

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА

Е. С. Штанько

*Белгородский
государственный
институт
искусств и культуры*

*e-mail:
fio76@mail.ru*

В статье приводится обзор философско-педагогических концепций отечественных философов и педагогов Серебряного века (В. С. Соловьёва, Н. А. Бердяева, В. В. Зеньковского, В. В. Розанова и др.). Характеризуются принципы мыслителей Серебряного века, определявшие их позиции в области воспитания и образования: антропоцентризм, внимание к человеку во всей уникальности, неповторимости его индивидуальных качеств и свойств, сочетание дискурсивного и интуитивного начал, символ как своеобразный инструмент познания.

Ключевые слова: Серебряный век, педагогика, традиционность, духовность, антропоцентризм, дискурсивное мышление, язык символов.

Тенденции, характерные для Серебряного века, проявлялись в самых различных сферах интеллектуальной и практически-деятельностной жизни российского общества, в том числе и в области педагогики. На рубеже XIX - XX вв. наблюдается всплеск сильной, независимой мысли, выдвигаются теории, ориентированные на гуманистические ценности, обосновываются принципы и конкретные педагогические подходы, находившиеся в оппозиции к осуществлявшейся властями политике в сфере воспитания и образования. Российское общество отчетливо осознаёт, что «новые потребности и уровень развития образования приходят во всё более явное несоответствие друг с другом. Поставлен вопрос о переходе от традиционной школы учёбы, где давались знания, умения, навыки, к школе труда, которая должна была готовить не только исполнительную, но и инициативную, самостоятельную, широко образованную личность» [4, с. 270].

В период Серебряного века возникают и получают широкое распространение универсальные идеи, проникавшие как в сферу искусства, так и в область педагогики. Общность наблюдается в направленности передовой мысли, её стратегическом векторе, движущих силах, методологических подходах к решению тех или иных проблем.

Например, у ряда деятелей российского искусства (живописцев, литераторов, музыкантов) в это время заметно возрастает интерес к художественной культуре Запада, к новейшим творческим направлениям и конкретным достижениям европейских коллег; отмечалось, что эта «вестернизация» устремлений может рассматриваться как некое знамение времени. Аналогичные явления характерны на рубеже XIX - XX вв. и для значительной части российских педагогов.

Собственно, интерес к проблеме «Россия - Запад» в её педагогическом ракурсе издавна проявлялся в отечественной философско-педагогической среде. Дискуссии относительно контактов российской педагогики с западноевропейской, о желательности и целесообразности этих контактов, - либо их негативных последствиях - велись в России с давних времён. Достаточно вспомнить о противостоянии «славянофилов» и «западников» в 1950 - 1960-е гг. XIX в., расколовшие российскую интеллектуальную элиту на отдельные идеологические группировки. «Серебряный век» дал новый импульс этим диспутам, сообщил им новую остроту. Двигаться ли отечественной образовательной системе по западноевропейской траектории или следовать своим, особым путём? Были деятели, ратовавшие за первый вариант, ссылавшиеся на достижения Запада, его прогресс в мировой цивилизации, а, следовательно, и преимущества западной системы образования. Но были и те, кто, не разделяя этих взглядов, выступал за более гибкий подход к данной проблеме. Характерным для них был призыв опираться на национальные традиции в воспитании и образовании, не отрываться от исторически сложившихся и глубоко заложенных национальных корней.

Об идее национальной особенности, об особом характере воспитания русского человека, помимо славянофилов, говорили мыслители круга В. С. Соловьёва, русские религиозные философы в Зарубежье, прежде всего, Н. А. Бердяев, В. В. Зеньковский, Н. О. Лосский, И. А. Ильин. В. М. Кларин отмечает, что «особенности русской культуры, константы

воспитания и образования рождены и закреплены в архетипе всей сложной и противоречивой, полной падений и взлётов, отечественной истории, события которой разворачивались не так, как в Западной Европе и Азии» [6, с. 36].

Основополагающие принципы мыслителей Серебряного века, определявшие их позиции в области воспитания и образования, находили отражение, как правило, в призывах к формированию у учащейся молодёжи национального самосознания в процессе обучения. Под этим подразумевалось понимание места и роли России в истории мировой культуры, её функций в глобальных цивилизационных процессах, а также задач, стоящих перед российским национальным сообществом в целом и каждым индивидуумом в отдельности. Формирование такого самосознания предполагало, согласно В. С. Соловьёву, В. В. Зеньковскому, И. А. Ильину и др., определённым образом организованный и ориентированный учебно-воспитательный процесс, включающий в себя три базовых, системообразующих компонента.

Во-первых, **традиционность**, которая понималась интеллектуальными лидерами Серебряного века как опора на исторически сложившуюся систему аксиологических приоритетов и ценностей, как трансляция общественного опыта их из поколения в поколение, как механизм обратной связи с тем лучшим и жизнеспособным, что было создано.

Во-вторых, **открытость миру, готовность контактировать с ним, воспринимать его веяния**. Н. А. Бердяев приветствовал способность русской культуры к «европеизации»; склонность россиян к европеизации отмечал и В. С. Соловьёв, резонно указывавший, что «ни один народ не может жить в себе, чрез себя и для себя, но жизнь каждого народа представляет лишь определённое участие в общей жизни человечества» [7, с. 42].

В-третьих, **духовность**, как слагаемое познавательной, моральной, эстетической и религиозной жизни. «Духовная жизнь, - подчёркивал В. В. Зеньковский, - определяет характер, судьбу того, что с человеком делается, что им руководит в его поступках. Она, духовная жизнь, формирует личность, являясь тем высшим невидимым духовным центром, вокруг которого и в котором вся суть, весь смысл существования» [5, с. 234].

Общность, можно даже сказать родственность идей и подходов в сфере искусства, с одной стороны, и психолого-педагогических идей и подходов, с другой стороны, прослеживалась по различным направлениям. Мастера культуры и искусства единодушно ратовали за свободу художественно-творческого поиска, за нестеснённость своих профессиональных действий. Аналогичный подход отчётливо просматривался и в философско-педагогических концепциях, периода Серебряного века. В печатных и устных высказываниях педагогов-практиков настойчиво проводилась мысль о том, что учащиеся должны иметь реальную возможность свободно реализовать себя в ходе обучения, что такая свобода - разумеется, в определённых границах и пределах - является непременным условием «нормального человеческого существования». Между тем, критики государственной образовательной системы констатировали отсутствие в российских школах свободы самопроявления. «...Над нашей школой злое развигается знамя, на котором написано: не школа для ребёнка, а ребёнок для школы - писал в 1907 г. видный отечественный педагог и журналист И. И. Горбунов-Посадов. - (В школах) стараются подавить всякое свободное выражение личности ребёнка, обезжизнить, обезличить его в убийственной (...) атмосфере школьного принуждения, в которой чахнут и погибают самодеятельность, воображение, наблюдательность и изобретательность детей» [8, с. 423 - 424].

Спустя десятилетия, на рубеже XX и XXI вв., в российской педагогике и психологии (в той её отрасли, которая получила название «акмеология») вновь зазвучали мотивы самодвижения, саморазвития человека - как условия обретения им необходимой и достаточной свободы, и как следствие, её реального проявления. Саморазвитие стало трактоваться как актуализация творческого потенциала человека; как осознанный и целенаправленный процесс самосовершенствования, самоактуализации; как духовный рост, как целенаправленное изменение своего «Я», ориентированное на некий сознательно или подсознательно созданный человеком Идеал. По сути, это продолжение и развитие идей лидеров Серебряного века.

Большое внимание в трудах российских мыслителей периода Серебряного века уделялось необходимости всестороннего и гармоничного развития личности ученика. Формирование живого, гибкого, инициативного мышления ученика, мышления, которое

делает человека «пригодным для самой различной работы» - такова, по П. Ф. Каптереву, сверхзадача школьного учителя, которая чаще всего не осознается им, но даже будучи осознанной, далеко не всегда реализуется на практике. Молодёжь надо ориентировать на всестороннюю, универсальную деятельность, которая в силу тех или иных обстоятельств может менять подчас свои траектории. Обучение, следовательно, необходимо выстраивать так, чтобы оно давало «разнообразный материал для всестороннего упражнения ума и, таким образом, сообщало уму гибкость, подвижность, как бы оттачивало и шлифовало его» [8, с. 383].

Разумеется, природа по-разному одаривает людей указанными качествами и свойствами мышления. Соответственно, и развивать их в обучении следует различными приёмами и способами. Между тем, широко распространённая практика преподавания в российских учебных заведениях демонстрировала в большинстве случаев единообразие, унификацию методических подходов, что и являлось объектом критики со стороны прогрессивно мыслящих представителей российской культурной элиты. Анализируя эту практику, деятели Серебряного века сходились во мнении, что педагогика только в том случае даст реальный эффект, если будет учитывать индивидуально-неповторимые характеристики и свойства обучающихся, если в центре внимания учителей будут особенности душевной конституции, склада характера каждого из подопечных, если будут приниматься в расчёт их способности, влечения, интересы, условия их жизнедеятельности и т. д.

Разумеется, постулаты, связанные с проблемой индивидуализации обучения, сами по себе не претендовали и не могли претендовать на новизну в период Серебряного века. Однако П. Ф. Каптерев, И. А. Ильин, В. П. Вахтеров, С. И. Гессен и др. и не рассматривали с этой точки зрения свои профессиональные подходы. Задачу, стоящую перед ними, они видели в том, чтобы добиться внедрения своих дидактических воззрений в широкий учебный обиход, а это предполагало постоянное напоминание, убеждение, дополнительную аргументацию, что и определяло их деятельность, придавало ей смысл.

Индивидуальный подход в условиях групповых занятий во все времена, в рамках любой педагогической парадигмы являлся сложной задачей для педагога, требовавшей от него не только таланта и мастерства, но прежде всего постоянного, заинтересованного внимания к растущей личности. Не будет преувеличением сказать, что именно **внимание к человеку** было в центре философско-педагогических концепций деятелей Серебряного века. «Я бы на первый план выдвинул **антропоцентризм** русских философских исканий», - писал В. В. Зеньковский. Русская мысль, по В. В. Зеньковскому, «больше всего занята темой о человеке» [5, с. 128].

Этот подход доминировал и в ведущих педагогических концепциях Серебряного века. Если в последующие десятилетия, в советский период, движущей силой общественного развития признавались, в первую очередь, факторы, связанные с идеологическими и материально-экономическими процессами, с производительными силами и производственными отношениями, с классовой борьбой и т. п., то философия Серебряного века в лице своих ведущих представителей выдвигала на передний план Человека, его индивидуально-личностные качества, его духовно-творческую деятельность. Направления общественного развития, по мнению В. С. Соловьёва и его сторонников, определяет Человек и его деятельность, которая в своём совокупном выражении составляет первооснову всего происходящего в социуме, всех его внешних и внутренних метаморфоз.

Неслучайно некоторые мыслители Серебряного века сближались в своих воззрениях с идеями экзистенциализма, набиравшими силу в начале XX столетия. В первую очередь, тут должны быть упомянуты Н. А. Бердяев и Л. И. Шестов, которые, по их собственным словам, числили себя в рядах философов-экзистенциалистов. Для них, как и их зарубежных коллег (С. Кьеркегора, М. Хайдеггера, Ж.-П. Сартра и др.), категория экзистенции изначально сопрягалась с глубинным индивидуальным началом в трактовке Человека и его сущности. У каждого индивида своя особая «миссия» в мире, свой личный жизненный «проект»; люди бесконечно неповторимы в своей психологической «дактилоскопии» - таков был центрирующий подход в философии экзистенциализма. Основные ипостаси экзистенциализма давали основание именовать его «философией самосозидания», философией «творческого самопроектирования» и т. д.

Было бы преувеличением утверждать, что идеи экзистенциализма получили широкое распространение в России. Но влияние на умонастроения российской интеллигенции, передовые, элитные слои российского учительства, эти идеи имели. Прежде всего, в том ракурсе, который отражал индивидуально-творческий принцип обучения и воспитания учащейся молодёжи.

Как уже говорилось, одним из видных представителей экзистенциализма в его российской интерпретации был Н. А. Бердяев. Он не занимался специально и целенаправленно проблемами педагогики; его интересы были связаны в основном с философией, её антропологическими, религиозными, морально-этическими аспектами. В то же время, широта и многосторонность этих интересов приводили к тому, что мысль Н. А. Бердяева активно вторгалась в области, в той или иной мере сопрягающиеся с философией - в педагогику, психологию, социологию и др.

Человек рассматривался и оценивался Н. А. Бердяевым, прежде всего, сквозь призму его творческой деятельности. Человек изначально, от Бога предназначен быть творцом; в творчестве, по Н. А. Бердяеву, находит выражение онтологический статус человека, цель и смысл его существования.

Размышляя о свободе творчества С. И. Гессен, указывавший на те сложные, но позитивные психологические метаморфозы, которые возникают при переходе растущего человека от гнетущей несвободы - к свободе, позволяющей ему создавать «новые, не существовавшие ранее пути» при решении различных учебно-образовательных и жизненных проблем. «Свобода есть творчество нового, в мире дотоле несуществовавшего. Я свободен тогда, когда какую-нибудь трудную жизненную задачу, передо мной вставшую, разрешаю по-своему, так, как её никто иной не смог бы разрешить. И, чем более незаменим, индивидуален мой поступок, тем более он свободен» [3, с. 69].

И Н. А. Бердяев, и С. И. Гессен, при определённом различии их подходов, были едины в своих требованиях свободы творческой мысли и воли, которая была бы способна противостоять каким бы то ни было видам насильственного влияния извне, включая жёсткий прессинг властей, государственных структур, стоявших на охране штампов и стереотипов, унаследованных от далёкого и недавнего прошлого.

Тенденции, обозначенные выше, стали важной приметой Серебряного века, обозначились его атрибутивной особенностью в философии, искусстве, педагогике.

Акцентируя приоритет творческого начала в жизнедеятельности творческого человека, включая его учебно-познавательную деятельность, Н. А. Бердяев, В. В. Розанов и др. не обходили вниманием вопрос о природе творчества, его атрибутивных особенностях и свойствах, имеющих непосредственное отношение к гносеологическим процессам. В противовес доминировавшим теоретическим концепциям, утверждавшим приоритет **дискурсивного мышления** (шире - ratio), его исключительные права в процедурах познания, философы и педагоги Серебряного века указывали на принципиально важную, основополагающую роль интуиции в этих процедурах. Выдвигалась и всесторонне аргументировалась концепция **интеллектуальной интуиции** в научной деятельности, её гносеологических аспектах. В данной связи подчёркивалось, что использование механизмов интеллектуальной интуиции существенно обогащает, не только научно-эвристический, но и педагогический процесс, в силу его известных родственных связей с первым из них. В российской школе конца XIX - начала XX вв., в которой однозначно доминировали пассивно-репродуктивные методы обучения, указание на место и роль интуиции в креативно-познавательной деятельности учащихся могло расцениваться как своего рода педагогическая инновация - правда, инновация, заметная, скорее, на теоретическом уровне, нежели в практическом педагогическом обиходе, но, тем не менее, весьма существенная и значимая своему резонансу.

Нельзя не заметить, что сходная ситуация во многом сохранилась и в дальнейшем. При всём том, что ведущими психологами, отечественными и зарубежными, интуиция давно уже признаётся центральным, кульминационным компонентом творческого процесса (центральным компонентом, но не единственным, о чём будет сказано дальше), она фактически игнорируется в учебно-образовательном процессе, не используется как инструмент познания в практической работе значительной части учителей. Исследования специалистов (в первую очередь психологов), проводившиеся как в первые десятилетия XX в.,

так и позднее, показали, что в творческих процессах интуитивные и дискурсивные компоненты находятся в диалектически сложных, изменчивых взаимосвязях.

Итак, основная задача российского учительства, согласно концептуальным подходам философов, педагогов, психологов Серебряного века - инициировать творческий потенциал учащейся молодёжи, активизировать когнитивные интересы учащихся. Важным в данной связи представлялось по возможности приобщать молодых людей к продуктивному использованию механизмов интуитивного мышления, то есть сознательному обращению к ресурсам подсознательного. На интуицию предлагалось опираться как в различных сложных онтологических ситуациях, при выборе стратегических, «судьбоносных» решений, так и в более локальных сферах жизнедеятельности человека, в частности, в учебно-образовательных процессах.

Однако одних лишь призывов к расширению и обогащению познавательного инструментария было недостаточно, и это, скорее всего, осознавалось ведущими учёными Серебряного века. Нужны были проекции в практику; важно было конкретизировать методологические подходы, релевантные стратегическим целям и задачам образования, способные расширить его когнитивный арсенал, вооружить учащихся (а заодно и их наставников) приёмами и способами соответствующей познавательной деятельности.

В этой связи многие деятели описываемой эпохи указывали на принципиально важную роль, которую может сыграть в гносеологических процедурах обращение к **языку символов**.

Символ понимался Е. Н. Трубецким, Н. А. Бердяевым, П. А. Флоренским, П. Ф. Лесгафтом и др. как некий знак-образ, концентрирующий в себе то или иное содержание, которое, будучи «свёрнутым», зашифрованным, требовало от воспринимающего субъекта определённых усилий по его декодированию и осмыслению. Символ, в силу своей специфики, многослоен, полифоничен в своих смыслах и значениях, как многослойна в присущих ей смыслах и значениях отображаемая им действительность.

Некоторые деятели Серебряного века указывали, что обращение к символу-образу может и должно использоваться в педагогике как в её теоретическом ракурсе, так и на практике. Методология обучения, оперирующая символами-образами, активизирует творческое мышление учащегося, поскольку требует от него расшифровки символов, проникновения в их имманентную суть и смысл, что предполагает определённые, подчас значительные усилия. Символ-образ надо понять, а это чаще всего непросто, т.к. требует от реципиента творческой активности, интуитивных прозрений, духовной дальнорзости. Понять тот или иной научный постулат иной раз проще, чем понять символ-образ; более того, «понимание как процесс коренится глубже, выходя в ряде случаев за пределы научного познания», считал В. В. Розанов.

Обеспечив глубокое понимание тех или иных явлений, феноменов, процессов, закономерностей, педагогика поднимается на тот уровень, на котором она в полной мере раскрывает свой потенциал; в отличие от педагогики, сводящейся к запоминанию учащимися той или иной информации, что не столько не способствует, но и тормозит их умственное и эмоциональное развитие.

Символ был органично связан с философско-педагогической концепцией целостного знания, которая объединяла многих выдающихся деятелей своего времени. Целостность, собственно, трактовалась по-разному. Для одних она выражалась в единении конкретных знаний, добытых учёными, и веры, иначе говоря, в симбиозе науки и религии, причём ничего противоестественного в этом не усматривалось. «Знание не может уничтожить веру и заменить веру, писал Н. А. Бердяев. - ... Наука просто некомпетентна в решении вопроса о вере. Но и вера не может заменить знания. Нельзя верой решать вопросов физики и химии, политической экономии и истории» [2, с. 39].

Такая трактовка целостности - в её философско-педагогическом ракурсе - была присуща В. В. Зеньковскому, В. В. Розанову, П. Р. Флоренскому и др.

Нельзя не заметить, что в указанных подходах к целостности знаний нашла отражение идея синтеза, которая вообще была характерна для Серебряного века. Это лишнее свидетельство о всестороннем, универсальном воздействии доминантных идей, присущих тем или иным этапам и стадиям историко-культурной эволюции и отражавшимся на общественном сознании в различных его ипостасях и проявлениях.

Что же касается концепции «целостности», к которой призывали В. С. Соловьёв и его единомышленники, то она - если иметь в виду педагогику - естественным образом вела к акцентуации воспитательного начала в этой сфере деятельности.

Воспитание, как многофакторный процесс, связанный с различными сторонами становления личности, занимало центральное место в философско-педагогических концепциях деятелей Серебряного века. Расходясь в частности, В. С. Соловьёв и Е. Н. Трубецкой, Н. А. Бердяев и В. В. Розанов сходились в главном: первостепенной задачей воспитательной деятельности учителя должно быть формирование духовности учащихся, под которой понималась религиозность, морально-этические начала, общечеловеческие ценности в их неразрывном, органичном единстве.

С этих позиций в России критиковалась идеологическая платформа Запада и детерминированная ею атрибутика западной педагогики с её прагматизмом, культом «рацио», эгоцентрической ментальностью. «Западная душа гораздо более рационализирована, упорядочена, организована разумом цивилизации» [1, с. 236], - писал Н. А. Бердяев, отмечая характерный для Запада приоритет «внешнего и внутреннего благополучия» перед духовными исканиями, скрупулёзным и подчас болезненным самоанализом, проблемами морально-этического порядка и т. п.

Философско-педагогическая проблематика, волновавшая интеллектуальную элиту Серебряного века, не только не утратила своей актуальности, но, напротив, обрела особую остроту и злободневность в современной России. Так, реставрируются призывы к предоставлению большей творческой свободы учащимся, обосновывается их право на самодетерминацию, самостоятельный выбор индивидуально-ориентированной траектории в обучении, необходимость ограничения административного диктата в сфере педагогики; вновь привлекается внимание к тому, что отечественная школа должна идти в образовательной политике и практике своим путём.

Список литературы

1. Бердяев Н. А. Самопознание : опыт философской автобиографии / Н. А. Бердяев. - СПб. : Азбука-классика, 2007. - 413 с.
2. Бердяев Н. А. Философия свободы : смысл творчества / Н. А. Бердяев ; сост. Л. В. Поляков. - М. : Правда, 1989. - 607 с.
3. Гессен С. И. Основы педагогики: ведение в прикладную философию / С. И. Гессен ; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. - М. : Школа-Пресс, 1995. - 448 с.
4. Джурицкий А. Н. Педагогика: история педагогических идей: учеб. пособие для высш. шк. / А. Н. Джурицкий. - М. : Пед. о-во России, 2000. - 351 с.
5. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. - Клин : Фонд «Христианская жизнь», 2002 - 272 с.
6. Кларин В. М. Идеалы и пути воспитания в творениях русских религиозных философов XIX-XX вв. / В. М. Кларин, В. М. Петров. - М. : Б. и., 1996. - 123 с.
7. Соловьёв В. С. Собрание сочинений и писем: в 15 т. / В. С. Соловьёв ; [под ред. С. М. Соловьёва, Э. Л. Радлова]. - Репринт. изд. - М., 1992. - Т. 2 : [1873 - 1877]. - 413 с.
8. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России: (до Великой Октябрьской социалистической революции): [для пед. институтов] / сост. С. Ф. Егоров. - 2-е изд., перераб. - М. : Просвещение, 1986. - 432 с.

PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL GUIDES OF SILVER AGE

E. S. Shtanko

*Belgorod State
Institute of Arts
and Culture*

*e-mail:
fio76@mail.ru*

The overview of philosophical and pedagogical conceptions of domestic Silver Age philosophers and educators (V. Solovyov, N. Berdyayev, V. Zenkovsky, V. Rozanov, etc.) is done in the article. The principles of Silver Age notionals, which determined their stands in upbringing and education (anthropocentrism, attention to the man in all his uniqueness and originality of his individual qualities, properties, combination of discursive and intuitive origins, symbol as a peculiar device of cognition) are characterized.

Key words: Silver Age, pedagogics, conventionality, morality, anthropocentrism, discursive intellection, language of symbols.