Золотарев Алексей Вадимович

ФОРМИРОВАНИЕ ВЗГЛЯДОВ В. В. РОЗАНОВА НА ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье исследуется, как опыт пребывания В. В. Розанова в должности учителя истории и географии в Брянских мужской и женской прогимназиях в 1882-1887 гг. отразился в его последующих работах, посвященных философским проблемам образования и воспитания, философскому осмыслению судьбы русской школы и – в более широком плане – судеб русской и европейской культур нового времени. Подвергаются рассмотрению предпринятый В. В. Розановым анализ причин кризиса отечественного образования, а также предложенные философом принципы построения новой русской школы.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/3/2013/12-1/15.html

Источник

Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2013. № 12 (38): в 3-х ч. Ч. I. С. 71-78. ISSN 1997-292X.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/3.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/3/2013/12-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: voprosy_hist@gramota.net

4. **Филипп (Неседов), иеродьяк.** Гармоническая система гармонизации церковных распевов в песнопениях сборника «Всенощное бдение по напеву Киево-Печерской Лавры», записанных Л. Д. Малашкиным. Троице-Сергиева Лавра, 2003. 147 с.
5. **Холопов Ю. Н.** Гармонический анализ. Ч. 1. М.: Музыка, 1996. 96 с.
6. **Холопов Ю. Н.** Гармония. Практический курс. Ч. 1. М.: Композитор, 2003. 472 с.
7. **Холопов Ю. Н.** Гармония. Теоретический курс. СПб.: Лань, 2003. 544 с.
8. **Шенкер Г.** Свободное письмо. Новые музыкальные теории и фантазии III / пер. Б. Т. Плотникова. Красноярск, 2003. Т. 1: текст. 152 с.; Т. 2: нотн. примеры. 128 с.

LINEAR FACTORS IN MELODICS OF CLASSICAL VIENNESE MUSIC (BY EXAMPLE OF JOSEPH HAYDN'S LATE SYMPHONIES)

Zakharov Yurii Konstantinovich, Ph. D. in Art Criticism, Associate Professor
Victor Popov Academy of Choral Arts, Moscow
n-station@rambler.ru

The article is devoted to revealing the rudiments of the monadic functioning of tetrachords and pentachords in tonal melodics. New analytical method based on the estimation of "quintal index number" is suggested. Index numbers demonstrate distance in perfect fifths from tonic tone. The notions of "quintal index number", "vector" and "vectorial scheme" are introduced. As a result, Haydn's melodies reveal the concatenation of multidirectional tetra- and pentachords, and it allows describing the linear function of every tone.

Key words and phrases: melodics; mode; monody; tetrachord; pentachord; linearism; vectorial scheme; J. Haydn.

УДК 1(091)
Философские науки

В статье исследуется, как опыт пребывания В. В. Розанова в должности учителя истории и географии в Брянских мужской и женской прогимназиях в 1882-1887 гг. отразился в его последующих работах, посвященных философским проблемам образования и воспитания, философскому осмыслению судьбы русской школы и – в более широком плане – судеб русской и европейской культур нового времени. Подвергаются рассмотрению предпринятый В. В. Розановым анализ причин кризиса отечественного образования, а также предложенные философом принципы построения новой русской школы.

Ключевые слова и фразы: философия образования и воспитания; культура; ценности; типы образования; принципы образования; классическое и реальное образование; национальная школа.

Золотарев Алексей Вадимович, к. филос. н.
Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского
avzolo@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ВЗГЛЯДОВ В. В. РОЗАНОВА НА ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ©

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ Проекта № 13-13-3200.

Важной частью творческого наследия В. В. Розанова является то, что сам он называл «философией воспитания и образования». Болея душой за судьбу России, за русскую культуру, Розанов хорошо понимал, сколь важную роль в судьбе этой культуры играет дело народного образования, формирование новых поколений граждан Отечества. По замыслу Розанова, «философия образования» должна была стать обсуждением «самого образования, самого воспитания в ряду остальных культурных факторов и также в отношении к вечным чертам человеческой природы и постоянным задачам истории» [5, с. II]. Недостаточно иметь одну только педагогику «как теорию некоторого ремесла ли, искусства ли», недостаточно лишь усовершенствовать дидактику и методику преподавания – для правильной постановки дела образования необходимо понять «геологические пласты» культуры, изучить ту культурную «почву», на которой стоит русская школа.

Взгляды Розанова по данному вопросу – весьма оригинальные, не вписывающиеся в рамки традиционных подходов – формировались на протяжении 90-х гг. XIX века и нашли отражение в сборнике статей под названием «Сумерки просвещения» (хотя к затрагиваемым в сборнике проблемам мыслитель неоднократно возвращался и в других своих работах, в том числе и более позднего периода). Основой для размышлений Розанова над проблемами философии образования послужило, с одной стороны, развитие идей русского почвенничества и славянофильства, а с другой стороны, глубокое осмысление Василием Васильевичем собственного педагогического опыта. Окончив в 1882 году историко-филологический факультет Императорского Московского университета, Розанов в течение десяти лет служил учителем в гимназиях нескольких

© Золотарев А. В., 2013

уездных городов центральной России. Несомненно, наиболее яркий опыт, наложивший неизгладимую печать на философские взгляды Розанова по вопросам образования и, более того, во многом сформировавший эти взгляды, Василий Васильевич приобрел в Брянске, где начал свою педагогическую деятельность. Здесь в течение пяти лет, с 1882 по 1887 гг., он трудился в качестве учителя истории, географии и латинского языка в мужской и женской прогимназиях.

Брянск вообще занимает особое место в биографии Розанова. Здесь он впервые вступил на путь философского творчества, создав свой первый, весьма глубокий и важный для всей его последующей творческой судьбы трактат «О понимании» – труд, который лишь в последнее время начинает находить должную оценку исследователей отечественной мысли [7]. В первый раз почувствованная радость философской работы и никогда впоследствии не забытая боль разочарования, вызванного невниманием общества к его труду, мучительный разрыв с первой женой, А. П. Сусловой, отравлявший жизнь Василия Васильевича почти до самого конца, – все это сделало годы пребывания в Брянске весьма важным периодом биографии мыслителя. Однако в последующем, многократно возвращаясь в своих раздумьях к этому времени, Василий Васильевич вспоминал не только о своих философских трудах или личных драмах, но и, анализируя глубоко пережитой свой педагогический опыт, размышлял о путях русской школы, о судьбах отечественного образования.

Перед русской школой во второй половине XIX века стояла непростая задача выбора стратегии развития. Сталкивавшиеся здесь противоборствующие концепции были не просто идеологически мотивированы – за ними стояли различные философские позиции, различные мировоззрения. Хорошо известный спор о классическом и реальном образовании сохранял актуальность вплоть до начала XX века. Розанов предложил свой собственный, глубоко оригинальный, не вписывающийся в существующие теории взгляд на проблему. Но прежде он познакомился с тем, как идеи «классиков» и «реалистов» воплощаются в жизни провинциальной русской школы на примере Брянских прогимназий.

Брянская четырехклассная мужская прогимназия, куда Розанов был определен учителем с 1 августа 1882 года, была создана незадолго перед тем, в 1877 году. В Брянском земском собрании, поднявшем вопрос об открытии в городе учебного заведения, преобладали сторонники реального образования. Земцам нравилось, что реальные училища, согласно их Уставу, замышлялись как «приспособленные к практическим потребностям», в первую очередь – потребностям промышленности и торговли. Однако позиция земства не получила поддержки министра народного просвещения графа Д. А. Толстого, известного сторонника классического образования. Толстой, как и главный идеолог «классицизма» М. Н. Катков, считал, что реальное образование с его упором на естественные науки способствует распространению атеизма и, как следствие этого, всяческой революционности. Цель же классического образования – через изучение древних языков и математики способствовать развитию подлинно научного мышления, чуждого поверхностности и публицистичности, столь характерных для русской революционной мысли 60-х гг. Кроме того, знакомство с доблестью древних греков и римлян должно было формировать у учеников гимназий патриотические чувства и в конечном счете здоровый консерватизм. Поэтому, когда депутация Брянского земства «в лице Гласного Ротрофи» явилась к Толстому, «на все доводы в пользу реального училища Министр отвечал тремя вопросами: зачем, для чего и почему Земство не ходатайствует об учреждении Классической Прогимназии и при этом добавил, что по учреждении Классической Прогимназии, если Земство найдет нужным, то может ходатайствовать об учреждении реального училища. После такой неудачи пришлось примириться с мыслью о прогимназии, которая при содействии Правительства была учреждена…» [1, д. 18, л. 43].

В каком же положении застал Розанов это из идеологических соображений навязанное городу правительством учебное заведение? Прежде всего, его поразила беспочвенность и, как следствие, бесполезность прогимназии. Позднее, в статье «Афоризмы и наблюдения», он вспоминал: «Этот тип школы – бюрократической и хищной – всюду… стал давно господствующим. До существа дела – ею заведующим нет дела; до боли, до страдания местности, где она внедрилась, им нет забот. Такова была (теперь закрытая) четырехклассная прогимназия (в г. Б-ске), где мне пришлось начать службу. Ее вред до того был для всех очевиден, что город, в котором она находилась, из года в год ходатайствовал перед министерством о ее закрытии; но всегда получал отказ. Кончилось тем, что жители его перестали просто отдавать детей в нее, отвозя их в соседний город, и прогимназия закрылась за отсутствием учеников (жителей в городе было 15 000)» [5, с. 100]. Жителей в Брянске в бытность там Розанова было даже больше, до двадцати тысяч, а прогимназия действительно была упразднена по ходатайству Земского собрания через два года после его отъезда, в 1889 году. В статье «Город и школа» Розанов более подробно рисует картину того расхождения между существующей моделью гимназического образования и действительными потребностями русской жизни, которое он обнаружил, служа в Брянске. «Нам известны случаи, что в четырехклассных прогимназиях, в последнем выпускном классе, сидят на двух скамейках пять учеников, при восьми преподавателях из стольких же предметов (*когда Розанов покидал Брянск, в выпускном классе было четыре ученика – А. З.*). Что-то похожее на неловкость, забота всеми силами заманить еще учеников, усилие скрыть факт на месте, среди населения города, и как-нибудь объяснить его перед центральным окружным начальством, – все это составляло предмет постоянной тревоги в жизни таких прогимназий. В надежде заманить родителей к отдаче детей в прогимназию – прием их, перевод в следующий класс и выпуск понижались в своих требованиях. И ничто не помогало. Просто преподавание данных предметов, как бы дешево ни стоило и как бы облегченно ни велось, оказывалось не нужным... В этом же городке… где влачила свое существование классическая четырехклассная прогимназия, – мне пришлось услышать разговор в толпе горожан: “когда бы не евреи, мы бы и без сапог находились”. И в самом деле, все ремесла в этом городке были уже захвачены или захватываемы евреями…

Как учитель школы, имеющей центральное отношение к Москве, я не знал местных нужд; и, как начинающий учитель, не интересовался ими; но все-таки разговор не мог не поразить меня и не заставить задуматься: да что делаем мы тут, для чего нас сюда послали? Какова и не отрицательна ли по результатам наша деятельность здесь, оплачиваемая что-то около 13 000 рублей в год, из коих три тысячи давал город, кстати, очень бедный? Очевидно, город был вовлечен в этот расход, потому что в мою пятилетнюю бытность в нем он несколько раз начинал ходатайствовать о том, чтобы взять обратно свое согласие на уплату субсидии, но уже дозволения на это не получалось» [Там же, с. 192, 193].

Обобщая впечатления, полученные за годы работы в различных провинциальных гимназиях, Розанов приходит к неутешительному выводу: «Вообще вражда между гимназией и городом – факт до такой степени странный и до такой степени всеобщий, что нельзя над ним достаточно надуматься» [Там же, с. 196]. Причина же этой вражды в конечном счете – именно беспочвенность русской школы, которая не прививает питомцам ни русских мыслей, ни русских привычек, а учит патриотизму на римских примерах, чести – на примерах французских, а «семейной домовитости» – на швейцарских и германских образцах [Там же, с. 223]. В результате таких размышлений Розанов приходит к заключению, что гимназическая реформа 70-х гг. провалилась. «Мы соберем, как в формулу, все частные ошибки, тогда сделанные, сказав, что классицизм не был привит к нам как живое к живому, но был механически вдвинут в нашу школу…» [Там же, с. 170].

Одним из вопиющих проявлений беспочвенности школы в целом видится Розанову беспочвенность гимназического учителя, этого «коммивояжера просвещения», его отчужденность от учеников, от интересов общества, в котором несет он свое служение. «Достаточно бросить взгляд на то, как формируется учитель, чтобы понять весь ужас того, что такое школа, чем по отношению ко всякой местности она необходимо становится. Человек и без того очень общего образования, долгого учения и, следовательно, очень *отвлеченных* интересов, он обычно рожден в одном городе, гимназию прошел – в другом, университет – в третьем, и службу проходит в четвертом, пятом, шестом. Он – человек без *корней*; в сущности – у него нет *родины* и следовательно – *родного*» [Там же, с. 101, 102].

Отчуждает учителя от учеников и обезличенность преподавания, и навязанный гимназической системой формализм, и бюрократизм учительской деятельности. Розанов в Брянске за скромную плату в 1700 рублей в год давал 28 уроков в неделю (20 в мужской прогимназии и 8 – в женской), проверял ученические тетради, исполнял обязанности члена хозяйственного комитета мужской прогимназии, в качестве классного наставника первого класса заполнял кондуитные списки, вел статистику оценок, дисциплинарных проступков и наказаний учеников, посещал ученические квартиры, в воскресные и праздничные дни сопровождал учеников в церковь [2, д. 20, л. 63; 3, д. 46, л. 32]. Поэтому Василий Васильевич со знанием дела говорил о тяжелом положении учителя: «Урок, даваемый в классе – это не единственная его забота и даже не самая настоятельная… но не составленная к совету “ведомость” – это уже неприятность… во что бы то ни стало нужно обойти раз в месяц все ученические квартиры, сделать столько-то классных работ, выписать в кондуитную книгу все шалости, подвергнуть их классификации и подвести им статистику» [5, с. 140]. Так учитель превращается в сухого чиновника, он не становится для ученика духовно близким человеком, *личностью*, которая своим глубоко индивидуальным воздействием формирует *личность* же ученика – и это совершенно независимо от свойств души и характера самого учителя: «Если вы знакомы с бытом учителя, то и не входя на урок к нему, в класс, вы знаете, что этот же мягкий, высокообразованный человек там угрюм, рассеян, несправедлив, жесток…» [Там же, с. 138]. Дело не в черствости и равнодушии как психологических качествах, а в том, что результатом самой постановки работы учителя явилась обезличенность образования, отсутствие индивидуальности в его взаимоотношениях с учеником. «Ученик никогда более не оставался наедине со своим учителем; учитель никогда не говорил лицу, но только толпе. Все индивидуальное, что было в одном и в другом, заботливо пряталось, люди соприкасались здесь только общими сторонами своего существа» [Там же, с. 5]. Но такое обезличенное образование не есть образование вообще, не есть формирование души, формирование культуры; это просто передача ученику некоторой суммы знаний, по большей части ненужных и неинтересных ему.

Следствия такого положения гимназических учителей Розанов описывает в самых резких выражениях: «И вот эти люди… в своей деятельности совокупной являются в таких чертах, что ненавидимы учениками, ненавидимы городом; вредны семье, церкви; анти-созидательны в истории; и хорошо еще, если бы только ненавидимы: но более, нежели ненавидимы, – презираемы всюду и всегда, и это знают» [Там же, с. 138].

Однако, знакомясь с розановской критикой гимназического образования, не следует думать, что в споре «классиков» с «реалистами» мыслитель встал на сторону «реалистов». Напротив, реальному образованию он вовсе отказывает в праве называться *образованием*, поскольку оно, еще в большей степени, нежели классическая гимназия, сообщая ученику знания, не воспитывает его как *личность* и не закладывает в него *культуру*. Если в классическом образовании формирование ума и души обучаемого хотя бы ставилось в качестве цели, пусть и не достигаемой на практике, то идеология реального образования, по мысли Розанова, даже не подразумевала такой цели. В статье «Два типа образования» Василий Васильевич говорит следующее. «Усилия образующего могут быть направлены, во-первых, на тщательный подбор содержания, которое усваивается: на его ценность, необходимость для жизни… Это будет образование *реальное*. Собственно ум образуемый, человек воспитываемый здесь пренебрежен: как бы предполагается, что его нельзя или не следует, или не стоит воспитывать. Важно, *что* он понесет с собою; *кто* он – это не существенно. Почти не нужно объяснять, что тип этого образования в собственном смысле не есть вовсе образование…» [Там же, с. 226].

Причины бедственного состояния русской школы, по мысли Розанова, лежат по ту сторону спора «классиков» и «реалистов». Подвергнув философскому осмыслению свой педагогический опыт, он усматривает

корни проблемы в *принципах философии Просвещения*, которые были положены в основу европейского образования, а позднее *заимствованы у Европы Россией*.

Развивая идеи К. Н. Леонтьева и отчасти предвосхищая Шпенглера, Розанов утверждает наступающую «антикультурность» новой Европы, и знамением этой антикультурности он видит «странную безжизненность», творческую неспособность новых поколений, выходящих из стен европейской школы. В основе этого кризиса европейской культуры и одного из ее краеугольных камней – школы – лежит, по мысли Розанова, философия Просвещения с ее проектом создания «нового», «искусственного» человека, механически сконструированного по лекалам разума, в отрыве от всех живых культурных традиций, вне истории, вне органического быта. «Слова Парацельса об искусственном, помимо природы, способе образования человека невольно припоминаются при взгляде на ту картину, какую представляет Европа в своих попытках образовать, уединясь от истории, человеческую душу… выработать в искусственных условиях, лишь подражающих природе, живой организм, вырабатываемый только через ее таинственные процессы» [Там же, с. 1].

По мысли Розанова, фатальной ошибкой, положенной тем не менее в основу европейской философии образования, явилось принятие идеи Локка о *tabula rasa* как о сущности человеческой души. Отсюда последовал вывод, что чем обильнее и разнообразнее будут внешние впечатления, получаемые человеком в процессе воспитания, тем содержательнее и, следовательно, глубже и совершеннее будет самый дух человеческий. Поэтому было признано, что наиболее совершенный человек получится в том случае, если в процессе образования обучаемый будет усваивать сумму самых высоких, но при этом и самых разнородных достижений различных народов, культур и эпох, отрешаясь в то же время от всего несовершенного, частного, ложного, что есть в каждой отдельной культуре или эпохе. Для философии Просвещения вера оказывалась тождественной суеверию или фанатизму, все исторически обусловленное и традиционное приравнивалось к неразумному и преходящему. От всего подобного воспитуемый должен быть избавлен в процессе рационально поставленного образования. И вот, «с конца прошедшего века… идея искусственного человека, образованного вне естественных исторических сил и вне какой-либо веры своего века и народа, удивительным образом увлекла за собой все народы Европы» [Там же, с. 77].

Искусственный, эклектичный и антитрадиционный характер новоевропейского образования усиливался еще и тем, что дело образования целиком забрало в свои руки государство. Важнейшим свойством западной цивилизации, основанной на просвещенческой философии, является, по мнению Розанова, абсолютистская роль государства, которое оттеснило и подменило собою все другие институты общества, и прежде всего церковь, семью, ученую корпорацию. Однако государство, как институт принудительный, правовой, как своего рода социальный *механизм*, является силой внешней по отношению к жизни человеческого *духа*. Государство не может развивать и совершенствовать дух, не может порождать подлинную *культуру*. Функция государства – охранительная, оно может быть только оградой для культуры. Творцами же культуры являются церковь, семья, неповторимая личность художника, ученого. И вот в новое время европейская школа оказалась в неприспособленных для нее руках государства. «Впервые в истории мы наблюдаем в нашем веке, что не ученые, не церковь, не семья, не любители души человеческой и знатоки ее сокровищ, но темное во всем этом государство, сложив оружие и заменив бранные клики колыбельною песнею, начало пестовать юные поколения от самого раннего отрочества до полной возмужалости» [Там же, с. 19].

Как только государство взяло в свои руки дело образования, сама система образования стала беспочвенной и эклектичной. «Как институт исключительно правовой, государство не имеет непременной связи с какой-либо религией, с определенными формами быта, ни вообще с чем-либо, завещанным из истории…» [Там же, с. 2]. Следуя за просвещенческими идеями, государство приняло проект классического гимназического образования, предполагавший произвольное соединение достижений трех различных культурных компонентов: 1) древних языков и литератур, 2) христианского вероучения и 3) новоевропейской позитивной науки. Эти компоненты глубоко разнородны в своих культурных основаниях, и попытка соединить их в одно целое, как считает Розанов, заранее была обречена на неудачу. «Для всякого, кто стоял в круге особых интересов, какими жила каждая из этих эпох, не могло быть сомнения в их разнородности и несоединимости; но эта разнородность, так живо чувствуемая при субъективном к ним отношении, не могла быть понята и сколько-нибудь признана государством, равно удаленным от всех них, равно холодным ко всему этому, – и которому, однако, из них именно предстояло выбрать питающие элементы для образования желаемого образа. Соединить разбросанные черты истории, с одним условием, чтобы они были наилучшие… – это было единственное, что оно могло сделать…» [Там же, с. 3].

При этом неслучайно, что именно древние языки и литература классической древности стали фундаментом гимназической системы. «Для государства, как правового института, чуждого каких-либо субъективных принципов, ни третий, ни в особенности второй из указанных элементов не мог по ценности сравниться с первым, – именно по его ясности, по его несвязанности какими бы то ни было темными началами, для права неясными и даже подозрительными. Человек, как он вышел из лона природы, – для государства… должен был казаться наиболее достойным подражания и, следовательно, изучения. Отсюда – перевес, данный всюду древним литературам…» [Там же, с. 4].

Внутренние противоречия, заложенные в проект классического европейского образования, обрекают этот проект на бесплодие. Несовместимость трех названных его начал лишает каждое из этих начал подлинного воспитующего, формирующего воздействия. Школа сообщает ученику некий набор сведений, но она не укореняет своего питомца ни в какой культуре, ибо сама не принадлежит ни к какой живой, органически развившейся культуре. «Мы должны исходить из того бесспорного факта, что единой культуры, единого, перед

чем преклонился бы человек, – нет теперь. Есть три и совершенно разнородные, проникнутые антагонизмом, культа, куда человек хотел бы нести в жертву свои духовные дары… это – культ античной цивилизации; христианского спиритуализма; и точных, внешних познаний человека о себе и о природе. Дика, груба мысль, что нужно их смешать, и тогда выйдет лучшая красота: смешать выходящую из морской пены Афродиту, смеющимся взглядом влекущую за собою народы, с ликом “скорой Заступницы” сирых…» [Там же, с. 44, 45].

Попытка соединить Афродиту с Богородицей «дика» не только потому, что антикультурна, но и потому, что заранее обречена на провал. «Нужно оставить попытки соединить христианство с классическою древностью, или жития святых с алгеброй, думая, что все это так же удобно совмещается в душе ребенка, как учебник алгебры и катехизис совмещаются в его сумке» [Там же, с. 91]. Классическая школа не прививает ученикам даже любви к античной культуре. И уж тем более не прививает она, вопреки всем надеждам ее консервативно настроенных идеологов, ни христианской веры, ни патриотизма. Розанов утверждает: «…по самым принципам своего возникновения, школа в Европе повсюду и одинаково атеистична, хотя тем паче удлиняет программы по “Закону Божию”; она давно безотечественна, хотя и справляет юбилеи и всякие “памяти”» [Там же, с. 125].

Относительно «юбилеев» и «памятей» у Розанова был личный опыт, приобретенный в Брянске. «Состоящий в VIII классе», коллежский асессор, награжденный в 1887 году «за отлично-усердную службу» орденом св. Станислава III степени, Розанов исправно участвовал в гимназических торжественных собраниях с речами и молебнами по случаю, например, «священного коронования Их Императорских Величеств», «тысячелетия блаженной кончины Славянского Первоучителя Св. Мефодия» или «пятидесятилетия кончины А. С. Пушкина». В качестве классного наставника Василий Васильевич «насаждал и поддерживал» в учениках «благие чувствования и желания», «выяснял своим воспитанникам их религиозные обязанности друг к другу, к старшим и к церкви, указывая при этом на изданные Министерством Народного Просвещения правила», «строго следил, чтобы все ученики накануне всякого праздника вечером и утром в самый праздник собирались… для участия в общественной молитве» [3, д. 22, л. 4, 5]. И вот неутешительный вывод, который он делает на основании этого опыта: «…ведь и я стоял годы в этих дисциплинированных рядах, священнодействующих в классе и совете, всегда серьезных, поучающих, укоряющих... Зачем хранить тайну, которою вы все связаны; что не вера движет ваши ряды, что индифферентизм религиозный, местный, национальный, прикрытый для видимости только соответствующими параграфами, есть то, что более всего вас одушевляет; и что всякий из “верующих”, непредвиденно для себя замешавшийся в эти ряды, чувствует себя в них смешным, ненужным…» [5, с. 125].

Особенно беспокоит Розанова именно фактическая безрелигиозность и даже антирелигиозность русской школы – именно это ее свойство, по мысли философа, в наибольшей степени отрывает школу от почвы родной культуры, от собственного народа. Василий Васильевич вспоминает: «…в Е-це и Б-ске, где мне приходилось служить учителем, я замечал, что лучшая церковь, куда “приводились” ученики ко всенощной и литургии, вовсе почти не посещалась молящимися (народом): до такой степени бессознательно все чувствовали, что атмосфера, вносимая в храм “учащимися”, дисгармонировала с тем, что в храме привыкли искать и находить молящиеся!» [Там же, с. 126]. «Церковь почти пуста в других частях своих, и только перед алтарем, вытянувшись в продолговатую колонну, стоят гимназисты. Не буду говорить о подробностях, которые – стоя, по должности, сзади – приходилось наблюдать (щелканье подсолнечников – нередкая вещь). Но в общем никто и решительно нисколько не молится, все только “стоят”» [Там же, с. 209, 210].

В итоге свой опыт учительствования Розанов оценивал крайне негативно. С одной стороны, даже довольно критически настроенный по отношению к Василию Васильевичу его бывший коллега из Елецкой гимназии П. Д. Первов признает, что Розанов был далеко не худшим учителем и пользовался любовью учеников: «Ученикам, попавшим к Розанову… очень нравился новый учитель, который хорошо “рассказывал” на уроках, постоянно отступая от темы урока и пускаясь в другие эпохи истории или в иные области знания, совершенно неведомые ученикам. Говорил он просто и с учениками общался по-семейному. Ученики разносили по городу слух об очень ученом учителе; ученицы женской гимназии завидовали им, что у них такой ученый историк…» [4, с. 95, 96]. С другой стороны, сам Розанов тяготился своей, по сути чиновничьей, службой и мечтал от нее избавиться. Вот как он сам вспоминал об этом: «*Бесконечно* была трудная служба, и я почти ясно чувствовал, что у меня “творится что-то неладное” (надвигающееся или угрожающее помешательство, – и нравственное, и даже умственное) от “учительства”, в котором кроме “милых физиономий” и “милых душ” ученических все было отвратительно, чуждо, несносно, *мучительно в высшей степени*… Я бы (мне кажется) “схватил в охапку всех милых учеников” и улетел с ними в эмпиреи философии, сказок, вымыслов, приключений “по ночам в лесах”, – в чертовщину и ангельство, больше всего в фантазию: но 9 часов утра, “стою на молитве”, “беру классный журнал”, слушаю “реки, впадающие в Волгу”… и… в довершение – “к нам едет ревизор” или “директор смотрит в дверь, так ли я преподаю”» [6, с. 118, 119].

Конечно же, в своих размышления о школе Розанов не ограничивался только критикой. В своих статьях он разворачивает целую программу преобразования русской школы, точнее, построения ее на новых началах. Национальная школа, по мысли Розанова, не должна быть эклектичной, она должна быть глубоко укоренена в почве родной культуры. «Культура начинается там, где начинается любовь, где возникает привязанность… Тотчас, как произошло это, является и внешнее выражение культуры, сложность…» [5, с. 25]. Но воспитание любви предполагает отказ от обезличенности. На смену обезличенному «образованию» как усвоению некой обязательной для всех суммы знаний в школу должен прийти личностный индивидуальный подход к формированию души ученика – «воспитание» в подлинном значении этого слова. «Для церкви “воспитанный” значит религиозный; для семьи – это значит любящий, преданный; и даже для всякого свободного мыслителя “воспитанный” значит крепкий в суждении, сильный в испытании природы. Напротив,

для государства, ко всему этому индифферентного… “воспитанный” значит *усвоивший* правила веры, *знающий* сыновние обязанности, наконец, уже достаточно *обогащенный* сведениями» [Там же, с. 18].

Для того чтобы обеспечить подлинно культурный и воспитующий характер образования, необходимо, прежде всего, отказаться от эклектизма школьной программы, от попыток воспитывать учеников в рамках несовместимых друг с другом картин мира, мироощущений. «…По самой природе своей человек есть монотеист, т.е. может поклоняться только одному Богу, и когда поклоняется двум – ни которому не поклоняется, но перед обоими лукавит. Это-то лукавое перед всем преклонение, соединенное с холодной готовностью все предать, и есть истинный результат того синтетического воспитания, через которое проводятся всюду подрастающие поколения Европы. Ни любители они древности, ни истинные христиане, ни самоотверженные искатели истины: они между всем этим, вне которой-либо из культур, т.е. не несут на себе более ни одной из них» [Там же, с. 16].

Система образования должна основываться на какой-либо единой внутренне согласованной системе ценностей – моральных, эстетических и прочих. Невозможно совместить в рамках единой культуры христианскую веру, античный эстетический и нравственный идеал и естественно-научную картину мира. Ученик может приобрести соответствующий этим трем компонентам школьной программы набор знаний, но он при этом останется лишенным культуры, в смысле глубоко воспринятых, лично пережитых любящим сердцем *ценностей*. Только так можно решить задачу воспитания – задачу не научную, а скорее *художественную* – восстановление *цельного человека*.

Исходя из всего сказанного, образование может быть либо церковно-христианским, либо классически-античным, либо научно-позитивным, но оно ни в коем случае не должно быть эклектичным. Для Розанова предпочтительным является именно церковно-христианское образование. Он считает, что только религия вполне и до конца способна справиться с задачей *восстановления цельного человека*. «Цельный человек – вот идеал истории; пусть не гениальный, пусть даже не очень сведущий, он носит в себе *полноту* законов своего человеческого существования – вот почему он лучший. Но эта полнота – где она без сознания, *кто я, зачем, откуда*? – без всех тех знаний, о которых молчит наука, в которых немо государство, которых не знает искусство и которые озаряют нашу жизнь, осмысливают наше лицо в религии, в церкви, в единении нашем с темью веков и далью народов. Задача воспитания, исторического, истинного воспитания, которое действует, обязывает человека, налагает на него до могилы не снимаемую норму, есть, именно, задача восстановления в человеке, потерявшем цельность своего образа, этой утраченной цельности. Мы сказали… что истинная точка зрения в воспитании есть художественная; теперь, раскрывая более полно это определение, скажем, что она есть религиозная» [Там же, с. 134].

Настаивая на том, что массовая народная школа может быть только основанной на церковно-христианских началах, Розанов отдает себе отчет, что в современной ему России сделать такое образование единственным и для всех обязательным – значит пойти по бесплодному пути принуждения несогласных. Поэтому он говорит: «Исходя из скептицизма, каким проникнут преходящий фазис нашей истории, для этого преходящего фазиса должна быть предоставлена свобода выразиться каждому из трех названных культов в типе школы, ему соответствующем. Без отрицания, без какого-либо антагонизма – потому что это недопустимо для школы – пусть каждый тип развивает, как бы уединясь в истории, свое исключительное, одностороннее, но и прекрасное утверждение…» [Там же, с. 45]. В конечном счете и церковно-христианская, и классическая и реально-научная школы, развитые в чистом виде, на своих собственных органических основах способны сформировать подлинную культуру человека как мир абсолютных ценностей. «Ни история не может продолжаться, ни человек жить без чего-нибудь абсолютного, что или сердцем своим, или сознанием он понял бы как единственно для себя ценное. Первою задачею… должно быть возвращение в воспитание этого абсолютного. Только оно имеет зиждительную способность – растить около себя силы души; на беззаветной преданности себе, на безграничной любви – воспитывать их. И это тотчас приводит нас к мысли, что воспитание должно быть поставлено под покров таких великих исторических институтов, в которых сохраняется это абсолютное… это – идеальные учреждения церкви, семьи, наконец, университета, как законченного выразителя умственных стремлений истории» [Там же, с. 78, 79].

Таким образом, дело образования должно быть из рук государства, из рук учителей-чиновников передано тем институтам, которые способны обеспечить не просто снабжение учеников знаниями, но личностное и ценностное воспитание человека. Прежде всего, школа должна как можно меньше отторгать ученика от семьи, чем, по мысли Розанова, грешила современная ему система образования. Поэтому он говорит о «замене многолюдных, дурно обучающих и совсем не воспитывающих младших классов средней школы множеством маленьких подготовительных школ с частной инициативой, близко стоящих к семье и всего лучше поручаемых руководству местного священника» [Там же, с. 43].

Средняя школа должна быть главным образом церковной, она должна развиваться на основе семинарии (которой Розанов явно отдает предпочтение в сравнении с гимназией), причем семинария должна давать христианское образование и мирянам – главным образом из тех классов общества, в которых сохраняется целостное христианское миросозерцание, – купцов, мещан, крестьян. Из церковного образования должны быть удалены все элементы, способные войти в противоречие с целостным христианским восприятием мира, – например, элементы естественно-научной картины, привносимые ради придания образованию вида ложно понятой «прогрессивности» и «современности». Такой тип образования должен основываться не на обезличенных учебниках, которые суть «книги междукультурные… они ни из языческого мира, ни из христианского, ничего в них не почувствовано и ничего же не соображено» [Там же, с. 14], а на глубоко прочувствованном и непосредственно пережитом усвоении величайших исторических памятников христианского

духа. «Все созданное человеком в истории может быть понято и почувствовано, только когда к нему прикасаешься в том самом виде, в каком оно было создано. Для всякого должно быть ясно, что если слова Спасителя преобразовали мир, и слово Евангелия преобразило не одну душу, – гладкая, проскальзывающая страница о нем, тотчас закрываемая другою страницей, говорящей о Бургундах или об Эвклиде, не производит и не может произвести на душу никакого впечатления» [Там же, с. 9, 10].

Классическая же школа осталась бы при этом школою для классов, уже вышедших из культуры только христианской, но и она должна быть передана из рук государства в руки ученых корпораций, в руки людей, искренне преданных античной культуре, творчески и художественно воспитывающих своих учеников. Эта школа должна развиваться под руководством университета, а не министерства. Можно и нужно создавать также и школы, в которых изучались «реальные науки» и формировались «реальные навыки», но нельзя называть такие школы реальным *образованием*, ибо такого образования, как уже было сказано ранее, по мысли Розанова, просто не существует.

Кратко суммируя свои взгляды в области философии образования, Розанов формулирует три принципа, которым должна быть подчинена правильно организованная система образования. Первый – *принцип индивидуальности*. Розанов следует неокантианской идее, что в человеке, в отличие от животного, сущностное связано не со всеобщим, а с индивидуальным, уникальным. Соответственно, формирование человека, воспитание может быть успешным только в том случае, если «как в образуемом (ученик), так и в образующем (учебный материал) была по возможности сохранена индивидуальность… Где она не сохранена, подавлена… *там образования совершенно не происходит*…» [Там же, с. 84]. Это означает, в частности, что обезличенное «объективное» изложение материала в учебниках, способное обеспечить только незаинтересованное, отчужденное знание «фактов», должно в максимально возможной степени заменяться непосредственным знакомством с текстами, глубоким опытным, субъективным переживанием ценностей культуры. «На четырех страничках ознакомиться с деятельностью Вселенских соборов… это не только все равно, что ничего не узнать о них, это значит узнать о них постыдно-ложное, нестерпимо-клевещущее. Пусть бы лучше, взглянув на ветхие фолианты, где записаны акты этих соборов, всякий подумал: “есть нечто великое, чего я не знаю”, нежели, пропустив скользнуть в себя десяток страничек, думать: “было то-то и то-то, что я знаю, но зачем узнал – не знаю”. Это – особенность современного образования, что, воспринимая лишь схемы всего действительного, что было прежде и существует теперь, воспитываемые не только ни о чем действительном не имеют понятия, но и имеют ложное и наглое понятие, будто бы все, но лишь без подробностей, они уже знают» [Там же, с. 13].

Розанов замечает – особенность современной ему школы, как института, основанного на ложных началах, проявляется, в частности, в том, что «“Бежин луг” Тургенева, “Днепр” Гоголя – это ему нравится; но час, проведенный действительно на Днепре, или ночь, проведенная группой детей в лугу, за околицей – это только праздность, почти достойная наказания… Обремененное сознание, скорее даже просто память, чрезмерно перевешивает все сильные, страстные или деятельные, стороны души» [Там же, с. 19].

Второй принцип должным образом организованной школы – *принцип целости*. «Он требует, чтобы всякое входящее в душу впечатление не прерывалось до тех пор другим впечатлением, пока оно не внедрилось, не окончило своего взаимодействия с нею… он указывает, что нельзя дробить очень сильно знаний, ощущений…» [Там же, с. 88]. С позиции этого принципа Розанов выступает против множественности предметов изучения, против обилия в один день множества коротких уроков, разрывающих внимание и сердечный настрой ученика между разнородными и не связанными друг с другом вопросами. Как бы ни были ценны сведения, приобретаемые в рамках привычной системы уроков, они все ложатся на индифферентную к ним почву, не оказывают должного воспитующего действия на душу.

Наконец, третий и главный принцип, выдвигаемый философом, – *принцип единства типа* школы [Там же, с. 91]. Пусть в обществе свободно сосуществуют различные типы образования, каждый из которых построен на собственной ценностно-мировоззренческой основе, но в рамках одной определенной школы единство и цельность ее культурных оснований должно соблюдаться неукоснительно. В целом же для России главным типом школы должна стать школа, последовательно осуществляющая в процессе воспитания традиционные ценности русской православной культуры.

Кризис, с которым Россия вошла в XX век и который привел в прошедшем столетии к столь масштабным катастрофам, имел, конечно же, глубокие культурные основания. Размышления Розанова о русской школе помогают понять многие из причин этого кризиса. И, конечно же, за исключением относящихся исключительно к прошлому незначительных деталей и подробностей, размышления выдающегося русского философа о коренных вопросах философии образования сохраняют свое значение и в наши дни.

Список литературы

1. **Государственный архив Брянской области** (ГАБО). Ф. 4. Оп. 1.
2. **ГАБО.** Ф. 204. Оп. 1.
3. **ГАБО.** Ф. 304. Оп. 1.
4. **Первов П. Д.** Философ в провинции // В. В. Розанов: pro et contra / сост., вступ. ст. и прим. В. А. Фатеева. СПб.: РХГИ, 1995. Кн. I. С. 88-101.
5. **Розанов В. В.** Сумерки просвещения: сборник статей по вопросам образования. СПб., 1899. 240 с.
6. **Сукач В.** Жизнь Василия Васильевича Розанова «как она есть» // Москва. 1992. № 1. С. 108-131.
7. **Фролов А. А.** Гносеологические основания стиля мышления В. Розанова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 10. Ч. 2. С. 205-210.

FORMATION OF V. V. ROZANOV'S VIEWS ON QUESTIONS OF EDUCATION PHILOSOPHY

Zolotarev Aleksei Vadimovich, Ph. D. in Philosophy
Bryansk State University named after academician I. G. Petrovsky
avzolo@yandex.ru

The article studies how the experience of V. V. Rozanov's tenure as a teacher of history and geography in Bryansk men's and women's progymnasia in 1882-1887 was reflected in his later works devoted to the philosophical problems of education and upbringing, the philosophical understanding of the Russian school fate, and – more comprehensively – the fates of the Russian and European cultures of the early modern period. The analysis of the reasons of national education crisis undertaken by V. V. Rozanov and the principles of the new Russian school construction proposed by the philosopher are considered.

Key words and phrases: philosophy of education and upbringing; culture; values; types of education; principles of education; classical and non-classical education; national school.

УДК 17.035.3
Философские науки

Статья посвящена описанию и сравнительному анализу особенностей права, морали и религии как нормативных регуляторов отношения человека к природе. На современном этапе развития общества, в условиях глобального экологического кризиса, по мнению авторов, парадоксальным образом наибольшей степенью нормативности обладает мораль, которая, следовательно, является наиболее перспективным регулятором отношения человека к нон-антропной природе.

Ключевые слова и фразы: нормативность; источник нормативности; право; мораль; религия; экологическая этика; нон-антропная природа.

Коваль Екатерина Александровна, к. филос. н.
Якина Людмила Александровна
Курмаева Кадрия Камильевна
Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарѐва
nwifesc@yandex.ru; lydmilka111@yandex.ru; ginger-kate@yandex.ru

ПРАВО, МОРАЛЬ И РЕЛИГИЯ КАК СПОСОБЫ НОРМАТИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ПРИРОДЕ©

Статья подготовлена в рамках исследовательского проекта «Этика экологической ответственности: теоретические и прикладные аспекты» (грант Президента РФ МД-3512.2013.6).

Человек, определенный Аристотелем как «общественное животное», нуждается в нормативной регуляции своего поведения, которая представляет собой социально-коммуникативный процесс упорядочивания поведения людей. Однако в нормативной регуляции нуждается не только взаимодействие человека с человеком, но и взаимодействие человека с нон-антропными объектами, в частности, с природой.

Наиболее значимыми способами нормативной регуляции являются религия, мораль и право. Приоритет того или иного способа в конкретном историко-культурном контексте зависит от ряда факторов: национальное самосознание, состояние миры и войны, экономическое развитие, развитие науки и др. Рассмотрим специфику обозначенных нормативных регуляторов.

О. Г. Дробницкий выделяет три элемента нормативной регуляции [3, с. 224-226]: объект регуляции; способ «понуждения» к исполнению нормы; формы сознания. Структурные характеристики религии, морали и права как способов нормативной регуляции можно представить следующим образом:

– религия: объект регуляции – индивидуально-массовое поведение людей; способ «понуждения» – апелляция к индивидуальной вере; формы сознания – индивидуальное, групповое и общественное религиозное сознание;

– мораль: объект регуляции – индивидуально-массовое поведение людей; способ «понуждения» – апелляция к моральному долженствованию; формы сознания – индивидуальное, групповое и общественное моральное сознание;

– право: объект регуляции – индивидуально-массовое поведение людей; способ «понуждения» – апелляция к государственной воле, императивно-диспозитивный; формы сознания – индивидуальное, групповое и общественное правовое сознание.

Объектом регуляции в каждом способе выступает именно индивидуально-массовое поведение, поскольку «…норму невозможно мыслить иначе, как обязуя себя и *других* (*здесь и далее выделено авторами – Е. К., Л. Я., К. К.*) к ее исполнению» [Там же, с. 228]. Каждому способу характерна своя трехуровневая форма сознания.

© Коваль Е. А., Якина Л. А., Курмаева К. К., 2013