

## РОССИЙСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МЕНТАЛИТЕТ

Есть вполне объективные причины, по которым любые наши понятия и теоретические схемы, призванные отразить реальный образовательный процесс, не адекватны объективной действительности этого процесса. Причины эти происходят из культурной сущности образовательного процесса: он, процесс, есть не просто механическая передача знаний, умений, навыков и алгоритмов решения познавательных проблем, а нечто гораздо большее. Образовательный процесс по сути своей – процесс воспроизводства общества, культуры как континуума смыслов, процесс воспроизводства *сущности* человека. И орудием в этом процессе духовного производства, в отличие от материального, является особая субстанция – личность учителя. Ее особость в том, что она не только испытывает на себе контролирующее воздействие социальной структуры, в том числе и государства, но и является носителем вполне определенного менталитета, культуры. И если государство, общество, система образования и реализует свои цели посредством учителя, то цели эти существенным образом преломляются, преобразуются в личности учителя, в его повседневной практике. Менталитет, мировоззрение учителя как важнейшего связующего звена в этом сложном процессе играет важнейшую роль и хорошо, что в последнее время фигура реального учителя уже стала объектом научного исследования.

Напомним, что менталитет – это «Понятие социальной психологии, обозначающее восприятие, настрой, склад ума и стиль мышления человека или социальной группы на определенном этапе существования общества, исторической эпохи. В этносоциальном аспекте понятие менталитета соотносимо с понятием психологического склада конкретного этноса как индивидуализирующая характеристика. Но если психологический склад есть идеализация и как всякая идеализация имеет постоянный характер, то *менталитет есть величина перемен-*

*ная, зависящая от социальных, экономических, идеологических и политических процессов в обществе. Менталитет, как и мировоззрение, является продуктом общественного сознания и складывается стихийно»<sup>1</sup>.*

В свете данного определения на уровне социально-философского анализа необходимо, на наш взгляд, проследить механизм интеграции личности учителя в конкретную систему образования и – шире – в конкретно-историческую социальную структуру и культуру. Выполнение этой задачи, однако, наталкивается на проблему создания общесоциологической теории, поскольку такая интеграция не есть механическое исполнение индивидами (учителями) готовых социальных ролей, также как не есть и спонтанный процесс перманентного творчества этих индивидов. Между личностью учителя, социальной структурой и культурой существует сложная диалектическая связь.

«Волонтаристская теория действия» Т. Парсонса<sup>2</sup> позволяет раскрыть эту связь следующим образом. О национальной системе образования можно сказать, что она существует только тогда, когда: 1) в обществе сформировалась потребность в определенной социальной роли, то есть сформировались достаточно ясные и понятные социальные ожидания в отношении статусного поведения учителя, 2) в обществе есть достаточно людей («актеров»), готовых выполнять функцию учителя в конкретно-исторических условиях данной страны, 3) складывающаяся система образования адекватна хронотопным этническим «культурным образцам». При этом личность учителя детерминирована («информационно контролируется») социальной структурой и культурой в целом, в том числе и даже в первую очередь - менталитетом. Так происходит процесс становления или институциализации системы образования. Но так же происходит и процесс коренных реформ в образовании. Иначе говоря, успех любых реформ в образовании зависит от того внимания, которое уделяет общество и государство учителю как основной фигуре образовательного процесса как процесса социализации.

---

<sup>1</sup> Лезгина М.Л. Менталитет // Воспитание этнотолерантности подростка в семье. Словарь. В помощь классному руководителю. СПб., 2005. С.107.

<sup>2</sup> Парсонс Т. Система современных обществ. М., 1998.

Продемонстрируем это на материале из истории России. Процесс институализации отечественного образования, искусственно прерванный монгольским завоеванием, возобновился с формированием Московского государства, где создавалась единая социальная структура, адекватная культурным образцам христианизированной Руси. Этот процесс растянулся на двести лет и еще в XVII веке не был окончен. Первая причина - русское православное государство и общество никак не могли выработать систему образования, адекватную отечественным образцам той эпохи: византийский путь был уже не актуален, а Запад пугал своей «ересью». Поэтому первые греко-латинские школы вполне соответствовали формам, которые В.О. Ключевский<sup>3</sup> назвал «традиционными»: «училищем» называлась группа учеников числом до десяти, обучавшихся грамоте и «учению книжному» у тех же «мастеров грамоты» или духовных отцов. Вторая причина – не было достаточного количества актеров, готовых исполнять социальную функцию учителя. По поводу квалификации «мастеров грамоты», удовлетворявших образовательные потребности в старину, еще архиепископ новгородский Геннадий в конце XV века высказывал свою озабоченность, а Стоглавый Собор (1551) указывал, что будущие священники учатся у своих отцов и мастеров, которые сами мало знают<sup>4</sup>. В XVII веке учителя и школы повышенного типа были просто наперечет, все имена мы можем найти в учебниках по истории педагогики. Запад с его университетами и бродячими студентами не испытывал такого дефицита в актерах. Процесс формирования менталитета российского учителя от эпохи к эпохе, от одной педагогической парадигмы к другой и станет предметом нашего анализа.

Первой структурной компонентой менталитета явилась *языковая ситуация* Киевской, а затем и Московской Руси. В частности, Б.А. Успенский говорит о противопоставлении русского и церковнославянского языков, которое он соотносит с оппозицией «быта» и «культуры»: «В русской культурной ситуации, установившейся после крещений Руси, к культуре относилось то, что входило в сферу церковно-славянского языка; то же, что входило в сферу русского язы-

<sup>3</sup> См.: Ключевский В.О. Сочинения в девяти томах. Т.4. М., 1988.

<sup>4</sup> Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения. Ч.2. СПб., 2000.

ка, лежало вне пределов культуры»<sup>5</sup>. Следствием этого был разрыв между «начальным» и «высшим» образованием. «Мастера грамоты» и «книжники» были принципиально разными учителями: первые – особого рода ремесленники-прагматики, вторые – духовные пастыри и начетчики, усвоившие «сумму» знаний.

Вместе с тем тот факт, что языком богослужения и литературы стал славянский язык, имел двоякий результат для формирования менталитета учителя того времени. С одной стороны, народные учителя, «мастера грамоты» были привычной и близкой фигурой, а образование, в том числе «высшее», монастырское, не воспринималось ими и учениками как нечто чуждое в отличие от латинского образования в Западной Европе. С другой стороны, обучение на славянском языке отрывало российского учителя от более древних культурных первоисточников, в том числе и греческих. Золотоордынское завоевание еще более увеличило этот разрыв, поскольку наблюдается резкий спад работы по переводу греко-византийской учебной литературы на славянский язык. После же падения в XV веке Византийской империи православный российский «учитель» вообще стал относиться настороженно к культурному наследию не только латинского мира, но и Византии, замкнувшись в рамках уже усвоенного «учения книжного». В частности, Л.В. Мошкова пишет: «В последнее время исследователи, занимающиеся историей древнерусской культуры, все чаще говорят о целенаправленном характере заимствования части греческой православной культуры в странах Восточной и Южной Европы. В первую очередь это выразилось в *ориентации* на круг памятников *монастырской письменности* и на *отказ от эллинской школы*»<sup>6</sup>.

Эта ориентация делала российского учителя высшей школы начетчиком. Но важную социальную роль духовного наставника и хранителя веры он мог выполнять, конечно, только благодаря своим особым знаниям, той «сумме», которая была вполне созвучна тогдашнему менталитету возрождавшейся Руси. В

---

<sup>5</sup> Успенский Б.А. Языковая ситуация Киевской Руси и ее значение для истории русского литературного языка. М., 1983. С.54.

<sup>6</sup> Российское образование: история и современность. Под ред. С.Ф. Егорова. М., 1994. С.16.

отличие от средневековой схоластики «сумма» эта была квинтэссенцией *собственной* духовной культуры, благодаря чему личность такого учителя была эффективно интегрирована в социальную систему того времени и в образовательно-духовное пространство Руси, а наиболее талантливые из них стали просто духовным знаменем православия. Известна роль в отечественной культуре Сергия Радонежского. В качестве типичного высокообразованного книжника того времени А. Архангельский<sup>7</sup> приводит главу иосифлян Иосифа Волоколамского, о котором еще В.О. Ключевский писал: «Святое писание знал он наизусть, в беседах оно было у него все на языке»<sup>8</sup>.

Стоит отметить, что в то время, как по всей Западной Европе уже во всю работали типографии, и даже славянские (в Кракове, в Венеции, в Вильне), в Москве только в 1553 году по повелению царя и благословлению митрополита приступают к организации типографии, открывшейся через два года. За десять лет типография выпустила всего пять изданий. Иван Федоров за три года успел издать только «Апостола» и «Часовник». Последний явился первой и надолго основной учебной книгой на Руси. Позже И. Федоровым «Учительное Евангелие» (1569), Псалтырь (1657), «Азбука» (1674), Новый Завет, полный текст Библии, «Хронология» издавались не в Москве, а в Вильне, Львове, Остроге (под Киевом). В Литве издается и славянская грамматика (1586), во Львове - «Грамматика доброглаголивого Еллино-славянского языка» (1591), наконец, грамматика Лаврентия Зизания и Букварь (1596) – в Вильне. Фактически на протяжении всего XVI века учили в основном по рукописным азбукам. Как писал А. Архангельский, «Окончательно книгопечатание упрочилось в Москве лишь к концу XVI столетия, и долго, во все продолжение XVII века, вплоть до Петра Великого, не оказывает заметного влияния на распространение просвещения»<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Архангельский А. Образование и литература в Московском государстве конца 15 - 17 вв. Из лекций по истории русской литературы. // Ученые зап. Имп.Казанского ун-та. 1898. Кн. 4, апрель. 1900. Кн. 5-6, май-июнь. С.110.

<sup>8</sup> Ключевский В.О. Сочинения в девяти томах. М., 1987-1990. .С.265.

<sup>9</sup> Архангельский А. Образование и литература...С.109.

Вместе с тем широко были распространены своего рода «энциклопедии», в которых более или менее были систематизированы сведения о мире. Это попытка выработки некоего общего взгляда на мироздание, включающая в себя космологию, сведения о природе, о человеке, об обществе на том средневековом уровне<sup>10</sup>. Формы таких энциклопедий - всевозможные сборники, словари, азбуковники. Так, в 1595-96 годах был создан такой «Азбуковник» или «Алфавит иностранных речей».

Такая ситуация в книгоиздательском деле также влияла на менталитет учителя, формируя у него синкретично-средневековую картину мира и ориентацию на знание синтетичное и цельное, а не аналитичное. Картину мира и место в ней человека подробно раскрывает Н.И. Костомаров. «В описываемое нами время», - пишет он, – «Русский народ если и потерял старые формы язычества, то сохранил его дух в самих христианских верованиях»<sup>11</sup>. Судить об этом мы можем по таким характерным чертам менталитета, как мистическая вера в таинственные силы природы, вера в сакральное могущество человеческого слова и воли. Отсюда – такое широкое распространение различных примет и гаданий, превратившихся в целую систему. По рукам ходили запрещенные церковью различные волховники, сборники примет и гаданий, вроде таких, как: «Очи свербят – плакать будут», «Длани свербят – пенязи имат». Верили в сон, в чох, в полаз, в встречу. Существовали целые системы гаданий по названию «Рафли»: «Аристотелевы врата», «Шестокрыл», астрономические – «Острономы», «Зодей», «Альманах», «Звездочетье».

Человек во всей этой системе занимал особое место: одновременно и объекта и субъекта воздействия. Это было обусловлено тем, что «Самое распространенное верование было в могущество человеческой воли и выражающего его слова. Все собственно так называемое наше старое чародейство основывалось главным образом на убеждении в силе воли и слова»<sup>12</sup>. Высокая степень рас-

<sup>10</sup> См.: Орлов А.С. Книга русского средневековья и ее энциклопедические виды. Докл. АН СССР. 1931. Сер. В. №3.

<sup>11</sup> Костомаров Н.И. Очерк домашней жизни и нравов великорусского народа в XVI и XVII столетиях. М., 1992. С. 274.

<sup>12</sup> Там же. С. 277.

пространения веры в волшебство зафиксирована в языке в большом количестве названий колдунов, которые могли насыпать по ветру, выбирать след, наговаривать на узлы, на просфору и т.п. При вступлении на престол Годунова, Шуйского, Михаила Федоровича Романова по всем селениям принимались клятвы «никакого лиха не учинити и зелья лихого и коренья не давати и не испортити...а ведунов и ведуний не добывати на государево лихо, и их, государей, на следу всяким ведовским мечтаниям не испортити, ни ведовством по ветру ни какого лиха не посылати и следу не выимати»<sup>13</sup>.

Н.И. Костомаров рисует довольно мрачными красками внутрисемейные отношения: «Между родителями и детьми господствовал дух рабства, прикрытый ложною святостью патриархальных отношений», «покорность детей была более рабская, чем детская, и власть родителей над ними переходила в слепой деспотизм, без нравственной силы»<sup>14</sup>. Даже если это считать авторским преувеличением, то, все равно, несомненно, что в структуре русского менталитета того времени отношение взрослого к ребенку было сугубо авторитарным. М.И. Демков отмечает, что «розга и жезл были любимыми темами, над которыми изоощряли свое остроумие словоохотливые в этом случае предки»<sup>15</sup>. А Л.Н. Модзалевский подчеркивает, что древнерусские традиции воспитания не были столь жестокими, как позже, в московский период.

В обучении многие довольствовались грамотой, к дальнейшему же образованию отношение было подозрительное; складывается убеждение, что оно не только не нужно, но и вредно. О себе такой «книжный человек» (то есть просто элементарно грамотный), тип которого господствовал у нас в первые века нашей письменности и оставался господствовать до самого конца XVII века, писал так: «Я человек сельской... Учился буквам, а еллинских борзостей не текох, а риторских астрономий не читал, с мудрыми философы в беседы не бы-

<sup>13</sup> Архангельский А. Образование и литература...С.114.

<sup>14</sup> Костомаров Н.И. Очерк домашней жизни...С.205.

<sup>15</sup> Демков М.И. История русской педагогики. Ч.1-3, СПб.-М.,1899-1910. 2-е изд. Ч.1.Древне-русская педагогика: 10-17 вв. – 1899. Ч.2.Новая русская педагогика: 18 в. 1910. С.220.

вал, учуся буквам благодатного закона, дабы мощно моя грешная душа очистити от грехов»<sup>16</sup>.

Второй существенной составляющей менталитета учителя XVI века стала христианская православная *идеология*, определявшая цели образования и воспитания и опиравшаяся на Священное писание и творения отцов церкви. Согласно идеологии, главная цель образования – нравственное самосовершенствование, а не рациональное познание мира. «В этот период постепенно начало складываться отрицательное отношение к рациональному знанию, наукам о внешнем мире, строгое следование формуле апостола Павла, который полагал, что все человеческое знание исходит от Бога. Интерес к этическим проблемам и нравственному воспитанию почти не оставил места для рассмотрения гносеологических проблем и вопросов дидактического характера. Если в западноевропейских университетах обучение преследовало цели вооружения учащихся инструментами познания, методами рационального доказательства, то в монастырях Руси вели линию на отношение к книжным знаниям как к духовному сокровищу, которое следует накапливать, собирая “аки пчелы мед с цветков”»<sup>17</sup>

Этот идеологический консерватизм был поколеблен сразу с двух сторон. С одной стороны – ересью «стригольников» и «жидовствующих», появившихся в Новгороде и Пскове, а затем и в Москве в XIV-XV веках. Именно еретики «жидовствующие», близкие по духу к чешским гуситам, первыми выступили с требованиями образования для каждого мирянина, а не только для духовенства. А с другой стороны – крайним выражением афонского исихазма, философски разработанного Григорием Паламой и признанного еще в 1351 году официальным учителем православия и приобретшим в Московской Руси XV-XVI веков политико-экономическое звучание в деятельности «нестяжателей». При этом, как отмечал П.Н. Милюков, «неслыханное у нас явление, ересь, застало совершенно врасплох местные духовные власти и вызвало не теоретическое обсуж-

<sup>16</sup> Архангельский А. Образование и литература... С.110.

<sup>17</sup> История педагогики. Учебное пособие для педагогических университетов. Под ред. Академика РАО А.И. Пискунова. В 2х частях. М.,1998. С.171.



дение, а административное преследование»<sup>18</sup>. «Люди у нас просты, - цитирует П.Н. Милюков архиепископа Геннадия, - не умеют по книгам говорить; так лучше уж о вере никаких речей не плодить, только для того и собор учинить, чтобы еретиков казнить, жечь и вешать» [Там же]. Такая идеологическая ситуация, влияя на менталитет учителя того времени, формировала в нем качества защитно-консервативные.

Исходя из вышесказанного, личность российского учителя XVI века может быть охарактеризована следующим образом. Это был укорененный в родную православную почву, ориентированный на церковно-славянский язык, замкнутый в рамках «учения книжного» и монастырской письменности носитель средневекового по своему содержанию менталитета и авторитарной средневековой педагогики.

XVII век внес свои коррективы, особенно в менталитет учителя высшего образования, на который оказывала свое определяющее воздействие *европейская схоластика и европейское латинское образование*. Происходит это постепенно через новую светскую интеллектуальную элиту того времени – служащих Посольского и других приказов, которые профессионально были связаны с книжным делом и переводами. Через них шло признание ценности латинского языка и наук тривиуми и квадриуми, которые пропагандировал еще Максим Грек. Для того, чтобы составить себе представление о личности православного, но образованного на западный манер учителя, обратимся к опыту братских школ Украины и Белоруссии, особенно Киево-Могилянской коллегии, поскольку и сам Киев с середины века уже входил вместе с левобережной Украиной в состав Российского государства.

В уставах и порядке организации братских школ серьезное внимание уделялось личности учителя - ректор и учителя избирались на собрании братства. Устав Луцкой школы требует, чтобы «дидаскал» был благочестив, разумен, смиренномудр, кроток, воздержан, не пьяница, не блудник, не лихоимец, не сребролюбец, не гневлив, не завистник, не срамословец, не чародей, не баснос-

<sup>18</sup> Милюков П.Н. Очерки по истории русской культуры. В 3-х томах. Т.3. Национализм и европеизм. М.,1995. С.55.

казатель, не пособитель ересям, но благочестию поспешитель, образ благой в себе представляющий<sup>19</sup>. Учитель братской школы является перед нами в образе строгого духовного наставника в православной вере, использующего некоторые формы и методы западноевропейской школы (элементы классно-урочной формы организации учебного процесса, диспуты, обязательное обучение) и схоластику вместе с образовательной программой «семи свободных искусств» для дела защиты православия. Это был новый тип учителя, ориентированного уже не на «сумму» знаний и начетчество, а на рациональное мышление в рамках православной догматики. Впервые на Руси официально с кафедры читать проповеди Никон поручил Симеону Полоцкому благодаря наличию у последнего таких личностных качеств. До этого разрешалось читать только поучения отцов церкви. Сам же С. Полоцкий позже стал воспитателем царевичей Алексея Алексеевича и Федора Алексеевича, а с 1679 года наблюдал за учителем будущего царя Петра Никитой Зотовым, обучая и наставляя детей и других знатных лиц. В стихотворном наставлении царским детям он восхвалял богословие, грамматику, диалектику, то есть «латинское суемудрие», что для Москвы тогда было еще новшеством.

На менталитет же учителя низшей школы повлияло появившееся и распространившееся *книгопечатание*. В это время издаются: букварь Василия Бурцова, славянские азбуки, букварь Кариона Истомина, азбуковники. Однако проявление национального самосознания в ответ на влияние Запада вызвало в правительственных кругах ответные меры и здесь: управитель московского Печатного двора митрополит Павел назначен был цензором, и в 1675 году было решено «книг никаких в Москву на продажу не присылать, потому что в Москве устроен на то Печатный двор, и книгами изобильно»<sup>20</sup>.

*Менталитет* оставался во многом прежним, средневековым по своей сути. Понятна, например, экономическая подоплека царской грамоты 1632 года, посланная к псковским воеводам и запрещающая покупать литовский хмель. Од-

<sup>19</sup> Медынский Е.Н. История русской педагогики с древнейших времен до Великой пролетарской революции. 2-е изд. М., 1938. С.147.

<sup>20</sup> Миллюков П.Н. Очерки по истории русской культуры. В 3-х томах. Т.3. Национализм и европеизм. М., 1995. С.110.

нако, царская аргументация вполне в духе тогдашнего менталитета: хмель запрещалось покупать потому, что на него «баба-ведунья наговаривает», чтобы «на люди навесь моровое поветрие»<sup>21</sup>. И если, по словам П.Н. Милюкова, «национальное самосознание до конца XVI века стояло, по-видимому, на уровне толстовского мужика, то есть на уровне примитивного безразличия», то в XVII веке, во многом как реакция на Смутное время, «национализм» проявляется очень ярко, а в структуре менталитета подозрение и ненависть к «немцам» становится общераспространенной чертой. «Органом этого раздражения против иностранцев сделалось уже в конце царствования Михаила (1643) московское духовенство»<sup>22</sup>.

Зато *идеологическая борьба* столетия прямо прошла по личности учителя высшей школы, ввергнув ее в противоречия и отразившись на его менталитете. В начале века главный вопрос высшего образования формулировался остро: «Учиться ли нам полезнее грамматики, риторики, философии и теологии и стихотворному художеству, и оттуду познавати божественная писания, или не учася сим хитростем, в простоте Богу угождати и от чтения разум писания познавати?»<sup>23</sup>. По ясным причинам Россия вначале пошла по второму пути, но столь не решительно и не радикально, что это не могло не сказаться на личности самого учителя: она была расколота еще до раскола. Не на пустом месте возникали у московских властей подозрения в чистоте православия не латински образованных выходцев из Киева, владевших «сими хитростями» и откровенно пропагандировавших схоластику, а учителей-греков, судьба которых незавидна. Констатнинопольский архимандрит Бенедикт, порекомендованный царю самим митрополитом Феофаном, пришелся в Москве не ко двору: «Никто не долже сам величать себя учителем и богословом,.. особенно же при патриархе неприлично и крайне дерзко младшему по сану называть себя учителем и богословом, надобно помнить, как Господь обличал книжников, которые любили

<sup>21</sup> Архангельский А. Образование и литература...С.132.

<sup>22</sup> Милюков П.Н. Очерки по истории русской культуры...С.112,114.

<sup>23</sup> Архангельский А. Образование и литература...С.133.

величать себя учителями»<sup>24</sup>. Грек Арсений, порекомендованный константинопольским патриархом Паисием, заподозрен был в нечистоте веры по доносу того же Паисия (!) и сослан на Соловки. О судьях своих он в отчаянии писал: «Азбуки едва умеют...не знают в азбуке гласные письма и согласные, а родов, и времен, и лиц, и чисел – того и не поминай, священная же феология и в руках их не бывала», «не знают ни православия, ни кривославия...божественные писания по чернилу проходят».

Ярким примером этого раскола в личности учителя и вообще образованного человека стала судьба Юрия Крижанича (1617-1683). По-европейски образованный (обучение в Загребе, Граце, Болонье, Риме), славянин-хорват католик Ю. Крижанич даже в папской конгрегации Пропанды произвел впечатление *cervello torbido e stravagante* (путаной и экстравагантной головы)<sup>25</sup>. Не понятый в Риме, он, после семнадцати лет настойчивой активности и терпеливых ожиданий, все же прибывает в Москву с просветительской целью. Но и здесь он не находит поддержки, не смотря на свой славянский патриотизм.

Другим примером является судьба Милетия Смотрицкого. Сын ректора православного братского Острожского училища, Милетий был отправлен князем Острожским в Вильну в иезуитскую коллегию, кою и окончил с успехом, будучи православным (!). Затем он слушал лекции в протестантских университетах, а, вернувшись на родину, стал рьяным защитником православия. Первая книга его «Плач Восточной церкви с объяснением догматов веры» была в православном мире принята с восторгом, ее оставляли детям в наследство как драгоценность, а иные велели класть в гроб. Славянская грамматическая терминология – это заслуга Смотрицкого. И вдруг в 1624 году – переход в унию!

Церковный раскол стал лишь последним, заключительным актом духовной драмы личности учителя того времени, личности противоречивой и растерявшейся. И только отчаяние и потеря внутренней опоры заставили Аввакума отринуть от себя и «латинское любомудрие» и греков и написать: «Любит нас Бог не меньше греков; предал нам и грамоту нашим языком Кириллом святым и

<sup>24</sup> Там же. С. 110.

<sup>25</sup> См.: Милуков П.Н. Очерки по истории русской культуры...С.115.

братом его. Чего же нам еще хочется лучше того? Разве языка ангельска? Да нет, ныне не дадут, до общего воскресения». Расколом же, мы здесь согласимся с П.Н. Милюковым, духовной Московской властью было объявлено ни что иное как русское национально-религиозное движение, явившееся реакцией на влияние Запада, а светские власти объявили раскол еще и государственным преступлением. Это была «победа бюрократической канцелярщины над народной психологией»<sup>26</sup>, подготовившая дальнейший разрыв образования с отечественной национальной культурой.

Время петровских реформ – это время стремительных перемен в социальной структуре российского общества, и менталитет учителя того времени формируется новыми культурными и социальными детерминантами. Первой культурной детерминантой стала *общая тенденция секуляризации культуры*, в русле которой рождается светская литература, театр, живопись, архитектура. Второй культурной детерминантой стало *книгоиздательское дело*, значительно расширившееся и приобретающее тоже светские черты. Б.И. Краснобаев<sup>27</sup> отмечает три направления книгоиздательского дела Петра: учебная и научно-техническая книга, идеологическая книга и книга, служащая «европеизации» дворянского общества. Все это были книги только практически нужные для дела реформ. Целям европеизации и секуляризации послужило и введение *нового гражданского шрифта*, что сыграло двоякую роль: с одной стороны, значительно упрощалось пользование книгой, которая становилась рабочим инструментом в деле познания, но, с другой стороны, новый шрифт еще больше разрушал старый менталитет и отрывал учителя от славянской церковно-православной культуры. Кириллица с тех пор прочно стала ассоциироваться со стариной, с религиозной книгой, «привычной очам российским».

Новой социальной детерминантой стала сама *политика Петра и идеология*, ее обслуживавшая. Направленная на «исправление духовного чина», политика в отношении церкви привела к окончательной дифференциации учительства. Те,

<sup>26</sup> Милюков П.Н. Очерки по истории русской культуры...С.144

<sup>27</sup> См.: Краснобаев Б.И. Очерки истории русской культуры XVIII века. М.,1997.

кто обучал первоначальной грамоте, сами были, как правило, люди малограмотные, не знали больше того, чему учили, и часто были противниками преобразований. Новый же учитель высшей школы – сторонник реформ – уже не был образованным интеллектуалом и, тем более, духовным пастырем и воспитателем, как это было сто лет назад, а, скорее, прагматиком от образования. Характерной фигурой здесь мы можем считать самого идеолога реформ Феофана Прокоповича, практиковавшего, как известно, в роли преподавателя: по оценкам исследователей был он «весьма беспринципным деятелем, проявляя истинный энтузиазм в любом, даже неприглядном деле, которое поручал ему царь»<sup>28</sup>. Верхом такой беспринципности стало его участие в деле несчастного царевича Алексея – его «Устав о наследии престола».

Другой характерной личностью, уже положительной, является Л.Ф. Магницкий, об образовании которого в Педагогической энциклопедии<sup>29</sup> мы сведений не находим; однако отсутствие серьезного образования не помешало ему стать широко известным педагогом и проработать, благодаря своим блестящим математическим способностям, более тридцати лет в школе и написать учебник, заслуживший добрую славу.

Прагматиками и узкими специалистами были и иностранцы, часто преподававшие в новых профессиональных школах и нередко поручавших дело обучения старшим ученикам, самим нуждавшимся и в знаниях, и в воспитании.

Разрушение политикой Петра-I старого менталитета стало той социальной детерминантой, которая определяла личность учителя того времени. Как писал П.Н. Милюков, «При московском чине жизни, как ни был он плох и низмен сам по себе, все-таки были вещи, которые делать было обязательно, и были другие, которых делать было *нельзя*. Теперь таких вещей не оставалось. Все было можно и ничто не было обязательно, кроме очередного приказания реформатора»; торжество же официальной веры над народной «внесло раздвоение в душу огромного большинства современников... совесть была сломлена или усыплена этим внутренним раздвоением: а всего лучше подходили для

<sup>28</sup> Анисимов Е.В. Время петровских реформ. Л.,1989. С.331.

<sup>29</sup> Педагогическая энциклопедия. В 4 т. М.,1964-1968. Т.2.

наступившей ломки те, у которых она совсем молчала»<sup>30</sup>. Знания и образование в середине XVIII века оставались не востребованными. Л.Ф. Магницкий с горечью отмечал: «Из нашего народа мало обретается, кто бы охоту имел к наукам»<sup>31</sup>. Невежество было характерно и в отношениях к детям, причем не только в народной среде. М.В. Ломоносов в рассуждениях «О сохранении и размножении российского народа» (1761) при расчетах прироста населения исходил из того, что половина детей умирала в возрасте до трех лет. Уже при Екатерине, во второй части известной учебной книги, предназначенной для просвещения народа, «О должностях человека и гражданина», где даются сведения о гигиене тела, встречаем такие рекомендации, что к больным следует вызывать врача, а не употреблять «колдовства и других суеверных средств, как-то заговора, нашептывания, спрыскивания, привесок и прочего...ибо сие богу противно»<sup>32</sup>.

На менталитете учителя того времени отразилась и *политика* самодержавия в области образования, направленная на усиление сословного принципа обучения и воспитания. Мысль о том, что образование детей из разных сословий должно быть различно, не у кого не вызывала сомнений. Даже в закрытых учебных учреждениях, однако, встречалось совместное обучение детей дворян и разночинцев. В этом случае деятельность учителя строго регламентировалась особыми предписаниями: разночинцев не учили «дворянским наукам», в классах создавались специальные дворянские отделения, или же дворянских детей сажали за особые столы, обитые сукном, да и кормили их по-разному. Сословная разница подразумевалась сама собой, и у учителя это не вызывало протеста.

Учитывая низкий социальный статус профессии вряд ли можно было ожидать высоких моральных качеств от учителя того времени. И действительно, некий майор Данилов, вспоминая о штык-юнкере, исполнявшем роль учителя в Московской артиллерийской школе (!) пишет, что тот «редкий день приходил в школу не пьяный». А какой-то рисунок, принесенный учеником в школу, рас-

<sup>30</sup> Милюков П.Н. Очерки по истории русской культуры...С.145.

<sup>31</sup> Краснобаев Б.И. Очерки истории русской культуры XVIII века... С.39.

<sup>32</sup> Краснобаев Б.И. Очерки истории русской культуры XVIII века...С.78.

стегали на спине ученика розгами. В академической гимназии же дело было поставлено в то время весьма плохо, о чем говорит, например, специальное определение канцелярии Академии наук с предписанием педелю (надзирателю) «ежедневно записывать тех учителей, которые в указанные дни и часы к учению приходить не будут или вовсе оные прогуляют». Ему же вменялось в обязанность подавать еженедельную записку о посещении учителями гимназии занятий. Понятно, почему в проекте «Регламента академической гимназии» было сказано, что «в случае нужды даже гимназист старшего класса может давать уроки в младших и средних классах». При этом на должность учителя назначали гимназистов далеко не всегда лучших. В соответствующем документе читаем о неких гимназистах Терентьеве и Прыткове: «Как по их летам, так и по природным их дарованиям нельзя ожидать дальних и великих в науках успехов»<sup>33</sup>. Оба учились в гимназии уже десять лет, «а жалованья производится им помесечно». Посему и приказали им «быть Гимназии учителями и из студентов их выключить, а жалованья производить им ...по сту по двадцати рублей».

Казалось бы, планы Екатерины-II и И.И. Бецкого должны были навести на мысль о важном значении в деле реформы образования личности учителя. Однако этого не произошло, и эффективной интеграции личности учителя в систему новых учреждений, созданных по плану И.И. Бецкого, не произошло. Скорее наоборот, налицо была дезинтеграция и полное несоответствие между планами и личностью учителя того времени. За первые пятнадцать лет существования Московского воспитательного дома в нем сменилось девять главных надзирателей, а о воспитателях Бецкой писал: «Ни один из них не проявил надежного умения; ни один не постигает настоящей цели учреждения; ни один не понимает его духа; они только заботятся о личных своих выгодах...ссорятся между собою и сплетничают»<sup>34</sup>. А ведь это были, если можно так сказать, опытные учебные заведения, на которых ставился социально-педагогический эксперимент по «выведению новой породы людей».

<sup>33</sup> Ломоносов М.В. О воспитании и образовании. М.,1991. С.199, 202,123.

<sup>34</sup> Русская старина. 1896. №11. С.405.



Гораздо эффективней произошла интеграция личности учителя в создавшуюся систему образования в ходе реформы 80-х годов. На первый взгляд это удивительно: небольшое количество образовательных учреждений, созданных по проекту Бецкого, оказываются неуспешны и неэффективны, а всего через каких-то 20 лет другая реформа дает потрясающий результат – в 25 губерниях открыты главные народные училища, в которых учится около 10 тысяч детей, а к концу века в 288 училищах обучалось свыше 22 тысяч детей, среди них 1,5 тысячи девочек.

Очевидно идеи французского Просвещения не прижились на почве российского менталитета, а российский учитель вовсе не намеревался «выводить новую породу людей». Вместе с тем, функцию обучения он уже готов был выполнять. Комиссия об учреждении училищ отмечала: «Все сии школы находятся везде в совершенном единообразии: ученики все... читают одинакие учебные книги, а учителя употребляют одинакий способ обучения»<sup>35</sup>.

Таким образом, к началу XIX века Россия имела уже учителя, личность которого была вполне интегрирована в существовавшую систему образования и могла бы быть охарактеризована такими качествами, как *исполнительность, дисциплинированность, ответственность, но и – отсутствие инициативы, склонность к регламентации как своей деятельности, так и деятельности учеников*. Исследователи<sup>36</sup> отмечают, между прочим, тот факт, что многие частные педагогические журналы в то время просуществовали недолго: главная причина, кроме цензуры, в их непопулярности – издания не были востребованы учителем того времени. Наличие такого учителя, с одной стороны, позволило государству в течение столетия эффективно управлять школой и проводить ряд реформ в образовании, способствовавших дальнейшему развитию отечественной образовательной системы. Но, с другой стороны, мы видим, что все реформы были обусловлены абсолютно далекими от образования политическими причинами, а государство манипулировало школой в своих интересах. При этом колебания политического курса с учетом всевозможной либеральной и

<sup>35</sup> Краснобаев Б.И. Очерки истории русской культуры XVIII века...С.82.

<sup>36</sup> См., например: Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. М.,1987.

радикальной оппозиции этим колебаниям и этому курсу, формировали менталитет учителя, внешне исполнительного и дисциплинированного, но внутренне противоречивого.

Обобщенным стал образ учителя классической гимназии – сухого, авторитарного, излишне строгого, а подчас и жестокого формалиста. Вспомним чеховские, облеченные в художественную форму, социологические исследования. Лучший из его образов – учитель гимназии Буркин, единственный профессионально не деформировавшийся, весьма критичен к своей жизни и профессии: «суровая, утомительная, бестолковая, жизнь, не запрещенная циркулярно, но и не разрешенная вполне» («Человек в футляре»). Фигуры же одиозные носят на себе черты явной профессиональной деформации: географ Ипполит Ипполитыч, мягкий вариант Беликова, говорит только трюизмами, а личность самого Беликова стала хрестоматийной. Даже личности способных и талантливых учителей содержали в себе черты надлома. Такова личность Ф.К. Тетерникова, вошедшего в литературу под псевдонимом Федора Сологуба. И если его Передонов («Мелкий бес») – это просто психопатология, то учитель-разночинец Василий Логин («Тяжелые сны») – типичная фигура, а изображение атмосферы провинциального учительства исследователи считают вполне адекватным действительности.

В.В. Розанов считал, что хорошими учителями становятся не самые способные к науке, а зачастую и чаще всего «средние», посредственные учащиеся, потому что ум, быстрота, талант способного ученика оказываются невостребованными в стандартизированной работе с классом. Учительское дело, по его мнению, может загубить своей рутинностью талант. Уже в то время говорили о ранней усталости учителя, быстром дряхлении его души, постоянно нарастающей невротичности. Через пятнадцать лет после начала работы учитель становится нервным и раздражительным чиновником, неспособным профессионально выполнять свою роль. Чеховский учитель гимназии Никитин («Учитель словесности») «поступает на службу», а в минуты самокритики и жизненных сомнений говорит себе, «что он вовсе не педагог, а чиновник, такой же бездарный

и безличный, как чех, преподаватель греческого языка; никогда у него не было призвания к учительской деятельности, с педагогикой он знаком не был и ею никогда не интересовался, обращаться с детьми не умеет; значение того, что он преподавал, было ему неизвестно, и быть может, даже он учил тому, что не нужно». Учителя порознь умны и честны, писал В.В. Розанов, глубоки и содержательны, но есть что-то, в силу чего все взаимные отношения этих порознь прекрасных людей отравлены, мучительны, извращены, и обыкновенно труд их бесплоден.

Одной из причин такого состояния личности учителя Розанов считает «бескультурность» школы и учителя в смысле отсутствия культуры как «культы», «привязанности» к чему-то, почтению к чему-то. Это – личность закрытого типа, личность, глухая к миру объективного содержания мышления. Даже личности выдающихся педагогов XIX века весьма противоречивы: вспомним взаимоисключающие позиции, высказанные Н.И. Пироговым по отношению к физическим наказаниям детей в его статье «Нужно ли сечь детей и сечь в присутствии других детей?» и в его циркуляре «Основные начала правил о поступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа», где применение розги узаконивалось - по постановлению педагогического совета. Такое неэффективное «врастание» личности учителя в систему образования, обусловленное отрывом от национальной культуры, в конечном итоге и привело к широкому социальному движению и к попыткам социального самоопределения учительства в конце XIX века.

Как считал К.Д. Ушинский, это непонимание сущности и целей образования было обусловлено рядом причин. Например, нежеланием и неготовностью педагогики выходить за свои узкие рамки на более высокий уровень обобщения. Ведь для того, чтобы ответить на вопрос о целях образования, надо предварительно ответить на вопросы «Что такое человек?» и «Что такое ребенок?». Вторая причина – наше непонимание национального характера любой образовательной системы: «воспитательные идеи каждого народа проникнуты национальностью более, чем что-либо другое», поэтому «при переносе этих [то есть

европейских] идей к нам, мы переносим только их мертвую форму, их безжизненный труп, а не их живое и оживляющее содержание»<sup>37</sup>. И третья причина – излишняя зависимость школы от политической конъюнктуры, зависимость, которую Ушинский мягко называет «особой страстностью нашего времени», которая не позволяет педагогике и педагогам быть беспристрастными и взвешенными, увлекая их в идеологическую борьбу. Отсюда рассуждения Ушинского о том, что, в принципе, не так важно, какие предметы изучает ученик, важно – кто его учит, поскольку учитель, сам являющийся носителем народной культуры, на любом предмете будет его воспитывать правильно и выполнять задачи, вытекающие из цели образования. Государство, однако, всегда понимало этот фундаментальный вывод философа-педагога только в форме долженствования, причем одностороннего, нагружая школу социально-политическим заказом и перекладывая тем самым на ее плечи многие свои исконные функции.

И вот здесь стоит обратить внимание на некоторые тенденции в российском образовании, используя аналитический опыт не только отечественных, но и зарубежных мыслителей, поскольку на дворе уже не XIX, а XXI век. В веке позапрошлом К.Д. Ушинский мог с уверенностью говорить о том, что как бы не старалось государство навязать народу не соответствующие его культуре ценности, навязать стане не соответствующую менталитету систему образования, все равно ничего хорошего из этого не выйдет. В середине прошлого века та же по сути точка зрения была обоснована Т. Парсонсом (*The Social System* 1951): культура, социальная структура, «энергетически обеспечивающая» культуру, не может выходить за рамки культурных образцов, поскольку культура «информационно контролирует» социальную структуру. Однако уже во второй половине прошлого века критика структурного функционализма как «социологии статус-кво», не учитывающей социально-культурную динамику, оказалась куда более убедительной на фоне событий конца 60-х годов в Европе. Так, Ж. Бодрийар (*La Societe de Consommation*. 1970) в своем анализе индустриального общества приходит к выводу, что, индустриальное общество, создавая изобилие

<sup>37</sup> Ушинский К.Д. Указ. соч., стр. 33.

(Welfare State – государство всеобщего благоденствия), не решает, а только усугубляет социальные проблемы, в частности проблему неравенства.

Не трудно заметить, что сегодняшняя ориентация образования на инновации как на панацею от всех трудностей и проблем переходного периода (согласно этой «инновационной» логике – все новое заведомо лучше старого) формирует у всех участников образовательного процесса, а в первую очередь у учителя, менталитет того самого адепта общества потребления, поскольку структурные компоненты его профессиональной деятельности уже содержательно не связаны ни с культурными смыслами, ни даже с социально-структурными смыслами и значениями. Потребление, подчеркивал Бодрийар, – «это система, которая обеспечивает порядок знаков и интеграцию группы; оно является, следовательно, одновременно моралью (системой идеологических ценностей) и системой коммуникации, структурой отношений»<sup>38</sup>.

Казалось бы, что тут плохого – воспитывать граждан общества потребления, тем более, что нынешний экономический подъем России в перспективе, возможно, обеспечит то самое общество изобилия, которое и было создано в 60-е годы на Западе. Но вот беда, и об этом-то Бодрийар и пишет как о главной проблеме: общество потребления вовсе не направлено на удовлетворение человеческих потребностей, а, по сути своей, нацелено на удовлетворение потребностей производства посредством формирования нужного производству потребителя. То есть – посредством формирования нужного производителю менталитета. При этом у потребителя совсем отсутствует альтернатива в выборе – потреблять или не потреблять, поскольку вся система нацелена на потребление, а жить вне системы невозможно. Вариант хиппи и других маргиналов Бодрийар, совершенно резонно, не рассматривает всерьез, поскольку все они – часть все той же системы воспроизводства общества потребления, которое он рассматривает также и как «общество обучения потреблению, социальной дрессировки в потреблении, то есть новый и специфический способ *социализации*»<sup>38</sup>.

<sup>38</sup> Бодрийар Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры. М., 2006. С.111.

<sup>38</sup> Бодрийар Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры. М., 2006. С.111.

И если несколько лет назад актуальной была проблема консерватизма и закрытости учителя к инновациям, то сегодня, как нам кажется, проблема в другом: как противостоять «инновационной экспансии» и сохранить то лучшее, что было наработанное отечественным образованием за период как советский, так и постсоветский. Вся история формирования менталитета российского учителя (рамки статьи не позволили включить в анализ советский период) говорит за то, что идеи общества потребления весьма далеки от отечественной традиции, но современные тенденции социо-культурного развития в условиях глобализации позволяют сделать предположение, что и Россия от этого не уйдет. Остается пока гадать, в чем будет наша специфика.

Менталитет, мировоззрение, *credo* в педагогике ненасилия. // Сб. научных статей по проблемам педагогики ненасилия. Материалы XXVIII Всероссийской н-п конференции (СПб. 19 апреля 2007). Под ред. Козловой А.Г., Маралова В.Г., Гавриловой М.С. СПб.: «67 гимназия. Verba Magistri», 2007.