ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Михаил Тихонов

10.37492/ETNO.2021.66.4.004

О востребованности философии для воспитания детей

Автор рассматривает связь образования и воспитания детей в русской философской традиции на фоне изменений отношения к философской науке в государстве в XIX–XX вв. На примерах учений значимых мыслителей представлены обе ветви общественной мысли – русского зарубежья и материалистической философии. Показана преемственность дореволюционной русской и советской школы, построенных на доверии и утверждавших приоритет воспитания. В связи с этим подтверждается необходимость развития современной системы образования в русле отечественной культурно-исторической и интеллектуальной традиции.

Ключевые слова: Просвещение, воспитание, образование, доверие, школа, душа ребенка.

«Говоря о чести, о правде, действительно ли вы честны и правдивы? Если нет, то вы вашими словами обманете взрослого человека, но не обманете живое, девственное, духовное чувство ребенка; не слова ваши будет он слушать, но ваш взор, ваш дух, который обладает вами» [3, с.98].

Кн. В.Ф. Одоевский

Меморандум, принятый по итогам I всероссийского форума классных руководителей (Москва, 9–10 октября 2021 г.) первым своим пунктом подчеркивает приоритет воспитания личности в государственной политике Российской Федерации. Второй пункт обращает внимание на преемственность отечественных педагогических традиций в деле воспитания детей

Тихонов Михаил Юрьевич,
доктор философских наук,
профессор, член редакционного
совета научно-
информационного альманаха
«Этнодиалоги» (Москва),
m.y.tikhonov@gmail.com

и необходимость изучения и использования теоретического наследия отечественного педагогического сообщества.

Становление русской философской и педагогической традиций, исходно близких, специалисты связывают с началом XIX века. Устав Академии наук 1803 г. предписывал философии не учить ничему противному православной вере, добронравию и форме правительства, а министерская инструкция (1818 г.) обязывала направить народное воспитание к водворению в составе общества постоянного и спасительного согласия между верой, ведением и властью.

Умонастроение в «просвещенной части» российского общества того времени можно охарактеризовать как сложное. Гр. С.С. Уваров (1786–1855), еще не будучи министром просвещения, так оценивал состояние общественного сознания россиян в 1813 г.: «Состояние умов теперь таково, что путаница мыслей не имеет пределов. Одни хотят просвещения безопасного, то есть огня, который бы не жег; другие (а их всего больше) кидают в одну кучу Наполеона и Монтескье ... и открытия Лейбница... Словом, полное безумие...» [35, с. 43].

На этом фоне выделяется деятельность юношеского «Общества любомудрия» и в его составе самостоятельного мыслителя кн. В.Ф. Одоевского (1803–1869). «Любомудрие, объемлющее целого человека, касающееся всех сторон природы его – еще более (чем математика и философия. – М.Т.) может освободить дух от ограниченности одностороннего образования и возвысить его в область всеобщего, независимого» [25, с. 140]. Знание едино! «С этой стороны нужно рассматривать просвещение, а не вести его необходимость от мелких вещественных польз... – иначе трудно защитить образованность от обвинения во вреде будто бы ею производимом» [25, с. 143].

В «любомудрии» о едином знании, о просвещении как пути к Богу и, соответственно, к человеческому счастью отчетливо слышны мотивы учения Яна Сегеша, более известного в мире как Я.А. Коменский (1592–1670), чешского религиозного философа, педагога, общественного деятеля. Его идеи «дидактики», как тогда называли педагогику, пришли в Россию в XVII веке через киевское образование, к которому в Москве относились с недоверием [11, с. 647–654] из-за влияния на него латинян и греков. Епифаний Славинецкий и Симеон Полоцкий были знакомы с идеями Яна Амоса Коменского. При этом Е. Славинецкий был ревнителем греческого образования, а С. Полоцкий не знал греческого языка и читал только латинские книги. С. Полоцкий составил проект устава Славяно-греко-латинской академии. В начале XVIII в. языковые учебники Я.А. Коменского нашли применение в так называемых разноязычных школах. При Петре I по принципу учебников Я.А. Коменского был построен латино-русско-немецкий лексикон, а перевод знаменитой книги «Мир чувственных вещей в картинках» был осуществлен Московским университетом в 1768 году (издание было осуществлено по инициативе М.В. Ломоносова после его смерти). Характеристика педагогических идей Я.А. Коменского для широкого круга русскоязычных читателей была дана в «Педагогическом журнале» в 1833 г. А в 1870 г. в России отмечалось 200-летие со дня смерти ученого. На публичном заседании Санкт-Петербургского славянского комитета, посвященном этой дате, Я.А. Коменский был назван родоначальником современной педагогической науки [34].

Если вспомнить античность, Фалес Милетский, философ VI в. до н. э., учитель Анаксимандра привез от египетских жрецов учение о бессмертии души [33, с. 100], а Сократ и Платон (IV в. до н. э.) сформулиро-

вали идею *Παιδεία*, что синонимично самому понятию философия для воспитания детей. Платон считал, что единственное, что берет с собой человеческая душа по пути в «мир горний», и есть *Παιδεία*, совокупность результатов воспитания, просвещения, соответствия идеалам («Федон»), то есть самого процесса *Παιδεία*.

Кн. В.Ф. Одоевский одним из первых среди нецерковных русских мыслителей поставил себе задачу умозаключать о собственной душе и делиться своими соображениями с другими. «Представьте только истину во всем свете людям – и они предадутся ей, ибо она родная душе человека». В поисках решения «задачи человеческой жизни» он писал: «Два труда предлежат человеку в сей жизни: понять, что существует и что должно существовать». В.Ф. Одоевский выделял «стихии человека»: от борьбы с природой – наука; от борьбы с самим собой – искусство или поэзия; от противоборства с другими людьми – любовь. Все три обнимает вера, начиная от врожденной веры в собственные силы и восходя к религиозному чувству. Гармонизация названных стихий и есть дело жизни человека, ведущее к новой науке и новому искусству [26, с. 217–219].

Между тем министерство просвещения, уже возглавляемое в 1833–1849 гг. гр. С.С. Уваровым, впервые задается вопросом, «нельзя ли приноровить общее всемирное просвещение к нашему народному быту, к нашему народному духу» [35, с. 261].

Дело в том, что Россия «европеизировалась» преимущественно приглашенными из-за границы чиновниками и правительством в силу отсутствия собственной творческой интеллигенции, говоря современным языком. Правительственная и бюрократическая интеллигенция фактически присвоила себе миссию интеллигенции аристократической, вызвав при этом отрица-

тельную реакцию российского общества, выразившуюся в движении нигилистов.

Современники неоднозначно оценивали С.С. Уварова, отмечая несоответствие его способностей сердечным умственным и упрекая в двуличности. По образному выражению А.И. Герцена, в указанное время «партия народного просвещения» боролась с «партией народного затемнения». Без сомнения, будучи прекрасно образованным человеком, сам гр. С.С. Уваров понимал всю сложность стоящей перед ним задачи. В поисках путей решения он видоизменил триаду «вера – ведение – власть» на «православие – самодержавие – народность». Однако понимание «народности» открыло новый комплекс смысловых проблем. Сразу проступила несообразность: будто не народность задает правительству задачи, а наоборот, правительство народности. Понимание народности, национального самосознания в программе развития просвещения составило в означенный период важную задачу русской философии. С этим связана известная дискуссия славянофилов и западников на фоне распространения нигилизма, то есть моды на отрицание полезности духовных и светских властей. «О философском национальном сознании до Уваровской эпохи говорить не приходится», – утверждает Г.Г. Шпет в своих «Очерках развития русской философии» [35, с. 267].

В поисках путей преобразования народного просвещения под новую триаду уже государь Николай I обращается к властителю дум того времени А.С. Пушкину. Пушкинский круг, начиная с Н.М. Карамзина, В.А. Жуковского, кн. П.А. Вяземского и заканчивая современными поэту литераторами, был, по мнению Г.Г. Шпета, единственной интеллектуальной преградой для распространения нигилистической культуры и утверждения в общественном сознании «культуры поло-

жительной». Однако приоритет государственного порядка над «просвещенными вольностями» сделал и этот проект безуспешным. Гр. С.С. Уваров в рамках обеспечения требуемого порядка, хотя и с опозданием, вынужден был признать, что «народность» в его триаде – суть «правильное» отношение русского народа к самодержавию. Тем самым «телега вновь ставилась впереди лошади...», а вина за непокой в державе была возложена на философию.

В 1850 г. министр просвещения кн. Пл.А. Ширинский-Шихматов (1790–1853) сформулировал известную формулу «польза философии не доказана, а вред от нее возможен», и удалил предмет «философия» из программ всех российских светских университетов. Будучи упраздненной в университетах, философия сохранилась в духовных семинариях и академиях, выпускники которых продолжили отечественную философскую традицию. Кроме того, в светской жизни национальное философское дело сохранили и продолжили литераторы Н.В. Гоголь, Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой и многие другие.

Возвращение философии в университеты связано с подготовкой реформ 1861 г. и деятельностью на посту министра просвещения А.В. Головнина (1821–1886) [29]. Именно при нем философия как учебная дисциплина и традиция мысли вновь приобрела академический статус. А.В. Головнин закрепил в практике работы российских университетов (Устав 1863 г.) немецкую идею *Bildung*, реализация которой в Берлинском университете была связана с именами братьев В. и А. фон Гумбольдт, И. Фихте, Ф. Шлеймахера.

Основное отличие *Bildung* от греческой *Παιδεία* состоит в признании активности саморазвития человека, отображения при формировании личности специфического процесса самопознания себя и горизонта мира.

Bildung есть самосовершенствование человека в направлении человечности и человечества.

Новый устав объединил обучение с исследованиями (естествознание), студенты впервые стали участвовать в продуцировании знаний. Нетрудно видеть, что и современные российские университеты сохраняют эту традицию.

Гимназический устав 1864 г. был приведен в соответствие с университетским и во многом явился логическим продолжением идей Н.И. Пирогова (1810–1881), К.Д. Ушинского (1823–1870) и других русских педагогов.

После окончания Крымской войны (1853–1856) Н.И. Пирогов был назначен попечителем Одесского учебного округа. Как выдающийся хирург-практик, он был убежден, что педагогика как наука о передаче знаний, пренебрегающая внутренним состоянием ребенка, нецелесообразна. В известной статье «О ходе просвещения в Новороссийском крае и о вопиющей необходимости преобразования учебных заведений» (1857) можно прочесть: «Чтобы судить о ребенке справедливо и верно, нам нужно не переносить его из его сферы в нашу, а самим переселиться в его духовный мир». Цель воспитания Н.И. Пирогов видел в «приспособлении его не к личной, а к племенной, расовой или народной особенности (племенной индивидуальности)» [24, с. 173].

Разработка психолого-педагогических аспектов деятельности школы применительно к гуманистическим идеалам и общественной морали в рассматриваемый период времени неразрывно связана с деятельностью К.Д. Ушинского [27]. Сторонник демократизации образования и идеи народного воспитания К.Д. Ушинский, работая в Гатчинском сиротском институте (1855–1858 гг.) и Смольном институте (1859–1862 гг.), рассма-

тривал школу как важнейший субъект всей государственной системы воспитания. В 1862 г. по политическим мотивам был уволен с должности инспектора классов Смольного института и отправлен в зарубежную командировку для изучения проблем организации школ. В 1861–1864 гг. издал первые общедоступные массовые книги для чтения (учебники для первых классов) «Детский мир» и «Родное слово» (по принципу «Мира в картинках» Я.А. Коменского).

К.Д. Ушинский полагал, что каждый человек, относящийся к определенной нации, несет в себе ее особенности, следует традициям, реагирует на воспитательную систему. Следовательно, как нельзя жить по образцу другого народа, как бы заманчив ни был этот образец, точно также нельзя воспитывать по чужой воспитательной системе, как бы ни была она отрадна. «Общей системы воспитания для всех народов не существует не только на практике, но и в теории, и германская педагогика не более чем теория немецкого воспитания» [23, с. 22]. В предисловии к своей итоговой теоретической работе «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» Ушинский пишет: «Педагогика не наука, а искусство – самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств. Искусство воспитания опирается на науку. Как искусство сложное и обширное, оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство оно, кроме знаний, требует способности и склонности, и как искусство же, оно стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне недостижимому: к идеалу совершенного человека» [31, с. 32].

Деятельность А.В. Головнина на посту министра просвещения (1861–1866 гг.) современники оценивали по-разному. Профессор Санкт-Петербургского университета, действительный член Академии наук цензор

А.В. Никитенко приводит общественные характеристики «министерствований». Так министерствование кн. Пл.А. Ширинского-Шихматова называется «помрачающим», а А.В. Головнина – «развращающим» [35, с. 262]. Поддержка прогрессивно мыслящих философов и педагогов со стороны министра просвещения А.В. Головнина закончилась вместе с его министерской карьерой 4 апреля 1866 г. выстрелом террориста Д. Каракозова в императора Александра II. Восстание декабристов (1825), революционные события в Европе (1848), пореформенные покушения на жизнь императора Александра II всякий раз влекли за собой наступленные реакции и обскурантизма в российской общественной мысли. Для школы это означало актуализацию задачи воспитания послушных граждан.

На фоне описываемых событий обращает на себя внимание известная дискуссия двух бывших семинаристов – Н.Г. Чернышевского (1828–1889), опубликовавшего в 1860 г. в журнале «Современник» статью «Антропологический принцип в философии», и П.Д. Юркевича (1826–1874), ответившего ему в том же году 1860 г. статьей «Из науки о человеческом духе». Позиция Н.Г. Чернышевского состояла в том, что естественные науки уже настолько развились, что позволяют решать и нравственные вопросы. П.Д. Юркевич исходил из дуальности человека. «Сколько бы мы ни толковали о единстве человеческого организма, всегда мы будем познавать человеческое существо двояко – внешними чувствами тело и его органы и внутренним чувством – душевные явления. В первом случае мы будем иметь физиологическое познание о человеческом теле, а во втором – психологическое познание о человеческом духе» [37, с. 114].

П.Д. Юркевич по праву может быть назван первым русским профессиональным философом, посвятившим

значительную часть своего творчества народному просвещению, говоря современным языком – философии образования. Практически одновременно с назначением на должность министра просвещения графа Д.А. Толстого (1823–1889) увидели свет работы «Чтения о воспитании» (1865), «Курс общей педагогики с приложениями» (1869). «Педагогика – наука сборная, – пишет П.Д. Юркевич. – Голова этого тела заключается в моральных идеях, органы питания – в психологии, органы движения – в физиологии» [36, с. III]. Определяя центром всего педагогического дела дух, душу ребенка, автор уверен в том, что для практического педагога «дух есть нечто такое, что воспитывается, может быть воспитываемо и должно быть воспитываемо» [36, с. IV].

«Высших идей о человеке и его призвании не может исторгнуть из убеждения педагога никакое умничанье; требуется только достигнуть ясности, полноты и осмысленности при их обзоре» [36, с. V]. В этом, собственно, и состоит одна из «существеннейших задач» педагогики, по Юркевичу. Представляется, что П.Д. Юркевичу удалось найти направление для решения проблемы, вставшей перед гр. С.С. Уваровым в части «народности». «Чем больше чувствуется в государстве долг воспитания, тем более облагораживается поколение взрослых». Сама возможность воспитания следует из воздействия на человеческую душу впечатлений природы и влияния общества, в первую очередь семьи. «Воля человека и его чувствования не суть что-либо постороннее для его мыслей. Как только воспитание действительно изменяет мысли человека, оно изменяет вместе с этим его волю и его чувствования. Все духовное существо человека живет в его убеждениях» [36, с. 7]. Рассуждая о целях воспитания, автор утверждал: цель воспитания совпадает с целью жизни! И только «обширный круг наук моральных и религиозных может

раскрыть вполне существо, содержание и все много-
сложные отношения, которые заключаются в понятии
о цели жизни» [36, с. 9].

«Наука не нашла и не найдет такой общей формулы
человечности, которая избавляла бы воспитателя
от обязанности исследовать самостоятельно, что сооб-
щает личности человека достоинство, красоту, гармо-
нию и бессмертие и что, напротив, избирается чув-
ственностью, страстями, изменчивыми потребностями
и унижающим эгоизмом» [36, с. 10]. Спустя почти пол-
века другой философ – В.В. Зеньковский (1881–1962)
сформулирует свой принцип индивидуальности в пси-
хологии и педагогике. Но об этом позже.

П.Д. Юркевич надеется, выражает готовность при-
нять и утвердить воспитателя, «способного находить
в теле человека невидимую душу, а в невидимой душе
неизгладимые зачатки Богоподобия» [36, с. 11]. Эта
позиция не была поддержана официальной властью.
Министерство выступало за утилитарность, прагма-
тичность, практичность всего дела воспитания.
Гр. Д.А. Толстой, по мнению Г.Г. Шпета, «был в России
единственный радикальный министр народного про-
свещения, но он был всецело утилитарен... Утили-
тарность, практическая непосредственная примени-
мость учения для государственных потребностей,
составлявшие сущность всех начинаний Петра (импе-
ратор Петр I. – М.Т.) по учебной части продолжали
и после него руководить правительством» [35, с. 42].
Справедливости ради отметим, что ряд идей
гр. Д.А. Толстого реализуются в системе российского
образования до сих пор. В частности, это многократно
критиковавшиеся «толстовские гимназии», смысл дея-
тельности которых изначально заключался в подго-
товке к университету; фактор практического примене-
ния школьных знаний в оценке деятельности школы.

В качестве продолжателя поиска форм единства просвещения и устремлений власти следует назвать П.Ф. Каптерева (1849–1922), рассматривавшего систему школьного образования как необходимое условие перехода личных интересов к общественным и государственным, то есть как инструмент и средство достижения того самого «спасительного единства веры, ведения и власти». Свою работу «Педагогический процесс» (1905) автор начинает положением о незаменимости самодеятельности человека в деле его развития. Здесь проявляется обоснование и развитие идеи *Bildung* применительно к средней школе. «Иным путем, помимо самодеятельности, человек и развиваться не может: такова его природа». Миссия педагога в этой связи есть служение саморазвитию организма и усовершенствованию личности ребенка. «Где невозможно усовершенствование, там педагогу делать нечего» [12, с. 163–164].

Развитие, усовершенствование и воспитание, по П.Ф. Каптереву, сливаются в один смысловой поток. Он требует установления, обоснования и общественного утверждения идеалов. «Воспитание есть систематическая помощь саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование личности в мере ее сил и сообразно социальному идеалу». В педагогическом идеале автор выделял «три рода элементов: личные или субъективные, народные или национальные и всенародные или общечеловеческие» [12, с. 195]. В поисках общественного идеала на рубеже веков П.Ф. Каптерев называл святых старцев, героев, жертвенно служивших Отечеству и невинных страдальцев (блаженных). Идеал жизни по совести, по божьи, по душе он формулировал так: «добрый общественник». Просвещение формирует творческое отношение человека к себе и окружающему миру при условии «предоставления учащимся права на свободное развитие и проявление своих способно-

стей» [13, с. 51]. Принципиальная позиция автора состояла в том, что усовершенствование личности и весь вообще педагогический процесс есть процесс автономный (не связанный с государственным регулированием) [22, с. 48–50].

Рубеж XIX–XX веков – это время серьезных дискуссий о судьбах народного просвещения. В 1889–1918 годах Московским психологическим обществом издавался журнал «Вопросы философии и психологии», на страницах которого публиковались многие известные специалисты.

Для иллюстрации уровня рассмотрения интересующих нас тем приведем некоторые точки зрения. Л.М. Лопатин (1855–1920): «Источник мировоззрения находится не в достижениях естествознания, а в самосознании человека, в осмыслении им своей творческой самобытности» [10; 20, с. 8–13]. В.В. Зеньковский (1881–1962): «Нельзя искусственно отделить умственную жизнь школьника от его нравственных переживаний. Душа ребенка есть мало понятый нами комплекс сил... Индивидуальность есть реальная основа, живая сила психического развития, его источник и причина..., а не искусственно колеблющаяся «характерологическая единица» [7, с. 370–372]. П.Л. Лавров (1823–1900): «Развитие личности в физическом, умственном и нравственном отношении, воплощение в общественных формах истины и справедливости – вот краткая формула обнимающая ... все, что можно считать прогрессом» [17]. В начале XX века журнал стал важной площадкой для содержательного разговора о путях развития русской школы. В числе вопросов не вызывавших споров находилось признание приоритета воспитания в образовательной деятельности всеми заинтересованными участниками. Эта тема была актуальна и за пределами Российской империи.

В августе 1913 г. в Гааге (Голландия) состоялся II международный конгресс по нравственному воспитанию. Педагоги многих стран решили объединить усилия в поисках наиболее действенных путей открытия детям преимуществ добра, развития уважения, любви, энтузиазма к добру через веру в его абсолютную ценность. Российскую делегацию на конгрессе возглавлял А.Ф. Кони (1844–1927). Среди дискуссионных вопросов конгресс рассмотрел и вопрос об истоках нравственности: а) из религиозного начала; б) из врожденного нравственного начала (по И. Канту); в) из чистого опыта. Французы, чья церковь уже была отделена от государства, говорили о безрелигиозном нравственном воспитании. Немцы и голландцы – о необходимости изъятия из школы догматического богословия и использования чтения Библии для иллюстрации (без критики), чтобы нравственные выводы дети делали сами. Позиция российской делегации ясно выражена в выступлении ее руководителя, опубликованной в журнале народного просвещения за 1913 г.: «Школа не должна терять педагогического (то есть воспитывающего. – М.Т.) характера. Религиозное воспитание и обучение может и должно быть истинно христианским – развитие воли и чувства долга, жизнерадостности, уважения к труду, любви к Отечеству, к родному языку и влияние биографий выдающихся людей».

При всех различиях позиций участники конгресса были едины в том, что именно ребенок должен послужить примирителем между людьми носителями разных мнений. Резолюция и совокупность идей, обсуждавшихся на конгрессе, не были воплощены – помешала Первая мировая война и последовавшие за ней события.

А в России и в военное время продолжалась серьезная профессиональная дискуссия о необходимости ре-

формирования средней школы. В качестве недостатков, требующих исправления, назывались неравномерное распределение умственной работы (нагрузки) учащихся в учебном году, невнимание школы к физическому развитию молодежи и то обстоятельство, что накопление познаний ценится выше самостоятельности учащихся. Заметим, что в программе старших классов мужской классической гимназии было лишь 10–11 предметов, из которых четыре составляли русский, латинский, немецкий и французский языки. Увеличение числа отраслей знания при этом не вело за собой увеличения числа школьных предметов.

«Программы среднееучебных заведений должны быть сокращены. Средняя школа не есть учреждение, подготовляющее к специальным профессиям. Для средней школы нужно установить программу чисто общеобразовательную. Она должна воспитывать молодежь, давая высокое развитие душе и телу. Это развитие само по себе служит вернейшей порукой тому, что воспитанник сумеет самостоятельно справиться с той специальной областью, которую он изберет себе только по окончании средней школы» [32].

Отдельно обсуждалась психология образования. А.Ф. Лазурский (1874–1917) предложил варианты классификации личностей учащихся по принципу активного приспособления личности к окружающей среде. Он выделял эндопсихику (нервно-психическая организация человека, темперамент, характер, умственная одаренность) и экзопсихику (отношение личности к внешним объектам, к среде). От их сопоставления формировалась целая линейка обобщенных типов личностей с соответствующими рекомендациями по работе с ними в школе [18; 19].

В.В. Зеньковский формулировал цель воспитания для воспитателей – воспитать индивидуальность, рас-

крыть, выпрямить душу ребенка для пробуждения его духовных сил. Здесь не идет речь об индивидуализме! «Реальную и серьезную силу может обнаружить лишь тот коллективизм, который является сам продуктом не личного, а коллективного творчества, уходящего своими корнями в традицию... Там же, где, разрывая со всякой традицией, пытаются «от себя» обосновать коллективизм, мы все же имеем лишь новую форму индивидуализма» [7, с. 370].

Все эти обсуждения и дискуссии прервали революционные события 1917 года. Общественная и интеллектуальная жизнь страны была разделена на два несмешивающихся потока. Один – внутри новой Советской России, где была принудительно отменена вся прежняя философия, и второй – за ее пределами. С этого времени уместно вести речь о двух ветвях русской и советской общественной мысли и их взаимодействии, взаимовлиянии друг на друга.

Зарубежная ветвь русской философии образования и педагогической науки представлена трудами В.В. Зеньковского, Н.А. Бердяева (1874–1948), С.Л. Франка (1877–1950), С.И. Гессена (1887–1950), И.А. Ильина (1883–1954), Н.О. Лосского (1870–1965) и других подвижников, чьи имена и тексты стали известны широкому российскому читателю лишь в 1990-е годы.

Победившая партия большевиков не нуждалась в «философии прошлого», однако и она искала теоретические основания для нового общественного устройства. Такие основания были найдены в немецкой классической философии. Учение Г.В.Ф. Гегеля с исключением «абсолютного духа» и признанием материи в качестве единственной реальности, материализм Л. Фейербаха даже в теории не оставляли места Богу на земле. Показательно, что учение о тождестве

Ф.В.Й. Шеллинга, давшее «идейную пищу» большинству русских философов XIX века не вызывало большого интереса в Советской России.

Избирательно относилась новая власть и к педагогической теории. Отечественные религиозные философы, как правило, в расчет не принимались. А вот «марксистскую оценку» наследия Я.А. Коменского можно найти в дореволюционных трудах Н.К. Крупской. «У него (Я.А. Коменского. – М.Т.) очень много такого, что ценно для нас с точки зрения социализма ... Коменской хотел достигнуть всеобщего мира и счастья ... Проповедовал идеи самого широкого демократизма» [16, с. 477]. Религиозно-философские основания были при этом сочтены «несущественной исторической ограниченностью великого человека» [1].

После высылки из России наиболее видных русских самостоятельных мыслителей в 1922 г. новое государство утвердило единственную философскую систему – материализм К. Маркса и Ф. Энгельса, получившего наименование диалектический материализм. Распространение этой теории на общественные отношения привели к появлению исторического материализма – теории «сознательного» революционного преобразования общества (взамен «стихийного», эволюционного).

Позиция русских философов «в изгнании» по этому поводу выражена в историко-философских работах. Н.О. Лосский, к примеру, пишет: «Революционные материалисты, изучающие философию не из любви к истине, а в сугубо практических целях использования ее как оружие для разрушения старого общественного строя, ... обходят вопросы, требующие тонкого анализа» [21]. Различие сознания, психических процессов и мысли, не говоря уже о человеческой душе, просто перестали быть предметами исследования. Партийность в философии вела к упрощению и волюнтаризму

строителей «нового мира». «Основанное на принципах диалектики убеждение, что все сферы бытия подвержены изменениям, является хорошим оружием для революционного разрушения существующего положения вещей».

Гоголевские духи зла и уродства, бесы Ф.М. Достоевского в полной мере проявили себя в революционной деятельности. «Старая Россия, в которой было много зла и уродства, но также и много добра и красоты, умирает. Новая Россия, рождающаяся в муках, еще загадочна. Она не будет такой, какой представляют ее себе деятели и идеологи революции. Она не будет цельной по своему духовному облику. В ней более резко будут разделены и противоположены христианские и антихристианские начала...» [2, с. 289], – писал в 1918 г. Н.А. Бердяев.

Не сложилась компонента «народность» из Уваровской триады с «православием и самодержавием». Роль системы народного просвещения, а точнее – ошибок в государственной образовательной политике в этой трагедии еще ждут своих исследователей. Грамотность населения в 1916 г., по мнению министра просвещения гр. П.Н. Игнатьева (1870–1945), составляла около половины населения [38, р. 663].

Высшая и средняя школа в стране переживала радикальную ломку. Достаточно сказать, что к середине 1920-х гг. в результате Гражданской войны и массовой эмиграции в России не осталось ни одного дореволюционного университетского ректора. Обсуждение концептуальных особенностей развития системы образования было всецело подчинено требованиям времени.

28 октября 1917 г. была создана Государственная комиссия по просвещению, наделенная функциями упраздненного министерства народного просвещения. Народный комиссар просвещения А.В. Луначарский

(1875–1933) писал: «Залог спасения страны – в сотрудничестве живых и подлинно демократических сил ее. Мы верим, что дружные усилия трудового народа и честной просвещенной интеллигенции выведут страну из мучительного кризиса» [5, с. 4–5].

Первый декрет Совета народных комиссаров 1918 г. назывался «О мобилизации грамотных и организации пропаганды советского строя». В качестве образца для подражания была избрана образовательная система Североамериканских Соединенных Штатов. «Педагогические эксперименты» 1920-х гг. (ликвидация предметов, метод проектов, бригадно-лабораторный метод и др.) были директивно отменены в начале 1930-х. Государственная политика была направлена на ликвидацию неграмотности. Кампания по борьбе с неграмотностью завершилась в конце 1930-х годов. В 1930 г. в школах было введено всеобщее (сбылась мечта К.Д. Ушинского) начальное обучение, к 1936 г. было обучено около 40 млн неграмотных.

С современных позиций видно, что средняя школа развивалась в русле концепции Παιδεία, где определяющими факторами были внешнее педагогическое воздействие на ребенка в особом образом организованной образовательной среде. Высшая школа в целом сохранила концепцию Bildung. О темпах культурного строительства в СССР говорят материалы XVIII съезда ВКП(б) 1939 г. За пять лет, 1933–1939, в СССР построено 20607 школ, в том числе 16353 – на селе. Выпуск молодых специалистов преподавателей средней школы и других работников просвещения вырос с 10,5 тыс. человек в 1933 г. до 35,7 тыс. человек в 1938-м [28, с. 627–628]. По мере повышения общего уровня грамотности на первый план выходила задача воспитания «нового человека» – строителя коммунистического общества.

Отвергнув религиозные начала нравственности, советская школа «из чистого опыта» строила новый воспитательный процесс. На это были направлены значительные государственные ресурсы, созданы все-союзные организации детей (пионерия) и юношества (комсомол). Определяющей в работе этих организаций была их самостоятельность под руководством Коммунистической партии. Самостоятельность реально возрастала с возрастом членов организаций. Подтверждением и признанием заслуг служили ордена высшего государственного достоинства на их знаменах. На базе марксистско-ленинской идеологии было создано новое единое государственное воспитательное пространство, в котором школе принадлежало важное базовое место.

Был ли успешен опыт воспитания детей в советской школе? Материальные успехи социалистического строительства, победа в Великой Отечественной войне, атомный и космический проекты, комсомольские стройки, наконец, возрождение СССР как мировой супердержавы неразрывно связаны с деятельностью поколений советских людей, получивших образование в советской школе. Это позволяет утвердительно ответить на поставленный вопрос. Тем не менее в 1991 г. большинство граждан Советского Союза без сожаления осознали себя свободными от выполнения ранее данных «торжественных обещаний, клятв и присяг» в рамках советского государства.

Как тут не вспомнить К.Д. Ушинского, который в свое время писал: «Общественное воспитание только тогда оказывается действительным, когда его вопросы становятся общественными вопросами для всех и семейными вопросами для каждого. Система общественного убеждения, как бы хитро она ни была обдумана, окажется бес- сильной и не будет действовать ни на личный характер человека, ни на характер общества» [30, с. 131].

Преодоление разрухи после двух войн, беспризорности и неграмотности, профилактика болезней и детской преступности, воспитание коллективизма и советского патриотизма были успешны, но это было преимущественно «воспитание нуждой от низшего». Сложнее было обеспечить воспитание «любовью к высшему», поскольку не было единства в понимании самого «высшего». Подразделение воспитания на нравственное, эстетическое, патриотическое, было и коммунистическое, носило (да и носит) подчас иллюстрационный характер. Достаточно задать себе вопрос, а возможно ли патриотическое воспитание без духовно-нравственного, чтобы вернуться к тому, что в дореволюционной школе не вызывало сомнения – к душе ребенка.

Об этом много думали, говорили и писали уехавшие из России философы, отнесенные в советский период официальной наукой и школой к «идеологическим врагам» советского народа и вернувшиеся в Россию своими текстами в 1990-е годы. Много размышлений о воспитании детей оставил после себя А.И. Ильин. Говоря о народной школе и национальном воспитании, он утверждает, что «воспитание детей есть именно пробуждение их бессознательного чувствилища к национальному духовному опыту, укрепления в нем их сердца, их воли, их воображения и их творческих замыслов» [9, с. 226]. Основные ресурсы (И.А. Ильин называет их сокровищами) национального воспитания – язык, песня, молитва, сказка, жития святых и героев, поэзия, история, армия, территория (простор), хозяйство (творческая сила и радость труда), пропущенные через сердце родителя и учителя к сердцу ребенка, действительно составляют сокровищницу, обеспечивающую необходимый духовный опыт [9, с. 227–231].

Советская школа в утилитарном смысле (в предметном преподавании) выросла из классической гимназии.

Точнее, русская дореволюционная классическая гимназия в течение периода активной жизнедеятельности одного поколения к 1940-м гг. «проросла» через смену общественной формации в советскую школу. Трудно переоценить сделанное для развития советской науки и народного просвещения оставшимися в стране выпускниками мужских и женских классических гимназий, благородных пансионов, кадетских корпусов [14]. Бесспорно и общепризнано и вхождение советской массовой школы в число лидирующих образовательных систем в мире. Президенту США Дж. Кеннеди принадлежат слова: «Советское образование – лучшее в мире. СССР выиграл космическую гонку за школьной партой».

Было бы несправедливым идеализировать дореволюционную русскую школу, в ней было и «доброе», и «недоброе». Достаточно обратиться к свидетельствам современников. Основатель и первый директор Дарвиновского музея А.Ф. Котс (1880–1964) в военном 1915 году по поводу расхождения во мнениях ученых позитивистов (Мечников, Менделеев), агностиков (Дарвин, Дюбуа-Реймон) и спиритуалистов (Бутлеров, Уолес) пишет: «Ко стыду для русского образования, но ко счастью для широкой массы русского народа не приходится, однако, говорить об отражении на нем какого ни на есть научного мировоззрения. Мы говорим, «по счастью», ибо не знаем, в сторону какого мирозерцания пойдут идейные искания страны, и временную независимость ее предпочитаем роковому выбору, возможному и вероятному» [15, с. 48].

К середине XX в. советская образовательная система, как и сломанная имперская, была выстроена на доверии учителя и ученика и на приоритете воспитательной работы. Воспитательное пространство, хотя и выстроенное на принципиально различных основа-

ниях (марксизм-ленинизм вместо православия), представляло собой органичную атмосферу для предметного преподавания и дополнительных занятий. Из школы были удалены Закон Божий, классические греческий и латинский языки, сословные ограничения, а устойчивая система детско-взрослых человеческих отношений, определяющая школьный уклад, во многом сохранилась. Преемственность школьной жизни оказалась возможной при совершенно различных философских основаниях.

В 1961 г. в стране было введено обязательное среднее образование для всего населения. Тем самым существенно улучшалась материальная база школ, но одновременно на новой основе повторялась ошибка гр. Д.А. Толстого (утилитаризм и равное(?) образование для всех). Произошел заметный отток из системы учителей «старой школы», не принявших нововведений. Этот недостаток количественно компенсировался педагогическими институтами.

Непростой путь становления советской школы от единой трудовой до политехнической и общеобразовательной, создание Академии педагогических наук (1943), укрепление статуса учителя, признание в мире качества советского образования связаны с именами целого ряда советских специалистов, обеспечивших преемственное развитие школы.

Среди педагогов XX века, получивших мировую известность, следует назвать А.С. Макаренко (1888–1939), создателя коллективной педагогической системы; В.А. Сухомлинского (1918–1970), отстаивавшего принципы гуманной педагогики, где любовь к ребенку – суть учительской профессии.

Вторая половина века связана с распространением в мире идей Л.С. Выготского (1896–1934) [4] и созданной им психологической школы (Д.Б. Эльконин,

В.В. Давыдов и др.) При изучении сложных форм психической деятельности Л.С. Выготский показал несостоятельность попыток объяснить поведение человека на основе приведения высших форм поведения к низшим элементам. (Вспомните спор П.Д. Юркевича с Н.Г. Чернышевским).

Необходимость перехода от «трансляционной» (дидактической) модели школы к модели деятельностной школы была наиболее активно воспринята за пределами СССР. Современные успехи систем образования Финляндии и Китая, США и Канады, Японии, Сингапура и Эстонии во многом связаны с реализацией и развитием идей деятельностной школы. В 2023 г. в России планируется проведение всемирного конгресса последователей Л.С. Выготского.

Единицей развития мышления, сознания Л.С. Выготский называл переживание, а его ученик А.Н. Леонтьев дополнил – деятельностное переживание, переживание собственного действия. Не риторика учителей и взрослых, а личное участие ребенка во всех взаимоотношениях семьи, школы, региона, Отечества и мира формируют личность ребенка. Точнее, он сам формирует свою личность. Ее свойства не транслируются, а вырастают из внутреннего духовного ядра.

Проблема «идеального» (разумная форма мыслящей активности индивида) в личностном становлении человека разработана Э.В. Ильенковым (1924–1979) [8] в приложении к психическому развитию слепоглухонемых детей. Автор указал на наличие всеобщих норм индивидуального развития, так сказать, в чистом виде.

Продолжатель дела Л.С. Выготского В.В. Давыдов (1930–1998) создал теорию двух основных типов обобщения и мышления человека – рассудочно-эмпириче-

ского и разумно-теоретического, описал внутренние связи типов мышления с организацией процессов обучения и воспитания.

Носителям названных и им подобных идей было не всегда уютно в рамках официальной советской философии и педагогики и их больше знали за рубежом. А школа жила жизнью страны и по мере возможностей выполняла свою главную задачу – воспитывала молодых строителей коммунизма, приближаясь к очередной перемене отношения к государственной философии.

Удивительно, но раз в 70 лет российское государство на собственной территории регулярно (1850, 1920, 1990 гг.) вне зависимости от политического устройства ставит вопрос о полезности философии и подчас радикально его решает. В «очередной» раз в ходе начавшейся «перестройки» было «высказано недоверие» марксистско-ленинской философии, а кафедры философии в вузах решили объединить с кафедрами истории. Даже объяснение этому действу нашлось: чтобы философы не отрывались от жизни, а история не превращалась в «кладбище фактов». Фигурально выражаясь, «отцы» сомневаются в мудрости «дедов», а «внуки» поддерживают стабильность лишь до тех пор, пока сами не становятся «отцами». В такую схему вписывается восстановление ценностей русской школы в период деятельной жизни одного поколения после очередного «философского кризиса».

Размеры журнальной статьи не позволяют глубоко раскрыть идеи и теоретические построения упомянутых в тексте авторов. Применительно к русской (зарубежной) философии читатель может сделать это, обратившись к историко-философским работам В.В. Зеньковского [6], Н.О. Лосского, Г.Г. Шпета. Сказанного же, на наш взгляд, достаточно, чтобы проиллюстрировать необхо-

димось практического применения этого интеллектуального богатства к современному построению дела воспитания детей.

На первый взгляд может возникнуть вопрос, зачем в наш высокотехнологичный век обращаться к идеям двухсотлетней давности. Однако, как утверждали булгаковские герои, человек не меняется. Вспомним, как в «лихие 90-е» на авансцену российской истории вышли уже знакомые нам «герои Н.В. Гоголя и Ф.М. Достоевского». «Малиновые пиджаки», модные автомобили и мобильные телефоны не изменили существенно их миропонимания по части различения добра и зла. Серьезная трансформация общественных отношений, в том числе и образовательной системы, попытки отмены воспитания в школе – все это следствия слома очередной философской парадигмы.

Мыслители XIX–XX веков, не всегда умея ответить на актуальные сегодня вопросы о воспитании детей, уж определенно отвечают на вопрос, чего не надо делать, чтобы не навредить ребенку, семье, городу, Отечеству. В частности, становится понятным, что серьезный разговор о педагогическом и общественном идеале, а следовательно, и о воспитании без философии этики, без учета проработки вопросов эстетики и психологии личности не получится. Нельзя, подобно Иванам, родства не помнящим, забывать, что в российской школе воспитательное пространство, основанное на доверии взрослых и детей, составляет ту необходимую атмосферу, в которой, собственно, и возможен эффективный и качественный учебный процесс.

Открытость и общедоступность интернет-ресурсов, содержащих тексты названных и многих неназванных русских философов и педагогов, автоматически не вызывают их востребованности в педагогическом

и родительском сообществе. Это важная задача педагогических университетов, структур дополнительного профессионального образования и средств массовой информации.

Нерешенная философами и не воспринятая властями проблема «народности» (из известной триады) и сегодня стучится в двери школы. «Российская газета» от 1 сентября 2017 г. опубликовала прямую цитату из статьи И.А. Ильина «О воспитании в грядущей России» (1953 г.) «Грядущая Россия будет нуждаться в новом предметном воспитании русского духовного характера, не просто в образовании (ныне обозначаемом в Советии пошлым и постылым словом «учеба»), ибо образование, само по себе есть дело памяти, смекалки и практических умений; в отрыве от духа, совести ... образование без воспитания не формирует человека, а разнуздывает и портит его».

Меморандум форума классных руководителей, с текста которого начинается эта статья, есть добрый знак, указывающий на восстановление ценностей русской школы в совершенно изменившихся условиях как технологических (цифровизация, виртуализация, геймификация), так и социальных (прагматизм, коммерциализация, изменение статуса школы и учителя). В подтверждение «добротного знака» отметим отсутствие в документе новоприсвоенного понятия «социализация», которое в современном школьном обиходе часто можно увидеть через запятую от понятия «воспитание». Различие этих понятий сходно с различием между «быть» и «казаться»...

Во все времена смыслы деятельности школы определялись мировоззрением ее руководства и учителей. Новое время поставило дилемму: директор школы – «эффективный менеджер» или «учитель учителей»?

Конечно, лучше и то, и другое, но с учетом признания того, что педагогика есть дело коллективное, второе представляется более важным.

Вечные школьные вопросы, чему и как учить, во имя чего воспитывать подрастающее поколение, имеют конструктивное решение лишь в рамках отечественной культурно-исторической и интеллектуальной традиции. Содружество, сотрудничество многих людей в школе и за ее пределами составляет при этом важную гарантию успеха. А вот небрежение к интеллектуальному богатству русских и советских философов, психологов и педагогов, на наш взгляд, крайне неосмотрительно.

Внуки подрастают!..

Литература:

1. Безрогов В.Г. «Сделавший наукой искусство обучать»: Ян Амос Коменский (1592–1670) // Вестник образования России. 2017. № 6. С. 70–77.
2. Бердяев Н.А. Духи русской революции // Из глубины. Сборник статей о русской революции. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. С. 55–89.
3. Воспитание: возвращаясь к изначальным смыслам. Антология классических и неклассических текстов о педагогике / Ред.-сост. С. Лебедев и др. М.: Первое сентября, 2008. 272 с. С. 98.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.–Л.: Соцэкгиз, 1934.
5. Глушенко Н.В. Советский просветительский проект: ликвидация неграмотности среди взрослых в 1920–1930-е годы // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 246–282.
6. Зеньковский В.В. История русской философии. М.: Академический Проект, Раритет, 2001. 880 с.
7. Зеньковский В.В. Принцип индивидуальности в психологии и педагогике // Вопросы философии и психологии. 1911. Кн. 108–109. С. 370–372.
8. Ильенков Э.В. Диалектика идеального // Логос. 2009. № 1 (69). С. 3–62.
9. Ильин И.А. Сочинения в 2-х томах. Т. 2. М.: Медиум, 1993. 575 с.
10. Ильин Н.П. Дух как союзник души. К 150-летию со дня рождения Л.М. Лопатина // Философская культура. Журнал русской интеллигенции. 2005. № 2. URL: <http://www.hrono.ru/proekty/metafizik/fk202.html> (дата обращения: 02.11.2021)
11. История русской словесности / Сост. И. Порфирьев. Ч. 1. Древний период. Устная народная и книжная словесность до Петра В. Казань: Унив. тип., 1904. 319 с.

12. *Каптерев П.Ф.* Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева, М.: Педагогика, 1982. 704 с.
13. *Каптерев П.Ф.* Педагогический процесс. СПб.: Типолитография Б.М. Вольфа, 1905. 136 с.
14. Кикоин. Колмогоров. ФМШ МГУ. Сост. А.М. Абрамов. Изд. 2-е, пересм. и доп. М.: Фазис, 2016. 240 с.
15. *Котс А.Ф.* Наука и мировоззрение в свете кризиса переживаемого времени. времени: Наука и Война в их внешнем и духовно-внутреннем конфликте. М.: Тип. В.И. Воронова, 1915. 58 с.
16. *Крупская Н.К.* Педагогические сочинения в 10 т. / под ред. Н. К. Гончарова [и др.]; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогов. Т. 1: Автобиографические статьи: дореволюционные работы / [подг. текста и примеч. Ф.С. Озерской]. М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1957. 510 с.
17. *Лавров П.Л.* Исторические письма // Интеллигенция – Власть – Народ: сб.-антология / Ред.-сост. д-ра филос. наук Л.И. Новикова, И.Н. Сиземская. М.: Наука, 1992. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/intell/lavr_istpism.php (дата обращения: 06.11.2021)
18. *Лазурский А.Ф.* Классификация личностей // Журнал Министерства народного просвещения. Новая серия. 1915. Вып. 57 (№ V). С. 26–58.
19. *Лазурский А.Ф.* Очерк науки о характерах. 2-е изд. СПб.: К.Л. Риккер, 1908. 354 с.
20. *Лопатин Л.М.* Неотложные задачи современной мысли // Вопросы философии и психологии. 1917. Кн. 136. С. 8–13.
21. Лосский Н.О. История русской философии. – Нью-Йорк, 1951.
22. *Лунев Р.С.* Педагогический процесс в государстве (на примере научных исследований П.Ф. Каптерева) // Международный журнал экспериментального образования. 2009. № 5. С. 48–50.
23. *Медынский Е.Н.* Великий русский педагог К. Д. Ушинский: Стенограмма публ. лекции действ. чл. Акад. пед. наук РСФСР Е.Н. Медынского, прочит. 11 ноября 1944 г. в Круглом зале Дома союзов в Москве / Лекц. бюро при Ком-те по делам высш. школы при СНК СССР. М.: Тип. им. Сталина, 1945. 25 с.
24. *Пирогов Н.И.* Сочинения в 2-х тт. Т. 2: с портретом и факсимиле автора, и с приложением статьи «Прощание киевского учебного округа с Н.И. Пироговым». СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1887. 556 с.
25. *Сакулин П.Н.* Из истории русского идеализма. Князь В.Ф. Одоевский. Т. 1. Ч. 1. М.: Изд. М. и С. Сабашниковых, 1913. 662 с.
26. *Сакулин П.Н.* Из истории русского идеализма. Князь В.Ф. Одоевский. Т. 1. Ч. 2. М.: Изд. М. и С. Сабашниковых, 1913. 481 с.
27. *Соловьева Н.В.* Акмеологические размышления над архивом К.Д. Ушинского 1823–1870 // Акмеология. 2014. № 3 (51). С. 98–102.
28. *Сталин И.В.* Отчетный доклад на XVIII съезде партии о работе ЦК ВКП(б) 10 марта 1939 г. // Сталин И.В. Вопросы ленинизма. Изд. 11-е. М.: ОГИЗ, 1952. С. 627–628.
29. Судьбы русского просвещения (к 200-летию А.В. Головинина). Международный

симпозиум, 14 октября 2021 г. URL: <https://iphras.ru/page11186108.htm> (дата обращения: 20.11.2021)

30. Ушинский К.Д. Избранные труды. Кн. 1: Проблемы педагогики. М.: Дрофа, 2005. 640 с.
31. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. / редкол.: А.М. Еголин (гл. ред.), Е.Н. Медынский, В.Я. Струминский. Т. 8: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / Сост. и подг. к печ. В.Я. Струминский. М.–Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. 776 с.
32. Фосс Э.Ф. К реформе средней школы // Журнал Министерства народного просвещения. Новая серия. 1915. Вып. 58 (№ VIII). С. 190–201.
33. Фрагменты ранних греческих философов / Ред. колл. Т.И. Ойзерман и др. Ч. 1. М.: Наука, 1989. 576 с.
34. Чума А. Издания произведений Я.А.Коменского в России // Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинений. Т.2. М.: Педагогика, 1982. С. 470–477.
35. Шпет Г.Г. Сочинения. М.: Правда, 1990. 608 с.
36. Юркевич П.Д. Курс общей педагогики с приложениями. М.: Тип. Грачева и Ко, 1869. XVI, 404 с.
37. Юркевич П.Д. Философские произведения. М.: Правда, 1990. 670 с.
38. Russia. USSR. Complete handbook / ed. by P. Malevsky-Malevitch. New York: William Farquhar Payson, 1933. 712 p.

Mikhail Tikhonov,

*Doctor of Philosophy, Professor, member of the Editorial Board
of the scientific and informational almanac «Ethnodialogs» (Moscow),
m.y.tikhonov@gmail.com*

Relevance of philosophy for upbringing children

The author examines the connection between education and upbringing of children in the Russian philosophical tradition against the background of changes in the attitude to philosophical science in the state in the 19-20th centuries. The examples of the teachings of significant thinkers present «both branches of social thought – the Russian diaspora and materialistic philosophy». The article shows the continuity of the pre-revolutionary Russian and Soviet schools built on trust and affirming the priority of education, and confirms, in this regard, the need for the development of a modern education system inline with the national cultural, historical, and intellectual tradition.

Keywords: Enlightenment, upbringing, education, trust, school, the soul of the child.