

## ВОССТАНОВЛЕНИЕ ТРАДИЦИИ (К вопросу о духовно-философских истоках педагогического дела в России)

*В статье исследуются фундаментальные традиции образования в России в контексте западноевропейской мысли XVIII века и их источников в русской православной религии*

Русская духовная история полна событий, трагически прерывающих ее органическое развитие. Однако исследователя русской истории более всего поражает восстановление духовных традиций, казалось бы, утраченных навсегда, — утраченных навсегда в форме безнадежно невозобновимых потерь: в форме равнодушного (иногда векового) забвения после самых сокрушительных в мировой истории, самых беспощадных погромов ее духовных приобретений.

Факультет философии человека — это еще один символ непрерывности русской духовной традиции, через столетия вернувшейся к своему истоку. В данной статье предпринимается попытка вернуть из забвения и освободить от непонимания тех, кто стоял у истоков педагогического дела в России, попытка всмотреться в их идеи и замыслы, заново открытые, заново осознанные, восстановленные и воплощенные инициаторами создания факультета философии человека в 1993 году. Не претендуя на глубину обобщения, можно выделить следующие основные идеи этой единой традиции. Наиболее лаконично сформулировать их допустимо таким образом: 1) русская педагогическая идея — это духовная идея, 2) русская духовная идея антропологична, то есть задача педагогики состоит не только в передаче знаний, но и в передаче ду-

ховных ценностей, в формировании устремленности человека к высшим ценностям — к правде, истине, добру, справедливости, красоте, — исходя из которых человек стремится наполнить свою жизнь смыслом. «Учитель, — как считал М. В. Ломоносов, — вождь к познанию правды». Водительство к высшим духовным ценностям знает два пути: «навязывание» их как начала высшего, трансцендентного, ограничивающее и сковывающее «грешную» природу человека, и наоборот, «раскрытие» их, пробуждение, выведение их из самой человеческой сущности как начала естественного, присутствующего человеку, но зачастую скрытого от него самого как природного существа. Второй путь имеет глубокую традицию, восходящую к великим богословам и философам Византии. Эта традиция бережно хранилась в православных монастырях и в течение веков создавала особый духовный климат России, в котором органично возрастали и русский человек, и русская культура, и русская педагогика. Эта традиция антропологична, поскольку, пробуждая высшие духовные ценности, учитель пробуждает саму сущность человека, пробуждает самого человека как целостную личность. Такая школа не только дает образование. Она животворит человека. Это — «живая школа». Эти философско-педагогические идеи, ярко

---

вспыхнув у истоков педагогического дела в России в конце XVIII — начале XIX веков, были погребены далее мистицизмом Александра I и его министерства народного просвещения, уваровским энциклопедизмом, затем позитивизмом и т. д., но они продолжали жить, чаще всего потаенно и безвестно, в трудолюбивой нищете одинокого, но всегда любимого учителя. И когда во время перестройки была предпринята беспрецедентная в истории России попытка мировоззренчески, идеологически, философски разорвать связь с духовным наследием, факультет философии человека своим возникновением в 1993 году в разгар перестройки выступил в защиту традиции. Вопреки приземленному прагматизму перестроечной идеологии с ее стремлением понизить человека до уровня «жвачного существования», инициаторы созданного факультета философии человека — профессор В. И. Стрельченко, профессор, академик Российской академии образования А. А. Корольков, профессор А. А. Грякалов — выдвинули идеи, восстанавливающие забытое русло русской духовности.

«Современные прорабы перестройки», — писал в своей статье В. И. Стрельченко, — ориентируют педагогику прагматически, релятивистически, утилитарно («надо дело делать, решать конкретные проблемы, просто жить»), тем самым «формируют условия совершенной неразличимости добра и зла, истины и заблуждения, свободы и своеволия», ориентируют на «полуинстинктивную жизнь посредством делания дела», что приводит к «потере смысло-жизненных ориентаций» и «превращает человеческую жизнь по существу в совокупность животнобразных приспособительных реакций к условиям окружающей социальной среды»<sup>1</sup>. Пробуждать стремление «к жизни осмысленной, основанной на сознательном определении реальных, а не вымышленных тенденций ее развития» и работать по уяснению этого смысла призвана философия в педагогическом вузе.

А. А. Грякалов подчеркивал антропологическую устремленность русской философии (русская философия «всегда устремлена к деятельности лица», «к полноценному переживанию жизни»), ей свойственно «пристальное всматривание в просветляющее начало существования»<sup>2</sup>.

«Многие склонны иронизировать по поводу самых сокровенных вопросов русской философии: каковы идеалы человеческой жизни? уцелеет ли Россия как духовный континент? спасется ли духовность в цивилизованном мире? Несколько десятилетий мы не задавали себе этих вопросов и не несли ответственность за судьбу собственной культуры», — писал А. А. Корольков в своей статье<sup>3</sup>. Таким образом, создаваемый факультет осознавал себя как «спасительный остров», где «учат думать о смысле жизни, о душе, о ценностях культуры, о назначении человека», где восстанавливается духовно-антропологическая русская философская и педагогическая традиция. Восстанавливая духовную традицию в русской философии, факультет создавал условия для восстановления этой традиции и в русской педагогике, возрождая их сращенность у истоков педагогического дела в России.

Обращение к духовно-философским истокам отечественной педагогической традиции требует глубоких исследований. В данном кратком очерке предпринимается попытка лишь в общих чертах осветить полузабытые имена и идеи.

У истоков школьного дела в России и у истоков нашего педагогического вуза стоял Федор Иванович Янкович де Мириево (1741–1817). Это — первый организатор народного образования в России. В 1782 году при его непосредственном участии было организовано Главное народное училище, а в 1783 году открыта учительская семинария, целью которой была подготовка учителей для будущих народных училищ. В 1803 году семинария была преобразована в учительскую гимназию, а в 1804 году на ее базе был

---

открыт педагогический институт, который с 1816 года был реорганизован и стал называться «Главный педагогический институт». Учительская семинария Янковича положила начало подготовке учителей для народных училищ, упрочила навсегда дело народного образования в России. Ф. И. Янкович нес все труды «нового предприятия» — составление общего плана новой учебной системы, переводы, переработка и написание учебных руководств, организация учебного процесса. «Воспитательная и учебная часть учительской семинарии были устроены по мысли Янковича»<sup>4</sup>, — пишет историк русской школы Н. А. Константинов. В чем заключалась сущность «мысли Янковича»? Какие философско-педагогические идеи стремился воплотить он? В Большой Советской Энциклопедии ответа на этот вопрос мы не найдем: слишком скупа словарная статья, из которой можно узнать только то, что «Янкович де Мириево разработал план школьной реформы, проведенной в России по уставу 1786 г.». В новейшей Российской педагогической энциклопедии (1999 г.) появились незначительные разъяснения: «принимал деятельное участие в реформе народного образования в Австрии в 1774 г.; в соответствии с педагогическими идеями И. Фельбигера распространял новые методы обучения в сербских школах». В специальном глубоко исследовании истории русской начальной школы Н. А. Константинов дает ценное, но также чрезвычайно краткое пояснение. Янкович, пишет он, строил школьное дело в России, находясь «под влиянием Я. Коменского и чуждых “новых” австрийских школ»<sup>5</sup>. Более подробный, но все же крайне скупой анализ генезиса идей Янковича дает «Русский биографический словарь» (1913 г.): Янкович был последователем новой системы народного образования, истоки которой были заложены в Пруссии и затем, разработанные Фельбигером, были введены в Австрии.

Таким образом, генезис идей Янковича связан с некоторой традицией, возникшей в педагогическом движении центральной Европы XVIII века — в Пруссии и Австрии. Эта традиция требует объективного исследования, что по силам лишь нашему современнику, поскольку ее анализ связан с преодолением ложных стереотипов, сложившихся в историографии XIX и XX веков. Эта тема требует обращения к малоисследованной проблеме просвещенного абсолютизма XVIII века и к центральным фигурам эпохи — к личностям прусского короля Фридриха II Великого и эрцгерцогини австрийской Марии-Терезии. Просвещенный абсолютизм поставил вопрос об общем благе — общем благосостоянии подданных. Воспитанный на возрожденной эпохой Просвещения аристотелевской идее «общего блага» и вдохновленный образом Петра Великого, над изучением которого по заданию Российской Академии наук с 1747 года работал друг прусского короля «властитель дум» Вольтер [см. его «Историю России при Петре Великом» (1759–1763)], высоко оценивший историческое значение личности в прогрессивном подъеме страны просвещенный король Пруссии начал энергично проводить реформы. С самого начала царствования его интересует постановка школьного дела в королевстве и, «близко принимая к сердцу истинное благосостояние всех сословий в наших владениях», считая «необходимым и благотворным положить для этого основание путем разумного и христианского обучения юношества в школах»<sup>6</sup>, Фридрих II при помощи своего высокообразованного министра просвещения Зедлица (в других изданиях: фон Цедлиц) с 1754 года начинает реформу школьного дела, вводя обязательное всеобщее образование («Общее постановление о деревенских школах» 1763 года). Реформа встретила сопротивление деревенских жителей («дети нужны для полевых работ») и дворян-помещиков («чем глупее поддан-

---

ный, тем терпеливее он будет все сносить наподобие животного»). Тем не менее, навстречу преобразованиям короля пошел именно дворянин.

Прусский дворянин *Эбергард фон Рохов* (1734–1805) наблюдает ужасающую нищету крестьян. В его имениях свирепствуют эпидемии, попытки помочь людям наталкиваются на их суеверия и невежество. Пассивность, безынициативность крестьян, забитость, пьянство, «грубость и глупость», низкая культура труда и быта, низкие урожаи — перед этим жизненным фактом самым простым было бы опустить руки и отвернуться с безнадежным презрением к «этому народу». Но прусский дворянин размышлял как человек эпохи Просвещения. В каждом человеке дремлют могучие силы. Они скованы и подобны льву, опутанному сетью. Чтобы освободить льва, нужны не решительные, «крутые» меры (не они меняют нравы народов), а мышьяная работа, в результате которой медленно, но верно перегрызается сеть — итог незаметных, но подлинно великих просветительских усилий. Как Л. Н. Толстой в XIX веке, он торопится на свои средства открыть деревенские школы. Но инициативу Рохова не гасит подозрительный чиновник, как это было в опыте Л. Н. Толстого, а, наоборот, поддерживает король, министр просвещения, подхватывают соседи-помещики<sup>7</sup>.

Основная цель сельской школы Рохова — разбудить дремлющую инициативу народа и направить его творческие силы на созидание достойной и благоустроенной жизни; для этого необходимо было разбудить личность как сознательно-волевое начало человека, развить уверенность в себе, способность к самостоятельному мышлению и действию, привить навыки культурного поведения. Рохов одним из первых начал рассматривать сельскую народную школу как особую педагогическую проблему. Он заложил в основание ее мысль о божественном достоинстве каждого человека, син-

тезировав самые плодоносные педагогические идеи своего века с принципами реализма в образовании (в школе был открыт доступ к реальным предметам — к домоводству, к некоторым элементам земледелия, садоводства). Рохов опирался на идеи своего современника — немецкого педагога и философа *И. Б. Базедова* (1724–1790), который осуществил мощный творческий синтез педагогических идей Я. Коменского, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо. При поддержке государства Рохов, «отец начальной прусской школы», развернул подготовку учителей для школ, расценивая педагогический дар как редкий и высший из даров и призвание учителя как высшее из призваний («Он был учителем» — такую надпись сделал Рохов на памятнике, поставленном на могиле Брунса, любимого друга, секретаря и педагога). Рохова как предшественника Песталоцци называют «бранденбургским Песталоцци», но, с нашей точки зрения, основной вектор педагогического дела Рохова существенно иной. Великий швейцарский педагог, как и Руссо, считал, что воспитание должно следовать за природой человека. Рохов же был связан с качественно другой традицией, отразившейся в немецком классическом идеализме, утверждавшем свою классическую высоту. Он настаивал на активности человеческого духа, который выводит человека за пределы природного состояния и строит личность как выбор, риск и достоинство нравственного существа.

Австро-Венгрия приняла эстафету реформ. Умная, энергичная Мария-Терезия успешно проводит ряд преобразований, направленных на улучшение земледелия, промышленности, торговли, финансов, в результате которых ограничивалась феодальная власть. Среди этих преобразований важное место принадлежит реформе просвещения. Именно Мария-Терезия положила в Австрии начало образованию простого народа и довела общее число школ до шести тысяч, создав при этом

---

превосходные публичные библиотеки, обсерватории, учреждая университеты и другие высшие школы. («Ни одна коронованная особа не сделала столько для образования, сколько Мария-Терезия» — *И. Фельбигер*) До Марии-Терезии Австрия была одной из самых отсталых стран Европы; она оставила страну достойной уважения.

Дело народного просвещения при австро-венгерской монархии было поручено И. Фельбигеру. Он был приглашен в Вену в качестве директора народного образования для немецкой части монархии (его называют «отцом народной школы в католических странах»), а Ф. И. Янкович — в качестве директора училищ в провинции, населенной православными сербами. *И. И. Фельбигер (1724–1788)* — аббат монастыря августинцев в Сагане, удрученный плачевным состоянием «католической педагогики», опираясь мировоззренчески и философски на прусский опыт, строит систему народного образования, получившую название Саганской. В 1773 году из школ Австрии был изгнан иезуитский орден, который исключительно заведовал школьным делом в стране, и Фельбигер возглавил проведение школьной реформы в Австрии.

Федор Иванович Янкович де Мириево, выходец из древнего сербского рода, получил высшее юридическое образование в Венском университете, активно участвовал во введении в Австрии новой системы образования, следуя за Фельбигером. Он обладал большим педагогическим, просветительским и организационным даром. Преодолевая некоторый неоправданный формализм педагогических методов Фельбигера, Янкович органично связывает педагогические идеи центральной Европы с православной традицией, с православной антропологией. Он строит живую школу — школу живого знания, укорененного в целостной личности. Его педагогическая деятельность в православных провинциях Австро-Венгрии была настолько успешной, что

Мария-Терезия пожаловала ему дворянское достоинство («Мы благосклонно заметили, видели и узнали его хорошие нравы, добродетель, рассудок и дарование» — *Мария-Терезия*).

В 1782 году по приглашению Екатерины II Янкович приезжает в Россию и здесь находит самое ценное для педагогических начинаний — огромную интеллектуальную и духовную отзывчивость учащихся. Эта отзывчивость удесяттерует его силы. Его деятельность в России поражает своей плодотворностью. Он не только организует всю систему народного образования, создает основные учебные пособия, переводит «Зрелище Вселенная» Я. Коменского, но перерабатывает и дополняет по просьбе Екатерины II знаменитый «Сравнительный словарь языков и наречий» русского ученого П. С. Палласа, сравнивая 279 языков, из них 101 — азиатский, 55 — европейских, 30 — африканских, 23 — американских.

Учительская семинария Янковича за 15 лет выпустила 275 учителей. Она дала возможность проявиться и развернуться исключительному педагогическому дару русского человека. Здесь на пересечении отечественной духовной традиции и идей Янковича родилась русская педагогическая идея. Здесь сложился тот сверкающий неотразимой красотой тип русского учителя, благодаря деятельности которого за какие-то полтора века через все провалы русской истории страна вышла в космос. И сегодня среди нищеты и духовной растерянности эта идея остается на страже духовных ценностей Европы и нашего Отечества.

Уйдя в просветительскую, методическую, организационную деятельность, Янкович не оставил нам своих философско-педагогических размышлений. Однако их можно реконструировать, если двигаться по пути тех идей, синтез которых он привез в Россию. Эти идеи требуют специального исследования, но, без сомнения, это комплекс наиболее благородных и плодоносных философско-

---

педагогических идей, которые создала просвещенная Европа XVIII века и которые не были «чуждыми», но, наоборот, стали органично родственными именно русской духовной традиции.

Философско-педагогические идеи Янковича были рождены новым социальным идеалом просвещенного абсолютизма — идеалом благополучия, благосостояния всего народа, а не отдельного класса, то есть социальный идеал носил антисловесный антифеодальный характер. Истинного благосостояния может достичь лишь образованный народ («Воспитание молодежи обоего пола есть важнейшая основа истинного благосостояния» — *И. Фельбигер*). Сила и богатство государства вырастают из богатства всего народа, которое творится созидательной активностью каждого человека. Экономический рост определяется уровнем свободы — уровнем освобождения скованной или спящей активности. Особенность прусско-австрийского реформирования состояла в том, что задачей его было освобождение не любой активности (из активности жуликов цивилизации не возникают), а исключительно созидательной позитивной активности, исходящей из «доброй воли» человека. Не случайно философия И. Канта, современника преобразований, — это гимн «доброй воле» человека — «подлинной жемчужине этого мира». В своей работе «Основы метафизики нравственности» (1785) И. Кант писал: («Нигде в мире, да и нигде вне его невозможно мыслить ничего иного, что могло бы считаться добрым, кроме одной только доброй воли», «все самые высшие дарования человеческого духа — интеллект, блестящий ум, талант, гениальность, мужественность — хороши, но могут стать в высшей степени дурными, если ими не управляет добрая воля», «даже если бы она ничего не добилась в жизни (а она должна стремиться осуществить себя) и осталась одна только добрая воля, то все же она сверкала бы подобно драгоценному кам-

ню сама по себе, как нечто такое, что имеет в самом себе свою полную ценность»).

Следуя Канту и выражая умонастроение соотечественников, немецкий философ *И. Г. Фихте* строит философию идеального Я — благородного волевого творческого начала человека, для которого «быть» — значит «действовать». Однако пробуждение «доброй воли» — это самая сложная цивилизационная задача. Пробудить ее не может ни один законодатель, ни один владыка мира, никакая внешняя сила, никакие экономические законы и «механизмы». Она может быть пробуждена только самим человеком и только в процессе становления его личности. Этот интимный процесс становления личности стал подлинным базисом экономических преобразований в центральной Европе. Он обеспечил их плодотворность, он создал благоустроенную Европу.

В этой ситуации на школу ложилась базисная задача реформирования — персоналистическая задача, задача формирования инициативной деятельной личности со всем сложным комплексом ее взаимосвязанных аспектов — достоинства, самоуважения, ответственности, самостоятельности мышления, ясного самосознания, ясной этической позиции, поскольку только в свободном выборе добра утверждается достоинство личности и творится подлинная свобода, и только самостоятельно мыслящий человек открывает в себе «царство целей», осознает себя центром бытия и активности. Поэтому Фридрих II в рескрипте министру просвещения от 5 сентября 1779 года пишет о необходимости обращать внимание на самое главное в реформе образования — на развитие индивидуальности, развитие самостоятельного мышления, выработку собственных мнений, «подъем духа и благородство убеждений».

Эту же позитивную персоналистическую задачу ставит перед немецкой шко-

лой И. Г. Фихте: вся ее деятельность должна быть подчинена развитию личности, «развитию субъекта через самопознание к чистой воле» путем нравственного самоопределения личности. Такую же задачу ставит перед русской школой Янкович в Уставе (от 5 августа 1786 г.), выражая основную мысль европейской реформы: «Воспитание просвещает разум познанием, украшает душу, склоняя волю к деланию добра»<sup>8</sup>, то есть развитие личности, развитие ясного и отчетливого мышления («просвещение разума»), становление души как живого начала личности, свободный выбор добра и созидательная активность («делание добра») — это основные вехи единой персоналистической тенденции, вдохновлявшей и Янковича, и Рохова, и прусского короля, и Марию-Терезию, и следовавших за ними монархов Бельгии, Дании, Швеции, Неаполя, и немецких философов и поэтов, и ректора университета, и сельского учителя. Тщательно разрабатываются методики, особенно для начальных школ, направленные на развитие внимания, умения составлять ясные и отчетливые понятия о предметах, на развитие способности ясно определять свою позицию, на формирование доверия к себе как основы становления личности («следует пробуждать собственные силы в молодых людях»). Раболепство, подострастие изгоняются из школы. Отвергнуты зубрежка и вербализм, отвергнуто знание как нечто только затверженное, заученное наизусть («О царство попугаев!» — Э. Рохов), знание, присутствующее в структуре личности как сор, как нечто не связанное с личным разумом человека и не развивающее его, не связанное с реальной окружающей жизнью и не проясняющее ее, вводится «метод Базедова — сократический диалог», вводится предметное знание, разрабатывается методика беседы, обмена мыслями, поощряется самостоятельность открытий, то есть закладывается то, что затем в педагогике XX века получило

название развивающего обучения. Личное достоинство не совместимо с грубостью, алчущей унижений, и телесные наказания, оскорбления покинули школу, освободив место доброжелательным отношениям между учителем и учеником («хотя мнение и не ложно, будто угрозами и наказаниями можно лучше всего с детьми управиться, но растить тварь, разумную как скот, непристойно»<sup>9</sup> — Ф. И. Янкович). Жизнерадостный оптимизм меняет образ школы: школарадость вытесняет «мрачную суровую школу», принесшую из средневековья дух недоверия к «грешному человеку». Новая школа — это национальная школа («открыть разум, облагораживать дух, пускать в общее обращение мудрость, истинное знание, понимание истины и любовь к ней — вот цель национального воспитания». Э. Рохов «Об улучшении национального характера через народные школы»). В списке школьных дисциплин появляются невиданные прежде предметы — «знакомство с родиной», «родная история», «родная география». В России Янкович создает первые учебники по русской истории и русской географии. Учитель, «носящий на себе трудные и важные должности воспитания сыновей Отечества»<sup>10</sup> (Ф. И. Янкович) — проводник основных цивилизационных потоков. «Вся история человечества есть история воспитания» (И. Г. Фихте). По Фихте, учитель — воспитатель всего народа, он осуществляет важнейшую социально-историческую миссию перевода общества из состояния эгоизма и своекорыстия в состояние разума и свободы; вся народная жизнь есть продукт деятельности учителей как высших носителей свободы и нравственности, и потому продуманная в XVIII веке государственная система образования, согласно Фихте, была важным историческим предвидением (Фихте И. Г. Сочинения. М., 1995. С. 64–65). Отсюда — запрос эпохи на высокий уровень качественного образования учителя и оберегание его достоинства.

---

Духовная задача обычно сопряжена с духовными опасностями. И они проявились вскоре в педагогике *И. Ф. Гербарта* (1776–1841) — в ее стремлении «управлять» душой человека, навязывать ей этические ценности. Опасностей у нового направления, и внешних и внутренних, было достаточно. Новая школа отстаивала себя в противостоянии и протестантской, и иезуитской школе, и духу пиетизма, господствовавшему в XVIII веке в лютеранских странах, и духу атеизма и материализма, господствовавшему во французской философии. Мистицизм эпохи Меттерниха, который не нуждался в образованном народе, едва не погубил начинание. Новой школе противился и глубинный дуализм философской традиции Запада, который в небольшой степени искажал замысел народной школы. Но, как все хрупкое, благородное, недостижимое, она выжила, и плоды ее мы ощущаем до сих пор в устойчивости европейской культуры.

Судьба идей Янковича в России мало изучена. Советский исследователь 50-х годов Н. А. Константинов, отдавая дань уважения первому организатору народной школы в России, вместе с тем расценивает как «пышную фразеологию, свойственную екатерининской эпохе», ключевую идею Янковича о свободном «склонении воли к деланию добра». Эта невосприимчивость к этической и к персоналистической позиции, к сожалению, типична и свойственна не только советскому периоду нашей истории. Более того, с самого начала преобразований в России оказалось не востребованным основное звено в реформе системы народного образования — народная деревенская школа. Екатерина II, в отличие от Фридриха II, прислушалась не к голосу графа Строганова и крестьянина Жеребцова, которые в комиссии по составлению нового Уложения настаивали на необходимости обучения крестьянских детей («едино только просвещение отлича-

ет человека от скота, показывает долг к Богу, государю и обществу» — граф *Строганов*), но к голосу недалековидных русских вельмож — к голосу Глазова («Кто же станет работать в помещичьем имении?»), пензенского помещика Любарцева и др. (кстати, через какие-то 50 лет именно из пензенских краев возникнет яростный Белинский — отец пламенной русской интеллигенции — и вопрос о помещичьих имениях будет решен в 1917 году, но уже огнем и кровью, потрясением всей русской государственности и русской судьбы). Тем не менее, бессловные народные училища создаются в уездных и губернских городах, с 1804 года образовательная сеть еще более расширяется. Политическая реакция Николая I прервет это движение, тяжело отразится на школе — по уставу 1828 года она станет строго сословной.

Безусловно, было множество экономических, политических, социальных тенденций, противостоящих складывающейся в учительской семинарии русской педагогической идее, но, несмотря на это, творческий синтез Янковича нашел самое главное в России — необходимую для себя опору в русской духовной традиции, в русской антропологии целостного человека, и поэтому именно в нашем краю замысел школы, пробуждающий душу и дух, творящий этическую личность, не только выжил, но и проявил себя органично и целостно, создав русскую традицию в педагогике. О педагогическом методе Янковича и его учеников свидетельствуют скупые строки в Русском биографическом словаре: «отличительный характер метода Янковича — «стремление к живому преподаванию предмета, возбуждающему и овладевающему всеми душевными силами учащегося».

Учительская семинария — это то зерно, из которого в 1804 году вырос наш педагогический институт. Для восполнения недостатка в профессорах было ре-



---

шено выписать в Россию молодых ученых из славянских стран Австро-Венгрии. В этот период были приглашены М. А. Балугьянский, П. Д. Лодий и В. Г. Кукольник. Все они карпатороссы, то есть русские, которые в давние времена переселились в Венгрию, в предгорья Карпат.

Деятельность молодых профессоров мало исследована, хотя они оставили большой след в русской культуре. Особенно важную роль сыграл *Михаил Андреевич Балугьянский* (1769–1847). Он родился в семье бедного священника, получил блестящее философское образование в венгерской королевской академии, а затем юридическое образование в Венском университете. Его выдающиеся способности обратили на себя внимание знаменитого в Европе профессора Зоненфельса, которому были поручены лучшие королевские стипендиаты, и Балугьянский становится его любимым учеником. Балугьянский приезжает в Россию на три года, но увлеченный, как и Янкович, интеллектуальной и духовной отзывчивостью русских студентов, остается в России навсегда. «Это был преподаватель одушевленный и увлекательный, со знаниями обширными и разнообразными», — вспоминает один из его слушателей.

С 1816 года М. А. Балугьянский становится первым деканом созданного философско-юридического факультета. Он всегда был сторонником простоты и товарищеских отношений среди преподавателей и студентов, воспитал блестящую плеяду молодых профессоров. По его инициативе в 1808 году для завершения образования было направлено в университеты Австрии и Германии 12 выпускников института. Среди них — А. И. Галич, А. П. Куницын, И. К. Кайданов и др., занявшие по возвращении места профессоров в педагогическом институте. А. П. Куницын был любимым учеником Балугьянского. По возвраще-

нии в Петербург он читал лекции в Царскосельском лицее (с 1811 года), в Главном педагогическом институте — с 1817 года. Будучи профессором права, Куницын читал лекции в лицее по теории и истории права, по истории русского права, по естественному праву, по нравственной философии. Его лекции слушал Пушкин. Слушал с восторгом. Пушкин боготворил Куницына. Тема «Пушкин и Куницын» остается мало исследованной. В «вавилонских башнях» пушкиноведения она занимает ничтожное место. Исследователи довольствуются поверхностным объяснением влияния на Пушкина «передовых идей», приписывая Куницыну, ученику Балугьянского — страстного защитника просвещенного абсолютизма, — революционность якобинцев («вел борьбу против абсолютизма»). Однако влияние Куницына на поэта было глубоким, и оно — еще одно свидетельство и еще один ключ к разгадке той единой философско-антропологической концепции «пробуждающего образования», которое животворило все педагогическое дело в России у его истоков — и в учительской семинарии, и в педагогическом институте. То, что написал Пушкин о Куницыне, можно сказать о каждом учителе, работающем в русле созданной в Петербурге русской педагогической традиции:

*Он создал нас, он воспитал наш пламень,  
Поставлен им краугольный камень,  
Им чистая лампада возжжена.*  
(Михайловское, 1825)

Есть еще один важнейший источник для уяснения русской философско-антропологической концепции. Это — философия профессора педагогического института *А. И. Галича* (1783–1848). Его концепция не укладывается в существующую философскую рубрикацию. Одни исследователи считают его идеалистом с элементами материализма (*З. Каменский*), другие — материалистом с

---

элементами идеализма (*Н. С. Гордиенко*), для одних он — явный последователь Шеллинга (*З. Каменский*)<sup>11</sup>, для других, напротив, — явный кантианец<sup>12</sup>. Г. Г. Шпет в «Очерке развития русской философии» (Пг., 1922) вообще отказывает Галичу в способности к «серьезному философствованию» («самостоятельным мыслителем он не был»<sup>13</sup>): его философия — это «шеллингиастический эклектизм». «Требования, предъявляемого временем, Галич не выполнил», — заключает Г. Г. Шпет.

Однако, если рассматривать философское наследие Галича в русле исследуемой в данной статье традиции, мы придем к противоположному выводу: философия Галича оригинальна и самостоятельна, это — первая философская концепция русского антропологизма, закрепившая в философских понятиях то единое и живое движение человеческого духа, которое одинаково ободряло передовых людей и центральной Европы, и России в конце XVIII — начале XIX века и которое выразилось в философии Галича в соответствии с особенностями русской духовной традиции. Философия — это самосознание времени, это, по Гегелю, — «время, выраженное в понятии». Философия Галича выполнила это основное требование. Какое «требование, предъявляемое временем», может быть более высоким? И не Галич виноват в том, что мы до сих пор остаемся невосприимчивыми именно к духу того времени — к духу достоинства, этичности, благородства. Философия Галича требует специальных исследований. Автор данной статьи предпринимает только попытку выделить основные моменты его философии в связи с рассматриваемой традицией.

Отличительная особенность философии Галича состоит в том, что это — философия целостного человека, философская антропология, выходящая за пределы традиционного деления философских направлений на материализм и идеализм. Свой антропологический принцип Галич

разрабатывает задолго до появления антропологического принципа Л. Фейербаха, в котором проявилась регрессивная тенденция отхода от духовности немецкой классики. Антропологический материализм Фейербаха исходит из рассмотрения человека как психофизиологического существа, основывается на биологической трактовке природы человека. Антропологию Галича, наоборот, можно назвать духовной антропологией. Она сохраняет всю полноту доверия немецкой идеалистической классики к духовному деятельному, преобразующему жизнь началу человека. Вместе с тем это деятельное духовное начало, в отличие от немецкой классики, не абсолютизировано, не ипостазировано, не оторвано от человека в качестве саморазвивающейся Абсолютной Идеи, но, наоборот, — и в этом состоит основная особенность русской духовной традиции и русской философии с ее неколебимой верой в человека — оно укоренено в человеке, причем в каждом человеке. Антропология, по Галичу, призвана «указать человеку» и помочь ему пробудить «семя бесконечного развития во внутренней нашей экономике». Этим антропология Галича существенно отличается от антропологии Канта, который в последнем своем произведении («Антропология», 1798) склоняется к идее о «врожденной злостности человеческой природы». Вместе с тем Галич разделяет основную идею Канта о центральном положении антропологии в системе знаний и как человековедения, и как мироведения.

Антропология, по Галичу, представляет собой организующее начало всей системы человеческих знаний — естественнонаучных и социогуманитарных — а, поскольку человек есть существо природное и духовное, она содержит в себе ключ к пониманию и природы, и духа. «В ряду физических и моральных наук, — пишет русский философ, — человековедению (антропологии) предоставлено не

---

только самое почетное, но и самое первое место»<sup>14</sup>, так как человек есть «высочайший предмет природы», и в «человеке, в том образе и подобии Божиим на земле, сходятся все радиусы мироздания». Антропология содержит основания всего человеческого знания: «и физика, и философия утверждаются своим корнем в антропологии». Антропология содержит не только основания, но и цели развития человеческого знания: «антропология есть как бы фокус высочайших стремлений человека на поприще наук». Таким образом, антропология рассматривается Галичем как основа всего человеческого знания в его особой форме не рубрицированного, «складированного» знания, но целостного, живого, экологичного, не теряющего живой связи с человеком. По мысли выдающегося отечественного психолога Б. Г. Ананьева, особенность русской психологии состоит в том, что она исходит из целостного человека, и потому, с его точки зрения, с «Картины человека» Галича начинается самостоятельная научная разработка психологии в России.

Антропология — это и движение человека к самому себе, к пониманию сущности человека, специфики его существования, выходящему за пределы научного знания. В своей философии человека Галич выступает как исследователь, усвоивший все богатство западноевропейских знаний о человеке и вместе с тем расходящийся с западноевропейской традицией, преодолевающий ее ограниченность, очевидную лишь в наши дни. Человек — это первое свободное образование универсума, «всеобщая жизнь на стадии ее свободы». «В организме человеческого жизнь на земле делает решительные порывы к свободе»<sup>15</sup>, она «овладевает своим естественным бытием и посредством оного выказывает в качестве духовной природы превосходство над внешней природой»<sup>16</sup>, то есть свобода как специфика существования человека

является выражением его духовной сущности, проявлением его духовной природы. Отсюда — цель человеческого существования: человек «должен в природе и по ее же уставам выдержать в борении с нею характер существа особенного»<sup>17</sup>. Так кратко Галич выражает основную тему западноевропейской мысли о том, что свобода как цель существования человека есть свобода от власти природы, и она достижима только на основе познания законов универсума — только «по уставам природы» («свобода есть познанная необходимость» — *Ф. Бэкон, Б. Спиноза, Г. В. Ф. Гегель, К. Маркс*). Мысль о власти над природой как призвании человека впервые прозвучала в эпоху раннего Возрождения в философских сочинениях Ф. Петрарки. Однако современное экологическое сознание эту идею не принимает. Оно ищет корни современного экологического кризиса именно в этой позиции, в философском дуализме духовного и природного, в утверждении приоритета духовного за счет подавления природного начала. Так, по Канту, человек действительно утверждает свой статус духовно-нравственного существа только вопреки естественной склонности.

Современная философия ищет пути преодоления дуализма. На фоне этих поисков значимым становится то в философии Галича, что почти два века считалось «эклетикией». Русский философ преодолевает дуализм. Выдержав «борение с природой как существо особенное», человек, по Галичу, движется к «гармонии» с природными началами, к целостности. Галич создает учение о целостном человеке как духовном существе, предвосхищая учение И. В. Киреевского. Возможно, именно Галич был основоположником антропологии целостности в русской философии. Однако он не создавал нечто новое, он лишь выражал основные духовные интуиции русской традиции, корнящиеся в право-

---

славной вере. Эта традиция едина от Григория Нисского, Максима Исповедника, Григория Паламы, Сергия Радонежского, Нила Сорского и т. д., и она была органично усвоена с детства сыном священнослужителя. Духовное начало, по Галичу, укоренено в человеке как «семя бесконечного развития во внутренней нашей экономике». Смысл жизни состоит в том, чтобы открыть и освободить это духовное начало актом свободного самосознания и самоопределения и на нем и из него строить целостную личность. Целостность человека, единство его духовных и природных сил не являются фаталистически предопределенными. Это — задание человеку. «Жизнь человека несоразмерима ее сущности», и «первоначальная заповедь» человеку, «важнейшая задача жизни» — «перейти от данного стесненного положения к другому — более свободному, более гармоничному». «Стесненное положение» — это состояние раздвоенного человека, не осознавшего своих сил, которые проявляют себя в «слепом безумном произволе» («алчный всепоглощающий эгоизм»), что порождает вражду, насилие, «стеснение» и «продолжает ссорить человека с порядком вещей». «Более свободное, более гармоничное» положение человека — это состояние духовной целостности, для чего нужно «свергнуть с себя иго тягостной зависимости, одолеть превратные отношения». Каждый человек — в той мере человек, насколько «чистою и решительною волей соделывается во внутреннем своем быте все согласнее с самим собой». В философии Галича это «согласие с самим собой» завершается особым духовным переживанием. Это — не торжество над низкими страстями (Галич отрицательно относится к стоицизму), а радость как результат достигнутого, наконец, естественного для человека, соответствующего его сущности единства, восстанавливающего человека в его первоизданной неделимо-

сти, замысленной Богом. Праздничное переживание полноты бытия есть также специфическая черта русской духовности (русский литургизм).

В немецком классическом идеализме преодоление дуалистической традиции предпринято было в философии всеединства Шеллинга, что и определило мощное тяготение русской мысли XIX века к его философии, и многие русские мыслители (В. Соловьев, С. Н. Булгаков и др.) оказались в плену логики немецкого философа, соблазненные опасной мыслью Шеллинга о личностном сознании как низшем в иерархии развития человеческого духа, отъединяющем от всеединства. В философии Галича и Шеллинга немало созвучий<sup>18</sup>, но было бы ошибкой утверждать, что петербургский профессор «слепо следовал» за немецким идеалистом. В отличие от Шеллинга для Галича именно личность как начало активное, деятельное, внутренне определенное есть высшее состояние человека. Тем самым русский философ глубже, независимее, точнее выразил дух преобразования, свидетелем которых он был, дух той традиции, которую привезли в Россию его учителя в педагогическом институте, дух своего отечества, разбуженного реформами Петра и победой в войне 1812 года.

Тема личности как сознательно-волевого начала завершает философскую антропологию Галича. Онтология Галича — это онтология действия, деятельной личности, реализующей в своей практике благородные начала нерасколотого человеческого существа. «В практике мы действительно и существуем», в ней мы «высказываем свои силы», то есть «то, что мы действительно есть». «Я знаю, что живу не иначе, как обнаруживая свою деятельность». Задача антропологии состоит в том, чтобы помочь человеку достичь самосознания — твердой опоры и основы личности. «Антропология из вихря суеты возвращает человека

к самому себе, лелеет благороднейшие его силы, указывает ему верховную цель его бытия», «она знакомит нас с самими собой, учит уважать свое лицо, бояться осквернить или расточить свои физические и духовные силы, учит обрабатывать данные способности, облагораживать свое существо»<sup>19</sup>.

В 1819 году Главный педагогический институт был преобразован в Петербургский университет. Началась история другого учебного заведения, как бы утраченного своего духа-хранителя вне четко обозначенной педагогической традиции и направленности. В 1821 году по инициативе попечителя учебного округа

Д. П. Рунича начались гонения на лучших профессоров университета, ложно обвиненных в «распространении идей, противных христианству». А. И. Галич был отстранен от преподавания. М. А. Балугьянский, потрясенный инквизиторской формой допроса профессоров, сложил с себя обязанности ректора университета и оставил преподавание, хотя и числился преподавателем до 1824 года.

Итак, философия А. И. Галича завершила золотой век русской философско-антропологической традиции, зародившейся при становлении нашего учебного заведения.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Стрельченко В. И. Работа по обретению жизненного смысла // «Педагогические вести». 1997. № 7, 8.

<sup>2</sup> Грякалов А. А. Философия человека как жизнестроение // Там же.

<sup>3</sup> Корольков А. А. Вновь обрести культурную традицию // Там же.

<sup>4</sup> Константинов Н. А., Струминский В. Я. Очерки по истории начального образования в России. М., 1953. С. 44.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> См. подробнее: Циглер Т. История педагогики. Пг.; Киев, 1911.

<sup>7</sup> См. подробнее: Ге Ф. История образования и воспитания. М., 1912.

<sup>8</sup> Янкович де Мириево Ф. И. Устав народных училищ в Российской империи. СПб., 1786. С. 2.

<sup>9</sup> Янкович де Мириево Ф. И. Руководство учителям первых и вторых классов народных училищ Российской империи. СПб., 1783. С. 87.

<sup>10</sup> Янкович де Мириево Ф. И. Устав народных училищ... С. 42.

<sup>11</sup> Каменский З. А. А. И. Галич. М., 1995.

<sup>12</sup> Никитенко А. И. А. И. Галич. СПб., 1869.

<sup>13</sup> Шпет Г. Г. Очерк развития русской философии // Очерки истории русской философии. Свердловск, 1991. С. 36.

<sup>14</sup> Галич А. И. Лексикон философских предметов. СПб., 1815. С. 28.

<sup>15</sup> Галич А. И. Картина человека. СПб., 1834. С. 44.

<sup>16</sup> Там же. С. 59.

<sup>17</sup> Там же. С. 66.

<sup>18</sup> См. подробнее: Галич А. И. История философских систем. В 2-х частях. СПб., 1819.

<sup>19</sup> Галич А. И. Лексикон философских предметов. С. 29.

*S. Flegontova*

#### RESTORATION OF THE TRADITION

*An attempt is made to reconstruct and investigate the ideas of Russian educators which were rediscovered and restored by the initiators of the establishment of the Faculty of the Philosophy of the Human in 1993.*