страдает наше время. Есть, однако, какой-то невыразимо мучительный контраст между тем, как усиленно выдвигается в воспитании задача развития силы личности, умения ее «найти себя» и «отстоять себя» в сложных условиях современной жизни, и тем, как придавлена,

¹ Помимо классической теории воспитания, выдвинутой Спенсером с его лозунгом «гармонического развития» личности, в новейшей педагогике отчетливо выражен принцип «функционального» воспитания (См. напр., М. Claparedé «L'éducation fonctionnelle»).

² Учение Наторпа и других последователей социальной педагогики.

³ Как типично, например, заглавие одной из многих книг, посвященных этому вопросу, — King Irving «Education for Social Efficiency». Под углом зрения «воспитания характера» построена и книга Ферстера, о которой было уже упомянуто.

⁴ Серьезной заслугой Спенсера с его учением о «гармоничном развитии личности» было включение в состав задач воспитания физического воспитания.

стеснена личность человека в наше время со всех сторон, какой забитой и бессильной сознает она себя. Современная психопатология достаточно разбирается в бесчисленных формах этой угнетенности, — и самое обилие школ, расходящихся в истолковании этой угнетенности, дает возможность глубже и полнее вдуматься в трагедию современного человека. Вот уж когда особенно уместно вспомнить стихи Шиллера, волновавшие Митю Карамазова, — о том, что

...Церера
В унижении глубококом
Человека всюду зрит.

«Страшно много человеку на земле терпеть приходится, страшно много ему бед», — добавляет к этим стихам Митя Карамазов. Тот же самый мотив реализма, который ставит остро вопрос о развитии социальной, творческой и просто личной «силы» в детях, — он же ставит с чрезвычайной остротой вопрос о том, что та сила, которую воспитание хочет выработать в детях, не предохраняет их от трагедий, от жестоких и мучительных неудач, от безрадостности и даже бессмысленности жизни. То, о чем заботится современное воспитание, конечно, нужно и важно, но оно или не затрагивает основной тайны в человеке, проходит мимо самого существенного в жизни, — или слишком слабо и незначительно, чтобы оказаться способным обеспечить детям «благо». Физическое здоровье, культура ума и чувств, сильный характер, здоровые социальные навыки не спасают от возможности глубоких, часто трагических конфликтов в душе человека, не охраняют его в страшные часы одинокого раздумья. Тема о человеке оказывается шире и глубже, сложнее и запутаннее, чем ее знает современное воспитание.

3. И прежде всего здесь приходится посчитаться со всей той «бездной бессознательного», как выражается Феррьер, в которой таятся различные конфликты, нередко приводящие к душевным заболеваниям, тягостной неврастении или к социальному авантюризму, в который так же порой спасается мятущаяся душа, как она, по выражению Фрейда, спасается от внутренних терзаний в душевную болезнь...

Для педагогики особенно ценно и важно, среди разных современных теорий, учение Адлера — не в том, как он толкует природу человека, а в его учении о психических компенсациях¹. Впрочем и работы Фрейда и его школы, если отбросить их односторонность, важны тем, что они раскрыли всю реальность, а главное, всю динамичность нашего «подполья». О том, что жизнь души за порогом сознания имеет огромное значение в развитии человека, в ритме (или аритмии) его внутренней жизни, знали давно, но лишь после работ Фрейда, Адлера, Юнга и других психопатологов стала ясна вся напряженность закрытой жизни души, массивная тяжесть того, что «на дне души таится». Конфликты, которые образуют содержание нашего подполья, возникают так «естественно», почти неизбежно, что вся культура душевной периферии, которой обычно занято наше воспитание, кажется просто легкомысленным обходом подлинных трудностей в душе. Если, по Адлеру, в человеке живет неистребимая потребность социального самоутверждения и если, в силу закона компенсации, накопление опыта неудач развивает в глубине души страстную потребность найти возможность компенсировать этот опыт, невзирая ни на какие препятствия, — то это значит, что в этом направлении должна лежать главная педагогическая работа наша о детях. Можно было бы назвать аксиомой педагогики положение, что мы должны помочь детям в первую очередь тем, в чем они не могут обойтись без нашей помощи¹. Конечно, и родители и педагоги чувствуют в тех или иных проявлениях детской души скрытую логику, скрытую напряженность внутренней жизни, — но, сосредоточивая

¹ См. особенно Adler «Die Menschenkenntnis», а также книгу Kunkeli «Arbeit und Charakter» (как и другие его книги).

задачу воспитания на развитии периферии души, мы словно хотим убежать от серьезных задач, стоящих перед нами. Можно сказать и больше: «периферийность» нашего воспитания, его современных форм сама является часто источником разнообразных осложнений в детской душе. Очень многие конфликты в детской душе создаются нами самими. Мы этого не замечаем, дети тоже забывают об этом, но те раны, те внутренние обвалы, которые совершаются в юной душе, замирание творческого огня и переход линии банальности и обыденщины, — все это остается в детях часто навсегда. Современная психопатология, а за ней и современная криминология побуждают переносить именно на детство возникновение тех внутренних диссонансов, тех сил саморазрушения, вкуса к извращениям (конечно, не в одной лишь сфере пола), тех надломов, которые изнутри губят душу. Нельзя игнорировать всего этого, нельзя не отдавать себе отчета в том, что целостность — столь излюбленная и действительно нужная нам — заключается вовсе не в «гармоническом» развитии души (т.е. ее периферии!), а в установлении условий внутреннего равновесия самообновления души.

4. Величайшей загадкой и в то же время важнейшей темой для воспитания является начало свободы в человеке. Это начало свободы таинственно и глубоко — тут действительно дело идет о центральной «тайне» (*mysterium libertatis*) в человеке. В сознании этого современное воспитание хочет быть свободным, хочет идти навстречу свободе ребенка. Поскольку оно решительно порывает с тем довольно бесцеремонным навязыванием детям разных требований, правил, которое отличало воспитание прежнего времени, поскольку современное воспитание хочет быть внимательным к запросам и интересам ребенка, к его внутреннему миру, к его желанию самому определять свой путь, — оно угадывает величайшую правду о человеке, о детской душе — правду о том, что все подлинное в человеке может быть только свободным, идущим изнутри. Уважение к детской индивидуальности, признание права ребенка на то, чтобы идти «своим» путем — иметь свои вкусы и интересы, сознание того, что внутренняя динамика души противится всякому принуждению² — все это настолько укрепляет идею свободы в современной педагогике, что вне ее нельзя и мыслить воспитания. Но идиллический, наивный взгляд на свободу давно уже исчез³ после тех крайностей, в какие вылилась идея свободного воспитания у Толстого; вообще в течении педагогического анархизма тема свободы, оставаясь основной и неустранимой, раскрылась во всей ее загадочности. Что значит свобода в детской душе, каковы ее условия, каково место ее в человеке? Идея свободы выражает самое глубокое, самое индивидуальное, неразложимое в человеке, в ней есть не только отсвет абсолютного, что ее делает подлинным Божественным даром, — в ней есть что-то призывное и преображающее. Свобода светит человеческой душе не как реальность, не как данная ей сила, но как возможность, как задание, — и как раз в идее свободы есть начало освобождения человека от власти природы, от своего прошлого, своих привычек и страстей. Свобода дана и не дана. Еще

¹ Из этого принципа вытекает право и необходимость «вести» детей в том, в чем они без нас беспомощны. Необходимость, соблюдая свободу детей, все же помогать им хорошо показана в книге, склонной скорее отстаивать «невмешательство старших в жизнь детей: Th. Litt «Führen oder Wachsenlassen» (1929). См. также J. Kohn «Befreien und Binden» (1926), также Ed. Kurz «Moderne Erziehungsziele und der Katholizismus» (1927).

² В этом отношении очень важно учение Бодуэна о *l'effort converti*, превосходно истолкованное проф. Вышеславцевым в его книге «Этика преображенного эроса». Для всего этого учения необходимо считаться, однако, с теми ограничениями, которые развивает Феррьер в своей книге «Le progrès spirituel» (Paris, 1927). См. также большую и ценную книгу Bouchet «L'individualisation dans l'enseignement» (Paris, 1933).

³ См. очень внимательный и подробный анализ проблемы свободы в воспитании у Гессена «Основы педагогики».

Джон Ст. Милль признавал, что для воспитания необходим, как он говорил, «предрассудок свободы», — и тут есть то вечное, что свобода не есть нечто изначально данное — ее постигнуть не надо «завоевывать», ее нужно утверждать и находить. Свобода связана в нас с тем, что дух наш смотрится всегда в бесконечное¹, томится в нем, — и это томление уже само по себе вносит начало свободы. В сознании свободы раскрывается впервые путь творчества; в этом смысле можно сказать, что задача воспитания в том, чтобы зажечь душу идеей свободы, привести к свободе, взволновать и вдохновить душу идеей свободы. Свобода не дана, а задана — но не в смысле чего-то надуманного или выдуманного; она нужна душе, как живая вода, сообщающая ей жизнь, дающая ей крылья. Потому и бессмысленны педагогический анархизм или утверждение, что в ребенке есть свобода. В воспитании дело идет об «освобождении»², т.е. о восхождении к свободе. Однако это утверждение не следует понимать так, что свобода в ребенке лишь потенциальна: она есть и в детской душе, но только она глубже сознания, в силу чего она имеет иной смысл, чем свобода в зрелой душе. Но воспитание работает над эмпирической личностью, над той ее частью, которая связана с миром вещественным и социальным; духовные силы ребенка (в том числе дар свободы) создают возможность и основу воспитания, но они не создаются воспитанием. В этом смысле воспитание имеет задачу помочь ребенку стать свободным, обрести свободу.

Но здесь-то и встает перед нами вся трагическая особенность современного воспитания. Оно верит в свободу, потому что глубоко ощущает ее основное значение в судьбе человека; оно стремится «освободить» дитя, т.е. дать ему силу самообладания, возможность подниматься над случайными, периферическими желаниями, — оно, наконец, хочет сделать свободу творческой. Но дар свободы — великий, но и страшный дар; без него не цветет, не раскрывается личность, но в свободе же источник всех трагедий, всех испытаний человека. Свобода ставит нас неизменно и неотвратимо перед дилеммой добра и зла — и как часто свобода, подлинная, глубокая, блистающая всеми дарами человеческой души, уводит нас на путь зла и разрушения — себя и других! Если нельзя ставить задачей воспитания развитие начала личности вне связи со сферой смыслов, — то еще менее можно развивать свободу, не обеспечивая ее связи с добром. А как это обеспечить? В том ведь и сущность свободы, что она не может быть заранее определена в своих актах: чем глубже наша душа, тем яснее выступает в ней иррациональность свободы, ее хаотичность и аритмия.

Для педагогического сознания все это ставит очень мучительный и роковой вопрос. Вне развития свободы нет смысла в воспитании — оно превращается вне свободы в дрессировку, в подавление личности и унижение ее. Но развивать свободу — не значит ли углублять в детях право «выбора», возможность ухода в сторону зла? Не нужно быть придирчивым к современности, чтобы признать, что современный человек не умеет отстоять в себе добро, что он чрезвычайно легко поддается соблазнам и искушениям. Зло стало таким открытым, дерзким и часто безнаказанным в современной жизни, что оно легко отстраняет добро в душе. Нельзя уклониться от этой проблемы под тем предлогом, что каждый человек сам ответственен за себя, что наша задача только «поставить на ноги» дитя, — а куда оно пойдет, став на ноги, это уже не наша забота. Такая позиция не только недопустима, но она педагогически преступна: жизнь слишком полна трагедий, сил саморазру-

¹ См. об этом мой этюд «Об образе Божиим в человеке» // «Православная мысль», Вып. II.

² См. об этом прекрасные страницы у Феррьера («Le progrès spirituel»). С этим вопросом, в его конкретной постановке, очень тесно связан вопрос о значении «авторитета» в воспитании. В этом пункте мы очень расходимся с католиками как в понимании авторитета, так и в раскрытии его функции в «освобождении» ребенка. Об этом всем см. вторую часть настоящего труда.

шения, чтобы об этом не думать. Идиллия в этом вопросе недопустима — перед детьми слишком рано обнажаются тайны жизни, слишком рано открывается темная сторона ее.

5. Все это ставит очень остро и ответственно вопрос, от которого не смеет отвернуться педагогика, вопрос о том — как обеспечить связь свободы и добра? Для педагога бесспорна правда свободы, но несомненно и то, что эта правда гибнет и топчется, когда свобода ведет к злу. Как же подлинно обеспечить то, чтобы свобода внутренне и подлинно была связана с добром? Как превратить начало свободы в источник творчества, а не произвола, восхождения к добру, а не служения злу? Свобода так часто переживается людьми как бремя, — и не только в наше время, когда индивидуум жаждет раствориться в массе, в коллективе и спешит отказаться от своей свободы. Вся «тайна» свободы в ее странной антиномичности — в ее глубокой связи с самой основой личности и в ее «неустроенности», в возможности срыва, ухода во власть страстей. Свобода больше смущает, чем помогает, больше обременяет, чем окрыляет: «благие порывы» так легко оказываются смятыми, бессильными, и лишь в горьком раскаянии после совершенного греха сознаем мы всю реальность свободы, которая была в нас и которой мы все же не владели.

В свете этого по-новому освещаются те задачи воспитания, о которых мы говорили выше. Устроение и развитие периферии души, и наличность тяжелых конфликтов в глубине подсознательного заставляет сомневаться в том, что мы правильно понимаем задачи воспитания. Но загадка свободы, ее правда и ее неместимость, ее ценность и возможность зла через свободу ставят еще более серьезную и трудную проблему. Как связать в душе ребенка дар свободы с добром? Как наполнить развитие разных сил в человеке глубоким смыслом, связать душу с миром ценностей — не минуя свободы, а через свободу? Развитие дара свободы в ребенке не может быть понято формально, мы не можем уйти от ответственности за то, станет ли дар свободы источником греха или проводником правды.

Это есть великая проблема зла в человеке, которая предстает педагогическому сознанию, конечно, с большей остротой и напряженностью, чем она ставится в философии, в чистой этике. Мы не только ответственны за дитя, но еще в большей степени вопрос о зле стоит для нас остро потому, что мы имеем дело не с человеком «вообще», в его отвлеченности, а с живыми детьми, благо и счастье которых нам дороже всего на свете. Проблема воспитания добра или направления ребенка к добру есть не частичная проблема воспитания, а главная и основная проблема. В этой-то задаче мы становимся лицом к лицу с загадкой свободы, с невозможностью принудительно привести дитя к добру, с мучительным сознанием того, что вся работа воспитания может быть сведена к нулю этим началом свободы. Глубина свободы в человеке, если угодно, мешает воспитанию, но что бы ни говорили, нельзя воспитать к добру как-то помимо свободы и вне ее. Добро должно стать собственной, внутренней дорогой, свободно возлюбленной темой жизни для ребенка, — и то, что добро нельзя «вложить», что никакие привычки, заученные правила, устрашения не могут превратить добро в подлинную цель жизни — это превращает ранее упомянутые цели воспитания во что-то бесконечно маленькое, вторичное. Есть какая-то непобедимая пошлость в том, чтобы в воспитании забыть о центральности, существенности темы добра, чтобы ее отодвинуть куда-то, сложить с себя ответственность за нее, предоставить ее «свободе» ребенка и отказаться от того, чтобы «вести его» к добру. Когда так говорят о свободе, то в сущности играют словами: ведь вся загадка свободы в человеке в том и состоит, что свобода не связана изнутри в нас с добром¹.

Можно было бы, конечно, отодвинуть проблему добра, освободить воспитание от задачи развития добра в душе ребенка. Такой аморализм в педагогике означал бы, однако,

¹ См. мой этюд «Дар свободы» (1933).

лишь отсутствие в нас любви к детям, подлинной заботы о них. Спорить о том, входит или не входит тема добра в задачи воспитания, не приходится — скорее надо бояться того, что самую эту тему понимают, отделяя ее от начала свободы, сводят просто к насаждению добрых привычек, к подавлению или ослаблению дурных движений души. Постановка вопросов так называемого морального воспитания вне трагической темы свободы очень часто встречается и в современной педагогике — и как раз там, где есть склонность к педагогическому натурализму¹. Трансцендентализм в педагогике свободен от этой ошибки, он отчетливо выдвигает положение, что моральное воспитание есть воспитание к свободе и через свободу². Но отчетливая постановка этого вопроса выводит нас далеко за пределы той остановки на периферии души, которая так свойственна современной педагогике. Не приспособление ребенка к жизни, а развитие в нем сил добра, обеспечение связи добра и свободы должно составлять цель воспитания: приспособление (функциональное, социальное и т. д.) к жизни имеет ведь чисто инструментальный характер. Добро в душе не рождается ни от физического здоровья, ни от хороших социальных навыков, ни от развития творческих сил; оно так же невыводимо из периферии души, как ныне в психологии мышления признается сознание идей (в актах так называемой идеации), невыводимых из чувственного материала знания.

6. Мы не раз говорили о том, что одна из главных задач педагогики — осмыслить и обосновать, можно сказать — «оправдать» веру в детскую душу. Только та педагогическая система, в которой получает свой надлежащий смысл эта вера, правильно освещает самую «суть» воспитания. Но в свете всего сказанного выше обоснование веры в детскую душу, не отрицая значимости эмпирических сил, явно относится не к ним. Дитя может быть подготовленным к «технике» жизни, оно может даже развить творческие силы в себе, — но как все это будет связано с добром? Есть ли вообще в детской душе некий залог добра, на который можно было бы опереться в стремлении развить в нем волю к добру и тем изнутри связать начало свободы с добром? Если есть некий «залог добра», — не простая «категория духа», формально ставящая тему морали, но живое и подлинное приобщение к Добру как вечному началу, — то в каком отношении оно стоит к человеку, как его понимает современная мысль? Нам нужна вера в детскую душу, но ее нельзя объявлять «предрассудком» и в то же время на нее опираться; нам нужна вера в человека, но она должна быть «bene fundata» («хорошее основание» — *Red.*), как говорил Лейбниц.

Все воспитание воодушевляется верой в возможность преображения и просветления души человеческой, — но это предполагает некий «залог добра», живущий в душе независимо от естественной диалектики его жизни.

Новый свет, неизбежно осложняющий всю эту тему, бросает на затронутый вопрос то, что жизнь может оборваться раньше, чем воспитание добьется своего. Смерть опрокидывает всякие расчеты, но особенно бессмысленна и трагична она в отношении к тому духовному созреванию, которое идет в человеке. Смерть принижает человека, как торжество природы над ним, — и философия смерти как будто оправдывает натуралистический подход к человеку. Но бессмыслица смерти, возможность того, что весь план воспитания детей в один момент теряет всякое значение, не может зачеркнуть все же того более глубокого подхода к человеческой душе, о котором мы говорили выше. Мы сказали, что смерть «принижает» человека; да, — но и углубляет тайну его бытия, бросая новый свет на смысл жизни, на иерархию задач, разрешаемых жизнью. Свет, идущий от смерти, не делает ли чело-

¹ Это можно, между прочим, проследить в воззрениях Феррьеера. Особенно поверхностно ставит проблемы морального воспитания Piaget (см. его книгу «Le développement morale de l'enfant», а также статью в сборнике «L'individualité» (Paris, 1933)).

² См. книгу Гессена, также Kohn «Befreien und Binden», Th. Litt «Führen oder Wachsenlassen» (1929).

века как раз более значительным, чем мы склонны думать о нем? Тема смерти настойчивее, чем что-либо другое, ставит проблему отношения к вечности, — и та вера в человека, которая сама освобождает педагога от плена пустякам и мелочам жизни, здесь не получает ли новый смысл? Тайна смерти не может не тревожить педагогическое сознание, требуя такого подхода к детской душе, который не отменял бы смысла в нашей ежедневной работе с детьми. Перед лицом смерти мысль о детях, забота о них, проникновение в глубину того, что в них совершается, ставит вопрос о нахождении внутренней связи между воспитанием к жизни и «воспитанием» к тому, что есть за смертью. Эта тема неустранима для педагогического сознания. Нельзя детей вести так, чтобы тема смерти была чистой бессмыслицей; в нашей педагогической обращенности к ребенку есть глубокое сознание ответственности, есть напряженность заботы о всех ступенях и формах его бытия — и это одно не позволяет выключить тему смерти из педагогических размышлений. Поскольку мы признаем, что служение добру не ограничено законами жизни, не исчерпывается правилами жизни, поскольку мы приобщаемся началу вечности в самой идее добра, — постольку сама жизнь предстает перед нами как неизгладимое сочетание вечного и преходящего. Смерть не может зачеркнуть того, что уже здесь сопряжено с вечностью, — и это значит, что в теме смерти углубляется, а не меняется перспектива воспитания. Как лучи вечности пронизывают нашу жизнь и осмысливают ее, так и воспитание должно связать требования жизни с законами вечности. Воспитание должно готовить к жизни во времени, но и к жизни в вечности — к жизни земной и к жизни вечной.

Надо понять, что это все не риторика, не надуманное осложнение педагогической мысли, а наоборот — неустранимая тема ее. Надо понять, что связывание в воспитании проблем земной жизни с темой вечности не вытекает из религиозного обоснования, а наоборот, его требует. Потому и необходимо религиозно осмыслить вопрос воспитания, что есть смерть, есть неизбежный разрыв в движении души к ее целям. Как правильная философия жизни должна быть построена так, чтобы в ней был дан ответ на то, что есть смерть и куда ведет она нас, так еще более тема смерти должна быть связана с философией воспитания. Если в свете смерти многое в жизни открывается в своей ничтожности и незначительности, если многое оказывается пустым и ненужным, то еще более ненужным, обидно пустым может оказаться в свете смерти многое из того, чем мы заняты в воспитании¹. В теме смерти все вообще светится двойным светом земного и вечного бытия в их взаимной связанности. Оставаясь в условиях земной жизни, мы ведь уже здесь живем в вечности — такова основная интуиция религиозного сознания. И только в этой интуиции, в этом сознании соединенности земного с вечным до конца раскрывается основной смысл нашей заботы о детях, нашей педагогической работы с ними. Смысл воспитания раскрывается для нас в свете идеи спасения — и то «благо», какого мы, движимые педагогической заботой о детях, ищем для них, есть частичное или всецелое благо спасения².

7. Воспитание в последнем своем смысле и должно ставить проблему спасения — ставить ее более даже остро и серьезно, чем в другой постановке ее. Родители и педагоги ищут для детей всецелого и всеохватывающего блага, которое устранило бы от них все, что мо-

¹ Это признают все педагоги, стоящие на религиозной точке зрения — даже в скромной книге протестанта Eberhard «Von der Arbeitsschule zur Leberischule» (1925) есть страницы, посвященные этой теме (5–28), не говоря о католической педагогике. Лаическая педагогика, конечно, избегает поставленной в тексте темы о смерти.

² Вот что пишет в одном месте Феррьер (Op. Cit. P. 160): «Педагоги должны — неожиданно для себя — признать, что древняя доктрина спасения, как ее проповедуют религии буддизма, иудаизма и особенно христианства, далека от того, чтобы быть философским мифом: в ней даны простые и точные указания морального и духовного возрождения». В системе Феррьерера слова эти тоже довольно неожиданны, но тем

жет ослабить или обессилить их. Мы ищем, например, для детей физического здоровья, чтобы спасти их от болезней и страданий; мы ищем развития всех психических сил, чтобы избежать тех ущемлений души, тех неровностей и провалов, которые образуются при подавлении каких-либо склонностей. Мы задумываемся над всем тем, что вскрывает современная психопатология и криминология, чтобы спасти детей от угнетенности, чтобы избавить их от мучительных диссонансов в душе. Мы хотим воспитывать детей в свободе, чтобы спасти их от тех катастроф, которые неизбежны, когда свобода души подавляется или стесняется. И мы хотим обеспечить связь души в ее свободе, в ее подлинной внутренней жизни — с добром, чтобы спасти ее от подчинения злу, от ухода в тьму греха. В свете раскаяния о содеянных грехах мы сознаем всю трагическую неустроенность человека, все бессилие свободы, всю власть искушений — и всю правду и радость жизни в добре. А в суровом свете смерти мы не можем не глядеть на жизнь, на ее содержание и пути с точки зрения вечной жизни.

Как спасти дитя от болезней, скованности законами физической, социальной, исторической жизни, как осмыслить задачи воспитания в свете тех трагедий, какими полна жизнь, в свете смерти, обрывающей жизнь порой в самом расцвете ее? Можно вслед за Феррьером признавать, что все в человеке держится его изначальной обращенностью к духовному миру (*elan vital spirituel*), но из такой антропологии нельзя объяснить тех обвалов, которые так часто случаются в душе, того непонятного влечения ко злу, которое входит отравой в душу и губит ее силы, нельзя понять, почему наличность *elan spirituel* не освобождает никого от власти смерти. Проблемы воспитания, если их брать во всей сложности, во всей их глубине, стоят перед нами, как неисполнимые часто задания, которые не вмещаются в те учения о человеке, о его природе, какими мы обычно пользуемся. Темы воспитания, как они ставятся нашей любовью к детям, нашей заботой об их благе, как-то странно несоизмеримы с современной антропологией. Если есть в человеке *elan spirituel*, которое есть «Сам Бог в нас»¹, как понять скованность этой духовной силы природой, психическими трениями, злом? Если в человеке есть дар свободы, право самоутверждения, отчего свобода не связана изнутри с добром? Откуда в человеке влечение ко злу рядом с подлинной любовью к добру? Все это требует иного понимания человека, чем мы его имеем ныне, — и это иное понимание найдем мы лишь в той антропологии, какую развило христианство. В свете христианской антропологии основные вопросы воспитания получают новое освещение, получают иной смысл, чем обычно мы видим в них. Самая задача воспитания в свете христианской антропологии освобождается от той поверхностности, которая присуща самым лучшим течениям современной педагогики, занятой часто поистине пустяками и проходящей мимо основных и страшных проблем жизни. Вера в детскую душу, как основа и «оправдание» всего воспитания, надлежаще осмысливается лишь в том учении о человеке, какое развивает христианство.

Текст приводится по изданию: Проф. В.В. Зеньковский. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии.— М.: Изд-во Свято Владимирского Братства, 1993, с. 24–37.

Материал подготовлен преподавателем Православной Гимназии кандидатом философских наук диаконом Димитрием Цыплаковым

¹ Ferriere. Op. Cit. P. 197, 320–324.

МУДРОСТЬ И ГЛУПОСТЬ ПО КНИГЕ ПРЕМУДРОСТИ ИИСУСА СЫНА СИРАХОВА

(материал к уроку по Библии)

1. Пояснительная записка к уроку

В общеобразовательной школе Библия чаще всего рассматривается как памятник мировой литературы или изучается как источник библейских сюжетов, отразившихся в мировой художественной культуре. Настоящий материал показывает другую важную сторону Библии: в этой великой Книге содержатся прекрасные образцы нравоучения, педагогическая ценность которых не у mažается с веками.

Входящая в состав Библии и написанная еще в ветхозаветные времена (примерно за два с половиной столетия до Рождества Христова) Книга Премудрости Иисуса сына Сирахова с первых веков христианской эры славится как источник назидания для юношей (85-е апостольское правило), как поучительное чтение для готовящихся к вступлению в Церковь через Крещение (39-е пасхальное послание Святителя Афанасия Великого, IV в.), как «прекрасная и очень полезная книга» для всех (Преподобный Иоанн Дамаскин, VIII в.).

Книга Премудрости Иисуса сына Сирахова содержит в себе целый ряд изумительных изречений, советов, наставлений, предупреждений, вразумлений, духовно-нравственная ценность которых показывает — где жизнеутверждающая мудрость и где глупость, где подлинное счастье жизни и где опасность гибели. И хотя одно из господствующих настроений современной жизни кратко можно выразить словами Элочки-людоедки «не учите меня жить!», — чтение Книги Премудрости Иисуса сына Сирахова не может не поразить нас своей актуальностью.

2. Цель урока:

— ознакомить учащихся с Книгой Премудрости Иисуса сына Сирахова — памятником педагогической мысли, составленным более двадцати двух столетий тому назад.

3. Задачи урока:

- поставить вопрос: «Могут ли с течением веков меняться нравственные критерии жизнедеятельности человека?»
- ответить на вопрос: «Чем отличаются представления о мудрости и глупости у бен-Сиры и у современного человека?»
- извлечь каждому для себя урок из рассматриваемой книги, ибо мудрость древних всегда заслуживает внимания любознательных людей.

4. Литература для урока:

1. **БИБЛИЯ. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета.** (Среди книг Священного Писания Ветхого Завета находится Книга Премудрости Иисуса сына Сирахова).
2. **С. Аверинцев. ПОЭТИКА РАННЕВИЗАНТИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.** — Москва: CODA, 1977. (На страницах 157–191 находится глава «Мир как школа», в которой дается яркая характеристика Книги Премудрости Иисуса сына Сирахова).

3. **Л. Дойель. ЗАВЕЩАННОЕ ВРЕМЕНЕМ.**— М.: Главная редакция восточной литературы, 1980, с. 407–444. (Серия: «Поиски памятников письменности»).

5. Примерный план урока:

1. Вступление (5–7 мин):

- Библия как священная Книга христиан и как памятник мировой литературы;
- Место Книги Премудрости Иисуса сына Сирахова в Библии.

2. Сведения о писателе Книги Премудрости Иисуса сына Сирахова, извлеченные из самой книги, о переводчике этой книги на греческий язык, об утрате и восстановлении древнееврейского текста этой книги (Л. Дойель. «Завещанное временем»...) (5 мин).

3. Чтение отрывков из Книги Премудрости Иисуса сына Сирахова — примерно 8–10 наиболее ярких изречений о мудрости и глупости (5–7 мин.).

4. Дискуссия по прочитанным фрагментам (10–15 мин):

Вопросы:

- Могут ли с течением веков измениться нравственные критерии жизнедеятельности человека?
- Чем отличаются представления о мудрости и глупости у бен-Сиры и у современного человека?
- Другие вопросы.

5. Завершение урока: учитель (либо кто-то из учащихся) подводит итоги дискуссии.

КРАТКИЙ КОНСПЕКТ УРОКА

Вступление:

Дорогие дети!

Библия занимает видное место даже среди самых читаемых книг. Она переведена на множество языков, выходит ежегодно огромными тиражами. Мудрость этой Книги отразилась в многочисленных афоризмах, пословицах, так называемых «крылатых словах», распространившихся по всему миру.

Библия это Книга, составленная из многих книг: некоторые из них написаны были святыми писателями до Рождества Христова (книги Ветхого Завета), другие — написаны в начале христианской эры (книги Нового Завета). Среди книг Ветхого Завета есть Книга Премудрости Иисуса сына Сирахова, которая представляет собой уникальное собрание советов и наставлений, касающихся воспитания юношества.

Со времени написания этой книги прошло более двадцати двух веков. Но тысячелетия не могут изгладить со страниц древних священных книг ту духовную и житейскую мудрость, которая для жизни человека имеет абсолютное, а не преходящее значение.

Историческая справка о Книге Премудрости Иисуса сына Сирахова по книге «Завещанное временем» Л. Дойеля.

Книга Премудрости Иисуса сына Сирахова написана около 290 г. до Р.Х. Как гласит предисловие книги, она была переведена внуком писателя на греческий язык около 230 г. до Р.Х. Долгое время, вплоть до конца 19 столетия, считалось, что древнееврейский текст этой книги безвозвратно утерян.

В начале 1896 г. сотрудницы Кембриджского университета А. Льюис и М. Гибсон приобрели небольшой фрагмент рукописи на древнееврейском языке, написанный на бумаге. Они купили эту рукопись в Палестине у одного торговца среди прочих в связке разрозненных обрывков рукописей. Небольшой сильно поврежденный клочок бумаги с древнееврейским текстом не особенно привлек внимание исследовательниц. Рукописью заинтересовался видный ученый XIX в. С. Шехтер, заведовавший собранием древнееврейских рукописей при Кембриджском университете. 13 мая 1896 г. он установил, что этот фрагмент, содержащий примерно 17 стихов в две колонки, представляет собой часть древнееврейского оригинала Книги Премудрости Иисуса бен Сиры (т.е. Премудрости Иисуса сына Сирахова), известной западной науке под названием «Экклесиастик». До сих пор считалось, что эта книга сохранилась лишь в переводе на греческий и другие языки. Эта находка датируется, вероятно, XI в. и, как установил Шехтер, она сохранялась в хранилище-генизе в Каире.

Чуть позже открытия, сделанного Шехтером, было найдено продолжение (следующие девять листов) этого произведения на древнееврейском языке. Обнаружил их оксфордский ориенталист А. Нойбауэр, исследовавший документы на древнееврейском языке, приобретенные в Египте для Бодлеанской библиотеки.

Позже в том же 1896 г. Шехтер в Каире нашел еще несколько фрагментов этой книги. Работа Шехтера и других исследователей (Э.Н. Адлера) позволили восстановить две трети книги. В 1899 г. было осуществлено первое критическое издание Книги Премудрости Иисуса сына Сирахова, известное как издание Шехтера и Тейлора. Остальные листки из бен-Сиры появлялись в течение многих последующих лет. В 1953 г. было выпущено в свет почти полное издание текста.

Историю этой находки занимательно описал Л. Дойель в книге «Завещанное временем», изданной в переводе с английского языка на русский в 1980 году.

Чтение и комментарий некоторых стихов из книги.

В Книге Премудрости Иисуса сына Сирахова много интересных и полезных наставлений. Особый интерес вызывают высказывания древнего писателя о мудрости и глупости, потому что эти высказывания далеко не всегда совпадают с современными расхожими представлениями о мудрости и глупости.

Что такое мудрость (премудрость)?

У бен-Сиры это благонравие, это умение «управить сердце свое» (управить — значит настроить). Что означают эти слова?

Человек должен стремиться ко спасению. Но спасение — это не стремление избежать наказания (как главная цель спасения), спасение по религиозному воззрению — это **исцеление** от греха, это **преображение** личности.

Воспитание по Библии — это очищение личности от грехов, это работа над «внутренним человеком», это созидания доброго (благого) нрава.

Премудрость — это благочестие, то есть добродетельная, святая жизнь. Премудрость — это благоговейное отношение к Богу, к людям, к жизни; это опасение греха, как величайшего зла и источника всех бед, это душевный лад (упорядоченность, «таксис» — греч.), проявляющийся во всех случаях жизни.

Мудрость — это мера во всем («смирение», по-славянски «смерение», происходит от слова «мера»), это бодрая выдержка, терпение, самообладание как самообуздание против греха.

Мудрость — это непомятая целостность (целость) ума и воли (отсюда слово — целомудрие).

Леность, уныние, безвольная распущенность — это по мнению бен-Сиры — глупость, которая противоположна премудрости. Глупость же — это не интеллектуальный недостаток, а надлом, болезнь воли.

Стихи из Книги Премудрости Иисуса сына Сирахова для чтения (по выбору)

Тема: речь, язык, слово:

- Человек, привыкающий к бранным словам, во все дни свои не научится (гл.23, стих 19).
- Говори, юноша, если нужно тебе, едва слова два, когда будешь спрошен (32, 9).
- Кто даст мне стражу к устам моим и печать благоразумия на уста мои, чтобы мне не пасть чрез них, и чтобы язык мой не погубил меня! (22, 31).
- Прежде, нежели выслушаешь, не отвечай и среди речи не перебивай (11, 8).
- Блажен человек, который не погрешал устами своими и не уязвлен был печалью греха (14, 1).
- Прежде, нежели начнешь говорить, обдумывай, и прежде болезни — заботься о себе (18, 19).
- Обуздывающий язык будет жить мирно, и ненавидящий болтливость уменьшит зло (19, 6).
- Что стрела, вонзенная в бедро, — то слово в сердце глупого (19, 12).
- Не всякому слову верь (19, 16).
- Иной молчит — и оказывается мудрым; а иной бывает ненавистным за многую болтливость (20, 5).
- Иной молчит, потому что не имеет, что отвечать; а иной молчит потому что знает время (20, 6).
- Многоречивый опротивеет, и кто восхищает себе право говорить, будет возненавиден (20, 8).
- Выражение сердечного изменения — лице. Четыре состояния выражаются на нем: добро и зло, жизнь и смерть, — а господствует всегда язык (37, 21).
- Иной человек искусен и многих учит, а для своей души бесполезен (37, 22).
- Речь глупого — как бремя в пути, в устах же разумного находят приятность (21, 19)
- Пред собранием старших не многословь и не повторяй слова в прощении твоём (7, 14).

О дружбе:

- Бывает другом участник в трапезе, и не останется с тобою в день скорби твоей (6, 10).
- Друг не познается в счастье, и враг не скрывается в несчастье (12, 8).
- Если хочешь приобрести друга, приобретай его по испытанию и не скоро вверяйся ему (6, 7).
- Не меняй друга на сокровище, и брата однокровного — на золото Офирское (7, 20).
- Не оставляй старого друга, ибо новый не может сравниться с ним (9, 12).

О почитании родителей:

- Делом и словом почитай отца твоего и мать, чтобы пришло на тебя благословение от них (3, 8).

- Уважающий мать свою — как приобретающий сокровища (3, 4).
- Почитающий отца будет иметь радость от детей своих и в день молитвы своей будет услышан.

Труд:

- Не отвращайся от трудной работы и от земледелия, которое учреждено от Вышнего (7, 15).
- Лучше тот, кто трудится и имеет во всем достаток, нежели кто праздно ходит и хвалится, но нуждается в хлебе (10, 30).
- Грязному камню подобен ленивый: всякий освищет бесславию его (22, 1).

Совет, учение:

- Если увидишь разумного, ходи к нему с раннего утра, и пусть нога твоя истирает пороги дверей его (6, 36).
- Не пренебрегай повестью мудрых и упражняйся в притчах их (8, 9).
- Не советуйся с глупым, ибо он не может умолчать о деле (8, 20).

Успех, стяжание:

- Не полагайся на имущества твои и не говори: «станет на жизнь мою!» (5, 1).
- Бывает успех человеку ко злу, а находка — в потерю (20, 9).
- Не говори: «довольно у меня, и какое отныне я могу потерпеть зло?» (11, 24).
- Не проси у Господа власти, и у царя — почетного места (7, 4).

Грех, зло, заблуждение, неправда :

- Беги от греха, как от лица змея; ибо если подойдешь к нему, он ужалит тебя (21, 2).
- Кто приставит бич к помышлениям моим и к сердцу моему наставника в мудрости, чтобы они не щадили проступков моих и не потворствовали заблуждениям их (23, 2).
- Не делай зла и тебя не постигнет зло (7, 1).
- Удаляйся от неправды, и она уклонится от тебя (7, 2).
- Начало греха — гордость, и обладаемый ею изрыгает мерзость (10, 15).
- Кто прикасается к смоле, тот очернится, и кто входит в общение с гордым, делается подобным ему (13, 1).

Разные советы:

- Сын мой! Если ты приступаешь служить Господу Богу, то приготовь душу твою к искушению (2, 1).
- Чего не собрал ты в юности, — как же можешь приобрести в старости твоей (25, 5)
- Много высоких и славных, — но тайны открываются смиренным (3, 19).
- Прежде беседы не хвали человека, ибо она есть испытание людей (27, 7).
- Но при всем этом молись Всевышнему, чтобы Он управил путь твой во истине (37, 19).
- Минутное страдание производит забвение утех, и при кончине человека открываются дела его (11, 27).
- Прежде, нежели исследуешь, не порицай: узнай прежде — и тогда упрекай (11, 7).
- Сын мой! Не берись за множество дел: при множестве дел не останешься без вины (11, 10).
- Во дни счастья бывает забвение о несчастье, и во дни несчастья не вспомнится о счастье (11, 25).
- Дети! Послушайте меня, отца, и поступайте так, чтобы вам спастись (3, 1).

К заключению

Итак, «Премудрость» по книге Иисуса сына Сирахова — это не способность решать отвлеченные интеллектуальные проблемы, не атрибут теоретического интеллекта, но стремление и способность «управить сердце свое» только на путь добра, это разумное и благостное сердце, желающее и ищущее только добра и себе и ближнему.

«Для бен-Сиры весь мир — огромная школа, и человек имеет все основания пожелать себе, чтобы его как следует «школили» в этой школе» (С. Аверинцев, с. 165–166).

Современные представления о мудрости очень часто относятся к «умению жить», то есть приобретать материальные блага, славу и честь от людей. И стремление получить все это далеко не всегда совпадает с требованиями голоса совести (внутреннего нравственного закона) и даже с требованиями гражданского закона. Здесь и открывается разница между представлениями о мудрости древнего писателя, жившего 22 столетия тому назад и современностью, готовой отступить от абсолютных нравственных критериев в пользу внешнего успеха жизни. Бен-Сира же твердо верит, что не будет успеха (по большому счету!) человеку, нарушающему закон совести и Закон Божий. Он знает, что не все позволено человеку, что подлинным сокровищем человека является праведность.

Нередко и современность дает нам примеры, подтверждающие правоту древнего писателя. Разве не случается часто так, что человек приобретает большое богатство, а повредив своей душе, вскоре же теряет все?!

Чтение книг древних мудрецов подтверждает старую пословицу: «Не все золото, что блестит!»

Материал подготовлен преподавателем Православной Гимназии магистром богословия протоиереем Борисом Пивоваровым