И. И. Солодовникова

Дворянское воспитание

от Екатерины II к Александру I

(К вопросу о национальной идее)



Санкт-Петербург
НАУКА
2024

УДК 791
ББК 85.324.6
С60

Рецензенты:
доктор педагогических наук, профессор Е. В. Иванов,
доктор философских наук, профессор Б. Г. Соколов

Солодовникова И. И.

Дворянское воспитание: От Екатерины II к Александру I. (К во-просу о национальной идее). — СПб.: Наука, 2024. — 215 с. (электронный вариант без иллюстраций — 213 с.).

ISBN 978-5-02-040267-6

Дворянское воспитание, дворянская культура... Что значат эти слова для современника: роскошь, развлечения, интриги, заговоры? Что все же составляло основу русской дворянской культуры начала XIX века? Похожи ли возрожденные ныне лицеи, гимназии на те учреждения, где учились Александр Пушкин и Антон Дельвиг, Петр Румянцев и Карл Толь, Мария Суворова и Екатерина Невельская?

Книга представляет собой комплексное исследование феномена духовно-нравственного воспитания в образцовых образовательных учреждениях для дворян в России первой четверти XIX века. Опираясь на документальные свидетельства, автор раскрывает перед читателем богатую палитру ценностей русской дворянской культуры, которая в первую очередь проявила себя в образцовых образовательных учреждениях для дворян: в Императорском Лицее в Царском Селе, Первом Кадетском корпусе и Воспитательном Обществе благородных девиц в Санкт-Петербурге в блистательную Александровскую эпоху, прослеживая историю их развития со времен Екатерины Великой. Д. С. Лихачев сравнивал начало XIX века со вспышкой пламени свечи, отмечая поразительный культурный взлет России того времени.

Издание адресовано широкому кругу читателей.

ISBN 978-5-02-040267-6

© ФГБУ Издательство «Наука»,
редакционно-издательское
оформление, 2024

ВОЗРОЖДЕНИЕ

Воспоминание, рисуй передо мной
Волшебные места, где я живу душой...

А. С. Пушкин. Царское Село. 1819

У каждого человека живет в душе тяга к прекрасному, возвышенному и светлому... Но судьбы складываются по-разному: кому-то жизнь с рождения и на долгие годы открывает мир во всем его великолепном многообразии, кто-то едва не отчаивается в попытках остаться верным своим отрадным грезам, другие же не находят в себе сил верить в чудо и противостоять жизненным искушениям во имя добра и любви. Но ни один человек не прожил жизнь, не совершая больших или маленьких ошибок. И как жаль всего того, что не удалось сохранить. Как избежать новых ошибок? Как жить в ладах со своей совестью? Что дает человеку силы оставаться в труднейших обстоятельствах Человеком? А если говорить не только о жизни конкретного человека, но о жизни целого народа, то ответим ли себе: чего мы лишили себя в эпоху Октябрьского лихолетья? Верно ли восстанавливаем то, что было потеряно? И, вообще, восстанавливаем или открываем для себя впервые?

Красивые книги девятнадцатого столетия в кожаных переплетах с золочеными страницами открывают перед нами новый мир, переносят в дворцовые залы, дворянские усадьбы, дают ощущение дыхания прошлого, знакомят с выдающимися деятелями того времени и помогают найти ответы на некоторые очень сложные вопросы. Возможно, это связано с тем, что в дореволюционной культуре есть то, что требует нашего обращения, без чего мы не можем обойтись. Нам недостаточно теперь знать только внешнюю историю русского дворянства, нас беспокоят новые вопросы. Каков был внутренний мир дворянина?.. Что волновало его?.. Чем он жил?.. О чем мечтал?..

Каковы были его идеалы?.. На чем было основано его жизненное кредо?.. Кто мог с гордостью произнести слова «Я — русский дворянин»?.. И как такой человек должен был вести себя в различных обстоятельствах?.. И, наконец, можем ли мы при желании дать своим детям «дворянское» воспитание?..

Дворянская культура заслуживает серьезного, глубокого изучения как особое, самостоятельное явление отечественной культуры. В советское время было принято относиться к дворянскому сословию, его истории с позиций враждебности, противостояния, в связи с чем ценностные аспекты влияния дворянства на развитие русской культуры в целом оставались малоизученными. Совсем недавно стали говорить о дворянской культуре как о феноменальном явлении, т.е. как о явлении, обладающем исключительными, выдающимися чертами. В советские годы аристократические слои общества не включались в понятие «народ», наоборот, народ и аристократия представляли собой как бы два враждебных лагеря, где высшие слои общества являлись лишним элементом общественной структуры. Современные социологи разделяют мнение, согласно которому в передовых слоях с большей полнотой определяется взгляд на жизнь, свойственный всему народу [62, с. 60].

Значение дворянской культуры трудно переоценить. Среди важнейших принципов дворянской идеологии убеждение в том, что высокое положение дворянина в обществе диктует необходимость заботы о своем образовании и об улучшении образовательной системы в стране и обязывает быть образцом высоких нравственных качеств [138, с. 52]. Нравственность — основа любой культуры, а образование, воспитание — своего рода способ овладения культурой и одновременно «процесс передачи ее от поколения к поколению» [2, с. 8].

Дворянство — это богатство русской истории: вся династия Романовых, А.С. Пушкин и Н.В. Гоголь, Л.Н. Толстой и Ф.М. Достоевский, И.С. Тургенев и Ф.И. Тютчев, М.М. Сперанский и М.С. Воронцов, А.В. Суворов и М.Б. Барклай-де-Толли, И.И. Пущин и П.И. Пестель, М.И. Глинка и Н.А. Римский-Корсаков; лица духовного звания, такие как Игнатий Брянчанинов и Иулиания Лазаревская, и многие, многие другие.

Дворянство — это и выдающиеся архитектурные, дворцово-парковые ансамбли (Смольный монастырь и Зимний дворец в Петербурге, Большой дворец в Петергофе и Екатерининский дворец в Царском Селе, Царскосельский и Павловский дворцово-парковые

ансамбли и многое другое), художественные полотна, скульптуры, музыкальные и литературно-художественные произведения. Не перечислить всего того, что создано русской дворянской культурой.

Красивый интерьер, умные речи, изящные манеры... Но как вписать в эту идиллическую картину помещицу Салтыкову, прототипов гоголевских персонажей, все те человеческие пороки, которые существовали и в дворянской среде? Конечно, в дореволюционной России не все было благополучно, но для нас важно выяснить, каково было отношение к аберрациям подобного рода в дворянской среде. А то, что это были отклонения от этических идеалов дворянства, не вызывает сомнения. Появилась необходимость рассматривать не нормы, представляющие среднюю величину, необходимую обязательную меру, а идеалы, то, что составляет высшую цель стремлений.

Трагическое мироощущение и одновременно надежду на грядущее понимание современниками идеалов минувшей эпохи выразила Зинаида Гиппиус в своем стихотворении «14 декабря 17 года», адресованном Дмитрию Мережковскому:

Простят ли чистые герои?
Мы их завет не сберегли.
Мы потеряли все святое:
И стыд души, и честь земли.

Мы были с ними, были вместе,
Когда надвинулась гроза.
Пришла Невеста. И невесте
Солдатский штык проткнул глаза.

Мы утопили, с визгом споря,
Ее в чану Дворца, на дне,
В незабываемом позоре
И в наворованном вине.

Ночная стая свищет, рыщет,
Лед по Неве кровав и пьян...
О, петля Николая чище,
Чем пальцы серых обезьян!

Рылеев, Трубецкой, Голицын!
Вы далеко, в стране иной...
Как вспыхнули бы ваши лица
Перед оплеванной Невой!

И вот из рва, из терпкой муки,
Где по дну вьется рабий дым,
Дрожа протягиваем руки
Мы к вашим саванам святым.

К одежде смертной прикоснуться,
Уста сухие приложить.
Чтоб умереть — или проснуться,
Но так не жить! Но так не жить!

Тема отношения к декабрьскому вооруженному восстанию на Сенатской площади сегодня в публицистической литературе одна из острых, дискуссионных среди вопросов, связанных с дворянской культурой. Надеемся, что выступление дворянских офицеров получит объективную трактовку наших современников. Сейчас хотелось бы обратить внимание в первую очередь на тот разрыв, который произошел в русской культуре в начале XX в. в связи с культурной революцией, которая явила собой процесс коренной ломки сложившихся стереотипов общественного сознания, духовно-нравственных ориентиров в поведении людей, на государственную политику, направленную на изменение социального состава и на разрыв с традициями культурного прошлого. Процесс передачи социального опыта был сознательно прерван, хотя отдельные его части сохранялись в таких формах, как, к примеру, народная педагогика, которая хранила педагогическую культуру народа, его педагогическую ментальность и сегодня составляет основу педагогического знания [3, с. 10].

Учитывая, что дворянское сословие занимало привилегированное положение в российском обществе в течение долгого времени, обращение к ценностным ориентациям дворянской культуры означает новые возможности, перспективы, открывает новые горизонты в изучении теории и истории русской культуры в целом.

Геральдика, правила этикета, религиозные символы, язык театра, музыки, архитектуры, изобразительного искусства — это знаковые системы, в которых зашифрована социальная информация, в эти знаки вкладывалось определенное значение, содержание, смысл. И палитра вкладываемых смыслов была настолько разнообразна и в то же время гармонична, что невольно напрашивается вопрос: насколько современный человек способен оценить это богатство? Как отмечет культуролог А. С. Кармин: «Понимать какое-либо явление культуры — значит видеть в нем не просто чувственно воспринимаемую

вещь, но его невидимый, субъективный смысл» [1, с. 10]. Имеет ли современный человек возможность освоить эти языки знаковых систем? Ведь сложные виды человеческой деятельности не передаются генетически, им необходимо учиться[1].

Хранить, приумножать и транслировать социальную информацию и были призваны учебно-воспитательные дворянские учреждения. Русская дворянская культура в своих основаниях была призвана аккумулировать все то лучшее, что было в отечественной культуре в различные периоды истории, сохранить и передать эти ценности следующим поколениям, сохраняя традиции и создавая новые национально значимые пласты высочайшего уровня, как в русской, так и в мировой культуре. К сожалению, исследований по истории русского дворянства не так много, как хотелось бы. В данной книге предпринята попытка осветить историю образцовых дворянских образовательных учреждений и тем самым прикоснуться к ценностям русской дворянской культуры.

Духовно-нравственное воспитание дворян в образцовых образовательных учреждениях заслуживает серьезного внимания не только как частный вариант проблемы воспитания, но и как особое явление отечественной культуры, необходимое для восстановления духовного здоровья нации. В современных условиях поиска национальной идеи и ориентиров в образовании, возможно, именно обращение к опыту духовно-нравственного воспитания в исследуемых учреждениях поможет определить верную стратегию.

Недостаточное внимание к опыту духовно-нравственного воспитания в дореволюционных учебно-воспитательных учреждениях обнаруживает себя в современной педагогической практике, попытках адаптировать традиционные формы образования к новым общественным и социально-экономическим условиям [58]. Первый опыт воссоздания системы лицейского образования, кадетских корпусов, женских учебно-воспитательных учреждений показал недостаточность имеющихся сведений о практике духовно-нравственного воспитания в подобных учреждениях дореволюционной России.

Актуальным стало изучение традиций полодифференцированного образования. Как отмечают исследователи, в условиях политической борьбы на рубеже XIX—XX вв. идея равенства полов получила не-

---

[1] *Кармин А. С.* Основы культурологии. Морфология культуры. СПб., 1997. С. 10.

верное направление, ложная трактовка идеи «искажала полноту истины о совместности полов в жизнедеятельности, обедняла понимание сложной диалектики их взаимных отношений» [36, с. 12].

Особенное внимание к изучению опыта духовно-нравственного воспитания в образцовом военно-учебном заведении России начала XIX в. вызвано потребностью возродить традиции воспитания русского офицера, желанием дать максимально подробную историческую информацию о духовных основаниях героизма и высокого нравственного достоинства русского воина времен «золотого века» дворянской культуры, времен побед российской армии над армией Наполеона и тем самым способствовать укреплению обороноспособности страны, ее благополучию.

Первая четверть XIX в. является расцветом русской дворянской культуры, временем создания национальной системы образования и по праву именуется эпохой Просвещения. Дворянские образцовые образовательные учреждения, соединившие в себе лучшие достижения в области просвещения, духовно-нравственного воспитания, играли значительную роль в культурной жизни общества того времени.

Книга, которую вы держите в руках, расскажет вам о том, каковы были настроения в обществе в Александровскую эпоху, о том, что понимали под воспитанием, на какие идеалы была ориентирована система воспитания дворян, что составляло ее содержание, какие средства считались допустимыми, чем отличалось воспитание юноши дворянского происхождения от воспитания благородной девицы. Надеюсь, что эта книга станет не только новым знакомством с принципами дворянского воспитания, но позволит по-новому взглянуть на современные общественные проблемы, преодолеть трудности, связанные с воспитанием детей в своей семье.

Автор выражает глубокую благодарность доктору педагогических наук, профессору Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена Эммануилу Ароновичу Вербу — научному руководителю в 2002—2005 гг., а также его супруге, кандидату педагогических наук, доценту Санкт-Петербургского университета культуры и искусств Лидии Яковлевне Верб, доктору педагогических наук, профессору кафедры педагогики Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого Евгению Вячеславовичу Иванову, доктору философских наук, профессору кафедры культурологии, философии культуры и эстетики

Института философии Санкт-Петербургского государственного университета Борису Георгиевичу Соколову за неоценимую помощь в работе над книгой. Автор сердечно благодарит свою маму Морозову Аллу Антоновну и семью Ряхиных — без их веры и поддержки это исследование также не могло состояться.

Автор выражает глубокую признательность спонсорам этого издания, которые пожелали остаться неизвестными.

ИЗМЕРИТЬ ДУХОВНОСТЬ?

Не знаю я, где святость, где порок,
И никого я не сужу, не меряю.
Я лишь дрожу пред вечною потерею:
Кем не владеет Бог — владеет Рок...

Зинаида Гиппиус. Б.Б<угаев>у. 1907[1]

В основании системы воспитания должны стоять общечеловеческие и отечественные традиции и ценности. Сегодня центральной для отечественной педагогики признана тема духовно-нравственного становления детей и молодежи. Воспитание и духовность, воспитание и нравственность — темы неразрывно связанные. Но такое официальное признание пришло относительно недавно. И вот выясняется, что не исследованы огромные пространства отечественной культуры, не выработаны подходы к современным исследованиям такого рода.

Писать о духовности, пусть даже в таком воспитательном контексте, лицу современному недуховному, на мой взгляд, едва ли позволительно. В пору начать книгу так же, как начинали когда-то древние, повествующие о житиях святых, о самом важном, о святом, со слов: «Я, жалкий и многогрешный, осмеливаюсь описать...». И мне видится очень важным, что, все же осмелившись писать, писали они как будто не богословствуя, иногда намеренно избегая трактовок. Еще говорят, что писать что-либо нужно только в том случае, если не писать не можешь... Я попробую рассказать о тех документах, что попали ко мне в руки и позволили осуществить путешествие в начало XIX в., о системе духовно-нравственного воспитания русских дворян в образцовых образовательных учреждениях.

Предварительно определимся с пониманием некоторых терминов, а также рассмотрим позиции некоторых современных исследователей, занимающихся столь сложным вопросом — вопросом духовности.

---

[1] Все стихотворения или отрывки из стихотворений З. Гиппиус, приведенные в данной книге, печатаются по тексту публикации: Наше наследие. 1990. № 4.

Важную смысловую нагрузку по отношению к тем образовательным учреждениям, о которых пойдет речь, несет термин «*образцовые*», ставший одним из оснований для объединения рассматриваемых образовательных учреждений в едином поле исследования. Образцовыми в рассматриваемый период являлись следующие учреждения.

С момента своего основания, с 29 июля 1731 г., «Корпусъ Кадетовъ»[1] стал образцом для устройства не только кадетских корпусов, но и многих других учебно-воспитательных заведений для дворян в России — своеобразной «рыцарской академией». В первой четверти XIX в. корпус сохранял свое образцовое положение среди подобных военных заведений, имея в штате самое большое количество воспитанников, являясь культурным авангардом дворянского сословия [138, с. 55; 34, с. 85]. Первый Кадетский корпус просуществовал до лета 1918 г., правда в 1863 г. его история была прервана в связи с военными реформами и созданием военных гимназий на базе кадетских корпусов, но с 1882 г. кадетские корпуса были восстановлены, в их числе был и Первый Кадетский корпус. Корпус расположился на Васильевском острове во дворце, ранее принадлежавшем князю Меншикову[2]. Также корпусу была пожалована земля вокруг дворца — 2.5 версты в окружности (2.667 км). После указа 1731 г. в корпус записали своих детей многие родовитые дворяне: сенатор Новосильцев, Милославский, Васильчиков, Вельяминов, Протасов, Колычев, Левашов, Бобрищев-Пушкин, Бахметьев; князья: Репнины, Долгорукие, Прозоровские, Волконские, Черкасские, Голицыны; графы: Скавронские, Ефимовские, Гендриковы, Шереметьев; из прибалтийских дворян: Фелькерзам, Эссен, Пален, Розен, Корф, Берх, Гельфрейх, Гельвиг, Глазенап, Буксгевден,

Первый Кадетский корпус был основан 29 июля 1731 г. Открыт 17 февраля 1732 г. Просуществовал до 1918 г.

---

[1] Открытие Шляхетского Кадетского корпуса произошло 17 февраля (по старому стилю) 1732 г. в Санкт-Петербурге; в 1743 г. корпус получает наименование Сухопутного для отличия от Морского; с 1766 г. — Императорский Сухопутный Шляхетский Кадетский корпус; с 10 марта 1800 г. — Первый Кадетский корпус.

[2] Дворец подвергся перестройке. В 1730—1740-х гг. среди руководителей ремонтных работ был швейцарец Доменико Трезини, во второй половине XVIII в. архитекторами и преподавателями в корпусе были И. Е. Старов, Ю. М. Фельтен, В. И. Баженов (см.: *Калязина Н.* Меншиковский дворец-музей. Л.: Лениздат, 1986).

Удом, Медем, Икскуль, Альбедиль, Герздорф и др. К открытию корпуса — 56 человек [50, с. 2].

Воспитательное Общество благородных девиц (неофициальное название — Смольный институт) (1764—1917) положило начало общественному среднему образованию женщин в России и стало образцом, по которому учреждались женские образовательные заведения в губернских городах страны и в столице [33, с. 17]. Основано оно было при Новодевичьем женском монастыре (Смольном) в Санкт-Петербурге. 5 мая 1764 г. Екатериной Великой был подписан указ о воспитании двухсот благородных девиц. «В новостроющемся Санктпетербургском Новодевичьем Монастыре учредили Мы воспитывать беспрерывно до двухсот благородных девиц, и при сем оного воспитания конфирмованный Нами устав прилагаем... повелевая его напечатать по всем губерниям, провинциям и городам, дабы ведая о сем новом учреждении, которое при освещении Монастыря делом самим начнется будущего Июня 28 дня сего года, каждый из дворян мог, ежели пожелает, дочерей своих в младенческих летах препоручить сему Нами учрежденному воспитанию, так как в Уставе предписано. Начальницею же к сему воспитанию Мы уже определили Княжну Анну Долгорукую, а правительницею, умершего Статского действительного советника Делафона, жену вдову Софию Делафон. Екатерина. В Сарском Селе Майя 5 дня 1764 года».

Воспитательное Общество благородных девиц было основано 5 мая 1764 г. Открыто 28 июня 1764 г. Просуществовало до 1918 г.

Свое название Смольный монастырь получил по имени так называемого Смольного дворца Петра I — дома, в который приезжал царь, чтобы наблюдать за работой на Смольном дворе — месте, где варили и хранили смолу, необходимую для постройки судов. Дворец сгорел во время пожара 1744 г., а на месте Смольного двора императрица Елизавета Петровна, желавшая передать трон своему племяннику, а самой уйти в монастырь, решила возвести для себя на памятном месте женскую обитель [63, с. 20]. Строительство было поручено знаменитому зодчему, создавшему такие шедевры архитектуры, как Зимний дворец в Петербурге, Большой дворец в Петергофе и Екатерининский дворец в Царском Селе, яркому представителю русского барокко Варфоломею Растрелли. И хотя значительная часть работ была выполнена скоро (1748—1754), но окончание строительства произошло лишь в XIX в. под руководством архитектора Василия

Петровича Стасова. Тогда же, в начале XIX в., за недостаточностью помещений архитектором Джакомо Кваренги было построено классицистическое здание для Воспитательного Общества благородных девиц — Смольный институт (1806—1808).

Тогда же, в первой четверти XIX в., создается новый тип учебно-воспитательного учреждения, которое стало осуществлять подготовку к «важным частям службы государственной», совмещая профессиональное образование с хорошим уровнем знаний, необходимых «всякому истинно образованному человеку» — лицей. Первым лицеем в России стал Императорский Лицей в Царском Селе (1811—1917) — особое высшее привилегированное закрытое учебное заведение, с момента своего основания находящееся под покровительством императора Александра I. Лицей — яркое явление отечественной культуры, в его стенах воспитывался величайший русский поэт Александр Сергеевич Пушкин. Императорский Лицей в Царском Селе также рассматривается в качестве образцового образовательного учреждения [43, с. 249].

Императорский Лицей был основан 12 августа 1810 г. Открыт 19 октября 1811 г. Просуществовал до 1918 г.

О задачах, возлагаемых на Лицей, и причинах появления образовательного учреждения нового типа хотелось бы рассказать подробнее несколько позже. Пока ограничимся самой общей информацией. Торжественное открытие Императорского Лицея состоялось 19 октября 1811 г. в Царском Селе (ныне г. Пушкин). Расположился Лицей во флигеле Екатерининского дворца, а в 1843 г. был переведен в Петербург и получил наименование Александровского в честь бывшего своего покровителя. Екатерининский дворец (1752—1757) в Царском Селе, как было уже сказано, творение зодчего В. В. Растрелли, а флигель дворца (1788—1792) был построен представителем раннего классицизма архитектором Ильей Васильевичем Неёловым, подготовкой же помещений для нужд образовательного заведения занимался архитектор В. П. Стасов.

Все указанные учреждения были закрытого типа, т.е. родители или лица, их заменяющие, со своего согласия отдавали туда детей на определенный срок без права забрать ребенка ранее, чем закончится его образование. Исключением могли стать только серьезная болезнь или грубое нарушение правил общежития. Закрытые образовательные учреждения в то время были не редкостью. Правда, закры-

тость эта была не безусловна, т.е. и родители, и другие лица могли навещать воспитанников. В Лицее, например, родителей нередко приглашали на различные праздники или выходные дни. Сами лицеисты гуляли в публичном парке Екатерининского дворца. В дни каникул лицеисты в сопровождении наставников изучали пригороды, а на рождественские каникулы 1816 г. получили разрешение посетить Санкт-Петербург[1]. В Воспитательном Обществе уже в екатерининское время по выходным дням собирались многочисленные гости. Кадетский корпус часто посещали иностранные короли, принцы и принцессы, со времен Елизаветы Петровны кадетам стали разрешать «отпуски» в свои дома на срок до 4 месяцев. Необходимость в некоторой изолированности объяснялась желанием устроителей оградить детей от дурного, как тогда казалось, и для этого были свои основания, влияния домашнего воспитания. В статье регламента Кадетского корпуса 1731 г. говорится о том, что сродники иногда сами не имеют желания учиться и не признают важности образования, в связи с чем удаление от такого сообщества виделось лучшим и прямым способом воспитания в молодых дворянах желания учиться: «Понеже молодым людям для наилучшего их учения полезнее бывает в таких краях быть, где бы родства и деревень или жительства их вблизости не имели, а особливо в таких местах, у которых сродники и сами иногда в науках мало охоты или в них силу признавать не хотят, того ради мнится оному Корпусу Кадетов быть в Петербурге...» [165, с. 7]. Неверно представлять, будто устроители учебно-воспитательных заведений желали вырастить изнеженные создания, оградить от общества. Скорее, наоборот, желали подготовить для жизни или, как тогда говорили, образовать. Но об этом подробнее немного позже.

Закрытость образовательных учреждений была не безусловна. Необходимость в некоторой изолированности объяснялась стремлением возбудить у детей желание учиться, в условиях, когда общество еще не признавало важности образования.

Применительно к интересующим нас дворянским учреждениям нередко можно встретить в литературе эпитеты «*привилегированные*», «*элитарные*». Данные учреждения, безусловно, являются и привилегированными, и элитарными, но эти понятия значительно

[1] Императорский Лицей в памяти его питомцев: Царскосельский Лицей (1811–1843) / Сост. Л. Б. Михайлова. СПб.: Наука, 2011. С. 110.

шире понятия «образцовые» и подразумевают образовательные учреждения для дворян вообще как первенствующего сословия в государстве, к тому же термин «привилегированные» можно отнести и к некоторым образовательным учреждениям для других сословий (например, мещан), которые имели свои сословные привилегии. М. Ф. Шабаева, рассматривая устав 1804 г., отмечает сословный характер народного образования в первой четверти XIX в., несмотря на провозглашение доступности школы для всех сословий [93, с. 185]. В тексте допускается применение понятий «привилегированные», «элитарные», «образцовые» в качестве синонимов в тех случаях, когда в рассматриваемом контексте признак образцовости не имеет решающего значения. Также в историко-педагогической литературе применительно к исследуемым учреждениям можно встретить термин «передовые». Мы рассматриваем это понятие как близкое по значению понятию «образцовые», но не равнозначное, поскольку среди передовых образовательных учреждений для дворян могут быть, к примеру, частные пансионы, но именно термин «образцовые» предполагает объектом нашего внимания дворянские образовательные учреждения закрытого типа, финансируемые государством прежде всего и главным образом [69, с. 67], которые осуществляли реализацию принципа государственности, заявленного в уставах 1786, 1804 гг. [33, с. 10].

Термин «образцовые» наиболее адекватно отражает специфику дворянских образовательных учреждений закрытого типа, финансируемых государством прежде всего и главным образом и осуществлявших реализацию принципа государственности.

Под «*образованием*» в данной работе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения. Учитывая сложность взаимосвязи между понятиями «образование», «обучение», «воспитание», необходимо отметить, что в книге применение понятия «образование» призвано подчеркнуть целостность, гармоническое единство не противоречащих друг другу элементов процесса, который ряд авторов определяют как процесс педагогический.

В работе также встречается понятие «*юношество*», которое в исследуемый период подразумевало в гендерном отношении недифференцированную аудиторию, что обусловило применение этого термина по отношению как к воспитанникам, так и к воспитанницам.

И, наконец, поскольку доказано существование феномена дворянской культуры XVIII — первой половины XIX в., определена

историческая роль дворянства в становлении отечественной культуры и самосознании российского общества указанного периода, обосновано мнение, что менталитет дворянства предполагал обладание высоким уровнем образованности и нравственных качеств [138], есть все основания к постановке вопроса о феномене дворянской педагогики как явлении, в котором обнаруживается сущность дворянской культуры, в том числе представлений об идеале человека, целях и задачах, содержании и средствах воспитания. Тем более, что на довольно продолжительном отрезке истории дворянские образовательные учреждения существовали самостоятельно, не будучи включенными в государственную систему образования. Таким образом, употребление термина «*дворянская педагогика*» закономерно и необходимо для адекватной оценки явлений отечественной педагогики в целом. С. Ф. Егоров к периоду XVIII — середины XIX в. применяет термин «дворянско-государственная педагогика» [69, с. 67], подчеркивая, что вся система учебно-воспитательных учреждений в исследуемое время развивалась как сословная, а дворянские учебные заведения закрытого типа поддерживались государством в сравнительно большей степени. Следовательно, именно дворянские учебные заведения закрытого типа в главных чертах отражали официальную позицию государства по педагогическим вопросам. Дворянская педагогика была корпоративна по отношению к другим сословиям России, но не была замкнута по отношению к русской культуре в целом, являясь выразителем национальных интересов в вопросах образования.

Дворянская педагогика была корпоративна по отношению к другим сословиям России, но не была замкнута по отношению к русской культуре в целом, являясь выразителем национальных интересов в вопросах образования.

Рассмотрим имеющиеся на сегодня воззрения по вопросу духовно-нравственного воспитания. В работах большинства отечественных философов, государственных деятелей и педагогов (Петр I, Екатерина II, И. И. Бецкой, А. В. Суворов, Н. И. Пирогов, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский и др.) вопросам духовно-нравственного воспитания придавалась первостепенная важность. Без преувеличения можно констатировать, что духовно-нравственное воспитание является центральной, ключевой проблемой педагогической науки. Современные исследователи утверждают, что и в советский период в процессе формирования мировоззрения школьников, их нравственного,

эстетического и умственного воспитания развивались их духовные ориентации [154; 188]. Правда, часто предметом исследований становились лишь социальные аспекты нравственности.

Сегодня в «Российской педагогической энциклопедии» *педагогическая наука* определена как *одна из форм духовно-практического освоения мира*. Современный философ Геннадий Павлович Выжлецов расценивает аксиологическую ориентацию сегодняшней философии как закономерный этап, знаменующий переход от рассмотрения вопросов первопричин бытия (онтологический период) и разумного переустройства общества (гносеологический период) к вопросам сферы духа. Это в большей мере объясняет современную тенденцию усиления внимания мировой науки к ценностным детерминициям конкретного человека и, в том числе, является характерной чертой современных историко-педагогических исследований. Тем более, что связь между философией и образованием не только не отрицается современными учеными, но обосновывается необходимость развития прикладной философии — философии образования.

Попытки систематического осмысления основных подходов в исследовании понятия «духовность» связаны с разработкой концептуальных моделей различной степени обобщения. Ряд современных исследователей выделяют светский и религиозный подходы к пониманию духовности [154, с. 9; 190, с. 10]. Сутью религиозного подхода является представление о духовности как о степени преображения человека Божественной благодатью [154]. Сущность светского подхода сводится, как правило, к трактовке нравственных ценностей как конечных, высших.

Существует ли интегративное поле между духовным и нравственным? Ведь все вышесказанное не означает, что такой связи не может существовать. Наоборот, полагаю, что нравственное не может существовать вне всякой связи с духовным. Между религиозным и светским подходом существует связь, как между общим и частным: в первом случае (религиозный подход) речь идет о духовном, а во втором («светский» подход) о нравственном, *воспринимаемом* в качестве духовного (высшего), но остающегося тем не менее нравственным. Для более детального рассмотрения взаимосвязи духовного и нравственного прежде обратимся к позиции тех исследователей, которые, признавая «духовность» одним из ключевых понятий общечеловеческой истории, одновременно считают,

что духовность человека определяется не только и не столько религиозной принадлежностью, в связи с чем применяют иные основания классификации.

Многие отечественные философы (Л.Н. Толстой, С.Л. Франк, Н.О. Лосский и др.) исходили из утверждения, что духовность — исключительная черта, отличающая человека от животного и присущая каждому индивиду. Автор данной работы убежден в правоте такой позиции, согласно которой классификация подходов в понимании духовности по принципу религиозности (вероисповедания) выглядит недостаточно объективной. Современный философ, занимающийся изучением основных форм связи духовного и нравственного, И.М. Дугин рассматривает духовность в качестве глубинного онтологического основания в человеке, а нравственность как форму преобразования эмпирических факторов, воздействующих на человека, перевода их во внутренний план его бытия и образования особого морального сознания как сферы реального столкновения личностного, духовного начала в человеке с его актуальными влечениями и требованиями внешних социальных норм [65, с. 10]. Эта позиция представляется весьма обоснованной, но нас не только интересует взаимосвязь духовного и нравственного в общем, а связь этих понятий в процессе воспитания человека, потому настало время обратиться к трудам современных педагогов.

Различные аспекты воспитания духовности сегодня рассматривают многие исследователи. Для нас значимо выделить основные особенности подходов к проблематике воспитания духовности в современных условиях.

Рассмотрение целей, содержания, средств, форм и методов образовательного процесса стало традиционным для отечественной педагогики [184; 106]. Воспитание, являясь неотъемлемой составной частью процесса образования, может рассматриваться сквозь призму этой же схемы. Основания для построения такой логики исследования мы находим и в аксиологических разработках член-корреспондента РАО, научного руководителя Международного центра методологии историко-педагогических исследований ИТП и МИО РАО Зиновия Ильича Равкина. В частности, он считает, что духовные ценности всегда выступали в качестве цели или идеала и представляли собой мост от теории к практике. По мнению З.И. Равкина, пристального внимания заслуживает механизм перевода «терминальных» [29, с. 9] ценностей в сферу формирующегося сознания, который имеет

два аспекта: интеграция духовных ценностей на уровне теоретического мышления, осмысления в духе конкретно-исторического контекста времени и менталитета данного общества и, второй аспект, приобщение подрастающих поколений к системе теоретически осмысленных в философско-педагогических концепциях нравственных ценностей, сложившихся в обществе, через содержание образования и посредством соответствующих его стратегическим целям методов и организационных форм педагогического процесса [29, с. 9–10].

Хотелось бы акцентировать внимание на важности приобщения подрастающих поколений не только к уже осмысленной кем-то системе нравственных ценностей, но *приобщения* детей, молодежи *к самому* процессу осмысления нравственных ценностей, представленных не только данным историческим контекстом времени, менталитетом данного общества, но и всем спектром теорий, представленных человечеством без ограничения пространственно-временных возможностей освоения. Для нас важно понимание процесса осмысления нравственных категорий как процесса, не могущего иметь завершения. И связано это, в том числе, с осмыслением указанных педагогических категорий: цели, задач, содержания, средств воспитания.

Осмысление нравственных категорий — процесс, не могущий иметь завершения.

Первая из указанных категорий — «цель». Современный исследователь С. С. Пантюхин рассматривает цель как продукт сознания, опосредованного различными детерминирующими факторами и связанного с необходимостью осуществления деятельности по достижению желаемого результата. В качестве термина, обозначающего регулятор высшего уровня, автором признаются «смысл», «идеал», «ценностная ориентация», «ценность». Экстраполяция данной трактовки понятия «цель» на теорию ценностей, представленную в работах Г. П. Выжлецова, позволила использовать в качестве регулятора высшего уровня именно «идеал», как наиболее адекватное, на наш взгляд, теоретическим представлениям о цели понятие. Тем более, что С. С. Пантюхин педагогическую деятельность в конечном счете определяет как отражение ценности воспроизведения определенного социального идеала. Здесь перед нами встает новый вопрос — как относиться к такому глубокому философскому понятию, как «идеал». Только ли *социальный* идеал должна отражать педагогическая система?

Воспитательный идеал как ценностное основание педагогических теорий и практики рассматривает и другой современный ученый Е. А. Плеханов. Идеал, по его мнению, представляет собой нормативный образец личности, принципиально недостижимый в реальной воспитательной практике, но именно идеал задает педагогической теории ориентиры в виде системы ценностных координат. Примечательно, что Е. А. Плеханов допускает, что цель воспитания может быть социально или (и) личностно ориентированной [29, с. 39]. И это очень важно, поскольку многие педагогические теории сталкивались и сталкиваются именно с проблемой несовместимости личного и общественного идеала, личных и общественных представлений об образце. Можно с уверенностью констатировать, что это не только педагогическая проблема, но и вечная проблема всего человечества.

Что касается трактовок термина «содержание воспитания», то здесь авторы по-разному выделяют и классифицируют основные его компоненты. Так, С. С. Пантюхин выделяет три позиции содержания воспитания в целостном педагогическом процессе: как конкретный результат педагогической деятельности (содержание результата), как набор действий и операций в составе деятельности (содержание деятельности) и как предмет деятельности учащегося, осваиваемый или усваиваемый учащимися и выступающий средством реализации педагогической цели. В советской педагогике большое внимание уделялось именно последней позиции. Б. Т. Лихачев, рассматривая понятие «содержания» в контексте вопроса целостного педагогического процесса как категории практической реализации воспитания, считает составляющими содержания: основы наук или образовательные стандарты; обществоведческие знания; интеллектуальные, трудовые и иные умения и навыки; разнообразные виды познавательной и иной деятельности; феномены мировой художественной и массовой культуры; передачи средств массовой информации; культурологические, в том числе религиоведческие, знания; непосредственное участие в различных видах труда, в спортивных, общественно-политических и развлекательных мероприятиях [106, с. 26]. А. В. Хуторской, систематизируя основные компоненты содержания образования, отмечает, что содержание образования должно выходить за рамки федерального компонента и иметь мировой, общечеловеческий смысл. Мы ориентируемся в своих представлениях прежде всего на то, что содержание образования (в качестве содержания результата, содержания деятельности и содержания предмета-средства), естественным обра-

зом, должно наиболее полно способствовать достижению поставленной цели, притом что сама цель должна быть, вне всяких сомнений, общечеловечна, гуманна.

Историко-педагогическим исследованиям сегодня дан «зеленый свет». Среди ведущих направлений аксиологических проблем образования З. И. Равкин выделяет творческий опыт передовых для своего времени учебных заведений [29, с. 10]. М. Н. Скаткин считает, что при анализе передового педагогического опыта для его оценки могут быть рассмотрены такие элементы обучения, как педагогические задачи, которые ставятся в обучении, содержание образования, деятельность учителя и учащихся, материальное оснащение этих видов деятельности, внешние условия, результаты обучения[1]. Современные подходы к вопросам духовно-нравственного воспитания (А. И. Субетто, М. Н. Лазутова, В. Ю. Троицкий, В. А. Мосолов и др.) утверждают принцип, согласно которому духовно-нравственные ценности являются ключевым звеном в механизме принятия решений человеком. Однако в силу неразработанности многих вопросов, связанных с духовной компонентой в образовании, рождаются противоположные мнения по целому ряду вопросов.

Излишняя схематизация педагогики и прагматическое отношение к человеческой личности стали актуальной темой обсуждения в общественно-педагогических кругах. Г. И. Петрова говорит о том, что бытие человека недопустимо сводить до его логически высушенной схемы — объективной реальности, что в жизни человека не все проверяется логикой. Такая позиция заслуживает особенного внимания, поскольку среди современных подходов к исследованию историко-педагогической реальности есть и такие, что вызывают обеспокоенность в научных кругах. Так, например, ряд исследователей предпринимают попытки систематизировать подходы к исследованию педагогических процессов на основе теории измерения (метод математической диагностики) и разработать параметры определения нравственно-эстетических качеств человека, мотивов поведения и отношений

Бытие человека недопустимо сводить до его логически высушенной схемы — объективной реальности, в жизни человека не все проверяется логикой.

Г. И. Петрова

[1] *Скаткин М. Н.* Методология и методика педагогических исследований. М., 1986. С. 20–24.

в различных видах жизнедеятельности и даже уровень культуры. Считая метод математической диагностики универсальным, а целью педагогики — «формирование социальных качеств и развитие индивидуальных способностей и задатков», такие исследователи намереваются все сокровенное в человеке превратить в средство достижения прагматических целей [56].

Еще Константин Дмитриевич Ушинский высказывался против определения педагогики и медицины в один ряд с другими науками. Он считал, что ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в строгом смысле этого слова [180, с. 65]. Жизнь многогранна и не терпит геометрически выверенных схем. Еще живые в народной памяти воспоминания об ужасах Второй мировой войны дают основания надеяться, что все попытки создания концепций, видящих в человеке не цель, а средство социальных устройств, не будут востребованы, но подвергнутся строгой научной критике.

Понимая всю смелость, взятую на себя рассуждениями на тему духовно-нравственного воспитания, позволю подвести некоторые итоги своим измышлениям. На мой взгляд, духовность — это устремленность человека к высшему, идеальному, а нравственность — соответствие нравственным нормам, выводимым из представлений об идеальном. Идеальное, в данном случае, понимается как образ, помогающий формированию представлений о духовном, но, в отличие от нравственного, не предполагающий возможности четких категориальных определений и, по мнению Г. П. Выжлецова, являющийся своеобразным мостиком между духовным и нравственным [51, с. 127]. При горизонтальном рассмотрении представления о духовном и идеальном и, следовательно, нравственном могут существовать на уровне общественном и личном, а также на уровне объективном и не совпадать, а иногда диаметрально разниться между собой. Также если нравственные нормы различных обществ и индивидуумов при сравнении могут существенно отличаться друг от друга, то уровень объективного существования идеального предполагает единую сущность, неизменность и независимость от общественных и личных представлений и трактовок. В пользу такого мнения говорит и философское положение, согласно которому содержание духовного как

Представления о духовном и идеальном и, следовательно, нравственном могут существовать на уровне общественном и личном, а также на уровне объективном и не совпадать, а иногда диаметрально разниться между собой.

объективно существующего — неизменно и единично и не поддается количественному измерению, оно неделимо [51, с. 128].

Объективный уровень духовного связан с каждым из людей. Эта связь обнаруживает себя от начала существования каждого человека и предполагает наличие духовного в каждом человеке на надсознательном уровне. От того, будет ли человек *стремиться к осознанию объективного духовного* или *удовольствуется* личностными или общественными представлениями о духовном, и зависит «уровень» его духовности. Но ставить вопрос об отсутствии духовности в человеке неправомерно.

Рассмотрение взаимосвязи уровня общественного и личного предполагает, как наиболее вероятностный, вариант согласованности понятий о духовном и особенно нравственном на указанных уровнях. Речь идет о национальной самоидентичности индивида. Многие выдающиеся педагоги отмечали и отмечают (Г. Н. Волков, Г. Б. Корнетов, Т. Г. Стефаненко и др.), что учет этнической идентичности воспитуемого является непременным принципом воспитания подрастающих поколений. Этнопедагогика рассматривает воспитание в связи с опорой на национальные традиции народа, его культуру. Как отмечает исследователь культуры русского зарубежья Антонина Викторовна Рогова, ядром человека культуры является смыслопостижение ценностей культуры и их смыслопорождение [149, с. 115].

Учет этнической идентичности воспитуемого является непременным принципом современного воспитания подрастающих поколений.

Анализ современных работ по исследованию понятия «духовность» показал, что нерешенным остается вопрос проявления духовности в человеке. По каким параметрам можно судить о его духовности? Существуют ли такие параметры и если да, то каковы они?

Обращаясь к православной духовной традиции, некоторые исследователи, говоря о духовности, акцентируют внимание на ее проявлении в деятельной любви к Богу, миру и человеку, которые должны, по их мнению, проявляться в мыслях, словах и действиях. На наш взгляд, проявление духовности очень серьезный и неоднозначный вопрос. Многие выдающиеся деятели культуры (Н. В. Гоголь, А. П. Чехов, Н. О. Лосский и др.) в своих трудах высказывали сомнение в том, что показные действия являются

характеристикой настоящей духовности. По мнению современного философа Г. П. Выжлецова, настоящая духовность исключает показные, а также насильственные действия по отношению к другим людям [51, с. 131]. Насильственность, на наш взгляд, может быть понята здесь в самом широком смысле: это и физические акты «убеждения», и насилие духовное, когда исключается сама возможность правоты другой стороны. Таким образом, духовная сторона жизни человека — это глубоко интимная сфера, и признание этого факта делает решение вопроса о духовно-нравственном воспитании особенно сложным. Ясно, что нельзя вторгаться в хранилище человеческой души. Подтверждение важности этого требования мы находим в замечательной книге С. В. Рождественского «Пушкин. Черты внутреннего облика», в которой автор приводит слова Николая Васильевича Гоголя о поэте: «*Никому не говорил он при жизни о чувствах, его наполнявших, и поступал умно… Чрез то святыня высокого чувства сохранена*» и слова самого поэта: «И как судить о свойствах и образе мыслей человека по наружным его действиям?»… [Часто писатель может] «выставлять на позор толпе не самую лучшую сторону своего бытия; часто может бросать пыль в глаза черни одними своими странностями» [150, с. 14].

Настоящая духовность исключает показные, а также насильственные действия по отношению к другим людям.

Г. П. Выжлецов

Это не менее важно в педагогической сфере. Известна пропавшая концовка письма К. Д. Ушинского, в котором автор намеревался говорить о «так называемом духовном воспитании», указывая такой формулировкой на условность самого понятия «духовное воспитание». Действительно, сложность «духовной» части вопроса заключается в том, что соответствия своих представлений о духовном объективному духовному достигают только исключительные личности, но, как правило, в рамках личностного или общественного уровня можно говорить только о представлениях о духовном. Возникает вопрос: кто может определить уровень соответствия представлений педагога о духовном и, следовательно, нравственном объективно существующей духовности? В этой связи многие исследователи видят необходимость в обращении к богословской мысли, в частности, для исследования религиозного сознания этноса и его влияния на воспитательные процессы как

части культуры [102; 166; 48]. Попробуем определить понятие духовно-нравственного воспитания.

Ряд университетов (Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, Рязанский государственный педагогический университет им. С. А. Есенина, Ярославский государственный университет им. К. Д. Ушинского и др.) готовят научные и научно-педагогические кадры в области духовно-нравственного воспитания. В преамбуле Закона «О свободе совести и о религиозных объединениях» признается особая роль православия в истории России, в становлении и развитии ее духовности и культуры, а на уровне регионов — других конфессий. Согласно Закону «Об образовании» система образования обязана защищать и развивать национальные культуры и региональные культурные традиции, особенности в условиях многонационального государства [71]. По мнению известных историков педагогики (Г. Б. Корнетов, И. А. Колесникова, В. Г. Безрогов и др.), среди оснований концептуализации исторического опыта особой строкой проходит классификация педагогических традиций по базовым мировым религиям: христианству, буддизму, исламу. Примечательно, что присутствие элементов религиозного содержания в различных дисциплинах государственных учебных заведений не лишает их статуса светских.

В то же время отдельные ученые считают, что существует опасность создания новых штампов, нового идеологического монополизма. На сессиях Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки рассматриваются различные аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования. По мнению некоторых авторов, процессы, связанные с проникновением в систему образования Церкви, рыночных отношений, понижают ее статус, отбрасывают школу на эпоху назад. Выразим надежду на то, что любые крупномасштабные реинтеграционные процессы проходят в условиях соответствующих социально-экономических отношений качественно нового уровня, а значит, не могут быть только слепым отражением исторического материала, лежащего в основе данного процесса, но обязательно содержат в себе компонент нового. Хотя опасность повторения ошибок при этом, конечно, не только не исключается, но, напротив, очень велика. И здесь внимательное изучение прошлого образовательной практики необходимо.

Вопрос о взаимосвязи религии и культуры является весьма важным, сложным и пока еще крайне мало освещенным в современной научной литературе. Исследователи по-разному определяют роль религии в этногенезе. Вопрос отношения к духовным основам русской культуры в послеоктябрьский период рассматривался и получал конкретное решение в работах философов и педагогов первой волны русской эмиграции. Так, известный философ и политический мыслитель русского зарубежья Иван Александрович Ильин говорил, что духовное единство народа — это то, что остается сущим и объективным, несмотря на гибель единичных субъектов и на смену поколений [79, с. 239].

Духовное единство народа — это то, что остается сущим и объективным, несмотря на гибель единичных субъектов и на смену поколений.

И. А. Ильин

Среди современного многообразия подходов к решению проблемы духовно-нравственного воспитания многие исследователи обращают внимание прежде всего на существование двух:

1. Подходы, в которых признается существование объективного духа, но который, однако, не отождествляется с божественной сущностью. Некоторые приверженцы этого направления считают, что духовность может проявляться в парапсихических явлениях и процессах.

2. Рассмотрение воспитания духовности прежде всего как воспитания в вере. Такой подход получил в последнее время широкое распространение в России.

Исследователь процесса воспитания духовности старшеклассников в условиях современной гимназии А. Н. Сергеев справедливо считает, что ряд авторов употребляют термин «духовность» для метафорического усиления данным понятием педагогических технологий, и выделяет подобные подходы в отдельную классификационную группу.

Среди отечественных разработчиков проблемы можно признать общей для большинства ученых следующую позицию: каждый этнос, имея своеобразное духовное ядро, развивается сообразно генетическим традициям. В этой связи вся история педагогики как часть этнокультуры представляет обширную сферу для исследования вопроса генезиса национального самосознания, поскольку интерпретация религиозного сознания находит свое отражение в философской и педагогической мысли любой народности и является частью

общей этнической культуры. Исследователь истории русской церкви П. В. Знаменский отмечал, что религиозное сознание народа не тождественно религиозным догматам веры и представляет собой отдельную историю [76, с. 6]. Перед учеными стоит задача изучения взаимовлияния процессов образования и развития этнического самосознания. При таком обращении важно отделять привлечение трудов по истории церкви от неправомерных попыток богословствования самого исследователя.

Религиозное сознание народа не тождественно религиозным догматам веры и представляет собой отдельную историю.

П. В. Знаменский

Необходимость исследования общественных убеждений для раскрытия воспитательной проблематики подтверждает и взгляд на этот вопрос К. Д. Ушинского, который считал, что воспитание, лишенное единства убеждений, не дающее никакой общественной идеи, ведет или к эгоизму, или к утопии. Органическое соединение культуры и религии, педагогики и религии было очевидным для всей плеяды представителей русской религиозно-философской мысли. Известный русский философ-эмигрант И. А. Ильин всеми своими работами говорил, что культура — явление духовное, пронизанное религиозными ценностями. Сегодня теория и практика использования идей, норм и принципов православного воспитания в рамках светской педагогики нуждаются в целостном осмыслении для адекватного, исторически верного решения многих насущных вопросов. В рамках возобновившегося в последние годы диалога с церковью современные исследователи не только доказывают жизненную необходимость рассмотрения всех проблем образования и воспитания в контексте отечественной культуры, но и подчеркивают непреходящее значение и особую актуальность задачи раскрытия педагогического потенциала православия (Е. П. Белозерцев, В. А. Беляева, Е. И. Исаев, В. И. Косик, Н. Д. Никандров, Т. И. Петракова, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков и др.). Ученые признают, что ориентация российской педагогики на первообраз определила все связи в общей дидактической схеме ее развития (И. И. Ремизова, Т. П. Анишина).

Культура — явление духовное, пронизанное религиозными ценностями.

И. А. Ильин

Так, Петр Федорович Каптерев время до петровских преобразований выделял как период «церковной педагогии», отмечая среди характерных черт ту, что церковное образование было единственным типом образования в допетровской Руси, доступного всем слоям на-

селения, независимо от материального, социального положения и от принадлежности человека к мужскому или женскому полу. Определяя этап от петровских преобразований до воцарения Александра II как период «государственной педагогии», когда образование, по его мнению, стало практичным, профессиональным, а для этого сословным, П. Ф. Каптерев не отрицал последующего влияния религии на воспитательный идеал. Признавая, что в основе каждого национального идеала лежат общечеловеческие ценности, он все же считал, что «одного общечеловеческого, всенародного педагогического идеала не существует, так как у людей нет общечеловеческой религии, нет общечеловеческого языка, история и политическое устройство различны, искусство национально»[1].

Дифференцированное рассмотрение локальных и общечеловеческих ценностей стало сегодня важной методологической особенностью. Современное смещение акцента на общечеловеческие аспекты ценностей не означает отказа от рассмотрения локально-цивилизационных начал в культуре. Такая позиция характерна для большинства отечественных исследователей. Как считает Г. Б. Корнетов, воспитывать — значит помогать формированию способности осваивать как общечеловеческое, так и локально-цивилизационное начало в культуре, самоидентифицироваться по отношению к ним, сохраняя и формируя свой личностно-индивидуальный стержень, свое уникальное и неповторимое «я» [29, с. 18].

«Одного общечеловеческого, всенародного педагогического идеала не существует, так как у людей нет общечеловеческой религии, нет общечеловеческого языка, история и политическое устройство различны, искусство национально».

П. Ф. Каптерев

Средствами передачи культуры от одного поколения к другому, осуществления исторической преемственности сегодня признаются наследование («передача генного кода личности») и воспитание [166, с. 33]. Выделяя общие для всех народов педагогические идеи, например идеи общественного воспитания, некоторые общие организационные и дидактические средства, философы и педагоги отмечают, что и их воплощение имеет национальную окраску [102]. Многие современные исследователи придерживаются взгляда, что «аккумуляция мирового педагогического опыта в российском образовании на протя-

---

[1] *Каптерев П. Ф.* Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. С. 194.

жении всего периода исторического развития происходила на основе православия и восходящих от язычества гуманистических традиций и общинного характера жизнедеятельности» [78, с. 21].

Исследователи, специально занимающиеся анализом подходов к рассмотрению проблемы ценностей, признают, что, выделяя наиболее общие ценностные ориентиры, авторы концепций, как правило, стремятся опустить сакральный элемент, являющийся основной содержательной составляющей понятия духовности. Поэтому обращение к богословской мысли является сегодня одним из самых актуальных и в то же время сложных вопросов в определении стратегии развития отечественного образования.

Современные подходы в различных общественных науках позволяют считать, что изменения общественного мнения диктуются не только крупными событиями истории, но осознанием себя индивидом в повседневной ментальной сфере [148, с. 11]. По признанию доктора педагогических наук Евгения Вячеславовича Иванова, «все феномены культуры интегрируются в человеке, который одновременно является их субъектом и объектом» [78, с. 15]. Это дает основания рассматривать среди историко-культурных условий не только общественные парадигмы развития, но и взгляды отдельных людей как значимые для объективного хода исследования. В то же время особенностью современного представления об объекте и предмете историко-педагогических исследований стало их рассмотрение в предельно широком социокультурном контексте. Б. М. Бим-Бад подчеркивает, что главным вопросом истории педагогики стало исследование конкретно-исторических условий и обстоятельств формирования определенного типа личности. Г. Б. Корнетов высказывает сходную позицию, обозначая макро- и микроисторический уровни в историко-педагогических исследованиях. Таким образом, общим сегодня стало признание значимости исследования всех уровней историко-педагогического процесса.

Важным направлением в изучении историко-педагогической реальности в последнее время становится обращение к проблеме совместного обучения. Несмотря на то что этот вопрос широко изучался дореволюционными авторами в связи с женским образованием (Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, М. М. Манасеина и др.), современная постановка проблемы имеет свои специфические особенности, включая вопросы семейного, полового воспитания. Эти особенности продиктованы имеющими место тенденциями ниве-

лирования половых различий [44, с. 186]. Современные исследователи дифференцированного образования, изучавшие проблему в исторической ретроспективе, пришли к выводу, что термин «совместное обучение» трактовался более широко в середине XIX — начале XX в. и включал в себя единство процессов собственно обучения во взаимосвязи с воспитанием и развитием личности в специально организованной среде. Но в условиях социального переустройства, острой политической борьбы на рубеже XIX—XX вв. оказалась востребованной лишь часть идеи совместного обучения, что искажало полноту истины о совместности полов в жизнедеятельности, обедняло понимание сложной диалектики их взаимных отношений. Видя причины многих современных проблем, связанных с реализацией искаженного понимания совместного обучения, исследователи призывают вернуться к изучению специфики дифференцированного обучения, чтобы восполнить имеющиеся недостатки в половом и семейном воспитании современной молодежи [36, с. 12].

Обеспокоенность ведущих специалистов в области истории педагогики была вызвана проблемой отношения к ценностям аксиологического плана педагогики советского периода в связи с реинтеграционными общественными устремлениями. В. А. Мосолов отмечает, что реинтеграция духовных ценностей не должна носить формальный характер, и в этой связи гражданская и теоретико-методологическая задача состоит в том, чтобы принципы аксиологического плана педагогики советского периода не стали «свидетельством тщетности грандиозной исторической попытки воспитать “нового человека”» [29, с. 25]. В последнее время отмечается тенденция более взвешенного подхода к процессам реинтеграции. Многие исследователи отмечают, что позитивные изменения в оценке роли религиозного фактора в духовно-нравственном воспитании россиян не снижают роли фактора рационального, в центре которого лежит идея нравственности. Обоснована позиция, согласно которой ведущие принципы коммунистического воспитания отражали социально-педагогическую устремленность восполнения существенных элементов, недостающих в этических парадигмах и ценностных ориентациях прошлого и имеющих несомненную ценность аксиологического плана [29, с. 25].

В советской педагогике активно разрабатывались вопросы, связанные с нравственным воспитанием школьников (Н. И. Болдырев, З. И. Васильева, Л. Ю. Гордин, Б. Т. Лихачев, И. Д. Лушников, А. С. Макаренко, И. С. Марьенко, В. А. Сухомлинский,

Н. Е. Щуркова и др.). Анализ их работ показал, что рассмотрение вопросов нравственности в социокультурном контексте, так или иначе, касалось вопроса духовных ценностей. Так, И. С. Марьенко рассматривал процесс нравственного воспитания как совокупность последовательных взаимодействий воспитателя и коллектива воспитанников, направленных на достижение эффективности и качества педагогической деятельности и должного уровня нравственной воспитанности личности школьника в соответствии с *идеалом* современного и будущего общества [116, с. 42].

Отличительной особенностью воззрений советских педагогов на вопрос нравственного воспитания является жесткая ориентация личностных представлений о нравственном на общественные установки. Особенно ярко эта позиция выражена в работах Н. К. Крупской, писавшей о необходимости переработки всей психики людей, превращении людей из индивидуалистов в коллективистов, умеющих свое «я» слить с коллективом. Вероятно, такой крен в сторону «обобществления» личностной свободы человека в вопросе выбора духовно-нравственных ориентиров, как обратная реакция, частично был обусловлен крайностями идей западных философов (И. Кант, Л. Фейербах и др.), которые противопоставили общество и личность, право и мораль, нравственную свободу и долг.

Также советской педагогике была свойственна позиция, согласно которой склонность людей к добру, положительные нравственные силы человека не заложены от природы, а должны быть воспитаны [57]. Следование христианской морали считалось слабостью, признаком бессилия. «Судить о мире при помощи таких идей, как “благотворительность”, “беззаветная преданность”, “самоотречение”, “раскаяние”, “уединение”, “спасение души” и т.д., все это не более как шутовство» [57, с. 220].

Но кроме этих, ограниченных классовостью, представлений о связи духовного и нравственного в человеке советской педагогической мыслью были выработаны ценные идеи о диалектике нравственного воспитания как процесса. И. С. Марьенко выделял четыре особенности процесса нравственного воспитания: двусторонность процесса, его длительность и непрерывность, концентричность раскрытия конкретизированных общих задач нравственного воспитания и обеспечение единства педагогических влияний на личность школьника как желательное условие повышения эффективности процесса нравственного воспитания. Он считал, что раскрыть механизм нравственного

становления и развития личности помогает познание пути трансформации школьником влияний внешних условий и факторов, призывая, таким образом, к активному изучению нравственного опыта, сложившегося в общественной жизни, социально-экономических условий, идей, идеалов, принципов и правил поведения господствующей в обществе морали [116, с. 97].

Примечательно, что советскими педагогами рассматривалась проблема несоответствия личных потребностей и требований общества и, в качестве одного из основных источников противоречий, рассматривался нравственный идеал как совокупность основных нравственных свойств, качеств, принципов, выражающих интересы определенного класса или общества в целом и являющихся образцом поведения для всех представителей класса или общества. Нравственному идеалу отводилась роль показателя тех нравственных норм, которые выражают тенденцию к нравственному развитию и самовоспитанию личности. Для развития должной направленности рекомендовалось воспитание у учащихся разносторонних общественных интересов, активная социализация. Б. Т. Лихачев видит в воспитании целенаправленное воздействие на детей, взаимодействие с ними, которое должно привести к заранее предполагаемому результату, отвечающему социальному заказу [106].

В связи с нравственным идеалом как побудительной силой в приближении желаемого будущего рассматривалась категория цели. Б. Т. Лихачев, анализируя категорию целостного педагогического процесса, определяет ее как главную системообразующую идею, позволяющую практической педагогике из хаотически смешанных, эмпирических фактов структурироваться, вступить во взаимодействие и причинно-следственные связи, систематизироваться, логически и идейно выстроиться и превратиться в итоге в собственно педагогическую науку. Б. Т. Лихачев включает в структуру целостного педагогического процесса основные категории и законы, цель и воспитательные ценности, содержание воспитания и обучения, механизмы и формы проявления целостного воспитательного процесса, критерии его эффективности, а в структуре религиозного воспитания как продуманной педагогической системы выделяет цель, содержание, средства и методы, критерии и оценку результатов [106, с. 281], которые являются общими характеристиками нравственного и религиозного воспи-

тания и дают основания для их использования в качестве методологической основы исследования процесса духовно-нравственного воспитания.

Исходя из всего вышесказанного, предположим, что духовно-нравственное воспитание — это процесс целенаправленной деятельности, ориентированный на создание условий, во-первых, для развития устремленности к объективно высшему (одновременно раскрытию в себе проявлений объективно высшего) и, во-вторых, для сознательного соответствия имеющимся на личностном уровне представлениям о нравственном, согласованным с общественными представлениями, а также — процесс, предполагающий одновременную включенность всех его участников. При том, что конечная высшая цель в ее четких категориальных определениях никому не известна, а значит, никто не может с уверенностью определить верность направления жизненных поисков того или иного человека.

Говоря проще, духовно-нравственное воспитание — это жизнь одного человека рядом с человеком, который может, в меру своих сил, объяснить то, что он сам успел понять, подать руку помощи там, где это необходимо, у которого, возможно, больше жизненного опыта. И, что особенно важно, рядом с человеком, который понимает, что сам он нуждается в продолжении своего пути по безбрежному океану духовно-нравственного совершенствования, т.е. понимает, что он несовершенен.

Для первой четверти XIX в. понятие «духовность» являлось синонимом слова «религиозность», поэтому в книге термин «*духовно-нравственное воспитание*» означает в первую очередь религиозно-нравственное воспитание.

«Была пора...»?

Чему, чему свидетели мы были!
Игралища таинственной игры,
Металися смущенные народы;
И высились и падали цари;
И кровь людей то славы, то свободы,
То гордости багрила алтари.

А. С. Пушкин. «Была пора:
наш праздник молодой...». 1836

Положение дворянского сословия к началу XIX в. было особенным, отличным от его общественного положения в предшествующее время. Согласно Жалованной грамоте, дарованной Екатериной II дворянству в 1785 г., это сословие не только освобождалось от обязательной службы, но признавалось первенствующим сословием в государстве [138, с. 35]. Этот документ значительно определил развитие общественного сознания на годы вперед. Достаточное число к началу XIX в. профессионалов, необходимость в которых остро ощущалась в эпоху Петра I, позволило освободить дворян от обязательной военной службы. К началу XIX в. служба государству становится осознанной в дворянской среде и является уже предметом чести. Возможность лично управлять своими имениями, участие дворян в местном и государственном управлении определенно воздействовали на общественное сознание, формируя отношение к дворянству как к просвещенному сословию, способному нести благо во все сферы жизнедеятельности государства.

Образование на первых порах рассматривалось в дворянских кругах и как одна из форм служебной повинности. Петру I стоило больших усилий привить дворянству сознание необходимости хотя бы первоначального образования шляхетских недорослей и приходилось прибегать к крайним мерам, среди которых: «прибитие» имени отказчика к виселице, шельмование (преломление над головой виновного шпаги с лишением дворянства и покровительства законов государства), наказание кнутом с вырезанием ноздрей, ссылка в вечную каторгу и др. [52, с. 23]. Такие требования к дво-

рянину существовали на фоне открытия многих учебных заведений (имевших, правда, ярко выраженный прикладной характер), открытия Академии наук, принятия гражданской азбуки, многочисленных переводов «учебных пособий и умственных произведений» иностранных авторов, издания первой газеты «Санкт-Петербургские ведомости», наличия в стране богатых библиотек. Это не оправдывает, конечно, жесткости мер, но мы должны учитывать требования времени, согласно которым Россия остро нуждалась в профессиональных, европейского уровня, армии и флоте, в своих инженерах, врачах, языковедах и других специалистах.

К концу правления Петра самосознание дворянства было основано на убеждении о необходимости образования, которое «становится общественным делом самого сословия и формирует представления о личной чести, достоинстве и сословной гордости» [138, с. 62]. Высокое положение дворянина обязывало его быть образцом высоких нравственных качеств [138, с. 52].

«А о Петре ведайте, что ЕМУ жизнь не дорога, только бы жила Россия в блаженстве и славе для благосостояния вашего».

Слова, вырезанные на кресте, водруженном на братской могиле русских воинов, павших в Полтавской битве 1709 г.

На чем же был основан кодекс чести русского дворянина? Ответ на этот вопрос интересовал и дореволюционных исследователей. Так, Е. О. Лихачева видела истоки самосознания русского дворянства в раннем периоде. Отождествляя процессы просвещения и христианизации Руси, автор солидного труда по истории женского образования в России говорит о том, что распространяться просвещение, уже по мысли князя Владимира, должно было через людей знатных и бояр [109, с. 2].

В Жалованной грамоте дворянству от 21 апреля 1785 г. читаем: «Дворянское название есть следствие, исключающее от качества и добродетели начальствовавших в древности мужей, отличивших себя заслугами, чем обращая самую службу в достоинство, приобрели потомству своему нарицание благородное... Преступления, основания дворянского достоинства разрушающие и противные, суть следующие: 1. Нарушение клятвы.

Просвещение, уже по мысли князя Владимира, должно было распространяться через людей знатных и бояр.

2. Измена. 3. Разбой. 4. Воровство всякого рода. 5. Лживые поступки. 6. Преступления, за кои по законам следовать имеет лишение чести и телесное наказание. 7. Буде доказано будет, что других уговаривал или научал подобные преступления учинить...». Из этого отрывка уже видно, что дворянство являлось первейшим сословием в государстве не только в экономическом смысле, но прежде всего в смысле обладания высшими духовными ценностями. В наказе Екатерины II Комиссии по составлению проекта нового уложения также отмечено:

«360. Дворянство есть нарицание в чести, различающее от прочих тех, кои оным украшены.

361. Как между людьми одни были добродетельнее других, а при том и заслугами отличались, то принято издревле отличать добродетельнейших и более других служащих людей, дав им сие нарицание в чести; и установлено, чтоб они пользовались разными преимуществами, основанными на сих вышесказанных начальных правилах...

363. Добродетель с заслугою возводит людей в степень дворянства.

364. Добродетель и честь должны быть оному правилами, предписывающими любовь к отечеству, ревность к службе, послушание и верность к государю, и беспрестанно внушающими не делать никогда бесчестного дела.

365. Мало таких случаев, которые бы более вели к получению чести, как военная служба: защищать отечество свое, победить неприятеля оного есть первое право и упражнение, приличествующее дворянам.

367. Однако же и правосудие не меньше надобно во время мира, как и в войне; и государство разрушилося бы без оного.

368. А из того следует, что не только прилично дворянству, но и приобретать сие достоинство можно и гражданскими добродетелями так, как и военными.

369. Из чего паки следует, что лишать дворянства никого не можно, кроме того, который сам себя лишил оного своими основанию его достоинства противными поступками и сделался чрез то звания своего недостойным.

«Лишать дворянства никого не можно, кроме того, который сам себя лишил оного своими основанию его достоинства противными поступками и сделался чрез то звания своего недостойным. Совершенство же сохранения чести состоит в любви к отечеству и наблюдении всех законов и должностей».

Из Жалованной грамоты 1785 г.

373. Совершенство же сохранения чести состоит в любви к отечеству и наблюдении всех законов и должностей...».

Итак, служение более других, добродетель и честь — основания дворянского достоинства. Мы видим, что уже Екатерина обращает внимание подданных на государственную гражданскую (не военную) службу как на поприще, достойное дворянского звания, признавая ратное дело традиционным и «наипервейшим» для дворянства. Но самое главное для дворянина — какую бы службу Отечеству и государю он ни выбрал — добродетель. «*Добродетель с заслугою возводит в степень дворянства*». То и другое вместе составляют честь дворянина, выраженное в нарицании человека, отличившегося в том и другом, *дворянином*, лицом *благородным*. Добродетель рассматривалась с позиций «наблюдения всех законов и должностей», т.е. соответствия поступков общепринятым нормам морали, в том числе закрепленным в законодательстве. Ясно, что основанием системы ценностей русского человека издревле был христианский идеал.

Как бы развивая эту тему, московский исследователь дворянского самосознания *О.В. Кириченко* предпринял попытку выяснить, существовал ли у дворян XVIII в. цельный православно-религиозный уклад жизни или его носителями оставались отдельные семьи и отдельные личности. Принимая во внимание современные исследования самосознания русского дворянства, О.В. Кириченко освещает различные стороны православной религиозности у русских дворян XVIII столетия в семье, церкви, общественной деятельности. Исследователь приходит к выводу, что в обществе в течение XVIII в. были созданы условия для самого глубокого духовного обновления, и аристократ конца XVIII в. — это человек думающий, образованный не только светски, но и религиозно, катехизически и богословски. Автор, указывая на укорененность воззрений дворян в православной религии, приводит данные о дворянах-подвижниках, отмечая в то же время, что дворянство со временем все более ориентировалось на нравственную доминанту *чести*, отходя от православных традиций благочестия. Но общим выводом является утверждение, что традиционные религиозные нормы (благословение, христианское отношение к смерти, любовь к иконе, к богомолью, покаяние, общение со старцами, активная церковная благотворительность) все же сохранялись в дворянской среде [87, с. 253–255].

> *«Аристократ конца XVIII в. — это человек думающий, образованный не только светски, но и религиозно, катехизически и богословски».*
>
> *О.В. Кириченко*

Согласно православной (в целом христианской) традиции: распространение учения — благое дело, «ученье — свет». Поэтому необходимость в образовании (просвещении) и его распространение были важнейшими чертами самосознания дворянства, имевшими глубокие корни в православной культуре. К тому же духовные школы в петровскую эпоху находились в лучшем состоянии и имели больше учащихся, чем светские училища, и *сам Петр считал духовное сословие силой, которая обязана заботиться о просвещении народа* [43, с. 181]. Религиозное просвещение народа с допетровских времен имело богатый опыт и являлось тем единственным источником, из которого только и могла черпать основы просвещения так называемая «светская» нарождающаяся школа в России. Хотя вплоть до начала XX в. говорить о светской школе как о школе нерелигиозной не приходится.

Важным фактором в процессе формирования дворянства как особого сословия было привитие европейской культуры. Вопрос о степени восприятия дворянством иноземной культуры решается современными исследователями неоднозначно: от обвинения в галломании [189], возможности совмещения двух культур [138] до снятия вопроса о серьезном влиянии иноземной культуры [87]. Д. С. Попиков утверждает, что дворянское сословие обладало неповторимым своеобразием, одним из проявлений которого было умение соответствовать европейским требованиям в манере общения, поведении, стиле одежды, притом что внутренняя, семейная и бытовая жизнь дворянства придерживалась совершенно иных основ древнерусской традиции, самодержавия и православия. Сам автор видит в этом противоречие, разрыв между сознанием и действительностью, причину внутреннего кризиса и упадка, приведшего к гибели дворянской культуры. Такая точка зрения имеет оппозиционное мнение, не менее обоснованное. Как справедливо отмечает О. В. Кириченко, проблема восприятия европейской культуры русским дворянством решалась в советской историографии зачастую весьма поверхностно: «Все очень просто: сбросили с себя старорусские одежды да привычки и чистыми окунулись в новую европейскую жизнь. Но это совсем не так, ибо не с пустым сердцем встречал русский служилый человек (дворянин.— *И. С.*) европейскую культуру, с сердцем даже не просто русским, национально особенным, а православным сердцем, “намоленным” сердцем» [87, с. 50]. О. В. Кириченко приводит множество исторических фактов в пользу убеждения о цельно-

сти сознания русского дворянина, подробно рассматривая традиции православной религиозности у русских дворян XVIII столетия.

Иллюстрацией к этим словам является и та картина, которую рисует в своем исследовании Е. О. Лихачева, отмечая, что во второй половине XVIII в. продолжала существовать боязнь просвещения, так как большинство даже образованных людей того времени видели необходимость прежде всего в воспитании и если признавали светское знание, то только узко практическое или для украшения. Остальное знание вызывало недоверие и сомнение в своей необходимости добродетельному человеку. Интересно, что М. В. Ломоносов уже при проектировании Петербургского университета (1760 г.) был вынужден специально оговорить, чтобы духовенство не ругало наук в проповедях [109, с. 98].

Постановка вопроса о религиозном сознании народа имеет свою специфику. Как отмечает автор «Истории русской церкви» П. В. Знаменский, развитие религиозного сознания самого народа, те формы, в которых народ выражал понимание предложенного ему учения, не должно отождествляться с церковным законом; проблема изучения особенностей, которые происходят от соприкосновения православия с народными понятиями и жизнью, должна составить предмет отдельных исследований [76, с. 6]. Таким образом, перенося мнение историка церкви на проблему восприятия обществом в целом или его отдельными представителями иноземной культуры, приходим к выводу, что взаимодействие культур не представляет опасности для ментальных особенностей отдельных обществ до тех пор, пока оно не касается религиозных догматов.

Автор склоняется к мнению, согласно которому в Петровскую эпоху плоды западной цивилизации в целом были восприняты дворянством как необходимость для создания равных отношений с европейскими странами, необходимость вовлечения России в тесное европейское взаимодействие и не изменили кардинально ментальных особенностей сословия [138]. Но проблемы диалога культур стали естественным следствием такого взаимодействия и обусловили рост национального самосознания русского народа вообще и дворянства в частности. В ходе исследования

В Петровскую эпоху плоды западной цивилизации в целом были восприняты дворянством как необходимость для создания равных отношений с европейскими странами, необходимость вовлечения России в тесное европейское взаимодействие и не изменили кардинально ментальных особенностей сословия.

можно проследить на основании отдельных сторон взаимодействия степень проникновения в русскую культуру иноземных обычаев в первой четверти XIX в.

Одним из условий, рожденных взаимодействием с Европой, стало освоение европейской образованности, так называемого «светского» знания. Исключительно церковное образование перестало удовлетворять потребностям государства уже в Петровскую эпоху, но для создания стройной системы народного образования требовалось время. С. В. Рождественский рассматривает время Екатерины II как необходимое связующее звено между эпохой Петра и временем расцвета русской культуры, которое соединило разрозненные мероприятия в деле народного просвещения в единую систему. Действительно, основы таких «связующих» идей мы видим в программном документе, составленном Иваном Ивановичем Бецким и, говоря языком XVIII века, конфирмованном (утвержденном) 12 марта 1764 г.,— «Генеральное Учреждение о воспитании обоего пола юношества». Этот документ лег в основу уставов большинства заведений Екатерининской эпохи, в том числе в Устав Воспитательного Общества благородных девиц (1764) и в Устав Корпуса кадет (1731) в Санкт-Петербурге.

Время Екатерины II — необходимое связующее звено между эпохой Петра и временем расцвета русской культуры, которое соединило разрозненные мероприятия в деле народного просвещения в единую систему.

В период просвещенного абсолютизма была предпринята попытка создания единообразной системы народного просвещения из разрозненных мероприятий Петровской эпохи через соединение светского образования, представленного в основном западноевропейской мыслью, и русского воспитательного идеала.

Принципиальным положением «Генерального Учреждения о воспитании обоего пола юношества» являлось следующее: «...просвещенный науками разум не делает еще доброго и прямого гражданина, но во многих случаях паки во вред бывает, если кто от самых нежных юности своей лет воспитан не в добродетелях...» [113, с. 5]. Таким образом, провозглашалась зависимость результата воспитания от следования правилам добродетели, при этом не исключалось благотворное воздействие научных занятий. Прежде всего «Генеральное Учреждение...» предписывает вселять в юношество *страх Божий*, утверждать сердце в похвальных склонностях, а также приучать к основательным и приличным состоянию каждого правилам, возбуждать