

**РОССИЙСКОЕ ЗАРУБЕЖЬЕ:
ОБРАЗОВАНИЕ, ПЕДАГОГИКА, КУЛЬТУРА
20-50-е годы XX века**

**САРАНСК
1998**

МИНИСТЕРСТВО ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Мордовский государственный педагогический институт
имени М.Е.Евсевьева

Российская Академия образования. Поволжское отделение
Российский гуманитарный научный фонд

**РОССИЙСКОЕ ЗАРУБЕЖЬЕ:
ОБРАЗОВАНИЕ, ПЕДАГОГИКА, КУЛЬТУРА
20-50-е годы XX века**

Материалы Второй Всероссийской научной конференции
"Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья.
20-50-е годы XX века" (Саранск, 16-18 октября 1997 года)

Под редакцией члена-корр.РАО, доктора
педагогических наук, профессора Е.Г.Осовского

САРАНСК
1998

ББК 74.03

Р 765

УДК 37.01 (1-87)

Р 765

Российское Зарубежье: образование, педагогика, культура. 20-50-е гг. XX в. Материалы Второй Всероссийской научной конференции "Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья. 20-50-е гг. XX в." (Саранск, 16-18 октября 1997 г.) / Под ред. чл.-корр.РАО, проф. Е.Г.Осовского.- Саранск, 1998.- 175 с. (Минобразования России. МГПИ им.М.Е.Евсевьева. Поволжское отделение РАО. Российский гуманитарный научный фонд /

Издание осуществлено при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ)
проекты NN 97-06-08017 и 97-06-14044

Ответственный за выпуск - кандидат педагогических наук,
доцент Т.И.Шукшина

В сборнике помещены основные доклады и сообщения участников Второй Всероссийской научной конференции "Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья. 20-50-е гг. XX в.", состоявшейся в Саранске, в Мордовском педагогическом институте имени М.Е.Евсевьева (16-18 октября 1997 г.) под эгидой Российского гуманитарного научного фонда. В приложении опубликованы малоизвестные статьи выдающихся русских философов и педагогов эмиграции С.И.Гессена и В.В.Зеньковского. Материалы сборника адресованы всем, интересующимся вопросами развития педагогики, философии образования, культуры и науки в Российском Зарубежье в 20-50-е годы XX века, проблемами образования, воспитания и социализации детей и молодежи в условиях эмиграции.

© Авторы, 1998

© МГПИ им.М.Е.Евсевьева

ПРЕДИСЛОВИЕ

16-18 октября 1997 года в Саранске, в Мордовском государственном педагогическом институте им.М.Е.Евсевьева при финансовой и моральной поддержке Российского гуманитарного научного фонда состоялась Вторая Всероссийская научная конференция "Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья. 20-50-е годы XX века".¹

Феномен Российского Зарубежья, история российской эмиграции XX столетия и ее вклад в мировую науку и культуру в последние годы находится в центре внимания отечественной гуманитарной мысли. Свидетельством тому являются международные и всероссийские научные конференции, проводимые научными учреждениями под эгидой авторитетных фондов, в их числе и РГНФ. Благодаря этому в современное российское сознание пришло убеждение в том, что "Зарубежная Россия", русская эмиграция не только боль и трагедия отечества, но и - постфактум - уникальное культурно-образовательное пространство, всеми узами органически связанное с историей России. Но для того, чтобы понять это, надо прежде всего глубоко познать все стороны этого многогранного явления - политического, социального, социокультурного, психологического, духовно-нравственного, отказаться от политизированных клише и ярлыков.

В 1994 году в Саранске при поддержке Международного фонда "Культурная инициатива" прошла Первая Всероссийская научная конференция по проблемам образования и педагогики Российского Зарубежья, способствовавшая расширению круга исследователей.² Накопленный за последние годы научный потенциал вызвал потребность в проведении новой встречи ученых. Основной замысел состоявшейся конференции - это презентация новых исследований и методологических подходов к изучению проблемы, обмен мнениями по наиболее сложным и спорным вопросам, наконец, координация дальнейших исследований и укрепление содружества ученых разных поколений.

Во вступительном слове Председателя Оргкомитета конференции, Председателя Комитета по культуре, образованию и национальной политике Государственного Собрания Республики Мордовия, ректора института, доктора филологических наук, профессора В.М.Макушкина была подчеркнута не только научная перспективность темы, но и ее актуальность для понимания проблем развития образования для русской и русскоязычной молодежи в Новом Зарубежье, важность осознания того, что образование и педагогика Российского Зарубежья - неотъемлемая часть истории образования, науки и культуры России. Он высоко оценил деятельность общественной научной лаборатории института и поддержку научному мероприятию со стороны Российского гуманитарного научного фонда.

Конференция прежде всего продемонстрировала плодотворность широкого междисциплинарного подхода, показавшего взаимопроникновение и взаимосвязь историко-философских, психолого-педагогических, культурологических, религиоведческих, филологических и других аспектов данной проблемы. Этим объяснялось участие в конференции представителей не только педагогической науки. В работе конференции приняли участие 49 исследователей - 27 докторов и кандидатов наук, 15 аспирантов, учителя, студенты. 20 из них представляли такие города России, как Москва, Владимир, Н.Новгород, Казань, Елец, Глазов.

На пленарном заседании было заслушано три доклада. Руководитель общественной лаборатории, член-корр.РАО, д.п.н., проф. Е.Г.Осовский, дав анализ прошедшему этапу исследовательской деятельности по проблеме, посвятил выступление историческим и социокультурным факторам, источникам и условиям, предопределившим специфику становления и развития различных направлений русской зарубежной педагогики как самостоятельного феномена научной мысли, существенно отличного от педагогики, развивавшейся в Советской России. Актуальные в наше время вопросы российской философии образования, уходящие своими корнями в философское наследие мыслителей Российского Зарубежья, поднял в своем докладе д.п.н., проф. М.В.Богуславский (Институт теории образования и педагогики РАО, г.Москва). В трудах философов и педагогов "первой волны" эмиграции он отметил актуализацию аксиологического подхода, сложные взаимосвязи национальных и общечеловеческих ценностей и приоритетов образования, их зависимости от имманентных национальных черт, традиций, менталитета. Проблеме духовности в философии Российского Зарубежья посвятила доклад д.ф.н., проф., академик АСПН Р.И.Александрова (Мордовский госуниверситет им.Н.П.Огарева, Саранск), обнажившая значительный педагогический потенциал этой еще недавно "чуждой" категории. Кстати, при обсуждении категориального аппарата педагогики всплыла как междисциплинарная проблема духовности. Применимо ли это понятие в светской педагогике или принадлежит только религии и богословию? Участники дискуссии пришли к мнению о возможности иерархического подхода к категории духовности, при котором может быть выделен как гуманистический (светский), так и эсхатологический (религиозный) уровни духовности.

Основная работа конференции шла в четырех секциях: образования и русской школы за рубежом, философии образования, педагогики и культуры в Российском Зарубежье. Приуроченный к открытию конференции выпуск тезисов докладов и сообщений позволил сделать обсуждение предметным, насыщенным и непринужденным. Тем более, что междисциплинарный характер тематики показал условность секционного подразделения докладов, представлявших сходные проблемы с разных сторон.

В этом году скромно отмечаются три даты - 35 лет со дня кончины философа, педагога, психолога и богослова В.В.Зеньковского (1881-1962), 110 лет со дня рождения философа, педагога, историка образования С.И.Гессена (1887-1950) и 120 лет со дня рождения философа, психолога и педагога С.Л.Франка (1877-1950). Они были видными деятелями общественно-педагогического движения российской эмиграции и закономерно, что их научное наследие оказалось в центре внимания участников конференции. В общефилософском, общепедагогическом и личностном аспекте обсуждались многие аспекты творческого наследия философов Н.А.Бердяева, Н.О.Лосского, Г.П.Федотова, Б.П.Вышеславцева, Л.П.Карсавина, педагогов С.О.Карцевского, И.П.Тутышкина, историка П.Н.Милюкова, психолога и психиатра Г.Я.Трошина, деятелей литературы и искусства В.В.Набокова, С.В.Рахманинова, Н.А.Тэффи, С.Д.Эрзы и других.

В центре обсуждения на первой секции "Образование в Российском Зарубежье" (рук. - д.п.н. М.В.Богуславский) оказался доклад д.ф.н. проф. А.А.Касьяна (Н.Новгород), поставившего вопросы об историческом месте образовательной системы Российского Зарубежья в контексте отечественной педагогической мысли. Является ли педагогика эмиграции наследницей до-октябрьского прошлого, насколько советская педагогика реально наследовала эти традиции, имело ли место взаимовлияние советской и зарубежной педагогик и, наконец, где перспективные линии синтеза двух ветвей педагогической науки? Одним из ответов было обсуждение истории и педагогического опыта русских гимназий Белграда, Праги, Харбина, отразивших как лучшие традиции России, так и создавших новый, отвечавший реалиям эмиграции, опыт (к.п.н. Г.Н.Козлова, к.п.н., доц. М.А.Кондратьева, д.и.н. В.И.Косик, к.п.н. В.А.Сухачева).

Работа второй секции "Философия образования в Российском Зарубежье" была сосредоточена прежде всего на осмыслении педагогических аспектов философской мысли Российского Зарубежья, составлявшей своего рода нравственную, а отчасти и теоретико-методологическую основу педагогических концепций, разрабатывавшихся российскими мыслителями в эмиграции. Обсуждение развернулось вокруг различных этико-педагогических аспектов наследия таких значительных фигур, как Н.А.Бердяев, В.В.Зеньковский и С.Л.Франк, чье воздействие на интеллектуальную жизнь эмиграции оказалось всеобъемлющим (к.ф.н., доц. Е.А.Курносикова, к.ф.н., доц. М.Д.Мартынова, к.п.н., проф. С.И.Бреев, д.псих.н., проф. Н.И.Мешков и др.). На одном из заседаний секции состоялась оживленная дискуссия вокруг сообщений о религиозно-педагогическом учении Е.И. и Н.К.Рерихов - Живой Этики (д.п.н., проф. П.Н.Осипов, учитель Л.Н.Осипова, асп. В.С.Веркашинская). Большинство ее участников согласилось с тем, что оно содержит значительный гуманистический потенциал, и при его научной

оценке необходимо избегать как апологетики и фанатизма, так и ортодоксии и религиозной непримиримости, проявляющихся в настоящее время.

Проблемы развития педагогической мысли русской эмиграции рассматривались в третьей секции "Педагогика Российского Зарубежья" (рук. - д.п.н. Е.Г.Осовский). Закономерно серьезное внимание привлекли вопросы методологии исследований. Рядом исследователей были предложены плодотворные подходы в духе "диалога педагогических культур", плюрализма и толерантности, единства ситуации "внутринаходимости" и "внеходимости" исследователя (д.п.н., проф. Е.Г.Осовский, к.п.н., доц. Л.И.Богомолова, асп. Е.В.Кирдяшова и др.). Во многих сообщениях сравнительному анализу подверглись различные концепции воспитания (христианско-антропологическая, национально-державная, гуманистическая, психологическая, "трудовой школы" и др.), сложившиеся в эмиграции, и их наиболее крупные представители (к.п.н., доц. В.М.Мальцева, к.п.н., доц. Н.И.Еналеева, аспиранты С.К.Дубровина, В.Е.Дерюга и др.). Интересным был анализ восприятия и взаимовлияния советского опыта и школьной практики эмиграции (к.п.н., доц.Н.А.Белканов, к.фил.н., доц. В.П.Киржаева, к.п.н., доц. Т.И.Шукшина и др.). Отмечена важная роль философского и педагогического плюрализма в развитии теории и практики образования.

Единому культурно-образовательному пространству русской эмиграции была посвящена работа четвертой секции "Культура Российского Зарубежья" (рук. - д.фил.н. О.Е.Осовский). Сообщения, построенные на новом материале, еще раз подтвердили факт сохранения и приумножения на чужбине национального культурного наследия, его самобытность, мощное воздействие русской культуры на культуру и образование стран проживания. В широком контексте культуры и образования рассматривались концептуальные идеи С.В.Рахманинова (д.ф.н., проф.Н.И.Воронина), модели культуры и образования постсоветской России Г.П.Федотова (к.ф.н, доц. И.Л.Сиротина), оригинальное преломление в произведениях В.В.Набокова его педагогического опыта (асп.О.Ю.Осьмухина) и "русские реалии" в его американских романах (к.фил.н., доц. И.И.Ляпина, студентка А.Ю.Ляпина). Через судьбу Н.М.Бахтина было проанализировано культурно-образовательное пространство "Русского Парижа" (О.Е.Осовский). С удовлетворением был воспринят опыт включения истории культуры русской эмиграции в общий курс истории отечественной художественной культуры в вузе (асс. Г.Н.Кораблева). Была подчеркнута необходимость детального изучения социокультурных и образовательных характеристик единого интеллектуального пространства Российского Зарубежья.

Проведенный в заключение "круглый стол" позволил обменяться мнениями о перспективах и стратегических направлениях дальнейшего изучения вопросов образования и педагогической мысли Российского Зарубежья и принять единодушное решение о проведении следующей научной конферен-

ции в Саранске в 1999 году. Созвучной теме конференции оказалась и культурная программа, включавшая посещение Республиканского Музея изобразительных искусств, где находится крупнейшее собрание работ одного из выдающихся скульпторов XX столетия Степана Эрзи, большую часть своих творений создававшего в эмиграции.

В настоящем сборнике публикуются доклады и развернутые сообщения многих участников конференции, а в приложении к ним - неизвестные россиянам статьи юбиляров 1997 года - С.И.Гессена и В.В.Зеньковского.

Оргкомитет надеется, что публикуемые материалы будут способствовать дальнейшему углубленному исследованию образования, педагогики и культуры Российского Зарубежья.

Научное сообщество выражает глубокую признательность Российскому гуманитарному научному фонду за финансовую поддержку успешно прошедшей конференции "Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья.20-50-е гг. XXв."

1. Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья: 20-50-е гг. XX в. Тезисы докладов и сообщений Второй Всероссийской научной конференции "Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья.20-50-е гг. XXв." (Саранск. 16-18 октября 1997 г.)/ Под ред. Чл.-корр. РАО, проф. Е.Г.Осовского.- Саранск, 1997. - 150 с.

2. Образование и педагогическая мысль российского Зарубежья: тезисы Всероссийской научной конференции по проекту "Национальная школа России".(Саранск. 1-2 ноября 1994г.)/Под ред.чл.-корр.РАО, проф.Е.Г.Осовского. - Саранск, 1994. - 75с.

**РОССИЙСКОЕ ЗАРУБЕЖЬЕ:
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА В ИЗГНАНИИ
(20-е - 50-е годы XX века)**

Наука Российского Зарубежья относительно недавно стала объектом исследования отечественных историков¹. Но и этого оказалось достаточно для того, чтобы убедиться в том, какой огромный научный потенциал потеряла Россия в результате революции и гражданской войны. Вклад ученых-эмигрантов в различные области науки и техники получил всемирное признание². Среди гуманитарных наук заметен вклад и педагогики Российского Зарубежья, которая представляет собой неотъемлемую часть многовековой истории образования России. Совершенно очевидно, что педагогика Советской России и педагогика Российского Зарубежья - это две одновременно развивавшиеся ветви философско-педагогической и психолого-педагогической культуры, сложившиеся в двух автономных ареалах и основывавшиеся на различном понимании преемственности культур, традиций, образования. В одном случае - на ленинском учении о "двух культурах" и классово-партийной ориентации образования и науки, в другом - на философии плюрализма и аксиологическом понимании культуры и личности и гуманистических ценностях и традициях российского образования. Каждое из них принадлежит Истории и каждое исторически самоценно.

Развитие педагогической мысли в условиях эмиграции питалось, с одной стороны, той неистребимой потребностью русских ученых в осмыслении философских, психологических, культурологических, религиозных проблем становления и развития личности, образования и культуры; с другой, наличием детской и юношеской эмиграции, нуждавшейся в социальной и педагогической защите и образовании. Российскую интеллигенцию объединяла забота и тревога о судьбах подрастающего поколения России. Это стало, пользуясь словами И.А.Бунина, "миссией русской эмиграции".

Можно говорить о сформировавшемся научно-педагогическом пространстве Российского Зарубежья, создававшем единое поле интеллектуального притяжения и позволявшем развиваться теории и практике школьного дела.

Прежде всего основу этого пространства составляло общественно-педагогическое движение российской эмиграции, вовлекавшее интеллигенцию в созидательный процесс. Его организатором стали два центра педагогической эмиграции: Педагогическое Бюро по делам средней и низшей русской школы за границей, которое возглавил В.В.Зеньковский, и Объединение русских учительских организаций за границей (ОРУОЗ), председателем которого была избрана А.В.Жекулина. Они не только выполняли организаци-

онно-педагогические функции, но и содействовали активизации научной жизни в сфере образования, пользуясь большим авторитетом в кругах педагогической эмиграции.

Концентратом и активатором педагогической мысли в эмиграции явились общеэмигрантские педагогические съезды как общей направленности - в 1923, 1925 и 1926 гг., так и по проблемам дошкольного воспитания (1927), внешкольного образования (1928), воспитания школьной молодежи (1929), ряд совещаний по религиозно-нравственному образованию и воспитанию, собиравшие лучшие педагогические силы для обсуждения насущных проблем. Проводились съезды и совещания в отдельных странах или по группам стран. Через Русские академические группы, проводившие свои съезды, к осмыслению проблем образования юношества привлекались маститые ученые.

Подобную роль выполняли педагогические журналы "Русская школа за рубежом" (Прага, 1923-1929) и "Русская школа" (Прага, 1934-1940), "Бюллетень Религиозно-педагогического кабинета" (Париж, 1928-1956). Важную роль в распространении материалов Педагогического Бюро сыграли его "Бюллетень" (1923-1927) и "Вестник" (1927-1932). Педагогические журналы издавались в Берлине, Варшаве, Харбине, Риге, Шанхае, Сан-Франциско и др.

В эмиграции ненадолго возникли такие научно-педагогические центры как кафедры педагогики, психологии, педологии, физического воспитания, внешкольного образования в педагогических институтах Праги (русском и украинском) и Харбина, а также педагогики при Богословском православном институте в Париже. В Париже в 1921 г. были открыты Высшие педагогические курсы по подготовке преподавателей средних школ в России (директор С.И.Метальников), в 1927 г. Русский учительский институт с пятилетним сроком обучения в Резекне, Кулаевский учительский институт в Сан-Франциско. Здесь работали - заведовали кафедрами, читали лекции, вели совместно со студентами исследования - профессора Н.П.Автономов, С.И.Гессен, В.В.Зеньковский, Л.А.Зандер, И.И.Лапшин, Н.О.Лосский, С.А.Острогорский, С.Ф.Русова, С.О.Серополко, Г.Я.Трошин и др. Здесь шла своя научно-педагогическая жизнь, публиковались труды, издавались курсы лекций для студентов. В эмиграции действовали Русские педагогические общества в Белграде, Берлине, Праге, Харбине, Украинское философско-педагогическое общество в Праге и др.

Благодаря их деятельности, статьям и выступлениям и возникла своеобразная "педагогическая Россия", складывалось целостное научно-педагогическое пространство.

Главным богатством педагогической эмиграции были люди науки. Многие ученые не только включились в преподавательскую деятельность в русских и местных высших учебных заведениях, лицеях и гимназиях, но и обра-

тились к теоретическим и методическим вопросам образования и педагогики, организации школьного дела, писали учебники, публично выступали по этим вопросам. Это философы Н.А. Бердяев, С.Н.Булгаков, Б.П.Вышеславцев, И.А.Ильин, С.Л.Франк, историки П.М.Бицилли, А.В.Ельчанинов, П.Н.Милуков, Л.М.Сухотин, литературоведы А.Л.Бем, М.Л.Гофман, лингвист С.И.Карцевский, этнограф Н.М.Могилянский, правоведы М.Н.Ершов, А.В.Маклецов, физик Д.М.Сокольников и др. На долю этих ученых и научных центров выпала задача осмысления проблем теории и истории образования как в целом, так и разработки конкретных общепедагогических и методических проблем образования в русской зарубежной школе 20-30-х гг.

Педагогическая наука в эмиграции прошла в своем развитии ряд периодов. Периодизация в истории науки является одновременно и целью, и инструментом, и методом исследования. Выступая как условный "прерыв" непрерывного исторического процесса, она указывает границы относительно однородного развития социально-политической, социокультурной и иной ситуации и точки начала и конца кардинальных изменений изучаемого феномена. Образовательная ситуация Российского Зарубежья, будучи связанной с мировым историко-педагогическим процессом, обладает внутренней автономностью, отражающей особенности истории российской эмиграции в целом, и, несомненно, имеет свою этапность.

Первым периодом можно считать годы "первой волны" эмиграции - от 1917 до начала 30-х гг., период относительной стабилизации школьного дела и интенсивной научной жизни, период иллюзий и надежд. Второй (до начала Второй мировой войны) - период кризиса общественно-педагогического движения, сокращения численности учащихся и русских школ, вторичной эмиграции ученых. Третий (военный и послевоенный) - период резкого сокращения национального образовательного пространства, переориентации большинства ученых на включение в научную жизнь стран проживания и "чистую" теорию.

Можно выделить два, по крайней мере, пути развития педагогической науки с конца 30-х гг. Первый - это ее сохранение и развитие в тех "островках России", какими были в Париже Православный Богословский институт и возникшая в Нью-Йорке Свято-Владимирская духовная семинария (затем академия). Они надолго остались центрами развития философско-педагогической и религиозно-педагогической мысли. Совершенно неисследованным остается российское образование в Австралии и Латинской Америке, складывавшееся в это время.

В послевоенные годы, в 1945-1951 гг., произошел определенный всплеск в деле русского образования за рубежом, связанный с образованием и воспитанием детей, угнанных на работы в Германию и оказавшихся в оккупационных зонах западных держав. В Мюнхене издавался общественно-

педагогический журнал "Друг молодежи", журнал "Зарубежный учитель"(1946), выходили журналы для детей и юношества: "Витязь" - сборник национальной организации витязей, издававшийся Н.Ф.Федоровым в 1948-1951 гг., скаутские журналы "Волчий след", "Искра" (русские скауты в Бельгии), "Одиночка", отрядов юных разведчиков "Голос разведчика", "Разведчик", "Пантюховец" и др. Детская пресса периода "холодной войны" была крайне политизирована, в известной мере дезориентируя насильно оторванную от отечества молодежь. Этот период развития русской школы и педагогики в зарубежье пока остается неизученным.

Другой путь связан с процессами вхождения деятелей российской эмиграции в "чужое" научное пространство, иную культуру. Они как бы "имплантировались" в педагогическую среду стран проживания, образовав свою нишу и создавая там свои научные школы. Это научно-педагогическая школа С.И.Гессена в университете Лодзи (Польша), социально-педагогические школы П.А.Сорокина в США, Г.Д.Гурвича во Франции и др.

В этот период возникли и новые центры, в частности, в США, где разрабатывались вопросы теории и методики преподавания русского языка (О.В.Кайданова-Берви, Н.П.Автономов и др.), в Чехословакии (А.В.Исаченко и др.), в Югославии (В.А.Пейхель, П.А.Митропан, Н.Д.Радошевич), в Швейцарии (С.И.Карцевский - директор Славянского института) и т.п. В этот период происходит перемещение центров русской педагогической журналистики из Европы в США. Н.П.Автономовым издавались журналы "В помощь преподавателю русского языка в Америке" (1947-1966), "Русский педагогический журнал" ("В помощь русской школе в Америке"). Н.В.Борзовым продолжалось издание журнала "День русского ребенка" в Сан-Франциско и др. Необходимость социальной и педагогической защиты детей, оказавшихся "перемещенными лицами", привел к созданию общественно-педагогических организаций и изданию "Бюллетеня помощи русским детям за рубежом" (Нью-Йорк, 1945).

Давать классификацию педагогического континуума Российского Зарубежья достаточно сложно, хотя бы потому, что в гуманитарной мысли эмиграции философско-образовательные, культурологические, религиозно-педагогические и собственно педагогические идеи трудно делимы. Деятели педагогической эмиграции часто одновременно выступали во всех ипостасях, принадлежа при этом к различным научным направлениям и школам, стояли на разных политических платформах. Это обусловило философский, педагогический, психологический и, отчасти, религиозный плюрализм, разномыслие их воззрений, различие в педагогических акцентах, парадоксальность суждений и остроту полемики по тем или иным вопросам. На их воззрения влияло тяготение к славянофильству или западничеству, которые претерпели в эмиграции своеобразное второе рождение, преломившись в

идеологии евразийства. Влияли и взгляды на будущее России - монархической или республиканской...

При всей условности классификации тем не менее можно выделить определенные направления педагогической мысли Российского Зарубежья, положив в ее основу аксиологический подход, приоритет ценностных ориентиров в наследии различных мыслителей. Таких как Личность, Общество, Государство, Человечество, Религия, Культура, Нация, которые определяли цели и задачи образования и воспитания личности.

Несмотря на острые политические дискуссии эмиграции, различие исходных позиций представителей разных направлений главные ценности воспитания, отражавшие национальный менталитет, были им одинаково близки³. Аксиологический, ценностный, подход к проблемам жизни, науки, культуры, образования противопоставлялся идеям политической целесообразности и технократизма в которых утрачивалась высшая ценность - человеческая Личность. На первый план выдвигались такие ценности как Отечество, Свобода, Истина, Добро, Бог, Соборность. Одни подчеркивали примат ценностей общечеловеческих, "наднациональных", другие - на первый план ставили национальные ценности, справедливо считая, что этнос и его культура первичны в социализации личности.

М.Н.Ершов, защищая идею национальной школы, вместе с тем считал, что антитезы "национальное и общечеловеческое" не существует, ибо общечеловеческие ценности воспринимаются через национальное бытие, а противоречие снимается хорошо поставленным национальным воспитанием. Как "державник", он в известной мере отождествлял национальное и государственное, подчеркивая, что национальный принцип в воспитании и образовании является цементирующим элементом государственного строительства⁴.

С позиций аксиологического плюрализма трактовались цели и задачи воспитания. Е.П.Ковалевский говорил о личности, обладающей "наибольшей нравственной свободой, критическим разумом и проникнутой в своем духе началами всемирного братства"⁵. В.А.Пейхель, автор учебника "Общая педагогика" (Н.Сад, 1934, 1940) считал целью современного воспитания формирование личности, способной жить активной общественной жизнью⁶. В.В.Зеньковский главную задачу воспитания видел в том, чтобы "помочь молодежи обрести самих себя, овладеть теми силами, какими располагает наше время, воодушевить тем идеалом, во имя которого должно преобразовать жизнь"⁷. Имел место и такой взгляд на цели воспитания, как "воспитание здорового юного поколения в духе личной инициативы и междучеловеческой солидарности"⁸. Наряду с этим ставились цели воспитания молодежи в духе национальных ценностей, формирования "русской души", российского менталитета и характера. Педагоги Российского Зарубежья стремились сохранить православную христианскую религиозную традицию в образовании и воспитании детей. "... Нельзя вести детей, если впереди нет действительной

правды, если впереди нет Царства Божия..."⁹. Высшая цель педагогики, - раскрытие образа Божия в детях путем подготовки их к настоящей и будущей жизни. В то же время важнейшей задачей национального воспитания он считал посвящение молодежи всех сил служению Родине и подготовку к этому служению, отмечал многогранность и сложность этой проблемы.

Одной из важных точек соприкосновения была тема Свободы как ценности и цели воспитания, исследование ее философской и педагогической природы. Столь непривычное для нас словосочетание как "воспитание к Свободе" было вполне нормальным и понятным. К этой теме обращались Лосский и Ильин, Гессен и Зеньковский, многие другие, ибо она в особой мере выражала отношение к Личности, ее праву на самоутверждение и саморазвитие. Понятие свободы определяло собой и трактовку основных категорий педагогики - образования и воспитания, развития и самовоспитания. "Надо воспитать себя к свободе; надо созреть к ней, дорасти до нее; иначе она станет источником соблазна и гибели",- писал И.А.Ильин¹⁰. Рационалистская связь свободы и ответственности через творчество личности у С.И.Гессена дополнялась иррациональным взглядом на нее у В.В.Зеньковского, который утверждал: "Глубины свободы обычно не затрагиваются воспитанием, а та свобода, которой так дорожит современная педагогика, оказывается лишь свободой в периферии души - свободой поведения, внешнего творчества, периферических движений души, а не свободой внутреннего мира"¹¹.

Но обе точки зрения, были направлены, с одной стороны, против педагогического анархизма, против теории "свободного воспитания", с другой, против авторитарной концепции воспитания "новых людей", подавляющей личностное начало, индивидуальность. Как писал Ф.А.Степун, "государственный деспотизм не так страшен своими политическими запретами, как своими культурно-педагогическими заданиями, своими замыслами о новом человеке и новом человечестве"¹².

Наиболее ярким и представительным явилось философско-образовательное направление педагогической мысли Российского Зарубежья, оно связано с именами Н.А.Бердяева, С.Н.Булгакова, Б.П.Вышеславцева, И.А.Ильина, Л.П.Карсавина, Н.О.Лосского, Г.П.Федотова, С.Л.Франка и других русских философов, высланных в 1922 г. из России. Составляя ветвь мировой философской мысли, русская философия XIX - начала XX в. обладала своим оригинальным обликом. В.В.Зеньковский видел главное отличие русской философии в антропоцентризме философских исканий, увлеченности темой о Человеке, смысле его жизни и судьбы, моральных императивах, ее "панморализме". Она глубоко социальна своими связями с реалиями народной жизни. Отмечая религиозность ее представителей, он отрицал геоцентризм русской философии¹³. Антропологизм и социальность русской философской мысли предопределили

ее внимание к "вечным" и актуальным проблемам культуры, образования, воспитания, самопознания и самосовершенствования личности, духовной жизни в эмиграции и России и оказали влияние непосредственно на педагогику.

Дальнейшее развитие в Российском Зарубежье получило гуманистическое направление, воспринявшее идеи И.Канта и западной реформаторской педагогики и прервавшееся в советской России.

К представителям этого направления можно отнести С.И.Гессена, М.Н.Ершова, С.О.Карцевского, А.Т.Павлова, В.Д.Плетнева, В.А.Пейхеля, И.П.Тутышкина и др. Они были сторонниками личностно-ориентированной социально-трудовой педагогики, проявляющей уважение к детскому "Я", создающей условия для самореализации личности и раскрывающей перед ней общечеловеческие ценности культуры. "Основная цель трудовой школы: выковать в социальной среде путем непосредственного соприкосновения с жизненной действительностью могучего интеллект, сильного волей и радостного человека, бесконечно растущего духовно в достижении поставленных им нравственных задач", - писал видный деятель общественно-педагогического движения Латвии И.П.Тутышкин¹⁴. Он подчеркивал, что для школы основная ценность - это "Я" воспитанника. Директор русско-сербской гимназии в Белграде, профессор Петербургского университета В.Д.Плетнев, особо подчеркивал взаимосвязь общечеловеческого и национального воспитания. Если первое имеет целью приближение личности к идеалу совершенного человека, понимаемое им в духе идей И.Канта, то второе - воспитание человека-гражданина, "члена данного общества и государства, деятельными усилиями нравственно участвующего в строительстве прогрессивных форм общественного и государственного быта"¹⁵. Наиболее крупным его представителем был С.И.Гессен. Его "Основы педагогики" были изданы в 1923г. в Берлине и переведены на многие европейские языки¹⁶. Он считал себя соратником таких педагогов, как Г.Кершенштейнер, Дж.Ломбардо-Радиче, Д.Дьюи, Д.Джантите и др. Высоко оценивал идеи социальной педагогики Э.Дюркгейма. Следуя за Г.Риккертом, в основу понимания природы воспитания он положил диалектическую триаду: ступени аномии, гетерономии, автономии. Зеньковский назвал эти идеи методологией "педагогического идеализма". Позднее Гессен дал новую трактовку связи иерархической структуры личности и воспитания, обозначив четыре плана бытия - биологический, социальный, духовно-культурный и благодатный, которым соответствуют "четыре уровня воспитания: как психофизического организма, как общественного индивида, как личности, включенной в культурную традицию, как члена царства духа"¹⁷. Последнее, следуя за Вл.Соловьевым, он определял как Царство Божие. С позиций своей философско-педагогической концепции Гессен дал анализ многих теоретических и прикладных проблем образования.

В Российском Зарубежье сложились условия для развития русской религиозной педагогики, ранее не институцировавшейся в России. Религия и церковь, став фактором национальной социализации и идентификации в условиях эмиграции и воспитания, вызвали необходимость осмысления ее социально-педагогической роли в формировании детей и молодежи, изучения особенностей религиозной жизни детей и религиозного воспитания. К нему принадлежали В.В.Зеньковский, его глава и признанный теоретик, Н.Н.Афанасьев, К.А.Ельчанинов, Л.А.Зандер, И.А.Лаговский, С.С.Куломзина, прот. С.Четвериков, А.С.Четверикова и др. Ими разрабатывались на основе христианской антропологии принципы, формы и методы религиозного воспитания и образования в условиях эмиграции. Для них характерен подход к проблемам педагогики исходя из особенностей русского религиозного сознания, основываясь на том, что православие суть явление национальной культуры и этики. Главной для них становится идея "оцерковления жизни", имевшая в виду активное духовно-нравственное и интеллектуальное воздействие церкви на все стороны жизни, культуры, образования, социальной жизни в целом, приобщение к христианским ценностям. Они отстаивали мысль об усилении связей религии с искусством, философией, литературой, наукой, отвергая при этом, с одной стороны, сциентизм, материализм, с другой, обскурантизм и фундаментализм. По-своему решался вопрос о связи церкви и семьи в условиях эмиграции. "Для религиозного воспитания необходима духовно здоровая семья, необходима школа, проникнутая религиозностью, но еще более необходима духовно здоровая культурная атмосфера"¹⁸. Следует отметить, что в этом контексте переосмысливались подходы к религиозному образованию и воспитанию, критически переоценивалась роль религиозного образования в ущерб воспитанию духовности и нравственности.

К концу 30-х гг. в основном завершился поворот к построению целостной религиозно-педагогической парадигмы воспитания, основанной на христианской антропологии и пересмотре основных понятий педагогики в свете Православия.

Своеобразным ответвлением - "восточным" - русской религиозно-педагогической мысли явилось духовное учение Н.К. и Е.И.Рерихов, построенное на основе синтеза западной и восточной культур и названное ими "Живой Этикой" или "Агни-Йогой". В его основе лежала мысль о закономерной эволюции Космоса и связанной с ней эволюцией человека и всего человечества. Религиозно-педагогический смысл учения в духовном просветлении и обновлении человека, выведении его на путь духовно-космического творчества. В космической педагогике Рерихов велика была роль Учителя как абсолютного носителя и толкователя Учения Живой Этики и Общины как олицетворения творческого начала Космоса. Это направле-

ние, несмотря на неприятие его современными ортодоксами, содержит значительный гуманистический потенциал.

В эмиграции получили развитие и такие составляющие педагогики как дидактика, социальная педагогика, коррекционная педагогика, педагогическая психология, отдельные методики преподавания "Россики" (истории, литературы, русского языка).

Несомненный вклад в дидактику внес С.И.Гессен, выдвинувший идеи "критической дидактики" как науки диалога смыслов и культур, как педагогики сотрудничества учителя и ученика, строящих учебный процесс на интересе, на методе "заразы". Эти идеи легли в основу теории проблемного обучения, заложенной его учеником В.Оконом. Многие дали широкое и критическое обсуждение дидактических инноваций Запада, непосредственное его изучение русскими педагогами (в Германии трудовую школу Г.Кершенштейнера изучал Гессен, Жекулина - метод О.Декроли в Бельгии и др.). Было организовано обсуждение Дальтон-плана, метода проектов, комплексных программ, метода Декроли и др. Подводя итоги одной дискуссии, С.И.Гессен говорил: "Дальтон-план есть одно из достижений современной педагогики, органически связанное с другими нововведениями... и плодотворное лишь в связи с ними, а отнюдь не универсальное средство реформы школы, заменяющее эти последние и делающее их ненужными"¹⁹. Внимательно изучались дидактические новации в советской школе. Интересные статьи по проблемам связи педагогики, психологии, патопсихологии и психиатрии публиковали Г.Я.Трошин, Н.Е.Осипов и др.

Эмиграция детей и подростков как социальный феномен не могла не стимулировать развитие социальной педагогики и психологии. Возникла необходимость изучения факторов социализации личности в условиях эмиграции, причин утраты национальной идентификации и путей ее преодоления. В.В.Зеньковским, С.И.Карцевским, Г.Я.Трошиным совместно со студентами-педагогами было проведено изучение морально-психологического состояния 2800 детей-беженцев разного возраста, их воспоминаний о пережитом и осознания настоящего. Анализ анкет, опубликованный в книге "Дети эмиграции" (Прага, 1926), вызвал резонанс во всем мире. Трагедия детей эмиграции, заставила по-новому взглянуть на факторы социализации и воспитания. Исследование показало, что детская душа, вырванная из родной почвы, глубоко потрясена тремя событиями: революцией, гражданской войной и эмиграцией. Ни семья, ни школа не могут решить проблем адаптации и социально-психологической реабилитации детей. Для этого необходимо создание соответствующего микросоциума, в котором религия обрела бы статус мощного фактора духовного возрождения личности. Это может выполнить приходская жизнь детей и внешкольное религиозное образование и воспитание, призванные компенсировать трудности воспитания в семьях эмиграции и сиротство. Отчасти решение было найдено в создании школ интернатного

типа (русско-сербская гимназия в Белграде, гимназия "Моя маленькая Россия" в Шумене и др.). Эту роль выполняло Русское христианское студенческое движение. Возникли такие формы социально-педагогической работы, как "русские дома", детские объединения (скауты, "витязи", сокольство), другие формы внешкольного религиозного воспитания, создававшие русский микросоциум.

Российская семья в условиях эмиграции оказалась в состоянии кризиса. А это, в свою очередь, резко изменило отношение к школе, возникла потребность в школе интернатного, воспитывающего и защищающего личность, типа. А.П.Дехтерев писал: "Школа в глазах семьи уже не есть препятствие, которое дети должны "пройти", чтобы открыть себе жизненный путь: нет, школа есть единственный институт, который сохранит семье детей, а их самих обережет от моральной гибели"²⁰.

Остро социальной была проблема национального воспитания, создания условий для приостановки процесса "денационализации" и утраты "русскости". Она широко обсуждалась, но с течением времени давление чужого по культуре и языку социума, необходимость интеграции в иную социально-профессиональную среду сделали свое дело... Многие из обсуждавшегося актуально для современной русской школы Ближнего Зарубежья.

Важным представляется анализ источников, питавших русскую педагогическую мысль в эмиграции.

Одним из значительных источников развития русской педагогики в эмиграции явилась русская философская мысль. Труды видных представителей философско-религиозного Ренессанса в России конца XIX - начала XX вв., оказавшихся в изгнании, во многом предопределили развитие гуманистической парадигмы образования в русской педагогике эмиграции в целом и религиозной православной педагогики, в частности. Еще будучи в России, они отказались от идеологии ортодоксально-христианского подхода к воспитанию, культивировавшего православно-религиозный фанатизм, покорность и послушание, и развивали идеи воспитания в духе христианской антропологии, сплава православия и культуры. Источником многих идей была философская концепция Вл.Соловьева - "философия всеединства", выражавшая целостный взгляд на мир и на человека, на Добро и Зло, на связь науки и религии. Синтез в каждом человеке религии, науки, искусства, философии, по убеждению Соловьева, призван усилить и духовное развитие человечества, явится путем движения к богочеловечеству - духовному человечеству. Философский плюрализм, имевший место в духовной жизни эмиграции, позволял вовлекать научные идеи классической и современной мировой философской мысли, ее такие направления, как неокантианство, фрейдизм, герменевтика, космология, метафизика и др. и сквозь их призму рассматривать многие философско-образовательные проблемы.

Душой и источником развития педагогики Российского Зарубежья несомненно, прежде всего была классическая русская педагогика. Для нее характерны преемственность и связь с идеями Н.И.Пирогова, К.Д.Ушинского, Л.Н.Толстого, П.Ф.Лесгафта, С.А.Рачинского и др. Одним из направлений педагогической мысли Российского Зарубежья стало изучение истории образования и педагогики в России с древнейших времен до октябрьского переворота, которое продолжало традиции русской истории педагогики - П.Ф.Каптерева, М.И.Демкова и др. Обобщающие очерки развития русской педагогики XX в., которые отражали их педагогические концепции, опубликовали В.В.Зеньковский (1933, на русском и немецком языках) и С.И.Гессен (1939, на итальянском и сербском языках). Обновленные "Очерки истории русской культуры" опубликовал в 1931г. П.Н.Милуков. О.В.Кайдановой-Берви в Канаде были опубликованы "Очерки по истории народного образования в России и СССР на основе личного опыта и наблюдений" (тт. I-II. Торонто, 1938), о которых известный русский историк и философ Г.В.Вернадский сказал, что это "одна из самых замечательных книг о России, среди появившихся за последние годы"²¹.

Особенно глубоко и критически были восприняты российские новации начала XX в. Был сделан вывод, что главной педагогической тенденцией эпохи является перемещение центра тяжести с проблем образования на проблемы воспитания, осмысления целостности воспитательного процесса и его поворота к личности, ее индивидуальности. Были вовлечены в реальный научный оборот идеи незавершившегося реформирования русской школы в предреволюционный период - "игнатъевские реформы".

Особую роль в поддержании и развитии ценностей национального образования сыграло обращение самых разных слоев эмиграции к русской культуре и, в особенности, к русской литературе. Духовное наследие А.С.Пушкина, Н.В.Гоголя, Ф.М.Достоевского, Л.Н.Толстого, их философское, психологическое, воспитательное, религиозное восприятие проблем человека, жизни, России оказалось в центре внимания философов, психологов, педагогов (Зеньковский, Осипов, Гессен, Бем, Гофман, Трошин и мн.др.).

Нельзя не сказать о таком важном источнике развития русской педагогики в зарубежье как теория и практика образования в современном мире, связь истории и современных проблем образования. Большое внимание было уделено новому прочтению классики и сопоставительному анализу развитию различных направлений педагогики в Европе, Азии, Америке - натурализма, гербартианства, вальдорфской педагогики, экспериментальной педагогики, педагогического идеализма Дж.Джантите и Д.Ломбардо-Радиче, трудовой школы Г.Кершенштейнера и Д.Дьюи, метода О.Декроли, развитию и противоречиям монтессоризма и фребелизма и др. Монографическому описанию и сопоставительному анализу подвергалось развитие систем образования са-

мых разных государств - Чехословакии, Японии, Великобритании и др. Особое внимание было уделено изучению педагогических инноваций Европы и Америки.

"Советский фактор" явно или неявно выступал как "раздражитель" развития педагогической мысли в зарубежье. Школа и педагогика Советской России стали предметом специального изучения. Педагогическая советология Российского Зарубежья шла с большой заинтересованностью и пристрастностью по горячим следам сложных преобразований в школьной политике, теории и практике образования послереволюционной России. Анализу подверглись явления еще не отстоявшиеся, когда не остыл пыл дискуссий и политической борьбы. В работах С.И.Гессена, Н.А.Ганца, А.Л.Бема, П.Н.Милюкова и др. оценки нередко действительно были острыми и нелюбопытными. В их поле зрения были политика правящей партии, реформы образования, школьная практика и нововведения в области дидактики и воспитания, педагогические дискуссии и положение детей, учительства, беспризорных и др. Несомненно были статьи и негативно-критической направленности, но Гессен, Милюков, Ганц и другие стремились объективно, с научных позиций, изучать явления, характерные для новой школы и педагогики в России. Хотя в оценках не могли не отражаться политические мотивы и просто недостаток полной информации. Сказывался отрыв от реальных и сложных процессов, происходивших в России. Положительно оценивались отдельные документы демократической направленности, интересный опыт, самоотверженные усилия учительства. Журнал "Русская школа за рубежом" писал: "Наши многие товарищи за годы революции накопили свой весьма поучительный опыт. Мы будем с глубоким вниманием и уважением прислушиваться к их голосу. Мы, как и они, знаем, что возврата к старой школе нет"²². Неприятие вызывали репрессии среди интеллигенции, педагогический утопизм, партийно-классовый подход к образованию, необдуманные ломки "старого", эксперименты, не имевшие научных оснований и социально-экономических предпосылок. В советской педагогике отмечалась философская противоречивость, утопизм и прагматизм, моноидеологизм, догматизм, превращающие науку в разновидность "религиозной" концепции (Лосский, Зеньковский, Гессен и др.).

Однако самым существенным побудителем и источником развития педагогики Российского Зарубежья была реальная школьная практика. Особенности существования детей и русской школы в инородной - этнокультурной, языковой и социальной - среде требовали неотложного решения многих педагогических, как теоретических, так и практических проблем. За первые годы эмиграции был создан тип школы, ставивший задачи воспитания в изгнании российских граждан, подготовленных, с одной стороны, к активной деятельности в родном Отечестве, с другой, к реальной жизни в чужой стране, дающий необходимую общую и профессиональную подготовку. В педагоги-

ческую реальность воплощались передовые идеи русской и мировой педагогики, проект реформы среднего образования, разработанный в 1915-1916 гг. под руководством графа П.Н.Игнатьева. Это был смешанный тип гимназии, являвший синтез классической и реальной, который по объему знаний и требований обеспечивал доступ в высшие учебные заведения Европы. В нем сочетался европейский, государственный (страны пребывания) и национальный (российский, точнее, русский) компоненты содержания образования. При этом учитывались особенности учебных планов разных стран. Особое внимание придавалось педагогической "Россике", т.е. предметам, которые несли в себе непосредственный заряд русской культуры и образованности, воспитания национального самосознания - это Закон Божий, традиционно первым стоявший в учебных планах, история, география, литература, родной язык, пение. Однако подчеркивалось, что все предметы должны быть пронизаны духом России. При разработке учебных планов и программ возникали трудности. Одна из них - многопредметность и перегрузка учащихся, которые хотя и с трудом, но преодолевались. Другая - наличие различных точек зрения и, в первую очередь, политических, на содержание русского блока предметов. Особенно это коснулось истории, литературы, частью русского языка. Большинство придерживалось умеренной позиции, подчеркивая примат духовно-нравственной функции образования и опасность его политизации.

Для гуманитарной мысли Российского Зарубежья были характерны глубокие размышления о будущем культурно-образовательного пространства посткоммунистической России. Эти размышления мы находим у Е.П.Ковалевского, И.А.Ильина, Г.П.Федотова и многих других. "Новой России предстоит выработать новую систему национального воспитания, и от верного разрешения этой задачи будет зависеть ее будущий исторический путь", - провидчески писал И.А.Ильин²³. Новое воспитание - это воспитание в свободе и к свободе, в любви и к любви, в предметности и к предметности. Последнее понятие, введенное И.А.Ильиным, означало готовность к осуществлению высших целей - служению России, Божьему Делу, свободу от своекорыстия, беспринципности, от скудости и пошлости личного эгоцентризма. Это "азбука предметного воспитания", вне которой всякое воспитание мнимо. По Федотову, воссоздание элиты, культурного слоя в России - это "воссоздание разрушенной системы гуманитарного воспитания и гуманитарных наук"²⁴. В первую очередь, возвращение к гуманитарной классической школе, воспитывающей на исторических традициях России. Важнейшее значение для воспитания интеллигенции он придавал восстановлению историко-филологических факультетов, в свое время политизированных и замененных факультетами общественных наук, и воспитанию "учителей учителей". По существу, главной мыслью было убеждение в необходимости перехода от

авторитарной к гуманистически ориентированной парадигме национального образования.

Общий обзор развития педагогической науки в Российском Зарубежье свидетельствует о ее значительном и пока малоизученном потенциале. И только системное изучение двух самостоятельно развивавшихся ветвей русской педагогики может дать объективное представление о целостном российском историко-педагогическом процессе постреволюционной эпохи.

Примечания

1. Российские ученые и инженеры в эмиграции /Под ред.В.П.Борисова.- М.,1993.

2. Ковалевский П.Е. Роль русской эмиграции в мировой науке.- Мюнхен, 1960-1961; Адамович Г. Вклад русской эмиграции в мировую культуру.- Париж, 1961 и др.

3. Богуславский М.В. Трактовка национальных ценностей образования в наследии философов русского зарубежья (20-50-е гг.) //Национальные ценности образования: история и современность.- М., 1996.- С.50-53.

4. См.: Ершов М.Н. Школа и национальная проблема. Социально-педагогический очерк. -Хабин, 1926.

5. Ковалевский Е.П. Просвещение российского юношества //Труды 4-го съезда русских академических организаций за рубежом в Белграде.- Белград, 1929.- Ч.1.- С.478

6. Русская эмиграция в Югославии. М., 1996. С.79.

7. Зеньковский В.В. Проблема школьного воспитания в эмиграции // Русская школа за рубежом. Прага, 1929.- Кн.32.- С.171.

8. Русская школа за рубежом. Прага, 1928.- Кн.25.- С.3.

9. Зеньковский В.В. Нужно ли педагогу иметь мировоззрение? // Вестник РСХД. Париж, 1959.- N 54.- С.57.

10. Ильин И.А. Путь духовного обновления // Путь к очевидности. М.,1993. С.287.

11. Зеньковский В.В. Коренная проблема современной педагогики // Русская школа. Прага, 1935.- N2-3.- С.11.

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

13. Зеньковский В.В. История русской философии.- Т.1.Ч.1.- Л.,1991.- С.15-16.

14. Тутышкин И.П. Трудовая школа. Психологические обоснования. Лейпциг, 1923.- С.172.

15. Русская школа за рубежом. Исторический опыт 20-х годов. Сб.документов. М., 1996.- С.38.

16. Осовский Е.Г. С.И.Гессен: педагогика как прикладная философия // Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г.Осовский Е.Г. Лекции по истории отечественной педагогики.- М., 1995.- С.27-43.

17. Hessen S. O sprzecznościach i jedności wychowania. Warszawa, 1939. S.236.
18. Зеньковский В.В. Церковь и школа // Вопросы религиозного воспитания и образования.- В.1. Париж, 1927.- С.48.
19. Гессен С.И. По поводу дискуссии о Дальтоновском плане // Русская школа за рубежом. Прага, 1924. N 6. С. 24.
20. Дехтерев А.П. С детьми эмиграции. 1920-1930.- Шумен, 1931.- С.9-10.
21. Новый журнал. Нью-Йорк, 1944.- N9.- С. 76.
22. Русская школа за рубежом. Прага, 1923.- Кн.1.- С.3.
23. Ильин И.А. О воспитании в грядущей России // Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. Статьи 1948-1954 гг. В 2-х тт. Т.1.- М.,1992.- С.143.
24. Федотов Г.П. Судьба и грехи России.- Т.1. СПб., 1991.- С.273.

М.В. Богуславский

ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В НАСЛЕДИИ ФИЛОСОФОВ РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ (1920-е - 50-е гг.)

Обращение к национальным приоритетам и традициям российского образования, правомерное стремление трактовать их как ориентиры развития теории и практики педагогической аксиологии невозможны в полной мере без творческого осмысления соответствующего духовного наследия философов первой послеоктябрьской волны эмиграции. Характерной "родовой" чертой мыслителей русского зарубежья в 1920-е - 50-е г. выступала их обращенность к проблемам национального образования и воспитания, как важнейшего фактора сохранения и развития национального своеобразия, сбережения и воспроизводства русской культуры в целом. Н.О.Лосский во второй половине 1950-х годов, сожалея, что "современная педагогика так и не создала разумной системы национального воспитания" подчеркивал, что его главным средством является "интеллектуальное и эмоционально-волевое вживание в само конкретное содержание национального творчества, как оно выразилось в религии, истории, литературе, искусстве, вообще культуре народа". При этом Н.О.Лосский подчеркивал необходимость органической взаимосвязи национальных и универсальных ценностей, отмечая, что "еще труднее, но также необходимо дополнять постижение индивидуальности своего народа сочувственным вживанием в культуру других народов"¹.

По сути уже в данном развернутом положении содержатся в концентрированном виде приоритетные источники формирования национального образования, акцентируется эмоционально-деятельный характер освоения его

школьниками, отмечается важность организации диалога национальных ценностных приоритетов образования и общечеловеческих ценностей.

Несмотря на то, что в наследии мыслителей первой волны эмиграции Н.А.Бердяева, С.Н.Булгакова, И.А.Ильина, Н.О.Лосского, П.А.Сорокина, Ф.А.Степуна, Г.П.Федотова, Г.В.Флоровского и др. отсутствуют специальные труды, где непосредственно рассматриваются национальные ценностные приоритеты образования, философами неоднократно и плодотворно делались попытки трактовки аксиологических основ национального образования в целом.

Экстраполяция общетеоретических, методологических, культурологических положений и выводов, сделанных ими по рассматриваемой проблеме на ценностные приоритеты образования дает возможность научно обосновать и предметно представить соответствующий понятийно-категориальный аппарат; установить основу классификации и систематизации национальных приоритетов; выявить иерархию образовательных ценностей как их неотъемлемого компонента.

Обобщая (и моделируя) систему аксиологических приоритетов разработанную философами русского зарубежья можно так представить трактовку ими ведущей дефиниции рассматриваемой проблемы. Под **национальными ценностными приоритетами образования** понималась такая аксиологическая иерархия целей и содержания образования, его форм и методов, которая опосредуется разнозначимыми природно-средовыми, социокультурными и этнографическими доминантами, а также менталитетом и традициями русского народа в своей совокупности обуславливающими и структурирующими приоритетные ценности российского суперэтнуса.

К приоритетным национальным ценностям образования относились прежде всего духовные и этические ценности, во многом определяемые православием. Важнейшими нравственными приоритетами признавалось формирование у подрастающих поколений любви и преданности своей родине, чувства национальной гордости, гражданственности. К сожалению, по известным идеологическим и политическим причинам, философское наследие мыслителей русского зарубежья в нашей стране десятилетиями замалчивалось или фальсифицировалось и искажалось. Только с конца 1980-х годов их труды, а значит и идеи, аксиологические концепции, мировоззренческие системы начинают возвращаться на Родину. Причем, сразу же они воспринимались общественным сознанием не столько как историческое наследие, сколько в качестве важнейшего интеллектуального, духовно-нравственного источника и потенциала, способного дать ответы на самые жгучие проблемы современности, в том числе и связанные с образованием.

В начале 90-х годов появляются и первые публикации, в которых непосредственно рассматриваются педагогические идеи и взгляды философов

русского зарубежья, в том числе и по вопросу о национальных ценностях образования и воспитания².

Особенно значительную роль сыграли проводимые в 1994 - 1997 годах сессии Научного Совета по проблемам истории образования и педагогики РАО, специально посвященные аксиологической проблематике³. Важную роль в ее разработке имеет действующий в Саранске под руководством члена-корреспондента РАО Е.Г.Осовского центр изучения русского педагогического зарубежья, который проводит научные конференции и осуществляет соответствующую издательскую деятельность⁴.

Таким образом, есть основания констатировать, что в настоящее время имеется как достаточная источниковая база, так и потенциал исследовательских разработок, создающие в совокупности предпосылки и для дальнейшего изучения аксиологической проблематики духовного наследия философов русского зарубежья.

Несмотря на существенные особенности, качественное своеобразие в трактовке национальных ценностных приоритетов философами русского зарубежья Н.А.Бердяевым, И.А.Ильиным, Л.П.Карсавиным, П.А.Сорокиным, Г.П.Федотовым, Г.В.Флоровским и др. в генезисе их обращенности к данной проблематике достаточно рельефно проступают вполне определенные периоды. В основу их выделения можно положить следующие критерии: какие существенные изменения происходили в судьбах философов, русской эмиграции в целом; какова ведущая тематика (направленность) аксиологического поиска; какой компонент структуры национальных ценностей образования и воспитания приоритетно рассматривался; кому преимущественно адресовались произведения философов; и, наконец, в каких жанрах (монографии, эссе, публицистические статьи, мемуары) они приоритетно создавались.

К середине 20-х годов в Западной Европе в значительной мере сформировалось ядро философской мысли эмиграции, более того обрисовалось и некое "единое философское пространство". Это было обусловлено генетичной и органичной связью мировоззрения большинства философов-эмигрантов, с предшествующими рубежными этапами его генезиса - дореволюционным и временем гражданской войны.

Мощные политические и социально-культурные катаклизмы (три войны и революции; религиозный неправославный ренессанс и взлет культуры "серебряного века"; рост национального самосознания во всех сферах общественной жизни, особенно усилившейся в годы Первой мировой войны), обусловили напряженное биение отечественной философской мысли начала XX столетия, заложили общий аксиологический фундамент оригинальных философских систем.

Симптоматично, что именно авторы знаменитых сборников "Вехи" и "Из глубины" составили затем цвет философской мысли русского зарубежья, на мировоззрении которого явственно сказалось воздействие "веховской"

социально-политической, религиозной ауры и идейного фонда (рефлексия кризиса системы ценностей радикальной интеллигенции, отход от прежней приоритетности материализма и прогресса в объяснении процессов, происходящих в обществе, тема покаяния, отказ от беспредельной идеализации русского народа, стремление обратиться к вечным ценностям бытия и сознания).

Не следует забывать, что и первые крупные работы, непосредственно обращенные к осмыслению национальных ценностных приоритетов русского народа, были опубликованы в период 1918 - 1922, то есть когда философы еще находились в Советской России⁵.

На основе предложенных выше критериев можно выделить и охарактеризовать три значительных периода генезиса приоритетных ценностей образования и воспитания в трактовке философов русского зарубежья: историко-культурный /первая половина 20-х годов/; духовно-религиозный /вторая половина 20-х - начало 40-х годов/; ценностно-культурологический /вторая половина 40-х - 50-е годы/.

Первая половина 20-х годов для русской эмиграции - это время "собирания камней", закрепления на новом месте, создания учебных и научных центров. По отношению к судьбам философов его можно назвать **трансформационным и адаптационным**. Центрами эмигрантской русской научной и культурной жизни являлись Берлин /Русский научный институт, Религиозно-философская академия/, где работали Н.А.Бердяев, Б.П.Вышеславцев, И.А.Ильин, С.Л.Франк, и Прага /Педагогический институт им.Я.А.Коменского, Русский юридический институт/, профессорами которых являлись С.Н.Булгаков, С.И.Гессен, В.В.Зеньковский, Н.О.Лосский, П.Б.Струве, Г.В.Флоровский.

В этих тогдашних духовных "столицах" эмиграции действовали десятки культурных обществ, а в Берлине в 1922 - 1923 годах - 48 русских издательств, выпускавших, кроме книг, более 150 газет, журналов, альманахов. Выходили в свет публикации писателей Советской России, где, в свою очередь, они откликались на культурные события в жизни эмиграции (особенно до 1924 года).

К этому же периоду относится и формирование "пореволюционных" философских течений и направлений: "сменовеховство" - Н.В.Устрялов, Ю.В.Ключников, С.Чахотин /Прага - Харбин - Париж/ и евразийство - Г.В.Флоровский, Л.П.Карсавин, Н.С.Трубецкой /София - Прага/.

Наряду с необходимым закреплением и обустройством на новом месте, на первый план у философов выходила задача обретения самоуважения, способности не только существовать, но и творить. Поэтому центральным становится процесс самопознания - в культуре прошлого России философы старались разглядеть и источники законной гордости, и причины драматических катаклизмов, в результате которых "были разрушены не только от-

жившие и угасшие ценности, но утрачены и живые великие ценности, и культурные достижения"⁶.

Происходило по сути формирование новой гносеологии всей русско-ведческой проблематики.

Общей доминантой мироощущения философов в первой половине 20-х г. выступала еще сохранившаяся надежда на скорое возвращение в "обновленную свободную Россию". В осмыслении национальных ценностных приоритетов преобладали: установление глубинных социокультурных, ментальных причин и оснований, давших возможность утверждения в России большевистского режима; поиск новой самоидентификации, своего отношения к Западу и Советской России; определение средств сохранения национального своеобразия при неизбежной и постепенно нарастающей включенности в инокультурную среду.

Подчеркнем, что философы воспринимали себя по отношению к другим эмигрантам как члены единого общества, а русское зарубежье как свою страну. Они стремились жить так, словно в философском плане олицетворяли собой всю Россию.

Острейшие социальные кризисы, пережитые Россией в годы революции и гражданской войны, высветили доселе неизвестные, скрытые потенции отечественной культуры. Это побуждало интеллектуальную элиту эмиграции к пересмотру традиционных представлений о российской цивилизации и ее месте среди других цивилизаций. В данной связи становится понятной попытка философов заново определить квинтэссенций русской культуры, ее базовые национальные ценностные приоритеты. Для того, чтобы осознать причины происходящего о Россией им пришлось, по выражению Г.В.Флоровского, "невольнo и неизбежно вступить в область пересмотра к переоценки многих привычных и обиходных ценностей"⁷.

Философы энергично, эмоционально остро отметили безоговорочную веру в разум, в "автоматический" общественный и культурный прогресс, в преимущества материализма и детерминизма, всемогущество науки и техники. Экзистенциальная неустойчивость побуждала искать надежную опору, новую систему ценностных приоритетов.

Мыслители ясно понимали, что просто "восстановить" Россию, ее утраченные традиции и ценности невозможно, их необходимо было серьезно переоценить. Нужно было "самим создать и собрать новые ценности, новые сокровища культуры"⁸. Главным пока выступ. не определение и выстраивание неких национальных ценностных приоритетов образования, а приоритетность самого поиска сферы их установления, своего рода "реестр ценностей" и определение угла зрения на них. Это предполагало самое серьезное и всестороннее обращение к историко-культурной проблематике. Как подчеркивая в данной связи С.Л.Франк, "априорная вера в прежнюю куль-

туру умерла в нашей душе, и все старые, прежде бесспорные ценности причисляемые к ее составу, подлежат пересмотру и проверке"⁹.

В творчестве философов это выражалось в патриотическом стремлении познакомить Запад с богатой русской культурой, с национальными традициями, ценностями и менталитетом. Не случайно излюбленным жанром выступлений и произведений философов в то время являлись лекции о русской культуре. По сути происходила актуализация достижений отечественной культуры как мировых приоритетных ценностей, источника формирования содержания образования в различных странах.

К числу приоритетных национальных ценностей образования в то время философами, наряду с православием, относились русский язык, фольклор, русская литература (особенно классическая), отечественная история, искусство. Но самое приоритетное место занимал русский язык - "имя нации", как особое "духовно-кровное единство, создающее свою культуру, то есть царство идеальных ценностей"¹⁰.

На данной аксиологической основе и предполагалось осуществлять национальное воспитание и образование в создаваемых в 1922-1925г. в различных странах Европы русских средних и высших учебных заведениях.

Таким образом, на первом - **историко-культурном** этапе генезиса аксиологического мировоззрения отечественных философов произошла своеобразная "расчистка гносеологической площадки" от осколков рухнувших кумиров и ценностей. Началась подготовка к предстоящей выработке новых базовых философских доминант, в том числе и созданию новой картины национальных ценностных приоритетов российской философии образования.

Философы - эмигранты вновь обрели чувство глубокого уважения к культурному прошлому России, особенно к тем элементам духовно-религиозной жизни, которые ранее в интеллектуальной, интеллигентской среде подвергались осмеянию или полному неприятию. Это и привело в дальнейшем к изменению всей иерархии ценностей, переходу от приоритетности проблем социальной несправедливости к вопросам, связанным с духовной, личной свободой человека, ценности каждой отдельной личности "здесь и теперь".

Второй период (в личном плане - **стабилизационный**) был характерен трактовкой философами русского зарубежья Православия и как высшей национальной ценности, опосредующей все остальные сферы жизни, и как средства личной идентификации. Русское зарубежье стремилось утвердиться на началах почвенности и традиционализма, органичного бытия и вековых ценностей.

Общим становится понимание фундаментального значения нравственных ценностей и религиозное обоснование их универсальности. Центр русской культурной (и философской) жизни эмиграции постепенно перемеща-

ется во Францию, в Париж /Богословский институт им. С. Радонежского/. Среди его представителей были выдающиеся ученые как духовного звания, так и миряне - С.Н.Булгаков, Б.П.Вышеславцев, Н.М.Зандер, В.В.Зеньковский, Г.П.Федотов, Г.В.Флоровский и др..

Другим духовным центром становится Белград /Русский научный институт/, где работали такие видные философы как Н.О.Лосский и С.Л.Франк.

Сложный поиск новых ценностных ориентаций образования и воспитания, изменение прежних приоритетов были связаны с двумя достаточно разнонаправленными процессами: борьба с денационализацией подрастающих поколений, стремление в условиях эмиграции "сохранить русскость", и усиливающая тенденция ко все более органичной интеграции в окружающую инокультурную среду.

Если в первой половине 20-х г. философы, как часть интеллектуальных сил эмиграции самоидентифицировали себя только с Россией, жили идеализированными воспоминаниями о ней, то в 30-е годы, когда надежда на возвращение на Родину угасает, доминируют именно интеграционные процессы.

Становилось ясно, что русская философская мысль, культура в целом, может очень продуктивно существовать и вне России. Однако, и живя на Западе, философы оставались русскими учеными, но мыслящими на широком общечеловеческом фоне. Этому способствовал весь исторический и интеллектуальный опыт России с ее универсализмом. Как подчеркивал И.А.Ильин, "у нас вся культура - иная, своя, потому что у нас иной, особый духовный уклад... И притом наша душа открыта для западной культуры: мы ее видим, изучаем, знаем и если есть чему, то учимся у нее, ... у нас есть дар вчувствования и перевоплощения"¹¹.

Русская философская мысль становилась открытой мировому интеллектуальному процессу, а отечественные философы как бы выступали ее полномочными представителями за рубежом.

Поскольку вопрос о реальном возвращении в Россию во второй половине 20-х гг. был снят о повестки дня, то произведения философов все больше адресуются западному читателю. В 30-е годы отечественными мыслителями создаются фундаментальные труды религиозной и экзистенциальной направленности. В них представлена новая трактовка российских национальных ценностей, определены их содержание и сущность, выработана их новая иерархия. По иному (одновременно взгляд из России и с Запада) переосмыслено взаимоотношение общечеловеческих и национальных ценностей. Системообразующей ценностью, центрирующей национальное образование и воспитание, выступала религиозно-нравственная традиция Православия, однако трактуемая вне какой-либо ортодоксальности, догматизма.

Православие являлось в это время основой не только мировоззрения философов, но и их мироощущения в целом. Оно представляло духовный, да и жизненный якорь в условиях эмиграции, усугубленных в конце 30-х годов Второй Мировой войной; давало возможность ощущать себя в неразрывном духовно-эмоциональном единстве со всем русским народом. А в конечном итоге Православие выступало важнейшим нравственно-интеллектуальным стимулом для творчества, создавало ценностную опору для нелегкого существования на чужбине. С религией философы эмиграции отождествляли такие вечные общечеловеческие ценности как Свобода, Любовь и Творчество.

На данной основе формируется новая философия национального образования и воспитания, определяются ее духовные, нравственные и этические приоритеты. Они были принципиально иными, чем новая философия образования, сформированная в 1920-1930г. в Советской России. Если в советской педагогике и системе образования приоритетными ценностями, определявшими направленность содержания образования, выступали Материализм, Диалектика, Социалистический гуманизм, Интернационализм, Атеизм, то в философии образования русской эмиграции такими приоритетными ценностями выступали Абсолютный Дух, Вечные ценности, Служение делу возрождения великой, свободной России, Патриотические традиции русского народа, Православие.

В книге "Путь духовного обновления" (1935) И.А.Ильин представил целостную картину национального воспитания, построенного на широкой народной культурной основе. По убеждению философа "надо сделать так, что бы все прекрасные предметы, впервые пробуждающие дух ребенка... были национально-русскими; и далее: чтобы дети молились и думали русскими словами; чтобы они почуяли в себе кровь и дух своих русских предков и приняли бы любовью и волею - всю историю, судьбу, путь и призвание своего народа; чтобы их душа отзывалась трепетом и умилением на дела и слова русских святых героев, гениев и вождей"¹². К числу "национальных сокровищ" образования И.А.Ильин относил язык (русский и церковнославянский), русскую песню (особенно хоровое пение), самобытную молитву национальную сказку, жития святых и героев (национальная святость и доблесть), поэзию, многообразие национального искусства, историю, армию (оплот родины), территорию (необходимо знать и любит просторы своей страны, ее жителей, природные богатства), склонность к добровольному творческому труду (живой интерес к национальному хозяйству, воля к русскому богатству) как источнику духовной независимости и расцвета русского народа.

В средних и высших учебных заведениях русского Зарубежья также происходит смещение ценностных приоритетов образования: от светских национальных к духовно-религиозным.

Таким образом, на втором - **духовно-религиозном** этапе генезиса мировоззрения отечественных философов не произошла их ассимиляция в инокультурную среду. После того как возвращение на Родину становится абстрактным понятием, главный акцент делается, наряду со знакомством западных читателей с русской философией, культурой в целом, на духовно-интеллектуальную подготовку грядущего "возрождения России". С новой силой начинает звучать известный девиз: "Мы не в изгнании, мы в послании". По убеждению В.Ходасевича, "Без возвышенного сознания известной своей миссии, своего посланничества - нет эмиграции, есть толпа беженцев, ищущих родины там, где лучше"¹³.

Отечественные философы приобщаются к научной мысли, культуре не какой-то отдельной страны, а к интеллектуальным достижениям западной цивилизации в целом. Их мировоззрение становится поистине космополитичным (общечеловеческим), не переставая быть русским. По образному выражению, возрождающаяся русская духовность, религиозность получила "прививку" свободы, либерализма как приоритета ценностей западной цивилизации, и на этой основе произошла интеграция отечественной и западной культуры, образования, просвещения. Широта взгляда, открытость к любым научным достижениям, концепциям, овладение современными методами исследования, позволили философам существенно по-новому, многомерно и целостно представить прошлое России, пересмотреть традиции и ценности, преобладавшие в истории русской мысли. Тем самым они не только вернули своеобразный долг приютившему их Западу, но и раздвинули горизонты отечественной культуры, для которой трудились и откуда черпали вдохновение.

При этом у философов, естественно, возникло острое чувство культурного разрыва с Родиной, чуткость к проблеме творческой личности, способной противостоять "давящей силе обстоятельств". Не случайно, именно Личность становится приоритетной ценностью в трудах мыслителей на следующем этапе генезиса их мировоззрения.

Третий период - трактуемый как **ценностно-культурологический** стал завершающим для философов временем подведения ими личных творческих итогов.

Наряду о прежним центром философской мысли - Парижем (Н.А.Бердяев, В.В.Зеньковский, С.Л.Франк), возникает новый - Свято-Владимирская духовная академия в Нью-Йорке, где работали Н.А.Арсеньев, Г.П.Федотов, Г.В.Флоровский.

Обратим внимание на два примечательных обстоятельства - на авансцену выходит "молодая" генерация философов русского зарубежья, которая получает пополнение из второй волны эмиграции; из прежних духовных центров выстаивают и сохраняются лишь религиозные обители - Свято-Сергиевская академия в Париже и Свято-Владимирская в Нью-Йорке.

Победа над фашизмом была воспринята мыслителями русского зарубежья в качестве доказательства народной силы, величия России и вызвала у них как страстный патриотический порыв, так и возбудила вновь надежду на грядущее неизбежное "избавление Родины от большевистского режима".

Все это стимулировало их во второй половине 40-х г. на создание крупных работ синтезирующего плана, посвященных менталитету русского народа, его приоритетным ценностным основаниям прошлого, настоящего и будущего .

В конце 40-х-50-х г. направленность и адресность произведений философов вновь меняется. В это время произведения многих философов приобретают проповеднический или автобиографический характер (И.А.Ильин, Г.П.Федотов и др.).

Закономерное стремление окинуть "на склоне лет" прожитое и пережитое, стимулировалось чувством одиночества, острой ностальгией философов об утраченных навсегда окружавших их близких (в 1950-е г. в связи с естественными процессами старения и смерти атмосфера вокруг них стремительно "разряжалась"). Доминировали порой мучительные воспоминания о родных местах, природе, простых русских людях. Их воспоминания - это своеобразный "символ веры", свидетельство культурной памяти России. В них проявилось желание распознать в собственном "Я" черты божественного бытия мира природы и художественного творчества, показать человека неотъемлемой и приоритетноценной частью мира. По стилю - воспоминания - это философско-поэтический взгляд автора на себя как на русского человека, не "потерявшегося и несгинувшего " в буре политических катаклизмов, сохранившего свою "душу живую".

Встав над временем, они прежде всего обращаются к вечным ценностям семейного воспитания. Так, например, И.А.Ильин подчеркивал, что именно "семья призвана поддерживать и передавать из поколения в поколение духовно-религиозную, национальную и отечественную традицию"¹⁴. Аксиологическими ориентирами воспитания в семье, по его мнению, должны были стать такие общечеловеческие ценности, как любовь, внутренняя свобода, вера, совесть, представляющие исток и содержание духовного богатства.

Размышляя над традициями российского гимназического и университетского образования, вспоминая свои годы ученичества, философы переходят от акцента на народные и преимущественно православные ценностные образовательные приоритеты к образовательным ценностям дворянства, интеллигенции, "аристократов духа". Их специфические и элитарные образовательные и воспитательные ценностные приоритеты трактовались ими как общенациональные.

Итоговые произведения философов русского зарубежья обращены в будущее, в них существенен прогностический характер. Новые ценностные

приоритеты российского образования не столько конструируются, сколько проектируются. Создается новая философия образования для грядущей свободной России, русской национальной средней и высшей школы, в которой вновь преобладают светское содержание, а религиозная направленность заметно отходит на второй план. Приоритетными становятся такие ценности как возможность свободного творчества, внутренняя независимость личности.

По выражению Н.О.Лосского, чтобы "осуществить синтез социального и индивидуального развития, необходимо отстаивать ценности индивидуального общения, семьи, дружбы, приятельства, поддерживая все, что содействует углублению внутренней душевной жизни. Конечная цель всякой личности - участие в соборном творчестве, реализующем абсолютные ценности, достижима не иначе, как путем свободных исканий и усилий каждой личности. К этой цели ведет не нивелировка, а индивидуальное воспитание каждой личности, приобщающее к абсолютным ценностям истины, нравственного добра, полно ты соборной жизни"¹⁵.

В "Письмах о русской культуре" Г.П.Федотов разработал достаточно подробный план воссоздания духовно-интеллектуального потенциала российской нации. Кардинальное реформирование школы, институтов и университетов, Академии наук должно было, по его замыслу, "начинаться с воссоздания духовной иерархии ценностей, а потом уже социального воспитания и организации, ей соответствующей"¹⁶.

И.А.Ильин в своей итоговой работе "Путь к очевидности", законченной за несколько месяцев до смерти (1954), сформулировал основные ценностные приоритеты направленности высшего образования: воспитание самостоятельного бытия и мышления, исследовательский подход к предмету, борьба за истину, ведущая личность к духовной свободе.

Однако, русская национальная академия, по замыслу И.А.Ильина, не враждебна религии, это "лаборатория испытывающегося и сомневающегося исследования, которое творится в духе религиозного и сердечного созерцания". Поэтому академия - "одна из благороднейших форм религиозности и творчество истинного ученого есть тихое богослужение". Академия, как утверждал философ, "возникает из свободы, творит в свободе и воспитывает к свободе; и в то же время она стремится свободно ускорить те высокие обязательства и те высшие необходимости, которым человек должен добровольно подчиниться ради предметного познания"¹⁷.

Таким образом, на разных этапах творческого поиска философов русского зарубежья в 20-е - 50-е г. ими были определены аксиологические приоритетные основания новой философии образования и образовательной политики возрожденного российского государства, установлена иерархия национальных ценностей образования /Православие, Объективное знание, Ис-

тинная наука. Свободная творческая личность/; намечены приоритетные подходы к реализации этих ценностей в содержании образования.

В сложных условиях эмиграции отечественные философы сохранили и в значительной степени воспроизвели те русские культурные традиции, духовно-эмоциональный и интеллектуальный потенциал "серебряного века", которые не были востребованы в СССР и во многом оказались там утраченными. Более того, философы придали этим непреходящим ценностям предметно-образовательный ракурс.

Осмысливая в целом более чем полувековой генезис аксиологического мировоззрения отечественных философов, трактовку ими национальных ценностных приоритетов образования и воспитания, можно так представить этот их дискурс. От принятия в качестве приоритетных социальных целей и ценностей просвещения народа - через утверждение приоритетности духовных образовательных ценностей - к признанию того, что национальные (русские) ценности образования это не столько народные, сколько дворянские, элитарные, аристократические. И соответственно школа в "возрожденной России" должна создаваться прежде всего "сверху", опираясь на лучшие образцы отечественной культуры.

Сущность национальных приоритетов сферы образования нельзя понять, не осознав те онтологические и гносеологические основы, которые их определяли.

В данной связи важно рассмотреть общие подходы мыслителей эмиграции, чьи идеи и концепции противопоставляли национальное националистическому, "квасной патриотизм" - патриотизму гражданскому, ответственному, духовную русскую культуру - культуре рациональной, воспринимаемой как "западническая". И, вместе с тем, не менее важно выделить специфичные позиции отдельных философов, поколений, направлений в их конкретной инструментальной национальных ценностей образования и воспитания.

Характеристику трактовки философами русского зарубежья ценностных приоритетов национального образования целесообразно начать с особенностей понимания ими аксиологической проблематики в целом.

По свидетельству С.Л.Франка, "русскому духу присуще стремление к целостности, к всеохватывающей и конкретной тотальности, к последней и высшей ценности и основе; благодаря такому стремлению русское мышление и духовная жизнь религиозны не только по своей внутренней сути, но религиозность перетекает и проникает также во все внешние сферы духовной жизни. Русскому духу чужды и неизвестны дифференцированность и обособленность отдельных сфер и ценностей. Все относительное, что бы оно собой ни представляло - будь то мораль, наука, искусство, национальность, как таковое не является для русского никакой ценностью. Оно обретает свою ценность лишь благодаря своему отношению к абсолютному,

лишь как выражение и форма проявления абсолютного, - абсолютной истины и абсолютного спасения"¹⁸.

В данном развернутом рассуждении содержатся основные черты присущие философам русского зарубежья - стремление к целостности и "абсолютному духу", религиозная основа мировоззрения, сочетаемая со страстной любовью к Родине, искренним и глубоким патриотизмом, возвышением роли этических, духовных проблем в целом.

По выражению В.В.Зеньковского, "в неразрывной теории и практики, отвлеченной мысли и жизни, в идеале "целостности", - синтетического единства всех сторон реальности и всех движений человеческого духа заключается одно из главных вдохновений русской философской мысли. Ее антропоцентризм постоянно устремляется к раскрытию данной и заданной нам целостности"¹⁹.

Все это и определяло особый проповеднический стиль философских произведений, которые посвящались осмыслению русской идеи и судьбы России. В отличие от политизированной части эмиграции, особенно офицерства, философы были убеждены в невозможности свержения большевизма извне, что органично сочеталось с неприятием этого режима как "антигуманного и тоталитарного". Эту мысль рельефно выразил Н.А.Бердяев - "отношение к русскому народу, к смыслу революции в исторической судьбе народа, к советскому строю не тождественны с отношением к советской власти, к власти государства. Я могу признавать положительный смысл революции и социальные результаты революции, могу верить в великую миссию русского народа и вместе с тем могу с непримиримой враждой относиться к идеологической диктатуре"²⁰.

В данной связи показательно возвышение им уникальной по своей ценности личности над обществом. Развивая это положение Н.А.Бердяева, Н.О.Лосский подчеркивал, что "ценность свободы и необходимо связанная с нею ценность индивидуального своеобразия личности, требующая свободного исследования истины, свободы совести, мысли, политической свободы - все это решительно отвергнуто советскими коммунистами. Выработав тоталитарное государство, они стремятся свести всю жизнь каждого человека к задаче служения коллективу. Абсолютная ценность личности в ее индивидуальном своеобразии при этом решительно отрицается. Отвергнув Бога и абсолютные ценности царства Божьего, большевики абсолютизируют относительные ценности земного бытия"²¹.

Отсюда вытекало стремление философов русского зарубежья определить - какие же черты русского народа как онтологическая основа философии образования, установления национальных ценностных приоритетов смогут в перспективе содействовать возрождению "свободной России".

В качестве специфичной и приоритетной национальной ценности философы выделяли соборность ("мы - философия"), которой, впрочем, также

придавался характер общечеловеческой ценности. По определению Н.А.Бердяева "соборность есть расширение моего опыта до сверхличного, всеобщего опыта. Свобода не есть индивидуализм... самозамыкание и изоляция, свобода есть размыкание и творчество, путь к раскрытию во мне универсума"²².

На этом пути, по выражению Н.О.Лосского, "осуществляется не отвлеченный общий человек марксистов, а конкретный всечеловек в том смысле, что каждый индивидуум в соборном единении с другими индивидуумами участвует во всей полноте и разнообразии жизни человечества. Такой идеал противоположен всенивелирующему и всеобедняющему интернационализму: это - "супранационализм" (выражение Ф.Ф.Зелинского), требующий не подавления, а развития национальных особенностей. Соборное единение различных национальных культур предполагает возможность взаимопроникновения национальных культур и образование высшего единства"²³.

С понятием "соборность" Н.А.Бердяев связывал такое приоритетное для него понятие как "коммюнитарность", т.е. общинность, которая детерминируется не реальными обстоятельствами жизни, а менталитетом русского народа. По его небесспорному выражению, "русские менее семейственны, чем западные люди, но безмерно более коммюнитарны. Они ищут не столько организованного общества, сколько общности, общения, и они мало педагогичны"²⁴.

Из этого положения философа можно сделать вывод о приоритетности таких национальных ценностей процесса образования и воспитания как коллектив (община), объединяющие педагогов и воспитанников, а также общение, возникающее и устанавливающееся внутри коллектива в процессе разнообразной образовательной деятельности.

К другим имманентным свойствам русского народа Н.О.Лосский относил "особо чуткое различие добра и зла, умение зорко подметить несовершенство всех поступков, нравов и учреждений, вечный поиск таких кардинальных общечеловеческих ценностей как, например, совершенного добра, чуткое восприятие чужих душевных состояний, интуитивизм (интеллектуальный, мистический, аксиологический); страстность философствования и попытки выработать целостное мировоззрение, сочетаемое со страстными исканиями истины и правды, абсолютного добра и смысла жизни"²⁵.

В данной связи становится понятен исторический оптимизм философов русского зарубежья, их вера в духовные силы народа, в великое будущее России, которая сможет преодолеть все напасти и невзгоды. Этим и стимулировался основной мотив их напряженного духовно-интеллектуального подвижничества последних лет - послужить будущей России, вернуться на Родину, хотя бы своими идеями, книгами, что осуществилось в 90-е годы.

Обращение к проблемам национального воспитания выступило как средство воспроизводства рассмотренных ранее позитивных народных цен-

ностных приоритетов, а следовательно, утверждения в России имманентно присущих ей форм государственности и народоправительства.

Наряду с установлением онтологии - тех национальных черт народа, которые определяли ценностные приоритеты образования и воспитания, философам русского зарубежья был присущ ряд плодотворных гносеологических подходов.

И.А.Ильин непосредственно на проблемы образования переносил сущностные ценности и черты народного характера, русской идеи, которая, по его определению, "есть идея свободного и предметно созерцающего сердца". Он вопрошал: "Что такое русское воспитание без сердца и без интуитивно-восприятия детской личности? Как возможна в России бессердечная школа, не воспитывающая детей к предметной свободе?" Вот почему, по мнению философа, "абстрактная теория познания - не русский национальный продукт... там, где не требуется привнесения любви, поэзии, созерцания, красоты и религиозного чувства, русский мыслитель скучает или, наконец, привносит это все в предмет исследования"²⁶.

В аспекте собственно ценностных приоритетов образования и воспитания в православии виделась философам живая душа народа, квинтэссенция ("ментальное ядро") традиций, тот социокод нации, который делал русских русскими. Именно по конфессиональному принципу (в большей или меньшей степени) мыслители русского зарубежья отдефференцировали себя от западных философов, интеллектуалов. Поэтому всему комплексу обрядовых, канонических, ритуальных традиций и придавалась приоритетная роль в национальном воспитании. Священные книги, житийная литература, молитвы и литургии, патриотические произведения, а также все сферы религиозного искусства (особенно школы) выступали первостепенной важности источником для установления национальных педагогических ценностных приоритетов. По выражению Н.О.Лосского "религиозные ценности, будучи наивысшими в системе ценностей, вызывают в человеке, искренне живущем ими, наиболее сильные чувства и волевые стремления"²⁷. Вместе с тем, даже такой религиозный мыслитель как И.А.Ильин подчеркивал, что "задание состоит не в православно-национальной ретроспективе, а во внесении религиозно-православного духа в светское национальное самосознание, в новую национально-светскую культуру и национально-светскую цивилизацию"²⁸.

Другая общая гносеологическая черта, присущая мыслителям русского зарубежья, - **патриотизм**, острое переживание трагических периодов в жизни страны (особенно войны с германским фашизмом) как личного горя, невозможность каких бы то ни было союзов и компромиссов с врагами России. "Патриотизм, - по выражению Н.О.Лосского, - естественная любовь к родине, и национальное чувство, т.е. любовь к русскому народу, как носителю великих духовных и исторических ценностей"²⁹.

Вместе с тем это не был "слепой патриотизм". При доминировании искренней и всепоглощающей любви к русской культуре, народу, святыням церкви, стремлении максимально возможно показать "надменному, шовинистическому и замкнуто корпоративному Западу" богатство и прелесть "русской души" всегда присутствовала и трезвая, достаточно жесткая рефлексия народных черт, которые не вызывали восторга. Это особенно проявлялось в "культурологическом" пласте творчества философов, где они обращались к русской классической литературе, а также в осмыслении причин, сделавших возможным октябрьский переворот.

Однако при несомненной общности важнейших аксиологических подходов, философы русского зарубежья расходились по ряду важнейших вопросов. Внутри количественно небольшой (15-20 человек), но интеллектуально мощной плеяды философов русского зарубежья, можно по различным внешним основаниям выделить существенно различающиеся между собой группы и направления. Так рельефно отличались пореволюционные концепции - "сменовеховство", "евроазийство", - представители которых искали пути мирного изменения (путем внутренней эволюции) власти в Советской России. Выделялись "старшая" генерация мыслителей, весомо заявивших о себе еще на Родине (Н.А.Бердяев, С.Н.Булгаков, И.А.Ильин, Л.П.Карсавин, Н.О.Лосский, П.А.Сорокин, С.Л.Франк), и более молодая - проявившая себя в полной мере уже в эмиграции (Н.А.Арсеньев, В.В.Вейдле, В.В.Зеньковский, Ф.А.Степун, Н.С.Трубецкой, Г.П.Федотов, Г.В.Флоровский, Д.И.Чижевский).

Можно предложить и еще ряд подходов к группировке мыслителей русского зарубежья в зависимости от специфики их мировоззрения (преимущественно-о религиозное или достаточно светское); предмета и стиля научного творчества (историко-культурологической или политической направленности). Отделить тех, кто только (или в основном) размышляли и писали о руссиеведческих проблемах (И.А.Ильин, Г.П.Федотов) - от специально обратившихся к комплексу вопросов условно объединяемых как "русская идея" лишь в обстановке второй Мировой войны и последовавших после ее окончания событий, по сути на завершающем этапе своего творческого пути (Н.А.Бердяев, Н.О.Лосский, П.А.Сорокин).

Среди русских философов можно также различать преимущественно светских (Ф.А.Степун, Г.П.Федотов) и религиозных деятелей (В.В.Зеньковский, С.Н.Булгаков, Г.В.Флоровский), убежденных, что именно православие структурирует мысль "Россия вне России", определяет принятую в этой стране иерархию ценностей.

Естественно, что в каждом из указанных вариантов существенно трансформировалась иерархия ценностей, выдвигались различные ценностные приоритеты.

В целом в зарубежной российской общественной мысли 20-х - 50-х гг. XXв. существовало достаточно различное отношение к вопросу о приоритетности универсальных (общечеловеческих) или национальных ценностей.

Убежденным сторонником взаимозависимости универсальных и национальных ценностей выступал Н.А.Бердяев, утверждавший, "что мой универсализм, моя вражда к национализму - русская черта"³⁰. При этом, философ подчеркивал, что "сам я горячо люблю Россию, хотя и странною любовью, и верю в великую, универсалистическую миссию русского народа. Я не националист, но русский патриот"³¹. Философ отмечал, что может быть два типа понимания национализма; "Как идеализация стихийных свойств народа, самодовольства народа. И национализм творческий. Он не только допускает, но и требует самокритики, он призывает к самокритике и перевоспитанию во мне национального бытия. Второй тип национального самосознания более высокий. Но он не может быть отозван от национальных основ и корней, от национальной онтологии. Он несет свет в темные недра национальной жизни. Целостное, органическое понимание национальной проблемы упирается в мистическую иррациональную основу"³².

Позиция же далеко не ортодоксального И.А.Ильина по рассматриваемому вопросу была значительно резче и жестче: "в противоположность всякому интернационализму, - как сентиментальному, так и свирепому; в противовес всякой денационализации бытовой и политической, - мы утверждаем русский национализм, инстинктивный и духовный, исповедуем его и возводим его к Богу"³³.

Таким образом, в трудах философов первой волны эмиграции проявилась взаимосвязь национальных ценностных приоритетов образования и продуцирующих их имманентных национальных черт, традиций, базовых ценностей. Причем речь шла не о простой экстраполяции и интерпретации образовательных ценностных приоритетов в значительной степени опосредованных менталитетом и архетипом русского народа. Подчеркивался достаточно самостоятельный характер национальных образовательных приоритетов, научно-педагогической мысли. В частности отмечалось, что народные образовательные ценности и приоритеты интеллигенции в сфере образования достаточно культурологически разорваны и лежат как бы в разных плоскостях.

* * *

Философы русского зарубежья внесли значительный вклад в разработку комплекса аксиологических проблем, в том числе и непосредственно связанных с образованием и воспитанием. В 1920-1950г. из "двух России" именно отечественная философская мысль за рубежом оказалась более "подлинной" и продуктивной в решении указанных проблем, чем политизированная философия в СССР.

Философами-эмигрантами были определены основные источники национальных ценностей образования и воспитания (религия, культура, традиции семейного воспитания и гимназического образования), намечены подходы к их реализации ("воспитание в свободе и к свободе"; "в любви и к любви"; "в творчестве и к творчеству"). В данной связи они обратились к нерушимым ценностям - великие художественные достижения России, возрождение духовной традиции, новый творческий уровень размышлений о природе и путях развития научной мысли, критика нравственных и социальных последствий промышленной революции.

Предлагалась иная философия образования, которая строилась не на доминировании интеллектуальной, рациональной направленности, а на, приоритетности таких национальных ценностей образования как духовность и религиозность ("познание через переживание"), подвижническое стремление к абсолютному знанию и пренебрежение относительной истиной, к органичной связи обучения с жизнью, со всем укладом русского народа; соборный, общинный характер организации учебного процесса; иррационализм и даже определенная несистематичность в его осуществлении.

Но главная задача виделась философам в отрешении от традиционной "беспочвенности" интеллигенции (к ней вообще предъявлялся самый суровый счет), приводящей ее к трагичному социокультурному разрыву с народом, что могло быть преодолено только в результате создания в "возрожденной России" национальной школы.

Ее образ, который вполне может быть с естественной корректировкой воспроизведен в современных условиях, был создан и реализован в средних и высших учебных заведениях русского зарубежья в 1920-е г. Источниками содержательного наполнения и реализации в их образовательной деятельности национальных ценностей являлись русская культура, православная религия и церковь, российская история, а также бытийная сторона жизни русского народа.

Системообразующей ценностью, центрирующей национальное образование, выступала религиозно-нравственная традиция Православия, которая, возвышая человека, в том числе и формирующуюся личность, наполняло повседневное обучение и воспитание - "предметностью", трактуемой как искренняя преданность человека высокой священной цели, действия по ее реализации, способствующие зарождению и укреплению чувства "собственного духовного достоинства".

Заслугой мыслителей русского зарубежья является и то, что они смогли обосновать пути достижения взаимосвязи религиозного и светского образования; специфичных русских педагогических традиций и универсальных (преимущественно западных) образовательных ценностей. Сложный поиск новых ценностных ориентаций образования, изменение иерархии приоритетов, особенно в 30-е 40-е г. были связаны с двумя достаточно разнонаправ-

ленными процессами в русском зарубежье: борьба с денационализацией подрастающих поколений, стремление "сохранить русскость" и усилившаяся тенденция ко все более органичной интеграции с окружающей инокультурной средой.

В данной связи можно выделить ряд наиболее значимых и характерных явлений, тенденций в философской мысли русского зарубежья, актуальных для современного российского образования.

К их числу можно отнести неприятие национальной изолированности, призыв к равноправному диалогу различных педагогических культур; подчеркивание достижений русской культуры (особенно литературы XIX в.) как мировых приоритетных ценностей, источника формирования содержания образования в различных странах; опора на духовные, этические ценности в образовании, обращенность его к формированию любви и преданности Родине, чувства национальной гордости.

Значительный интерес представляет и сама направленность процесса поисков национальных ценностей образования в философии русского зарубежья. Выделив основные причины, приведшие к падению "Государства Российского", и, особенно, подчеркнув негативную роль в этом радикальной интеллигенции, мыслители представили онтологическую картину приоритетных ценностей народа (вечный поиск идеала, истины, стремление к Абсолюту), носящих неоднозначный, противоречивый характер. Решительно отказавшись от идеализации народа, мыслители затем попытались построить новую аксиологическую картину философии образования, основанную на позитивных чертах русского менталитета, и приоритетных ценностей национальной и общечеловеческой культуры.

В данной связи особо следует подчеркнуть иррационализм философов, их обращенность к таким категориям как сердце, интуитивное восприятие, которые ими в значительной мере противопоставлялись рациональному, материалистическому познанию.

Исходя из этого, приоритетными ценностными основаниями новой философии образования и воспитания мыслители считали гуманистический характер национальной школы; постановку и решение в ней важнейших духовных вопросов; признание в качестве непреходящей ценности "свободы творческого духа человека". В данном аспекте они отрицали тоталитаризм и авторитарное воспитание как факторы подавления творческой индивидуальности.

Все это свидетельствует, что философами первой волны эмиграции осуществлена плодотворная попытка разработки методологических основ аксиологии российского образования. В их творческом поиске были определены ценностные основания новой образовательной политики возрожденного Российского государства; установлена иерархия национальных ценностей

образования (Православие, Объективное знание, Наука); намечены подходы к реализации этих ценностей в содержании образования.

С известной корректировкой основные положения мыслителей первой волны эмиграции могут быть конструктивно использованы при формировании современной теории педагогической аксиологии. К их числу относятся такие вопросы как раскрытие учащимся роли православия в развитии русской духовной культуры и национального самосознания народа; определение аксиологических оснований создания русской школы, народной педагогики, идея о том, что педагогическое сознание должно быть одновременно великорусским, русским и российским и др.

Примечания

1. Лосский Н.О. Характер русского народа. - М., 1990.- С.44-45.
2. Педагогическое наследие русского зарубежья: 20-е годы. /Сост. П. В. Алексеев. - М., 1993; Образование и педагогика Российского зарубежья. - М., 1995; Кларин В.М., Петров В.М. Идеалы и пути воспитания в творениях религиозных философов XIX - XX вв.; Русская школа зарубежья: исторический анализ. - М., 1996.
3. Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования.- М., 1994; Ценностные ориентации в сфере педагогического образования; история и современность.- Т.1.-2.- М., 1995; Национальные ценности образования: история и современность. - М.1996.
4. Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья. - Саранск, 1994; Педагогика российского зарубежья. Хрестоматия. Сост.Е.Г. и О.Е.Осовские. - М., 1996.
5. Бердяев Н.А. Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности. - М., 1918; Карсавин Л.П. Восток, Запад и русская идея.- Пг.1922 и др.
6. Сорокин П.А. Основные черты русской нации в двадцатом столетии //О России и русской философской культуре. - М., 1990.- С.486.
7. Флоровский Г.В. О патриотизме праведном и грешном //Русская идея: В кругу писателей и мыслителей русского зарубежья. - М., 1994.- С.86.
8. Там же. С.123.
9. Франк С. Л. Крушение кумиров // Русская идея: В кругу писателей и мыслителей русского зарубежья. - М., 1994- С.163.
10. Федотов Г.П. Национальное или вселенское. // О России и русской философской культуре. - М., 1990.- С.448.
11. Ильин И. А. Против России // Наши задачи. Т. 1. - М., 1992.- С.59.
12. Ильин И. А. Путь духовного обновления // Путь к очевидности. - М., 1993.- С.237.
13. Ходасевич В. Колеблемый треножник. - М., 1991.- С.468.

14. Ильин И. А. Семья и социализация личности // Педагогика Российского Зарубежья. - М., 1996.- С.85.
15. Лосский Н.О. Индустриализм, коммунизм и утрата личности //Педагогика Российского Зарубежья. - М., 1996.- С.44-45.
16. Федотов Г.П. Письма о русской культуре // Русская идея. - М., 1992.- С.418.
17. Ильин И.А. Путь к очевидности - М., 1993.- С.344-345.
18. Франк С. Л. Русское мировоззрение // Духовные основы общества. - М., 1992.- С.49.
19. Зеньковский В. В. История русской философии. Введение //О России и русской философской культуре. - М., 1990.- С. 387.
20. Бердяев Н.А. Самопознание. - М., 1991.- С.347.
21. Лосский Н.О. Характер русского народа. - М., 1990.- С.48-50.
22. Бердяев Н.А. Самопознание. - М., 1991.- С.63.
23. Лосский Н.О. Характер русского народа. - М., 1990.- С. 43.
24. Бердяев Н.А. Русская идея // О России и русской философской традиции. - М., 1990.- С.268; Ильин И. А. Сущность и своеобразие русской культуры // Москва, 1996.- № 6.- С.185.
25. Лосский Н.О. Характер русского народа. - М., 1990.- С. 50.
26. Ильин И. А. Опасности и задания русского национализма. //Наши задачи.- Т.1. - М., 1992.- С.287, 289.
27. Лосский Н.О. Характер русского народа. - М., 1990. Кн. 1.- С.49.
28. Ильин И.А. . Опасности и задания русского национализма. //Наши задачи.- Т.1. - М., 1992.- С.287, 289.
- 29.Лосский Н.О. Характер русского народа. - М., 1990. Кн. 1.- С.49.
30. Бердяев Н.А. Самопознание. - М., 1991.- С.11.
31. Там же. С.269.
32. Бердяев Н.А. О нации //Русское Зарубежье. - Л., 1990.- С.89-90.
33. Ильин И. А. О русском национализме // Наши задачи.- Т.1.-М., 1992.- С.279.

Р.И.Александрова, А.И.Белкин

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ: ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ИСКАНИЯ

Кончается XX век, кончается второе тысячелетие, прошедшее после крещения Руси, можно сказать, и первое тысячелетие русской культуры. И на фоне внушительных цифр, дат, "концов" можно обнаружить и более близкие, к примеру, приближение восьмидесятилетия печального события, известного под названием "философский пароход". Он отринул от России цвет лучших интеллектуальных, совестливых людей. Они будут составлять

славу другим странам. Подведение исторических итогов неизбежно связано с осознанием роли, значимости тех, кто оказался за пределами отечества. Эти итоги имплицитно включают вопрос: а что они сделали для России, вошли ли в ее последующую историю? Ответ на него авторы предполагают дать в пространстве проблемы взаимосвязи педагогики, философии, этики, не претендуя на некие всеохватные обобщения.

Трагические события двадцатого столетия, имеющие прямое отношение к России, и нынешнее ее состояние убедительно доказали противоречивость связей жизненных знаний и практики образования и воспитания со многими идеологическими и теоретическими конструкциями. В связи с этим представляется актуальным исследование творческого наследия мыслителей русского зарубежья. В работах С.И.Гессена, Н.А.Бердяева, В.В.Зеньковского, С.Л.Франка, П.А.Флоренского, П.И.Новгородцева и др. находим немало идей о взаимосвязи педагогики, этики, философии, которые по их умозрению, и формируют духовное сознание нации. Гессен считал, что любая педагогическая система является отражением философских воззрений ее автора, "в последних своих основах возводится к чисто философским проблемам"¹. С.Л.Франк в работе "Сущность русского мировоззрения" обращал внимание на взаимосвязь между философией, этикой и педагогикой и предостерегая от недоверия их друг к другу².

Исторически сложилось так, что в России философия чаще всего была ориентирована на нравственные ценности, и одной из глубинных ее функций была воспитательная. А она, в свою очередь, выступала содержательным основанием самой философии, этики тем более. С решением проблем образования, воспитания увязывался целый блок мировоззренческих вопросов. Франк, анализируя творчество А.Пушкина, обращает наше внимание на философскую ориентированность поэта, называя ее "философией почвенности", лучше всего выраженной в известном стихотворении 1830 г.

Два чувства дивно близки нам -
В них обретает сердце пищу -
Любовь к родному пепелищу,
Любовь к отеческим гробам,
На них основано от века
По воле Бога самого
Самостоянье человека.
Залог величия его.
На них основано семейство
И ты, к отечеству любовь.
Животворящая святыня!
Земля была без них мертва,
Без них наш тесный мир - пустыня,
Душа - алтарь без божества.

Связь с "родным пепелищем" и с "отеческими гробами". С родным прошлым, по мысли Пушкина, не сужает, не ограничивает и не замыкает человека, а, будучи единственной основой его "самостояния", есть, напротив, основа подлинной свободы и творческой силы, "залог величия личности - и тем самым, отечества"³.

Вечными проблемами образования, идеалами его традиционно была тема, связанная со смыслами и пониманием. Кого бы мы ныне не стали анализировать из мыслителей русского зарубежья, будь то Н.Бердяев, Н.Лосский, С.Гессен, В.Зеньковский, С.Франк, П.Струве и мн. др. - все они об одном, о смысле. Можно без преувеличения сказать и согласиться с мнением С.Голенко, зачарованность смыслом - это общая черта русской культуры, ее навязчивая тема до болезненности⁴.

Смысл человеческой жизни, по Пушкину, в "самостоянии". А оно отождествляется с духовностью. Это также черта русской педагогики, философии, этики. Они были призваны укоренять человека с молоком матери в "малой и большой Родине" через верность традициям, обычаям, нравам. Именно одним из проявлений духовности, по учению мыслителей русского зарубежья, является уважительное отношение к истории. Они были обеспокоены отрицанием в послереволюционной России онтологических, метафизических основ духовности, и Франк в работе "По ту сторону левого и правого" оставил такие строчки: "Эпоха, все творчество которой основано на отрицании высших духовных ценностей, питавших человеческий дух, должна смениться эпохой, свободное творчество которой всецело укреплено укорененностью человеческого духа в высшем духовном начале - в нравственности."

В связи с этим философы пристально анализировали истоки, смысл, последствий революции 1917 г. Бердяев в работе "Проблемы духовной культуры и религиозной философии" отмечал опасность любой революции по той простой причине, что она дает простор хаосу, отрицает традиционные ценности, а новых не создает, тем самым создавая питательную почву для анархии в различных формах.

Тот же Франк вскрывал и глубинные истоки абсолютизации настоящего как аннигиляции прошлого и видел в этом предисторию революции 1917г. В таком же ключе писали П.Новгородцев, П.Вышеславцев, П.Струве и др. Черты русского отношения к истории Франк выразил в понятиях и мировоззрении Пугачева-Базарова, художественных персонажей, воплотивших структуры национального сознания: "Писарев с его мальчишеским развенчиванием величайшего национального художника, и вся писаревщина... были не просто эпизодом нашего духовного развития, а скорее лишь выпуклым стеклом, которое собрало в одну яркую точку лучи варварского иконоборства"⁵.

Варварское иконоборство и "мальчишество" - суть синонимы, характеризующие то самое отношение к истории, какому присуще, если и неполное ее отрицание, но и непризнание, незнание того, что в мире есть нечто именуемое историей. Без отцов дети не взрослеют. У Андрея Белого в романе "Петербург" описана ситуация, когда по заданию некоей радикальной организации сын взялся убить отца, но передумал, словно "оживив" умершвленного замыслами террористов. Речь идет не просто о проблеме "Отцов и детей", хотя она и сама по себе существенно, но и об определенной системе педагогических принципов, когда "дети не в ответе за родителей". Значит, опыт отцов не годен, и дети получают его, ничего не сделав, не прожив и потому сразу отказываются от прошлого и формируется в глубинах сознания юного человека, что "жизнь - чужой праздник" и я на нем архаровец.... "Мой адрес не дом и не улица, мой адрес Советский Союз".

В.В.Зеньковский - одна из замечательных фигур русского педагогического зарубежья, философ, педагог, религиозный деятель, он много сделал для подрастающего поколения русских людей, чтобы сохранить в условиях чуждой для них среды, духовные ценности России. Он подчеркивал, что понятие "духовная жизнь" трудно для научного определения. И тем не менее к ней можно относить все то, что обращено к вечности, к бесконечности. Это возвышение предполагает признание трех величайших ценностей - Истины, Добра и Красоты. Другими словами, базисный характер осмысления этих понятий связан с тремя началами - познавательным, нравственным и эстетическим. Этим трем способностям человеческой природы соответствуют и три сферы духовной деятельности - научное знание (теория), искусство (эстетика), практическая деятельность, поступок (нравственность).

Действительно, термин "духовное" многозначен, многоаспектен и находится по ту сторону научности, с трудом может быть концептуализирован. И потому, видимо, до сих пор нет единого мнения среди педагогов, психологов, философов, этиков на сей предмет. Духовная жизнь человека до сих пор остается незамеченной, растворяясь в биологических, социологических факторах. Авторы полагают, что существующее кризисное состояние современной педагогики, психологии, философии в определенной степени обусловлено традиционным игнорированием проблем духовности. Анализ существующей литературы по ней свидетельствует о том, что по меньшей мере, можно выделить до десяти точек зрения. Одни под духовностью понимают истерическое сознание, другие - целостность психической деятельности человека, третьи - синтез этизма, эстетизма, теоретизма, четвертые - целостное единство "Истины, Добра и Красоты", пятые - единство всех нравственных сил человека, шестые - с миром "высших чувств личности", седьмые - с ориентацией на сциентизм, восьмые - с абсолютизацией Красоты и т.д.

Учение о духовности в творчестве мыслителей русского зарубежья имеет исторический, философский, педагогический, нравственный, культурологический статусы, выраженные через сложнейшую систему понятий. Содержательный аспект данной темы опосредованно и нередко напрямую связан с системами мировоззрений, поскольку затрагивает "последние вопросы бытия". Онтологический срез проблематики в творчестве Франка, Булгакова, Эрнста, Бердяева, Шестова и др. при некотором различии предполагает единую идею о том, что в основе этого понятия лежат другие сложные образования ума и сердца - такие как душа, дух. Так П.Флоренским под духовностью понимается внутреннее ядро, сила души. Она в центре главных постулатов: "Столпа" (Веры) и "Истины" (Церкви). Согласно Бердяеву, Франку..., душа и есть тот признак, который отличает одну индивидуальность от другой.

Однако марксистская гуманитарная, обществоведческая литература игнорировала тему, связанную с духом и душой. И потому они были изгнаны из педагогики, психологии, философии. А это сопровождалось игнорированием подлинного знания самого Человека. Сформировался стереотип сознания, согласно которому материалисту, атеисту не пристало заниматься такими "химерами" как душа. Да и само понятие "духовное" стало ассоциироваться с марксистскими идеологическими критериями. Об этом убедительно писал А.Платонов. Его герой счетовод Смачнев из повести "Город Градов" с убежденностью оголтелого невежества декларирует: "Вот, граждане, я откровенно, скажу, что у меня угощение водка!... Ничто меня не берет - ни музыка, ни пение, ни вера,- а водка меня берет! Значит, душа у меня твердая, только ядовитое вещество оно одобряет... Ничего духовного я не признаю, - то буржуазный обман..."⁶.

Поскольку в традициях отечественной культурологической мысли понятие "духовность" принадлежит скорее религиозной лексике, берущей начало в философском значении от неоплатоников и спиритуалистов и терминологически выходит к слову "Святой Дух". Помним смысл "Священной Книги": "Вначале было Слово". Думается, что первоэлементом духовности наряду с эмоциональностью, образностью (логикой сердца) предстает мысль - Слово - одно из наиболее загадочных явлений. Искра света, вспыхнувшая в недрах сотворенного, зажгла свет идеального. А оно есть квинтэссенция реального. Дух рождается разумом, и он охватывает сознание и самосознание в их единстве. Душа же ассоциируется с эмоционально-нравственным аспектом нашего внутреннего мира (чувствования, настроения, переживания). Выдающийся немецкий гуманист XVIII в. Гердер писал о том, что человек своим словом, речью сотрясает воздух, а он разносит по миру мыслящую душу и тем самым дух обретает видимый облик в виде разума и передается из поколения в поколение.

Не отсюда ли сложилось представление, что дух и сознание появляются как бы извне Человека и в форме рассудка вносят порядок в хаос разнообразных впечатлений, (исходящих, скажем, из большого космоса), а в сфере разума стремятся ввысь. Имеется ввиду сравнительная независимость сознания - кардинальный факт нашего духовного бытия. Сознание может отлетать от личности куда угодно. Оно как телевизионная мачта - все принимает и все передает.

Любопытно, что в контексте вышесказанного прочитывается работа видного русского ученого, публициста, общественного деятеля. П.Б.Струве "Дух и Слово Пушкина". Он также подчеркивает факт различного понимания поэтом содержания, которые скрываются за понятиями "Душа" и "Дух". П.Б.Струве полагает, что эти два слова, или пласты человеческого бытия, отражают различные уровни его состояния, чувство вечности, верности своим предкам, нередко теряемые в хаосе жизни, и в то же время выражают открытость всему миру, чужому. Верна схваченная мысль, что Душа и Дух поэта неотделимы от традиций христианской интерпретации. Собственно, русская культура неотделима от православия. Как верно заметил Г. Померанц, почти у каждого русского поэта есть стихотворение, в котором говорит православная лампада⁷. Но верна и мысль о том, что русская культура не сводилась только к православию.

Но вернемся к П.Б.Струве. Он полагал, что ключ к Духу Пушкина лежит в его "Слове". Через тактику Слова Пушкин обрел Дух, и этот Дух он воплотил в Слове⁸. Велика была и роль души поэта, противоречивая и поэтому нередко "...жадно, бешено предавалась наслаждениям", "...неистовым пирам", "...безумству гибели свободы..."⁹, однако, сливаясь с Духом, она обретала мерность в "...восторге пламенном и ясном", пред Богом в ясной тишине¹⁰. Душа умиротворялась духом. Прав П.Б.Струве, что сам Пушкин - это гармонический дух, самый ясный, русский дух. "Он - ясный день, и он - ясный сокол. Он - живой образ творческой гармонии, он - красота и лира"¹¹.

Проблема духа, какого бы уровня разрешения не достигла в современной науке, все еще остается одной из сложнейших. В самом деле, мы все еще мало знаем о самих себе, тем более относительно видимых результатов взаимоотношения духа и тела. А здесь имеет место, по крайней мере, четыре независимых допущения: во-первых, человеческое тело как объект материального мира, во-вторых, дух как явление духовного образования, в третьих, взаимодействие духа и тела между собою и в четвертых, дух и тело, дух и материя как автономные явления, каждый в своей сфере, не имеет точек соприкосновения. Думается, что только любые три из них совместимы между собою и могут быть верны. Все же вместе эти три послышки влекут ложность четвертого посыла, хотя дух не безусловно связан с душой и телом.

Об этом уже знал Платон. Дух у него помещен в тело с целью образования, совершенствования его. Разум, понятие, выработанное греческими философами, выводило тело в мир истинный, прекрасный, вечный, абсолютный - в мир Духа.

Франк в работе "Реальность и человек" подчеркивает, что внутреннее бытие человека, его индивидуальное состояние - это есть то, что отделяет человека от его внешности, от наружности и от самого себя. С помощью понятий "Дух", "Душа" формировалась отделяющая функция сознания - познание внешнего и внутреннего миров. А вот направленность на ту или другую сторону - могли не совпадать. Более того, может главенствовать одна над другой. Каждая эпоха основана на гегемонии той или другой стороны этой функции сознания, и эти односторонности приводят к кризису самой личности, разорванности его сознания.

История много раз свидетельствовала, что не в эмпирической жизни - внешней - богатстве материальном, власти над людьми, славе, авторстве - суть самой жизни. Не по ней судят об эпохе, а об нечто метафизическом, неприходящем - об идеалах. А они, несомненно, отражают внутреннюю жизнь человека. С образом духа олицетворяется поиск вечных истин, в том числе и таких как - Свобода, Равенство, Справедливость, Добро. Дух есть идеальное представление о телесном. Он есть образ вечности, а внешняя, эмпирическая жизнь - лишь проявления ее. Рабы плоти, свободные в Духе, их пути чаще всего не пересекаются во времени и пространстве. Любое умение "делать жизнь", любое упорядочение бытия может быть разумным, приемлемым. Но, если этот рационализм не опирается на внутренний фундамент, на внутреннее бытие с его абсолютами, если не осмыслены нравственно цели и средства, "делания жизни", рационализм отрекает Человека, да и все общество и вырождение. По мысли М.М.Бахтина переживание - это след смысла в бытии, это отблеск его на нем. И когда "разлагается" дух, то убывает и вера в Добро, Справедливость, тогда умиротворяются и чувства - душа. Нельзя жить вне мира ценностных общечеловеческих установок. Именно так прочитываются слова Бахтина: "Так дух разлагает во мне самую душу"¹².

Следует подчеркнуть, что для православной образовательно-воспитательной традиции, а она лежит в основе учения мыслителей русского зарубежья, всегда был характерен акцент на таких духовных, душевных качествах человека, как совесть, благочестие, смиренномудрие, доброжелательность, ответственность. В.Зеньковский считал, что воспитание должно быть "христоцентричным" и направлено на достижение единения человека с Богом, гармонии с самим собой и окружающим миром. Он полагал, что в основе человеческой личности должна быть положена нравственность, а она может быть приближена к ней трудом души. В работе "Апологетика" Зеньковский утверждал, что православная мораль несет в себе универсальное начало. Все созданы Богом, и из этого богосыновства всех людей вытекает

братство между ними. "Первыми проводниками морального начала в человеке, - считал он, - являются наши чувства - и больше всего стыд, жалость, чувство долга, благоговения, любви"¹³.

Анализ творческого наследия философов, педагогов русского зарубежья позволяет делать вывод о том, что главную функцию религии в самом общем виде они видели в выработке именно смыслов, позволяющих человеку выходить из собственного эгоизма, своего узкоэмпирического горизонта. Религия, устанавливая связи с бытием, переходит в нравственность, мораль, этику. В педагогике дореволюционного времени была четко представлена панорама христианских духовных ценностей (Бердяев, Булгаков, Лосский, Франк и др.). Известно, что ценности личности для них были выше ценностей государства, общества. Л.Н.Толстой создал учение об онтологии как духовном знании, в центре которого стояли понятия "религия", "вера", "Бог", "совесть", "любовь".

Не случайно, что сборники "Вехи" и "Из глубины" писались под влиянием революций 1905 и 1917 гг. и сквозной идеей был тезис о неразрывной связи между религиозной верой и нравственностью. Революция воспринималась как глубочайшая духовная катастрофа. И виновником в ней Бердяев, Булгаков, Франк, Лосский и др. называли радикальную русскую интеллигенцию. Эти мыслители постоянно предостерегали об опасности безрелигиозности. Под ней они понимали не просто отсутствие веры, а извращение ее, подмена ее собственным авторитетом, "...ведущее в конечном счете к утере духовных и моральных ориентиров и разрушительно сказывающиеся в психологии еще более бездуховных последователей носителей интеллигентской культуры"¹⁴. П.Струве писал о положительных началах общественной жизни, связанных непосредственно укорененностью в глубинах религиозного сознания. И разрыв этой коренной духовной связи определяется им как "...несчастье и преступление"¹⁵.

Русскими мыслителями определялись и черты православной духовности. Прежде всего они ведут речь о соборности, которая, в свою очередь, является порождением системы патриархальных ценностей, с присущим ей патернализмом, патриархальным коллективизмом. Кроме того, в систему православных духовных ценностей входят: подвижничество, аскеза, обрядовое доверие, схизма, созерцательность, приглушение социальной активности. Можно сказать, то был идеал новозаветного человека.

Проблемы духовности, свойственные творчеству русских мыслителей, изгнанных из России, полностью соответствует идеалам российской философии образования. Она традиционно отличалась от западной модели образования, воспитания. Известно, что, начиная с эпохи Просвещения, акцент ставился в философии образования на науку и она выдавалась за общечеловеческие ценности. Бердяев отмечал заслугу Киреевского в том, что он сумел увидеть изъяны западного Просвещения в разъединении философии,

педагогике, этике. Именно с того времени разум стал автоматически ассоциироваться с прогрессом вообще и условием, обеспечивающим рост личности. У Франка, Гессена, Зеньковского речь не шла о принижении роли разума, знания, науки, тем более отрицании их. Нет! Они предвидели опасность сциентизма, технократизма, прагматизма, идущие от монологизма научного знания. Верно подмечено современным психологом В.П.Зинченко, что технократическое мышление стало характерным инструментом не только для специалистов в области технических, естественных наук, но и для гуманитариев.

Из за рубежа шло предостережение против "безнравственного" образования, начиная с 20-х гг. Но ведь сам заместитель министра общего и профессионального образования В.Шадриков признает, что "Воспитание выбрасывается за борт: образование становится безнравственным"¹⁶. Оно стало возможным в силу того, что гуманитарная направленность общего образования была утрачена реформами 1918 г. и с тех пор, по справедливому замечанию И.Костенко, никогда не восстанавливалась¹⁷.

Восстановление российской традиционной системы образования и воспитания возможно на путях философии образования, зафиксированного в наследии русского зарубежья. Оно включает решение ряда фундаментальных задач.

Во-первых, осмысление, обоснование несостоятельности идеологизации, политизации образования.

Во-вторых, исследование роли, значения духовных основ воспитания, образования.

В-третьих, анализ философии образования имеет непосредственное отношение к возрождению России, роли ценностных начал, связанных с "самостоянием" человека.

В-четвертых, к ценностным смыслам содержательного аспекта обозначенной темы имеет анализ философской, этической мысли, связанной с пониманием того, что есть "российская ментальность", "русская духовность".

Примечания

1. Гессен С.М. Основы педагогики. Введение в прикладную философию.- М., 1995.- С.120.
2. Франк С.Л. Сущность русского мировоззрения //Русское мировоззрение.- СПб.: Наука, 1996.- С.187.
3. Там же. С.282.
4. См. подр.: Голенко С. В ожидании образовательной революции: проблемы смысла и понимания //Alma mater.- 1997.- N 6.- С.6.
5. Франк С.Л. De profundis //Из глубины. М., 1991.- С.171.
6. Платонов А. Город Градов //Избр.- М., 1977.- С.78.

7. Померанц Г. Между "иметь и быть" //Лит.газ.- 1991.- 9/1.- С.15.
8. Струве П.Б. Дух и слово Пушкина //Вопр.лит.- 1989.- N12.- С.234.
9. Там же. С.235.
- 10.Там же. С.236.
- 11.Там же. С.240.
12. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества.- М.: Искусство, 1986- С.118.
- 13.Мальцева В.М. В.В.Зеньковский о духовно-нравственном развитии личности //Педагогика.- 1994- N 4.- С.97.
14. Омельченко Н.А. "Веховская" традиция в духовной жизни русской эмиграции. // Вопр.истории.- 1995.- N 1.- с.42.
- 15.Струве П.Б.Предисловие издателя // Из глубины: Сборник статей о русской революции.- М., 1990.- С.19.
16. Шадриков В.Д. Человек за партией - надежда России //Педагогический вестник.- 1977.- N1.- С.2.
17. См.подр.: Костенко И. Стратегическая задача российского образования и политизированная педагогика //Alma mater.- 1997.- N 7.- С.16.

О.Е.Осовский

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО РОССИЙСКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ПРОБЛЕМА

Среди множества вопросов истории современной отечественной культуры проблемы культурного наследия Российского Зарубежья относятся сегодня к числу, пожалуй, наиболее активно разрабатываемых¹. Причем, удельный вес представителей самых различных отраслей гуманитарного знания (и не только, добавим, гуманитарного, но и естественнонаучного, когда речь заходит, скажем, о развитии в условиях эмиграции российской науки и техники²), а также научно-исследовательских учреждений и центров, специализирующихся исключительно на этой тематике, увеличивается все заметнее³. Тому есть немало причин, среди которых назовем, прежде всего, очевидное стремление восполнить в новых социально-исторических условиях пробелы в общей истории российской культуры XX в., активизировать осмысление общих тенденций развития современного культурного пространства, дополнить картину российско-зарубежных культурных и интеллектуальных связей в нынешнем столетии, учесть поучительный опыт специфического существования российских диаспор в предвоенные годы в условиях ситуации "нового зарубежья" и т.п.

Можно согласиться с мнением академика Е.П.Челышева: "Исследование отторгнутых от России пластов культуры имеет не только чисто научное академическое, но и практическое значение. Проблемы, о которых спо-

рили в свое время в среде российских эмигрантов,- о будущем России, о государственности и власти, об отношении к религии, о социальной справедливости, о взаимоотношениях интеллигенции и народа, насилии и ненасилию, словом, проблемы, всегда игравшие первостепенную роль в духовной жизни российского общества, особенно актуальны для нас сегодня в обстановке поиска путей преодоления социально-экономического кризиса в стране, обновления России, возрождения ее культуры. Обращение к гуманистическим, нравственным истокам национальной культуры, сохраненным в наследии лучших представителей российской эмиграции, может способствовать оздоровлению российского общества, преодолению в нем негативных тенденций: беспредельного эгоизма, вседозволенности, национализма и расизма, беспринципности, необузданной коммерциализации, некритического восприятия худших образцов зарубежной культуры, словом всего того, что не может не тревожить и не угнетать нас сегодня.

Задача состоит в том, чтобы сделать достоянием широкой общественности России все то лучшее, что было создано нашими соотечественниками в эмиграции, Могли ли они тогда надеяться, что их слова и мысли услышат и поймут их потомки в новой России, о которой они так мечтали”⁴.

Российское Зарубежье, вне всякого сомнения, представляет собой совершенно оригинальный и неповторимый социокультурный феномен, заслуживающий самого пристального внимания и детального исследования. Ни в одном другом случае части нации, оказавшейся за рубежом в результате смены политического строя и идеологических пристрастий, не удавалось сохранить свою культуру, свое национальное самосознание и самобытность в течение столь длительного времени. Пожалуй, единственным аналогом подобного исхода можно увидеть лишь в китайской эмиграции с живописными “чайнатаунами” в Соединенных Штатах Америки, Великобритании или Австралии, но эта эмиграция носила по преимуществу экономический характер, ее представители уезжали без какой бы то ни было надежды на возвращение, а выраставшее в пока еще чужой стране молодое поколение однозначно стремилось поскорее слиться с окружающим миром, раствориться в нем, превратившись прежде в “стоцентных американцев”, пусть и с экзотическими этническими корнями, чему, конечно же, способствовала национальная, религиозная и расовая терпимость американского общества, придерживавшегося политики “плавильного котла”, хотя, справедливости ради, следует заметить, что и в этой ситуации попытки сохранить национальную самобытность особенно у старшего поколения присутствуют достаточно отчетливо, а желание молодежи обрести новую национальную идентичность превращается в достаточно длительный и небезболезненный процесс⁵.

Российская эмиграция первой послереволюционной волны, напротив, рассматривала свое пребывание на чужбине исключительно как временное состояние, которое обязательно должно перемениться с изменениями в об-

щей военно-политической ситуации в Европе и очередным, на этот раз победоносным походом Антанты против Советской России. Объективная историческая реальность показала весь утопизм подобных расчетов, однако надежда на возвращение (причем, не в “сменовеховско-евразийском” варианте - в примирении с новой властью, а на белом коне под “переливчатый звон колоколов”) оставалась одной из самых долгих иллюзий российской эмиграции, результатом чего стало появление и функционирование на протяжении 1920-30-х гг. не только политических центров и группировок, но и частичное сохранение воинских формирований, а затем различного рода объединений и союзов, послуживших толчком к появлению так называемой “военной культуры” (И.В.Домнин) Российского Зарубежья, представленной, прежде всего, общественными организациями военного характера (типа Российского общевойскового союза), а также целой системой учебных и учебно-научных заведений во всей Европе, значительными фигурами теоретиков и практиков военного дела (от генералов П.Н.Краснова и А.П.Кутепова до А.И.Деникина и Н.Н.Головина и др.)⁶. Упоминание данного, достаточно малоизвестного широкой аудитории факта призвано лишь еще раз подтвердить всю уникальность и неповторимость такого явления как Российское Зарубежье.

Сегодня со всей очевидностью встает единственный вопрос - существовала ли некая альтернативность в путях развития Российского Зарубежья, имелась ли возможность единения российской эмиграции в единое сообщество со всеми вытекающими отсюда социокультурными, идеологическими, политическими и даже геополитическими последствиями? Один из вариантов ответа попытался предложить еще в 1970-е гг. В.П.Аксенов в известном романе-антиутопии “Остров Крым”. Впрочем, фантастическое переигрывание исторической ситуации на уровне художественного текста не оставляет автору даже гипотетической возможности счастливого финала - последний островок свободы исчезает в небытии, раздавленный тоталитарным монстром.

В задачу нашей статьи не входит художественная оценка этого произведения (литературные достоинства которого, впрочем, очевидны) - в данном случае для нас показательно то представление о возможной альтернативе, которое присутствует в литературном сознании пока еще *советского* писателя и в полной мере отражает уровень понимания проблемы и способности ее осмысления вне эмигрантской среды, неизбежное акцентирование внутренних противоречий, которые раздирали изнутри, буквально разрывали уже не рожденное воображением талантливого прозаика, а вполне реальное эмигрантское сообщество, подтачивая и без того не слишком тесное единство⁷. Справедливости ради следует признать, что подобные противоречия были неизбежны - слишком уж разнородна была эмигрантская масса по своему социальному, культурному и политическому характеру (даже демо-

графически - в силу вполне понятных причин удельный вес ее мужской части оказался радикально высоким⁸, что, естественно, не способствовало сохранению, условно говоря, "этнической чистоты" потомства российской эмиграции ни в одной из европейских стран - браки же вне российской эмигрантской общины с неизбежностью вели к уходу последующих поколений за пределы культуры бывшего отечества, рождали своего рода "двуязычное сознание", сменяющееся в конечном итоге растворением в жизни и культуре вновь обретенной родины, а имеющиеся исключения - в качестве одного из примеров приведем судьбы обладателя уникальнейшей коллекции русской театральной живописи "серебряного века" кн.Н.Д.Лобанова-Ростовского⁹ и легендарного хранителя российских исторических документов барона Э.Д.Фальц-Фейна¹⁰ - скорее подтверждают общие, достаточно, увы, трагические для российской эмиграции тенденции).

В случившемся есть своя жестокая и необратимая закономерность, ибо, не имея единого центра, согласованного, условно говоря, конечного пункта для исхода от полутора до трех, по разным подсчетам, миллионов бывших подданных Российской Империи¹¹ оказались на огромных пространствах за пределами Родины от Варшавы и Парижа до Харбина, Мельбурна и Каракаса. "Возникновение русской эмиграции явилось прямым следствием поражения белых армий в 1920-1921 гг. и окончательного установления границ Российской Советской Федеративной Социалистической Республики (РСФСР) по Рижскому мирному договору 1921 г. Однако, если быть абсолютно точным, процесс создания Зарубежной России продолжался еще несколько лет, - констатирует М.Раев.- Пока границы РСФСР (а с декабря 1922 г. Союза Советских Социалистических Республик - СССР) оставались в какой-то степени открытыми и прозрачными - до начала коллективизации и первой пятилетки или по крайней мере до середины 20-х гг., - Россия за рубежом не была еще окончательно отделена от той, другой, России... Облик ее менялся, хотя структура более или менее устоялась к 1928 г. Численность эмиграции к этому времени перестала расти: новых беженцев из России почти не было, за исключением тех, кому удавалось бежать из тюрем и концлагерей, а также т.н. "невозвращенцев" работников советских учреждений за границей отказавшихся вернуться в Советский Союз, и членов их семей. Внешнеполитические события также вносили коррективы в облик эмиграции. Некоторые "провинции" России за рубежом сокращались в размерах или исчезали совсем вследствие особенностей политического развития стран, предоставивших русским убежище. Так, националистическая политика Польши, Румынии и, в меньшей степени, Латвии вынудила многих изгнанников искать новое пристанище; русская культурная жизнь в этих странах практически замерла. В результате японского вторжения в Китай и создания империи Маньчжоуго опустел русский Харбин, немногие оставшиеся там эмигранты вынуждены были заботиться лишь о своем выживании. На-

конец, приход к власти в Германии Гитлера и последовавшая вскоре немецкая оккупация Чехословакии подорвали творческий потенциал центров русской эмиграции в этих странах и положили конец существованию там русских учебных заведений, литературной и художественной жизни.

Последний удар по России за рубежом был нанесен начавшейся в 1939г. второй мировой войной, в особенности немецким вторжением во Францию и ее поражением в мае-июне 1940 г. Война принесла тяготы и невзгоды, от которых страдала вся завоеванная Гитлером Европа, но, кроме того, она сделала невозможным свободное существование российской эмиграции. Многие эмигранты стойчески пережили войну, немало их героически сражалось за независимость стран, предоставивших им убежище. Тем не менее как самостоятельное "общество в изгнании" русская эмиграция выжить не смогла"¹².

Столь подробная цитата избавляет нас от необходимости давать детальный социополитический анализ ситуации Российского Зарубежья. Отметим лишь, что изрядная разбросанность российской диаспоры, несмотря на все многообразие интересов и разномыслие тех, кто говорил от имени российской эмиграции в различных регионах, несмотря на отсутствие политической воли к объединению политических сил, не приходится сомневаться в том, что в одном российская эмиграция смогла преуспеть - на протяжении 1920 - первой половины 1930-х гг. сложилось единое интеллектуальное пространство (культурно-художественное и культурно-образовательное), которому не могли помешать ни национальные границы, ни политические и идеологические барьеры, получившее в известном труде П.Е.Ковалевского точное и емкое определение: "Русское рассеяние превзошло все бывшие до него и по числу и по культурному значению, так как оно оказалось центром и движущей силой того явления, которое обычно называется русским зарубежьем, но которое следовало бы называть "Зарубежной Россией"¹³.

Естественно, в каждом из признанных культурных центров Российского Зарубежья - в Берлине, в Белграде, в Праге, в Париже, в Харбине - имелась своя собственная специфика, но она ни в коем случае не являлась препятствием для интенсивного диалога (не всегда, правда, обходившегося без упреков и обид, как в варшавско-парижской литературной перепалке 1927г., подробно проанализированной Н.А.Богомоловым¹⁴, хотя следует отметить, справедливости ради, что для сведения счетов порой вовсе не нужно было оказываться далеко друг от друга, и конфликты между старшим и младшим поколением российской эмиграции в Париже оказывались ничуть не менее острыми и болезненными, нежели конфликт между Парижем и Варшавой или Ригой¹⁵). Тем не менее, и литературная критика, и русскоязычная пресса в целом самым внимательным образом следила за происходящим во всех крупных центрах разбросанной по миру диаспоры, откликаясь на любое, самое незначительное событие в культурной жизни того или иного региона.

Обрисовывая в начале 1960-х гг. интеллектуальную ситуацию россий-

ской эмиграции межвоенного периода в связи со своим собственным творчеством, В.В.Набоков совершенно невольно дал одну из самых поразительных иллюстраций процесса постепенного исчезновения фактора национальной самобытности: “Во время великой и все еще невоспетой эры русского интеллектуального изгнанничества - примерно между 1920 и 1940 - книги, писавшиеся по-русски эмигрантами из России и публиковавшиеся эмигрантскими издательствами за границей, охотно покупались либо брались в библиотеках эмигрантскими читателями, но были абсолютно запрещены в Советской России - как и сейчас (исключение сделано для нескольких умерших читателей, таких как Куприн и Бунин, чьи книги, подвергнутые строгой цензуре, были недавно там переизданы), независимо от темы рассказа или стихотворения. Эмигрантский роман, напечатанный, например, в Париже и продававшийся во всей свободной Европе, мог тогда разойтись в количестве 1000 или 2000 экземпляров - это был бы бестселлер - но каждый экземпляр переходил бы еще из рук в руки и прочитывался по меньшей мере 20 людьми и по меньшей мере пятьюдесятью за год, если попадал в русские библиотеки, которых в одной Западной Европе были сотни. Можно сказать, что эра изгнанничества закончилась во время второй мировой войны. Старые писатели умерли, русские издатели исчезли и, что хуже всего, общая атмосфера эмигрантской культуры с ее блеском, энергией, чистотой и силой отклика истощилась до ручейка русскоязычных периодических журналов, анемичных по таланту и провинциальных по тону. Теперь о моем случае: дело было на самом деле не в финансовой стороне; не думаю, что мои русские книги когда-нибудь приносили мне больше нескольких сот долларов в год, и я стою за башню из слоновой кости и за сочинительство ради того, чтобы доставить удовольствие одному читателю - себе самому. Но нужно еще какое-то эхо, если не ответ, и некоторое умножение собственного “я” в пределах одной страны или нескольких. И если вокруг вашего письменного стола пустота, хочется, чтобы это была, по крайней мере, звучащая пустота, а не камера с обитыми войлоком стенами. С течением времени я все меньше и меньше интересовался Россией и становился все более равнодушен к некогда мучительной мысли, что мои книги останутся там запрещенными так долго, пока мое неприятие полицейского государства и политического подавления будут препятствовать мне даже отдаленно задуматься над возможностью возвращения. Нет, я не напишу ни одного романа на русском, хотя я время от времени позволяю себе очень немного русских стихотворений. Я написал свой последний русский роман четверть века назад”¹⁶.

Естественно, что различия между культурными центрами российской эмиграции не могли не сказываться на интенсивности культурной жизни. В начале 1920-х гг. выделялся прежде всего Берлин, по определению Г.Струве, “литературная столица” не только Российского Зарубежья, но и России¹⁷, с неимоверным количеством русских издательств, газет, журналов

и т.п., ставший своего рода той европейской “Меккой”¹⁸, где до определенного времени был вполне возможен диалог художников, лояльных режиму и потому выехавших на Запад в творческие командировки (от И.Эренбурга до С.Есенина и В.Маяковского), и тех литераторов, философов, мыслителей, кто оказался за границей в лучшем случае, взойдя на борт очередного “философского парохода”. Вполне естественно, что между Берлином и всерьез претендовавшим на роль интеллектуальной столицы Российского Зарубежья Парижем развернулась нешуточная борьба, закономерным исходом которой стал постепенный упадок (в силу многих причин, прежде всего социально-экономических и политических) Берлина и окончательная победа французской столицы.

Совершенно особняком стоят несколько столиц славянских государств, в которых интеллектуальная и культурно-образовательная активность российской эмиграции была чрезвычайно велика и сыграла немалую роль в росте национального образования и культуры стран-“реципиентов”. Речь идет, в первую очередь о Чехословакии и Югославии, где в силу объективных и субъективных факторов (общность славянских корней, молодость государств, потребность в высококвалифицированных кадрах, высокий авторитет русской культуры, симпатии руководства страны к определенным политическим силам России - ситуация Т.Масарика в Чехословакии, близость религии и глубокая историческая благодарность России - ситуация Сербии) российской эмиграции долгое время предоставлялся режим максимального благоприятствования¹⁹. Видимо, правомерно предположить, что именно в пребывании российской эмиграции в славянских странах был заложен тот нереализованный потенциал, который при наличии общеэмигрантской “русской идеи” и политической воли мог превратить Российское Зарубежье в некую цельность, способную сыграть куда более серьезную роль в политической жизни Европы. Впрочем, то, что не смогли сделать идеологи и практики Белого движения, смогли сделать деятели образования и культуры Российского Зарубежья, создавшие действительно единое интеллектуальное пространство от Парижа до Харбина и Мельбурна.

Общий теоретический и даже исторический экскурс всегда требует живого примера, на практике подтверждающего верность выстраиваемых схем. Конкретных иллюстраций можно было бы привести множество. В силу не только сугубо личных симпатий, но и исходя из абсолютной типичности приводимой судьбы и значимости данного исторического персонажа для интеллектуальной панорамы Русского Парижа, мы остановимся на фигуре Н.М.Бахтина - человека, усилиями которого в немалой степени единое интеллектуальное пространство Российского Зарубежья создавалось, воспроизведенное отчасти в его многочисленных статьях и репликах. Старший брат известнейшего российского мыслителя XX в. М.М.Бахтина Николай Бахтин (1894 - 1950) принадлежал к т.н. младшему поколению “серебряного

века”, успевшему получить, по выражению Н.Ульянова, “литературную зарядку в старой писательской среде Петербурга и Москвы”¹⁸, подлинный расцвет и творческая зрелость которого пришлись на годы эмиграции (от Г.Адамовича, В.Вейдле и И.Одоевцевой до Н.Оцуа и др.). Только-только приобщившись к таинствам классической науки и древней философии у Ф.Ф.Зелинского в Петроградском университете последних предреволюционных лет, где царил атмосфера декларируемого известным философом “нового возрождения”, обретя поэтическое воображение, рожденное тогдашними умонастроениями “северной Пальмиры”, Н.М.Бахтин и его ближайшие единомышленники абсолютно логично оказываются сначала в окопах первой мировой войны, затем на фронтах войны гражданской, чтобы в конце концов оставить родину и найти приют на чужбине²¹.

Перебравшись в столицу Франции после долгих скитаний по Европе и службы в Иностранном легионе, чуть было не закончившейся трагическим финалом, Н.М.Бахтин достаточно органично вписывается в культурную и литературную среду “русского Парижа”, занимая в ней свое неповторимое место. Бойкое перо и очевидный талант привели Бахтина в число сотрудников известного парижского литературно-художественного издания русской эмиграции журнала “Звено” (сначала еженедельника, а затем “толстого” ежемесячника, по ироническому и не слишком справедливому замечанию И.Северянина, взявшего на себя смелость “руководить” литературно-художественным вкусом русской эмиграции), выходявшего под редакцией П.Н.Милюкова и М.М.Винавера (после смерти последнего - М.Л.Кантора), где ему поручались философский отдел и отчасти литературно-художественная критика²².

Уже здесь отчетливо проявляется культуртрегерское начало, свойственное личности и творчеству Бахтина, выступающего в двух ипостасях - критика современной российской интеллектуальной мысли (в этом случае объектами его внимания выступают авторы текстов по обе стороны границы - от В.Жирмунского, Б.Эйхенбаума и некоего профессора Сержникова в Советской России до Н.А.Бердяева, Л.П.Карсавина, В.Сеземана, Ф.Ф.Зелинского за ее пределами) и тонкого интерпретатора последних событий и важнейших тенденций в интеллектуальной жизни Запада (от недавних книг и статей Ф.Маритена, О.Шпенглера и М.Шелера до современной французской поэзии и прозы 1920-х гг.)²¹.

Еще одна примечательная черта Н.М.Бахтина, заметно выделявшая его даже в живописной среде русских парижан, - несомненный ораторский дар. Бахтинские циклы лекций, читавшиеся им для достаточно ограниченной аудитории, в частности, четыре выступления под общим заголовком “Современность и эллинизм” (1927) стали подлинным явлением в культурной жизни “русского Парижа”. “Его лекции о Греции и ее духовном наследстве, - писал под непосредственным впечатлением от услышанного

Г.Адамович, - увлекли, скажу даже, очаровали присутствующих. Увлекала убежденность, стройность, сила мысли, глубокий пафос ее, и очаровывали те “высоты”, к которым она была направлена. Историческая тема оказалась современной. Бахтин говорил об эллинизме, но по существу он страстно проповедовал о единственно “интересном” - о жизни и судьбе человека. И столько вложил он в свою проповедь огня, столько непримиримости, что, право, “в наш равнодушный век” эти мало обычные лекции почти ошеломляли”²³.

С конца 1920-х гг. Бахтин проявляет все больший интерес к Англии. В 1928 г. по приглашению Славянского общества (основанного известным славистом С.А.Коноваловым) Бирмингемского университета (примечательно, что одним из сотрудников, а затем и деканом славянского отделения в нем был Е.М.Винавер, младший брат редактора “Звена”²⁴) он впервые посещает “туманный Альбион”, чтобы в 1932г. уже перебраться окончательно. После защиты диссертации “Происхождение мифа о кентаврах и лапидах в Фессалии XIII в. до н.э.” в Кембридже он преподает на кафедре классической филологии Университетского колледжа в Саутхемптоне, а в 1938 г. становится одним из ведущих преподавателей Бирмингемского университета, в стенах которого крепнут его давняя дружба с известным античником Дж.Томсоном и тесные приятельские отношения с выдающимся философом XX в. Л.Витгенштейном, что много лет спустя стало ведущей темой “карнавального” романа известного английского литературоведа неомарксистской ориентации писателя Т.Иглтона “Святые и ученые” (1987).

Несмотря на то, что “официальные” научные интересы Н.М.Бахтина в этот период сосредоточены по преимуществу на проблемах изучения и преподавания древнегреческого языка, он продолжает работу над лекциями по русской классической и современной литературе: от наследия Пушкина и Л.Н.Толстого до поэзии символистов и творчества Маяковского. Правда, последние так и оставались подготовительными записями к устным выступлениям и были опубликованы друзьями автора через много лет после его смерти²⁵. Н.Бахтин на многие годы как бы уходит из поля Российского Зарубежья, но взаимное притяжение продолжает сохраняться в том едином интеллектуальном пространстве, после второй мировой войны по-прежнему существующим, может быть, в куда более скромном варианте по обе стороны океана. По крайней мере, именно в “Новом русском слове” Г.Адамовичем, к друзьям и единомышленникам Н.М.Бахтина отнюдь не принадлежавшим, была опубликована статья “Памяти необыкновенного человека” с необычайно высокой оценкой многочисленных талантов покойного²⁶.

Еще одним примером подобного рода может служить то, как сложилась судьба В.В.Набокова. Благодаря интенсивным архивным поискам и удачным находкам академика Г.М.Бонгард-Левина, сегодня известно, насколько

продуктивна была та деятельность, которую развернули в США “патриархи” российской исторической науки, прежде всего М.И.Ростовцев и М.М.Карпович²⁷, дабы помочь известному писателю (и не только ему) не просто попасть в США, но и получить достойную работу - весьма непростая задача, получившая однако более или менее благополучное разрешение, отголоски чего читатель без труда обнаруживает в романе В.Набокова “Пнин”, повествующем о русском профессоре в провинциальном американском университете и содержащем любопытные зарисовки жизни и быта российских эмигрантов в Америке²⁸.

Естественно, заявленная в статье тема не исчерпывается лишь приведенными выше примерами. Образ интеллектуального пространства Российского Зарубежья куда сложнее и многограннее. Можно считать, что пока сделаны лишь первые шаги по его осмыслению и описанию, основная работа по данному вопросу еще только начинается.

Примечания

1. Прежде всего см.: Культурное наследие российской эмиграции. 1917 - 1940.- М., 1994.- Т.1-2; Золотая книга русской эмиграции.- М., 1996; Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья: 20-50-е гг. XXв.- Саранск, 1997; Серапионова Е.П. Российская эмиграция в Чехословацкой Республике (20-30-е годы).- М., 1995; Русская эмиграция в Югославии.- М., 1996 и др.
2. См.: Российские ученые и инженеры в эмиграции.- М., 1993.
3. Осовский Е.Г. Введение //Осовский Е.Г. Деятели общественно-педагогического движения и педагоги Российского Зарубежья. Саранск, 1997.
4. Чельшев Е.П. Предисловие //Культурное наследие российской эмиграции. 1917 - 1940.- Т.1.- С.11.
5. См.: Kingston M.H. Woman warrior. N.Y., 1975.
6. См.: Домнин И.В. Военная культура русского зарубежья// Культурное наследие российской эмиграции. 1917 - 1940.- Т.1.- С.124 - 129.
7. См.: Милуков П.Н. Эмиграция на перепутье.- Париж, 1926.
8. Gouseff C., Sadiet N. L'Emigration Russe en France: 1920 - 1930: These... P., 1983.
9. См.: Зильберштейн И. Дело жизни. Лучшая зарубежная коллекция русского театрально-декорационного искусства //Огонек.- 1986.- № 36.- С.22. Пожарская М. Коллекция Лобановых-Ростовских // Художники русского театра: 1880-1930. М., 1991.- С.85-104.
10. Медведев Ф. Парижские интервью. М., 1995.
- 11.См.: Шулепова Э.А. Проблемы адаптации Российской эмиграции (первая волна) // Культурное наследие российской эмиграции. 1917 - 1940.- Т.1.- С.168-176.

12. Раев М. Россия за рубежом. История культуры русской эмиграции: 1919 - 1939.- М., 1994.- С.16-17.

13. Ковалевский П.Е. Зарубежная Россия: история и культурно-просветительная работа русского зарубежья за полвека (1920-1950).- Париж, 1973.- С.11.

14. Богомолов Н.А. Об одной литературно-политической полемике 1927г. //Культурное наследие российской эмиграции. 1917 - 1940.- Т.1.- С.25-33.

15. См., к примеру, нашу публикацию: Н.Бахтин - З.Гиппиус: Диалог о смерти // РЖ: гуманитарные и социальные науки за рубежом: Литературоведение: Зарубежная литература.- 1996.- N 1.- С.100-109.

16. В.В.Набоков: Pro et contra.- СПб., 1997.- С.161-162. ✓

17. Струве Г. Русская литература в изгнании.- Нью Йорк, 1965.- С.24.

18. Известный библиограф и журналист А.Яценко в конце 1922 г. констатировал: "Свобода и терпимость Германской Республики, дружелюбное и гостеприимное отношение германского народа (единственного, оказавшегося другом русских в эти трудные годы), скопление здесь, в силу этого, значительных русских интеллигентных и предпринимательских сил, дешевизна производства, совершенство и эластичность германской типографической техники, разработанность методов международной торговли, либерализм германского законодательства и закона о прессе - все эти и многие другие условия способствовали тому, что Берлин действительно стал "третьей (умственной) столицей" России. Законы экономической конкуренции на едином рынке привели к тому, что мало-помалу почти все русские книгоиздательства в других странах, кроме Германии, должны были прекратить свою деятельность или перенести печатание книг в Германию" (Цит. по: Бейер Т. Русский Берлин. Экспатриация? Изгнание? Эмиграция? // Диапазон. Вестник иностранной литературы.- 1993.- №1.- С.65.

19. См.: Серапионова Е.П. Российская эмиграция в Чехословацкой Республике (20-30-е годы). М., 1995; Русская эмиграция в Югославии. М., 1996.

20. Цит.по: Варшавский В.С. Незамеченное поколение.- М.,1992.- С.177.

21. Бахтин Н. Русская революция глазами белогвардейца //Бахтинология. Исследования, переводы, публикации.- СПб., 1995.- С.329-353.

22. См.: Осовский О.Е. Николай Бахтин на страницах журнала "Звено" // Культурное наследие российской эмиграции.- 1917-1940.- М., 1994.- Т.2. С.167-181.

23. Цит. по: Бахтин Н.М. Из жизни идей.- М., 1995.- С.151.

24. См.: Бонгард-Левин Г.М. Владимир Набоков и академик М.И.Ростовцев //Новое лит. обозрение.- 1993.- N 5.- С.127.

25. Bachtin N. Lectures and essays. Birmingham, 1963.

26. Адамович Г. Памяти необыкновенного человека //Бахтин Н.М. Из жизни идей.- С.140-141.

27. См.: Бонгард-Левин Г.М. Владимир Набоков и академик М.И.Ростовцев.

28. Набоков В.В. Пнин // Набоков В. Романы.- М., 1991.

Л.И.Богомолова

ПЕДАГОГИКА РОССИЙСКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА

Изучение педагогики Российского Зарубежья как феномена российской культуры связано со многими трудностями, которые носят как объективный, так и субъективный характер. Во-первых, это проблемы, связанные с недостаточным, с нашей точки зрения, проникновением в идеи православия, лежащие в основе этого явления, недостаточное их принятие. В последние годы опубликовано довольно много работ, посвященных православной педагогике вообще и педагогике Российского Зарубежья, в частности. Время восторга и описательности уступает место сущностному анализу, который влечет за собой больше вопросов, чем ответов. Например, может ли неверующий в Бога исследователь постигнуть всю глубину и своеобразие основополагающих постулатов православной педагогики, понять и адекватно оценить сущность таких понятий как "соборность", "духовность", "совесть" и т.д. Во-вторых, несмотря на достаточно большое количество публикаций, сказывается ограниченность источников базы. Кроме того, неразработанность методологических оснований для изучения таких явлений, встреча с которыми происходит впервые.

Вместе с тем, на пути изучения, постижения идей педагогики Российского Зарубежья как сложнейшего и уникального феномена встает множество трудностей, связанных не только с когнитивными проблемами, использованием новых терминов и понятий и др., но и с методологическими установками самих исследователей, в которых часто доминирует однозначность суждений и смыслов, что часто приводит только к восторженным оценкам или к полному неприятию. Вероятно, результаты исследований будут зависеть от того, сколько и каких вопросов мы зададим себе, другим исследователям, изучаемым текстам и, соответственно, столько рано или поздно и получим ответов. С нашей точки зрения, приблизиться к поставленным задачам в настоящее время может помочь принцип диалога, который дает возможность принять "другую логику", "другую культуру", "другой голос", "другой смысл". Сущностный диалог поможет не только проникнуть в суть понятий "соборность", "духовность", "грех" и др., но и ответить на насущные вопросы современного образования.

Диалог при изучении различных педагогических явлений выступает в различных своих проявлениях. В первую очередь, идею диалога можно рассматривать как методологический принцип, определяющий направленность, смысл наших исследований. Принцип диалога направляет нас, когда мы хотим понять своеобразие педагогики В.В.Зеньковского или С.И.Гессена, или других мыслителей Российского Зарубежья, в связи с тем, что наша педагогика по преимуществу остается в рамках материалистической или "нововременной"¹ парадигмы, стремясь все объяснить, логически связать. А христианская педагогика основана на вере, на принятии, например, постулатов о духе и духовности, изначально присущей человеку, о "кресте" как логике духовного развития каждого человека и ее внутренней неизменности. В то время, как советская педагогика ставила жизненный путь человека в прямую зависимость от внешних обстоятельств, от социальных условий, христианская антропология утверждает его независимость от происходящего во вне. Или воспитание нравственности в советской педагогике часто отождествлялось с духовным воспитанием и рассматривалось как рядоположенное с умственным, трудовым, физическим и др., в педагогике В.В.Зеньковского духовное воспитание рассматривается как основная цель и задача, которой подчинены все другие - умственное, физическое и т.д.

Центральным понятием практически любой педагогической концепции является понятие личности, но понимание, наполнение этого понятия в них не является однозначным. Так, личность и духовность, по В.В.Зеньковскому, тождественные понятия. Человек и есть личность, потому что ему изначально присуща духовность. "Все в человеке потому и личностно, что все соотносено к духовному началу, что человек всегда и во всем духовен. Эта духовность не "самосуца", она загадочно сочетается с ее тварностью, но все же она есть средоточие, живая сердцевина человека, истинный центр ("реальное я"), основа индивидуальности человека его ядро."² Личность не формируется в процессе развития, а задается человеку как тема творческого раскрытия и осуществления его творческих талантов, это то, что придает каждому своеобразие. Безусловно, принятие такого содержания понятия личность требует от исследователя диалогичности, постоянного соотношения с другими трактовками.

Стремление возродить и сохранить традиционную православную русскую культуру приводит сегодня к созданию русских школ, школ православной ориентации и т.д., что, без сомнения, актуализирует идеи В.В.Зеньковского, С.И.Гессена, Н.А.Бердяева и др. Вместе с тем, существует опасность механистического переноса идей без учета современных общественно-политических, социокультурных и собственно образовательных реалий, тем более, что сознание подрастающего поколения можно охарактеризовать, по терминологии В.С.Библера, как "нововременное", т.е.

рациональное, в основе которого лежит постулат "Знание - сила", в то время, как имея дело с православной педагогикой, мы обращаемся к таким понятиям как "вера", "церковность" и др.

Педагогика Российского Зарубежья одной из своих основных задач ставила сохранение в условиях "иной культуры" культуры русской православной в умах и душах подрастающего поколения, вынужденного жить в эмиграции. И хотя сегодня наша культура не находится в изгнании в прямом смысле слова, но социально-экономические условия таковы, что стремление к западным экономическим идеалам неизменно приводит и к засилию "иных", чуждых традиционным представлениям о духовности и нравственности образцов культуры, отношений, поведения. Поэтому стремление сохранить лучшее в отечественном образовании большинство авторов связывает с национальными традициями, которые выросли из православия. Духовное воспитание - центральная проблема педагогики Российского Зарубежья. Каждому человеку необходимо открыть в себе духовную жизнь, "а то можно и всю свою жизнь прожить, не останавливая своего внимания на духовной стороне, лишь изредка - ощущая страх перед самим собой, перед своей глубиной".³

Современные представления о духовности чаще всего связывают ее со всем положительным, т.е. истинно человеческим в человеке, в то время как В.В.Зеньковский показывает, что духовная жизнь есть сердцевина личности во всех ее проявлениях: "Человек духовен и в грехе, и в добре, в истинном знании и в заблуждениях, в поклонении красоте и в чувственности и то, что мы остаемся духовны всегда и во всем, означает такую нерасторжимость, единичность и неповторимость связи духовной стороны психофизической организации, что начало личности, будучи, как мы видели по существу чисто духовным, пронизывает собой все в человеке."⁴ Эта двусторонность, внутренний диалогизм присущи человеку на протяжении всей его жизни, определяют путь личности. Каждый человек призван идти своим индивидуальным путем, который определяется его духовными особенностями, неизменными и независимыми от внешних условий жизни - эта внутренняя неизменность, заданность логики духовной жизни носит название "креста".

О педагогике Российского Зарубежья можно сказать, что она внутренне диалогична, так как лежащая в ее основе христианская антропология содержит такие дихотомии, как жизнь - смерть, добро - зло, земное - вечное бытие и др., да и природа самого человека двуедина, включает в себя одновременно индивидуальное и социальное. На двойственную природу личности В.В.Зеньковский обращает внимание еще в одной из ранних своих работ "Социальное воспитание": "Личность двойственна в своем самопонимании, она двойственна в своей активности; она служит себе лишь постольку, поскольку служит социальной среде, она понимает себя постольку, поскольку

ку понимает живую социальную среду",⁵ Успешное социальное взаимодействие ребенка с социальной средой возможно только на основе диалогических отношений с ней и зависит от богатства субъектного опыта, ошибочное понимание индивидуальной стороны других людей очень часто приводит к конфликтам. Человек, проектируя свой социальный опыт на других, часто не понимает чужую духовную и душевную жизнь и не старается ее понять, но только понимание других, по мнению В.В.Зеньковского, ведет и к самосознанию. На дуализм русской морали, содержащей одновременно темные и светлые стороны указывает и Н.А.Бердяев.⁶ В связи с вышесказанным можно говорить о том, что диалог выступает и как методологический принцип, и как принцип воспитания.

Диалогичность педагогики В.В.Зеньковского выражена им самим в принципе: "человек к человеку равнодушен". Эта элементарная социальная отзывчивость, этот простейший и основной социальный резонанс создает возможность (субъективную) социального общения, открывает в замкнутой системе индивидуальной психики "двери и окна" для проникновения в чужой социальный мир, для раскрытия своего мира".⁷ В основе социального взаимодействия, таким образом, лежит диалог личностей, стремящихся достичь состояния, соответствующего понятию "соборность". Это понятие, обозначающее системообразующее качество личности, является одним из основных в православной педагогике. Однако, анализ соответствующей литературы показывает, что его толкование в педагогическом аспекте имеет различные смыслы у разных авторов. Если Н.А.Бердяев обозначает его двойным термином "коммунотарность" и "соборность", определяя его как общинное "непосредственное отношение человека к человеку через Бога, как внутреннее начало жизни" и "как пребывание в любви церковного народа и Духа Святого"⁸, то В.В.Зеньковский выделяет естественную или "натуральную" соборность, которая обозначает "органический тип социальной связанности" /например, семья/, и благодатную соборность, как сочетание "человеческой стихии с божественной".⁹ Вместе с тем и Н.Бердяев, и В.Зеньковский считают "соборность" способом "преображения", единственной возможностью преодолеть постоянное противоречие между социальным и индивидуальным в человеке.

Не менее интересной иллюстрацией внутренней диалогичности педагогики, в основе которой лежит православная традиция, является дихотомия "добро - зло". По мнению В.В.Зеньковского, зло связано с духовной жизнью человека не менее чем добро. Грех, как проявление зла по своему духовному смыслу "есть болезнь духа и только через дух он сообщается и душе и телу".¹⁰ В связи с этим постулат о том, что греховное начало невыводимо ни из личного опыта ребенка, ни из его наследственности очень важен для педагогики, он побуждает воспитателя направлять свое внимание не на поведение ребенка и даже не на его мотивы, а на состояние духовности, при-

сущей ему. Вся духовность в человеке заполнена преодолением изначальной раздвоенности греха и образа Божьего. Вероятно, в православной педагогике вообще невозможен такой термин как "бездуховный человек" или "бездуховная личность".

Развитие педагогики Российского Зарубежья есть еще и постоянный диалог с советской педагогикой, стремление сохранить в воспитании православную традицию. Свидетельством этому могут служить многие работы отечественных мыслителей, оказавшихся за рубежом, в частности, работа С.И.Гессена "Судьба коммунистического идеала образования", в которой видна не только негативная оценка направления развития советской школы, но и стремление осознать, какой же должна быть школа в России. К интересным выводам приводит и попытка выстроить мысленный диалог понятий, которыми апеллируют советская педагогика и педагогика, основанная на христианской антропологии:

| | |
|------------|-------------------------|
| дух | долг |
| духовность | ощущение принадлежности |
| любовь | к коллективу |
| совесть | политическое воспитание |
| соборность | коллективизм |
| добро | классовое чувство |
| грех | дисциплина |
| стыд | наказание |
| личность | коллектив |

В результате сравнения 2 и 11 возникают два различных образа педагогики, два образа воспитания, которые прежде всего различаются своими методологическими основаниями, что, безусловно, затрудняло реальный диалог. Это две разных философии образования. Различия в используемых понятиях очевидны, различны и педагогические смыслы, которые Зеньковский и Макаренко хотели донести до читателя. Могли ли понять друг друга педагоги, объясняющиеся на разных педагогических языках?

В педагогике Российского Зарубежья диалог может рассматриваться и как прием обучения и воспитания, требующий от педагога особого отношения к ребенку. На пагубность навязывания своей точки зрения учителем указывают практически все педагоги и В.В.Зеньковский, и С.И.Гессен, и И.А.Ильин и др. Учитель должен раскрывать вместе с учеником смысл изучаемых понятий, по выражению С.И.Гессена, приводить их в "динамическое состояние"¹², чтобы у ребенка возникло личностное к ним отношение.

Таким образом, попытка рассмотреть феномен педагогики Российского Зарубежья с точки зрения диалога приводит к выводу о том, что она представляет собой внутренне диалогичную систему. Диалог в ней выступает и

как методологический принцип, и как принцип и прием обучения и воспитания.

Примечания

1. Библер В.С. От наукоучения - к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. М., 1991.
2. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. -М., 1993.-С.47.
3. Там же. С.48.
4. Там же. С.51.
5. Зеньковский В.В. Психология детства. -М., 1996. -С.321.
6. Бердяев Н.А. Судьба России. -М., 1990.-С.78-79.
7. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. -М., 1993.-С.89.
8. Бердяев Н.А. Судьба России. -М., 1990.-С.294,295.
9. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. -М., 1993.-С.95.
10. Там же. С.76.
11. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т./Сост.: М.Д.Виноградова, А.А.Фролов. М., 1986.
12. Гессен С.И. Мировоззрение и образование// Хрестоматия. Педагогика Российского Зарубежья.- М., 1996. С.101 - 120.

Н.А.Белканов

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СОВЕТОЛОГИЯ О РУССКИХ ИСТОРИЧЕСКИХ КОРНЯХ СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

До революции русская школа и педагогика не привлекали особого внимания зарубежных исследователей. О причинах такого положения можно говорить предположительно. Вероятно, русская педагогическая мысль воспринималась как нечто вторичное по отношению к европейской. К тому же консерватизм самодержавного российского правления, казалось, исключал всякий педагогический прогресс. Удручающими на фоне европейских достижений выглядели данные о массовой неграмотности населения в Российской империи.

Сказывалось также и незнание русского языка среди западных педагогов. Слова Екатерины II о том, что русский язык станет мировым языком, воспринимались с иронией. Первые кафедры славистики открываются в университетах Бреслау и Вены соответственно в 1842 и 1848г. В Гарварде преподавание русского языка начато в 1896г.

Расширение исследований по России с конца XIX века происходит прежде всего по геополитическим соображениям. Особенно характерно это было для Германии, где уже накануне Первой мировой войны существовало общество, объединявшее специалистов, изучающих Россию. К тому времени книги о России в духе графа де Кюстина воспринимались специалистами как анахронизм, но все-таки для некоторых работ был присущ определенный налет русофобства. Само за себя говорит название книги, изданной в Германии в 1916г., - "Российская враждебность к народному образованию".

Первые работы о российской системе образования появляются во Франции, начиная с 30-х г. прошлого века (А.Крузенштерн, С.Иппо и др.). Характерно, что вплоть до революции основным научным жанром, отражающим постановку образования в России в зарубежной педагогической печати, оставался обзор (отчет, очерк). Одной из наиболее известных публикаций является отчет Дарлингтона, изданный в Великобритании в 1909г. Он не канул в лету и был переиздан восемь десятилетий спустя (Thomas Darlington's Report on Education in Russia, New York, 1987). Дарлингтон, в частности, оценил определенные преимущества централизованного управления образованием в России. Как считает У.Армитидж, это в какой-то степени повлияло на усиление централизации в управлении образованием в Великобритании¹.

Как правило, обзоры не содержали анализа собственно педагогической мысли России, хотя отдельные упоминания о русских педагогах встречаются в зарубежной педагогической печати еще до революции. Исключение составлял, пожалуй, только Л.Н.Толстой, практика воплощения идеи свободного воспитания которого получила признание в Европе в период увлечения там реформаторской педагогией. Его работы публиковались на основных европейских языках. В Германии накануне войны вышел двухтомник его педагогических работ (Leo N. Tolstoj. Padagogische Schriften. 2 Bde. Jena, 1911).

В целом же за рубежом до революции не было глубоких исследований о национальных корнях и традициях российского образования, что также способствовало появлению расхожих представлений об отсталости русских в образовании как следствия национальной косности, выводимой из специфики православия, географических и климатических условий, этнических особенностей, сформировавших "русскую душу".

Естественно, что многое из происходящего в сфере образования и педагогики в первые годы советской власти резко расходилось с прежними представлениями о России. Отправляясь в ознакомительные поездки в революционную страну, многие зарубежные педагоги хотели воочию убедиться в том, что Россия перемещается в авангард мирового педагогического прогресса. Первоначально все происходящее связывалось с разрывом исторической преемственности и реализацией марксистских подходов в системе образования и в педагогике. У ряда педагогов складывалось впечатление, что русские

революционеры начали едва ли не с чистого листа в деле "созидания нового мира" (Д. Дьюи). Даже в середине 30-х годов Беатрис Кинг, симпатизировавшая большевикам, так оценивала в своей книге дореволюционное образовательное прошлое – "наследие тьмы" (В. King. Changing Man ; The Education System of the USSR. London, 1936).

Русские эмигрантские авторы первыми в зарубежной педагогической печати убедительно заявили о наличии преемственности русской дореволюционной и советской школы. При всем своем негативном отношении к власти большевиков, они утверждали, что Советский Союз выступает наследником Российской империи и это касается не только границ, этнического состава населения, доминирования русского языка, но и традиций, складывавшихся веками. В книге "Российские школы и университеты в годы Первой мировой войны" рассказывается о реформаторской политике Министерства народного просвещения России, которая, в сущности, предуготовляла советские преобразования в сфере образования .. Авторам нельзя отказать в знании дела, тем более, что среди них находился и бывший министр народного просвещения России П.Н.Игнатьев².

Николас Хэнс (Н.А.Ганц) - эмигрант из России, живший в Великобритании, обратился к проблеме русской дореволюционной образовательной политики в середине 20-х годов в ходе работы над диссертацией. Результатом его исследования была и монография, опубликованная в 1931 году. В данной работе Н.Хэнс выявил тот тектонический "разлом" в российском образовании, который прямо или косвенно способствовал подъему русского революционного движения, а также предшествовал советским преобразованиям в сфере образования.

Своего рода "мина замедленного действия" была заложена еще за два века до Октябрьской революции. Реформами Петра I и Екатерины II в основу системы образования в России были положены два прямо противоположных идеала образования – демократическая единая система образования и система образования классовая, сословная. Идеал единой взаимосвязанной, сквозной системы образования, берущий начало от славянского гения - Коменского, впервые был воплощен в славянской стране, России. Этот идеал не мог быть полностью реализован даже в правление "прекраснодушного" реформатора Александра I. Не удивительно и то, что прогрессивные образовательные реформы в России сменялись консервативными контрреформами, когда нередко заимствовались худшие зарубежные образцы. Консервативные "подмораживания" вели к экономической деградации, обострению социальных противоречий и ухудшению международного положения России, что вынуждало правящие круги делать шаги в сторону либерализации. В такие периоды образование в какой-то степени уходило от жесткой целевой заданности – "православие, самодержавие, народность".

Демократизация системы образования обуславливалась рядом факторов психологического, социального, экономического и педагогического характера. Общественное мнение в России видело в едином образовании путь к интеграции общества, источник взаимопонимания и общности чувств различных социальных классов и слоев. Заскорузлость бюрократической централизации управления образованием приводила к тому, что большая часть населения была крайне недовольна жесткостью, негибкостью учебных планов и программ, не отвечающих интересам и склонностям отдельных личностей, групп населения, в том числе и этнических. Отсутствие необходимой адаптации учебных программ к общему уровню учащихся порождали большой отсев из учебных заведений. В то же время классовая, сословная политика способствовала тому, что много неспособных детей из высших слоев общества училось не только в гимназиях, но и университетах, тогда как даже талантливые дети из низших социальных слоев не имели возможность получить образование. Средства на образование из государственного бюджета эгоистически распределялись в пользу представителей господствующих сословий, имеющих и без того средства платить за образование своих детей, в ущерб малоимущим, особенно из крестьянства, платящего налоги и в то же время принуждаемого из своих скудных средств выделять на содержание школ. Как считает Н.Хэнс, несправедливость и аморальность подобной политики "привели к двум революциям следом друг за другом"³.

Подобная трактовка предпосылок революции как порождения пороков предшествующего социально-политического развития имела давнюю традицию в России. Еще П.Я.Чаадаев пророчествовал: "Социализм победит не потому, что он прав, а потому что не правы его противники"⁴. Развитие этого тезиса можно найти у С.Н.Булгакова, писавшего в 1905 году о "великой жизненной правде социализма - верной и мужественной защите угнетаемого народа, трудящихся классов"⁵. Аналогичные взгляды уже после революции высказывал в эмиграции еще один русский философ - А.Бердяев.

В то же время эмигрантские авторы вовсе были не склонны все недостатки образования относить к "темному историческому прошлому" России, а все достижения приписывать советскому строю. Соратник по эмиграции и соавтор ряда работ Н.Хэнса С.И.Гессен в конце 20-х годов неоднократно резко критически выступал против излишне восторженных оценок советской школы в публикациях западных педагогов и общественных деятелей⁶.

С.Гессен, Н.Хэнс ратовали за объективность анализа и взвешенность оценок. Они отвергают как идеализацию советской действительности, так и идеализацию дореволюционного прошлого. Одним из критериев истинности в оценках должно быть постоянное обращение к дореволюционному прошлому. "Если досконально познакомиться с русской системой образования до Октябрьской революции, - пишут С.Гессен и Н.Хэнс, - то возможно будет правильно оценить развитие (советской) системы образования"⁷.

Русская революция - закономерный результат долгой эволюции русского народа. Объективная оценка событий послереволюционного десятилетия возможна только в полном историческом контексте. Все достижения великой русской культуры, литературы и искусства, национального духа инвариантны при всех поворотах русской исторической судьбы: "Россия была более великой, чем ее деспотическое царское правительство, также и сейчас она остается более великой, чем ее коммунистические правители"⁸.

Из этой извечной российской дихотомии они выводят диалектическое противоречие между политикой образования самодержавного правительства и потребностями духовного роста русской нации.

В оценках революции С.Гессена и Н.Хэнса сквозит, с одной стороны, неприятие правого эмигрантского радикализма в отношении советского строя, а с другой - недовольство западной демократией. Мотивы сугубой внутренней демократичности России, несомненно, восходят к славянофильским традициям. Демократия в России – это демократия обычаев и традиций, веры и идей. Такого рода "духовная демократия" может существовать в условиях самого деспотического правления. С.Гессен и Н.Хэнс не сомневаются в том, что правящая в России коммунистическая партия не приемлет принципов и методов западных демократий, но, как они считают, советская конституция дает достаточно пространства для демократических действий в сфере образования. Демократизация образования в России началась задолго до Октябрьской революции. Значительные продвижения вперед в этом отношении сделаны накануне революции, в том числе в период краткого правления Временного правительства.

Судя по всему, у С.Гессена и Н.Хэнса со временем разошлись взгляды относительно значения и специфики национального характера русского образования. В конце 40-х г. С.Гессен отрицает "славянские" традиции в образовании, утверждая, что истинные идеи не славянские или французские, а просто человеческие. Этот подход отражает зарождение в педагогической науке, в частности, в сравнительной педагогике новых тенденций - выхода за рамки нации как важнейшего фактора образования, тенденций глобализма и универсализма.

Для Н.Хэнса, широко известного на Западе также как педагога-компаративиста, равно как и для педагогов его поколения - И.Кэндла, Ф.Шнейдера и других - национальное своеобразие систем образования - непреложный исторический факт и ориентир как для практической, так и научной педагогики. Для Н.Хэнса причиной национальных особенностей в образовании являются географические, климатические условия, исторические судьбы нации, ее религиозные и культурные традиции, а также родной язык⁹.

Именно особенности русского национального характера, а также традиции в образовании, как антидемократические, так и демократические, революционные создали благоприятную почву для восприятия идей марксизма.

Марксизм же, провозглашая невиданные ранее в человеческой истории перемены, претендует на свою преемственность теориям и идеям, существовавшим до него. Таким образом, марксисты в России проводили реформы образования на возделанной почве, что-то отвергая и приспособлявая все остальное в соответствии с идеологическими установками. Так, русские реформаторы всегда придавали первостепенное значение социальному аспекту образования. Они всегда желали, говоря словами Екатерины II, создать "новую породу мужчин и женщин". Естественно, что отношение к образованию как рычагу социальных преобразований русские революционеры разделяли полностью.

Русские национальные особенности обусловили и своеобразие, если не трансформацию марксизма в условиях России. Более того, революция, перевернувшая Россию, на поверку оказывается не вполне отвечающей марксистской доктрине. Влияние российского прошлого на советскую действительность столь очевидно, что советские идеологи вынуждены использовать марксистский терминологический камуфляж, чтобы прикрыть разительные расхождения между теорией и практикой.

Русские эмигранты, прежде всего Н.Хэнс, С.Гессен, а также В.Зеньковский, П.Игнатъев, Н.Новожилов и другие заложили традиции в исследованиях по педагогической советологии. Они определяли подходы в исследованиях в последующие десятилетия. Развитие школы и педагогики советского периода рассматриваются, как правило, в контексте преемственности с русской дореволюционной школой и педагогикой. Уникальность развития в сфере советского образования объясняется спецификой исторического развития России, ее национальными особенностями, а отнюдь не только восприятием марксистской доктрины и революцией.

В 1950 - 60-х г. такая трактовка историко-педагогического материала дореволюционного российского и советского периодов доминирует в трудах исследователей Западной Европы и США. Она развивалась как под влиянием русской эмигрантской литературы, так и параллельно ей, что свидетельствует о ее продуктивности. Начиная с Д.Б.Лири (1919), С.Туросенского (1940), У.Джонсона (1950), Дж.Каунтса (1957) эта тенденция хорошо прослеживается. В окончательном виде она сложилась в работах прежде всего Л.Фрезе (1956) и О.Анвейлера (1964). Такая трактовка проявляется с определенными нюансами в работах П.Алстона (1968), А.Синелла (1972), А.Безансона (1974), Б.Эклофа (1986) и других.

В работе Уильяма Джонсона "Русское образовательное пространство наследие связь" советской школы и педагогики с дореволюционным образовательным наследием является не только аксиомой, но и кульминацией подхода. У.Джонсон убежден, что русская революция не совершила окончательного разрыва с прошлым и все повороты политики, включая и образователь-

ную, объясняются давлением прошлого: "...Советский Союз влечет за собой груз ошибок, провалов и недостатков трехсот лет царизма"¹⁰.

Все явления советской школы и педагогики американский исследователь объясняет не столько советской системой правления, господствующей идеологией, но влиянием прошлого, где, как он свидетельствует, всегда можно найти параллели. Так, приоритетное развитие образования в Советском Союзе он возводит к традициям почитания образования, берущих начало от Владимира Мономаха. Патриотическое воспитание в советское время только продолжает исторические традиции воспитания защитников родины в России. Система высшего образования, как и в царской России, обслуживает прежде всего элитарные слои населения, заменив при отборе критерий родовитости на партийную принадлежность и лояльность государству.

У.Джонсон делает, правда, оговорку, что нельзя рассматривать все явления советского образования и педагогики как простое повторение прошлого. Определенные новации, по его мнению, нужно отнести насчет заимствований из-за рубежа, но тем не менее идея исторического параллелизма русской дореволюционной и советской школы пронизывают всю книгу американского автора. Глава книги "Образовательное наследие СССР" напоминает сравнительный каталог с двумя параллельными рубриками "самодержавие" и "диктатура".

В своем подходе У.Джонсон не оригинален, его предшественником является известный американский педагог-компаративист И.Кэндл (эмигрант из Румынии), который еще в начале 30-х годов высказал свое отношение к русским историческим корням советской школы и педагогики. По его мнению, советская образовательная система в явной или завуалированной форме сохранила практически все из дореволюционного образовательного наследия. Сохранилась прежде всего основа, сформулированная в триаде — "православие, самодержавие, народность", хотя и в измененном виде. Религиозное православие трансформируется в "экономическое православие". На место царского пришло "партийное самодержавие". Народность же трактуется теперь как "классовое сознание"¹¹. И.Кэндл приходит к выводу, что манифестация русской нации идет, как и прежде, и даже на более высоком уровне.

И.Кэндл, У.Джонсон и другие считали, что утверждения об уничтожении революцией старых порядков нельзя рассматривать иначе, как "внутреннюю пропаганду для нации, находящейся в движении". На деле же под аккомпанемент революционных лозунгов идет быстрое воспроизводство прежнего. В качестве подтверждения ссылались на политику "стабилизации" школы в 30-е годы, а также на ряд поворотов в образовательной политике последующих лет, что давало повод говорить о возрождении "царской школы", школы учебы и дисциплины. Но уже в 50-е годы такой подход жесткого

исторического параллелизма ставился под сомнение в советологической литературе.

Западногерманский исследователь Леонгард Фрезе - автор книги, ставшей программной в педагогической советологии, - "Идейно-исторические движущие силы русской и советской педагогики" (1956) также прослеживает корни советской школы и педагогики в истории России и ее "истории идей". Однако Л.Фрезе не склонен видеть фатальной обреченности России на принятие марксизма. В отличие от других исследователей он не усматривает в каждом российском историческом феномене обязательных предпосылок революции и коммунизма.

Л.Фрезе не трактует ни Россию, ни ее систему образования и педагогику как исторические или духовные аномалии. Он обращал внимание на включенность развития как русской, так и советской педагогики в мировое образовательно-педагогическое развитие. Если учитывать, что русские все заимствования из-за рубежа приспособляют к своим национальным условиям, то можно выявить параллелизм в развитии России и Европы в плане образования и педагогики, включая и советский период.

Л.Фрезе указывает, что противопоставление "Запад - Восток", где под Востоком подразумевается Россия, зародилось в западных странах задолго до русской революции. Истоки такого противопоставления он видит в "духовно-историческом антагонизме". После революции положение только усугубилось: "На Западе акценты в отношении России сместились от равнодушной снисходительности до боязливого игнорирования и неприятия"¹².

Точка зрения Л.Фрезе относительно места русской, советской школы и педагогики в истории европейского, мирового образования и педагогической мысли была довольно радикальной, если к тому же учесть, что книга была опубликована в условиях "холодной войны". Многие из западных педагогов, в том числе и такие известные, как Теодор Литт, абсолютно не принимали ни теоретических предпосылок советской педагогики, ни практических подходов в Советском Союзе к формированию человека. Само существование такой системы рассматривалось как постоянный вызов и угроза западной демократии¹³.

К созданию своего рода "психологической защиты" западного культурного наследия через духовное подавление коммунизма, в том числе и в плане педагогики, призывал и педагог-компаративист Ф.Шнейдер. Обращаясь к давнему спору о месте России в мире, Ф.Шнейдер приводит распространенное мнение о том, что как политическая величина Россия - составная часть Европы, но как целостность культурная принадлежит Азии. Сам Ф.Шнейдер признает европейскую принадлежность России с известными оговорками, но видит в ней опасный источник "криптокоммунистических сил", чья победа в Европе неминуемо приведет к "победе варварства над христианством"¹⁴.

Предубежденность и неприятие коммунизма наложили свой отпечаток

на трактовку советской школы и педагогики как закономерного продолжения дореволюционной русской школы и педагогики. Закономерность и неизбежность революции и восприятия марксизма в России некоторые советологи доказывали едва ли не с большей убедительностью и красноречием, чем правоверные коммунистические идеологии в Советском Союзе. По крайней мере, их никто не ограничивал в выборе имен, тем или трактовок. Видимо, по этим же причинам в тени остались генетические связи между русской, а затем советской школой и педагогикой и школой европейской, мировой педагогической мыслью. Если же и говорится о таких связях, то в основном они подаются как заимствования российской стороной из мировой педагогической сокровищницы. Своего оригинального в России мало, оригинальность проявляется в том, как заимствуют и с какими целями. Как пишет, например, П.Алстон: " Между 1700 и 1914 годами Россия создала у себя государственную систему общего образования. Ее снабдили западноевропейскими академическими стандартами, пронизали православным национальным духом и сфокусировали на широких имперских целях"¹⁵.

К началу 60-х годов определились и некоторые различия в подходах к анализу русских генетических корней в советском образовании и педагогике у американских и немецких исследователей. Для американской педагогической советологии характерным был крен в сторону философских, социально-политических истоков советской педагогики и образовательной системы. Анализируя предпосылки советского образования, известный американский советолог Джордж Каунтс не называет ни одной собственно педагогической. Так, он считает, что "дух советского образования" имеет истоки в доктрине Маркса, практике старой русской автократии, либеральных и гуманистических идеях после 1861, а также "революционном абсолютизме или революционном маккиавелизме"¹⁶. Дж.Каунтс в своей работе показал себя тонким знатоком взглядов представителей русского революционного движения, например, П.Пестеля, П.Ткачева, С.Нечаева и других, русского "революционного контекста", педагогические же реалии остались, по существу, за горизонтом.

Немецкие же исследователи, опираясь в своих исследованиях на исторический, социально-политический фон, имеют больше дела с материалом историко-педагогическим, феноменами образования и педагогики. Так, О.Анвейлер(1961) обращает внимание, что после революции деятели советского образования и педагоги выделяли следующие источники развития советской системы воспитания и педагогики. Это педагогика Л.Н.Толстого и его последователей в реализации идей свободного воспитания, идеи современной европейской и североамериканской реформаторской педагогики, а также учения К.Маркса¹⁷. Как считает О.Анвейлер, нельзя переоценивать влияние марксизма на советскую педагогику: до революции была написана только одна марксистская работа по педагогике (Н.К.Крупской), и она не

могла иметь решающего значения для проникновения марксистских идей в педагогику. Его вывод – "многослойное наследие" советской педагогики необходимо дифференцировать.

Синтез исследовательской концепции О.Анвейлера представлен в его фундаментальной работе по истории советской школы и педагогики 20-х годов (1964). Сравнивая и сталкивая различные подходы, представленные как в советской, так и советологической литературе, О.Анвейлер делает упор прежде всего на педагогический аспект. В центре внимания – "взаимосвязь педагогических течений с действительным развитием школьного образования" в рамках исторического и социально-политического контекста страны. К тому же он стремится заглянуть за горизонт партийных постановлений и показать школьную жизнь изнутри. По его убеждению, личность учителя, ученика представляют не меньший научный интерес, чем образовательные учреждения, методики и программы¹⁸. Затрагивая проблему исторической связи русской дореволюционной и советской школы, а также педагогических идей, О.Анвейлер делает вывод, выделяющий его работу среди советологических исследований. Если для зарубежных исследователей в 20-е и даже 30-е годы свойственно было указывать на разрыв исторических традиций между дореволюционной русской и советской педагогикой, а затем преобладала точка зрения о едва ли не абсолютной преемственности, то для О.Анвейлера характерен более дифференцированный подход. В годы революционного переходного периода, – как он считает, – произошел радикальный разрыв с прошлым, но затем наблюдалось возвращение к традициям¹⁹.

Во второй половине восьмидесятых годов, давая ретроспективный анализ советологических исследований, О.Анвейлер отмечает как безусловно плодотворный исторический подход в оценке советской школы и педагогики. Отказ от анализа исторических взаимосвязей неминуемо приводит к тому, что педагогическое развитие понимается исключительно как социальная функция или выражение идеологических установок²⁰. В этом плане О.Анвейлер выделяет как новаторские в свое время работы Н.Хэнса и С.Гессена.

Рамки данной статьи не позволяют охватить всю совокупность работ, где рассматриваются русские исторические корни советской школы и педагогики. Убежден, что необходимы глубокие исследования по данному вопросу, чтобы ответить на вопросы как дня вчерашнего, так и сегодняшнего. Насколько инвариантно русское воспитание и образование при всех исторических перипетиях народа? Будет ли наше национальное своеобразие объединять нас с миром или разъединять? Найдем ли мы общий язык с зарубежными исследователями нашей отечественной истории образования и педагогики или мы по-прежнему будем оберегать "наше" от их взгляда? К сожалению, все еще недостаточно используются работы русских эмигрантских авторов в оценке нашего образовательного наследия, в том числе и советского,

хотя усилия в этом направлении и предпринимаются. Это касается прежде всего Саранского центра по исследованиям педагогической мысли и образования русского зарубежья в Мордовском пединституте.

Примечания

1. W.H.G. Armytage. The Russian Influence on English Education. London, 1969, p. 39.
2. P.N.Ignatiev, D.M.Odinetz, P.J.Novgorod-tsev. Russin Schools and Universities in the World War. New Haven, Conn., 1929.
3. N.Hans. History of Russian Educational Policy (1701 - 1917). New York, 1964, p. 227.
4. Отрывки и афоризма//Чаадаев П.Я. Избранные сочинения и письма.- М., 1991.- С. 213.
5. Булгаков С.Н. Христианский - социализм: Споры о судьбах России.- М., 1991.- С. 26.
6. См., например,: С.Гессен. Иностранцы-очевидцы о советской школе. Русская школа за рубежом (Прага).- 1929.- № 31.
7. S.Hessen, N.Hans. Funtzelm Jahre Sowjetschulwesen. Langensalza, 1933, S.Y.
8. N.Hans, S.Hessen. Educational Policy in Soviet Russia. London, 1930, p. XIV .
9. N.Hans. Comparative Education: A Study of Educational Factors and Traditions. London, 1962.
10. W.H.E.Johnson. Russia's Educational Heritage. New York, 1969, p. 250.
11. Kandel. Comparative Education. New York, 1933, p.13.
12. L.Froese. Ideengeschichtliche Triebkrafte der russischen und sowjetischen Padagogik. Heidelberg, 1956, S.10.
13. См.: Th.Litt. Wissenachaft und Menschenbildung im Lichte der Ost-West-Gegensatzes. Heidelberg, 1958.
14. F.Schneider. Europalsche Erziehung: Die Europa-Idee und theoretische und die theoretische und praktische Padagogik. Basel, 1959, S.13.
15. P.L.Alston. Education and the State in Tsarist Russia. Stanford, Calif., 1969, p. 243.
16. G.H.Counts. The Challenge of Soviet Education. New York, 1957, pp. 11, 24.
17. O.Anweiler. Das sowjetische Bildungswesen. In: Bildungswettlauf zwischen West und Ost. Freiburg, 1960, S. 87.
18. O.Anweiler. Geschichte der Schule und Padagogic in Rußland (Vom Ende des Zarenreiches und bis zum Beginn der Stalin-Ara. Heidelberg, 1964, S. 8.
19. O.Anweiler. Geschichte der Schule... p.453.

20. O.Anweiler. Research Concerning the Educational System and Pedagogy in the Soviet Union: Some Observations and Inferences. In: Western Perspectives on Soviet Education in the 1980s/ Ed. J.J.Tomiak. New York, 1986, p. 21.

М.А.Кондратьева

РУССКАЯ ГИМНАЗИЯ В УСЛОВИЯХ ЭМИГРАЦИИ: ОСНОВНЫЕ ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ (20-е годы XIXв.)

Сложный процесс возрождения традиций гимназического образования объективно требует основательного осмысления исторического опыта деятельности русской гимназии на протяжении всего периода ее существования в системе образования страны. Известно, что отечественная гимназия официально прекратила свою деятельность в послереволюционный период, когда средняя школа советской России стала единой трудовой школой. Однако гимназические традиции среднего образования на этом не оборвались. С первой волной эмиграции русская гимназия продолжила работу в сложных условиях зарубежья.

Наше исследование деятельности русской гимназии за рубежом носит сравнительный характер. Основное внимание мы уделили анализу основных ценностей гимназического образования России в XIXв. и в условиях зарубежья начала XXв.

Важные вопросы и проблемы среднего образования детей российских эмигрантов обсуждались на страницах русских газет и журналов, выходивших в свет в 20-е г. за рубежом. Материалы прессы 20-х годов нашего столетия, посвященные деятельности русской гимназии, позволили нам выявить и проанализировать основные ценности гимназического образования в изменившихся условиях.

Если гимназии в России всегда оставались государственными учебными заведениями, находились под управлением и контролем МНП, то русские гимназии за рубежом возникли по инициативе самих эмигрантов. Центральной общественной русской организацией, ведающей нуждами беженской школы, и взявшей на себя основной труд по обеспечению деятельности средних школ был Российский Земско-городской комитет. В отдельных странах организацией обучения занимались Комитеты Русских Эмигрантов (Эстония, Латвия), Русский Попечительный Комитет (Польша), Объединения Земских и Городских деятелей (Франция, Чехословакия, Финляндия). Оказавшихся в эмиграции русских детей школьного возраста насчитывалось 18-20 тысяч.¹ И хотя при организации русских школ за рубежом им оказывалась посильная помощь местных правительств, гимназии приобрели не государственный, а общественный характер, без инициативы общественных организаций и частных лиц они существовать не могли. Оказавшись за пределами

Родины, русские эмигранты делали все возможное для организации гимназического обучения детей, что свидетельствует о понимании ими ценности образования, признании гимназий достойным типом средней школы.

На 1 января 1924г. в Европе насчитывалось 43 русских средних учебных заведения. 6937 детей обучались в различных типах средних школ, 4380 проживали в интернатах на полном содержании. Большое количество русских средних школ было в Славянских государствах и на Балканах – 26. Правительства Югославии, Болгарии, Чехословакии оказывали активную поддержку русским школам. Отличительной особенностью эмигрантского среднего образования в Скандинавских странах и Польше (11 школ) было то, что там оставались еще бывшие имперские русские школы и проживало немало русских среди людей коренных национальностей. В странах центральной части Западной Европы подобных благоприятных условий не было. Поэтому в Германии, Франции оказалась наиболее состоятельная часть эмиграции, имеющая иностранные связи и способная позаботиться об образовании детей самостоятельно. В этих условиях было организовано 6 школ.² Местные условия оказали существенное влияние на процесс распространения русских школ за границей.

Под влиянием рассмотренных факторов и вследствие изменения характера школы произошли перемены и в учебно-воспитательном процессе русской гимназии за рубежом.

Главной задачей русской средней школы в условиях эмиграции было "дать детям русских беженцев образование и воспитание в истинно-национальном и патриотическом духе на православных началах", "сохранить русских детей для будущей России".³ Гимназия и за рубежом оставалась русской школой. Жизнь в условиях эмиграции сделала школу по существу единственной, кроме семьи, возможностью сохранения родной культуры. Местные власти настаивали на изучении русскими детьми языка, литературы, истории, географии приютившей их страны. Понимая объективность и гуманность этого требования и в целом принимая его, русские гимназические учителя при этом не отказывались от своей благородной цели – сохранять национальный характер русский гимназии.

В докладе князя П.Д.Долгорукова "О мерах борьбы против денационализации русских беженских детей" на совещании в Праге (1924) звучала искренняя озабоченность данной проблемой: "Когда нет возможности создать русское полное учебное заведение и когда дети помещаются в иностранные школы, особенно в интернаты, то во избежание денационализации их, следует устраивать дополнительные русские курсы по преподаванию Закона Божия, русского языка и литературы, истории и географии России, родиноведения"⁴. Несмотря на отсутствие объективных причин и условий для сохранения национального характера русской школы, общественная мысль не отказалась от этой идеи. Национальные ценности образования были безогово-

рочно признаны приоритетными именно тогда, когда русская гимназия оказалась в самых неблагоприятных для их реализации условиях. В России же второй половины XIX века данная проблема обсуждалась не раз (Н.Ф.Бунаков, В.И.Водовозов, К.Д.Ушинский и др.), но полного практического воплощения так и не получила.

В крайне сложных условиях оказались русские учителя и воспитатели. "При помощи чего выявлять сознательно-национальные чувства? При помощи слова? Но детям этого мало, - писал один из них - Нужны краски и формы, а их нет. Нужны книги с иллюстрациями, книги и журналы, много книг и журналов. Они так же необходимы, как и хлеб насущный"⁵. Но несмотря на отсутствие материального обеспечения и оснащения, даже литературы, удавалось сделать практически невозможное: в эмигрантской прессе можно прочесть и о гимназическом оркестре, который с успеху устроил концерт из произведений русских композиторов, и о спектакле "Лес" по А.Н.Островскому, участниками которого были воспитанники и педагоги гимназии.⁶

В распорядке дня русской гимназии в Шумене (Болгария) отведено место молитве перед занятиями, а интернат при этой гимназии назывался "Моя Маленькая Россия". В 1930г. воспитанники интерната отвечали на вопросы анкеты: "Ты русский или болгарин и почему ты считаешь себя русским (болгарином)?", "Что ты знаешь о России и любишь ли ты ее?" Приведем для примера некоторые ответы детей: "Я русский, потому что больше всего люблю Россию", "Я русский... не знаю, почему я русский", "О России ничего не слышал", "Россия была наша, теперь там коммунисты", "Россия очень большая. Я люблю Россию"⁷. Ответы детей со всей очевидностью свидетельствуют, как сложна была задача сохранения национального духа школы, как много сделано русскими учителями для решения этой задачи. Вместе с тем в детских словах чувствуется, как исчезает, уходит из их душ то родное и неповторимое, что называют чувством Родины, как глубока трагедия этих детей, выросших далеко за ее пределами.

Сравнивая основные задачи гимназии, действовавшей в России и в эмиграции, воспитатель интерната Шуменской гимназии Александр Петрович Дехтерев писал: "Русская школа в эмиграции выступает в новой уже для нее роли, о которой трудно было и думать в прежнее время: в роли не только охранительницы национального лица русских детей, но, и больше того, спасительницы их человеческого лица"⁸. Так осмысление национальных ценностей было взаимосвязано с ценностями общечеловеческими, что является и сегодня одной из актуальных проблем гимназического образования.

Изменившиеся условия существования гимназий повлияли на содержание образования в них. Русская средняя школа 20-х г. за рубежом работала по учебным планам гимназий и реальных училищ, утвержденным МНП дореволюционной России. Так, планы классических гимназий реализовывались в Варненской и Софийской гимназиях (Болгария), русской гимназии в

Праге (Чехословакия), Берлинской и гимназии в Данциге (Германия) и других. Среди реальных училищ можно назвать Пановичское реальное училище (Югославия), гимназию в Нарве (Эстония), приют-школу в Эрен-Кей (Турция). Значительное число гимназий в условиях зарубежья нашли наиболее целесообразной ту модель гимназического образования, которая была предложена графом П.Н.Игнатьевым, но так и не была реализована в России. По данному учебному плану был организован образовательный процесс в Салоникской гимназии (Греция), Шуменской, Пловдивской, Пещерской (Болгария), русской гимназии в Моравской Тржебове (Чехословакия), Гельсингфорской (Финляндия) и многих других. "Игнатьевская" модель позволяла осуществлять непрерывность образования, что в условиях эмиграции было крайне важно, обеспечивала выбор учащимися классического или реального направления образования, кроме того, в учебных планах было предусмотрено достаточно времени на факультативные курсы, которые были заменены изучением языка, литературы, истории, географии страны, где находились гимназии, не внося существенных изменений в учебные планы.

Таким образом, реформа среднего образования, задуманная министром П.Н.Игнатьевым, которую мы знали только по документальным источникам, прошла проверку на практике, правда не в России, но в русской гимназии. Основные ее положения оказались невостребованными на родине в предреволюционное время, однако в сложных условиях деятельности за рубежом русская школа воспользовалась именно этой моделью без каких бы то ни было указаний "сверху".

Предложения П.Н.Игнатьева позволяли осуществить на практике, превратить в жизнь те ценности, которые были объективно необходимы в новых условиях: учет национальной и региональной специфики, социально-экономического развития страны, потребности в выпускниках, готовых для работы по какой-либо специальности, индивидуальных способностей гимназистов. Педагоги воспользовались также возможностью самостоятельно распределять учебный материал, дополнять и конкретизировать его, осуществлять связь преподавания с решением воспитательных задач. На наш взгляд, именно эти общепедагогические ценности послужили основанием широкого распространения идей П.Н.Игнатьева в эмигрантский период деятельности гимназий.

В отличие от традиционной для отечественной гимназии цели – подготовки выпускников к получению высшего образования, русская эмигрантская школа не могла следовать этим курсом, т.к. не была преемственно связана с местными университетами. Часть русских гимназий обеспечивала выпускникам достаточно высокий уровень общего образования, и они получили право поступления в высшие учебные заведения. Так, за три года существования парижской школы успешно окончили курс 180 учащихся, большая часть которых продолжила образование. Абитуриентам гимназии Св.Георгия в Берлине был открыт доступ в высшие германские школы. Рус-

ская гимназия в Данциге в 1923 году выпустила 59 человек, в 1924 – 29. Все они пользовались правом поступления в высшие учебные заведения Западной Европы.

Часто проблемы материального характера препятствовали продолжению образования. Поступившие в чехословацкие высшие учебные заведения выпускники гимназии в Моравской Тржебове (в 1922г. – 173, в 1923 – 64 человека) вынуждены были рассчитывать на материальную поддержку чехословацкого правительства. А выпускники Софийской гимназии, работая на заводе, в складчину содержали одного из своих товарищей стипендиатом в университете⁹.

Случалось, что по причинам иного характера русские не могли получить высшего образования. Так, требования по эстонскому языку на выпускных экзаменах в русской гимназии в Нарве, дающие абитуриентам право поступления в Юрьевский университет, были настолько высоки, что гимназия вынуждена была временно отказаться от этих прав.

Русская гимназия за рубежом пыталась сохранить за собой традиционное право готовить молодежь к получению высшего образования, подтверждая тем самым безусловную ценность общей культуры и образованности для жизни в новых условиях.

Однако, уже далеко не все гимназисты могли рассчитывать на получение высшего образования. Поэтому гимназическое образование в эмиграции постепенно ориентируется на новые ценности практического и даже профессионального характера. Трудно назвать такую русскую гимназию за рубежом, где не преподавались предметы так называемого "реального" цикла дисциплин, которые обеспечивали предварительную практическую подготовку к будущей деятельности в области техники, сельского хозяйства или коммерции. Законоведение, правоведение, коммерческие науки, политическая экономия, национальная экономика, естествоведение, педагогика, химия, рисование и черчение – эти и другие учебные дисциплины обеспечивали практическое направление гимназического образования и подготовку к реальной жизни. Как правило, предметы данного направления преподавались на языке той страны, где находилась гимназия, и это было вполне оправданным, т.к. без знания языка невозможно было найти работу.

Русская эмигрантская школа осознала новые задачи и ценности, зафиксировала их в документах и в учебных планах, и программах. При подготовке Съезда деятелей средней и низшей русской школы за границей (Прага, 1923г.) был принят документ, в котором в качестве первоочередной была поставлена следующая задача: "Русской беженской школе (в Финляндии) подлежит усвоить практический характер и давать оканчивающим ее знания, которые они могли бы использовать в жизни тотчас же по окончании школы".¹⁰ Трудовое начало все настойчивее проникало в русские гимназии; в некоторых из них действовали мастерские, где можно было обучиться какому-нибудь ремеслу (столярному, слесарному, сапожному, переплетному,

резьбе по дереву, садоводству, огородничеству), что следует рассматривать как значительную социальную поддержку и помощь вступающему в самостоятельную жизнь выпускнику гимназии.

Интересно отметить, что ценности практико-ориентированного образования оказали влияние и на воспитательный процесс. "Гимназия стремится развить в учениках максимум самостоятельности", "сделать выпускников более приспособленными к жизни и к самостоятельному заработку", - так по-новому формулировались задачи русской школы за рубежом, которая обязана была воспитывать людей, способных нести ответственность за свою судьбу, свое дальнейшее образование и существование. Директор первой русско-сербской гимназии в Белграде профессор В.Д.Плетнев, определяя цель общечеловеческого воспитания, писал о личности, "обладающей наибольшей нравственной свободой, критическим разумом и проникнутой в своем духе началами всемирного братства".¹¹ Так оказались диалектически связанными ценности образования, ориентированного на практику, на профессию, с ценностями личностного характера – свободой, ответственностью, самостоятельностью. Умения, навыки, ремесла, овладение профессией также становятся ценностями, которые можно приобрести в ходе гимназического обучения. В целом складывающаяся в 20-е годы тенденцию практической направленности гимназического образования можно признать положительной, если при этом обеспечивается и реальная возможность получения высшего образования, а свой выбор каждая личность могла сделать осознанно и самостоятельно.

Материальные условия и кадровое обеспечение русских гимназий за рубежом было различным. К примеру, Салоникская гимназия помещалась в одном из барачных лагеря русских беженцев, часть оконных рам забиты картоном, нет света. Крыши и потолки неисправны. Зимой настолько холодно, что заниматься приходилось в теплой одежде. Русская гимназия в Данциге арендовала помещения одной из местных школ, поэтому дети здесь учились от 3 до 8 часов вечера. Естественный кабинет скуден, библиотеки не было совсем, учебных пособий недостаточно.

Но среди русских школ и такие, которым удавалось организовать вполне приемлемые условия для обучения молодежи. В первую очередь необходимо отметить, что в Скандинавских странах (Финляндия, Латвия, Эстония) положение русской школы характеризовалось как относительно благополучное. Так, Выборгский лицей (Финляндия) образовался из слияния двух бывших правительственных русских школ - реального училища и женской гимназии. Лицей занимал двухэтажное каменное здание, сохранил богатое оборудование, библиотеку, неплохо оснащенные химический и физический, естественно-исторический кабинеты, рисовальный класс, гимнастический зал. Из существовавшей до революции в Гельсингфорсе Александровской мужской гимназии (образцового учебного заведения Российской империи) преимущественно возникла Гельсингфорская гимназия, где обучались

совместно и девочки, и мальчики из семей русских эмигрантов. Таким образом, русские гимназии в этих странах можно рассматривать как "остатки" бывших имперских русских школ с их оборудованием и оснащением.

Отличительной особенностью гимназии в Моравской Тржебове (Чехословакия) считалось то, что она избавлена от материальных лишений и постоянной неуверенности в завтрашнем дне. Характерно, что в 1923г. учебная библиотека этой гимназии насчитывала 10000 томов. В Шуменской гимназии (Болгария) неплохо оборудованы физический и химический кабинеты, есть даже своя больница, в библиотеке 5000 томов.

Гимназии в условиях эмиграции, как правило, не испытывали недостатка в педагогах. В 1923г. в Афинской гимназии 32 учащихся при 9 педагогах, в Салоникской гимназии в 1922-23 учебном году - 58 учащихся при 10 преподавателях, причем, педагоги, если не хватает у гимназии средств на оплату их труда, учат бесплатно. Преподавательский состав русской гимназии в Париже 18 человек, исключительно кадровые педагоги с большим стажем, несколько профессоров. В Берлинской гимназии 23 преподавателя (139 учащихся), из них 18 - с высшим образованием, 21 - с педагогическим стажем. Оказавшись в эмиграции, русские педагоги по собственной инициативе объединялись в различные кружки профессионального характера, проводили совещания, выпускали газеты и журналы. Все это позволило им обсуждать проблемы образования и воспитания русской молодежи, обмениваться опытом, оказывать посильную помощь нуждающимся в ней. Можно отметить, что в эмиграции в полной мере продолжились традиции общественно-педагогического движения отечественных деятелей науки, культуры и образования, а вопросы воспитания подрастающих поколений по-прежнему оставались "вопросом жизни" русского интеллигента.

Отношение к гимназии в русской семье изменилось в условиях эмиграции: гимназия перестала восприниматься как препятствие, которое ребенку необходимо преодолеть. Русская школа стала единственным институтом в эмиграции, который мог уберечь детей от нравственного опустошения. Гимназия, не снимая с себя ответственности за полноценное среднее образование детей, продолжила считать своей заботой и их воспитание, организацию их внеучебной деятельности. Отметим, что церковь оставалась центром всей воспитательной работы в гимназии. "Православная церковь, устроенная в отдельном бараке, оборудованная и укрепленная стараниями самих учеников, усердно посещается и является интимным центром внутренней жизни гимназии", - таким или подобным образом были организованы церкви практически при всех русских гимназиях.

Для обеспечения разнообразной образовательно-воспитательной деятельности и удовлетворения личных интересов гимназистов при школах были организованы кружки, которые работали во внеучебное время, - научные, литературные, художественные, спортивные и др. формы. Кружки коллекционеров всякого рода, фотографов, химиков, любителей ручного труда,

библиотечный кружок, культурно-просветительный, художественный численностью 318 человек, успешно работали в 20-е годы при гимназии в Моравской Тржебове. Гимназия в Нарве организовала для учащихся литературный, музыкальный, художественный и спортивный кружки.

В условиях эмиграции возродили такую форму деятельности как литературные беседы, которые были популярны в отечественной гимназии второй половины XIXв. Для участия в литературных беседах гимназист должен был составить доклад на литературную, научную или общественно-историческую тему и публично выступить с ним. В литературных беседах принимали участие и педагоги, выступая с лекциями и докладами по внепрограммным предметам.

Силами гимназистов ставились спектакли, концерты, организовывались танцевальные вечера. Гимназисты посещали исторические места, памятники, музеи. В целом ряде учебных заведений издавались детские рукописные журналы на русском языке. Вся разнообразная внеучебная деятельность, которая не была характерна для отечественной гимназии предыдущего периода, обеспечивала индивидуальный подход к ребенку и подростку, давала детям возможность реализовать свои интересы в рамках родной культуры.

Жизнь в незнакомых сложных условиях приводила к тому, что среди учащихся и педагогов устанавливались поистине теплые, дружеские отношения, которые сохранялись и после окончания гимназии. Не менее важная задача освоения языка и культуры ближайшего окружения тоже решалась педагогами гимназий. Известен опыт раздачи на летние каникулы 115 учащихся Тржебовской гимназии в чешские семьи по деревням и городам. С первых дней между хозяевами и детьми установились самые доверчивые и сердечные отношения. "Радужные чехи старались дать почувствовать русским детям теплоту семьи", а дети быстро осваивали язык и обычаи, охотно принимали участие в работах семей.

Таким образом, следует отметить, что неизменными остались ценности православной веры, но значительно большее значение, чем в гимназиях предыдущего периода развития, получили ценности общечеловеческого, гуманного содержания.

Мы предприняли попытку сравнительно-сопоставительного анализа деятельности русской гимназии в России в период второй половины XIXв. и короткого по продолжительности периода "эмиграции" этого типа школы с целью выявления ведущих, непреходящих ценностей отечественного среднего образования.

Опубликованные на русском языке немногочисленные факты из истории отечественной гимназии за рубежом позволили нам обозначить те ценности, которые прошли суровую проверку в разных условиях. Среди них мы можем назвать, в первую очередь, ценность самого образования, как среднего, так и высшего, практическую ориентацию гимназического обучения.

В современных условиях возрождения отечественных гимназий важно осознание таких ценностей как общественный характер данного типа образовательных учреждений, национальный дух российской гимназии. Как показало наше исследование, национальные ценности образования бережно охранялись и передавались молодому поколению в эмиграции, что заслуживает глубокого уважения. Однако в тех исторических условиях гимназия вынуждена была воспитывать не столько образованного русского человека, сколько культурного и эрудированного европейца. Это и послужило объективной причиной изменения ценностей гимназического образования.

Примечания

- 1.Зарубежная русская школа. 1920-1930 гг. Париж. 1924.- С.4.
- 2.Там же. С.5.
- 3.Совещание по борьбе с денационализацией, созванное Педагогическим Бюро по делам средней и низшей русской школы за границей.- Прага. 1924.- С.6.
- 4.Там же.
- 5.Дети в эмиграции. Сб.ст./ Под ред. В.В.Зеньковского.- Прага. 1925.
- 6.Воспоминания детей-беженцев из России. Обработано и составлено приват-доцентом С.И.Карцевским.- Прага. 1924.
- 7.Дехтерев А.П. С детьми эмиграции. 1920-1930.- Шумен, 1931.- С.15.
- 8.Там же. С.15
- 9.Зарубежная русская школа. 1920-1930 гг. Париж, 1924.
- 10.Бюллетень Организационного Комитета по созыву Съезда деятелей средней и низшей русской школы за границей.- Прага, 1923.- №1.- С.18.
- 11.Зарубежная русская школа. 1920-1930 гг.- Париж, 1924.- С.37.

В.А.Сухачева

ВНЕШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИЙСКОМ ЗАРУБЕЖЬЕ (20-30-е гг. XX в.)

Для Российского Зарубежья было актуально создание и развитие системы внешкольного образования как для молодежи, так и для взрослого населения, оказавшегося в эмиграции. Благодаря богатому опыту, накопленному общественно-педагогическим движением России в предреволюционные годы, эту задачу удалось разрешить.

В эмиграции сложилась определенная система внешкольного образования, которое ставило довольно широкий и разнообразный круг задач: во-первых, создание культурно-просветительной национальной среды, микро-социума; во-вторых, содействие завершению общего образования молодежи, прерванного революцией и гражданской войной; в-третьих, обеспечение профессионального образования; в-четвертых, реализация культурно-

образовательных потребностей российской эмиграции; в-пятых, воспитание у молодого поколения любви к Отечеству. Активными его организаторами были С.О.Серополко, С.И.Гессен, А.В.Жекулина, К.И.Арабажин, В.В.Зеньковский, Е.П.Ковалевский, М.М.Новиков и др.

Все многообразие русских внешкольных учреждений за рубежом можно подразделить, в зависимости от выполняемых функций, на три большие группы: образовательные, выполнявшие как общеобразовательные, так и профессиональные функции, культурно-просветительные и смешанные. К первой группе относились: курсы по подготовке на аттестат зрелости при Народных университетах, общеобразовательные курсы для взрослых в "Русских Домах", воскресно-четверговые школы, курсы по различным отраслям теоретического и практического знания. Ко второй группе - вечера, утренники, "Дни русской культуры", детские и юношеские организации. К третьей группе - Русские народные университеты, "Русские Дома". Кроме того выделены просветительные учреждения, которые, не имея прямого образовательного значения, выступали как социализирующие факторы (православные приходы, библиотеки, читальни, народные театры, выставки).

Проблемы внешкольного образования обсуждались на съездах и совещаниях Педагогического Бюро, Русских академических групп, Земгора и других русских общественных организаций, ставивших в своей деятельности культурно-просветительные задачи. В июле 1928 г. состоялся первый зарубежный съезд по внешкольному образованию (Прага), организованный Педагогическим Бюро по делам средней и низшей русской школы за границей, который обсудил реальные результаты и определил направления дальнейшей работы по внешкольному образованию.

Ведущими учреждениями внешкольного образования в зарубежье стали Русские народные университеты. Это были общеобразовательные учебные заведения просветительного характера. Они во многом использовали опыт и традиции народных университетов России. Наиболее полные данные имеются о деятельности Русских народных университетов в Чехословакии, Франции, Югославии и Болгарии. Хотя известно о наличии такого университета в Лондоне. Основную роль в их создании сыграли Земгор и Русские академические группы при поддержке благотворительных организаций при поддержке правительств стран нахождения. Деятельностью университетов руководили правления, в которые входили крупные ученые и организаторы науки. В Чехословакии это А.А.Кизеветтер, М.М.Новиков, И.И.Лапшин, Е.А.Ляцкий, Н.О.Лосский, П.Б.Струве, П.И.Новгородцев, С.А.Острогорский, С.И.Гессен, С.Н.Прокопович и другие. Во Франции - В.К.Агафонов, В.П.Аршацов, В.В.Кравцов, К.Р.Кровопусков, С.И.Метальников, Д.М.Одинец, Т.И.Полнер и др. В Болгарии -

А.В.Арцишевский, И.А.Базанов, П.М.Бицилли, С.С.Демосфенов, К.И.Иванов и др.

Цели и задачи народных университетов были многогранны. Наиболее важные из них: содействие получению русской молодежью общего образования, прерванного в России; оказание помощи в приобретении специальных знаний, необходимых для трудового устройства русских эмигрантов; расширение умственного кругозора, знакомство с последними достижениями в области науки, литературы и искусства; ознакомление с историей и современным положением различных сторон жизни России; знакомство русских с государственной и общественной жизнью страны проживания, с ее историей и культурой.

Повышение общеобразовательного уровня работающей молодежи, не успевшей завершить образование на родине, осуществлялось на курсах по подготовке на аттестат зрелости, где шли занятия за 5, 6, 7 и 8 классы средних учебных заведений. Многие молодые люди смогли восполнить пробелы в образовании и продолжить учебу. Научно-популяризаторская деятельность народных университетов проводилась на многочисленных семинарах и кружках, где читались лекции, доклады, проводились беседы на общеобразовательные темы. Занятия в семинарах и кружках отличались от лекций, которые носили в основном популярный характер, своим более глубоким научным характером. Например, в Русском народном университете в Париже читались лекции на следующие темы: "Сыновья и пасынки истории (Декарт и Спиноза)", "Учение Аристотеля", "Любовь и смерть в мировой поэзии: предания и лирика Египта, Вавилона, Эллады, Индии и Китая" и др. Русский народный (с 1934 г. по присоединении к нему Русского научного общества и Русского культурно-исторического музея - свободный) университет в Праге устраивал до 200 так называемых эпизодических лекций в год в разных городах Чехословакии. К этой же сфере деятельности Парижского народного университета следует отнести проведение литературных вечеров и исторических концертов, которые были посвящены каким-либо историческим или научным событиям. Обычно историческим концертам и литературным вечерам предшествовала лекция на соответствующую тему, иллюстрацией к которой шла художественная программа с привлечением чешских и русских артистов. О высокой научности семинаров и кружков в Русском народном университете в Праге свидетельствуют их название и глубокий профессионализм руководителей: семинар "Новое в политической жизни" (руководитель проф. М.А.Циммерман), семинар "Новое в экономической жизни" (руководитель проф. Д.М.Иванцов), кружок по изучению международных отношений (руководитель М.А.Циммерман), кружок по психологии творчества (руководитель проф. И.И.Лапшин), семинар по общим вопросам естествознания (руководитель проф. М.М.Новиков) и др.¹.

Программа учебной деятельности Русских народных университетов состояла из много курсов, имевших целью ознакомление с историей и современным положением различных сторон жизни России. На лекциях подчеркивалось величие русской культуры, истории, сила русского духа. Это придавало сил растерянным, потерявшим родную землю людям, воспитывало достоинство и веру. На лекции русских философов, писателей, мыслителей тянулась прежде всего эмигрантская интеллигентская молодежь. Так, Русский народный университет в Болгарии много занятий посвящал истории, экономике и культуре России, ее современному состоянию². Русский народный университет в Праге имел следующие кружки и семинары: семинар по изучению Ф.М.Достоевского (руководитель проф.А.Л.Бем), семинар по изучению Л.Н.Толстого (руководитель проф. Е.А.Ляцкий), кружок ревнителей русского слова (руководитель проф. С.В.Завадский) и др.³. В Русском народном университете во Франции особой популярностью пользовались общедоступные лекции и беседы по русской культуре, сопровождаемые литературно-музыкальными композициями и демонстрацией картин с помощью проекционного фонаря.

Знакомство с государственной и общественной жизнью страны проживания, с ее историей и культурой было обусловлено необходимостью культурной интеграции в западное общество. С этой целью при Русских народных университетах было прочитано много лекций. Например, при Русском народном университете в Париже был прочитан цикл лекций о литературных течениях во Франции⁷. При том же народном университете существовал отдел экскурсий, с помощью которого русские эмигранты имели возможность ознакомиться с культурными ценностями, музеями, памятниками Парижа и его окрестностей. Кроме того, Русские народные университеты способствовали сближению русской эмиграции с местными жителями. Особенно преуспел в этом Русский народный университет в Праге. Его организаторы стремились привлечь слушателей из местного чешского населения, устраивая время от времени лекции о России на чешском языке. Были созданы курсы русского языка для чехов, а С.И.Гессеном написан учебник русского языка для них.

Следует отметить взаимодействие Русских народных университетов разных стран. Русские ученые охотно приезжали для выступления перед слушателями в другие страны, обменивались опытом работы со своими коллегами. В целях повышения информированности о деятельности всех народных университетов была сделана попытка создания в Праге центрального информационного органа.

В Российском Зарубежье получили развитие "Русские Дома", которые продолжили традицию таких учреждений внешкольного образования в России как "народные дома". Их особенность - концентрация в одном здании многих эмигрантских учреждений, работающих порой посменно, позволя-

ла более интенсивно использовать помещения и экономить средства. В состав "Русских Домов" за рубежом чаще всего входили библиотеки-читальни, общеобразовательные курсы для взрослых, народные театры, скаутские отряды, чайные и дешевые столовые. Здесь проводились религиозно-просветительные беседы, регулярно читались лекции и доклады, устраивались литературные вечера и концерты. "Русские Дома" часто становились центрами внешкольной работы русской колонии, обслуживающими духовные и материальные нужды беженцев. Большую просветительскую работу вели "Русские Дома" в славянских странах (Югославии, Чехословакии и Болгарии). В Белграде успешно работал "Русский Дом" им. императора Николая II, являвшийся одним из самых крупных культурно-просветительных учреждений Российского Зарубежья. Он был создан под покровительством короля Александра I. В Праге с целью удовлетворения духовных и культурно-просветительных потребностей русской колонии и особенно (русской) учащейся молодежи был открыт "Русский Очаг". Он находился под покровительством чешского Красного Креста и управлялся Комитетом, в состав которого входили: д-р Алиса Масарик, Д.Крейн, представители МИД ЧСР, Чешского Красного Креста и ИМКА. Заведующей "Русского Очага" была видная общественная деятельница гр. С.В.Панина. В Болгарии "Русские Дома" были открыты в Софии, Варне, Плевене, Тырново. Они были подведомственны Всероссийскому Союзу городов. При народном университете в Париже был организован "Дом русской молодежи", знакомивший молодежь с историей, литературой и искусством России, с ее природой, бытом, нравами. При некоторых "Русских Домах" устраивались учебные и научные учреждения, музеи, передвижные и постоянные выставки. Так, "Русский Дом" в Белграде вмещал в свои стены Русский научный институт, Государственную комиссию помощи русским беженцам, Русскую публичную библиотеку с архивом и издательской комиссией, русско-сербскую гимназию и начальную школу, домовую церковь. По вечерам здесь шли занятия на высших военных, радио-телеграфных, технических курсах, в школе юнкеров.

Русские народные библиотеки и читальни являлись предметом пристального внимания общественно-педагогического движения эмиграции, так как они способствовали распространению русской культуры и образования в Российском Зарубежье. В их формировании участвовали, в основном, Земгор и Всероссийский Союз городов с помощью финансирования правительства страны проживания. В комплектовании библиотек приняли участие иностранные благотворительные организации, иностранные библиотеки, частные лица. Русские библиотеки и читальни существовали как самостоятельно, так и в составе "Русских Домов". Величина их фондов сильно различалась. Ежегодно, начиная с 1918 г., библиотеки устраивала новогодние елки. По четвергам проходили выступления чтецов и рассказчиков, науч-

ных специалистов и писателей, проводились разнообразные выставки. Многие русские библиотеки и читальни приходили на помощь учащимся, преподавателям и ученым, предоставляя одним учебники и учебные пособия, другим - нужные для их занятий книги и источники. Книжный фонд русских библиотек состоял не только из общей литературы, но и включал в себя учебники и учебные пособия, научную и философскую литературу, справочники, словари и т.п. Наибольшим многообразием отделов книжного фонда располагала Русская Народная библиотека-читальня Земгора, которое объясняется наличием значительного количества русских учебных, научных заведений и учреждений в Праге. Сюда входили отделы учебников, социальных, прикладных и точных наук, философии, религии, педагогики, истории, справочников и словарей, искусства, детской литературы и др. Фонды русских библиотек интенсивно использовались.

Крупным общественным событием являлось ежегодное празднование "Дня русской культуры", приуроченное к дню рождения А.С.Пушкина. Основными инициаторами праздника являлись: Объединение русских учительских организаций, Союз русских Академических организаций, Педагогическое Бюро по делам средней и низшей русской школы за границей, Объединение русских эмигрантских студенческих организаций, обратившиеся в 1925 г. ко всем русским организациям за границей и создавшие в Праге Комитет "Дня русской культуры". Председателем Комитета являлась гр. С.В.Панина. В его состав входили: В.Г.Чирикова, Н.И.Астров, кн.П.Д.Долгоруков, М.М.Новиков, С.П.Левицкий, П.П.Милославский. В организации праздника принимали участие многие русские общественные организации. Празднование "Дня русской культуры" с воодушевлением проходило практически во всех странах расселения российской эмиграции и привлекало к себе внимание, а в ряде государств и искренние симпатии местного населения. "Дни русской культуры", приуроченные к дате рождения А.С.Пушкина, стали подлинными праздниками, объединяющими все Российское Зарубежье. В этот день русские эмигранты ощущали себя полноправными гражданами в европейской семье народов.

Детские и юношеские организации являлись одним из основных факторов социализации русской молодежи за рубежом. Они помогали русским детям успешно интегрироваться в иностранное общество и, в то же время, не терять своего национального лица. Их главной задачей являлось развитие молодых людей, раскрытие в полной мере их физического, социального, интеллектуального и духовного потенциала. Основное внимание было обращено на просветительно-национальное воспитание детей и подростков (знакомство детей с историей и географией России, религиозно-нравственные беседы, хоровое пение русских песен, церковные песнопения и участие в церковных службах и др.). Внешкольные объединения русских детей и молодежи принимали активное участие в празднованиях "Дней рус-

ской культуры”, издавали свои журналы и брошюры, устраивали летние лагеря, где поддерживались русские традиции. Лагеря являлись наиболее благоприятной средой для социализации русской молодежи. В течение одного-двух месяцев там устраивались походы, “костры”, экскурсии и спектакли. Требовалось общаться друг с другом только на русском языке. В каждом лагере имелась церковная палатка и, зачастую, кроме педагогического персонала, был священник. Лагеря охватывали значительное количество русской молодежи, которое не могли охватить русские школы. Так, во Франции в школах с ведением обучения на русском языке и “русским предметам” было лишь несколько сот учеников, тогда как в лагерях каждый год жили тысячи русских детей. Русские молодежные организации много работали над своими приемами и методами, которые в основном были игровыми. Программы определяли конкретные этапы постепенного развития молодых людей (поступательное формирование практических умений и навыков); предусматривали разнообразные виды деятельности (спортивные соревнования, походы, игры, труд, участие в богослужениях и т.д.); стремились приблизить всю жизнь организаций к природе (изучение растительного и животного мира, географии страны проживания).

Наиболее значительными из многочисленных объединений русской молодежи были национальная организация русских скаутов, юношеский и детский отделы РСХД, национальная организация витязей и Сокола.

Скаутское движение зародилось после того, как английский генерал-майор Р.Баден-Пауэлл в 1907 г. издал свою книгу “Scouting for Boys” (“Разведка для мальчиков”). Революция и гражданская война остановили развитие русского скаутизма. Но с 1920 г. деятельность русских скаутов возобновляется в Константинополе, где собирались руководители движения. Здесь были образованы первые русские дружины за рубежом. Вскоре руководители скаутского движения и молодежь разъехались по разным странам и там продолжили свою работу, объединившись в “Национальную организацию русских скаутов за границей” (НОРС). Европейские отделы НОРС существовали в Англии, Болгарии, Венгрии, Латвии, Литве, Польше, Финляндии, Югославии и Эстонии. Целью русских скаутских организаций за рубежом являлась подготовка юношей “крепких телом и душой, сильных волей, готовых отдать все свои силы предстоящему служению нашей страждущей родине”. До второй мировой войны русские скауты ежегодно устраивали лагеря с национальной программой и преподаванием Закона Божия. Через них прошло несколько тысяч русских детей и подростков.

Юношеский отдел РСХД зародился во Франции в 1926 г. (руководитель Н.Ф.Федоров). Юношеский отдел в течение многих лет вел культурно-просветительную и религиозную работу. Летние и зимние лагеря устраивались ежегодно. Каждая лагерная смена была посвящена изучению биографии и творчества того или иного великого русского человека (А.В.Суворов,

А.П.Чехов), географического района России (Россия XIX века, Крым, Сибирь, Петербург и др.). В нелагерное время молодежь находилась в постоянном общении со своими руководителями, занимаясь в кружках, посещая театры, музеи, выставки и т.п.

Национальная организация витязей (НОВ) была основана во Франции в 1934 г. Н.Ф.Федоровым. Существовали дружины в Чехословакии, Германии, Латвии, Эстонии и Болгарии. НОВ регулярно устраивались спектакли и сборы, на которые съезжалась молодежь из разных организаций для обсуждения общих проблем. Кроме устройства лагерей, витязи и вожатые создали большой струнный оркестр, спортивный и гимнастический отделы, библиотеку.

Гимнастическое общество "Русский Сокол", открывшееся в Праге в 1921 г., явилось началом организации русского сокольства за рубежом. Сокольские организации действовали во многих русских учебных заведениях за рубежом. Общественно-педагогическое движение российской эмиграции материально и морально содействовало развитию сокольства в учебных заведениях. В честь тех или иных исторических событий в России проходили сокольские сборы и вечера с гимнастическими упражнениями, чтением стихотворений, докладов. Ежемесячно проводились сборы со строевыми занятиями и обсуждением вопросов, связанных с жизнью сокольского общества. Каждый год устраивалась сокольская елка с национально-воспитательной программой. Русские Сокола за границей устраивали лагерь, участвовали в "Днях русской культуры", издавали газеты. Они сотрудничали с местными сокольскими организациями, участвовали в сокольских слетах и выступали на гимнастических состязаниях стран проживания⁶.

Кроме крупных юношеских организаций в Российском Зарубежье работали другие объединения русской молодежи (Национальная организация разведчиков, Юных добровольцев, Юных алексеевцев и др.). Несмотря на различие в целях и методах работы с молодежью, их всех объединяла идея борьбы с денационализацией русской молодежи, сохранения русской культуры. Воскресно-четверговые школы компенсировали недостаток русских учебно-воспитательных учреждений. Они были особенно распространены во Франции. Воскресно-четверговые школы, в основном, были организованы при приходах и русских колониях. Школы существовали на небольшие местные сборы и на ассигнования Учебно-просветительного комитета, Учебного отдела епархиального управления, отдела средней школы Академической группы Красного Креста. Целью воскресных и четверговых занятий являлось воспитание детей в духе православной церкви и ознакомление их с русской историей, литературой, русским бытом и культурой. По общему развитию и наличию знаний учащиеся распределялись на три группы: младшую, среднюю и старшую. Кроме того, школы устраивали экскурсии, праздники и спектакли, вели большую культурно-просветительную работу. В

конце учебного года ученикам школ выдавались свидетельства. Учащиеся, посещавшие воскресно-четверговые школы около 4-5 лет, получали довольно систематические знания, закрепляли ранее усвоенное и, главное, все время находились в русской культурной среде⁷.

Необходимость адаптации русских эмигрантов к условиям зарубежной жизни привела к созданию различных курсов, которые помогли оказавшимся без средств к существованию людям овладеть теми или иными профессиональными навыками. Основными организаторами курсов по разнообразным отраслям теоретического и практического знания являлись Земгор и Всероссийский Союз городов. Курсы открывались практически в каждой стране проживания русской эмиграции. В Болгарии Всероссийским Союзом городов были организованы курсы кройки и шитья, машинописи, стенографии, рисования, виноградарства, курсы-мастерские по ремонту и пошиву обуви и плетению корзин. Особым успехом у школьников и бывших студентов пользовались курсы иностранных языков, которые открывали возможность получения высшего образования за пределами Болгарии. Земгором в Чехословакии были открыты различные курсы и школы, обеспечивающие русских эмигрантов элементами профессионального и технического образования (автомобильно-тракторная школа, железнодорожное училище и др.). Курсы такого рода существовали при народных университетах: автомобильные (готовили шоферов такси), механиков автомобильного дела, электротехнические (с целью подготовки электромонтеров), слесарноточкарные, прикладного искусства (раскраска материй), курсы кройки и шитья, чертежные курсы, курсы мыловарения, полировки по дереву, стенографии, бухгалтерии и др.

ИМКА (Христианский Союз молодых людей) в 1921 г. основал курсы заочного преподавания, переименованные впоследствии в русскую политехническую школу заочного преподавания. Основной задачей школы являлась научная подготовка по различного рода прикладным знаниям. Имелись следующие отделы: механический, электротехнический, инженерно-строительный, агрономический, коммерческий, общеобразовательный, иностранных языков и религиозно-философский, насчитывающие в сумме более 500 предметов. К 1927 г. русская политехническая школа заочного преподавания насчитывала более 6000 учеников во всей Европе⁸. Учащиеся у себя на дому проходили систематический курс или изучали интересующую их отдельную специальность. Они получали от школы по почте учебники и комплект дополнительных к ним печатных лекций и уроков применительно к программе соответствующих специальных и общеобразовательных учебных заведений. Обучаемые присылали в школу выполненные работы, задавая вопросы, которые могли и не ограничиваться рамками изучаемого курса. Квалифицированные специалисты и педагоги проверяли письменные работы и с исправлениями, и разъяснениями, ответами на вопросы отсылали

обратно учащемуся, присоединяя дальнейший учебный материал. Важность работы русской политехнической школы заочного преподавания подтверждают отзывы учащихся. Во второй половине 20-х гг. во многих странах усилился экономический кризис, который породил безработицу. Предпочтение приема на свободные места отдавалось местным жителям. Так, в 1926 г. Министерство труда Франции запретило иностранцам держать экзамен на звание шофера такси, и автомобильные курсы были закрыты. Нельзя не назвать внешкольную воспитательно-образовательную практику русской православной церкви в приходах, клубах, лагерях и т.п. Помимо религиозного образования дети занимались изучением русского языка, грамматики, истории и литературы. Важную роль в религиозном воспитании играло Русское студенческое христианское движение (РСХД), находившееся в юрисдикции Западно-Европейской многонациональной православной церкви - одной из трех ветвей русского православия. РСХД преследовала не только религиозные задачи, но и боролась с денационализацией русских детей и молодежи. В многочисленных клубах, кружках, курсах, летних и зимних лагерях молодежь расширяла свои знания о русской исторической и религиозной культуре.

Все типы внешкольных учреждений имели общие проблемы и трудности (финансовые, педагогические, социальные и др.), которые к 1930-м гг. достигли своего критического уровня. В связи с усилением экономического кризиса в Европе, финансирование воспитательных внешкольных учреждений значительно сократилось. С изменением политической обстановки в мире во многих странах отношение к русской эмиграции различных общественных слоев и правительств иностранных государств стало менее благожелательным. Это затруднило развитие внешкольного образования. Кроме того, увеличился отток русских научных и педагогических кадров из сферы внешкольного образования в иностранные учебные учреждения. Однако в результате деятельности общественно-педагогического движения в области внешкольного образования удалось обеспечить национальную социализацию русской молодежи, родившейся вне России, помочь ей овладеть родным языком и усвоить культурные традиции народа, а взрослая часть русской эмиграции смогла получить профессию, найти для себя очаги культурного досуга и приобщения к русской культуре. Таким образом, хотя и на относительно короткий исторический период, в Российском Зарубежье было создано целостное внешкольное культурно-образовательное пространство.

Примечания

1. Русские в Праге. 1918-1928 гг.- Прага, 1928.- С. 97-98.
2. Горяинов А.Н. Культурно-просветительные организации русских эмигрантов в Болгарии (до начала 30-х гг. XX в.) //Славяноведение.- 1994.- №4.- С.32.

3. Русские в Праге. 1918-1928 гг.- С. 97.
4. Бейссак М. Культурная жизнь русской эмиграции во Франции: Хроника (1920-1930). - Париж, 1971.
5. Студенческие годы.- Прага, 1925.- № 4.- С. 22-24.
6. Ковалевский Е.П. Зарубежная Россия: История и культурно-просветительная работа Русского Зарубежья за полвека (1920-1970). - Париж, 1971.- С.67-72.
7. Бюллетень Педагогического Бюро по делам средней и низшей русской школы за границей. - Прага, 1923.- N 3.- С.29.
8. Учебные программы русской политехнической школы заочного преподавания (1927-28 гг.). - Париж, 1928.- С. 5-6.

М.Б.Мирский

РОССИЙСКИЕ УЧЕНЫЕ-МЕДИКИ В ЗАРУБЕЖНЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ (20-40 гг. XX в.)

Октябрьская революция потрясла российское общество. Острейшая поляризация, глубокие социально-политические и национальные противоречия вылились в открытую конфронтацию, привели к гражданской войне - величайшей трагедии нашего народа.

Глубочайший раскол общества породил атмосферу подозрительности и недоверия, ненависти, прогрессирующую эскалацию насилия и жестокости, "красный террор" и "белый террор". В жертву политическим интересам и так называемому "классовому сознанию" без раздумья приносились общечеловеческие ценности и жизнь людей. Среди других Россию вынуждены были покинуть множество врачей, ученых-медиков, профессуры, которые составили российское медицинское зарубежье.

За рубежом оказались крупнейшие ученые-медики, гордость русской и мировой науки. Это, прежде всего, микробиолог Сергей Николаевич Виноградский (1856-1953), бывший директор Института экспериментальной медицины в Петербурге, прославившийся своими трудами о почвенных микроорганизмах. Во Франции Виноградский стал заведующим отделом Пастеровского института, членом Французской академии.

В США работал гистолог Александр Александрович Максимов (1874-1928), бывший профессор Военно-медицинской академии. Он является одним из основоположников современной гематологии. Его учение о стволовой кроветворной клетке признано во всем мире. В США Максимов стал профессором в одном из университетов и успешно занимался исследованиями развития в искусственных условиях изолированных тканей.

В Монреальском университете, в Канаде, работал Борис Петрович Бабкин (1877-1950), бывший профессор Новороссийского университета. Его исследования по физиологии пищеварения, плодотворно продолжавшие и развивавшие павловское направление, широко известны и признаны. В Монреальской лаборатории под руководством профессора Бабкина образовался своеобразный российский научный центр, здесь работали С.А.Комаров, Г.В.Ставракин, М.А.Сергеева и другие русский ученые.

Среди "звезд" российского медицинского зарубежья можно назвать крупного микробиолога С.И.Метальникова, ставшего профессором Пастеровского института в Париже; известного хирурга И.П.Алексинского, бывшего профессора Московского университета, впоследствии частнопрактикующего врача в Париже и в Касабланке (Марроко); видного физиолога В.Н.Болдырева, бывшего профессора Казанского университета, ученика Павлова, ставшего директором Павловского физиологического института в США, в штате Мичиган; онколога А.П.Браунштейна, бывшего профессора Московского университета и директора института изучения раковых болезней им.Морозовых в Москве, работавшего затем в институте радиологии Парижского университета; видного патолога В.Г.Коренчевского, бывшего профессора Военно-медицинской академии, ставшего руководителем лаборатории Листеровского института в Лондоне.

Немало было и ученых-клиницистов, специалистов различных отраслей медицины. Широкой известностью пользовалось имя терапевта К.А.Буйневича, бывшего профессора Московского и Екатеринославского университетов, а затем - профессора университета в Каунасе, одного из основоположников терапии в Литовской республике. Его труды по нефрологии высоко ценили современники. Офтальмолог А.Я. фон Поппен, бывший профессор Военно-медицинской академии, ученик знаменитого Беллярминова, обосновался сначала в Таллине, а затем переехал в Каир; он плодотворно развивал идеи своего учителя. Хирург В.К.Трофимов, бывший ассистент Юрьевского университета, оказался в Риге - он стал приват-доцентом Латвийского университета и профессором Высших университетских курсов в Риге, а одно время был даже министром правительства Латвийской республики.

После окончания гражданской войны сформировалось несколько центров медицинского зарубежья, не всегда совпадавших с центрами российской эмиграции. Крупные медицинские центры образовались в славянских странах - Чехословакии, Югославии, Болгарии.

В Болгарии российские профессора составили костяк вновь организованного в 1918 г. медицинского факультета Софийского университета. Здесь начали преподавать крупные ученые. В их числе были бактериолог и патолог С.С.Абрамов, бывший профессор Московских высших женских курсов, ученик известного патолога проф. Никифорова; акушер-гинеколог Г.Е.Рейн,

академик, бывший профессор Университета св.Владимира и Военно-медицинской академии и лейб-медик императорского двора, крупный ученый и специалист; физиолог А.М.Черевков, бывший профессор Харьковского университета.

Особенно много оказалось в Софии бывших профессоров Новороссийского университета. Ученые-медики из Одессы вошли в число первых профессоров и преподавателей медицинского факультета Софийского университета - как по теоретическим, так и по клиническим дисциплинам.

Анатомию здесь начал преподавать И.Ф.Шапшал - известный морфолог, начавший исследовательскую работу еще в студенческие годы. Кафедру гистологии возглавил одесский профессор А.Ф.Маньковский - ученик В.В.Подвысоцкого, автор трудов по общей патологии и бактериологии: особенно известными были его работы по микрофизиологии поджелудочной железы (1900) и по изучению действия вытяжки из надпочечников из организм (1898).

Преподавание физиологии взял на себя профессор В.В.Завьялов. Это был известный исследователь, посвятивший себя, в основном, новому тогда разделу науки - физиологической химии (биохимия). Он был еще и отличным педагогом - об этом говорят изданные им учебники физиологии (1907-1916, 1918 и др.), а также написанный им вместе с П.Н.Диатроптовым и вышедший в Киеве "Начальный курс гигиены" (1910-1913, 1915), предназначенный для учащихся средних учебных заведений. Преподавателю физиологии в Софийском университете В.В.Завьялову помогал его сын В.В.Завьялов (младший).

Обучение болгарских студентов физиологической химии осуществлял профессор А.К.Медведев.

Одесские ученые-медики возглавили и ряд клинических кафедр Софийского университета. Следует назвать, прежде всего, маститого профессор Н.М.Попова. Его имя стало известно невропатологам и психиатрам еще в 1882 г. - тогда он выполнил диссертацию об остром миелите токсического происхождения, в которой экспериментально исследовал изменения в спинном мозгу, возникающее при острых отравлениях. В дальнейшем, будучи профессором нервных и душевных болезней Варшавского и Казанского университетов, Н.М.Попов опубликовал ряд важных исследований. Интересно, что если свою первую лекцию в Казани он посвятил вопросу о роли и значении психиатрии в медицине, то в Одессе он начал свой лекционный курс с освещения вопроса о значении невропатологии в общей системе медицинского образования. Таким образом, Н.М.Попов достаточно компетентен и в невропатологии, и в психиатрии. Однако в Софийском университете профессор преподавал только психиатрию.

Курс нервных болезней вел профессор А.Э.Янишевский - ученик Н.М.Попова, начавший работать под его руководством еще в Казани, где

он был врачом нервного отделения Казанской губернской больницы. Как и его учитель Н.П.Попов, А.Э.Янишевский уделял внимание и психиатрии, и невропатологии; кроме того, он занимался еще и психологией - ему принадлежит интересная работа "Психология детского возраста" (1916). Известно также его руководство по симптоматологии заболеваний нервной системы (1918).

Софийский университет блистал тогда именами многих прославленных ученых - также профессоров университетов бывшей Российской империи. Например, кафедру акушерства и гинекологии возглавлял академик Петербургской военно-медицинской академии Г.Е.Рейн. Это был широко известный ученый и общественный деятель. Г.Е.Рейн внес большой вклад в становление оперативной гинекологии, в развитие ее возможностей. Сам он был отличным хирургом, энтузиастом антисептики и асептики в хирургии, акушерстве и гинекологии. Во время русско-турецкой войны 1877-1878 гг. Г.Е.Рейн был хирургом действующей армии, сражавшейся за освобождение Болгарии. С 1883 г. Г.Е.Рейн более 20 лет руководил кафедрой акушерства и гинекологии университета Святого Владимира в Киеве. Он был также крупным общественным деятелем, членом Государственного совета России. В 10-х г. XXв. он выступил с инициативой создания в России Главного управления государственного здравоохранения и, когда оно было создано (1916), стал его руководителем. У Г.Е.Рейна были титул тайного советника и почетного лейб-хирурга.

В числе профессоров Софийского университета был и бывший профессор физиологии Харьковского университета А.М.Черевков. Ученик В.Я.Данилевского, он еще в 1892 г. выполнил диссертацию "Экспериментальное исследование о влиянии больших полушарий головного мозга на деятельность сердца и сосудистой системы". В Софийском университете А.М.Черевков преподавал бактериологию, читал лекции по некоторым проблемам физиологии.

Отзывы современников свидетельствовали, что в Софийском университете эти ученые преподавали свои дисциплины на высоком научном уровне. Сверх того, они занимались и научно-исследовательской работой, выпускали учебники и научные труды. Так, И.Ф.Шапшал издал учебник анатомии человека (1926-1927), В.В.Завьялов - учебник биохимии (1924), А.Э.Янишевский - учебник нервных болезней (1929); широкой известностью пользовался учебник Г.Е.Рейна по оперативному акушерству (1926). Профессор С.С.Абрамов издал книгу о патологических процессах (1925) и руководство по лабораторной диагностике.

Не подлежит сомнению, что все учебники и научные труды, изданные в Софии на болгарском языке, во многом содействовали прогрессу болгарской медицины и образования.

Немало ученых-медиков из России оказалось в другой славянской стране - Югославии. Они начали работать в университетах Белграда и Загреба. Профессоров теоретических кафедр здесь, однако, было немного. Так, известный биолог и путешественник профессор Ю.Н.Вагнер из Киева преподавал биологию в Белградском университете; ученик Г.Е.Рейна и автор диссертации "Об обеспложивании рук" (1901) Н.Е.Акацатов из Петербурга, доктор, медицины и ученый широкого профиля, преподавал там же курс патологии. Зато на клинических кафедрах они доминировали.

Хирургию на медицинском факультете Белградского университета вел молодой профессор В.Н.Новиков из Одессы: хирурги хорошо знали его как автора интересной диссертации "Экспериментальные данные к вопросу о разрезах почки и лоханки" (1910), открывшей новые перспективы в урологии. Профессору В.Н.Новикову помогал его земляк хирург Д.М.Тихомиров, в недавнем прошлом - военно-морской врач из Одессы. Еще одним профессором хирургии был С.К.Софотеров, известный ученый-хирург из Томского университета.

Терапию в Белградском университете преподавал профессор А.И.Щербаков. Это был крупный ученый, профессор Варшавского, а затем Новороссийского университетов. Его работы были посвящены диагностике и лечению болезней желудка, а также проблемам курортологии: его монография "Грязелечебные местности Европейской России" (1898) пользовались широкой известностью. Другим профессором-терапевтом в Белграде был А.И.Игнатовский, бывший профессор Донского университета в Ростове-на-Дону, занимавшийся преимущественно болезнями легких и сердца. Акушерство и гинекологию преподавал А.А.Редлих, профессор Военно-медицинской академии в Петербурге, психиатрию - профессор психиатрии Н.В.Краинский.

В столице Хорватии - Загребе, где находился второй по значению югославский университет, тоже успешно работали бывшие российские профессора. Это, прежде всего, известный невропатолог М.Н.Лапинский из Киева. Ученик И.А.Сикорского, он прошел хорошую школу в клинике нервных и душевных болезней университета Святого Владимира в Киеве - был ординатором, ассистентом, приват-доцентом, а с 1904 г. - профессором. Его диссертация (1897) была посвящена актуальной проблеме заболеваний сосудов при страданиях периферических нервных стволов. Преподавать курс нервных болезней в Загребском университете М.Н.Лапинскому помогал и его бывший ассистент в Киевском университете, опытный врач А.С.Кульженко и профессор патолог Е.Н.Салымов.

И в Югославии бывшие российские профессора зарекомендовали себя не только как опытные педагоги, но и как эрудированные научные сотрудники. Об этом говорили, например, исследования Ю.Н.Вагнера, посвященные актуальным проблемам биологии, труды А.И.Игнатовского, в т.ч. фундамен-

тальное руководство по терапии в пяти частях, М.Н.Лапинского по патогенезу нервных расстройств, А.А.Редлих по оперативной гинекологии, в т.ч. капитальный труд об общей и частной гинекологической диагностике, руководство С.Н.Салтыкова по патологической морфологии для студентов и врачей, разнообразные исследования по хирургии С.К.Софотерова и многие другие. Огромное большинство этих работ было опубликовано на сербско-хорватском языке, что существенно обогащало медицинскую науку и практику Югославии, способствовало подготовке молодых врачей.

Своеобразный центр российского медицинского зарубежья сложился в столице Чехословакии - Праге. Правительство Чехословакии решило оказать помощь российским ученым и профессорам, чтобы они могли продолжать прерванную научную деятельность. Это были высококвалифицированные специалисты: например, в 1922-1923 гг. среди них было 2 академика, 7 доктора наук, 47 профессоров, в том числе известные медики - психиатр профессор Г.Я.Трошин, бактериолог профессор В.А.Юревич, врач и педагог проф. С.А.Острогорский, психиатр приват-доцент Н.Е.Осипов, хирург доцент Ф.Ф.Никишин и др. Ученые-медики и стали инициаторами создания в 1923 г. Общества русских врачей в Чехословацкой республике. В состав общества вошло около 80 врачей. Председателем первые четыре года был проф. С.А.Остроградский. Затем его сменил профессор Г.Я.Трошин (1874-1938), крупнейший психиатр и психолог.

Российские ученые-медики и врачи всегда участвовали в конференциях и съездах, которые проводились в Праге и других городах Чехословакии. Еще в декабре 1921 г. в Праге была создана Русская учебная коллегия - в ее состав вошли ученые, приехавшие в Прагу из Константинополя, Туниса, Берлина и других городов; в 1922 г. к ним присоединились ученые, высланные из Советской России.

На медицинских факультетах Карлова университета в Праге, университета им. Масарика в Брно и университета им.Коменского в Братиславе осуществлялась подготовка русских врачей. Врачебные дипломы чехословацких университетов за 10-12 лет получило около 300 российских эмигрантов; за это же время во Франции - 75, в Югославии - около 90, в Германии - 20. Поскольку все эти российские врачи обучались и хорошо владели чешским или словацким языками, а многие из них создали "русско-чехословацкие семьи", в 1931 г. большинство из них приняло чехословацкое гражданство. Все это значительно облегчало им "вхождение" в повседневную врачебную практику, контакты с больничными кассами и др.

В Карловом университете на медицинском факультете читали лекции проф. М.М.Новиков, крупный биолог, в прошлом ректор Московского университета, известный русский психиатр Н.Е.Осипов и др.

Совершенно очевидно, что в результате октябрьской революции и гражданской войны наша страна потеряла немало талантливых ученых-медиков,

профессоров высшей школы, что, очевидно, не могло не сказаться на уровне нашей медицинской науки и образования, особенно в первые годы советской власти. Вместе с тем, важно отметить, что научное творчество и медицинская практика представителей российского медицинского и научно-педагогического зарубежья были и остаются неотъемлемой частью российской медицины и медицинского образования, и российским ученым-медикам принадлежит заслуга развития медицинского образования, науки и культуры во многих странах Европы.

Е.Г.Осовский, Е.В.Кирдяшова

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ВЗГЛЯДЫ В.В.ЗЕНЬКОВСКОГО (1881-1962)

Имя В.В.Зеньковского - известного русского философа, педагога, психолога, общественного и религиозного деятеля России и Российского Зарубежья, человека и мыслителя, волею судьбы оказавшегося за пределами родной страны, возвращается в культурно-образовательное пространство современной России.

Выдающийся деятель русского философско-религиозного ренессанса конца XIX - начала XX вв. Зеньковский прошел тяжкий путь жизненных испытаний, философских, религиозных и педагогических исканий, оставив богатейшее наследие. В традиционной марксистской критике его идеи рассматривались как "религиозно-мистические", фальсифицирующие философскую мысль России, а сам мыслитель расценивался как "идейный противник марксизма-ленинизма". В истории педагогической мысли советского периода анализу его идей вообще не оказалось места. Лишь только сейчас нам открывается целый пласт не востребовавшего и оригинального научного наследия.

Человек драматической судьбы, скиталец и изгнанник, навсегда обращенный к России, к ее культуре, истории, религии. Зеньковский и в самой жизни и в своих философско-религиозных и педагогических воззрениях прошел непростой путь эволюции.

Василий Васильевич Зеньковский родился 4 июля 1881 года в г. Прокурове (ныне Хмельницкий на Украине) в семье педагогов, происходивших из среды дворянства и священнослужителей. Еще в юношеские годы он пережил духовный кризис. Будучи по семейному воспитанию религиозным мальчиком, в Киевской гимназии он увлекся Белинским и Писаревым и отошел от религии. Поиски и сомнения приводят юношу в мир философии и психологии. Писаревская "всепоглощающая вера в естественные науки" побудила юношу избрать в 1900 году естественный факультет Киевского уни-

верситета, профессию врача. Но уже в университетские годы в нем зреет разочарование в писаревском натурализме. 1903 год Зеньковский считал для себя переломным. Увлечение русской литературой, особенно Гоголем и Достоевским, изучение Канта и философов-неокантианцев, и, особенно, воздействие творчества Вл.Соловьева и Л.М.Лопатина и чтение "Апологетики" Т.Я.Светлова возвращают его в лоно религии. В 1904 году Зеньковский перешел на филологический факультет. Здесь под влиянием лекций проф.Г.И.Челпанова проявился интерес к проблемам психологии. Под его руководством студент выполнил серьезное исследование "Современное состояние психофизической проблемы". По окончании университета он был оставлен на кафедре профессорским стипендиатом, читал курсы философии и психологии детства.

В годы между двумя революциями началось активное становление Зеньковского как ученого и педагога, как общественного деятеля. В 1912 году он избирается доцентом Киевского университета. и преподавателем Киевского Фребелевского педагогического института, а через три года его директором; работает "на вечерних женских курсах А.В.Жекулиной, в мужской гимназии М.А.Стельмашенко, в женских гимназиях Е.А.Крюгер и М.Ф.Стельмашенко"¹.

Круг читанных им предметов чрезвычайно широк - общая психология, экспериментальная психология, педагогическая психология и психология детства, социальная психология, логика, введение в философию, этика, история религии. По воспоминаниям его ученика известного философа В.Ф.Асмуса, Зеньковский "читал страстно и увлеченно", интегрируя философию, логику и психологию.

В этот период началась общественная деятельность Зеньковского. Он возглавил Киевское Фребелевское общество, объединив вокруг себя большую группу энтузиастов дошкольного дела. Защитив в 1915г. диссертацию, Зеньковский стал профессором кафедры философии Киевского университета. Он сближается с С.Н.Булгаковым, входит в круг организаторов Киевского Религиозно-Философского Общества, некоторое время является его председателем. В духовном мире ученого место Белинского и Писарева надолго занимают Вл.Соловьев и Л.М.Лопатин. Как писал профессор С.Верховской, он "...прошел через влияние соловьевской школы. Он освобождался от него с каждым годом, но никогда открыто не порвал с ним"². Во Вл.Соловьеве (мыслителя) привлекало стремление осуществить синтез философской и богословской мысли, западной и восточной культурной традиции, рационального и мистического типов философствования, заложенная им традиция русской метафизики всеединства. Будущее человечества он, как и Вл.Соловьев, связывал с синтезом религии, науки, философии и искусства.

Широк был и круг исследовавшихся им в этот период проблем.

Он рассматривал проблемы психологии в тесной связи с педагогикой, отстаивал концепцию целостности личности в единстве интеллектуализма и эмоционализма, рационализма и иррационализма человеческой души, единства воспитания и образования (при примате первого), обращения к "глубинной" психологии личности. Большая работа была посвящена им принципу индивидуальности, который Зеньковский рассматривал как коренной принцип воспитания и образования, отстаивая, однако, примирение "правды индивидуализма" с "правдой универсализма". Как педагога и психолога Зеньковского в этот период привлекали идеи целостного исследования детства, "детской души", которую он рассматривал в контексте своей концепции эмоциональности. Вслед за своим учителем Г.И.Челпановым он выступал против идей "психофизического параллелизма" Вундта, Эббинггауза и др., отстаивая "теорию взаимодействия души и тела", был противником экспериментальной психологии и педагогики, теории ассоциации идей А.П.Нечаева, игнорирующих общую теорию души. Его критике подверглись бихевиоризм, гербартианский интеллектуализм и секуляризм.

В эти годы Зеньковский заявил о себе как один из основоположников социальной педагогики в России, основанной на русской социологии и социальной практике, на идеях П.Наторпа, Д.Дьюи, Д.Болдуина, Г.Кершенштейнера и др. Под его руководством было проведено одно из значительных социально-педагогических и психологических исследований о влиянии войны на детскую психику ("Дети и война", 1915), ставившее целью "до конца взглянуть в жуткую бездну детского горя"³, чтобы найти силы и пути сохранения детей от физической и социальной гибели. Социально-педагогические воззрения этого периода наиболее полно отражены в написанной в книге "Социальное воспитание, его задачи и пути" (1917-1918) Февральская революция вызвала большой духовный подъем, веру в идеалы демократии и свободы. "Социальное воспитание должно стать могучим фактором прогресса, если только мы отрешимся в своем педагогическом воздействии на детей от того крайне индивидуалистического жизнепонимания, которое является господствующим в настоящее время. Человек никогда не может быть понят вне его социальных связей, вне социальной среды, но педагогическое воздействие не может быть удачным, если оно трактует ребенка как замкнутую индивидуальность"⁴. В нем должны быть развиты потребности в гражданской самодеятельности, солидарности, политической активности.

Он дает глубокий анализ воздействия различных факторов социальной среды на личность. Ведущим фактором социализации личности Зеньковский считает семью, затем дошкольные учреждения и школу. Если школа для ребенка является "первой социальной средой" после семьи, то ей надлежит удовлетворить общие социальные интересы детей, создать условия для "внепедагогического социального общения"⁵. Сюда относится и самоуправ-

ление, и трудовая организация школы, и формы внешкольной жизни (библиотеки, праздники, музеи, экскурсии, школьные журналы), и деятельность внешкольных объединений (детские клубы, летние площадки и трудовые колонии). Их роль ученый оценивает с точки зрения развития идеалов солидарности и сотрудничества. При этом он предостерегает от перенесения в школу политических форм, проникновения "элементов партийности". "Плохую услугу оказывает детям тот педагог, который натолкнет их еще формирующийся только ум на вопросы партийных разногласий"⁶.

Зеньковский предстает как социальный педагог и психолог, ориентирующийся на гуманистические, общечеловеческие ценности и отношения, выступающий против школьного насилия и формализма, узкого национализма, классового подхода и партийности в образовании. Его подход проникнут оптимизмом и верой в будущее России, провидческой тревогой за судьбы поколения, в которое проникает "яд антисоциальности"⁷.

Несмотря на увлечение философско-религиозными исканиями, Зеньковский в этот период оставался в педагогике на позициях светскости, рассматривая религию в общем ряду человеческих ценностей. Так, среди факторов социализации, выделенных им, не значится религия, хотя религиозная жизнь ребенка рассматривается как неотъемлемая ценность человеческой жизни и образования, которая осваивается ребенком наряду с языком, традициями и обычаями, памятниками литературы и основами науки.

Революционные события в России и на Украине обозначили резкую грань в личной жизни и научной биографии Зеньковского. Он оказался вовлеченным в политику и в течение пяти месяцев 1918г. занимал пост министра культуры и вероисповеданий в правительстве гетмана Скоропадского. А затем вынужденная эмиграция. С 1923г., после недолгого пребывания в Белграде, где Зеньковский был профессором Белградского университета, он - в Праге. Начинается очень насыщенный и плодотворный для него пражский период. Зеньковский возглавляет общественно-педагогическое движение российской эмиграции. Его избирают председателем Педагогического Бюро по делам низшей и средней русской школы за рубежом. Благодаря его активной деятельности решались проблемы финансирования и организации школьного дела в различных странах Европы, подготовки учительства, защиты детей-эмигрантов, учебно-методической работы. По инициативе Зеньковского и его коллег проводились съезды деятелей русской школы за рубежом, велась активная издательская деятельность: создавалась педагогическая журналистика, в частности, журнал "Русская школа за рубежом". Он активно выступал по проблемам образования в прессе, на съездах, совещаниях, семинарах.

Зеньковский вел преподавательскую деятельность, вместе с группой ученых-эмигрантов он стал основателем Русского высшего педагогического института им. Я.А.Коменского, возглавил кафедру экспериментальной и дет-

ской психологии. Для студентов им был издан курс общей психологии, а также создававшаяся долгие годы книга "Психология детства" (Лейпциг, 1924). Под руководством профессора Зеньковского было проведено социально-психологическое исследование "Дети эмиграции", которое осуществлялось силами слушателей Русского педагогического института и учителями русских школ и гимназий. Анализу подверглось 2400 детских сочинений-воспоминаний о России. Зеньковский считал этот метод щадящим, чтобы избежать "прямого прикосновения" к незаживающим детским ранам и в то же время сохранить непосредственность детских воспоминаний. Он с большой горечью констатирует, что детская душа, вырванная политическими бурями из родной почвы глубоко потрясена тремя событиями: революцией, вызвавшей крах идеалов и привязанностей, гражданской войной, когда они стали свидетелями репрессий, и эмиграцией, оторвавшей их от родины и семьи. Исследование получило широкий резонанс в западном мире. В этих документах Зеньковский видел материал для педагога и психолога, социолога и историка.

Трагический опыт детей эмиграции, который стал личным переживанием мыслителя-гуманиста, заставляет Зеньковского по-новому взглянуть на факторы социализации и воспитания детей эмиграции. В педагогических кругах ставится вопрос о религиозном воспитании, об их религиозной духовной жизни. В этом он начинает видеть единственный путь спасения и расцвета духовной жизни. "От цинизма, аморализма, меланхолии и пессимизма мы можем спасти детские души лишь живой и глубокой религиозностью"⁸, - писал он. Эта тема все громче звучит в нравственно-религиозных педагогических исканиях ученого и богослова. Русская школа за рубежом, сохраняя традицию, включила в учебные планы Закон Божий, однако, по убеждению Зеньковского, этого недостаточно. Как социальный психолог и педагог он полагает, что для религиозного воспитания молодежи эмиграции необходимо создание соответствующей педагогической среды, в которой религия обретала статус мощного фактора духовного возрождения личности. Он разочаровывается в воспитательных возможностях эмигрантской школы, стремится повысить религиозно-педагогический потенциал семьи (об этом его статья "О религиозном воспитании в семье"). Большое значение придает ему факторам внешкольного религиозного образования и воспитания, приходской жизни детей, способным, как ему казалось, компенсировать трудности воспитания в семьях эмиграции и сиротство. Он писал: "Для религиозного воспитания необходима духовно здоровая семья, необходима школа, проникнутая религиозностью, но еще более необходима духовно культурная атмосфера"⁹. Реализацию этой идеи Зеньковский видел, в частности, в созданном им в 1923г. Русском студенческом христианском движении (РСХД).

Не принимая в целом фрейдизма, ученый счел весьма важной постановку проблем детской сексуальности и полового воспитания. Он выступил с

книгой "Беседы с юношеством по вопросам пола" (Париж, 1926). Значительными работами этого периода являются опубликованная в 1924г. в журнале "Русская школа за рубежом" статья "Педагогика и психология" и изданная в Лейпциге "Психология детства". В.В.Зеньковский дал свое видение статуса новой отрасли науки - педагогической психологии, подчеркнув, что она входит в систему педагогических наук, и само выдвижение идеи педагогической психологии не было ошибкой. В рамках ее В.В.Зеньковский рассматривает педагогическое взаимодействие как частный вид, некую особую и специфическую форму того общего процесса взаимодействия, из которого складывается вся социальная жизнь. Педагогическая психология призвана раскрыть все своеобразие школьной жизни, взаимоотношения в ней детей и руководителей, статическую и динамическую сторону школьных отношений.

Самым длительным оказалось пребывание Зеньковского во Франции, которая стала его второй родиной. В Париж он переселился в 1926 году, однако с Прагой не порывал до конца 30-х гг., продолжая участвовать в работе Педагогического бюро, съездов и конференций, деятельности созданного в 1934 году при его участии журнала "Русская школа".

Во Франции ученый принял активное участие в основании Парижского православного богословского института им.Сергия Радонежского, в котором он возглавил кафедру философии. Кроме того им были открыты Высшие женские богословские курсы. При институте В.В.Зеньковским был создан Религиозно-Педагогический Кабинет, основан "Религиозно-педагогический бюллетень", редактором которого был он сам. Зеньковский принадлежал к Западно-Европейской многонациональной церкви - одной из трех ветвей русского православия в зарубежье. Именно эта ветвь внесла наиболее известный вклад в развитие образования и педагогики. В ее юрисдикции находилось Русское Студенческое Христианское Движение, Богословский институт и его Религиозно-Педагогический Кабинет, Религиозно-философская академия. Помимо В.В.Зеньковского с ней были связаны Н.А.Бердяев, С.Н.Булгаков, В.П.Вышеславцев, С.Л.Франк и др.

В.В.Зеньковский был одним из интеллектуальных вождей евразийства. Его обращение к идеологии евразийства было связано с разочарованием в духовных началах западной цивилизации. Это он ярко выразил в книгах "Русские мыслители и Европа"(1926), "Православие и культура", в цикле лекций "Идея православной культуры и евразийство". Евразийство означало поворот части эмиграции лицом к России, к народу, православию, но не к большевизму. Однако это не было отрицанием западной культуры.

Ученый глубоко переживал разрыв между религией и культурой. Конечно, особый интерес к этой теме характерен почти для всех представителей русской религиозной мысли, начиная от ранних славянофилов, но Зеньковский буквально жил идеей православной культуры, идеей преображения и оцерковления жизни. Отдавая себя работе студенческого христианского

движения и как его председатель, и как его духовник, Зеньковский стремился к тому, чтобы в среде этого движения создавались кадры новой русской интеллигенции, преодолевшей идеи культурной автономии и секуляризма своих предшественников и органически воспринявшей цельное православно-христианское мировоззрение. Одной из главных у Зеньковского в этот период является идея очерковления жизни, соединения православия и культуры.

К началу 30-х гг. завершился поворот Зеньковского к построению целостной религиозно-педагогической парадигмы воспитания, основанной на христианской антропологии и пересмотре основных понятий педагогической системы в свете Православия, создание православной педагогики, религиозного воспитания. "Я давно пришел к убеждению, что слабость и растерянность современной педагогической мысли связаны с ее подчиненностью принципам натурализма, тогда как надлежащее свое осмысление педагогическое творчество может найти лишь на почве религии, в частности, - в системе христианской антропологии"¹⁰. Хотя вопросы религиозного воспитания и образования всегда были в центре внимания В.В.Зеньковского, с конца 20-х годов можно говорить о принципиальном повороте к религиозному обоснованию проблем педагогики. В работах этого периода он стремится "построить основные понятия педагогической системы в свете Православия"¹¹. Им были сформулированы принципы православной педагогики, в которых сочетаются религиозно-нравственные идеалы и общечеловеческие ценности. Наряду с этим Зеньковский считал, что антимирозерцательная педагогика - выражение секуляризма и атеизма. "...Нельзя вести детей, если впереди нет действительной правды, если впереди нет Царства Божия..."¹². Цель педагогики - раскрытие образа Божия в детях путем подготовки их к настоящей и будущей жизни. Считал, что в отличие от других парадигм православная педагогика как мировоззренческая строится на ненасилии и христианском понимании свободы. Зеньковским фактически было создано направление русской религиозной педагогики в зарубежье (Л.А.Зандер, И.А.Лаговской, о. С.Четвериков и др.), признававшее, что тайна духовного роста и педагогического процесса в действии наднатуральных сил добра и зла, а не сил физических и психических, а целью школы определявшее помощь детям в их духовном росте и в том, что они не в состоянии сделать сами.

Он признает, что религиозное обоснование чуждо многим современным, в том числе, и религиозным педагогам. Для него одинаково неприемлемы и позиции К.Н.Вентцеля, отказывающего в ее праве определять пути воспитания, в том числе и религиозного, и концепции педагогического идеализма (С.И.Гессен и др.), утверждавшей духовное развитие личности вне религиозного смысла морали и ставившей рядоположенно религиозные и другие ценности и виды воспитания. Критикуя "мирозерцательные искания" педагогики, - от поиска "новой породы людей" И.И.Бецкого, педагогическо-

го утопизма Л.Н.Толстого до советской педагогики, также проникнутой утопизмом, В.В.Зеньковский не признает мировоззренческими установки религиозного воспитания, считает их общечеловеческими. Принцип свободы, который защищает все направления гуманистической педагогики, не противоречит, по его убеждению Зеньковского, религиозному обоснованию педагогики. В.В.Зеньковский отстаивал идею усиления связей религии с искусством, философией, литературой, наукой, отвергая при этом, с одной стороны, сциентизм, материализм, с другой, обскурантизм и фундаментализм. Он был открыт идеям экуменизма.

В 1939 году, за день до объявления войны, французские власти арестовали В.В.Зеньковского и отправили в центральную тюрьму в Париже. Годичное пребывание в заключении стало переломным в духовной жизни мыслителя. Это предопределило решение о принятии священнического сана. В марте 1942 года он был рукоположен митрополитом Евлогием. В военный и послевоенный период В.В.Зеньковский все более отдается пастырской деятельности в домовый церкви РСХД (Парижской Введенской церкви), углубляется в занятия богословием (в этот период им написаны "Принципы православной антропологии", "Апологетика" и др.). Свое духовное состояние и разочарование, отношение к вопросам культуры, просвещения, науки, политики Зеньковский наиболее полно выразил в этюде "Наша эпоха", который посвящен противоречиям послевоенного развития мира.

Слабость современной педагогики В.В.Зеньковский видит в ее отрыве от целостного восприятия человека и мира. Однако он был далек от идеологии ортодоксально-религиозного направления, утверждавшего теологию как руководящее начало педагогики, а Евангелие - ее этическим кодексом. Для Зеньковского у педагогики три основания - антропология, философия, религия. Для него педагогика - боговдохновенное искусство. Но его педагогическая концепция, основанная на православной антропологии, на глубоком понимании психологии и социологии детства, отрицала ортодоксальный клерикализм.

В.В.Зеньковский не отрицает, что секуляризация в целом и зарождение светских начал в педагогике имели положительное значение. Их открытия в социологии и психологии личности, в осмыслении педагогических закономерностей не могут быть отброшены. Более того, он писал: "Русский руссоизм еще не дождался своего исследователя, а между тем он образует одно из значительных течений в развитии русской мысли"¹³.

В.В.Зеньковский как историк педагогики неотделим от его роли историка философии. Более того, только сквозь призму его историко-философских воззрений могут быть поняты его историко-педагогические взгляды. Перейдя от естественных наук к философии, психологии и педагогике, он посвятил себя созданию христианской науки - христианской антропологии, очень мало развитой до него. Во взглядах и построениях Зеньковского особенно надо

подчеркнуть его глубокое убеждение в свободе человека. "Если человек зависит от природы, то все же бесспорным является в нем акт свободы"¹⁴.

Разойдясь с неоплатоническим аспектом построений Вл.Соловьева и отвергнув присущие ему пантеистические элементы, В.В.Зеньковский основывает свою метафизику на учении о тварности бытия, не отвергая при этом возможности свободной эволюции земли. Он говорит, что цельность человека восстанавливается в силу внутреннего закона, который по учению Господа должен нести каждый человек, и который "обеспечивает несравнимость и своеобразие каждой личности". Ученый пишет: "Отсюда понятна центральность в человеке его моральной жизни... Все педагогические усилия, какие вообще осуществимы, должны быть направлены на то, чтобы юное существо могло "найти себя" и творчески преобразовать свой состав, какой оно в себе находит, как взаимодействие социальных и духовных влияний"¹⁵.

Отстаивая самобытность и оригинальность русской философии, В.В.Зеньковский подчеркивает антропоцентризм философских исканий, в центре которых человек, его судьба и пути, отмечая, что в своей значительной части русская философия не теоцентрична. Иначе говоря, ему видится большой общечеловеческий потенциал философии, а вместе с ней и русской педагогики. В истории педагогики для ученого важно проследить связи русской педагогической мысли и религиозно-философских идей. Разумеется, стремясь к объективности изложения и анализа, В.В.Зеньковский смотрел на историю педагогики сквозь призму своего глубоко религиозно-философского мировоззрения. В русской педагогике XXв. он выделяет три направления: педагогического натурализма, педагогического идеализма и религиозно-педагогическое течение. Первое, ведущее свое начало от Ж.-Ж. Руссо, будучи проникнуто верой в природу ребенка и возможность рационализации педагогического дела, строит свое учение о развитии личности и воспитания независимо от религиозных идей, хотя и допускает необходимость христианского вероучения. К научному направлению этого учения он относит П.Ф.Лесгафта, А.П.Нечаева, А.Ф.Лазурского и др., к романтическому - Л.Н.Толстого, И.И.Горбунова-Посадова и других сторонников "свободного воспитания". В отрыве от христианской антропологии он видит слабость педагогического натурализма.

Видным представителем педагогического идеализма или трансцендентализма В.В.Зеньковский считал С.И.Гессена, к которому относился дружелюбно, и посвятил ряд статей и некролог. Ему принадлежит и первый обзор истории русской православной педагогики XX в.

Одним из первых В.В.Зеньковский дал очерк русской истории педагогики XXв., соединив в нем Россию, Российское Зарубежье и советский период. Ему принадлежат очерки о педагогах России - от Пирогова и Ушинского до Шацкого и Макаренко. Анализируя советскую педагогику, ученый отметил ее философскую противоречивость, утопизм и прагматизм, моноидеоло-

гизм, превращающий ее в разновидность "религиозной" ортодоксии. При стремлении к объективности философского анализа различных педагогических систем он не смог избежать религиозного видения историко-педагогических проблем.

Среди широкого круга проблем В.В.Зеньковский выделял проблему национального воспитания. В наследии педагога выстраивается целостное понимание им целей, форм, задач национального воспитания, идея которого является интегративной, глубоко пронизывающей все его творчество. Ученый был активным участником работы съездов, совещаний, конференций, посвященных вопросам национального воспитания и образования в условиях эмиграции. Перу Зеньковского принадлежит множество работ, тем или иным образом затрагивающих вопросы национального воспитания, был опубликован цикл статей "О национальном воспитании". Педагог видел сложность, многогранность данной проблемы, не один раз подчеркивал, что денационализация молодежи вовсе не ограничивается сферой языка, что "...отход от России, потеря "русскости" могут принимать опасные формы, даже если дети еще хорошо говорят по-русски"¹⁶.

Оберегает Зеньковский национальное воспитание и от сентиментального поклонения России и ее культуре, т.е. развития национального романтизма, основной задачей национального воспитания он считает посвящение всех сил служению Родине и подготовку к этому служению. Вместе с тем ученый признает и значение "национального эроса", т.е. энтузиазма и воодушевления, которые в своем источнике восходят к чистой любви к Родине. Как социальный психолог Зеньковский исследует сущность национального чувства, при этом утверждая, что "...национальное чувство, достигшее своего подлинного раскрытия, свободное от соблазнов тщеславия и гордости, является одним из ценнейших и продуктивнейших проявлений духовной жизни в нас"¹⁷. Но он предостерегает от неверных путей пробуждения национальных чувств, например, через развитие презрения к другим народам, т.к. тогда огонь национального чувства будет направлен не в то русло и даст больше разрушительного, чем творческого действия и в этом случае национальное чувство может легко перейти в шовинизм. В.В.Зеньковский против использования национальных чувств и в политических целях, национального экстремизма. Он утверждает, что национальное воспитание должно осуществляться не через сосредоточение на нем, а через просветление и углубление его связи со всей духовной жизнью. Здесь ученый ставит еще несколько проблем: уяснение религиозного смысла чувства Родины; потребность жертвенного служения ей. А жертвенность свой внутренний смысл и настоящие свои корни получает лишь в религиозной жизни.

В.В.Зеньковский был крупнейшим деятелем общественно-педагогического движения Российского Зарубежья, оставил заметный след в истории педагогической мысли. И ныне многие его идеи звучат как напутст-

вие в столь сложное время, помогая осмысливать волнующие нас проблемы воспитания и образования.

Примечания

1. Зеньковский В.В. 1912, Киев. Магистрат по кафедре философии. Перечень работ, автобиография. ЦГИА СССР. Ф. 733 0.155. Д.375.Л.87.
2. Верховской С. Отец Василий Зеньковский // Новый журнал.- Нью-Йорк, 1962.- N 7.- С.275.
3. Дети и война. Сб. ст.- Киев, 1915.- С.4.
4. Зеньковский В.В. Социальное воспитание, его задачи и пути.- М.: 1918.- С. 20.
5. Там же. С. 79.
6. Там же. С. 80-81.
7. Детская душа в наши дни // Дети эмиграции.- Прага, 1925.- С.162-163.
8. Зеньковский В.В. Проблемы школьного воспитания в эмиграции/ Хрестоматия. Педагогика Российского Зарубежья. - М.: 1996.- С. 311.
9. Зеньковский В.В. Церковь и школа// Вопросы религиозного воспитания и образования. В.1.- Париж, 1927.- С.48.
10. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии.- М.,1993.- С.5.
11. Там же. С. 6.
12. Зеньковский В.В. Русские мыслители и Европа. Критика европейской культуры у русских мыслителей. 2-е изд.- Париж, 1955.- С.7.
13. Зеньковский В.В. Очерк моей философской системы// Вестник РСХД, Париж, 1962.- N 66-67.- С. 37.
14. Там же. С.39.
15. Там же. С.39.
16. Зеньковский В.В. О национальном воспитании // Бюллетень Религиозного Педагогического Кабинета.- Париж, 1929.- N 8.- С.1.
17. Там же, 1930.- N 10.- С.1.

В.М.Мальцева

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ТРУДАХ В. В. ЗЕНЬКОВСКОГО

Советская педагогическая наука в оценке факторов развития личности прошла несколько этапов, которые отразили как становление научного знания в области социальных и естественных наук, так и политические приоритеты. Уже педагогическая дискуссия 20-х г. отвергла биогенетический подход, которого придерживались А.П.Пинкевич, А.Г.Калашников, П.П.Блонский. Победила точка зрения А. В. Луначарского, В.Н.Шульгина и др., утверждавших, что главное в личности - это ее социальное начало. По

мысли А.Луначарского, в ней 90% социального и лишь 10% биологического. В практике появляется классовый подход к ребенку, особое внимание обращается на его социальное происхождение. Формируется мнение, что пролетариат по своей природе идеален (В.Н.Шульгин, М.В.Крупенина), и чтобы правильно воспитать ребенка, его следует поместить в пролетарскую среду. Постановление ЦК ВКП(б) "О педологических извращениях в системе наркомпросов" 1936 г. ставит последнюю точку в утверждении примата социальных факторов.

С течением времени, однако, психологи и педагоги вынуждены были поставить вопрос о том, что без признания роли наследственности, биологического, педагогике не обойтись, иначе она превращается в "бездетную" науку. Невозможно было игнорировать известных фактов науки о том, что наследственность так или иначе оказывает мощное влияние на развитие ребенка, наряду с окружающей средой, воспитанием и собственной активностью личности. Сегодня это аксиомы педагогики.

Однако вне поля зрения официальной науки и раньше, и теперь, остается один из могущественнейших факторов развития личности - это ее духовная среда. Еще в начале XX века такие крупнейшие мыслители России, как В.И.Вернадский, Н.О.Лосский, И.А.Ильин, Г.П.Федотов, П.А.Флоренский, В.В.Розанов, В.В.Зеньковский, С.Н.Булгаков и другие утверждали примат духовности в формировании и развитии личности. Их позиция, однако, осталась одной из точек зрения...

Сегодня, на наш взгляд, необходимо обратиться к этому живительному источнику философско-религиозной мысли российского зарубежья. Педагогика, разрабатывая вопросы воспитания и обучения детей в эмиграции, особое внимание уделяла религиозному воспитанию в духе православия, резонно полагая, что это поможет детям, получившим тяжелую психологическую травму с гибелью привычного уклада жизни, оторванностью от Родины, духовно возродиться. Помимо этого педагоги считали, что чувство причастности к национальному, к русским святыням, нравственность легче формировать на основе прочного фундамента веры. Не случайно известный философ, психолог и педагог В.В.Зеньковский писал: "Необходимо создать особую обстановку воспитания. . . Нужно развитие духовных сил ребенка, его религиозных сил, его религиозного опыта. Без религиозного чувства в детях всякое воспитание будет неполным и однобоким".¹ Поэтому все воспитание и обучение строилось педагогами с позиций христианской антропологии, прекрасно разработанной в святоотеческой литературе. Совершенно оригинально понимались святыми отцами Православной Церкви, вслед за ними В.В.Зеньковским, факторы развития личности. В первую очередь, ее духовной сердцевины. Человек, полагали они, является образом и подобием Божиим, образ нам задан, а подобия следует достичь путем самосовершенствования, стремления к идеалу. В.В.Зеньковский вводил понятие

"иерархическая структура бытия", где каждая высшая ступень опирается на низшую, но в то же время не сводима к ней и не выводима из нее: математическое бытие → материальное бытие (физическое) → химическое бытие → биосфера → психосфера → духовное бытие. Весь мир связан в союзе любви, гармонии, целостности, единстве, душой мира является Церковь, "понятая в космическом своем аспекте. . . Но сквозь все ткани мира проходят лучи Божественных энергий"². Он предлагал различать в индивидуальности два аспекта Person (существо) и Personlichkeit (личность), каждое существо имеет зачаток личности, но она не проявляется сама по себе. "Христианская антропология учит нас, что человек становится личностью только потому, что Христос "просвящает всякого человека, грядущего в мир"(Иоан. 1,9)³ - считал В.В.Зеньковский.

Сердцевиной личности, по его мнению, является самовидение, т.е. сознание самого себя "конституирующий момент духовности и есть самосознание ... функция духа". Согласно христианскому вероучению, он различал три стороны в человеке (трихотомия): дух, душу и тело. Человек - существо иерархическое и на первом месте должен стоять дух. Именно по духу человек близок к Богу, именно высоким духом отличается он от животного мира. Как считает профессор В. А. Слободчиков, человек духовен в той мере, в какой он действует согласно с Богом, с высшими нравственными ценностями человеческого сообщества, способен поступать в соответствии с ними. Об этом писал и философ русского зарубежья В. В. Зеньковский. Он полагал, что без Бога человеческой личности очень трудно состояться. Душа подчиняется духу и впитывает впечатления, поступающие от тела, обладающего разнообразными органами чувств. Правильным будет развитие тела, если оно подчиняется душе, а душа - духу. Соответственно дух устремляется к Абсолютной Личности, Абсолютной Любви - Богу, здесь же он получает жизненную энергию, именуемую в православии благодатью. Душа развивается в процессе деятельности человека в различных областях философии религии, искусства, общественной жизни. По мысли В.И.Вернадского: "Если один из видов деятельности нарушается, то, это болезненно отражается на науке, все эти стороны человеческой души необходимы для ее развития, являются той питательной средой, откуда она черпает жизненные силы, той атмосферой, в которой идет научная деятельность".⁴ Думается, что материалистическое противопоставление религии и науки не отвечает истине, а скорее наоборот, современное наше отставание во многих областях науки как раз подтверждает мысль Вернадского, т. е. душа, по нашему мнению, является тем признаком, по-которому происходит отличие одной индивидуальности от другой, помимо физиологических и других ее особенностей. К сожалению, есть люди, которые, прожив всю жизнь, так и не узнали до самого последнего часа о наличии у себя души, о необходимости ее возвращать, пестовать, заботиться о ней. Как заботимся мы о своем лице, причёске, оде-

жде, фигуре, об уме, о своем телесном здоровье, забывая, что есть не менее важная область. Не случайно восточные мудрецы не брались за излечение больного, не узнав "болезни его души".

В.В.Зеньковский полагал, что духовное начало в человеке главенствует над психофизическим, однако бывает, что наш дух пленяется низменными силами, отсюда возможна "темная" и "светлая" духовность. Духовная жизнь невыводима из психики. Очень интересна мысль Зеньковского о том, что в человеке неслиянно живет "природа" и "ипостась" (личность), отсюда он несет два различных начала в себе: божественное (добро, правда, творческие искания) и греховное (зло), т.е. биполярность. Это обязательно надо учитывать при воспитании детей, по нашему мнению, как часто мы забываем об этой противоречивости ребенка, требуем от него порой невозможного, часто подходим к нему с идеальных позиций. Очень полезна в связи с этим может быть мысль С. Л. Соловейчика о том, что ребенка надо воспринимать таким, каким он есть на самом деле, исходить из его особенностей, возможностей, а не требовать невозможного. В самом строе души человека, по мысли Зеньковского, масса противоречий: рациональное и иррациональное; божественное и материальное погружение в окружающую жизнь; бессмертие души и смертность тела (боязнь смерти) ; подчиненность природе и победа над ней; безгрешность и греховность и т.д.

Зная это, каждый воспитатель будет видеть в ребенке не отрицательное в нем, в первую очередь, как часто делают современные родители и учителя, а только то, что он оступился, ошибся, совершил неблагоприятный поступок. Хотя на самом деле он хороший и исправится. Как часто мы спешим осудить, заклеить, считая, что если мы не поругаем ребенка, то он станет преступником. Забывая, что ошибки - это норма растущего организма, результат его духовной противоречивости. Православная религия вообще пронизана оптимизмом в отношении к человеку. Она считает, что каждый может "упасть", совершить порой даже очень тяжкий грех, но и каждый может подняться и исправиться, поэтому церковь ни от кого не отказывается, никого не презирает, а зовет покаяться, очиститься и идти просветленным вперед.

Думается, что нам всем надо следовать за добром и не видеть в соседе сучок, когда в своем глазу бревно. Как часто мы свои ошибки преуменьшаем, а чужие преувеличиваем. Нет у нас добра к людям, и даже к детям, а ведь они наиболее уязвимы, очень чутко понимают, верят в них или нет и сами быстро теряют надежду на исправление.

А если человеку внушить, что он преступник... все так и получится. В.В.Зеньковский писал: "Радость о человеке есть основа непоколебимой веры в него - и как бы ни пал человек, до каких бы пределов ни доходила в нем мерзость, мы не имеем отвращения к нему, а плачем и скорбим о том, что погубил себя человек, и все ждем, что он станет иным. Эта безграничная вера в человека, это чувство, что ничто не может окончательно зачеркнуть об-

раз Божий в человеке. . . Это есть главное откровение. . . чему научил нас Христос".⁵

Надо иметь ввиду, что личность не развивается сама по себе, для ее роста необходима опора на те ценности, которые возвышаются над ней и значимы для нее. В.В.Зеньковский считал, что личность приобретает свое содержание в обращении с миром ценностей, в живом социальном опыте, в обращении к Богу. Она входит в систему Мира, взаимозависима и взаимоподчинена ему. Весь вопрос заключается в том, что всегда ли мы даем человеку эти "высшие ценности"? Известный психолог В.Франкл пишет, что человек ориентирован вовне (трансцендентен), ". . . он по сути может реализовать себя лишь в той мере, в какой он забывает про себя, не обращает на себя внимание".⁶ Возможно отказавшись от Бога, от высшего смысла жизни, мы его перенесли в какой-то мере на улаживание самого себя: высокий пост, квартира, обстановка, одежда и т.д., и т.п. Размениваясь на подобные мелочи, добиваясь их, человек для души ничего не получает, а теряет очень многое, не случайны поэтому опустошенность, самоубийства. По данным В. Франкла и его последователей, среди преступников, наркоманов, алкоголиков, сексоманов самый высокий процент потери смысла жизни (у наркоманов, например, 100%) . Эти данные говорят о многом. И в первую очередь о том, что, воспитывая ребенка, необходимо ориентировать его на вечные ценности, на другого человека, на заботу о нем. Еще В. А. Сухомлинский говорил, что легче всего полюбить все человечество, а вот помочь конкретной бабушке трудно. Задача воспитания, по мысли Зеньковского и заключается в том, что он извне приходящий материал превращался бы "во внутренние обусловленные силы и движения души".⁷ Отсюда, на наш взгляд, ничего не следует выдумывать в воспитании ребенка, а следует идти естественным путем, какой предлагал в свое время И.Г.Песталоцци, - от любви к матери, к Богу, ко всем членам семьи, до любви ко всему человечеству, постоянно упражняясь в нравственных поступках.

Долгое время мы развивали в ребенке приспособляемость к социальной среде, своего мнения быть не должно, за него думают родители, учителя, позднее - начальники. В.Зеньковский об этом говорил, что в юной душе господствуют два переживания: своей силы и своей слабости. Из первого происходит самоутверждение личности, развиваются индивидуальность, творчество и инициатива, сила воли, уважение к себе, упрямство и др. Из второго - приспособление, послушание, подражание, стремление к образованию, работа над собой, самоограничение, привычка считаться с людьми, наконец, весь процесс усвоения традиций. В основном в школе и дома мы делаем упор на втором. Отсюда наша конформность, неумение отстоять свою личность, следование за лидером (а он бывает и асоциальным), желание собраться в группу, банду, чтобы чувствовать себя защищенным. Поэтому наши дети входят во взрослую жизнь, созрев физически, но не духовно. А духовное созревание

идет путем эмоционального и волевого развития, отсюда - воображаемые игры на материале социальной традиции. (По мысли Зеньковского, это совокупность духовного содержания, накопленного предыдущими поколениями). Индивидуальное созревание идет через нравственное, укрепляет ее независимость. Самосознание ребенка проходит через несколько стадий, считал Зеньковский:

1) проективная (ребенок выделяет себя из окружающей среды, но смотрит на себя чужими глазами);

2) субъективная (как выглядит ребенок):

а) для других (боязнь общественного осуждения, чувствительность к оценкам со стороны окружающих, наши суждения о себе начинаются с чужой точки зрения);

б) для самого себя (вырваться из объятий социальной среды можно только создав идеал, стоящий выше личности и общества. Таким идеалом, абсолютном, нравственным критерием может стать для нас Иисус Христос с Его заповедями любви, добра, справедливости и др.). Интересная и полезная мысль, по нашему мнению, как часто ища идеал ребенок ошибается, а ведь человеку свойственно стремится к идеалу - это норма;

3) эйективная (эйекты - образы внутренней жизни) - личность существует для себя в двух лицах: социальном и интимном, это удвоение переносится на других людей, какие мы внутренние, такими и представляем других.

Наличие и справедливость этих стадий можно подтвердить и современными исследованиями личности, в частности А.В.Мудрика. Он несколько другими словами, но определяет личность как развивающуюся систему отношений, с одной стороны, к миру и с миром, с другой, - к себе и с самим собой. Единство индивидуального и социального в личности отмечает В. В. Зеньковский. Видя в каждом "отдельном" человеке "лишь ветвь на общем стволе человечества", Ученый использует, известное в русской философии понятие "соборности". Оно включает в себя единый организм, сумму людей, которые жили, живут и будут еще жить. Отсюда и проистекает ответственность каждого человека за свои поступки перед теми, кто был до нас, есть и будет после нас. Как в Адаме все человечество согрешило, так и в "новом Адаме" - Иисусе Христе обрело Спасение от власти греха и смерти. Все люди взаимосвязаны незримыми узами, поэтому и зовет людей Церковь к покаянию, т. к. на духовном уровне над каждым человеком есть груз грехов его и всех предков, зло, совершенное когда-то, можно искупить искренним раскаянием и молитвой. Поэтому, если каждый из нас хочет, чтобы было меньше зла, есть необходимость в очищении от прошлого и возрождении к новому, чистому, светлому.

В.В.Зеньковский считал, что наша личность определенным образом задана нами, и задача человека творчески раскрыть ее путем данных ей талан-

тов, которые необходимо обнаружить в себе и развивать. Профессор полагал, что путь человечества и человека определяется своей особой закономерностью, которая именуется в христианстве "крестом". Это, как нам представляется, конечно, не судьба и рок, который невозможно отворотить как у древних греков ("эдипов комплекс" или убийство Гераклом своих детей). Он писал: "Каждый человек приносит с собой в мир свои задачи, которые он должен решить в своей жизни; и эти задачи, связанные с духовными особенностями человека, остаются одними и теми же, независимо от условий, в которых человек живет. . .".⁸ Это логика духовного развития. По его мнению, в жизни человека внешние события (конфликты, трагические коллизии, богат или беден, женат или нет и т. д.) меняют лишь внешнюю форму. В биографии каждого человека (важнейшая педагогическая мысль!) за внешними фактами нужно видеть духовные задачи, которые не снимаемы с нас. От нас самих зависит понять, оценить, взяться или нет за их осуществление и как осуществлять. Это так называемый предел свободы. В связи с этим интересна мысль Ш.А.Амонашвили, известного психолога и педагога, который сказал, что его задача как учителя, помочь каждому ребенку увидеть свое предназначение на земле и осуществить его. Нам представляется, что многие ошибки в воспитании идут от того, что мы, зачастую, требуем невозможного от ребенка, а затем и от взрослого. Духовное развитие человека, по мнению Зеньковского, диалектически связано с социальной жизнью. Личность именно проницаема для влияний среды, которая имеет социальную наследственность (результаты деятельности предыдущих поколений передаются последующим через обычаи и традиции), и непосредственно через социальную среду, т.е. общение ребенка с окружающими детьми, взрослыми, поиски идеала. Чтобы не быть зависимым от однообразных оценок, не всегда положительных, ребенку нужно иметь общение в разных социальных кругах (одноклассники, друзья, товарищи по занятиям, кружки или секции, ребята на улице, компания сверстников и т.д.).

На развитие личности не меньшее, а даже большее влияние, по мысли Зеньковского, оказывает воспитание, которое подразделяется на воспитание социальное и воспитание активности. Он писал: "Общая задача воспитания может быть формулируема как содействие активности в ребенке". Правда, он предлагал не сводить развитие активности к волевым процессам, а учитывать эмоциональную жизнь ребенка и его чувство свободы. "Таким образом правильно понятая задача воспитания заключается в понятии активности путем освобождения и развития эмоциональной жизни", которую никак нельзя ослаблять.⁹ Три идеи привлекают к себе современных педагогов - освобождение личности ребенка и пробуждение в нем инициативы, развитие в нем активности и самодеятельности и, наконец, углубление и развитие социальных сил его личности. "Истинная самодеятельность возможна в том случае, если вообще дитя имеет известный простор в проявлении своих замыслов"¹⁰, - от-

мечал Зеньковский. И, наконец, основой развития личности он считал духовность: "Основным процессом в жизни человека надо признать не физическую и не психическую стороны в нем, а духовную, которая глубже разделения физического и психического мира и которая носит залог целостности, ... духовный процесс заключает в себе ключ к пониманию всего, что происходит в человеке".¹¹

Так, по мысли Зеньковского, человек как образ Божий имеет необыкновенный дар, этим даром является способность творчески преобразовывать себя и окружающий мир, причем, стремление к преобразованию, обожению (преображению) себя возникает там и тогда, когда у человека появляется ясная, высокая духовная цель (внутренняя мотивация). Например, в Православии целью человеческой жизни всегда было стремление к Богу и идеалом - Личность Иисуса Христа. Ученый писал: "Путь же к обожению Православие понимало как непрестанный духовный труд, очищение сердца и "стяжание Святого Духа. . . , т.е. искание благодатной помощи свыше. Наше "естество", наша природа. . . преобразуется и просветляется через духовный труд и стояние пред Богом".¹² Отсюда одним из важных факторов развития личности является внутренний духовный мир человека, сотворенный по образу Божьему и непосредственно Божественное воздействие на него, (которое не совершается без воли человека).

Другим важным фактором является природа, т.е. то, что получает ребенок от родителей (духовная и телесная наследственность). По наследству передаются детям не только особенности внешности, тип темперамента, задатки и т.д., но и тот нравственный или безнравственный потенциал, накопленный родителями, их собственный духовный настрой.

Помимо названных факторов, профессор называет и те, которые известны современной педагогике, такие как окружающая среда, воспитание. Но думается, что не следует забывать и о глубинных, метафизических корнях индивидуальности ребенка, чтобы правильным был процесс воспитания и обучения. Такими корнями является духовная жизнь, без которой невозможно существовать ни одному человеку. Совершенно справедливо Зеньковский замечал: "Духовная жизнь в нас и есть источник самовидения, источник света, в излучениях которого осуществляется сознание самого себя - это есть сердцевина личности, связью с которой и держится вся наша личность в полноте ее сил".¹³

Исходя из выше сказанного, Зеньковский предлагал следующую схему факторов развития личности:

1. Наследственность : а)физическая (таланты, нравственный потенциал родителей "укорененность греха", психофизиологические особенности); б) социальная (соборность); в) духовная, его "крест".

2. Среда : а) социальная наследственность (традиции); б) социальная среда (круг общения); в) географическая среда.

3. Воспитание: а) социальное; б) активность (самовоспитание).

Все эти факторы воздействуют на личность при условии духовности, христианского понимания человека. "Для христианского сознания, - пишет Зеньковский, - личность вне прямой связи с Христом, с Церковью пуста. Христоцентрическое истолкование личности означает, что мы можем "найти себя", "стать собой", выйти на путь творческого участия в жизни, в истории только, если мы живем во Христе, в Его Церкви, если питаемся от благодатных даров Святого Духа. Личность в человеке есть образ Божий, образ Абсолютной Личности - сама же в себе (т.е. вне связи с Богом), человеческая личность является только формальным центром многообразного бытия, в ней заключенного ...".¹⁴

Какие же качества характеризуют образ Божий в человеке:

- 1) разумность; 2) духовность; 3) нравственность (совесть); 4) свобода;
- 5) творчество; 6) бессмертие; 7) любовь.

Как в капле воды отражается солнце, так и дух человека отражает Абсолютную Личность - Бога. Личность, по В.В.Зеньковскому, обладает следующими признаками: самосознание, своеобразие, свобода, неповторимость, самовидение, самоутверждение, индивидуальность, самоуважение, самопонимание, самодеятельность, соборность, творчество, любовь, активность, эмоциональность, отзывчивость.

Таким образом, весь процесс воспитания необходимо направлять на развитие духовной стороны личности, на стремление ее к активному преобразованию себя по образу Иисуса Христа, на нравственное самосовершенствование личности. Все это возможно при условии постоянного анализа самого себя, оценки своих мыслей, слове, чувств и всех движений души, соотнесение себя с идеалом. Духовность философ понимал как устремленность человека к Богу, к вечному Свету, к Абсолютной Любви. Именно внутренний свет, любовь, милосердие, целомудрие и другие качества нужно развивать в себе, а таким толчком для внутренней работы личности послужит высокая цель в жизни и осознание ее глубокого смысла.

Примечания

1. Зеньковский В.В. Задачи и средства воспитания // Русская школа за рубежом. Исторический опыт 20-х годов. -М., 1995.-С.63.
- 2.Зеньковский В. В. Основы христианской философии. Т. II. Париж, 1964.-С. 54.
3. Там же. С.80.
4. Вернадский В.И. О научном мировоззрении // На переломе. Философские дискуссии 20-х годов. М., 1990. -С.185.
5. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. -Париж, 1934. -С.14.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла.-М., 1990. -С.30.

7. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. -Париж, 1934. -С.36.
8. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. -Ч.1. -Париж, 1934. -С.80.
9. Зеньковский В. В. Социальное воспитание, его задачи и пути. -М., 1918. -С. 58-59.
10. Там же. С.76-77.
11. Зеньковский В. В. Русская педагогика в XX в. -Париж, 1960.-С.36.
12. Зеньковский В.В. Апологетика. -Париж, 1957. -С.244.
13. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. -Париж. 1957. -С.87.
14. Зеньковский В. В. Наша эпоха. -Париж, 1952. -С. 37 .

С.И.Дорошенко

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОГО БЫТИЯ В КОНЦЕПЦИЯХ Н.О.ЛОССКОГО и В.В.ЗЕНЬКОВСКОГО

Н.О.Лосский и В.В.Зеньковский являются яркими представителями русского религиозного обновленчества. Это течение в русской философско-религиозной мысли отличалось достаточно высокой степенью свободомыслия в трактовке ключевых вопросов бытия и в то же время глубоким уважением к христианству как вершине религиозных поисков человечества. В этой связи учения обоих философов являют собой оригинальные плоды их собственной философско-религиозной мысли, иногда далекие от ортодоксального христианства. В то же время степень отхода от догматов далеко не одинакова в трудах различных представителей религиозного обновленчества. Так, В.В.Зеньковский был значительно более близок к основам православного христианства, нежели Н.О.Лосский, что позволило ему принять духовный сан. Учение Н.О.Лосского, основанное на идее перевоплощения, было более далеким от традиционных представлений христианства о человеческой душе. Понимая этот, Лосский посвятил ряд страниц в своих трудах доказательствам того, что его учение продолжает патристические традиции. Возможность моделирования диалога между Лосским и Зеньковским обусловлена не только принадлежностью обоих к многоликтому, но в чем-то и внутренне целостному течению, но и тем, что фактически этот диалог в виде ссылок на труды друг друга, возражений, защиты своих воззрений уже велся при жизни философов. И если он затрагивал другие идеи, то возможно и диалогическое рассмотрение обозначенной нами проблемы.

Представления Лосского о социальном бытии таковы. Сотворенный Богом мир есть система множества субстанциальных деятелей, наделенных сверхвременностью и сверхпространственностью, свободой, сверхкачест-

венной творческой силой, единосущием со всеми остальными тварными деятелями. Есть более и менее продвинутые в своем индивидуальном развитии субстанциальные деятели (скажем, электрон, человеческая личность, душа нации, член Царства Божия). Проходя через ряд воплощений, субстанциальный деятель совершенствуется и приближается к Богу. Человеческая личность - довольно высокий, но не последний уровень воплощения. На пути восхождения к Богу субстанциальному деятелю, представляющему собой ядро человеческой личности, предстоит еще немалый путь.

По Лосскому, одну из возможных ступеней более сложной, чем человеческая жизнь, представляет собой социальное бытие субстанциального деятеля, стоящего во главе общества. Эта мысль выводит философские построения Лосского непосредственно к педагогическому кругу идей. Особенно способствуют педагогической интерпретации соображения Лосского о том, что подготовка к следующему за человеческим социальному типу жизни может начаться уже в нашем человеческом существовании в форме способности к социальному организаторству и умения управлять людьми. Получается, что магистральный путь к самосовершенствованию и к Богу - овладение умением управлять некоторым социальным сообществом. Нельзя утверждать, что для Лосского социальное бытие субстанциального деятеля - единственно возможная более высокая ступень жизни. Однако, это единственная прямо следующая за человеческой, ступень, на которую он указывает и которую пытается охарактеризовать. Принимая во внимание традиционные для христианской культуры представления о духовном восхождении через личный "подвиг", о непосредственном переходе души в Царство Божие, нельзя предположить, что философ не находит в своем интеллектуальном, духовном опыте иных вариантов приближения человеческой души к Богу. Воспринимая свой и чужой религиозный, мистический опыт объективно данный субъекту, он не мог игнорировать зафиксированные, многократно описанные факты провидения святых, общения их еще в качестве людей с членами Царства Божия и непосредственного перехода в него после человеческой смерти. Все эти многочисленные свидетельства не отклонили его от мысли об опосредованном рядом этапов продвижении к Царству Божию. Следовательно, философ принципиально тяготел к мнению о закономерности социального бытия в качестве следующей за человеческой ступени развития.

Поскольку, согласно идеям Лосского, подготовка к грядущему социальному бытию может начаться уже в человеческой жизни, возможны выводы о цели и средствах воспитания человека с перспективой перехода в лучший, более совершенный мир социального бытия. Такой человек в целях духовного совершенствования должен выбирать путь общественного лидера, ведущего за собой и олицетворяющего разум ведомой ими массы людей. Талант человека к управлению необходимо как можно раньше распознавать и совершенствовать. Интерпретируя идею Лосского, нельзя допустить такого яв-

ного искажения, как возвышение значимости формального или насильственного подчинения. Философ имел в виду именно тип духовного лидерства, когда организатор-руководитель берет на себя не только координирующие функции, но и роль вдохновителя, мыслителя, в какой-то мере искупителя грехов "своего" социума. Наиболее адекватным примером здесь могут предстать люди типа пророков, религиозные вожди. В истории педагогики такой личностью выступит, конечно, не министр просвещения, которому подчинено больше всего учителей и учеников, но педагог-пастырь-философ типа Я.А.Коменского. Учитель, не сливший в своем сердце души учеников, не воплотившийся в их индивидуальные духовные миры, не станет деятелем социального бытия, каким бы внешне хорошим управленцем-организатором он не был. Лосский приводит следующий пример перехода педагога от человеческого бытия к социальному: профессор Новгородцев перед смертью говорил о том, что в его сердце спорят студенты, и это можно истолковать как начало перехода от человеческого типа жизни к другому, более сложному, состоящему в том, что он становился душой целой общественной группы¹.

Контраргументы Лосскому можно привести с позиций философского построения, адекватного по глубине и сопоставимого по вненаучным основаниям. Таким философским и педагогическим построением можно признать систему взглядов В.В.Зеньковского.

По Зеньковскому, путь духовного восхождения к Богу не разбит на этапы различных воплощений, а свернут в одну неповторимую человеческую жизнь. Человек непосредственно ответствен перед Богом за выполнение своей жизненной миссии-Креста. Миссии разных людей могут быть достаточно разнообразными. Управление социальной группой представляет в этом случае лишь один из многих способов исполнения Креста, и способ этот ничем не лучше других. Более того, его можно признать более рискованным, чем многие иные, ибо хотя однозначного и гарантированного пути спасения не существует, в религиозной практике давно известны "организационные формы", наиболее ему благоприятствующие: это уход от суеты мира, уединение, отшельничество. Хотя Зеньковский не раз подчеркивал ограниченность возможностей внешнего отрешения от мира, с позиций его учения человек может проделать путь духовного восхождения вдали от других людей. Можно предположить, что Лосский не уделял специального внимания возможности духовного восхождения через уединение и молчание потому, что это единичные случаи, которые не работают на систему, хотя и не противоречат ей. Однако, противоречие между концепциями Лосского и Зеньковского, внешне обнаруживающееся в предпочтении разных способов духовного самосовершенствования, уходит своими корнями в онтологические основания их учений, а именно - в представления о сущности соборности.

Соборность - одна из краеугольных категорий, характеризующих сущность сотворенной Богом человеческой души и человеческого сообщества. Она имеет непосредственную связь с богоподобием человека, с отпадением его от Бога и с движением истории к приходу Царства Божия. Мистическая связь личности с человечеством не создается в результате общения одной личности с другой, процесса социализации. Эта мистическая связь имманентна человеку независимо от того, сознает он ее или нет. Наиболее радикально, на наш взгляд, решает проблему о сущности соборности Зеньковский. Человек есть Образ и Подобие Божие. Один из атрибутов Бога – Троиединство, то есть единство трех личностей, социальность. Человеческая личность, так же как Бог, оказывается изначально социальной, но ввиду своего грехопадения индивидуализированной, обособленной, похоронившей в глубине своей души свою многоипостасность. В ходе социализации (и в истории общества) человек все лучше научается изолироваться от других, отделяться, подавляет в своем самосознании присущую ему социальность. Социальная сущность находит выход в многообразии социальных ликов, и хотя на психологической периферии лики эти "не прозрачны", зачастую, противоречат друг другу, в глубине личности они сливаются, составляя ее духовную основу.

Зеньковский дал глубокий анализ натуральной и благодатной форм соборности и при всем их различии резко очертил единую основу - мистическое единосущие человека с человечеством. Соборность в нашем несовершенном мире - образ и подобие Божественного Троиединства. Следовательно, имманентная человеку социальность имеет возможность развиваться в духовно возвышающую, приближающую к Богу силу независимо от того, насколько интенсивно реальное мирское общение человека, управляет ли он каким-либо сообществом или проводит свои дни в уединении. Проблема заключается не во внешних коммуникативных характеристиках, а в конфликте светлой и темной духовности. Преодолеть этот конфликт, освятить свое личное бытие через Церковь может человек, осознавший и исполнивший свой Крест.

Иное представление о сущности человеческой личности дано в учении Н.О.Лосского. Троиединство Бога, с его точки зрения, не имеет подобия в человеке: "понятие Бога как личности не тождественно с понятием тварной личности уже потому, что наше бытие не может быть трехличным, оно всегда единолично"². Строгость и последовательность взглядов не позволяли Лосскому, согласно приведенному выше суждению, признавать бытийственное подобие человека Богу. Образ и подобие Бога для человека оказывались не духовной сущностью, но лишь ориентиром, верховной ценностью. Основой такого "углубления пропасти" между Богом и человеком служит несоизмеримость Бога с миром, ибо Бог - сверхличное начало, которому личное бытие доступно как одна из форм бытия.

Можно увидеть связь возрастания онтологического разрыва между че-

ловеком и Богом и удлинения пути к абсолютному совершенству в Царстве Божием. Так, одним из приобретений человека на следующей ступени должна стать та мистическая социальность, которую Зеньковский полагал наличествующей уже в человеческом "Я". Закономерно, что возможность достижения соборности, уровня соборного творчества Лосский приписывал лишь обитателям Царства Божия. В нашем "царстве вражды" могут существовать лишь бледные прообразы соборного творчества, например, исполнение оперы певцами и оркестром.

Такие глубокие различия в понимании сущности человеческой социальности, несомненно, отражаются на целях воспитания. Так, основная цель духовного воспитания по Зеньковскому - раскрытие в ребенке Образа Божия - с позиций Лосского не имеет сущностного смысла и является лишь красивой метафорой. По Лосскому, целью воспитания можно было бы признать успешное усвоение типа человеческой жизни, совершенствование индивидуальных свойств и черт, которые переносятся субстанциальным деятелем из одной жизни в другую, и в качестве сверхзадачи - подготовку к переходу на уровень социального бытия. Существенно, что результат педагогических усилий может сказаться не в данной, а лишь в следующей жизни личности. При таком понимании цели возрастает значимость "частных" достижений в области науки, искусства, социального управления, и, соответственно, средств эстетического, интеллектуального воспитания, которые приобретают значительную самооценку. Очевидна разница, возникающая при сравнении с концепцией Зеньковского: в ней средства эстетического, интеллектуального и других видов воспитания подчинены задачам духовного воспитания и являются его элементами. Это вполне обосновано краткостью человеческого существования и, соответственно, однозначностью приоритета. С другой стороны, учение о Кресте, то есть индивидуальном пути каждой неповторимой личности к Богу, несомненно, предполагает развитие талантов, склонностей, способностей каждого человека и налагает на педагога ответственность за их реализацию.

Таким образом, различия в философском решении проблем социального бытия ведут не только к возможности продуктивного диалога, но и к видимым частичным аналогиям на уровне осмысления возможных средств воспитания личности, выводимых из философских систем Лосского и Зеньковского. Вместе с тем, принципиальные различия в метафизических представлениях о социальном бытии ведут к очевидному конфликту педагогических целей, вытекающих из их учений. Конфликт этот не может быть преодолен с помощью банальных попыток указать на то, что оба философа считали личность высочайшей ценностью, и мотивы их творчества были гуманны и благородны. Глубинное противоречие между двумя учениями накладывает отпечаток на любое педагогическое следствие из соответствующих

философско-религиозных оснований. В этой связи приходится констатировать, что диалог даже двух ярких представителей русской религиозной философии приводит к мысли о весьма значимых противоречиях между ними и о невозможности воспринимать их как группу единомышленников, "подсказывающих" современной педагогике ключевые методологические ходы. Драматизм и внутренняя конфликтность развития русской религиозно-философской мысли - одна из ее основных характеристик, без учета которой могут рождаться внутренне противоречивые, эклектичные, а потому антитехнологичные теоретико-педагогические построения.

Примечания

1. Лосский Н.О. Учение о перевоплощении. Интуитивизм. – М., 1992. - С.60.
2. Там же. С. 28.

Л.Н.Осипова

ПРОБЛЕМА ДУХОВНОСТИ В ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВЕ Е.И.РЕРИХ

О бедственном положении, в котором сегодня находится наше общество, свидетельствуют не только глубокий экономический кризис, разгул преступности, но и экологические бедствия, новые болезни и многие другие проявления, связанные с невежеством и нравственным падением человечества. Причем, они будут усугубляться и достигнут небывалой глубины, если и дальше будет утверждаться главенство экономических законов и прагматическая линия существования человека как личности. Узко материалистическое мировоззрение не привело общество к расцвету, поэтому необходим поворот передовой науки и наиболее просвещенной части общества к изучению высшего духовного бытия Космоса. Новое мировоззрение предполагает связь человека с биосферой, космосом, различными мирами. Педагогике как науке, имеющей непосредственную связь с человеком, важно одной из первых почувствовать изменения и применить возможные открытия для формирования у подрастающего поколения нового мышления, нового мировоззрения. О значении нового мышления и пути его формирования, о законах Космоса и распространения их на все живое, в том числе и на человека, очень много писала в своих трудах Е.И.Рерих (1879-1955), жена великого художника Н.К.Рериха (1874-1947).

Жизнь Елены Ивановны с самого детства была наполнена мыслями о благе всех людей. Забота о мире и расцвете творчества привели ее в мир восточной мудрости. Путешествуя с мужем сначала по России, затем по всему миру, общаясь с мудрецами Тибета и Индии, она собрала богатейший мате-

риал, который способствовал ее сотрудничеству с великими Учителями. Синтезом сотрудничества и собственного совершенствования явилось Учение Жизни или Учение Живой Этики (Агни Йога), записанное Е.И.Рерих и Н.К.Рерих в начале этого века. Потому ее жизнь, ее опыт явились великой школой духа.

Учение Живой Этики подсказывает пути выхода из духовного кризиса, постигнутого сегодня не только нашу страну, но и все человечество. **Создание новой цивилизации возможно лишь на сформированном энергетическом поле национальной духовной культуры, которая всегда связана с высшими мирами.** Культура возвышает человека и является одним из устоев эволюции человечества, она воспитывает высокую духовность и устремляет к познанию Космоса. Именно этими проблемами очень много занималась семья Рерихов.

Человек - часть космоса и подчиняется его законам. Не осознавая этого, не принимая ответственности за свое Бытие, продолжая жить по своим человеческим законам, он вступает в противоречие со своей основой Космического начала, а следовательно, как малая система, зависящая от основы, идет к саморазрушению. Существуют тонкие энергии, которые влияют на жизнь человека. Есть невидимые миры, которые составляют, наполняют пространство. Пространство состоит из электромагнитных излучений. Но эти миры есть и внутри нас, мы пронизаны невидимыми лучами - медицинские аппараты принимают излучения мозга, значит, наш мозг тоже посылает в пространство лучи. Что это за лучи?

В свете новейших открытий, связанных с физической и духовной структурой мироздания и человеческой личности, необходим пересмотр многих сложившихся стереотипов методологического и мировоззренческого плана, материалистических представлений о картине мира и развитии человека. Представление о внутреннем мире человека как продукта общественных отношений слишком примитивно и привело к невниманию и игнорированию духовного мира человека, что явилось разъединением его со своим "Я" и космическим миром. Возвращение человека в лоно его истинного назначения как части в целое - основное спасение и путь дальнейшего гармонического развития как человечества, в частности, так и космоса в целом.

Единственный путь для восстановления равновесия есть путь открытия в себе космической части микрокосмоса, сознания - Духа, Духовного начала. Сегодня особенно важно освободиться от стандартного мышления, заученных фраз, понятий. Это означает не отрицание всего накопленного ранее, а придание сознанию нового качества путем его расширения. Синтез, необходимый при дальнейшем развитии сознания, включает в себя как научное познание Мира, так и религиозное, и познание мира через искусство. "Сознание красоты спасет мир"¹. Именно искусство поможет утончать чувства для восприятия тончайших частей Бытия. Только через восприятие кра-

соты можно подойти к высшим эманациям. Поэтому так важно учить детей, молодёжь, да и взрослых тоже общению с произведениями искусства.

Негативные явления, происходящие в человеческом обществе и в других слоях природы, показывают, к чему может привести нарушение закона космического бытия. Восстановление равновесия наступит путем обновления человеческого сознания и самосознания, нравственного подъема и духовного развития.

Исследования стрессов показывают, что **нравственные принципы имеют биологическое обоснование**: "Причины стрессов и пути избавления от них надо искать не только во внешнем, но главным образом во внутреннем мире человека, в его психологических особенностях (характере)"². Особую значимость для оздоровления и развития человека приобретает его внутренний мир. Внутренний, или тонкий, мир требует к себе особого, тонкого подхода. Грубыми ограничениями, требованиями воздействие на него будет отрицательным. Пути воздействия на этот мир необходимо найти.

Обобщая со школьниками и студентами на темы духовного развития, убеждаешься, как много тех, которые ищут ответ на вопрос о смысле жизни. Многие из них самостоятельно пытаются проникнуть в тайны человеческого сознания, путем медитаций, нервномышечной релаксации, что небезопасно. Может возникнуть утрата контакта с реальностью, паническое, чрезмерно трофотропное состояние. Но предостережений в этой области нет, а возможности технически освоить методики сколько угодно - через книги и фильмы. Пропаганда возможности путем физических упражнений открыть такие мажущие нас способности, как ясновидение, яснослышания и другие, так зовут. Но это путь заблуждения. Человек, невладеющий своими эмоциями и мыслями, не может претендовать на высокое озарение. **Путь к просветлению заключен в работе над собой.** Только кропотливый, искренний и постоянный труд дает нужный результат. Это естественный путь.

Без понимания собственного духа-сознания становится невозможным его развитие.

Дух - основная, важнейшая составная часть человека, она либо растет, либо признается отвлеченностью, за ненужностью уменьшается и, возможно, приходит к своему начальному состоянию. Примеры роста духа можно видеть на протяжении всей истории человечества. Это те светочи искусства, науки, религии, которые были гонимы, но трудами которых продолжает пользоваться человечество. Казненный Сократ, сожженный Джордано Бруно, заключенный Чижевский, осмеянный Циолковский и многие другие.

Много учений и учителей было у человечества, но мало кто шел их тропами, чаще их изгоняли и смеялись над ними как над безумцами и лгунами. **Настало время осознать и принять как насущную необходимость, как единственное спасение духовный подъем.** *Можно ли поднять то, что не*

признается? Первая задача - осознать субстанцию духа-сознания. Такую задачу перед своими последователями и учениками и ставила Е.И.Рерих. Все ее труды несли в себе знание о путях очищения и совершенствования. Она писала: "Духовность достигается лишь очищением мыслей и трудом"³. Ее собственный путь очищения и труда подтверждает эту истину. В её знаменитых "Письмах" невозможно найти ни одного совета или наставления, отвлеченных от собственной жизни. Их ценность в том и заключается, что исходят они от практической жизни и работы над собой: "Работа над самоусовершенствованием есть работа самая неотложная, и нет более важной"⁴.

Лептонная теория природы физических полей биологических объектов свидетельствует, что внутренние процессы, внутренний мир человека имеют излучения (ауру), она материальна, творит ноосферу, изменяет её своими мыслями. Биополе человека и биополе планеты связаны между собой и оказывают воздействия друг на друга. **Чтобы изменить мир к лучшему, очистить его, необходимо начинать с самого человека.** "Ведь порожденные нами причины прежде всего отражаются на нашем внутреннем или духовном существе, потому только духовное перерождение может изменить или, вернее, ослабить реакцию на нас порожденных нами следствий"⁵. А этот путь очень трудный. Где критерии чистоты, как определить свою наполняемость и каким путем приближаться к истине? Ответ на эти вопросы можно найти в древнем учении Бхагават Гиты: "Человечество приходит ко Мне разными путями, но каким бы путем человек не приближался ко Мне, на этом пути Я его приветствую, ибо все пути принадлежат Мне"⁶. Елена Ивановна любила это изречение и руководствовалась им. Она утверждала: "Каждый волен брать из Учения тот аспект, который ему ближе"⁷. В нашем выборе важна сама идея очищения и желание осуществить эту идею, а пути у всех разные, в зависимости от накоплений в своем внутреннем мире.

Обращаясь к эпистолярному наследию Е.И.Рерих, можно выделить и применить в школьной практике часть ее советов для очищения сознания. На наш взгляд, очень актуально сегодня такое пожелание: "Если бы школы и Храмы возгласили закон причинности, то и сознание было бы на высшей ступени, ибо не может продвигаться то, что разобщено с основами Бытия..."⁸.

Закон ответственности попираем во всей нашей жизни, что является причиной глобальных кризисов, которые испытывает человечество всей планеты. Выход один: принять те следствия, которые неизбежны в силу своей законности, и вести более соответствующую жизнь. Незнание закона не освобождает от ответственности, провозглашает кодекс, созданный человеком. Какова же ответственность за невежество должна быть перед природой? Прежде всего эту ответственность должны осознать педагоги и объяснить, довести это знание до детей и юношества. Много возможностей существует для освещения этого вопроса. Можно смоделировать примеры из природы, например, не подготовленное к зиме деревце погибнет в случае, когда непра-

вильно использовано удобрение, предназначенное к росту. Или пример из физических законов: теплый воздух поднимается вверх, холодный опускается вниз и др.

Но, осознав закон причинности, невозможно его нарушать без отягощенного следствия. Вот то яблоко с дерева познания добра и зла, которое способствовало изгнанию Адама и Евы из Рая. Человек обладает свободной волей, свобода эта заключается в возможности выбора принять то или иное решение к действию. За свободный выбор, осознанное принятие решений надо платить. Если свой выбор человек сделал в силу каких-то причин, это не может быть оправданием для отказа от следствий. Следствия человек исчерпает сам. Попытка избежать неприятных следствий приводит к усугублению положения. **Знание**, которое Адам и Ева выбрали в раю, сорвав плод с дерева познания добра и зла, **обязывает человека нести ответственность**. Уклонение, желание остаться безответственными, чтобы не сотворили, приводит к разрушению энергетической субстанции, что можно проследить как нравственное падение. Но не только за действием следует закон ответственности, но и за словом и, главное, за мыслью.

Мысли, созданные человеком, имеют материальную основу. Какая мысль будет сильнее - мысль, наполненная чувством, или равнодушная мысль? Какие мысли заполняют нас, чем они вызваны? Не являются ли эти мысли жадной власти, алчности, себе служения? Если это присутствует, можно представить пространство вокруг этого центра излучения. И противоположные мысли подвига, общего блага, процветания. Обращая внимание на воспитание детей, Елена Ивановна предостерегала: "Самое страшное - это развить в ребенке эгоизм и скупость, ибо эти свойства ограничат и его мышление"⁹.

Мысль, наполненная сердечным чувством, очищает либо загрязняет пространство. **Человек мыслью творит мир. Ступень сознательного творчества мыслью является целью развития современного человека.**

Идеи управляют миром. Именно мысль окрашивает наше лептонное излучение, или ауру, и создает тонкое тело. Никто не отрицает необходимости в повседневной жизни владеть своим телом, своими эмоциями и чувствами - от этого зависит наше общение, контакты в обществе. А вот мысли - настолько глубинный процесс, что ни каждый может управлять ими. Как часто трудно бывает избавиться от навязчивой мысли, мелодии, которые мешают нашим чувствам и действиям. В этом глубинном процессе хозяин сам человек, только по его собственному желанию можно упорядочить этот процесс или же при небрежении оставить его в хаосе, или, что еще хуже, допустить влияние чужой воли. Отсюда вытекает еще один из законов Бытия - закон Иерархии, который утверждает примат знания над незнанием, тонкого над грубым, добра над злом, сотрудничество над порабощением. Выбор, какой иерархии следовать, принадлежит самому человеку.

Чаще всего человек поступает несознательно, под влиянием сиюминутных желаний, не задумываясь о последствиях, то есть безответственно. Невежество, которое человек не может или не хочет преодолеть, вводит его в круг причины и следствий, выход из которого один - знание. Причем, не отвлеченное знание каких-то отдельных наук, а знание, примененное в жизни, опыт древних и достижения современных ученых, деятелей культуры, т.е. синтез сознания.

Пренебрежение духовным началом привело к одностороннему развитию человечества: "Много ли людей, обладающих этим достижением? Большие умы часто были лишены его. Можно быть гигантом интеллекта и не обладать синтезом"¹⁰. Такой интеллект привел к современной технологической цивилизации с ее губительными следствиями. **Только Иерархия знания и духовности может вывести человечество из этого тупика.** Не следует думать, что желаемые изменения могут наступить быстро, стоит принять решение и согласиться с необходимостью духовного главенства, как оно наступит. Никакие уверения, самообман, заблуждения не смогут изменить действительность. Рост сознания - очень медленный процесс и не терпит никакого насилия над собой. Восприимчивость каждого индивидуальна, только культивированный, дисциплинированный ум может воспринимать тончайшие вибрации: "Ведь первая основа каждого восприятия есть принятие его в сознание. Сознание есть единственный магнит, собирающий всю нашу сокровищницу"¹¹.

Настало время пересмотра того, что входит в сокровищницу, чтобы освободиться от ненужного и приступить к расширению сознания. **Без правильного понимания происходящего невозможно оказывать благотворное влияние на детей. Очищая свое сознание педагог изменяет и сознание своих учеников.** На примерах исторических самоотверженных личностей необходимо формировать осознание величия человеческого достоинства и назначения. Стимулировать высказывать детей свое собственное мнение по поводу услышанного, прочитанного, что будет развивать их мышление. Особое внимание необходимо уделить разъяснению того, что есть неприемлемые вещи, в частности, тот поток информации, в котором мы сейчас находимся, оказывает не благотворное, а разрушительное воздействие на нашу нервную систему. Зная о значении мысли, о законе магнита, можно представить себе, какое окружение создается вокруг человека после просмотра фильма ужасов или преступлений. "Вы правы, относясь с отвращением к описаниям астральных ужасов. Каждое Учение Света, прежде всего, должно устремлять к мудрости, к радости труда совершенствования и высшей красоте и лишь указать на страдания в тонком мире, неизбежные для тех, кто оскорбил закон равновесия или гармонии. Помня о значении и силе мысли, нельзя без тяжких последствий долго останавливаться на образах ужаса и мрака"¹².

Наполняя сознание тяжелыми, грубыми вибрациями, человек не в состоянии принять другие - тонкие, светлые, и, как результат, для таких сознаний высоких и светлых миров не существует. Четкое определение для себя того, что неприемлемо, охранит и освободит нас от нежелательного следствия, поможет в воспитании необходимых качеств духа.

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что выход из сложившейся ситуации зависит от того, как человек будет преобразовывать себя и сколько времени ему на это понадобится. **Для успешного развития необходимо, чтобы люди поняли свою зависимость от происходящих в Космосе перемен, и от Законов, которым подчиняется вся Природа.**

Для сознательного и успешного преобразования себя, без чего невозможно изменить других, необходимо:

- открыть своё сознание, освободиться от предрассудков, навязанных понятий,

- расширение сознания, формирование нового мировоззрения,

- развитие своего творчества, бесконечное самосовершенствование .

Это малый перечень того многого, без чего невозможно продвинуться вперед. И лучшим помощником, своеобразным поводырем в этом движении может стать опыт и мудрость Е.И. и Н.К.Рерихов, наших современников, проживших большую часть своей жизни за пределами России. Нам еще предстоит много потрудиться, чтобы осознать, по достоинству оценить и, главное, на практике реализовать их бессмертное Учение Жизни, являющееся путеводителем на крутых подъемах духа.

Примечания

1. Учение Живой Этики. Община.- М., 1994. - С.21.
2. Тигранян Р. А. Стресс и его значение для организма . - М.: Наука, 1968.- С.124.
3. Рерих Е.И. Письма Елены Рерих. 1929-1938. В 2-х т. Т. 2. - Мн.: Белорус, фонд Рерихов; Прамёб, 1992. - С.147.
4. Рерих Е.И. Письма в Америку. В 3-х т. (1929-1955). Т. 2. (1936-1946). - М.: Сфера, 1996. - С.188.
5. Рерих Е.И. Письма Елены Рерих. 1929-1938. В 2-х т. Т. 2. - Мн.: Белорус, фонд Рерихов; Прамёб, 1992. - С. 257.
6. Там же. С.211.
7. Там же. С.211.
8. Рерих Е.И. Письма в Америку. В 3-х т. (1929-1955). Т.1. (1929-1936). - М.: Сфера, 1996. - С.141.
9. Рерих Е.И. Письма Елены Рерих. 1929-1938. В 2-х т. Т.1. - Мн.: Белорус.фонд Рерихов; Прамеб, 1992. - С.96.
10. Рерих Е.И. Письма Елены Рерих. 1929-1938. В 2-х т. Т.2. - Мн.: Белорус.фонд Рерихов; Прамеб, 1992. - С.261.

11. Рерих Е.И. Письма Елены Рерих. 1929-1938. В 2-х т. Т.1. - Мн.: Белорус.фонд Рерихов; Прамеб, 1992. - С.289.

12. Рерих Е.И. Письма Елены Рерих. 1929-1938. В 2-х т. Т.2. - Мн.: Белорус.фонд Рерихов; Прамеб, 1992. - С.401.

И.Л.Сиротина

Г.П.ФЕДОТОВ О КУЛЬТУРЕ И ОБРАЗОВАНИИ В РОССИИ: ВЗГЛЯД ИЗ ЭМИГРАЦИИ

Вслед за Ф.Степуном могу повторить: "...первая же прочитанная мною статья Федотова превратила меня в его поклонника"¹. Далеко не все теоретические концепты выдающегося религиозного философа и историка культуры принимаются мною безоговорочно, но не может не подкупать та "особая заостренность и взволнованность", которые появляются в его работах, когда он созерцает трагическую русскую историю.

Для Федотова бытие народов и государств оправдывается только творимой ими культурой. "Русская культура оправдывала Империю Российскую"². С горечью взирает он на трансформацию этой культуры в Советской России. Основным фактом современной ему культуры Федотов считает ее экстенсификацию. Основную вину за это Георгий Петрович возлагает на русскую интеллигенцию, ибо именно она является носителем социальной и культурной сути российского народа. Федотов снова и снова возвращается в своей философской публицистике к этой концептуальной связке - "российская история - русская интеллигенция". Он изображает социальный лик русской интеллигенции как собирательный образ России. Однако создание портрета российского интеллигента не есть самоцель для Г.П.Федотова. Его задача - восстановить надорванные связи поколений путем отречения от мертвого в прошлой культуре. Оценка прошлого подчинена исканию нового национального сознания, носителем которого и должна быть интеллигенция.

Г.П.Федотов в своих "Письмах о русской культуре" (1938) специально задается вопросом, "какими словами, в каких понятиях охарактеризовать русскость?". Иными словами, он пытается составить портрет носителя российского менталитета. Философ так и назвал первое письмо - "Русский человек". Задача оказалась очень сложной, решить ее однозначно не удавалось. Поэтому, отказавшись от "ложного монизма", автор "Писем..." видит единственный выход - изобразить "коллективную душу как единство противоположностей"(2.172). Чтобы не утонуть в многообразии, Г.П.Федотов свел русский менталитет к полярности двух несводимых далее типов. "Схемой личности будет тогда не круг, а эллипсис. Его двоецентрие образует то напряжение, которое только и делает возможным жизнь и движение непрерывно изменяющегося соборного организма"(2.172).

Далее Г.П.Федотов рисует два типа исторических формаций русской души" в виде прямо противоположных портретов, один из которых сам автор называет левым: "Это вечный искатель, энтузиаст, отдающийся всему с жертвенным порывом, но часто меняющий своих богов и кумиров. Беззаветно преданный народу, искусству, идеям - положительно ищущий, за что бы пострадать, за что бы отдать свою жизнь... Максималист в служении идее, **святой беспочвенник**. В терминах религиозных, это эсхатологический тип христианства, не имеющий земного града, но взывающий небесного. Для него творчество важнее творения, искание важнее истины, героическая смерть важнее трудовой жизни... Нетрудно видеть, что этот портрет есть автопортрет русской интеллигенции"(2.173).

Несмотря на то, что автопортрет получился не очень симпатичным, Г.П.Федотов признает, что он повторяет черты "очень глубокого и вполне народного лица"(2.174). И даже все его кричащие противоречия объясняются именно его "русскостью", так как "в русской душе не приходится говорить об оттенках: все противоречия ее встают в необычайной обостренности"(2.182).

Утрата русской идеи - вот, что тревожит философа в первую очередь. В статье с характерным названием "Будет ли существовать Россия?" Федотов поднимает вопрос о том, что же служит силой единения народов России. Он считает, что объединение народов России не может твориться силой только религиозной идеи. "Здесь верования не соединяют, а разъединяют нас" (1.183). Но духовным притяжением для народов была и останется, по Федотову, русская культура. Через нее они приобщаются к мировой цивилизации. Г.П.Федотов утверждает, что если народы России будут учиться не в Москве, не в Петербурге, а в Париже и в Берлине, "тогда они не останутся с нами". В связи с этим на русскую интеллигенцию ложится тяжкая ответственность не сдать культурных высот в исполнении своей просветительной миссии.

Как же оценивает Федотов состояние образования в современной ему России, и какие в связи с этим ему видятся перспективы? Его пугает то, что Россия кишит полуинтеллигенцией, полужайками, что в ней редко встретишь **культурного человека** в старом смысле слова. "Новая школа его уже не дает"(1.208).

Но несмотря на то, что старые человеческие запасы иссякают, Федотов удивляется тому, как много сил сохранилось. Люди, взращенные старой школой, не опустившиеся, не превращенные в "поденщиков забот", нашли в себе неожиданные источники сил для творческой деятельности. Областью этой деятельности для многих явилась **наука**.

В России 30-х годов уже существовали десятки университетов, тысячи научных работников. Среди них большинство составляла молодежь, прошедшая старую школу университета или по крайней мере гимназии, выученики старых профессоров. Но рядом с ними было много внеакадемических

людей. Многие педагоги или юристы, общественные деятели, придушенные революцией, вспомнили о мечтах юности, о ненаписанных диссертациях и возвращались к научной работе. Тем более, что экзамены были значительно облегчены, требования понижены. Университет спасал и от тюрьмы (относительно), и от голодной смерти. Этот приток сил отчасти компенсировал огромную убыль от смертности среди старых ученых, не вынесших голодных лет. "Конечно, количество за счет качества: все посерее, это уже поскребыши со дна котла"(1.210).

Так существует ли высшая школа в России? На этот вопрос Федотову не так легко ответить. Он помнил время (около 1920 года), когда почти каждый губернский город гордился своим университетом. Разумеется, такой университет, или ИНО, был не более чем Учительским институтом старого времени. К 30-м годам число их поубавилось, но все же, по мнению философа, превышало наличие ученых сил России. Нивелировка и децентрализация сказались в упадке столичных и вообще старых университетов (особенно украинских и Казанского) и сравнительном процветании новых, областных, чаще всего восточных центров: в Саратове, Ташкенте, Баку.

Федотова очень волновало, что многие кафедры заняты педагогами средней школы или коммунистами с партийным стажем. Успокаивал лишь тот факт, что рядом с ними работали настоящие ученые старой или новой формации.

Квалификация студентов представляла еще больше трудности. Лишь часть их в то время проходила через среднюю школу. Да и средняя школа тогда не давала особых преимуществ перед рабфаковцем или партийцем. На приемных экзаменах большинство поражало своей общей безграмотностью. Однако профессора нередко не могли нахвалиться их прилежанием. Упорные кроты "грызли гранит науки". Разумеется в вузе невозможно было наверстать пробелов общего образования. Для этого к тому же отсутствовали все средства и возможности. Ни философских кафедр в университете, ни настоящих журналов, лекций, **культурной среды**, наконец, "которая вчера обтесывала разночинца". У студента оставалась лишь некоторая возможность выработать из себя узкого специалиста." Плохой инженер, плохой врач, но все же не фельдшер, не простой техник. А главное, почти всегда человек с большой волей, с большим вкусом к "строительству" жизни"(2.211).

Проблема средней школы решалась, по мнению Г.П.Федотова, "в том же смысле". Она выпускала людей полуграмотных, не имеющих понятия об истории, без древних и, в сущности, без новых языков, со скудными обрывками новой русской литературы. Федотов отмечает, однако, что она сообщает известную сумму математических, естественнонаучных, технических знаний и, что особенно важно, навыков. "На школьных выставках поражаешься технической ловкости маленьких дикарей. Они рисуют и лепят, конструируют модели, чертят диаграммы. Иной может построить аэроплан. Есть школы,

где физические кабинеты, и очень недурные, оборудованы руками учеников"(1.125).

Больше всего Федотова радовало, что школьники так много видели, так много ходили с экскурсиями и путешествовали. Впечатление на них производили и музей, и фабрика. Кроме того, они были знакомы с элементами статистического обследования и имели некоторое понятие об экономических явлениях. Не забывал Федотов и о широком увлечении музыкой и спортом.

"Из советской школы выходят односторонние марсиане, но полные активности люди - быть может, лучше нас вооруженные для жизни"(1.215).

Если средняя и высшая школы в России до некоторой степени оставались под вопросом, то бытие Академии не вызывало у Федотова сомнений. Судьба отдельных наук ему виделась, конечно, по-разному. Иные он считал погибшими, иные расцветающими, в зависимости от случайностей "социального заказа". Федотов неоднократно обращается к подробному анализу состояния академических наук в Советской России. Он заключает, что физика, медицина, биология и особенно экономика относительно устойчивы и даже в некоторой степени развиваются. Правда, теоретическая экономика уничтожена монополией марксизма.

Сильнее всех, считает Федотов, пострадал историко-филологический факультет. Он потерял философию совершенно и в значительной мере историю. Сохранились филология и искусствоведение, но почти окончательно погибла наука классической древности, католическая культура. Из всеобщей истории уцелела новейшая, как история революций в марксистском освещении. "Да еще торжествует Восток...как обратная сторона ненависти к Западу"(2.225).

Федотов уделяет большое внимание вопросам существования искусства в России, анализу пионерского и комсомольского движения, трансформации этических представлений в Советской России.

Федотова тревожит, что в России развивается и имеет обеспеченное будущее цивилизация, а не культура. Водораздел он проводит очень четко. Это различие качества и количества или образования гуманистического и реалистического. Последнее определение можно сформулировать точнее: культура построена на примате философско-эстетических, а цивилизация - научно-технических элементов.

Огромную роль в деле развития русской культуры Федотов отводит государственной цензуре. Проанализировав особенности большевистской цензуры, он приходит к выводу, что она хуже николаевской, обосновывая свой вывод двумя доводами. Во-первых, ее ужас в том, что она чувствует свое родство не с полицией, а с богословием: пытается не пресекать, а учить и назидать; дает "социальный заказ" и печется о "малых силах". Во-вторых, она нашла в России не первые побеги, а великолепное дерево национальной культуры и поставила себе целью выкорчевать его с корнем. "Русской рево-

люции предстояло выкорчевать вековой лес и заменить его новой пролетарской посадкой"(1.211).

Обозревая состояние российского просвещения, Федотов находит, что произошедшее в России не представляло ничего странного и небывалого. Россия просто приблизилась по своему культурному строению к общеевропейскому типу, где народная школа и цивилизация XIX в. уже привели к широкой культурной демократизации. Но Георгий Петрович был убежден, что культура, текущая широкой волной в народ, перестает быть культурой. Народ в такой ситуации думает, что для него открылись все двери, доступны все тайны, которыми прежде владели "буржуи и господа". Но он обманут и обворован. Господа унесли с собой в могилу ключи от потайных ящиков с фамильными драгоценностями. Причем, Федотов оговаривается, что не все, конечно, ключи, но зато самые заветные.

Университеты были открыты для всех, в России насчитывалось до 700 высших школ, но была ли среди них хоть одна, достойная этого имени, равная по качеству университету? В этом Федотов серьезно сомневается. Рабочий или крестьянский парень, огромными трудами и потом стяжавший себе диплом врача или инженера, не умел ни писать, ни даже правильно говорить по-русски. Приобретя известный запас профессиональных сведений, он был совершенно **лишен общей культуры** и, раскрывая книгу, встречаясь с уцелевшим интеллигентом старой школы, на каждом шагу мучительно чувствовал свое невежество. **Специалистом** он, может быть, и становился (очень узким, конечно), но **культурным человеком** при этом не был и стать не мог. И не потому, что у него не было поколений культурных предков, что у него не голубая кровь. В старой полудворянской России "кухаркин сын", пройдя через школу, мог овладеть той культурой, которая в рабоче-крестьянской России ему была уже недоступна. Причина для Федотова проста и ясна. Исчезла **та среда**, которая прежде перерабатывала, обтесывала юного варвара в нее вступавшего, лучше всякой школы и книг.

Дело не в грамотности и не в запасе благородных и бесполезных сведений - по истории, литературе, мифологии. Можно легко допустить, что с годами, ценой большого напряжения школьной дисциплины, в России добьются сносной орфографии и даже заставят вы зубрить конспекты по греческой мифологии. И все это останется мертвым грузом, забивающим головы, даже отупляющим их, если, перефразируя в обратном смысле слова Базарова, мастерская не станет храмом. "Без этой среды, без воздуха культуры школа теряет свое влияние, книга перестает быть вполне понятной. Культура как организующая форма сознания распадается на множество бессвязных элементов, из которых ни один сам по себе, ни их сумма не являются культурой"(2.228).

Для России заполнение пропасти невежества требовало методов просвещения, а не народничества, по Федотову, от Академии к народной школе,

а не наоборот. Но в середине XX в. вопрос ставится уже не о возврате от народничества к просвещению, а о дальнейшем шаге - от просвещения к творчеству. За просвещение можно быть спокойными. И государство, и народ (все его слои) одинаково в нем заинтересованы. В сущности, оно нуждается лишь в материальных средствах и организации. Оно еще долго может совершаться в России самотеком, то есть по инерции, силой разбуженной в массах жажды знания. Иное дело творчество, то есть культурное творчество. Работа для него требует методов, коренным образом отличающихся от всего того, что характерно для школы всех уровней образования в России. В связи с этим Федотов призывает вернуться к древним и вечным основам искусства-ремесла (techne'ars) и не гнушаться высоким званием работника. Для него "работник науки" звучит честнее, чем "ученый", в котором много самомнения. Ибо кто, по совести, может назвать себя ученым? "Мы все учимся и учим, и в этом видим наше право на уважение. А творческим должен быть всякий труд, труд столяра не менее труда живописца"(2.210).

В своих "Письмах о русской культуре" Федотов формулирует и конкретные задачи современной интеллигенции. В письме с характерным названием "Создание элиты" он еще в 1939 году писал, что старая русская интеллигенция была исполнена сознанием своей миссии и своей выделенности из толпы. Выделенности не для привилегий, а для страданий и борьбы. При всех изменившихся условиях жертв и страданий новое подвижничество во имя культуры потребует немало - может быть, не менее политического подвижничества старой интеллигенции. Однако новая антикленотическая направленность требует и новой этики: этики не столько самоуничтожения, сколько достоинства. "Ныне поставленная на колени перед властью и народом, новая элита во имя достоинства культуры должна потребовать и уважения к себе... Она должна занять в обществе подобающее ей место: не привилегированной касты, но всеми признанной духовной аристократии. Место первого среди равных"(2.221).

Г.П.Федотов особенно подчеркивает, что новая русская интеллигенция должна научиться бороться за свое собственное достоинство и право, "уметь отличать достоинство от интересов и право от привилегий". У кого же нам этому учиться еще, как не у наших предшественников, которых автор "Писем..." называет "старой русской интеллигенцией". Она действительно старая, ведь черты ее менталитета складывались и закреплялись веками. Г.П.Федотова постоянно тревожит проблема "преемства традиций, без которого культура вообще невозможна"(1.208).

Поэтому, считает Федотов, интеллигенция не должна возражать против включения ее в систему общенациональных трудовых корпораций. Но в то же время она должна бороться за первое место среди них. Первое место интеллигенции предполагается иерархией ценностей в системе национального производства. Мысль, слово, форма и звук важнее, выше практических мате-

риальных вещей, ибо имеют более близкое отношение к цели культуры, к самому смыслу существования наций.

На наш взгляд, многие мысли Георгия Петровича Федотова звучат сегодня удивительно современно, а идея "создания элиты" на основе глубоких знаний и высокой интеллигентности должна стать основой современной реформы образования в России.

Примечания

1. Степун Ф. Г. П. Федотов // Русские философы (конец XIX - середина XX века): Антология. Вып.3 / Сост. Л.Г.Филонова. М.: Книжная палата, 1996.- С.90.

2. Федотов Г.П. Судьба и грехи России: Избранные ст. по философии русской истории и культуры: В 2т. СПб.: София, 1991-1992.- Т.1.- С.143. (Далее в скобках указываются том и страницы данного издания).

О.Е.Осовский, М.Н.Тутаева

ВОСПРИЯТИЕ ИДЕЙ З.ФРЕЙДА В РОССИЙСКОМ ЗАРУБЕЖЬЕ

Обращение к истории рецепции фрейдизма в российском культурно-художественном сознании, особенно первой трети XX в., позволяет лучше понять те альтернативные варианты мыслительства, которые возникали в интеллектуальной атмосфере России, ту идейную канву, которая обрамляла и обогащала русскую мысль на протяжении ряда десятилетий. В дореволюционной России идеи австрийского психолога и мыслителя, обретающего все большую популярность сначала в Европе, а затем и в Америке, получили определенный резонанс среди русских ученых¹. В 1920-х г. как в России, так и в Российском Зарубежье становится заметен профессиональный интерес к ним психологов и психиатров, наблюдается интенсивное развитие психоаналитического движения. Распространению последнего активно способствовали такие теоретики и клиницисты, как М.Асатиани, Л.Белобородов, Н.Вырубов, А.Залкинд, Н.Осипов, Т.Розенталь и др. В неменьшей степени фрейдизм занимал и интеллектуальную элиту России, как всегда с энтузиазмом откликавшуюся на новейшие философские, культурно-художественные и прочие зарубежные новации². При этом российская эмиграция была куда более свободна в своих симпатиях и пристрастиях, куда менее скованна в оценках (особенно по сравнению с той ситуацией, которая складывается в Советской России, начиная с конца 1920-х г., хотя и здесь, отметим, справедливости ради, попытки объективно-взвешенной оценки учения Фрейда и его последователей, равно как и эксперименты с созданием вариантов "марксистски ориентированного фрейдизма", в предшествующее десятилетие присутствовали достаточно

рельефно)³.

Совершенно очевидно, что для российских интеллектуалов, оказавшихся в эпицентре духовной жизни Западной Европы с ее спорами и дискуссиями, фигура Фрейда представлялась достаточно любопытной. Российское культурно-художественное сознание претерпевает весьма примечательную эволюцию, закономерным итогом которой становится окончательное укоренение в нем фигуры Фрейда и его учения как характернейшей приметы новой эпохи. “Влияние фрейдизма растет с каждым днем. Нет оснований предположить здесь возможность перелома: явно, что мы имеем дело не модой или временным увлечением, но с тенденцией глубокой и показательной, - констатирует в июне 1925г. в газетной реплике с выразительным заголовком “Победы фрейдизма” известнейшая фигура младшего поколения эмигрантов Н.М.Бахтин, публицистическое творчество которого на страницах еженедельника “Звено” без всякого преувеличения можно назвать интеллектуальным зеркалом “Русского Парижа” 1920-х г.- Прежде всего, фрейдизм не только отвлеченная доктрина. Он создал вполне реальную возможность плодотворного подхода к огромной сфере явлений, доселе почти недоступной. То, на что Фрейд указал раз и навсегда, уже не может быть игнорируемо, как бы далеко мы не отошли от общих формул несговорчивого венского психолога. Правда, именно эти формулы (пансексуализм, пресловутый символизм) особенно существенны для вульгарного фрейдизма, но не в них, конечно, основная заслуга Фрейда.

Самое упорное сопротивление новой психологической доктрине оказали страны латинской культуры и, прежде всего, Франция. Однако и здесь за последние годы фрейдизм восторжествовал, с ним равно, - хотя и по-разному, - считаются и в Коллеж де Франс, в клинике и в самом грязном литературном подполье - от профессора Жанэ до Андрэ Бретона включительно. Пишут психоаналитическую критику, истолковывают, с точки зрения сексуального символизма, не только Руссо и Мопассана, но даже “Песнь о Роланде” (J.Vodoz); наконец, в “Одеоне” идет пьеса Ле Нормана с “комплексом Эдипа”, бисексуализмом и прочими эффектными аксессуарами фрейдизма”⁴.

Процитированное выше наблюдение Н.М.Бахтина крайне примечательно не только тем, что автор его блистательно знал всю сферу западной гуманитарной мысли (по преимуществу французской и немецкой) и выступал в функции своеобразного посредника, функции которого заключались в трансляции новейших достижений западной культуры читателю Российского Зарубежья, прежде всего, естественно, во Франции⁵. Не будучи сторонником фрейдистской теории, Н.М.Бахтин вполне объективен в оценках ее научного потенциала и достаточно терпим по отношению к серьезной психоаналитической практике. На что автор реагирует крайне резко, так это

на воинствующий обскурантизм, в том числе и в сфере психологии⁶ - объектом его безжалостной иронии становятся вульгаризаторы идей Фрейда по обе стороны границы - и во Франции, и в Советской России.

Так, несмотря на то, что поводом к написанию бахтинской заметки послужила публикация первого выпуска журнала французских психоаналитиков "Психиатрическая эволюция", значительная часть ее оказалась посвящена работе советского автора ("поучительному и характерному факту из истории фрейдизма в России, где, как известно, не любят предаваться пустым умствованиям, но разом переходят к делу"⁷) - книге Б.Казанского "Метод театра" (Л., 1925), наглядно иллюстрирующей способность советских адептов дурно понятого и истолкованного психоанализа "безнаказанно и безответственно предаваться самой рискованной психологической вивисекции"⁸ над учащимися советских школ.

Отметим, что Н.М.Бахтин вовсе не единственный представитель российской эмиграции, углубленно и заинтересованно осмысливающий опыт фрейдизма и психоанализа. Вряд ли будет преувеличением сказать, что к концу 1920-х - началу 1930-х г. идеи Фрейда достаточно укореняются в культурном сознании интеллектуальной элиты Российского Зарубежья, плавно перетекая в подсознание последней. К примеру, обладающий крайне высокой степенью саморефлексии блестящий писатель и психолог В.В.Набоков откровенно саркастичен, когда добавляет во внутренний монолог так и сочащегося откровенной пошлостью главного героя рассказа "Хват" примечательную фразу: "О женщина, твое имя - золотце... Так мы называли нашу маму, а потом - Катеньку. **Психоанализ: мы все Эдипы**"⁹. Набоковской ироничности совершенно лишены иные примеры обращения к опыту Фрейда - в тех случаях, когда авторам не просто очевидна значимость Фрейда для современного культурного и философского сознания: упоминание Фрейда в конкретном контексте становится как бы естественным и проговаривается без поиска каких бы то ни было обоснований. Скажем, известный русский художник и искусствовед А.Н.Бенуа в начатых в середине 1930-х г. воспоминаниях делает весьма показательную отсылку к австрийскому мыслителю, вспоминая об отношении к автору "Рождения трагедии из духа музыки" в кругах Санкт-Петербургской интеллигенции конца прошлого столетия: "Идеи Ницше приобрели тогда прямо злободневный характер (вроде того, как приобрели впоследствии такой же характер идеи Фрейда)"¹⁰. Сходный пример несложно обнаружить и у Н.А.Бердяева, в "Истоках и смысле русского коммунизма, мимоходом замечаящего: "Метод разоблачения иллюзий у Маркса очень напоминает то, что делает Фрейд. Идеология, которая есть лишь надстройка, религиозные верования, философские теории, моральные оценкитворчество в искусстве - иллюзорно отражают в сознании действительность, которая есть прежде всего действительность экономическая, то есть коллективная борьба че-

ловека с природой для поддержания жизни, подобно тому как у Фрейда есть прежде всего сексуальная действительность”¹¹.

Вопрос о восприятии Фрейда русской философией “серебряного века” в предреволюционной России и ее представителями, а также более поздними продолжателями этой традиции в Российском Зарубежье заслуживает специального и подробного рассмотрения¹², здесь же мы лишь заметим, что разговор о Фрейде и его идеях ведется Н.О.Лосским, С.Л.Франком, В.В.Зеньковским исключительно с профессиональных позиций. Показательно, что в написанном во второй половине 1920-х г. известном философском труде “Свобода воли” Н.О.Лосский. Достаточно органично оперирует примерами из фрейдовской “Психопатологии обыденной жизни”¹³, а И.И.Лапшин в 1929 г. печатает в журнале “Воля России” весьма объемистое исследование “Бессознательное в научном творчестве”¹⁴. Правда, следует отметить, что собственно концепция бессознательного у Лапшина отнюдь не тождественна фрейдовской (у которого, по мнению русского философа, она скорее выступает как “безотчетное”), но теория и практика австрийского психиатра и его учеников таковы, что игнорировать их в любом случае нецелесообразно. В 1930 г. со статьей “Психоанализ как миросозерцание” в “Пути”, одном из ведущих философских журналов эмиграции, выступает С.Л.Франк, констатирующий прежде всего тот примечательный факт, что “психоанализ давно уже перестал быть чисто медицинской теорией. Прежде всего он претендует на значение общепсихологической теории; он утверждает, что ему удалось раскрыть неизвестный до него основополагающий механизм душевной жизни человека. Затем он распространяет свои выводы на область духовной жизни, на явления эстетические, этические, религиозные, на социальную жизнь”¹⁵. Вскрывая философский подтекст и контекст теории Фрейда, Франк сравнивает последнюю с марксизмом и усматривает слабость обеих концепций в чрезмерном тяготении к позитивизму и примитивному материализму. “Коротко говоря, - делает философ заключительный вывод, - психоанализ философски не справился с тем кладом глубинной душевной жизни, который он сам нашел. Плоскость его рационалистических и натуралистических понятий не адекватна глубине и иррациональности открытого им духовного материала. Он есть типичный образец современного сознания, которое знает и отвлеченно понимает бесконечно больше, чем прежние эпохи, но которое не имеет живого внутреннего ощущения полноты реальности и свое знание вкладывает в узкую и убогую схему своих рационалистических понятий” (с.49). Добавим, однако, что несмотря на критическое отношение к фрейдизму, в своем фундаментальном тексте конца 1930-х “Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии” Франк использует фрейдовское, разделение “Я” на “простое Я” и “сверх идеальное я”¹⁶.

Наибольшее внимания в данном контексте, конечно же, заслуживает

В.В.Зеньковский, в сфере интересов которого присутствует не только философская проблематика, но и психолого-педагогическая тема¹⁷. Продемонстрировав интерес к самым различным западным и отечественным психологическим теориям, Зеньковский посчитал необходимым и существенно важным остановиться на концепции Фрейда: он не только выделил данное направление при анализе имеющейся литературы по проблеме, но и весьма пристально рассмотрел основные особенности концепции своих явных оппонентов (“... школа Фрейда, - констатирует он, - придает особое значение в психических заболеваниях тем “конфликтам” в детской душе, которые возникают в ней очень рано (по мысли этой школы - на сексуальной почве). Отсюда очень глубокий интерес всего этого течения к психологии детства”¹⁸). Скептически относясь к концепции Фрейда в целом и полемизируя с последней (“... скудость наших воспоминаний, относящихся к тому, что происходило в сознании ребенка, не может быть объяснена так, как это делает Фрейд. Причина того, что у нас так мало остается воспоминаний из нашего детства, лежит, по моему мнению, совсем в другом - именно в том, что, созревая, мы совершенно **теряем интерес** к тому, что происходило в сознании ребенка”¹⁹), причисляя большую часть утверждаемого оппонентом, видимо, не во всем правомерно, к “лжи сознания”, не к реальным переживаниям последнего, а к призванной скрыть эти переживания “маскировке”²⁰, Зеньковский тем не менее полагает необходимым воспроизвести основные воззрения Фрейда на интересующие его самого проблемы. Понятно, что пристальнее всего Зеньковский вглядывается в концепцию Фрейда, размышляя о сексуальных чувствах ребенка. Православная ориентация ученого²¹ не позволяет ему сохранить полную объективность при анализе “сексуального развития ребенка по Фрейду”, хотя определенные заслуги Фрейда и его школы в постановке и решении этих вопросов он все же готов признать. Не случайно, в опубликованной в 1934г. книге “Проблемы воспитания в свете христианской антропологии” Зеньковский находит своего рода “реабилитирующие” обстоятельства: отчасти примиряющие его - идеолога православной педагогики - с отдельными моментами фрейдизма и его последующих модификаций. “В сущности и Фрейд, - замечает Зеньковский,- особенно во второй половине своей научной деятельности, не защищает теории пансексуализма, поскольку кроме полового влечения (Sexualtrieb) он признает и так называемое Zehtrieb. В ряде разъяснений Фрейд не раз подчеркивал, что он вовсе не является сторонником пансексуализма. Еще менее это можно сказать о Юнге...”²².

Отдельного разговора и специального исследования требует стоящая в силу своей сугубо профессиональной специфики несколько особняком проблема восприятия и интерпретации идей Фрейда российскими психиатрами и психоаналитиками, лишь а последнее время выходящая на первый план²². Самой примечательной из всех фигур можно без преувели-

чения назвать одного из крупнейших российских врачей психоаналитиков Н.Е.Осипова.

Биография Н.Е.Осипова (1877 - 1934) достаточно характерна для его поколения. Сын известного земского врача и деятельнейшего участника русского общественного движения, в ранней юности решивший стать психотерапевтом, Н.Осипов проходил обучение и практику в Цюрихе под руководством К.Г.Юнга. Получив в 1903г. степень доктора медицины, Н.Осипов возвратился в Россию и поступил ординатором в частную клинику, а в 1906г. - был принят на должность старшего ассистента у директора психиатрической клиники Московского университета В.П.Сербского, прочившего молодого талантливую коллегу на свое место²³. В центре научных и практических интересов Н.Осипова в этот период практическая психиатрия - он ведет прием больных, открывая в клинике психотерапевтическую амбулаторию. Кроме этого, он активно принимается за пропаганду новейших психотерапевтических методик, в эффективности которых он воочию убедился во время пребывания в Германии и Швейцарии.

С 1907г. Осипов публикует рецензии в российских психиатрических журналах на самые последние работы П.Дюбуа, З.Фрейда, К.Юнга и др. Он становится одним из инициаторов издания и постоянным автором журнала "Психотерапия", участвует в редактировании русских переводов Л.Вальдштейна, П.Дюбуа, З.Фрейда, Я.Марциновского, кое-что переводит сам, принимая деятельнейшее участие в формулировании и развитии терминологического пласта российской психиатрии и психологии, обогащающейся принципиально новыми терминами и понятиями. Н.Осипов всерьез увлечен работами З.Фрейда, с которым лично встречался в Вене и вел переписку, но при этом он сохраняет в своих трудах и практической деятельности и верность российской традиции земской медицины. Соответственно он был убежден в том, что подготовка врача-психиатра не должна состоять из одной только психотерапевтической подготовки, базирующейся к тому же на философской концепции Фрейда: по мнению Осипова, врач должен иметь собственную, личную философию, с помощью которой в конечном счете он и лечит больного, передавая ему свое понимание болезни, ибо знает, что есть нечто более сильное и значительное, нежели его воля - это неизбежный ход событий. К тому же само восприятие психоанализа в России было достаточно специфичным. Психотерапия как метод лечения психических заболеваний, основанный на психическом же воздействии, в начале века располагала лишь двумя наиболее эффективными техниками: гипнозом, или внушением, и убеждением, или рациональной психотерапией.

Психотерапии как лечению должен был предшествовать анализ болезни, выяснение ее этиологии. Относительно генезиса неврозов не существовало единой точки зрения. Психоанализ был воспринят в этом контексте как еще одна концепция, дающая психологическое объяснение неврозу и довольно

успешная при анализе этиологии. Н.Осипов писал, что концепция З.Фрейда направлена на анализ болезни и поэтому удачно дополняет рациональную психотерапию, которой, по его мнению, не хватает анализа. К предлагаемому же методу лечения в психоанализе он поначалу относился с осторожностью. В статье “О психоанализе”, опубликованной в журнале “Психотерапия” в 1915 г.²⁴, исследователь ограничивает свою задачу тем, что пишет об основных идеях нового метода, останавливаясь исключительно на том, что можно извлечь полезного из учения З.Фрейда и его последователей, и оставляя совершенно в стороне резкие утверждения фрейдистов и такую же резкую критику со стороны их оппонентов.

Рассматривая все возможности применения психоаналитического метода, Н.Осипов считает психоанализ Фрейда методом изучения душевных переживаний и проявлений, как душевно здорового человека, так и душевно-и/или нервнобольного. Проанализировав материал из различных областей философии и медицины, где возможно приложение психоанализа, Н.Осипов делает общий вывод о бесконечной многогранности души человека. Психоанализ З.Фрейда имеет своей целью проникнуть в эту “самую внутреннюю душевную жизнь”. Фрейд признает как бы два душевных мира у каждого человека: мир сознательный и мир бессознательный. Реально в каждый данный момент психика индивидуума представляет собой мир сознательный, основанный на бессознательном и получающий импульсы из последнего. Против этих импульсов направлена духовная цензура, между тем как сами импульсы представляют собой истинные желания данного индивидуума. С ослаблением цензуры эти желания, хотя и в искаженном виде, проявляются сильнее, как в сновидениях, так и в оговорках, ошибочных действиях. Когда ослабление цензуры еще значительнее, то импульсы бессознательной психической жизни проявляются в заболевании психоневрозом.

Как отмечает Н.Осипов, этот ряд мыслей не нов - новым оказывается стремление З.Фрейда указать на возможность метода для познания этого подсознательного мира. Разделяя взгляды З.Фрейда на механизм вытеснения, на большое значение изучения и возвращения в поле сознания вытесненного материала в целях его уже окончательного устранения путем разума (катарсис), Н.Осипов не признает ту часть сексуальной теории Фрейда, согласно которой вытеснению подлежат только сексуальные ощущения, и только сексуальный вытесненный материал обуславливает собой порождение психоневрозных симптомов.

По мере того, как русская аудитория ближе знакомилась с работами З.Фрейда, опасения таяли, и психоанализ прочно вошел в психотерапию. Единственным основанием принятия той или иной концепции было то, берет ли данная концепция в расчет душу больного, обращается ли к его внутреннему миру, ценностям, нравственности или же видит в больном, как традиционная психиатрия и вообще медицина, невменяемого, т.е. безответствен-

ного, превращая его в пассивный объект воздействий. Поэтому, хотя Н.Осипов видит разницу между психоанализом и рациональной психотерапией, он иногда относит оба эти направления к этико-философской психотерапии.

Н.Осипов убежден, что у психоанализа и у рациональной терапии в конечном счете одна задача - духовное очищение, но решают они ее по-разному: рациональная терапия - пробуждая и укрепляя духовного человека, психоанализ - помогает познавать животного человека в себе и бороться с ним. Н.Осипов часто выступал с докладами как в Москве, где он в течение десяти лет был секретарем психиатрического кружка "Малые пятницы", так и в эмиграции. Большевистский режим оказывается для него абсолютно неприемлем: в начале ноября 1918г. он покидает Москву и после трех лет скитаний тяжело больной окончательно оседает в Праге, где преподает в Русском Народном университете, постоянно выступает с лекциями перед чешской и русской аудиториями, ведет медицинскую практику. Главным делом Осипова становится поддержание в условиях пражской эмиграции традиций профессионального общения и воспитание достойной смены. По просьбе молодых медиков, желавших углубленно изучать столь специфический вопрос, он организует Русский психиатрический кружок, на заседаниях которого присутствовали не только профессионалы-медики, но и представители интеллектуальной элиты "русской Праги"²⁵, в том числе И.И.Лапшин, С.И.Гессен, А.А.Бем, Д.И.Чижевский и др. Вряд ли будет большим преувеличением предположение о том, что подчеркнутый интерес к психоанализу у вполне определенного круга авторов в Праге конца 1920-х г. возник и сформировался под явственным влиянием Н.Е.Осипова и его бесед.

Увлечение вопросами психологии, внимание к проблеме бессознательного, стремление по-новому прочесть сугубо литературный материал отчетливо заметно у большей части попадавших в круг осиповского общения литературоведов и критиков. Подтверждение тому - постоянное обращение к теме в подтекстах знаменитой серии сборников "О Достоевском", выходящих под редакцией А.А.Бема. Уже в первом выпуске Бем выступает с показательным исследованием "Драматизация бреда ("Хозяйка" Достоевского)", в котором нащупывает пути совершенно нетрадиционного рассмотрения творчества писателя: "В своих дальнейших обобщениях, - поясняет он, - я во многом близко подхожу к выводам фрейдовской школы. Однако для меня на первом месте стоит не характерология самого Достоевского, а произведение как законченный творческий акт. К его пониманию я стремлюсь прежде всего. Вскрытие связей с личностью автора важно постольку поскольку подводит меня к произведению. Поэтому я в дальнейшем не буду так подробно останавливаться на анализе душевной жизни Достоевского, как бы это требовалось от психоаналитика. Это просто не входит в мою задачу,

да я и не могу себя считать специалистом в этой области. Но должен сказать, что нет другого произведения, к которому можно так легко применить учение Фрейда об “эдиповом комплексе”²⁶. Действительно, хотя психоаналитическая методика не стала для Бема единственно возможной при анализе литературных произведений, опыт использования последней не прошел для него без следа. В изданный в 1936г. в качестве третьего выпуска упомянутого выше сериала сборников “О Достоевском” книге “У истоков творчества Достоевского” он пишет: “Применение метода “мелких наблюдений”, опирающегося до определенной степени на достижения школы Фрейда в области изучения бессознательного, нередко помогает исследователю в этом случае выбраться на верный путь”²⁷. А еще два года спустя Бем публикует ряд своих статей (в том числе и “Драматизацию бреда”) отдельной книгой с выразительным заголовком “Достоевский: психоаналитические этюды”²⁸.

Отчетливый интерес к теории Фрейда демонстрируют и другие участники сборников. Так, совсем еще молодой Д.И.Чижевский публикует во втором выпуске статью “Достоевский - психолог”, в которой анализирует проблему подсознательного у Достоевского и Фрейда²⁹ (в посвященном памяти Н.Е.Осипова сборнике он опубликует статью “Подсознательное у романтиков”), а В.В.Зеньковский предложит убедительнейший разбор сексуального поведения Ф.П.Карамазова³⁰, вступая в убедительную полемику не только с Фрейдом, но и с Юнгом.

В свою очередь, и осиповский интерес к психоанализу в художественной форме претерпел на первый взгляд неожиданную трансформацию: среди сделанных Осиповым за последние годы шестидесяти с лишним докладов “Басни Крылова”, “Рассказ Тургенева”, “Обломов и обломовщина” и др., среди которых совершенно поразительным предстает посмертно опубликованный текст доклада 1927г. “Страшное у Гоголя и Достоевского”. В этих работах и в дискуссиях вокруг них обсуждается главным образом три темы: творчество и психопатология, писатели как психологи, или близость литературного анализа к психологическому и философия психотерапии.

Особый смысл, думается, имеет появление в первом сборнике “О Достоевском” статьи Осипова “Двойник” Ф.М.Достоевского: записки психиатра”. Как отмечал в рецензии на сборник известный философ и критик Российского Зарубежья Л.Зандер, “прекрасным дополнением темы о Двойнике является очерк Н.Е.Осипова, давшего его психиатрическую оценку на основании методов психоанализа. Читая эти “заметки” психиатра, получаешь впечатление, что у автора вместо глаз - микроскопы: ибо каждое слово повести раскрывается для него столь многими смыслами, что обычный на первый взгляд текст превращается в богатейшую психологическую документировку - как в отношении героя повести, так и ее автора. Специфической особенностью метода Н.Е.Осипова является то, что остроумие и точность психоаналитического метода не остаются у него висящими в воздухе, но связы-

ваются с некоторыми метафизическими построениями (правда, недостаточно ясно выраженными), берущими свое начало в русской философской традиции (в трудах Пр.С.Булгакова, С.Л.Франка, Н.О.Лосского)³¹.

Активно занимаясь собственно психиатрией (по свидетельству самого ученого, у него было собрано и описано более тысячи случаев для подготавливаемой им “Психологии невротиков”³²), ученый не оставляет культурно-психоаналитических штудий и в дальнейшем. Так, он публикует в 1931г. в “Научных трудах Русского народного университета” в Праге статью “Революция и сон”, немецкий реферат которой, по собственному признанию, собирался послать З.Фрейду (“...хочу еще для Фрейда обработать свой доклад “Сон и революция”, - пишет он в одном из писем 11 августа 1930 г.,³³ то есть еще до появления русского варианта статьи). В ней он рассматривает революцию как сон, в котором происходит реализация вытесненных импульсов, или как регрессию в нарциссизме, называя революционные массы “мы-нарцисс”. В этой, как и в других последних своих работах, отталкиваясь от психоанализа, он пытается строить философию любви: “эмпиристическая ценность исследования З.Фрейда не пострадает, если центральное место ... займет не физиологическое притяжение, но любовь в ее эйдетическом смысле, как абсолютная ценность. Далее, любовь находит свое выражение в чувствительности - половой и неполовой, - в нежности. Наконец, она проявляется в особых переживаниях близости и интимности между людьми как наивысшей формы проявления любви в человеческом мире”. Автор осмысливает революцию как категорию нравственно-психологическую, сравнивая ее с регрессией и нарциссизмом. С точки зрения русской культуры, такое философское построение казалось вполне уместно и даже необходимо. Сходную картину нетрудно увидеть в появившейся несколько позже книге известного теоретика и практика педагогики Русского Зарубежья И.М.Малинина “Комплекс Эдипа и судьба Михаила Бакунина. К вопросу о психологии бунта”³⁴, также осмысливавшей опыт российской нигилистической традиции на фоне последующих социальных потрясений как закономерного результата ее воздействия.

Таким образом, посреднические функции, взятые на себя Н.Осиповым и его современниками, заключались не только в том, чтобы перевести и издать западную литературу, создав русскоязычную терминологию, воспитать новое поколение психотерапевтов, но и в том, чтобы укоренить психоанализ и психотерапию в национальной научной, философской, литературной традициях, переведя их на язык русской культуры, ретранслировать в культурное сознание Российского Зарубежья.

В любом случае, проблема восприятия идей Фрейда в Российском Зарубежье остается примечательной попыткой диалога между культурно-философскими сознаниями, берущими истоки в различных традициях и обретающих понимание друг друга при построении нового, нестандарт-

ного объяснения внутреннего мира человека, человеческого характера, места человека в окружающем его контексте и т.п. Без учета процесса рецепции идей Фрейда данный аспект культурно-образовательного пространства российской эмиграции остается по меньшей мере неполным.

Примечания

1. См.: Эткинд А. Эрос невозможного. История психоанализа в России.- СПб., 1993.
2. См.: Раев М. Россия за рубежом. История русской эмиграции: 1919-1939.- М., 1994; Культурное наследие Российской эмиграции. В 2 кн.- М., 1994.
3. См.: Зигмунд Фрейд, психоанализ и русская мысль.- М., 1994.
4. Бахтин Н.М. Из жизни идей. Статьи. Эссе. Диалоги.- М., 1995.- С.78.
5. См.: Осовский О.Е. Николай Бахтин на страницах журнала "Звено" (1926-1928) // Культурное наследие. Кн.2.- С.167 - 181.
6. См.: Бахтин Н.М. Относительность самосознания // Бахтин Н.М. Из жизни идей. С.81 - 84; его же. Метапсихика // Там же. С.103 - 106; его же. Эмансипация психологии // Там же. С.110 - 112.
7. Там же. С.79.
8. Там же.
9. Набоков В.В. Собрание сочинений. В 4 т.- М., 1990.- Т.2.- С.375 (все выделения жирным шрифтом в тексте статьи принадлежат нам.- О.О., М.Т.). Следует отметить, что "отношения" с Фрейдом самого Набокова развиваются достаточно любопытно: так, И.В.Гессен, давний друг семьи Набоковых, в "Годах изгнания" подчеркивал как характернейшую деталь биографии начинающего писателя то, что тот "слышать не мог о Фрейде без раздражения, может быть потому, что ему представлялась кощунством попытка проникнуть в "почти нечеловеческую тайну" [В.В.Набоков: Pro et contra. СПб., 1997. С.178]. Сам Набоков, много лет спустя, уже после скандального успеха "Лолиты", поставившего его в первый ряд западных писателей послевоенной поры, в одном из интервью выразился еще более однозначно: "Фрейдизм и все, что он испакостил своими нелепыми толкованиями и методами, кажется мне одним из самых отвратительных способов, которыми люди обманывают себя и других. Я полностью его отвергаю, вместе с некоторыми другими средневековыми штуками, которые все еще восхищают невежественных, заурядных или очень больных людей" [Там же. С.149-150]. Позиция Набокова очевидна, и тем примечательнее свидетельства с "другого берега", поэта и критика Ю.Терапиано, к числу поклонников таланта В.Сирина не принадлежавшего: "Резко обостренное "трехмерное" зрение Сирина раздражающе скользит мимо существа человека. Мне кажется я не ошибусь, если скажу, вспомнив мелкие рассказы того же автора, печатавшиеся в "Последних новостях", что склонность к сомнительному герман-

скому открытию - психоанализу - основной грех Сирина" [Там же. С.239]. Оставляя в стороне явные противоречия критического выпада рецензента, заметим, что обвинение в симпатиях к психоанализу, в данном случае совершенно необоснованное, использовано критиком-недоброжелателем исключительно в целях компрометации обретающего все большую известность автора у аудитории "Русского Парижа".

10. Бенуа А.Н. Мои воспоминания.- М., 1990.- Кн.4-5.- С.48.

11. Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма.- Париж, 1937.- С.80-81.

12. См., в частности, Тутаева М.Н. Рецепция идей З.Фрейда в культурно-художественном сознании России 1910 - 1920-х гг. //Филологические заметки.- Саранск, 1997, 1998 (в печати).

13. Лосский Н.О. Избранное. М., 1991. С.562, 590.

14. Лапшин И.И. О бессознательном в научном творчестве // Воля России. 1929.- № 1-3.

15. Франк С.Л. Психоанализ как мирозерцание //Путь.- 1930.- № 25.- С.23. Далее цитируется в тексте с указанием страницы.

16. Франк С.Л. Сочинения.- М., 1990.- С.409.

17. См.: Осовский Е.Г. К вопросу об эволюции педагогических взглядов В.В.Зеньковского // История образования: наука и учебный предмет.- Н.Новгород, 1996.

18. Зеньковский В.В. Психология детства.- Екатеринбург, 1995.- С.16.

19. Там же. С.62.

20. Там же. С.87.

21. Весьма показательно, что в своих знаменитых работах по половому воспитанию юношества - прежде всего, в брошюрах "На пороге зрелости", "Беседы с юношеством по вопросам пола" - Зеньковский категорически не приемлет "натянутые толкования Фрейда", оставаясь в общем русле асексуальной концепции Эроса, характерной для русской философии "серебряного века", и провозглашает с заостренно антифрейдистским пафосом: **"Пол не может и не должен жить в нас отдельной, самостоятельной жизнью, но должен быть включен в целостную общую жизнь"** [Зеньковский В.В. На пороге зрелости.- Париж, 1929.- С.48].

22. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993. С.84 - 85.

23. См.: Досужков Ф.М. Николай Евграфович Осипов как психиатр //Жизнь и смерть. Сборник памяти доктора Н.Е.Осипова.- Прага, 1935.- Т.1.- С.25 - 45.

24. Зигмунд Фрейд, психоанализ и русская мысль.

25. Верещака С. Русский психиатрический кружок в Праге //Жизнь и смерть.- Т.1.- С.55 - 57.

26. Бем А.Л. Драматизация бреда ("Хозяйка" Достоевского) //О Досто-

евском.- Сборник статей. Вып.1.- Прага, 1929.- С.94 - 95.

27. Бем А.Л. У истоков творчества Достоевского. Грибоедов, Пушкин, Гоголь, Толстой и Достоевский. Прага, 1936. С.6.

28. Бем А.Л. Достоевский: Психоаналитические этюды.- Прага, 1938.

29. Чижевский Д.И. Достоевский - психолог №//О Достоевском. Сборник статей.- Вып.2.- Прага, 1931.- С.51 - 72.

30. Зеньковский В.В. Федор Павлович Карамазов // Там же. С.93 - 114.

31. Зандер Л. Рец. // Путь.- 1930.- N 25.- С.128 - 129.

32. Полосин М.П. Доктор Н.Е.Осипов // Жизнь и смерть.- Т.1.- С.5-15.

33. Осипов Н.Е. Из писем М.П.Полосину // Там же. С.17.

34. Малинин И.М. Комплекс Эдипа и судьба Михаила Бакунина. К вопросу о психологии бунта. Психоаналитический опыт. Белград, 1934.

С.И.Гессен

О ПОНЯТИИ И ЦЕЛИ НРАВСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Самые различные течения новейшей педагогики согласны, по-видимому, в том, что нравственное воспитание не есть особый вид образования в том смысле, как принято говорить об образовании научном, художественном, хозяйственном и других видах образования, но есть как бы естественный результат или, точнее, внутренняя форма всякого образования вообще. После П.Наторпа, который последовательно провел эту мысль в своей "Социальной педагогике", ту же точку зрения защищали Дж.Дьюи в Америке и Дж.Джентиле в Италии, а вслед за ними и многие другие педагоги. В своей книге "Основы педагогики" я тоже пытался дать подробную теорию нравственного образования как формального момента всякого образования вообще.¹

Смысл этой тезы, которая представляется ныне общепринятой, совпадает в сущности со старым практическим взглядом, согласно которому средствами нравственного образования служат не наставления и слова, но лишь действия. Воспитание к нравственности достигается не объяснениями того, что есть нравственность, и не морализующими рассуждениями, вставляемыми по каждому поводу в преподавание, но единственно лишь правильной организацией работы и жизни учащихся. Ученик, который добросовестно, самостоятельно и с искренним интересом решает математическую задачу, в гораздо большей мере образовывается нравственно, чем ученик, присутствующий на уроках морали, слушающий морализующие рассуждения учителя и научившийся хорошо повторять слова учителя о морали и нравственности. То же самое следует сказать и о социальном воспитании. Никакое, даже самое интересное преподавание обществоведения и морали не в состоянии дать того, что может дать для общественного воспитания правильная организация совместной работы, самоуправление учащихся, навыки "честной игры" и взаимопомощи, приобретаемые в надлежаще организованных общественных играх и т.п. Преподавание, как думают современные педагоги, действует воспитывающе не тогда, когда его используют, где только возможно, для морализующих рассуждений, как это полагали и делали последователи Гербарта, а тогда, когда оно остается строго объективным, будучи всецело обращено к своему предмету, не будучи искажаемо никакой, даже самой похвальной тенденцией, т.е. именно тогда, когда оно не содержит в себе никакого, менее или более прикрытого, морализующего умысла. Это современное понимание нравственного образования находится в полном согласии с идеей активной школы вообще: если всякое знание усваивается действием и

в действии, то тем более, конечно, нравственность, которая есть не столько знание, сколько практика, чистое действие по преимуществу.

Таким образом, для конкретной педагогики проблема нравственного образования разворачивается в целый ряд вопросов преимущественно организационного характера, как например: что представляет собой деятельность детей на различных ступенях их развития? Что такое игра, урок, творчество, и как должны быть организованы эти ступени активности человека сначала еще в детском саду, а потом в школе? Что представляет собой, с другой стороны, общество детей, и как оно должно быть организовано в детском саду и на различных ступенях школы? Когда должно начинаться самоуправление учащихся, какие оно должно иметь границы и содержание на различных ступенях школьной жизни? Здесь не место вдаваться в рассмотрение всех этих и других подобных вопросов, тем более, что я подверг уже их подробному рассмотрению в своих "Основах педагогики". Тема этого очерка - выяснить общее понятие нравственного образования и установить, в чем заключается его собственная цель. Наша общая теза при этом гласит: надлежащая "деловая" (*sachlich*), т.е. лишенная какой бы то ни было побочной тенденции организация работы учащихся, а также и их досуга с помощью общественных игр, общественной работы, странствий, празднеств и других совместных предприятий всякого рода, способствует нравственному образованию гораздо больше, чем так называемое специальное "воспитывающее", на деле же только морализующее обучение. Сознание долга, чувство ответственности, мужество и выдержка, социальное чувство и терпимость - все эти качества, обычно выставляемые как цель нравственного образования и действительно чеканящие то, что принято называть "характером" человека, вырабатываются лишь благодаря надлежащей организации работы и совместной жизни учащихся, благодаря тому, что немцы называют деловитой предметностью (*Sachlichkeit*) и что составляет прямую противоположность всякому морализированию и всякой тенденциозности вообще. Для того, чтобы воздействовать нравственно воспитывающе, математическое преподавание должно быть всецело обращено на самый предмет математики, т.е. быть прежде всего математическим, обучение истории должно ставить себе задачей возможно более объективное изучение прошлого, и чем более обучение какому бы то ни было предмету свободно от всяких побочных тенденций, тем более оно является воспитывающим.

Теза эта вполне оправдывается философским анализом нравственности. Своеобразие нравственной ценности как раз ведь и состоит в том, что нравственность не может никогда иметь себя самое своим содержанием. В своей известной книге о "Материальной ценностной этике" Макс Шелер показал это с особенной убедительностью, и с тех пор взгляд этот все сизнова высказывался разными философами. Для того, чтобы быть нравственным, человек не должен ставить нравственность целью своего действия, он не должен да-

же иметь в мыслях, что, поступая так или иначе, он действует нравственно. Когда нравственность входит в умысел действующего, она немедленно вырождается в фарисейство, а это значит, что нравственный поступок должен иметь своим содержанием никогда не себя самого, но всегда какую-нибудь конкретную цель, вытекающую непосредственно из жизни, из ее нужд и потребностей, и в этом смысле предметную, объективную цель. Поскольку нравственность и есть ничто иное как внутренняя форма, в которой протекает любая человеческая деятельность (хозяйственная, общественная, даже научная и художественная и т.д.). В своей книге я пытался обосновать это же положение следующим образом: цель нравственного образования есть образование личности или выработка характера человека. Но личность вырабатывается лишь в меру работы человека над сверхличными ценностями, наполняющими ее и сообщающими ей ее жизненное содержание. Подобно тому, как "народность" никогда не должна становиться умышленной самоцелью активности народа, а обретается народом сама собой в меру творческой работы его над сверхнациональными ценностями, точно так же и личность отдельного человека растет лишь в меру реализации им сверхличных ценностей, в меру того, насколько человек исполнился этих ценностей и как бы напитался ими. Напротив, тот, кто ставит себе целью стать личностью, теряет себя как личность, подобно тому, как и народ подрывает свой национальный характер и собственное свое бытие тогда, когда он перестает творчески работать над сверхнародными ценностями, замыкается в себе самом и допускает, что деятельность его граждан искажается националистической тенденцией.

Против этого взгляда можно было бы возразить, что это устарелый по нынешним временам "либеральный гуманизм". Не личность, но целое и включение личности в общественное целое, подчинение личности бытию ("Existenz", как говорят немцы) является последней "онтологической" целью и существом нравственного образования. В зависимости от того, как понимается это целое (как класс, государство, народ или раса) получается коммунистическая, фашистская, национал-социалистическая или какая-либо другая современная, не либеральная и не гуманистическая философия образования. В действительности, однако, неправильно противопоставлять друг другу начала личности и целого, как будто бы это были взаимно исключающие друг друга субстанции. Если либерально-гуманистическое воззрение XIX века мыслило личность по подобию довлеющего себе атома, то упомянутые современные воззрения впадают в противоположную, но аналогичную ошибку, мысля общественное целое, как готовую и внутренне нерасчлененную субстанцию, исключаящую начало личности. Более подробный анализ понятия "включения" или "вычленения", как цели нравственного образования, с неминуемостью показывает, что включение отдельного человека в

превышающее его "целое" - не только не исключает начала личности, но, напротив, его предполагает, в особенности на высших ступенях образования.

В самом деле, в общем феномене образования следует различать как бы несколько слоев, подобно тому как это недавно удачно сделал В.Флитнер в своей книге². Самый низкий слой внутри феномена образования носит еще полубиологический характер, находясь на грани чисто органической жизни и культуры. Если смотреть на феномен образования под углом зрения одного этого низшего его слоя, цель образования представляется как развитие психофизиологического организма человека. Так наз. экспериментальная педагогика склонна понимать эту цель, которая для него чаще совпадает с целью образования вообще, индивидуалистически, т.е. как максимальное раскрытие и развитие всех физических органов и психических задатков и способностей каждого отдельного человеческого индивида. В действительности, однако, уже и здесь имеет место своего рода включение, а именно включение отдельной человеческой особи в биологический род, чем обеспечивается продолжение рода и достигается то низшее, биологическое бессмертие, о котором так прекрасно говорит Платон в "Пире", как о низшей ступени в лестнице бессмертия вообще.

Над этим биологическим слоем лежит внутри феномена образования второй слой, а именно слой социальный, к которому именно и относятся такие целые, как класс, народ или государство. В аспекте этого слоя целью образования действительно является включение отдельного индивида в так или иначе определенное общественное целое, или в социальный "порядок", и наиболее могущественные течения современной педагогики (национал-социалистическая педагогика, с одной стороны, и коммунистическая, с другой) видят существо всего феномена образования и последнюю его цель в "дисциплине", в безусловном подчинении индивида социальному целому.

С этой точки зрения образование есть ничто иное, как орудие продолжения социальным целым своего бытия, постоянной регенерации класса, государства или народа в новых поколениях, средство своего рода социального бессмертия. Народ вечен, отдельный же индивид конечен и смертен, утверждают педагоги этого направления. Однако, при этом они упускают из виду, что включение в социальное целое (народа ли или класса) подразумевает всегда также и момент личности, ибо всякое социальное целое, наслаиваясь над биологическим родом как особая, своеобразная реальность, представляет собою всегда нечто большее, чем чисто социальное целое, ибо является, в свою очередь, носителем и опорой еще более высокого слоя бытия.

Этот высший, третий слой внутри феномена образования есть слой "культурных ценностей", к которым относятся наука, искусство, право, а также язык, с одной стороны, и хозяйство - с другой. Это слой "объективного духа", говоря словами философии Гегеля, нынче вновь вытесняющей терминологию так наз. "философии ценностей". Как бы не называть этот слой, не

подлежит сомнению, что именно он сообщает подпиранием ее социальным целым духовное содержание, благодаря которому класс или народ или государство приобретают для нас ценность и достоинство. Ведь даже "включиться" в какой-нибудь класс, народ или государство мы можем лишь в меру усвоения нами накопленных ими и находящихся как бы в их распоряжении культурных благ. В аспекте этого высшего слоя подлинная цель образования (определяющая собой обе предыдущие цели и их пронизывающая) представляется уже, как включение индивида в поток современной ему науки, искусства, права, хозяйства, а еще раньше - в язык народа. Можно ли, однако, говорить здесь еще о "включении" в точном смысле этого слова? Не имеет ли здесь уже место соучастие (metexis) и следовательно приобщение индивида к различным областям абсолютного духа, которые, представляя собой как бы отдельные потоки духовного творчества, обладают своей собственной, своеобразной реальностью, не сводимой к реальности отдельных субъектов, в ней соучаствующих, и превышающей реальность социальных целых, на которой они наслаиваются и которые служат им реальной опорой? Хозяйство, право, наука, искусство, язык и другие сюда относящиеся "ценности культуры" или "формы объективного духа" точно также живут во времени. Но на место простых размножения и наследственности здесь выступает уже предание, или традиция, как особая, своеобразная форма самопродолжения объективного духа. Образование и выполняет именно на ступени объективного духа ту самую функцию, которую на ступени чисто биологической жизни выполняет размножение. Это очень удачно формулировал в своей последней книге Николай Гартман³.

Но именно в этом пункте выдвигается с совершенной очевидностью начало личности. Наука, искусство, даже хозяйство, также как и другие формы объективного духа, передаются из поколения в поколение и пишут не в книгах, не в произведениях искусства, не в зданиях, машинах и других вещественных остатках и готовых фактах прошлой духовной жизни, но в актах личностей, устремленных к тем же вечным заданиям, что и те творческие акты минувших поколений, которыми были сотворены культурные блага прошлого. Объективный дух может "размножаться", вернее, самопродолжаться во времени лишь через посредство субъективного духа, т.е. как бы проходя через личность и отличающий ее дар свободы и творчества. Сохраняться и быть переданным новому поколению может только то прошлое, которое стало предметом и исходной точкой нового творчества, его уже преодолевающего. Говоря иначе, как я это подробно показал в другом месте, "предание" возможно только через "задание", т.е. через связь свою с вечными ценностями, пронизывающими череду сменяющихся поколений цепью одних и тех же заданий⁴. "Включиться" в поток науки, искусства, хозяйства и т.п. может лишь тот, кто усвоил себе прошлое свободным усилием своей личности, своею "совестью" в изначальном смысле этого слова, и кто поэтому вместе с тем

отошел от этого прошлого, преодолел его в акте нового творчества. Голоря приблизительно, Сократ продолжает жить не в Ксенофоне, повторяющем своего учителя, но в Платоне, его творчески преодолевающим. Поэтому целью всякого истинного образования остается все же образование научной, художественной, правовой и т.д. личности человека, как бы ни было верно, что в другом аспекте целью образования является включение индивида в социальные "целые" и "порядки". Ибо над социальными целыми наслаиваются формы объективного духа, сообщающие первым их духовное содержание и тем самым даже их онтологический ("экзистенциальный") упор, включение же отдельного индивида в поток (или точнее в потоки) объективного духа возможно лишь через одновременный рост индивида, как личности. Подобно тому, как объективный дух самопродолжается только в актах личности, т.е. живет только через посредство свободы, как в своем медиуме, точно также и обратно: отдельная личность продолжает жить в своих творческих актах, которые, сохраняясь в сокровищнице объективного духа, переживают своего телесного носителя. Это "бессмертие в прекрасных занятиях и творениях", как его назвал в том же "Пире" Платон, и которое может быть означено, как историческое бессмертие, выше биологического или социального бессмертия обоих низших слоев.

Образование личности остается таким образом незыблемой целью нравственного образования, если даже определить цель образования, под углом зрения объективного бытия, как включение индивида в социальные "порядки". Бесспорным остается также, что личность не должна при этом предноситься воспитаннику, как ставимая им себе цель, что не может быть умыслом нравственного образования, но только его как бы естественным следствием. Ибо в самом существе нравственности коренится та известная уже нам особенность нравственного образования, что последнее достигается не само по себе, посредством особого морального обучения и морализующего приукрашения обучения или даже посредством особых упражнений в морали, но единственно лишь посредством объективно-предметного и надлежащего выполнения конкретной задачи, которая, в труде ли или в игре или в совместной с ближними жизни, была выдвинута перед нами непосредственно жизнью, а не умышленно поставлена перед нами ради цели нравственности. Не следует ли однако отсюда (и это возвращает нас к исходной нашей основной проблеме), что нравственное образование есть не что иное, как следствие или даже только форма всякого хорошего образования вообще (научного, художественного или еще уже, математического, музыкального и т.п.), как это по-видимому утверждает Дж. Джентиле? Не кроется ли здесь именно оправдание часто встречающейся (в последнее время с особенной ясностью высказанной Г. Кершенштейнером) тезы, что ценность образования и нравственная ценность в последнем своем основании совпадают?⁵

Так дело бы и обстояло в действительности, если бы тремя различными выше слоями полностью исчерпывался феномен образования. На самом деле это не так, и это мы прекрасно знаем из своего личного опыта. Учитель может всецело жить в своем предмете, совершенно забывая себя самого и тем самым достигая того, что ученики его тоже захвачены предметом. Этим своим умением он лучше всяких наставлений воспитывает в своих учениках деловитую объективность, чувство ответственности, сознание долга и всякие другие, характеризующие личность человека добродетели, приучая также своих учеников к сотрудничеству в общем деле и воспитывая в них социальное чувство, так что проблема дисциплины отпадает как особая проблема, совершенно в духе дидактики Д.Джентиле. И все же мы слишком хорошо знаем, что даже и такому превосходному учителю далеко не всегда удается воспитание своих питомцев к высшей нравственности. Это последнее предполагает то, что и составляет собственный дар подлинного воспитателя, а именно способность раскрывать души воспитанников, оживотворять все внутренние силы их души, быть живым, ибо личностным источником раскрытия их, как личностей. Соединенные вокруг такого воспитателя человеческие души образуют не только содружество или союз, но подлинную духовную общину в высшем и достойнейшем смысле этого слова, нежели та, которая осуществляется только через один труд над общим делом. Образ такого подлинного водителя юношества, объединяющегося "на всю жизнь" в память конкретной личности вокруг живой же личности, преподал нам Ф.Достоевский в эпилоге к "Братьям Карамазовым". Справедливо заметил Вяч.Иванов, что этот союз "мальчиков", которые под водительством Алеши Карамазова восторженно обещают идти "всю жизнь рука в руку" в "вечную память" умершего Илюши, означает собою символическое подобие того, чем в существе своем есть и в действительности должна была бы всегда быть христианская церковь, как истинная община высшего духовного порядка⁶.

Водительство, о котором здесь идет речь, не имеет ничего общего с тем политическим водительством, или вождизмом, которое пытаются представить как новый педагогический принцип. Внутренним началом, его одушевляющим, является не идеология, тем менее доктрина или догма, а живая личность. Средствами ему служат не принуждение или дисциплина, покоящаяся на внешнем авторитете, но любовь. И целью его является не расширение власти "вождя" или "идеи", но раскрытие в каждом члене духовной общины всех сил жизни, преодоление им всех сковывающих его "комплексов", которые в последнем счете суть ничто иное, как щупальца смерти, т.е. иначе говоря, обретение каждым истинного, личного бессмертия. Именно это водительство на основе личного общения было основой того педагогического движения, которое связано с личностью датского педагога Грундтвига и центрами коего до сих пор являются известные "высшие народные школы" в Дании. Никакими программами и готовыми формулами нельзя передать су-

щества того нравственного воспитания, которое достигается в этих школах, где сельская молодежь проводит несколько месяцев в личном общении под водительством своего учителя, продолжающего традицию Грундтвига. Дело тут не в программах и формулах, а в том живом духе педагогического водительства, который передается только от человека к человеку. Религиозный характер такого педагогического водительства, основанного на христианской любви к ближнему, на стремлении освободить душу воспитанника от смертоносных начал, очевиден, несмотря на отсутствие какой-либо конфессиональности.

Этой высшей форме любви, которая есть источник и вместе с тем знамение подлинного нравственно-воспитательного водительства, нельзя научиться. Она есть дар благодати. Педагогика может только остановиться перед этим чудесным даром, отметить его, не выставляя никаких норм или правил поведения. И в данном случае никакая теория не в состоянии заменить практики, именно практики деятельной любви, И высшей ступени нравственности можно научиться лишь действием, а никак не словами, наставлениями и правилами. Если на низших своих ступенях нравственное образование означало не особый вид образования, а форму образования человека вообще, то в высшем слое феномена образования цель нравственного образования выступает уже как особая, самостоятельная цель, хотя и здесь по-прежнему остается верным то, что эта цель не может служить предметом сознательного умысла, на этот раз потому, что она есть дар благодати.

Таким образом, последняя цель нравственного образования совпадает, как это и следовало ожидать, с высшей целью самой нравственности. И эта цель может быть сформулирована двояко: субъективистически, под углом зрения личности, и объективистически, как своеобразная община, или "порядок", в который каждый отдельный индивид должен быть "включен". С этой точки зрения цель нравственности ничто иное, как осуществление абсолютной духовной общины, к которой относятся не только все наши ближние, но и в конечном счете и природа, которая должна быть включена, "снята" в общину духов и тем самым нравственно облагорожена и персонализирована. Это абсолютное одуховление мира, в котором сила взаимного отталкивания (ненависти) окончательно побеждаются силами духовного притяжения (любви), имел в виду не только Владимир Соловьев, включая в свою, отличную от Кантовской, формулу высшего нравственного закона, идею Царства Божия, но даже в сущности уже и сам Кант, связавший, как известно, свою "материальную формулу" нравственного закона с понятием "царства целей" или "царства духов"⁷. Для отдельного индивида включение в это царство знаменует преодоление всех находящихся в душе и теле его смертоносных начал силами жизни, в чем и заключается смысл раскрытия его, как совершенной личности, или, что то же самое, воскресения души в борьбе ее со смертью. Ибо смерть отнюдь не есть только конец биологической животной

жизни, но есть постоянный спутник нашей жизни, который подстерегает нас в каждый момент нашего существования и с которым мы неустанно ведем борьбу. Поэтому также и подлинное высшее бессмертие не есть некая субстанциальная и как бы естественная неразрушимость души, как ее мыслила эллинская философия, но воскрешение души, превозмогшей в неустанной борьбе своей со смертью своего противника. Подлинный воспитатель, воспитатель милостью божьей, есть тот, кто умеет в нужный момент помочь силам жизни против сил смерти в душе своих воспитанников, освободить их от сковывающих их комплексов и тем самым вывести их из одиночества в живое общение с ближними. Пробуждение внутренних сил жизни, преодоление смертоносных начал, губящих душу человека, выведение человеческой души из одиночества, в котором упорствует обреченная смерти душа, в соединенную узами общину духов, - вот в чем заключается призвание и тайна истинного воспитателя, который обнаруживает тем самым себя как подлинный вождь, т.е. как водитель, а не принудительно, чисто механически подражающий истинному водительству и самозванным образом присваивающий себе имя вождя. Вряд ли при этом нужно доказывать, что эта "материальная" цель нравственности сугубым образом предполагает свободное усилие самой личности, ее совести и решения.

Тем самым также дан уже и ответ на вопрос, в чем состоит различие между ценностью нравственности и ценностью образования. Цель нравственности не менее "материальна" (т.е. имеет свое собственное содержание), чем цель науки или искусства, и она заключается в том, чтобы претворить человеческий мир в истинную общину, общину личностей или духов, и тем самым в конце концов персонализировать также и одухотворить целый мир. Это означает полную, а не частичную только победу над смертью, так же как и над подражающим мертвому и потому смертоносным началом механизма, и тем самым означает достижение полного, а не частичного только бессмертия, бессмертия, как побеждающего смерть воскресения души, а не как искони неподвластной смерти неразрушимости. В отличие от этого, особая функция образования заключается в том, чтобы реализовать все культурные ценности, или формы объективного духа (в том числе и нравственное "царство духов") и их внутренние структурные законы в субъективном духе и тем самым пропустив, объективный дух через медиум личности и свободы, продолжить жизнь объективного духа в новых поколениях.

Персонализирование мира, как объективная цель преобразования мирового бытия, и субъективирование объективного духа, который, пройдя только через медиум личности, продолжается как предание, - обе эти цели, которыми ценность нравственности отличается от ценности образования, одинаково имеют общий корень в начале личности. Однако, самое это начало, как мы его здесь понимаем, решительно отличается от либерально-гуманистического понятия личности. Менее всего означает оно довлеющую

себе, самодостаточную сущность, пребывающую замкнутой в себе самоцелью. Напротив, его нельзя даже помыслить без сопряженного с ним понятия "порядка" или "целого", в которое отдельный индивид "включается". Четырем различенным нами слоям объективных "порядков" точно соответствуют четыре сопряженных с ними ступени живущих в них индивидов, которые различаются между собой по роду своего бытия и даже по роду доступного для них бессмертия, причем самые различия эти могут быть определены, лишь принимая во внимание место, занимаемое индивидом внутри отдельных объективных "порядков". Индивид и "целое", к которому он относится, образует нераздельное, поистине "диалектическое" единство.

При этом "порядки" эти отнюдь не являются простыми механическими агрегатами отдельных индивидов, но, напротив, представляют собой в полном смысле слова "органические" целые, причем, чем выше стоит в иерархии бытия соответствующий порядок, тем более "органическими" являются те внутренние связи, которыми обуславливается его единство и в которых лежит основание его целостности. В точном, а не переносном смысле этого слова органическую, т.е. биологическую целостность находим мы в низшем из четырех "порядков", различенных нами в целокупном феномене образования. Над этим биологическим слоем наслаивается, по-новому оформляя его, слой социальных порядков, внутренние категории которого обладают уже значительно более "органическим" характером. Однако, и здесь еще начало механизма проявляется в своей явной силе, а именно поскольку, постольку начало власти, связующее социальные порядки в единое целое, означает прежде всего "непроницаемость для других волей",⁸ почему оно используется принуждением, как необходимым своим орудием. Восходя еще выше к слою объективного духа, к тому, что существует уже, как поток исторического предания (научного, художественного, правового, хозяйственного и т.д.), мы наблюдаем дальнейшее исчезновение симптомов механизма. Так, право стремится сделать власть пронизываемых им союзов как бы пронизываемой для отдельных членов этих союзов, общение в науке и искусстве преодолевает начало власти, ослабляемое здесь до чисто духовного авторитета. Поэтому формы объективного духа и формы общения личностей, объединяемых вокруг искусства, науки и других культурных ценностей, конституируются категориями, отличающимися еще более "органическим" характером, нежели категории социальных порядков, служащих им опорой. Однако, и здесь еще значительна дань, выплачиваемая духом механизму и проявляющаяся хотя бы в невыразимости "мысли" в "слове", в непроницаемой самодостаточности, которая характеризует все оторвавшиеся от личности творца ее творения, в вытекающей отсюда косности исторической традиции и всего того, что существует как "объективированный", т.е. плененный в веществе и как бы ждущий еще своего избавителя и вновь и вновь усилиями новых поколений "читаемый" дух. Все эти симптомы преодолеваемого механизма полно-

стью исчезают только в высшем слое, обнаруженном нами внутри феномена образования, в слое совершенной нравственной общины, имеющей своим основанием начало любви, в смысле деятельной любви к ближним. Здесь, где любви уже вполне удалось преодолеть непроницаемость каждой отдельной души, освободить ее от замкнутости в себе самой и вырвать ее из ее унылого уединения, где каждый член общения есть действительно самоцель, самоцель не для себя, а для ближнего, - здесь исчезают уже последние следы механизма. У смерти вырвано ее жало, и бессмертие раскрывается здесь во всей своей славе как "воскресение". Жизнь торжествует здесь свою полную победу, уже не как жизнь только органическая (bios), а как жизнь вечная (zoe aionios), возвещенная Евангелием.

В заключение остановимся еще на двух пунктах, требующих уже особого исследования и только кратко намечаемых нами здесь во избежание возможных недоразумений. Из приведенных мною примеров могло казаться, что народность относится вместе с государством, классами и сословиями, ко второму, социальному, слою установленной выше иерархии бытия. В действительности дело обстоит значительно сложнее. Верно, что народность есть социальное целое, но точно также бесспорно, что она является и носителем форм объективного духа, будучи в свою очередь оформлением племенных, в слое органического бытия коренящихся данных. Но именно поэтому народность, как и личность, проходит как бы сквозь все четыре слоя различной нами иерархии бытия. Народность коренится в племени, она есть смешение и часто даже преодоление племенных свойств, оформлением коих она является. Она живет в родовых союзах, сословиях, классах, государствах и других социальных целых, сплавляемых и разделяемых между собой началом власти. Но она немыслима также без реализуемых в ней ценностей науки, искусства, права и других форм объективного духа (не говоря уже о языке), впервые оформляющих народность в подлинную нацию. И вместе с тем в последнем счете народность всегда живет верой в свое призвание, верой в то, что она есть член всеобъемлющей абсолютной общины, как бы ни толковать эту общину - как царство духов, вселенскую церковь или Царство Божие. Поэтому народность может стать одинаково предметом и антропологическо-биологического и социологического исследования, так же как и предметом исторического и философского описания. Она есть сложный феномен, в котором наслаиваются один за другим все различные нами слои бытия, совершенно так же как и личность отдельного человека сразу живет в нескольких планах бытия, начиная от слоя органической жизни и кончая высшим слоем жизни вечной. В этом отличие народности от государства, которое есть прежде всего социальное целое, пребывающее в своей характеризующей его реальности именно на плоскости социального бытия. Государство не совпадает с народностью не только территориально, но и по существу, ибо народность, коренясь в подсоциальных глубинах органи-

ческой жизни, возносится над государством в высшие, сверхсоциальные плоскости бытия. Государственность только одна из форм проявления народности, и если на плоскости социального бытия она представляет собой высшую форму ее существования, то самый слой социального бытия не есть высший слой существования народности.

Уже из этого примера ясно, что различные нами внутри феномена образования слои отличаются друг от друга своей структурой и категориями, их конституирующими, но отнюдь не отделены друг от друга реально. Напротив, в каждом низшем слое всегда виднеется уже высший слой и, наоборот, высший слой не только просвечивает в низшем, но и сообщает ему его экзистенциальный упор, его внутреннюю устойчивость. Мы имели уже случай убедиться в этом на примере народности и государства, получающих свой смысл, свое достоинство, даже свою устойчивость, как существующих целых, от высшего слоя объективного духа, от того, что они проникаются правом, хозяйством, наукой, искусством и другими формами объективного духа, опорой, носителями и распорядителями которых они являются и благодаря которым только и приобретают они свое в предании длящееся содержание. Если нация замыкается от свернациональных ценностей культуры, то этот отрыв от высшего слоя объективного духа приводит к обеднению национальной жизни, следствием чего является в конце концов внутренний распад нации, вырождение ее в простую этнографическую массу народа. Аналогичным образом и биологический вид "человека" отличается от всех других биологических видов тем, что он является биологическим носителем высших социальных порядков, а, через их посредство, и форм объективного духа, над ними наслаивающихся и их пронизывающих. Таким образом, в последнем счете именно эти формы объективного духа не только обуславливают исключительное положение вида "человек" среди биологического мира, но и обеспечивают его также реально в его существовании. И так же обстоит дело и с высшим слоем абсолютной общины духов. Царство Божие в развитии здесь нами понимании не следует представлять в виде Царства Божия традиционного церковнического богословия, как вознесенное в небеса особое царство, совершенно отделенное от этой земной жизни страшной косою всемогущей смерти. Подобно тому, как смерть есть не просто конец земной нашей жизни, приоткрывающий вход в потустороннее бытие, но постоянный спутник поюсторонней нашей жизни, с которым мы находимся в неустанной борьбе, точно так же и Царство Божие, как мы его здесь понимаем, пронизывает ближе всего к нему стоящие формы объективного духа, на которые оно непосредственно опирается, а, через их посредство, просвечивает и в низших слоях социальных порядков и, наконец, и в самой органической жизни биологического вида "человек". Просвечивая в формах объективного духа, совершенная, на любви основанная община личностей сообщает нашему научному, художественному, даже хозяйственному творчеству теплоту

убеждения. Именно она делает его предметом веры человека и, стало быть, самого его существования, как личности. Таким образом, отдельные слои различные нами внутри феномена образования, взаимно проникают друг друга, стоят в своеобразном диалектическом отношении взаимного напряжения. Если это взаимное отношение напряжения, которое есть реальное, онтологическое, а не только абстрактное, логическое отношение, разрывается или даже только нарушается, то это ведет к вырождению и распаду низшего слоя, замкнувшегося от высшего и от него оторвавшегося.

Каждый опытный воспитатель хорошо знает это из своего личного опыта, хотя и не всегда осознает то, что переживает. Даже каждый искушенный учитель знает, что не объективным предметом самим по себе, но только его личным отношением к предмету достигается в последнем счете приобщение учащихся к методу науки, искусства, права, хозяйства. Учитель должен прежде всего воздействовать на учащихся, как личность, как живая, исполненная любви личность, как водитель юношества, а не только как нейтральный носитель предания объективного духа. Только тогда становится он также в полной мере учителем, действительно способным приобщить учеников к "методу" науки, искусства и других областей объективного духа. И точно так же в последнем счете обстоит дело и с гражданским, национальным или классовым воспитанием, в конце концов, даже с воспитанием физическим. И в физическом воспитании просвечивают не только социальные ценности, и не только ценности правовые, эстетические и научные, но в последнем счете также и община духов, или "Царство Божие". В противном случае физическое воспитание вырождается в простую атлетику или военщину или эстетизм, в зависимости от того высшего, наслаивающегося над ним и оформляющего его слоя, которые еще в нем просвечивает. Подлинное водительство в намеченном нами здесь смысле, водительство в любви и через любовь, есть предпосылка или, точнее, внутренняя форма всех видов и ступеней образования человека. И это знает каждый искушенный учитель и каждый опытный воспитатель, в особенности же тот, который в самом себе с горечью ощущает недостаток столь потребного ему благодатного дара любви.

Примечания

1. Данная статья С.И.Гессена, по словам автора, "представляет попытку преодолеть" ограниченность системы нравственного образования, изложенной в первом издании "Основ педагогики", так и не вышедших на русском языке вторым, переработанным, изданием, которое появилось в 30-е гг. на всех славянских языках.

2. Flitner W. Systematische Padagogik. 1933. S.34.

3. Hartmann N. Das Problem des geistigen Seins. 1933. S.216.

4. См. введение к "Основам педагогики" (Берлин, 1923).

5. Kerschensteiner G. Theorie der Bildung. 1926. S.83.

6. Iwanow W. Dostojewskij. 1932. S. 138. Об этом же см. : Гессен С. Трагедия добра в "Братьях Карамазовых" Достоевского" // Современные записки.- Париж, 1928.- Т.35.- С.308-338.

7. См.: Гессен С.И. Борьба утопии и автономии Добра в мировоззрении Достоевского и Вл.Соловьева //Современные записки.- Париж. 1931.- Т.45.- С.271-305; Т.46.- С.321-352.

8. Автор цитирует статью Б.П.Вышеславцева "Проблема власти" (Путь. Париж, 1934. N 42). Жизнь и смерть. Сборник памяти д-ра Н.Х.Осипова. Т.П. Прага, 1936.- С.60-78.

Публикация Е.Г.Осовского

В.В.Зеньковский

О НАЦИОНАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ

I

Об одной стороне национального воспитания - о необходимости бороться с денационализацией молодежи - пишут, говорят очень много. Хотелось бы только подчеркнуть еще раз, денационализация молодежи вовсе не ограничивается сферой языка, что отход от России, потеря "русскости" могут принимать опасные формы, даже если дети еще хорошо говорят по-русски. Об этом я говорил в своем докладе на Педагогическом съезде в Париже (19-20 мая 1929 г.)¹

Но мне хотелось бы подойти к иной - положительной стороне национального воспитания. Среди самой молодежи рост их национального сознания выражается обыкновенно в ярком цветении "героической" настроенности. У русской молодежи во Франции это настроение представлено слабо, но оно сильнее в Чехии, в Югославии, еще ярче, в Польше. Что сказать об этом явлении? Я думаю, что оно правильно намечает самую сердцевину, самую основную задачу национального воспитания: весь смысл, его ценность в том именно и заключается, чтобы в молодежи зазвучал и окреп "категорический императив" посвятить свои силы на служение родине. Национальное воспитание не есть развитие сентиментального поклонения России и ее культуре, не есть накопление знаний о России, не можно видеть свою цель в развитии национального романтизма: его цель в том. Чтобы развить идею служения родине и подготовить к этому служению. Здесь дано центральное и основное содержание национального воспитания, из которого уже вытекает и задача познания России и романтического погружения в нее. Знать и любить родину нужно потому, что должно служить ей: там, где познание родины или любовь к ней хотят определить себя, как самодовлеющий путь, как самостоятельную ценность, там происходит глубочайший подмен, нарушение иерархии идей. Служение родине есть здоровое творческое ядро национального сознания - вне этого неизбежно возникает дурной и безответственный, мнимый и лукавый романтизм.

Ставя таким образом в основу всего национального воспитания моральную идею служения, я вовсе не хочу своими критическими замечаниями о романтизме ослабить значение национального эроса этого энтузиазма и воодушевления, которые восходят к чистой любви к родине... Эрос национальный не есть платоническое поклонение родине, но есть живое и творческое устремление к ней. В эросе есть не только восторг, но и вдохновение, не только видение красоты в родине, но и невозможность отойти, отделить себя

от нее. Эрос есть не пассивное созерцание, не мистическое упоение, но творческое движение слиться с родиной, некие крылья, которые уносят нас к родине, требуют всецелой самоотдачи ей.

В эмиграции сейчас много вынужденного "романтизма". Есть течения, которые питаются мечтой об активности, но есть и трезвые течения, которые сгорают в своей любви, не имея подлинных и реальных путей служения родине. Идея именно в наше время, в наших эмигрантских условиях, является поэтому сохраняющей силой, без которой эрос вырождается в романтизм... Моральный аспект эроса и есть эта идея служения, и мы не должны противопоставлять национальный эрос и идею служения: они едины, они внутренне связаны. Национальное воспитание должно пробуждать национальный эрос и оформлять его идеей служения родине: так можно формулировать его задачи.

Примечание

1. См.: Зеньковский В.В. Проблемы школьного воспитания в эмиграции // Русская школа за рубежом. -Прага, 1929. -Кн. 32. -С.170-183.

Источник: Бюллетень Религиозно-Педагогического Кабинета. -Париж, 1929. -N 8. -С.1-2

II

Национальный эрос охватывает ту непосредственную тягу души к родине, в которой мы ощущаем неразрывность нашей связи с родиной, чувствуем ее единственность для нас, ее незаменимость - и в то же время сознаем ее красоту и величие, любим ее и поклоняемся ее светлому лику и в радости этого любования сознаем себя детьми. В национальном эросе эстетическое созерцание единственности и красоты родины сливается с неизъяснимым чувством, что лишь в ней и с ней мы находим самих себя: не чужое нечто мы любим в родине, но любим то, от чего сами родились, что светит нашей душе, как ее самое подлинное и самое глубокое существо. Высшая точка национального эроса дана не в гордом сознании своей принадлежности к родине, не в тщеславном упоении тем, что наша родина краше и лучше других стран, - эта высшая точка в чувстве, что родина мать, что ее мы дети, ее создание... Не всегда душа восходит и дорастает до этого чувства, но лишь там, где рождается это чувство, душе открывается великая сила и правда национального чувства. Не на презрении к другим народам зиждется оно, а на том пламени души, с которым она обращается к родине: как мать моя ближе мне всех в мире, так несравнима и незаменима моя родина, которой душа отдает самый чистый огонь, самые лучшие и нежные движения свои. И когда душа осознает это чувство, оно никогда уже не отойдет от родины, ибо поймет, что вне родины вся жизнь становится пустой и ненужной...

В свете этих размышлений становится ясно, что национальное чувство, достигшее своего подлинного раскрытия, свободное от соблазнов тщеславия и гордости, является одним из ценнейших и продуктивнейших проявлений духовной жизни в нас. Любовь к родине не есть в свете этого, простая привязанность души к тому целому, в котором она родилась, а есть большая и глубокая жизнь души, есть выражение ее роста и раскрытия, ее восхождения к высотам духовной жизни. Любовь к родине есть и симптом духовной жизни и живой источник духовных сил, - а следовательно, она связана с самым глубоким началом в нас. Необходимо уразуметь духовное качество, духовную природу любви к родине, чтобы отбросить идею так называемого "зоологического национализма": ничего низшего, ничего узкого не заключает в себе чувство родины, и если встречаются все же такие случаи, когда национальное чувство напоминает примитивный грубый эгоизм, то источник этого лежит не в природе национального чувства, а в общих условиях духовной жизни в нас. Как проявление духовной жизни в нас, чувство родины соподчинено тому, что совершается внутри нас, - и здесь и надо искать причины того, почему чувство родины может принимать черты духовной скудости, переходить в формы, не отвечающие его основному смыслу.

Нельзя думать поэтому об изоляции чувства родины, о его самодовлеющем обособлении, нельзя и развивать его от духовной жизни в нас вообще. Воспитание национального чувства заключается не только в том, чтобы пробудить самое чувство родины, не только в том, чтобы раскрыть и утвердить его духовный смысл, - но оно является частью духовного воспитания вообще. К сожалению, обычно остается без внимания именно этот кардинальный факт; сплошь и рядом довольствуются тем, что стремятся лишь пробудить национальное чувство, но боясь даже идти к этому заведомо неверными путями (например, через развитие презрения к другим народам и т.д.). Нечего удивляться поэтому, что так часто огонь национального чувства дает больше разрушительного, чем творческого действия, что национальное чувство так легко переходит в шовинизм и оказывается бесплодным и безыдейным...

Одной из самых серьезных задач, перед русским обществом в наше время, является задача использования той великой и творческой духовной энергии, которая заключена в национальном пафосе молодежи.

Сводя воедино наши замечания, мы можем сказать, что воспитание чувства родины должно иметь перед собой две указанные задачи: оно должно возводить чувство родины до его чистых духовных высот, до его духовного существа, освобождая от всего того мелкого и негативного, что прилипает к нему, а с другой стороны, оно должно связывать его с всей духовной жизнью в нас и способствовать движению этой жизни в нас. Национальное воспитание осуществляется не через сосредоточение на нем, а через просветление и углубление его в связи со всей духовной жизнью. И здесь надо ясно созна-

вать, что такое углубление возможно лишь через уяснение религиозного смысла чувства родины. Лишь уяснение религиозного смысла чувства родины доводит его до той глубины, на которой раскрывается все идейное богатство, вся творческая сила этого чувства. Лишь через религиозное осмысление национального чувства осуществляется то сочетание национального эроса с идеей служения родине. Вся проблематика национального воспитания, все его внутренние трудности связаны именно с этим пунктом: национальный эрос непременно должен быть оформлен идеей служения родине, но это оформление получает подлинный и творческий характер лишь на почве религиозного осмысления национального чувства.

Источник: Бюллетень Религиозно-Педагогического
Кабинета.-Париж, 1930.-N 10. -С.1-3

III

Национальное чувство не только неразрывно связано со всей духовной жизнью в нас, не только является ее проявлением, но оно не может надлежаще развиваться вне общего развития духовной жизни. Этого факта часто не замечают только потому, что и в тех его проявлениях, которые имеют место независимо от духовной жизни, оно так богато и творчески влиятельно, что о большем как бы и нечего мечтать. Между тем, творческая сила и внутреннее богатство национального чувства неизмеримо больше и глубже, чем обычно мы даем ему простор. Это особенно хорошо видно на русской молодежи эмиграции. Конечно, есть иногда нотки болезненного преувеличения, порой даже истерического напряжения в любви к России, в томлении о ней и тоске бездомности, но за вычетом этого нельзя не ощущать у детей и у подростков и у более старшего поколения такую горячую, такую сильную и действительную любовь к России! В этой любви чувствуется и сила и сосредоточенность воли, яркая окрашенность этим чувством многих и многих движений души, но еще больше чувствуется какая-то удивительная безграничность и безмерность чувства. Оно не знает предела, оно восходит к тем лучшим движениям души, которые дают душе живое соприкосновение с вечностью - живая творческая бесконечность открывается нам в этом чувстве. Эта духовная глубина и содержательность чувства родины не исключительно присуща нам: ее можно встретить и у других народов, только у нас ныне прямее и действеннее эта особенность чувства родины.

Есть удивительная аналогия между чувствами родины и привязанностью к семье. Через семейные привязанности дитя впервые глядит на мир и в свете любви к родителям, к братьям и сестрам уразумевает самое глубокое в мире. В развитии религиозного чувства, в одухотворении природы, в развитии социальных движений - играет огромную роль чувство к семье у детей.

Но и чувство родины, как реальный и живой росток в нас связи с родиной, таит в себе огромное и бесконечное содержание, - оно является живым и конкретным проявлением таких сил души, которые вне этого едва ли могут раскрыться. Поэтому духовная жизнь в нас становится гораздо богаче, плодотворнее и глубже, когда она связана с определенным национальным чувством, которое согревает своим теплом весь духовный мир. Вне этого, наша духовная жизнь стоит пред опасностью приобрести черты некоторой оторванности от жизни, стать отвлеченной и мечтательной. Кстати сказать, лишь на почве православного христианства надлежаще и глубоко выявляется религиозная ценность национального чувства: католицизм смотрит на национальное чувство, как на естественное, но бесплодное движение (недаром в языке богослужения отвергается язык народа и принят мертвый латинский язык), а у протестантов нет данных для освящения национальной стихии. Именно нам православным дано понять фактическую связность национального чувства со всей глубиной национальной жизни и дано нам искать освящения национальной стихии. Это освящение не есть одно внешнее благословение родины и молитвы за нее, оно состоит во внутреннем просветлении и преобразении того, что дано нам в естественном чувстве родины. Чувство родины нам дано, но в нем есть и некое священное задание, оно есть дар, могущий принести огромные плоды, - оно послано нам от Бога. Когда вспомнишь о том, что образование национальностей есть продукт истории и притом преимущественно новой, тогда особенно дорог и многоценен кажется весь комплекс чувств, связывающих нас с родиной - тем важнее задача понять духовный смысл и духовную функцию чувства родины. Любя родину, мы уже живем большой духовной жизнью, -но ведь это только вступление, только призыв к тому, на который зовет и который открывает нам чувство родины. И чем шире становится душа, чем полнее и богаче разворачивается ее жизнь, тем глубже и чувство родины-матери, тем дальше зовет оно. Великая сила, но и великая радость нам дана в чувстве родины, великое утешение в том, что родина наша мать, всегда открывающая нам полноту своей любви. Принадлежность наша к великому русскому народу, сознание, что мы дети в дни самых горьких и мучительных испытаний...

Удивительная особенность нашего русского пути в эмиграции заключается в том, что нам собственно не нужно заботиться о пробуждении чувства родины: оно есть у всех. Не говорю уже о тех, кто все время жил в русской среде и рано осознал свою любовь к России, - но даже те, кто офранцузился, онемечился и т.д., когда они попадают в русскую среду, прикасаются к русскому искусству, особенно, к русской песне, к русскому театру - словно просыпаются от тяжелого сна и отдаются "русской стихии" - с такой глубокой, неподдельной страстью. Как бы даром, без особых усилий дается эта любовь к России - и кто имел случай видеть, как просыпается в детской или юной душе чувство родины, как разгорается оно ярким пламенем, не может не

ощущать того, что в их сердцах, даже уснувших в национальном своем чувстве, детей, лежит огромная сила, как бы ждущая своего пробуждения. Есть много и других случаев, когда не дается это пробуждение, - но почти всегда, где я имел возможность лично наблюдать это, я видел, что делали ошибки, отождествляя национального чувства с возможностью владеть родным языком. Но я уже упоминал об ошибочности такого отождествления - "русскость" глубже, полнее и содержательнее одного только языка.

Но если не так велика проблема пробуждения национального чувства, то, наоборот, чрезвычайно трудна задача углубления его. Прежде всего приходится отмечать некоторое сопротивление в этой работе углубления со стороны самого национального чувства - оно как бы не хочет его, словно боится растерять при этом что-то существенное. Максимальное расширение, на которое идет без усилий чувство родины, есть связывание его с моральным миром, то оформление национального эроса идеей служения родине, о котором мы говорили в предыдущей статье.

Прекрасный и ценный пример такого углубления национального чувства имеем мы в чешском сокольстве. За долгие годы политического угнетения сокольство смогло воспитать в нескольких поколениях не только крепкое и глубокое национальное чувство, но и создать высоко моральный и жизненный творческий тип. Но как раз именно судьба сокольства кажется мне убедительным "естественным экспериментом", говорящим о непрочности и неустойчивости того типа национального воспитания, который нашел свое выражение в сокольстве. Пока длилось политическое угнетение Чехии, сила национального горения естественно была велика, а моральный строй, присущий сокольству, легко и просто связывался с огнем чувства. Но вот пришло освобождение Чехии, - и в сокольстве обнаруживаются трещины. Трудно еще окончательно судить об этом, так как лишь недавно изменилась политическая обстановка, так много еще соколов, сложившихся духовно до освобождения Чехии, так близки воспоминания о пережитом. Но при режиме свободы - чем может поддерживаться энтузиазм и горение национального чувства? Оно навсегда останется ярким и даже плодотворным, но то, что было присуще раньше сокольству, что составляло сокровенную его силу, как бы теряет свой питательный источник, растворяется и гложет. Отчего? Трудно сказать, как трудно сейчас дать объективные доказательства внутреннего выветривания сокольства, - я сознаю, что при наличии различных тревожных симптомов нет еще достаточных данных для обобщения. Я делаю, однако, эти обобщения потому, что уже сейчас ощущаю внутреннее выветривание в сокольстве, как бы ни были малы его размеры. Та сила и творческая напряженность, которые раньше превращали сокольство в некий религиозный орден, собиравшийся вокруг дорогих ему святынь, потому и слабеет религиозный ореол, естественно выраставший из жертвенного отдания

себя родине, не может быть уже прежним, раз исчезает потребность жертвенного служения родине.

Жертвенность может вызываться чувствами и идеями разного порядка, но свой внутренний смысл и настоящие свои корни жертвенность получает в религиозной сфере. И если национальное чувство у русской молодежи тоже ищет и нередко имеет жертвенный характер, то надо иметь в виду то, что безмерные страдания России волнуют и юную и зрелую душу так, что все готовы отдать свои силы и самую жизнь за Россию. Непосредственная императивность, ныне присущая национальному чувству и вносящая в него элемент жертвенности, имеет свои источники именно в страданиях России. Но если на это полагаться и дальше, то задача национального воспитания исчерпывалась бы только тем, чтобы пробудить самое чувство родины, а дальше основной мотив жертвенности развивался бы сам собой. Но это не так - из горького нашего плена мы должны вынести достойный плод не только для тех дней, когда Россия будет свободна, но и для сегодняшнего дня. Жертвенность должна быть не настроением, не порывом, а некоей чертой характера, внутренне связанной с жизнью души. Между тем и сейчас есть симптомы того, что жертвенное настроение, естественно, рождающееся у молодежи, ищет поспешного и торопливого своего приложения, как бы убегает от того, чтобы более глубоко войти в духовный строй личности. Как раз у мальчиков и юношей наших дней очень часто можно встретить потребность в *action directe*, в непосредственном "активизме". Но при нераскрытости юной души вообще эта потребность активизма либо должна немедленно перейти в какое-то "действие", либо она совсем пропадает. Ибо нет еще выдержки, нет умения превращать жертвенный порыв в задачу всей жизни. Я не хочу сказать, что нужно подавлять это настроение активизма, но думаю, что его нужно углублять, связывая его не с одним лишь порывом, но с задачей жизни вообще. Современные русские политики, вероятно, возмутятся таким предложением переводить "живую силу" юношеского энтузиазма в некоторую длительную черту жертвенности, - они может быть и правы с точки зрения "момента" и использования живых сил для борьбы за Россию. Но кто умеет глядеть вперед, тот не станет ни на сторону абстрактного национального воспитания, лишённого непосредственного отношения к трагедии России, ни на сторону действенного "патриотического" воспитания, подхватывающего национальный порыв для превращения его в "активность". Первое безжизненно, второе близоруко - первое не видит реальной трагедии России, зовущей ежеминутно и ежечасно к себе, второе забывает, что молодежь должна свою жертвенность сохранить на всю жизнь. Геройски умереть легче, чем пронести через всю жизнь жертвенное служение родине. Это жертвенное служение родине нужно не только для ее внешнего освобождения, но и для творческой работы. Но это значит, что жертвенное служение должно питаться не одной скорбью о родине (этого хватит

до периода свободы), но и чем-то иным, что придаст жертвенности устойчивый внутренний смысл. А это значит, что национальное воспитание должно быть свободно и от отвлеченности и от близорукого активизма, сохраняя, однако, от первой формы ее устремленность вперед, а от второй ее срастание с реальной жизнью родины. Внутренне это под силу тому лишь типу национального воспитания, которое не внешне, а внутренне свяжет себя с религиозным миропониманием, которое будет лишь исходить из национального эроса, не останавливаясь на нем, будет искать его освящения, его приобщения к миру высших ценностей. Лишь религиозно настроенное направление внутренне владеет всем тем богатством, которым жива современная юная душа.

Я не говорю ничего о практических проблемах национального воспитания - так как мне хотелось высказать свои мысли лишь по общим его вопросам. Мне горько думать, что священная идея родины не раскрывается часто в сознании тех, кто руководит молодежью, именно как священная идея, т.е. изнутри связанная со сферой религии и лишь в ней находящая последовательное свое возрождение и раскрытие. Молодежь любит Россию, но это ее богатство должно быть утилизировано не для временной цели, а для постоянного и действительного, жертвенного служения родине. Религиозное понимание национального воспитания одно договаривает до конца то, что составляет основной смысл нашей связи с родиной.

Источник: Бюллетень Религиозно-Педагогического
Кабинета. -Париж,1931. -N 11. -С.1-4.
Публикация Е.В.Кирдяшовой

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Александрова Р.И., д.ф.н., профессор, зав. кафедрой философии МГУ им.Н.П.Огарева, академик Академии социальных и педагогических наук.

Белканов Н.А., к.п.н., доцент кафедры педагогики Елецкого пединститута.

Белкин А.И., к.ф.н., доцент кафедры философии Мордовского университета им.Н.П.Огарева.

Богомолова Л.И., к.п.н., доцент кафедры педагогики Владимирского педагогического университета.

Богуславский М.В., д.п.н., ведущий научный сотрудник Института теории образования и педагогики РАО, академик Академии творческой педагогики (Москва).

Дорошенко С.И., к.п.н., доцент кафедры педагогики Владимирского педагогического университета.

Кирдяшова Е.В., аспирантка кафедры научных основ образования МГПИ им.М.Е.Евсевьева.

Кондратьева М.А., к.п.н., доцент, зав.кафедрой педагогики Глазовского пединститута.

Мальцева В.М., к.п.н., доцент кафедры педагогики Смоленского педагогического университета.

Мирский М.Б., д.мед.н., профессор, зав.отделом истории медицины и здравоохранения НИИ социальной гигиены, экономики и управления здравоохранением им.Н.А.Семашко РАМН (Москва).

Осипова Л.Н., преподаватель детско-юношеской школы олимпийского резерва (Казань).

Осовский Е.Г., д.п.н., профессор, зав.кафедрой научных основ образования МГПИ им.М.Е.Евсевьева, член-корр.РАО, академик Международной педагогической академии.

Осовский О.Е., д.фил.н., профессор, зав.кафедрой истории мировой и национальной (мордовской) культуры МГПИ им.М.Е.Евсевьева.

Сиротина И.Л., к.ф.н., доцент кафедры педагогики Мордовского университета им.Н.П.Огарева).

Сухачева В.А., к.п.н., старший преподаватель кафедры общей педагогики МГПИ им.М.Е.Евсевьева.

Тутаева М.Н., преподаватель кафедры психологии МГПИ им.М.Е.Евсевьева.

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|-----|
| <i>Предисловие</i> | 3 |
| <i>Осовский Е.Г.</i> Российское Зарубежье: педагогическая наука в изгнании (20-е - 50-е годы XX века)..... | 8 |
| <i>Богуславский М.В.</i> Ценности образования в наследии философов Русского Зарубежья (1920-е - 50-е гг.)..... | 22 |
| <i>Александрова Р.И., Белкин А.И.</i> Философия образования Российского Зарубежья: духовно-нравственные искания..... | 42 |
| <i>Осовский О.Е.</i> Интеллектуальное пространство Российского Зарубежья как социокультурная проблема..... | 51 |
| <i>Богомолова Л.И.</i> Педагогика Российского Зарубежья в контексте диалога..... | 62 |
| <i>Белканов Н.А.</i> Педагогическая советология о русских исторических корнях советской школы и педагогики..... | 67 |
| <i>Кондратьева М.А.</i> Русская гимназия в эмиграции: основные ценности образования (20-е годы XIX в.)..... | 78 |
| <i>Сухачева В.А.</i> Внешкольное образование в Российском Зарубежье (20-30-е гг. XX в.)..... | 86 |
| <i>Мирский М.Б.</i> Российские ученые-медики в зарубежных университетах (20-40-е гг. XX в.)..... | 96 |
| <i>Осовский Е.Г., Кирдяшова Е.В.</i> Педагогическая деятельность и взгляды В.В.Зеньковского (1881-1962)..... | 102 |
| <i>Мальцева В.М.</i> Проблема развития личности в трудах В.В.Зеньковского..... | 112 |
| <i>Дорошенко С.И.</i> Проблема социального бытия в концепциях Н.О.Лосского и В.В.Зеньковского..... | 121 |
| <i>Осипова Л.Н.</i> Проблема духовности в жизни и творчестве Е.И.Рерих..... | 126 |
| <i>Сиротина И.Л.</i> Г.П.Федотов о культуре и образовании в России: взгляд из эмиграции..... | 133 |
| <i>Осовский О.Е., Тутаева М.Н.</i> Восприятие идей З.Фрейда в Российском Зарубежье..... | 139 |
| <i>Приложение 1.</i> С.И.Гессен. О понятии и цели нравственного образования. Публикация Е.Г.Осовского..... | 152 |
| <i>Приложение 2.</i> В.В.Зеньковский. О национальном воспитании. Публикация Е.В.Кирдяшовой..... | 166 |
| <i>Сведения об авторах</i> | 174 |
| <i>Содержание</i> | 175 |

Научное издание

**РОССИЙСКОЕ ЗАРУБЕЖЬЕ: ОБРАЗОВАНИЕ,
ПЕДАГОГИКА, КУЛЬТУРА. 20-50-Е ГОДЫ XX ВЕКА**

Компьютерный набор и верстка:
Луконина И.А., Ботина Е.Н.

Лицензия ЛР №040312 от 24.03.97. Подписано в печать 05.02.98.
Формат 60x84 1/16. Бумага офс. №1. Печать офсетная. Усл.печ.л. 10.9
Тираж 200 экз. Заказ №1421

Мордовский государственный педагогический институт
имени М.Е.Евсевьева

Лаборатория множительной техники
430007, г.Саранск, ул.Студенческая, 11а