



## Василий Васильевич Розанов и его «педагогические трафаретки»

В статье рассматривается философско-педагогическая система одного из выдающихся деятелей эпохи русского культурного ренессанса рубежа XIX–XX вв. В.В. Розанова (1856–1919). Приводятся биографические сведения, анализируется контекст эпохи и выявляются исторические параллели. Презентируется содержание педагогического наследия В.В. Розанова и актуализируются его основополагающие идеи. Особое внимание уделено вопросам преподавания русской словесности на рубеже XIX–XX веков. В статье показано, как в современной школе могут актуализироваться идеи В.В. Розанова.

Ключевые слова: *В.В. Розанов; преподавание русской словесности; российская педагогика XIX–XX вв.; философия образования; российская школа XIX–XX вв.; педагогическая система*

Vladimir N. Bazylev

Vasily Vasilyevich Rozanov and His "Pedagogical Trafaretki"

This article discusses the philosophical and pedagogical system developed by V.V. Rozanov (1856–1919), one of the most prominent figures in the epoch of the Russian cultural renaissance in the late 19th–early 20th centuries. The biographical information about the scholar is given against a broader historical context. The content of V.V. Rozanov's pedagogical heritage is discussed, with some of his key concepts being elucidated. A particular attention is paid to his methods of teaching Russian literature and the Russian language at the end of the 19th – beginning of the 20th centuries. This article provides illustrations of how V.V. Rozanov's ideas can be implemented in contemporary school.

Keywords: *V.V. Rozanov; teaching Russian literature; 19th–20th century Russian pedagogy; philosophy of education; 19th–20th century Russian school; pedagogical system*

**Предисловие.** Актуализация педагогического наследия для современной российской школы — это не столько его «музейное» сохранение, сколько извлечение из него нравственных и духовных ценностей, а также, что не менее важно, практических смыслов.

Необходимо осознавать разницу между актуализацией наследия выдающегося

педагогического деятеля прошлого и приписыванием его идеям актуальности. Путаница в словах, как известно, обусловлена путаницей в мыслях, которая ведет к путанице в деятельности — деятельности педагогической.

В начале XX в. В.М. Дорошевич выступил против приписывания актуальности идеям В.В. Розанова, опубликовав статью «Нечто о пуговицах и о школе»: «Начитался я статей гг. Розанова, Proctor'a и К°, заснул, и пригрезилась мне школа. Не наша школа, — реформированная. Реформированная по проекту гг. Розанова, Proctor'a и К° <...>. Перецеловав всех учеников в классе и поручив первому ученику поцеловать за него отсутствующих, учитель крикнул и сказал в русском стиле: — Уж вы гой еси, добры молодцы! А пристало ли вам, добрым молодцам, цифирью поганой заниматься, делать разные там сложения да деления! Вы кидайте, кидайте книги печатные! К черту их,

*Владимир Николаевич Базылев, доктор филологических наук, профессор, Институт иностранных языков им. М. Тореза*

E-mail: [v-bazylev@inbox.ru](mailto:v-bazylev@inbox.ru)

*ФГБОУ ВО Московский государственный лингвистический университет*

*ул. Остоженка, д. 38, Москва, 119034, Россия*

*Moscow State Linguistic University*

*38 Ostozhenka str., Moscow, 119034, Russia*

Ссылка для цитирования: Базылев В.Н. Василий Васильевич Розанов и его «педагогические трафаретки» // Русский язык в школе. — 2019. — № 1. — С. 55–63. DOI: 10.30515/0131-6141-2019-80-1-55-63.

штаны Пифагоровы, выдумки разные немецкие! Мы начнем лучше, добры молодцы, песни петь-играть русские, песни петь-играть молодецкие» [Дорошевич 1905: 129].

В противовес этому, актуализация — это деятельность по включению фрагментов, в нашем случае педагогического наследия, в современную культуру путем их переинтерпретации. Это совершенно иная задача и совершенно иная деятельность — творческая — по сравнению с механическим воспроизведением, воссозданием, имитацией или реконструкцией даже самых прогрессивных находок своего, давно прошедшего времени.

Прав В.В. Розанов: «Каждое время имеет, в сущности, ту школу, которую оно заслуживает. Идеи в устройении ее так точно отвечают главному в нас, что каковы мы — так учим и воспитываем детей. Школа — это, скорее всего, симптом, показатель нашего внутреннего “я”. Это — пульс, который бьется тревожно, и мы ясно его нащупываем, когда болезнь схоронена еще глубоко внутри организма» [Розанов 1990: 168].

Актуализация наследия — это особая разновидность культурной преемственности, определяющая границы значимого и незначимого, ценного и неценного, наполненного смыслом для сегодняшнего дня или для современности совершенно бессмысленного.

**Биографическое.** Василий Васильевич Розанов (20 апреля 1856 — 5 февраля 1919) в 1882 г. окончил курс в Московском университете по филологическому факультету. С 1882 по 1893 г. преподавал в гимназиях Брянска, Симбирска, Ельца, Белого, Вязьмы. 13 лет он прослужил в Московском учебном округе. Личный опыт сформировал у В. Розанова критическое отношение к тому, что происходило в российском образовании на рубеже XIX—XX вв. Несогласие В.В. Розанова как педагога с постановкой школьного образования в России отразилось в его публикациях «Сумерки просвещения» (1893) и «Афоризмы и наблюдения» (1894). Проблемам воспитания и образования посвящены работы «Три главных принципа образования» (1899), «Педагогические трафаретки» (1899), «О гимназической реформе 70-х годов» (1899), «Город и школа» (1899), «Семья как истинная школа» (1899), «Бесплодность русской школы» (1899), а также размышления на педагогические темы в книгах «Опавшие листья» (1893), «Русский Нил» (1907), «Уединенное» (1912).

Воззрения и труды Розанова парадоксальным образом вызвали критику как со стороны либерального лагеря русской интеллигенции, так и со стороны революционных марксистов. Не удивительно, что ему не нашлось места в новой советской России. Летом 1917 г. В.В. Розанов переехал по рекомендации о. Павла Флоренского из Петрограда в Сергиев Посад, где и скончался 5 февраля 1919 г.

**Контекст эпохи и исторические параллели.** К концу XIX в. в России в общих чертах завершилось формирование системы начального и среднего образования. Она была многообразна, но это многообразие граничило с хаосом: многочисленность типов учебных заведений, разнообразие источников их финансирования, многочисленные центры управления.

Достаточно сказать, что начальное и среднее образование находилось в ведении Министерства народного просвещения, Ведомства императрицы Марии, Министерства финансов и Синода, Министерства земледелия и государственных имуществ, Министерства внутренних дел и пр.

Что касается типов школ, то это были и земские, и церковно-приходские, и сельские «министерские», и сельские общественные, а также приходские училища и иногородские школы, уездные и городские училища, наряду с гимназиями и реальными училищами.

Учительское жалование было невелико, выплачивалось нерегулярно, а то и не выплачивалось вообще. Это приведет в 1890-х — начале 1900-х гг. к массовому исходу учителей из системы начального и среднего образования.

Своеобразным было отношение министерского начальства к учителю. По воспоминаниям князя В.М. Голицына, племянника графа И.Д. Делянова, возглавлявшего в ту пору Министерство народного просвещения, «последний считал чуть ли не всех учителей революционерами, а земства — им потакающим в этом органе» (цит по: [Расписание перемен 2012: 163]).

Время учительства В.В. Розанова — это бесконечная череда сменявшихся министерств просвещения и школьных реформ. Началось все с борьбы против «толстовского классицизма», т.е. реформ 60—70-х гг. Конец 1880 — начало 90-х гг. — это Синодальные реформы и реформы графа И.Д. Делянова. В 1901 г. пост министра займет

генерал от инфантерии П.С. Ванновский, но его реформы закончатся, так и не начавшись. В 1903 г. по указу Николая II Ванновского сменил Г.Э. Зенгер, однако в 1904 г. его отправят в отставку. Преемник последнего генерал-лейтенант В.Г. Глазов не сможет ничего сделать из-за разразившейся в 1905 г. Первой русской революции.

Обратим внимание: реформы касались кардинальных вопросов содержания образования, структуры учебных планов, принципов организации жизни школы в целом, вопросов самоуправления, родительских комитетов, финансирования, качества знаний, надзорных функций со стороны государства, идеологии и пр.

Это все действительно было важно. Ведь вплоть до конца XIX в. существовала диспропорция между объемом казенных расходов на образование и расходов органов местного самоуправления, общественных и сословных организаций, частных лиц. Разительным продолжало оставаться отставание Российской империи от ведущих стран Европы по уровню грамотности населения. Еще в 1905 г. Россия занимала одно из последних мест в Европе [Днепров 2011: 83–84]. Сохранились многие «архаичные» черты в сфере просвещения, в первую очередь отсутствие единой государственной политики в сфере образования. Рубеж XIX–XX вв. — это перманентный кризис доверия общества к системе образования, незатихающие кампании критики школы в печати, радикальные проекты ее реформирования, все снижающиеся расходы на ее финансирование, обусловленные сложившимся общественным и государственным мнением.

«Знание и навыки, получаемые юношами в учебных заведениях, поверхностны и непрочны, — говорилось в думском докладе по рассмотрению проекта бюджета Министерства народного просвещения на 1912 г. — Не приобретается ни привычка к самостоятельному умственному труду, ни умения излагать свои мысли, ни даже простой грамотности на родном языке. Отношение учащихся к учению чисто формальное. Воспитательное влияние школы в лучших случаях ничтожно, в худших — отрицательно» [Расписание перемен 2012: 222–223]. Плачевное состояние сначала объясняли влиянием «толстовского классицизма», потом стали объяснять бюрократическим характером школы,

затем — неподготовленностью учителей к своей профессиональной деятельности.

На этом фоне, в этой среде В.В. Розанов и учительствовал. Здесь он сочинял свои «сказки». По словам Е.А. Ямбурга, «все значительные педагоги, оставившие свой след в истории, — великие сказочники. Все они, так или иначе, стремились сконструировать свой мир, в основе которого — гармония взросло-детских человеческих отношений. Другое дело, что эту гармонию они представляли себе по-разному, в соответствии со своими убеждениями, духом и стилем переживаемой эпохи. Но свои утопии они строят не на холсте или бумаге, где возможен свободный полет ничем не ограниченной фантазии, а в реальных, порой чрезвычайно жестких условиях дисгармоничного мира» [Острова утопии 2015: 603].

Так, по убеждению В.В. Розанова, только православная церковь с ее обращенностью к душе ребенка способна обогатить гуманистическую парадигму образования и воспитания подрастающего поколения. Однако у Розанова-педагога мировоззрение в ту пору мистическое:

Собственно идея классического образования не есть только прекрасная, но и возвышенная идея. Как на реальных знаниях, строго выделяя их метод, можно развить до глубокой зрелости умственные способности ученика; как на христианской мистике, при последовательности и цельности школы, можно воспитать благородную религиозность, так на цельном и живом изучении классического мира можно всесторонне и глубоко пробудить все силы мальчика и юноши. Не отдавая непременно первенства этой системе, нельзя не сознаться, что и никакого недостатка перед прочими системами она не имеет [Розанов 1990: 188].

Чувства и нравственность противопоставлены разуму и интеллекту. Поэтому школьные предметы, направленные на развитие только интеллекта, считает В.В. Розанов, не затрагивают души и являются избыточными.

Не менее противоположности находится в принципах государства и церкви. Последняя еще универсальнее, чем государство; древнее, нежели оно, но с этим вместе, обращаясь лишь к совести человека, она и вполне индивидуальна — различает лица, имена, прошедшее и будущее индивидуума, к чему всему государство слепо [Там же: 21].

Однако роль институализированной православной церкви в жизни российского

общества рубежа XIX–XX вв. подвергалась критике со стороны общества, не говоря уже об изменении ее роли в XX в. Сегодня роль православной церкви в жизни российского общества также не сопоставима с тем, что можно было наблюдать в конце XIX в.

В духе времени формировалась розановская концепция причин кризиса европейского и российского образования, а также философское обоснование путей выхода из кризисной ситуации:

Найти источник, объяснить происхождение этой пустоты составляло мою задачу в предпринятом анализе нового типа школы. Деляя его, я вместе делал анализ нового человека, в разрушенном, больном строе которого мне виделось отражение нарушенных законов пластического образования человеческой души. Решая свою задачу, я убежден, однако, что решать ее надо в главной ее тяжести, а не в краевых затруднениях. Мне казалось бесплодным рассматривать школу вне ее отношений к истории и главным институтам исторически развившегося общества: семье, церкви, государству; не менее поверхностным казалось мне бороться за одну из соперничающих систем образования, когда так ясно, что ни одна из них, ни другая не имеют никакого значения для образования духовной культуры нового человека, очевидно, растущей из условий чрезвычайно общих и элементарных [Розанов 1990: 101].

Нельзя утверждать, что век XX или день сегодняшней несут в образовании бескризисный характер. Но характер этих кризисных явлений совершенно иной. Так, в одной из первых фундаментальных работ «О понимании» (1886) В.В. Розанов попытался использовать эту категорию для методологического обоснования своего мировоззрения.

Однако проблема понимания была ему известна на уровне достижений только зарождающейся психологии как науки конца XIX в. За сто с лишним лет проблема понимания вышла на совершенно иной уровень изучения и в самой герменевтике, и в новых отраслях научного знания — психолингвистике и семиосоциопсихологии, да и самой психологии и педагогике.

Совершенно в духе своего времени В.В. Розанов предлагает основные пути модернизации процесса обучения и воспитания в российской школе. Это и отказ от унификации учебных программ и способов преподавания учебных предметов, и предпочтение классического образования, и отказ от сословного подхода в образовании:

И здесь мы снова переходим к ряду самых простых, практических указаний и к ряду оценок, совершенно расходящихся с теми, какие обычно делают школе. Лучшая школа, элементарная или средняя, есть не та, которая расширяет горизонтально курсы, прибавляя к одним предметам новые; лучшая та, которая их суживает и в то же время углубляет. Идеал образования на этих двух ступенях есть минимум изучаемых отраслей знания [Розанов 1990: 98].

Так и хочется сказать: розановские цитаты словно отражают проблемы сегодняшних дней и предлагают свежий, оригинальный взгляд на вопросы современного образования и педагогики. Речь идет о соотношении воспитания и образования, об их роли в жизни человека и общества, опасности «отвлеченной книжности», информационной перегрузке учащихся, эклектическом смешении учебных дисциплин, о непонимании содержательного разнообразия мировой культуры и о многом другом.

Но не может быть актуальной модель Розанова, его консервативный идеал образования в нашу эпоху модернизации, включающей как использование новых научных философских и педагогических идей, так и разработку педагогических технологий. Да, исторические параллели можно усмотреть, но не стоит их абсолютизировать или ставить знак равенства. Это опасно, так как приводит к абсолютизации аналогии. Аналогия же по умолчанию предполагает равенство отношений, а именно равенства между веком XIX и веком XXI нет.

Не актуальны сегодня идеи В.В. Розанова, потому что религиозно-мистическое восприятие человека и его бытия ушло в прошлое, кризисные явления стали иными, научное познание человека в психологии, педагогике и иных междисциплинарных отраслях вышло на качественно новый уровень.

Да, сегодняшнее образование — это тоже «драма идей». Такие слова прозвучали на Первых Сабуровских чтениях. На них же было сказано: «Никакой альтернативной системы организации массового обучения до сих пор не предложено. В этой квазиорганической системе практически невозможно отделить друг от друга форму обучения, его содержание, методику, педагогические навыки и привычки учителей, сам результат обучения. Поэтому попытка привнесения туда нового содержания, новых методов в виде отдельных мелких компонентов очень быстро ассимилируется

системой, привносимые компоненты растворяются или отторгаются, а затраты на инновацию обнуляются. Надо признать, что тиражирование нового опыта в образовании путем мелких методически оформленных элементов — бессмысленная и не реализуемая бюрократическая установка» [Современное образование 2010: 70–76].

**Содержание наследия. О русской словесности, о русском языке и русской литературе и их преподавании.** Представления В.В. Розанова о преподавании родного языка в школе были обусловлены тремя факторами, тесно связанными с его эпохой: представлениями о формально-методической значимости русского языка в обучении, представлениями о языке в целом и представлениями о гимназическом образовании в частности.

Вспомним, что русский язык с 1869 г. преподавался в том числе по «Учебнику русской грамматики, сближенной с церковно-славянской, с приложениями грамматического разбора» для средних учебных заведений Ф.И. Буслаева. Наиболее популярным и распространенным стал учебник русского языка «Родное слово» К.Д. Ушинского, выпущенный первоначально в 1864 г. и выдержавший до 1917 г. более 150 изданий общим тиражом в 10 млн. экземпляров.

Наряду с русским языком в системе российского образования во второй половине XIX в. изучалась русская литература. На гимназическом уровне данные предметы объединялись в единый курс «Русский язык и словесность». Первым учебником по русской литературе стала опубликованная в 1822 г. хрестоматия «Опыт краткой истории русской словесности» Н.И. Греча. Классикой методики по обучению русскому языку стал изданный в 1844 г. труд Ф.И. Буслаева «О преподавании родного языка». Заметной работой в этой области явилось и опубликованное в 1852 г. «Наставление преподавателям русского языка и словесности» Н.И. Срезневского, как и работы В.Я. Стоюнина.

На практике ученик должен был владеть грамматикой русского и церковно-славянского языков, выполнять орфографические и синтаксические упражнения. Формировалось умение перевода текстов с иностранного языка на русский. Предложенная, например, В.И. Водовозовым в середине XIX в. система обучения родному языку основывалась на работе с книгой для

чтения, которая вбирала в себя материалы по элементарной грамматике родного языка, служила руководством для упражнений в правописании, для устного и письменного изложения мыслей, давала сведения по другим учебным дисциплинам. Методически корректным считалось требование не столько начитанности ученика, сколько способности рассуждать, делать логические заключения. Под влиянием идей Н.Ф. Бунакова 70-х гг. в учительских кругах утвердилось мнение о том, что умение излагать мысли играет более важную роль, чем умение безошибочно писать под диктовку. Распространена была практика подготовки к сочинению и его написанию. В 1860 г. выходит в свет «Теория сочинений» П. Малыхина и «Сочинение как развитие и изложение мыслей» К. Петрова. Преподавание русской словесности предполагало обучение речевым навыкам с помощью образцовых текстов русской литературы. Если открыть хрестоматию Полевого 1861 г., то можно увидеть, что на примере тютчевской «Весенней грозы» или стихотворения «Уж верба вся пушистая...» Фета дети должны были научиться изображать природу в разное время года, а также усвоить словарь на основе прочитанных текстов.

Представления о языке в целом у В. Розанова были связаны с психологическим подходом, получившим популярность благодаря работам А. Потебни, в которых говорилось о связи языка и мышления. Язык стал пониматься как средство не выражать уже готовую мысль, а создавать ее. Такой подход к языку воспринимался как актуальный: в сознании русского общества рубежа XIX–XX вв. это было тем более важно, что русский язык воспринимался в контексте его уникальной истории. Слияние истории и языка в языковом сознании общества вело с неизбежностью к осознанию национального языка и русской ментальности как феноменов с совершенно определенными характеристиками, объективируемыми лингвистикой по данным языка с точностью и уверенностью естественной науки. Как следствие, русское миропонимание начало восприниматься как сосредоточенное исключительно в русском языке. Причиной тому, помимо истории русского языка, был успех русской литературы, создавшей в петербургский период опорные точки русской культуры, реализуя и разрабатывая возможности все той же национальной системы. Именно с этих позиций

создавал философскую грамматику русского языка К.С. Аксаков.

На первый взгляд, все благополучно в российской школе конца XIX в. Что касается канона русской словесности, то он был ориентирован, как показывают современные исследования, на нарративность, дескриптивность и идеологические подоплеку всех школьных реформ XIX в. [Хрестоматийные тексты... 2013]. Сам Розанов, говоря о «трафаретках», насчитывает три урока по русскому языку и один урок чистописания в неделю [Розанов 1990: 217]. Разве этого мало? Разве это не отвечает социальному заказу общества, адресованному системе просвещения? Почему же вслед за этим следует жалоба: «Вот школа, она не работает, раздражает, а не научает, часто губит и удивительно редко просвещает» [Там же].

Приведем некоторые высказывания В. Розанова о русском языке, пафосом которых было утверждение, что «русский язык не стал, да и не мог стать орудием формального образования в отличие от латинского. <...> Если в последнем господствует логическая точность, то русский язык, конечно же, менее формально точен. <...> Предложение русское, разбираемое синтаксически и этимологически, как бы теряет свои грани в речи русской учителя и ученика. <...> Русский язык не может приобрести формально-методической значительности» [Там же: 244–245].

В небольшом эссе «Художественное изучение русского языка» В. Розанов, говоря о месте древнегреческого языка в российском гимназическом образовании, так сформулирует свое отношение к родному русскому языку:

...считаю безусловным требованием образования и образованного человека — это знание своего родного языка. Мы русские, а потому отличное знание русского языка есть неременное условие русского классического образования [Розанов 2016: 52].

Он вспоминает свой учительский опыт, когда ему пришлось, за отсутствием штатного учителя, преподавать русскую грамматику в третьем классе гимназии. Опыт преподавания с опорой на существующую педагогическую традицию и учебную книгу оказался совсем не впечатляющим и привел В. Розанова к ответу на вопрос, из чего складывается знание родного языка. Его мнение связано напрямую с приоритетом

классической модели: поступать так, как поступали древние афиняне: знать родной язык, владеть им, понимать и чувствовать, а не анатомировать и не классифицировать его элементы. По мнению В. Розанова, первыми шагами к достижению цели могла бы стать массовая практика сочинения стихов школьниками. Написавший «плоховатое восьмистишие» напишет страницу весьма недурной прозы. От маленького поэта к большому читателю — путь весьма достойный. Нужно только пробудить в учащихся и в остальных гражданах «эллинистическое языческое отношение к стихии родного слова, к глыбе обработанного, но не окончательно обработанного русского словесного мрамора» [Розанов 2016: 54].

Постараемся сформулировать основные мысли В. Розанова о преподавании родного русского языка в школе.

Русский язык должен формировать не только ум, но и душу ученика. К сожалению, школа это упускает:

Неуловимый склад языка налагает неизгладимую печать на душу (не ум только) учащегося. Как же можно было изгнать из обучения сакральные тексты? Как же переносилось самим государством и обществом калечение души народной через школу, откуда был изгнан язык церкви, Псалтырь и все учительные книги Ветхого Завета [Розанов 1990: 34–35].

Отсюда проистекает жалоба В. Розанова на учебники по русскому языку и русской словесности:

Ведь учебник и учитель — это и есть все, с чем соприкасается ученик, не знающий вовсе тех центральных узлов учебной администрации, которые так красиво выделяются на фоне общегосударственной жизни [Там же: 111].

На каком языке говорит учитель с учеником, говорит учебник и его автор с учеником в классе? Это не тот русский язык, каковым он должен быть:

Проблема — в том языке, которым говорят с учеником. Событие, рассказанное здесь языком, которым составляются «мелкие известия» в газетах, скользко и легко проходит в память учащегося — что одно и требуется от учебника, не оставляя в душе его никакого впечатления, чего и не требуется по программе [Розанов 1990: 36].

Язык учебника — это язык газеты. Вот в чем беда:

Нужно бороться с наплывом газетного чтения и продолжать читать книги. И я утверждаю, что

причина этого лежит в столь же кратких, так же не тянувшихся впечатлениях, из каких фатально, бессознательно, неудержимо всюду сложилось и продолжает состоять школьное образование [Там же: 99].

Как неразборчиво в школе чтение в курсе словесности! Это ведет к «несчастному общему образованию — ни в чем образовании, ибо в общей смеси, составленной из борющихся элементов, один поедает другого и им поедается сам...» [Там же: 54].

В. Розанов сетует: русский язык формирует школу «слащавую» вместо школы «суровой», что являет собой идеал:

Даже ученикам 1 или 2 классов, т.е. мальчикам 9–13 лет, учитель (иногда старик) говорит «вы», опасаясь грубым «ты» оскорбить в них «личность человека» [Там же: 106].

Ученик не понимает, что ему рассказывает автор учебника! Разве таким языком нужно писать учебники для детей? В. Розанов считает:

Сведите к минимуму учебную переработку памятников, доведите до максимума их непосредственное изучение. Надо, чтобы через живой непосредственный русский язык первоисточника учащийся получил / почувствовал наслаждение, а с ним привязанность, интерес к изучаемому. Не удивительно ли, не безумно ли, не развращающе ли наконец, что ни «Борис Годунов», ни «Скупой рыцарь», ни «Слово о полку Игореве», ни даже само Евангелие и Библия не имеют в современной школе и тени того внимания к себе, какое отдано тысячам страниц дурного текста, неведомо кем и как составленного, о том же Годунове, о том же «Слове», о Евангелии, Библии, о всех предметах мира... [Там же: 93–97].

Как итог такого обучения словесности — отторжение литературы. Непоправимые последствия влечет оно, так как «параллельно с этим происходит понемногу забывание Гоголя, Тургенева, Гончарова...» [Там же: 176]. Русская словесность становится маргинальным предметом. Как следствие, «с 80-х годов периодически раздаются всеобщие жалобы на порчу русского языка, русской письменной речи у учеников. <...> Это потому, что словесность перестала быть центральным развивающим предметом» [Там же: 178, 182, 184].

Как следствие, сетует В. Розанов:

Ученик не читал Пушкина иначе как в приведенных в хрестоматии образцах, и оценку он делает по Бураковскому (есть такой «критик» для

гимназий), не читал 8-го тома Белинского, не подозревает критических работ Ап. Григорьева, Страхова и даже речи Достоевского при открытии пушкинского памятника... Русский язык в колоритности и живости своей, в своем народно-бытовом аромате потерян, забыт вовсе, и, может быть, он расцветает... в разговорах с половым и «напрасных усилиях любви» около гризетки. Язык как национальное достояние в гимназиях умер. За какую цену? То есть наряду с бесчисленными и другими благами, здесь неназываемыми, он отдан. За что? [Там же: 185–188].

Вопросы, конечно же, риторические.

Что представляет собой отбор текстов для чтения? Он не отвечает складу русской души:

Все произведения в ней (русской литературе после Гоголя) почему-то неусвоимы, непонятны для крестьянских детей; кажется, что они антипатичны им. И в то же время ими легко и радостно усваиваются произведения до гоголевского периода с Пушкиным в центре, с «Ундиной» Жуковского, «Семейной хроникой» Аксакова (по духу она принадлежит, без сомнения, к пушкинскому циклу). Причина этой антипатии, конечно, лежит в душевном складе простого народа, чуждого озлобления, осуждения, которым дышит наша литература от Гоголя и до текущих дней [Там же: 40].

Что происходит с устной речью? Она в загоне:

Поистине, кто прослушал со вниманием и разумением литургию, сделал более для возделывания своего ума и сердца, чем просидя год на школьной скамье или прочтя самую содержательную книгу [Розанов: 55].

Каков же итог? Оказывается, у ученика «и мыслей своих никаких не было»:

Учитель, до сих пор скрадывающий совершенную неспособность ученика что-нибудь правильно выразить... разъяснил Совету положение дел, представил тетради, и все убедились, что полнота очень точно, очень твердо усвоенных сведений совмещалась с совершенным отсутствием того, на чем эти сведения держались бы и чему они служили бы [Там же: 104–105].

Отношение к родному русскому языку и русской литературе формальное:

Механизм, состоящий из чтения от 40 до 60 текстов, невообразимо перевранных... Урок, даваемый в классе, — это даже не самая настоящая забота... [Розанов 1990: 150–151; 154–155].

Учебники перегружены терминологией:

Вычисление собственных имен я делал только с учебниками 1 класса и нашел, что их содержится в нем от 800 до 900, не считая терминов... Таким образом, ученику 1 класса в возрасте 10–11 лет дается для усвоения к одному уроку одна страница текста, большею частью смутного для него, как бы отвлеченного... [Там же: 163–164].

Неутешительное следствие, по В. Розанову: если же мы пренебрегаем русским языком, то мы создаем неодоухотворенность и бескультурность. Пока что, с горестью замечает ученый-методист, «мы имеем забвение русского языка; и это симптом, как и беспочвенность русской школы» [Там же: 235].

Итог жалоб Розанова:

Все сведено к формальности и хрестоматии, а надо вернуться к истокам... Наша школа, где всё знают плохо и хуже всего русскую литературу, решительно не стоит на уровне той минуты, в которую она существует [Там же: 239].

**Актуализация наследия.** В последнее десятилетие отечественная педагогика попыталась систематизировать взгляды Розанова на свойства структурных компонентов педагогической системы «школа» [Барзукаева 2004; Гриднева 2010; Поваляева 2009; Скородумов 2004].

Во-первых, в современной школе актуализируется национальный воспитательный идеал в понимании В.В. Розанова.

Во-вторых, признается, что изучать литературные и исторические памятники (летописи, былины, хроники, классическую поэзию и прозу XIX в.) нужно, по возможности сведя к минимуму учебную переработку первоисточников, так как в последнем случае удаляется все культурное, воспитывающее любовь и уважение к Родине.

В-третьих, при выборе средств педагогической коммуникации необходимо исходить из понимания того, как оно отражается в сознании учащихся и в какой мере учение служит целям воспитания. Форма обучения должна согласовываться с задатками и способностями воспитуемого, необходим индивидуальный подход в организации образовательно-воспитательной деятельности для формирования личности и развития ее творческого потенциала.

Актуальными методами обучения остаются словесные, наглядные и практические — рассказ, беседа, лекция, работа с книгой, объяснение, упражнение,

иллюстрация, наблюдения учащихся, экскурсия. Актуальными методами воспитания признаются те, которые ориентированы на чувственное восприятие и воздействуют на эмоции и волю обучающихся.

Нельзя отказываться от методов формирования сознания (беседа, пример), методов организации деятельности и формирования опыта поведения (воспитывающие ситуации), а также методов стимулирования поведения и деятельности (поощрение, наказание). Средствами обучения должны оставаться природа родного края, памятники истории и искусства, традиции (в том числе религиозные), труд и книга (преимущественно первоисточники). Первостепенное значение имеют визуальные средства обучения.

В-четвертых, учитель должен быть ориентирован на национальную культуру.

В-пятых, непременным условием всякой хорошей школы является ее «местный» характер, который, по словам Розанова, «должен быть в высшей степени наблюден в школе, ее быте, в зависимости, в составе не только учащихся, но, по мере возможности, и учителей. <...> Создать дух учебного заведения, а не заниматься отправкой бесчисленных отчетов в округ — вот задача директора. <...> Школа должна была подвижна, гибка, приспособляема к разнообразию волнующейся около нее жизни» [Розанов 1990: 240].

Как видим, в современной теоретической и практической педагогике могут найти отражение такие идеи В.В. Розанова, как приоритет национальных ценностей, опора в воспитании на культуру региональной среды и три принципа образования — индивидуальность, целостность, единство типа.

**Заключение.** Конечно, можно много и детальнее говорить о Розанове и о той эпохе, как и о любом ином персонаже или фрагменте из истории педагогики. Когда мы вспоминаем историю образования в нашей стране, мы как бы начинаем тянуть за ниточку спутанного клубка проблем. Затем мы начинаем разматывать весь клубок — клубок историко-культурных проблем, накопившихся в образовании и настоятельно требующих решения сегодня. В этом нам и может помочь история, которая, пристально вглядываясь в прошлое, нацелена в будущее.

Думается, бесполезно и интересно было бы для каждого, связанного с нынешней школой, прочитать основные работы В.В. Розанова и о нем (см. библиографию

к статье). Сравнить то, что волновало педагогическую общественность в конце XIX в., с проблемами начала века XXI. Вынести самостоятельное суждение о педагогических идеях Розанова и их актуальности.

## ЛИТЕРАТУРА

Барзукаева Р.А. Философия образования В.В. Розанова: дис. ... канд. философ. наук. — Тверь, 2004.

Василий Розанов. PRO et CONTRA: Антология. — СПб., 1995.

Днепров Э.Д. Российское образование в XIX — начале XX века. — М., 2011.

Дорошевич В.М. Собрание сочинений. — М., 1905. — Т. I: Семья и школа.

Гриднева Е.И. Философия образования В.В. Розанова: от прошлого к современности // Вестник Волгоградского государственного университета. — Т. I: Семья и школа. — 2010. — № 2. — С 127–131.

Острова утопии. Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е). — М., 2015.

Поваляева О.Н. Философско-педагогическая идея образования в духовном наследии В.В. Розанова: дис. ... канд. пед. наук. — Пенза, 2009.

Равкин З.И. В.В. Розанов — философ, писатель, педагог. Жизнь и творчество. — М., 2002.

Расписание перемен: Очерки истории образовательной и научной политики в Российской империи — СССР (конец 1880-х — 1930-е годы). — М., 2012.

Розанов В. В. Сумерки просвещения. — М., 1990.

Розанов В.В. Художественное изучение русского языка // Розанов В.В. О писательстве и писателях. — СПб., 2016.

Скородумов С.В. В.В. Розанов о проблемах воспитания и образования в семье и школе // Ярославский педагогический вестник. — 2004. — № 4 (41). — С. 2–8.

Современное образование как драма идей: материалы Первых Сабуровских чтений / под ред. А.Г. Асмолова. — М., 2010.

Фатеев В.А. Розанов В.В. Жизнь. Творчество. Личность. — Л., 1991.

Хрестоматийные тексты: русская педагогическая практика XIX века и поэтический канон / под ред. А. Вдовина, Р. Лейбова. — Тарту, 2013.

## REFERENCES

Barzukaeva R.A. Filosofija obrazovanija V.V. Rozanova [V.V. Rozanov's Philosophy of education]. Dis. Cand. Sci. (Linguistics). Tver, 2004. (In Rus.)

Vasily Rozanov. PRO et CONTRA: Antologija [PRO et CONTRA: Anthology]. Saint-Petersburg, 1995. (In Rus.)

Dneprov E.D. Rossijskoe obrazovanie v 19 — nachale 20 veka [Russian education in the 19th — early 20th century]. Moscow, 2011. (In Rus.)

Doroshevich V.M. Sbranie sochinenij [Collected Works]. Vol. I. Sem'ja i shkola [Family and school]. Moscow, 1905. (In Rus.)

Gridneva E.I. Filosofija obrazovanija V.V. Rozanova: ot proshlogo k sovremennosti [V.V. Rozanov's philosophy of education: From the past to the present]. In Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Volgograd State University]. Vol. I: Sem'ja i shkola [Family and school]. 2010, No. 2, pp.127–131. (In Rus.)

Ostrova utopii. Pedagogicheskoe i social'noe proektirovanie poslevoennoj shkoly (1940–1980-e). [Islands of utopia. Pedagogical and social design of post-war school (1940–1980-s)]. Moscow, 2015. (In Rus.)

Povalyaeva O. Filosofsko-pedagogicheskaja ideja obrazovanija v duhovnom nasledii V.V. Rozanova [The philosophical and pedagogical ideas of education in the spiritual heritage of V.V. Rozanov]. Dis. Cand. Sci. (Education). Penza, 2009. (In Rus.)

Ravkin Z.I. V.V. Rozanov — filosof, pisatel', pedagog, Zhizn' i tvorchestvo [V.V. Rozanov — philosopher, writer, teacher. Life and creativity]. Moscow, 2002. (In Rus.)

Raspisanie peremen: Ocherki istorii obrazovatel'noj i nauchnoj politiki v Rossijskoj imperii — SSSR (konec 1880-h — 1930-e gody) [Schedule of changes: Essays on the history of educational and scientific policy in the Russian Empire — the USSR (late 1880s — 1930s)]. Moscow, 2012. (In Rus.)

Rozanov V.V. Sumerki prosveshchenija [Twilight of Enlightenment]. Moscow, 1990. (In Rus.)

Rozanov V.V. Hudozhestvennoe izuchenie russkogo yazyka [Artistic study of the Russian language]. In Rozanov V.V. O pisatel'stve i pisatelyah [About writing and writers]. Saint-Petersburg. 2016. (In Rus.)

Skorodumov S.V. V.V. Rozanov o problemah vospitanija i obrazovanija v sem'e i shkole [V.V. Rozanov on the problems of upbringing and education in the family and school]. In Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik [Jaroslavsky Pedagogical Bulletin]. 2004, No. 4 (41), pp. 2–8. (In Rus.)

Sovremennoe obrazovanie kak drama idej: materialy Pervyh Saburovskih chtenij [Modern education as a drama of ideas: materials of the first Saburov readings]. Ed. A.G. Asmolov. Moscow, 2010. (In Rus.)

Fateev V.A. Rozanov V.V. Zhizn'. Tvorchestvo. Lichnost' [Rozanov V.V. Life. Art. Personality]. Leningrad, 1991. (In Rus.)

Hrestomatijnye teksty: russkaya pedagogicheskaja praktika XIX veka i poeticheskij kanon [Axiomatematic texts: the Russian student teaching of the 19th century and a poetic canon]. Ed. A. Vdovin, R. Leybov. Tartu, 2013. (In Rus.)