

ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет»

На правах рукописи

КОРПУСОВА ЮЛИЯ АНАТОЛЬЕВНА

**Развитие теоретических основ
мужского и женского дворянского образования
конца XVIII - первой трети XIX века
как фактор формирования духовно-интеллектуальных
элит России**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель

доктор педагогических наук, профессор

Лобзаров Виктор Михайлович

ТВЕРЬ 2014

Содержание

Введение	3
Глава 1. Направления развития теоретических основ отечественного дворянского образования конца XVIII – первой трети XIX века и его роль в формировании духовно-интеллектуальных элит общества	
1.1. Сущность и особенности дворянского образования конца XVIII – первой трети XIX века	16
1.2. Концептуальные подходы к развитию теоретических основ дворянского образования исследуемого периода	39
1.3. Отражение теоретических основ дворянского образования в формировании духовно - интеллектуальных элит России конца XVIII – первой трети XIX века	65
Выводы по первой главе	82
Глава 2. Особенности реализации теоретических основ в деятельности дворянских учебных заведений	
2.1. Роль мужского и женского дворянского образования в развитии духовной культуры российского дворянства	85
2.2. Интерпретация концептуальных подходов в образовательной деятельности дворянских учебных заведений исследуемого периода	100
2.3. Опыт реализации теоретических основ отечественного дворянского образования исследуемого периода и его значение для формирования современных духовно-интеллектуальных элит России	115
Выводы по второй главе	136
Заключение	139
Библиография	144

Введение

Актуальность исследования обусловлена необходимостью достижения ещё более полного историко-педагогического осмысления процесса становления и развития теоретических основ мужского и женского дворянского образования как одного из определяющих факторов формирования духовно-интеллектуальных элит России исследуемого периода. Необходимость обращения к данному кругу проблем обусловлена:

- потребностью выявления факторов, породивших феномен возникновения теоретических основ отечественного дворянского образования конца XVIII – первой трети XIX века;

- необходимостью выявления значения теоретических основ дворянского образования исследуемого периода в формировании духовно-интеллектуальных элит России;

- интересом к противоречиям и тенденциям развития теоретических основ мужского и женского дворянского образования конца XVIII – первой трети XIX века;

- необходимостью осуществления анализа гуманистического потенциала теоретических основ дворянского образования исследуемого периода;

- потребностью творческого осмысления опыта реализации теоретических основ дворянского образования в педагогической деятельности лучших учебных заведений России;

- востребованностью выявления значения опыта развития теоретических основ дворянского образования для формирования духовно-интеллектуальных элит современной России.

Обоснование хронологических рамок исследования

Хронологические рамки исследования охватывают конец XVIII – первую треть XIX века. Начало этого периода приходится на завершение царствования Екатерины II и либеральный период правления Александра I. Именно это время ознаменовалось расцветом гуманистических тенденций в развитии теоретических основ отечественного дворянского образования. Завершение периода совпадает с

началом царствования Николая I и нарастанием консервативно-ограничительных тенденций в политике государства по отношению к дворянскому образованию.

Особенностями этого периода являлось следующее:

- конец XVIII – первая треть XIX века – период развития образования, совпавший с расцветом дворянской культуры, что содействует формированию повышенного историко-педагогического интереса к его теоретическим основам;

- в рассматриваемый исторический период российское дворянское образование сыграло значимую роль в содействии формированию ряда выдающихся личностей, которые по праву могут быть отнесены к духовно-интеллектуальным элитам России;

- в конце XVIII – первой трети XIX века наблюдается процесс развития духовной культуры и повышение уровня образованности не только мужчин, но и женщин из дворянской среды;

- рассматриваемый исторический период характеризуется тем, что российское самодержавное государство пытается возглавить процесс развития отечественной дворянской системы образования и придать ей определенную либерально-гуманистическую направленность;

- конец XVIII – первая треть XIX века ознаменовались разработкой и реализацией ряда концептуальных подходов, характерных для лучших дворянских учебных заведений исследуемого периода;

- интерес к рассматриваемому историческому периоду обусловлен значением опыта становления и развития теоретических основ дворянского образования, в значительной степени ориентированного на формирование духовно-интеллектуальных элит России, для определения современной стратегии развития отечественного образования.

Степень научной разработанности проблемы

Следует отметить, что первые весьма значимые шаги в направлении осмысления концептуальных основ российского дворянского образования на

примере Царскосельского лицея в 50–80-е годы XX века были сделаны литературоведами-пушкинистами¹.

Наиболее значимыми сторонами их исследований являлись: признание уникальности и неповторимости образовательной деятельности этого учебного заведения; обоснование прогрессивности общественных и педагогических идей объединявших его преподавателей.

Вместе с тем эти исследования в большей степени концентрировались на пушкинской тематике и, как правило, не в полной мере раскрывали роль образовательной деятельности Царскосельского лицея как опыта реализации гуманистической педагогики в контексте крайне сложной, неоднозначной и противоречивой исторической эпохи.

Особое место среди исследователей, стремившихся в своих работах охарактеризовать развитие российского дворянского образования, принадлежит одному из самых талантливых отечественных культурологов второй половины XX века Ю.М. Лотману.² Характерной особенностью его исследований является рассмотрение опыта развития мужского и женского образования, ориентированного на удовлетворение запросов высокопросвещённой части российского дворянства, как феномена, связанного с развитием дворянской культуры второй половины XVIII – первой трети XIX века в её лучших проявлениях.

Среди работ, посвященных Царскосельскому лицей пушкинской поры как феномену российской дворянской культуры, особое место принадлежит

¹ Алексеев М.П. Пушкин: сравнительно-исторические исследования / М.П. Алексеев.-Л.: Наука, 1984.- 478 с.; Томашевский Б.В. Пушкин: [В 2 кн.] кн.1 / Отв. ред. В. Г. Базанов; АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушк. дом). – М; Л.: Изд-во АН СССР, 1956. –743с.; Тыркова-Вильямс А. Пушкин / А. Тыркова-Вильямс. – М.,2002. – 470 с.; Руденская М.П., Руденская С.Д. «Наставникам... за благо воздадим»: Очерки/ М.П. Руденская, С.Д. Руденская.- Л.:Лениздат, 1986.-319 с.; Эйдельман Н.Я. Пушкин и декабристы: Из истории взаимоотношений / Н.Я. Эйдельман. – М., Худож. лит. - 1979.- 422 с. и другие.

² Лотман Ю.М. Воспитание души/ Ю.М. Лотман. - Санкт-Петербург: «Издательство - СПб», 2005.- 624 с.

исследованию видного историка образования З.И. Равкина.³ Особенностью этой работы является не только богатство фактического исторического материала, но и глубокий исследовательский подход к анализу педагогических условий и факторов, обеспечивших особую неповторимость содержания образовательной деятельности Царскосельского лицея 1811–1817 годов.

Среди коллективных работ известных исследователей конца XX века, отразивших культурологические аспекты развития лучших дворянских учебных заведений, особое место принадлежит монографическому исследованию Г.К. Ашина.⁴ Наиболее значимой стороной данного исследования является ярко выраженная тенденция к обобщениям широкого концептуального характера (в том числе и проблем развития уникальных дворянских учебных заведений исследуемого периода). Среди современных исследователей, освещавших в своих монографиях и публикациях опыт реализации гуманистической составляющей содержания концептуальных основ отечественного дворянского образования, в частности, представляется необходимым назвать М.В. Богуславского, С.Ф. Егорова, Е.Ю. Ольховскую и других.

В работах этих исследователей нашли своё отражение стремление к созданию целостной концепции эволюции российского дворянского образования исследуемого периода и ярко выраженные тенденции к объективному отражению как позитивных, так и негативных сторон в его развитии.

В последние десятилетия XX века в истории отечественной педагогики появился ряд диссертационных исследований, посвященных проблематике становления мужского и женского отечественного дворянского образования второй половины XVIII – первой половины XIX века. Среди них следует отметить работы таких авторов, как В.И. Блинов, А.Ю. Бутов, И.И. Колеганова, Ю.А.

³ Равкин З.И. Педагогика Царскосельского лицея пушкинской поры (1811-1817) / З.И. Равкин. – М.:Московский психолого-социальный институт. Издательство «Флинта».- 1999. – 152 с.

⁴ Ашин Г.К. Теоретические основы элитологии образования / Г.К. Ашин, Л.Н. Бережнова, П.М. Карабущенко, Р.Г. Резаков. - М., 1998. – 431 с.

Диссон, О.А. Андросова, С.С. Бодров, М.В. Прилепская, Е.Ю. Ипатова и ряд других.⁵

Все это свидетельствует о том, что проблемы развития дворянского образования конца XVIII – первой трети XIX века уже получили достаточно глубокое и полное освещение в работах отечественных историков образования. Однако, по нашему убеждению, многие проблемы, связанные с формированием и реализацией его гуманистического потенциала, ещё потребуют своего дальнейшего осмысления. К числу таких проблем, в частности, представляется необходимым отнести:

- недостаточную выявленность причин и факторов, породивших уникальный феномен российского дворянского образования на рубеже XVIII–XIX веков;

- неполную изученность уникальности и неповторимости содержания образовательной деятельности ряда лучших учебных заведений этого исторического периода, направленных на формирование духовно-интеллектуальных элит;

- недостаток полноты отражения значения гуманистического потенциала содержания дворянского образования для развития отечественной школы в условиях современности и многое другое.

⁵ «Развитие теории и практики образования в России XVIII – начала XX века под влиянием изменений ценностных ориентаций, представлений об идеале человека и целях его воспитания» (В.И. Блинов, 2003), «Становление традиций российского образования и воспитания (XVIII - XIX века)» (А.Ю. Бутов, 2005), «Духовно-нравственное воспитание в образцовых образовательных учреждениях для дворян в России первой четверти XIX века» (И.И. Колеганова, 2005), «Лицеи и благородные пансионы в системе народного просвещения России в первой трети XIX века» (Ю.А. Диссон, 2008), «Генезис и содержание высшего женского образования в России второй половины XIX - начала XX века» (О.А. Андросова, 2008), «Организация воспитательной среды в закрытых учебных заведениях России второй половины XVIII в.» (С.С. Бодров, 2009), «Развитие гражданского воспитания в дореволюционной России конца XVIII - начала XX века» (А.В. Шупаев, 2010), «Формирование идеалов российского воспитания в диалоге русской и западноевропейской культур» (М.В. Прилепская, 2010), «Значение образовательной реформы второй половины XVIII века в становлении и развитии системы отечественного образования» (Е.Ю. Ипатова, 2011), «Национальное и европейское в отечественной педагогике и образовании в XVIII - первой половине XIX веков» (В.А. Петригина, 2011) и другие.

Все это определило **проблему исследования**. Она заключается в том, чтобы на основе историко-педагогического анализа разрешить противоречие между актуальностью и значимостью концептуальных идей, лежавших в основе теоретических основ мужского и женского дворянского образования для формирования духовно-интеллектуальных элит России исследуемого периода и востребованностью этих идей в контексте современности.

Осознание значимости разрешения этого противоречия предопределило тему исследования: **«Развитие теоретических основ мужского и женского дворянского образования конца XVIII – первой трети XIX века как фактор формирования духовно-интеллектуальных элит России»**.

Объект исследования: дворянское образование в России конца XVIII – первой трети XIX века.

Предмет исследования: содержание и развитие теоретических основ мужского и женского дворянского образования исследуемого периода как фактор формирования духовно-интеллектуальных элит России.

Цель исследования: охарактеризовать содержание и процесс развития теоретических основ дворянского образования в России конца XVIII – первой трети XIX века и их влияние на формирование духовно-интеллектуальных элит России.

Задачи исследования:

1. Обосновать основные понятия, связанные с тематикой исследования: дворянское образование, мужское дворянское образование, женское дворянское образование, теоретические основы дворянского образования, духовно-интеллектуальная элита дворянства и другие.

2. Определить особенности дворянского образования исследуемого периода, рассмотреть общность и отличия мужского и женского дворянского образования.

3. Определить особенности содержания концептуальных подходов к развитию теоретических основ дворянского образования.

4. Выявить влияние теоретических основ дворянского образования России конца XVIII – первой трети XIX века на процесс формирования духовно-интеллектуальных элит общества.

5. Осмыслить интерпретацию концептуальных подходов в образовательной деятельности лучших дворянских учебных заведений и их значение для формирования духовно-интеллектуальных элит России.

6. Определить значение теоретических основ российского дворянского образования исследуемого периода для определения современной стратегии развития отечественного образования, ориентированного на формирование духовно-интеллектуальных элит России.

Методологической основой исследования являются:

- философские, исторические, социально-психологические, культурологические исследования по взаимодействию цивилизаций и мировых культур (Н.Я. Данилевский, П.А. Сорокин, А. Тойнби, О. Шпенглер);

- труды видных отечественных педагогов XIX – начала XX века (С.И. Гессен, В.В. Зеньковский, П.Ф. Каптерев, В.В. Розанов);

- работы известных российских философов (Н.А. Бердяев, Г.П. Федотов, И.А. Ильин);

- работы по методологии историко-педагогических исследований (З.И. Равкин, С.Ф. Егоров, М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов);

- работы по истории дворянского образования в России исследуемого периода (Ю.М. Лотман, Н.И. Яковкина, Э.Д. Днепров, Р.Ф. Усачева);

- положения психологических теорий, отражающих проблемы гуманистического развития личности (Л.С. Выгодский, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, К. Роджерс).

Методы исследования: биографический, сравнительно-исторический, структурный, теоретический анализ источников; метод исторического моделирования, предполагающий реконструкцию педагогических явлений на основе исторической документации исследуемого периода; теоретическое

обобщение фактов; историко-генетический метод; метод ретроспективного анализа.

Источниковая база исследования:

- официальные государственные документы исследуемого периода, отражающие политику государства в отношении дворянских мужских и женских учебных заведений (царские указы и рескрипты, документы Министерства народного просвещения);

- публикации, посвященные деятельности дворянских мужских и женских учебных заведений исследуемого периода;

- мемуарные воспоминания видных государственных деятелей, деятелей науки, просвещения, искусства исследуемого периода;

- труды по истории и педагогике, посвященные развитию российского дворянского образования на всех этапах его генезиса и последующей эволюции;

- труды видных педагогов-теоретиков, в которых рассматриваются проблемы развития теоретических основ содержания и структуры отечественного дворянского образования исследуемого периода.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- определены понятия, связанные с осмыслением развития теоретических основ дворянского образования: дворянское образование, мужское и женское дворянское образование; содержание дворянского образования; идеалы мужского и женского дворянского образования; домашнее дворянское образование; духовная составляющая дворянского образования; гуманистическая составляющая дворянского образования; гуманитарная составляющая дворянского образования;

- выявлена образовательная цель элитного дворянского образования; рассмотрены факторы развития теоретических основ дворянского образования; обосновано влияние теоретических основ дворянского образования на формирование духовно-интеллектуальных элит России;

- выявлены и проанализированы концептуальные подходы к развитию теоретических основ дворянского образования исследуемого периода;

- раскрыта общая направленность содержания теоретических основ образовательной деятельности элитных дворянских учебных заведений;

- выявлены и осмысленны определяющие идеи, теории и концепции, лежавшие в основе формирования и развития теоретических основ российского дворянского образования исследуемого периода, и проанализирован опыт их авторской интерпретации в ряде лучших дворянских учебных заведений;

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- рассмотрено и дополнено историко-педагогическое знание о теоретических основах дворянского образования;

- выявлено значение гуманистического потенциала теоретических основ дворянского образования для формирования духовно-интеллектуальных элит России;

- определено значение концептуальных подходов к развитию теоретических основ дворянского образования исследуемого периода и выявлено их значение для его развития;

- рассмотрены общность и отличия теоретических подходов к мужскому и женскому дворянскому образованию и выявлено значение их содержания и опыта реализации для современного формирования духовно-интеллектуальных элит;

- охарактеризовано значение опыта становления и развития теоретических основ дворянского образования для формирования современных духовно-интеллектуальных элит социума.

Практическая значимость исследования заключается в том, что представлен комплекс положений и выводов, который может быть использован:

- при разработке соответствующих разделов учебно-методических и учебных пособий по курсу «История педагогики»;

- в высшей и средней педагогической школе при преподавании курсов «Философия и история образования», «История отечественного образования», а также при разработке и проведении соответствующих спецкурсов и семинаров;

- при проведении занятий в системе повышения квалификации учителей школ по следующей тематике: «Современные отечественные школы и опыт развития дворянского образования», «Исторические традиции и инновационные подходы в формировании современной российской интеллигенции»;

- при осмыслении и разработке авторских концепций в современных учебных заведениях, ставящих своей общеобразовательной целью формирование современной интеллигенции и нуждающихся в творческом использовании позитивного исторического опыта.

Этапы исследования

На первом этапе (2009–2010 гг.) была выявлена проблема исследования, обоснована её актуальность, проанализирована степень научной разработанности проблемы, осуществлён поиск источников и материалов.

На втором этапе (2010–2011 гг.) были определены основные аспекты исследования, изучен фактический материал, осуществлена часть обобщений и выводов.

На третьем этапе (2012–2013 гг.) завершилась обработка материалов, полученных в ходе исследования, полностью осуществлены выводы, завершён анализ историко-педагогических источников и полностью обобщены результаты исследования.

Достоверность результатов исследования обеспечена: опорой на системный характер его теоретико-методологических оснований; многообразием фактических результатов исследования; использованием системы методов, адекватных предмету, цели и задачам исследования; соотносением полученных результатов исследования с современными гуманистическими положениями педагогической науки.

Апробация результатов исследования.

Основные положения и результаты исследования были представлены на следующих научных и научно-практических конференциях: Международной научной конференции «Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве» (Тверь, 2011); Всероссийской научно-

практической конференции «Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога» (Тверь, 2011, 2012); Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Молодежь и государство: научно-методологические, социально-педагогические и психологические аспекты развития современного образования» (Тверь, 2012); в материалах XXVII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Российской академии образования (Москва, 2011). Материалы исследования использовались на методических и методологических семинарах, посвященных проблемам преемственности исторических традиций в отечественном образовании, проведенных на базе педагогического факультета Тверского государственного университета.

Положения, выносимые на защиту:

1. В России конца XVIII – первой трети XIX века под воздействием ряда факторов социального, политического, философско-мировоззренческого и культурного характера сформировались теоретические основы дворянского образования, заключавшего в себе глубокий гуманистический потенциал. Он нашел свое наиболее полное выражение в образовательной деятельности лучших дворянских учебных заведений.

2. Дворянское отечественное образование исследуемого периода характеризовалось его определяющей направленностью на реализацию образовательного идеала личности с активной гражданской и патриотической позицией, преданностью идеалам монархии, яркостью и неповторимостью индивидуальности, высоким уровнем духовной и интеллектуальной культуры. Его характеризовала общая направленность на формирование личности, преданной интересам России и готовой к военной или административной карьере.

3. Особенностью отечественного дворянского образования являлась его ярко выраженная гуманистическая направленность. Она находила свое выражение в ориентированности на социальный оптимизм; вере в неуклонный прогресс в развитии общества; убежденности в том, что личность и внутренний мир каждого дворянина являются самоценностью для общества и государства.

Проявлениями данной направленности образования являлось то, что в дворянском образовании исследуемого периода сформировалась установка на теплые и уважительные отношения, построенные на кодексе дворянской чести. Образовательный процесс в лучших дворянских учебных заведениях был организован так, чтобы избежать любых проявлений крайнего переутомления учащихся, создать условия для их творческой самореализации в сферах мыслительной, художественно-творческой и спортивно-игровой деятельности.

4. Под влиянием гуманистической направленности государственного, а также домашнего и частного образования в лучших семьях и отечественных образовательных учреждениях сложились условия для формирования нескольких поколений представителей духовно-интеллектуальных элит, сыгравших определяющую роль в развитии духовной, государственной, общественной и культурной жизни России.

5. Теоретические основы дворянского образования конца XVIII – первой трети XIX века объективно дифференцируются на теоретические основы мужского и женского образования. Несмотря на кардинальные отличия, мужское и женское образование в равной степени обладали необходимым внутренним потенциалом для формирования просвещённых представителей российского дворянства. Тем не менее при всей глубине и содержательности теоретические основы женского дворянского образования отразили в себе не только многие прогрессивные и гуманистические идеи, но и некоторую ограниченность и предрассудки своего исторического времени.

6. Теоретические основы образовательной деятельности нашли свое выражение в авторской интерпретации определения теоретического содержания и ценностных приоритетов учебно-воспитательной деятельности ряда лучших учебных заведений России (Пажеский Его Императорского Величества корпус, Смольный институт благородных девиц, Царскосельский лицей, Шляхетский корпус и другие). Это отразило тенденцию к зарождению и реализации поливариативного образовательного пространства и сыграло значимую роль в формировании духовных, политических и военных элит России.

7. Развитие теоретических основ дворянского образования привело к выдвижению ряда концептуальных идей, оказывающихся созвучными современной отечественной гуманистической педагогике начала XXI века. В случае их адаптации к условиям современности они могут получить дальнейшее развитие и сыграть позитивную роль в формировании духовно-интеллектуальных элит России, вступившей в стадию информационного развития.

Структура и объем определяются целью и задачами исследования. Диссертационное исследование состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка использованной литературы.

Глава 1. Направления развития теоретических основ отечественного дворянского образования конца XVIII – первой трети XIX века и его роль в формировании духовно-интеллектуальных элит общества

1.1. Сущность и особенности дворянского образования конца XVIII – первой трети XIX века.

Российское дворянское образование в России на протяжении XVIII- XIX столетий прошло сложный и, в значительной степени, противоречивый путь развития.

Под *дворянским образованием* в предлагаемом исследовании подразумевается сложное и противоречивое явление, ярко проявившее себя в период расцвета отечественной дворянской культуры конца XVIII - первой трети XIX века. Оно нашло свое выражение в своеобразной интеграции идеалов христианской системы ценностей, духовно-мировоззренческих установок эпох западноевропейского Возрождения и Просвещения, прагматично - деятельностной направленности эпохи Петра I и утонченно-светского воспитания Екатерины Великой. Его противоречивость заключается в том, что, наряду с высокообразованными семьями и образовательными учреждениями, дававшими своим воспитанникам глубокое и содержательное гуманистическое образование, существовало значительное количество семей и, даже, образовательных учреждений с низким уровнем общей и профессиональной культуры. Значимым следствием этого являлось формирование и сосуществование в рамках единого исторического времени личностей, с высоким уровнем духовно-интеллектуальных стремлений и части представителей общества, лишенных высоты жизненных помыслов и целей, замыкающихся в рамках исключительно утилитарно-прагматичного отношения к жизни.

Отечественное дворянское образование исследуемого периода было не только государственным или частным. Особую роль в получении молодыми

дворянами начального обучения и воспитания играло *домашнее (или семейное) образование*. Оно предполагает воспитание мальчиков и девочек при активном участии гувернеров и учителей. Особо значимую роль в домашнем образовании, как правило, играло каждодневное участие родителей в воспитательном процессе. В исследуемый период домашнее образование могло успешно заменять пансионное образование у девочек и, в некоторых случаях, готовить мальчиков к успешному обучению в университете. В силу различного уровня духовно-интеллектуальной культуры дворянских семей и степени их материального достатка домашнее образование и его значение не могут получить однозначно положительной или отрицательной оценки. В тех дворянских семьях, для которых были свойственны любовь и теплота в отношениях между членами семьи, подбор гувернеров и учителей осуществлялся тщательно и продуманно, духовно-культурный потенциал семьи оказывался высок, и дворянское домашнее образование достигало максимальной реализации своего гуманистического потенциала.

На основе изучения направленности российского дворянского образования, прослеженной в трудах отечественных представителей историко-педагогической науки, можно утверждать, что на протяжении XVIII - начала XIX столетий главной объективной *целью российского дворянского образования* являлось содействие сохранению и воспроизводству духовно-интеллектуальной элиты отечественного социума, формирующейся в духе общечеловеческих и, в первую очередь, западноевропейских ценностных приоритетов и, одновременно сохраняющих приверженность традициям национальной духовной культуры и способность к высокому уровню духовно-мыслительной активности, ориентированности на служение гуманистическим идеалам и интересам развития России и мирового социума.

Так, например, Н.И. Яковкина отмечает, что «идеи просвещения еще во второй половине XVIII века привлекают представителей молодого дворянства. И.И.Бецким и Н.И. Новиковым высказываются мысли об образовании и

воспитании «новых людей» и «полезных граждан». Просветительские идеи получают дальнейшее и более демократическое осмысление в сочинениях А.Н.Радищева, И.П.Пнина, В.В.Попугаева» [186, с.15].

Историк образования, В.А. Петригина, в своем диссертационном исследовании отмечает, что «Вторая половина XVIII века характеризовалась, с одной стороны, началом борьбы за сохранение национальных начал в светском образовании, с другой - созданием школы, базирующейся на идеях французского просветительства» [129, с.7].

Этой целью определялись следующие *задачи*, ставившиеся перед российским государственным дворянским образованием:

- содействие сохранению и осознанию духовной и философско-мировоззренческой преемственности культуры античности и современности как условия формирования яркой по своим индивидуально-личностным характеристикам, творческой и всесторонне развитой личности, способной сохранять любовь и приверженность отечественной культуре как своеобразному фундаменту, лежащему в основе российского общества;

- развитие самостоятельности мышления, способности личности к критической оценке современности, основанной на сопоставлении духовных ценностей, философско-мировоззренческих приоритетов и опыта различных исторических эпох;

- обращение к потенциалу западноевропейской философско-мировоззренческой мысли, древним языкам, литературе, мифологии и искусству для формирования элитных по своим духовно-ценностным приоритетам слоев молодежи, обладающих высоким уровнем общей и, в частности гуманитарно-филологической культуры;

- формирование личности, обладающей высоким потенциалом мыслительной культуры, способностью к высшим формам духовно-интеллектуальной деятельности, устойчивой потребностью в интеллектуальном труде и способностью к самостоятельному приобретению знаний из духовной, научной и культурной сферы.

Исходя из цели и задач, поставленных перед дворянским образованием, а также на основе значимости и уникальности явлений, происходящих в сфере отечественного образования исследуемого периода, можно говорить о возникновении феномена дворянского образования. В контексте осуществленного исследования под *феноменом дворянского образования* подразумевается уникальное по своему теоретическому содержанию и ценностным приоритетам образование, отразившее в своих лучших образцах расцвет отечественной дворянской культуры конца XVIII -первой трети XIX века. Его уникальность заключается, прежде всего, в ориентированности на реализацию образовательного идеала личности с активной гражданской и патриотической позицией, яркостью и неповторимостью индивидуальности, высоким уровнем духовной и интеллектуальной культуры; с жизненными целями и стремлениями, чуждыми утилитарному прагматизму, замыкающемуся исключительно на личном обогащении и служебной карьере.

В качестве *феномена развития отечественного образования* в контексте представленного исследования понимается возникновение ряда учебных заведений, по масштабности и гуманистической направленности своей деятельности, вышедших за рамки своего исторического времени и, в значительной степени, предвосхитивших развитие отечественной гуманистической педагогики современности.

Феномен развития российского дворянского образования исследуемого периода носил крайне яркий, но неустойчивый характер. Это, в значительной степени, объясняется тем, что оно явилось продуктом благоприятного стечения исторических, социально-политических и философско-мировоззренческих условий. Однако, реализации гуманистических идеалов в дворянском образовании постоянно угрожали: сохранение крепостного права, которое, по своей природе, было несовместимо с гуманистическим образованием; противоречивость позиции государственной власти, которая содействовала формированию поколения молодых либералов и реформаторов и, одновременно,

боялась решительности и радикализма этого поколения, все более теряя влияние на него; неспособность значительной части дворянских учебных заведений в полной мере реализовать идеалы гуманистической парадигмы в образовании, характерной для конца XVIII - первой четверти XIX века и, как следствие этого, их невозможность полностью соответствовать гуманистической составляющей теоретических основ дворянского образования и ряд других. Все это привело к глубокому кризису теоретических основ дворянского образования, рельефно обозначившемуся уже в конце царствования Александра I.

Развитие дворянского образования в течении XVIII - в первой трети XIX века оказалось связано с целенаправленными усилиями государственной власти по его культивации в России и, в течение всего этого периода, гуманистический замысел государственной политики в значительной степени опережал уровень массового сознания и стимулировал формирование европейски ориентированных молодых россиян. Становление российской системы дворянского образования было связано:

- с целенаправленной политикой Екатерины II. видевшей в обращении к древним языкам и античности необходимое условие облагораживания нравов дворянских слоев общества, приобщения к культуре Западной Европы, погружения их в круг идей образов и представлений, которые выходили за рамки привычных понятий и открывали дорогу к духовному саморазвитию;

- с либеральными замыслами Александра I, характерными для первых лет его царствования и приведшими к формированию модели дворянского образования, в основе которой прослеживается стремление к воспитанию высокообразованного и преданной гуманистическим интересам развития России поколения российской молодежи. Их убеждения формировались под влиянием таких разнородных пластов культуры как: культура античности, пронизанная духом вольнолюбивых и гражданских идей; идеалы эпохи Просвещения и энциклопедизма, с присущей им верой в неограниченные возможности человеческого разума, культ свободы духовного самоопределения личности и

неограниченной верой в прогрессивное развитие общества, а также христианско-православной национальной культуры, вне которой развитие российской молодежи оказывалось невозможным.

Уникальность и определяющая историческая значимость феномена дворянского образования заключается в следующем:

-в определённом отрыве от массовой практики, характерной для домашнего и пансионного образования, сформировавшего значительную и, вероятно, доминирующую часть дворянства. Этот идеал действительно выдвигался лучшими дворянскими учебными заведениями, лучшими педагогами, просвещёнными дворянскими семьями, но он вероятнее всего, был чужд массовой практике дворянского образования. Так, например, историк образования С.В.Рожественский, в своих работах так объяснял причины, по которым дворяне предпочитали лицеи, пансионы государственным школам: «Состоятельные классы общества, особенно дворянство, неудовлетворенное государственными общеобразовательными школами, охотно отдавали своих детей в частные пансионы, программы которых сообразовались с образовательными потребностями общества» [143,с.94];

-идеал, выдвигаемый просвещённой частью дворянского общества и реализуемый лучшими учебными заведениями в определяющей степени сформировался спонтанно, в результате стихийного возникновения ряда одновременно проявивших себя педагогических, социальных, экономических, политических и философско-мировоззренческих факторов. «Развивавшееся сознание общества уже не удовлетворялось тем образованием, которое считалось достаточным ... оно требовало лучшего» [166,с.5]. С угасанием этих факторов должен был исчезнуть из сферы педагогической практики и идеал просвещённого, социально-активного и духовно-свободного человека. Время формирования личностей данного типа, в лучшем случае, должно было быть отнесено к крайне отдалённому историческому будущему;

-даже в условиях исторической эпохи конца XVIII – первой трети XIX века, связанного с расцветом дворянской педагогики, личности, получившие

образование в Царскосельском лицее или Смольном женском институте не всегда могли быть востребованы в условиях повседневности. В определённом смысле, трагические события декабря 1825 года явились следствием того, что «непоротое», по словам А.С.Пушкина, поколение не нашло в условиях России другого пути для своего социально-гражданского самовыражения;

-нарастающая мощь обезличивающего государственного аппарата власти, нарастание объективно неизбежных консервативных ограничительных тенденций государственной политики, грандиозности жизненных целей и планов в определённой степени приводили к невостребованности значительной части молодой духовно-интеллектуальной элиты этого исторического периода.

В то же время, позитивное значение гуманистического феномена отечественного дворянского образования для исторической судьбы России, в значительной степени, заключается в том, что он предвосхитил будущее развитие отечественной и мировой гуманистической педагогики конца XX - начала XXI века, с её установками на формирование духовно свободной, активно самоопределяющейся личности в общественно - полезной деятельности в сферах науки, искусства, политики, духовной жизни и личных отношениях с другими людьми. Этот человек стремится к гармонии с собой и с обществом и, одновременно, оставляет за собой право мировоззренческого оппонирования ему. Необходимо признать, что даже в современном социуме не представляется возможным говорить о формировании самосоциализирующихся людей как о широком культурно-общественном явлении. В условиях России исследуемого периода, формирование значительной части дворянского поколения в духе, порожденном гуманистическим феноменом дворянского образования, с одной стороны, действительно привело к расцвету дворянской культуры. С другой стороны, все это поставило часть дворянской молодёжи перед необходимостью адаптации к требованиям общества своего исторического времени ценою частичного отказа от идеалов юности, либо перед необходимостью радикального противостояния социуму и, как это было с декабристами, гибели в отрыве от породившей их дворянской социальной среды.

Особого внимания заслуживает характеристика основных факторов, предопределивших развитие российского дворянского образования исследуемого периода. Под *факторами развития дворянского образования* понимаются силы, порождающие прогрессивные изменения его теоретического содержания, ценностных приоритетов, философско-концептуальных и методических установок и опыта их практической реализации. Факторы развития образования могут носить как субъективный, так и объективный характер. Под объективными факторами следует понимать такие факторы, которые, в значительной степени, не зависят от эмоциональных переживаний, образа мысли и убеждений отдельных людей (потребности социально-экономического развития, угроза стратегической безопасности страны и др.). К числу субъективных факторов развития дворянского образования следует отнести те из них, которые определяющим образом зависят от воли и настроений отдельных, лидирующих в общественно-политической, философско-мировоззренческой и педагогической сферах жизни, личностей или состояния массового общественного сознания (воля императоров, наиболее влиятельных представителей правящих кругов; позиции ведущих представителей общественной и педагогической мысли, настроения общества и другие).

По установившейся исторической традиции, в первую очередь, представляется необходимым остановиться на факторах **экономического** характера. К ним представляется необходимым отнести:

-сохранение крепостного права, которое в этот исторический период обеспечивало экономические условия для привилегированного положения дворянства и создания в их имениях своеобразного прообраза «рая на земле». В этих условиях любая попытка подрыва устоев крепостного права противоречила хозяйственной стабильности дворянского сословия и экономическому процветанию российских помещиков. При этом, для наиболее перспективно мыслящих представителей правящих кругов было очевидно, что относительное процветание помещичьих имений в самые обозримые десятилетия столкнется с развитием буржуазных отношений и, вероятнее всего, будет прекращено, так как

в своем большинстве поместья не смогут оставаться экономически эффективными, лишившись возможности существовать за счет внеэкономических форм принуждения крестьянства.

-своеобразную парадоксальность государственной экономической политики последней трети XVIII – начала XIX века, которая заключалась в том, что возможная отмена крепостного права существовала в России лишь как отдаленная и осознаваемая узким слоем прогрессивной дворянской интеллигенции историческая перспектива. Любая попытка отмены крепостного права грозила, в условиях современной реальности, самыми тяжелыми последствиями, в том числе и экономического характера. В России этого исторического периода практически отсутствовал экономически сложившийся и осознающий свои экономические, политические, мировоззренческие и культурные интересы, класс буржуазии. Для развития российского капитализма требовались широкомасштабные государственные капиталовложения и организационные усилия. Любая попытка феодального государства этого периода форсировать развитие промышленности и торговли неизбежно должна была повлечь за собой ужесточение налоговой политики, ухудшение условий жизни и без того наиболее угнетенных слоев общества. Неизбежное усиление протеста социальных низов должно было ужесточить репрессивную политику государства в целях насильственного поддержания социально-политической стабильности в обществе. Последствия этого процесса не могли подлежать сколько-нибудь точному прогнозированию. Это пугало правящие круги общества угрозой новой российской «пугачевщины» со всеми, присущими ей деструктивными последствиями. Характерно, что даже представители дворянской оппозиции, оказавшиеся в декабре 1825 года на Сенатской площади, тем не менее, в экономическом отношении вовсе не представляли собой помещиков нового типа. Их протест против крепостного права и общей социально-экономической отсталости России носил скорее философско-мировоззренческий и абстрактно-отвлеченный характер, практически не связанный с какими-либо реальными экономическими интересами развития их родовых помещичьих хозяйств. Вероятнее всего представляется обоснованным

утверждение о том, что в России этого периода не было реальных экономических условий для кардинального реформирования хозяйственной жизни в интересах зарождающегося, но ещё не развившегося капитализма. При этом для Екатерины II, Александра I и части представителей их либерального окружения неизбежность широкомасштабных социально-экономических преобразований пусть и в неопределенной и весьма отдаленной исторической перспективе, вероятнее всего, представлялась объективно неизбежной и глубоко оправданной интересами реализации могучего человеческого и природного потенциала России. В сложившейся ситуации государство нуждалось в возникновении и деятельности дворянских учебных заведений, направленных на формирование просвещенной молодежи, которая могла содействовать появлению высокообразованных чиновников, способных в случае необходимости выполнить установку государства на эволюционную и частичную отмену крепостного права. Так, например, в одном из изданий начала двадцатого века об Александре I говорится, что «Недовольный настроением высших классов, государь остановился на мысли создать учебные заведения, в которых дети дворянства могли приготавливаться в желательном для правительства духе для государственной службы. Мысль эта и была осуществлена в 1811 году учреждением Царскосельского лицея. После указа 6 августа и основания лицея только лица, прошедшие курс в правительственных учебных заведениях могли занимать средние и высшие должности: Александр хотел укрепить администрацию полным переустройством её на новых началах» [45, с.176-177];

-существование прогрессивного опыта развития европейских стран, достигших интенсивного развития капиталистических товарно-денежных отношений и осознание прогрессивной частью дворянства того, что аналогичный процесс в самые ближайшие десятилетия рельефно обозначится в России XIX века;

-сохранение низкого уровня производительности труда в крестьянских хозяйствах и невозможности в сложившихся социально-экономических условиях

достигнуть значительного повышения товарности сельскохозяйственного труда в помещичьих имениях.

Таким образом, экономические интересы дворянства в первой четверти XIX века порождали противоречивый социальный и государственный заказ к российскому дворянскому образованию. С одной стороны, сохранялась необходимость формирования учеников как убежденных и преданных защитников крепостного права, а с другой - признание правящими кругами России того, что в реальной исторической перспективе государству потребуются чиновники, обладающие необходимой широтой и масштабностью административного мышления для частичной или полной отмены крепостного права по инициативе монархического государства. Так, например, историк Е.А.Князев отмечает, что Александр I, вслед за своим учителем Лагарпом считал, что «лишь одна потенциальная общественная сила способна стать проводником социокультурных и политических преобразований – просвещенная молодежь ... Александр I решил прибегнуть к реформированию государства и общества, дабы избежать революционного взрыва. Тривиальное сходство революции и реформы в том, что их способны совершить молодые. Однако, если революции совершает обычная молодежь, то реформы способна провести лишь молодежь просвещенная» [75,с.51].

Все это побуждало Александра I вынашивать и, в значительной степени, реализовывать планы подготовки не просто образованных чиновников, но и чиновников, представлявших собой людей «нового типа». Одной из важнейших черт их воспитания должна была явиться способность по воле государства пойти на частичное ущемление интересов помещиков в целях адаптации российской экономики к запросам развивающихся в России буржуазных отношений. Определенная сложность ситуации заключалась в том, что император не только не имел возможности декларировать свои скрытые воспитательные цели, но и не вполне ясно предполагал, как скоро ему действительно потребуется поколение чиновников-реформаторов. В результате этого император и некоторые представители его ближайшего окружения в течение почти всей первой четверти

XIX века допускали возможность сохранения в стенах лучших дворянских учебных заведений определенного социально-политического вольномыслия среди воспитанников, тем не менее, не допуская возможности его легализации.

Характерно, что радикальный опыт Петра I, направленный на принудительное утверждение капиталистических отношений в России, заложил своеобразную историческую традицию экономической политики дома Романовых. Примером этого явилось одобрение Александром I инициативы московского купечества, направленной на создание образовательного учреждения, которое через несколько десятилетий явилось своеобразной академией бизнеса для представителей российских торгово-промышленных рядов. В отличие от дворянских учебных заведений, оно было направлено на формирование торгово-промышленной элиты российского общества и предполагало сочетание высокого уровня общеобразовательной подготовки с высокой степенью практикоориентированности обучения. Изучение словесности, отечественной и мировой истории, нескольких европейских языков сочеталось с углубленным изучением делопроизводства, экономики и основ бизнеса. Это образовательное учреждение, созданное в эпоху Александра I, находилось в состоянии постоянного развития вплоть до октября 1917 года и сыграло уникальную роль в формировании высокообразованных представителей торгово-промышленных элит России. Вероятнее всего, это свидетельствует о том, что в России исследуемого периода существовали тенденции к созданию не только дворянских учебных заведений, но и учебных заведений для разночинцев и купечества, ориентированных на воспроизводство «бизнес-элит». Необходимо признать, что в последние десятилетия XIX века эта тенденция получила свое развитие в деятельности ряда коммерческих училищ, непосредственно ориентированных на воспроизводство и подготовку образованных представителей отечественных предпринимательских кругов.

Оценивая политику Александра I в сфере дворянского образования, направленного на формирование духовно-интеллектуальных элит страны, необходимо признать, что она отражала попытку государственной власти создать

определенные условия для осуществления руководства процессом отмены крепостного права и достижения Россией статуса высокоразвитой и лидирующей экономической державы Европы. При этом приоритетную значимость имело стремление избежать социально-экономического хаоса и гражданской войны. В этой политике Александр I следовал за Екатериной Великой, которая «твердо верила в возможность воспитанием создать новую породу людей, развитой разум которых будет вернейшим руководителем и избавит человека от всяких крайностей и ошибок, вызываемых... лишь недостаточно просвещенным умом» [45с.119].

Не менее сложно проявляли себя и **социально-политические факторы**, влиявшие на развитие дворянского образования конца XVIII – первой четверти XIX века. Российское дворянство, являясь порождением феодальных общественных отношений, представляло собой самое просвещенное сословие российского общества и традиционно рассматривало высокий уровень образованности своих детей как своеобразную привилегию за многовековое служение «царю и отечеству». В соответствии с миропониманием русского дворянства это образование должно было строиться на кодексе дворянской чести и предполагало подготовку молодых людей к административно-чиновничьей или военной службе. В связи с этим дворянин готовился управлять социально-экономической и политической жизнью, но не был ориентирован на непосредственное участие в коммерческой деятельности. Принцип энциклопедизма, заимствованный из европейской культурно-образовательной традиции вполне устраивал дворянство в этот исторический период, так как давал возможность получать самые расширенные знания из различных областей действительности, но при этом в значительной степени самостоятельно определять личностные образовательные приоритеты и, в частности, углубленно изучать лишь те предметы, которые были связаны с планами на будущее, предполагаемыми карьерными перспективами и уже определившимися личными познавательными интересами. Ю.М. Лотман говорил о том, что «Термин «энциклопедист» в XVII веке отнюдь не покрывался понятием о всесторонне

образованном человеке. Энциклопедист – это, прежде всего человек, охватывающий своими знаниями все науки в их единстве. Этим он противостоит средневековому ученому, который принципиально отбрасывал от себя практическую сферу: ремесла, технику, промышленность. Одновременно энциклопедист соединяет науку не только с практикой, но и с социологией и политикой, ... решающая черта энциклопедиста – постоянное стремление не только изучить, но и переделать мир. Энциклопедист убежден, что судьба поставила его свидетелем и участником нового сотворения мира» [98,с.259].

В первой четверти XIX века в лучших дворянских учебных заведениях допускались свободное «трение умов» и вольномыслие, нередко связанные с почти свободным чтением и обсуждением литературы, не одобряемой правительством. В этих учебных заведениях личность рассматривалась как самоценность и уже сам факт успешного окончания университета, Пажеского корпуса, благородного пансиона или Царскосельского лицея автоматически гарантировал благоприятные условия для будущего карьерного роста и привилегированное положение. Дворянское образование этого периода не было ориентировано на подготовку к жесткой борьбе за карьерный рост и за социальное выживание. Однако, именно это отношение к воспитаннику придавало особую неповторимость обучению в стенах привилегированных учебных заведений, наполняло их духом свободы, вольномыслия, признанием особой самоценности жизни каждого воспитанника, верой в будущее и особым социальным оптимизмом. Так, в своих воспоминаниях, А.С.Пушкин писал: «Мы мало учились в классах, но много в чтении и в беседе, при беспрестанном трении умов, при совершенном отсечении от нас всякого внешнего рассеяния. Основательного, глубокого, в наших познаниях было, конечно, не много, но поверхностно мы имели идею обо всем, и были очень богаты блестящим всезнанием, которым так легко и теперь, а тогда было еще легче, отыгаться в России» [61,с.194-195]. Особую значимость представляло то, что в этот период Россия не только представляла собой самую сильную в военном отношении и чрезвычайно политически влиятельную державу, имевшую за собой великую

славу побед Румянцева и Суворова, но и была устремлена в будущее. Признание социально-экономической и политической отсталости и своеобразной «средневековости» России с одной стороны болезненно задевало просвещенную часть молодого российского дворянства, но, в то же время, огромные людские ресурсы, территориальный и экономический потенциал страны постоянно внушали мысль о великом и лидирующем будущем России в европейском мире. Именно это ощущение значимости собственной жизни и её неотделимости от великого будущего России оказывало неизгладимое воздействие на мировосприятие воспитанников учебных заведений элитно-элитарной направленности и, в значительной степени, определяло социальный заказ к теоретическому содержанию, ценностным приоритетам и воспитательным принципам этого варианта образования.

Являясь единственным привилегированным сословием русское дворянство, а точнее его радикально-либеральная часть, сформировала свой идеал просвещенного молодого дворянина. В своей работе О.С.Муравьева пишет о том, что «Решающая установка в воспитании дворянского ребенка состояла в том, что его ориентировали не на успех, а на идеал. Быть храбрым, честным, образованным ему следовало не для того, чтобы достичь чего бы то ни было (славы, богатства, высокого чина), а потому что он дворянин, потому что ему многое дано, потому что он должен быть именно таким» [113,с.158].

Данный идеал должны были призваны характеризовать: образ мысли, близкий характеру мышления просвещенных слоев европейского общества, смелый ум, инициативность, стремление к активному самовыражению в служении России, приверженность прогрессивно-реформистским идеям и готовность к активному участию в общественной и государственно-политической жизни. Характерно, что по убеждению дворянства, просвещенный молодой человек должен был тонко разбираться в различных направлениях искусства, склонен к художественному творчеству в сферах литературы, музыки и живописи, но при этом, как правило, не рассматривать эти виды деятельности как основной источник получения доходов. Искусство и денежный расчет в сознании

многих представителей дворянства оказывались понятиями трудно совместимыми. Дворянин должен был прежде всего служить государству, а занятия искусствами, наукой и философией чаще всего рассматривались в этот период как свободная игра жизненных сил, ума и отражения порыва вдохновения.

Необходимо признать, что этот образовательный идеал неизбежно должен был вступать в противоречие с мировоззренческими убеждениями и жизненными принципами многих представителей среднего и старшего поколений. Их идеалом также оставался просвещенный дворянин, но при этом обладающий определенным скепсисом и осторожностью по отношению к свободолюбивым европейским идеям, не склонный к поддержке либеральных реформ, готовый преданно служить России и монархии и рассматривающий свой «земной рай» в имени как один из высших смыслов жизни после завершения многолетней службы.

В своей политике в области привилегированного дворянского образования император и его окружение были поставлены перед необходимостью одновременной культивации двух альтернативных образовательных идеалов, отражавших интересы и миропонимание радикально-либерального и ортодоксально-консервативного направлений общественного сознания дворянства.

Культурологический фактор в развитии российского дворянского образования заключался в необходимости отражения в теоретическом содержании и ценностных приоритетах нескольких разнородных культурных пластов. Их соотношение и влияние на выпускника дворянского привилегированного заведения не имело фатально предопределяющего характера и, в значительной степени, зависело от свободного экзистенциального выбора личности. В силу неустойчивости российской системы образования конца XVIII – первой четверти XIX века как целостной синергетической системы представляется возможным утверждать, что российское дворянское образование формировалось в этот период не столько в соответствии со строгим основанием на тех или иных четко осознаваемых социально-политических интересах или

педагогических теориях, сколько под спонтанным и мощным воздействием дворянской культуры во всей её сложности и противоречивости.

Характерной особенностью отечественной дворянской культуры, оказывавшей поистине огромное влияние на генезис дворянского образования, явилось взаимовлияние разнородных культурных пластов, уходящих корнями в историю отечественной и западноевропейской культуры. Их взаимовлияние не всегда носило непротиворечивый характер, содействовавший формированию абсолютно целостной и непротиворечивой личности. Непрекращающееся стремление к духовной гармонии и одновременно сомнения и радикальные мировоззренческие скачки на уровне индивидуального и общественного сознания были характерны не только для отдельных представителей духовно-интеллектуальных элит России, но и для исторических поколений российского дворянства.

Так, в частности, для поколения «гигантов екатерининской эпохи», достигших уникальной славы русского оружия, были характерны: глубочайшая преданность православию; безграничный патриотизм; своеобразная простота и естественность поведения и отношения к жизни; чрезвычайно близкая к культуре простонародья и, одновременно, необычайная рыцарская гордость духа, восходящая корнями к традициям средневековой культуры; склонность к таинственным мистериям масонских организаций; вера в великую историческую миссию России в европейской истории. Для людей поколения Александра I, М.Сперанского были свойственны противоречивость социально-политических и мировоззренческих идей, определяющих основные жизненные цели; принадлежность к европейской культуре и постоянное оппонирование ей; приверженность христианству и склонность к крайнему мистицизму, который, в некоторых случаях, был не всегда созвучен традиционному христианскому сознанию.

Аналогичные тенденции, но, вероятно с ещё большей степенью радикализма были свойственны многим представителям привилегированной дворянской молодежи, сформировавшейся уже в период царствования

Александра I. Для многих представителей этого поколения были характерны постоянные колебания от традиционной для дворянства любви к царской семье к мыслям о необходимости её физического уничтожения в крайне своеобразно понимаемых политических интересах, связанных с достижением величия и процветания России. От традиционной любви к образу Христа, до обоснования и морального оправдания кровопролития гражданской войны, от любви к народу до оправдания политической лжи во имя высших политических целей (примером последнего явился вывод войск на сенатскую площадь 18 декабря 1825 года под явно вымышленным для солдат предлогом о восстановлении справедливости при престолонаследии). Так, например, историк Е.А.Князев в своем исследовании писал о том, что « в империи в период царствования Александра появилось и нечто совершенно небывалое: самовластию противостояло вольномыслие, в господствующем сословии исчезала прежняя монолитность» [75,с.54].

Генезис российского дворянского образования конца XVIII – первой четверти XIX веков испытал на себе влияние следующих доминирующих культурных пластов:

I. Традиционное влияние христианско-православного сознания. Применительно к российской дворянской культуре это влияние находило свое выражение в верности царской власти как освященной Богом, любви и преданности своей семье и патриархальности отношений между её членами, в основе которых лежали библейские заповеди, духовное спокойствие и мудрость в отношении к жизни. Дворянское восприятие христианства в России тесно сочеталось с идеалами средневекового рыцарства с присущим ему неписанным кодексом чести и готовностью без колебаний отдать свою жизнь во имя интересов церкви, государства и правящей династии.

Необходимо признать, что влияние христианства на развитие элитной дворянской культуры в силу постоянного взаимодействия с культурами западноевропейских народов в значительной степени сочеталось с тяготением к западным течениям религиозной мысли, масонскому мистицизму и глобальными планами к перевоспитанию и преобразованию человечества. Характерной

особенностью духовно-мировоззренческого становления российского дворянства являлось своеобразное тяготение к атеизму, через увлечение которым в той или иной степени прошли многие представители дворянских духовно-интеллектуальных элит. Характерно, что последние годы царствования Александра I ознаменовались несколько неожиданной и, вероятно, обреченной на провал попыткой создания в каждом учебном заведении «библейских обществ», призванных объединить педагогов, учащихся и родителей в некий единый духовно-религиозный союз, объединяющий представителей всех христианских конфессий в целях духовного воспитания не только российской молодежи, но и перевоспитания всего европейского мира.

Тем не менее, при всех религиозно-мировоззренческих колебаниях, православие сохраняло устойчивые позиции в сознании всех поколений русского дворянства и оказывало позитивное духовное влияние на образовательную деятельность привилегированных учебных заведений, смягчая сердца и наполняя сознание учащихся ощущением высшего смысла их жизни, утверждая ответственность перед совестью и обществом и стремлением к жертвенности и духовным подвигам.

II. Влияние культуры эпохи западноевропейского Возрождения.

В дворянской культуре и дворянском образовании это находило свое выражение в уникальном внимании и интересе в среде просвещенной части дворянства к истории и культуре античности, в обращении к античности как к своеобразной «духовной колыбели» европейского мира. Вероятнее всего, на языке современной педагогической науки такое отношение к культурному наследию далекого прошлого могло бы быть обозначено как «диалог исторических культур». Изучение античной истории, культуры и древних языков (в первую очередь латинского, так как древнегреческий изучался сравнительно редко) выполняло в образовательной деятельности привилегированных учебных заведений две определяющие функции, которые, с некоторой долей условности, могут быть обозначены как педагогическая и культурологическая.

Педагогическая функция предполагала:

-овладение древними языками как условие развития формально-логических способностей и памяти (реализация этой функции была также в значительной степени связана с изучением математики и формальной логики, восходящих своими корнями к теоретическому наследию Аристотеля);

-развитие широты и масштабности мышления учащихся от соприкосновения с крайне отдаленной исторической эпохой, которая в значительной степени была близка России конца XVIII – первой четверти XIX века. Это, в частности было обусловлено существованием крепостного права, которое весьма часто вызывало ассоциации с античным рабством, проблемами противостояния приверженцев монархических и республиканских форм правления, интересов и могущества империи и возможности духовно-личностного противостояния её произволу и деспотизму, а также многим другим;

- создание более благоприятных условий для успешного овладения современными европейскими языками благодаря свободному владению латинским языком. Характерно, что латинский в конце XVIII – первой четверти XIX века не воспринимался воспитанниками дворянских учебных заведений как мертвый язык, а чтение латинских авторов было способно вызывать подлинный и глубокий интерес.

Культурологическая миссия античности находила свое выражение в соприкосновении с художественными произведениями античности, размышлениями над трудами античных историков и философов, приобщении к лучшим образцам античного искусства, которое в этот исторический период рассматривалось как эталонное. Источником интереса к античности в значительной степени являлось своеобразное влияние культуры западноевропейского Возрождения. Именно Возрождение привнесло в культуру российского дворянства идеал яркой, неповторимой и готовой к творческому самовыражению личности, способной искать свой путь в философии, искусстве, науке и политике. Интерес к культуре Возрождения сформировал особый подход к привилегированному дворянскому образованию, предполагавший

обязательность художественного творчества и свободу духовно-экзистенциального самоопределения личности.

Характерно, что в лучших дворянских учебных заведениях России прослеживается некая общность с лучшими учебными заведениями эпохи Возрождения. Это, в частности, находит свое выражение в атмосфере постоянных дискуссий философского, этического и эстетического характера, остром интересе к современной политике и политическим учениям, ярком самовыражении воспитанников в наиболее лично близких для них сферах художественного творчества и многом другом.

III. Мощным и, в значительной степени, определяющим пластом культуры явилась культура западноевропейского Просвещения XVIII века. Характерно, что влияние идей просвещения на российскую дворянскую молодежь в значительной степени культивировалось политикой и личным примером Екатерины Великой. Вероятно, самыми определяющими идеями Просвещения, оказавшими влияние на российское образование явились:

-признание права каждого человека, вне зависимости от его имущественного положения и сословной принадлежности, на личную и политическую свободу;

- убежденность в принципиальной невозможности любых форм внеэкономического принуждения к труду;

-явно прослеживавшиеся симпатии к конституционной и республиканской формам правления;

-глубокая вера в необратимость прогресса во всех сферах социальной, политической, культурной и научной жизни всех цивилизованных народов мира;

-убежденность в том, что гуманистические идеи правят миром и, в своем развитии и распространении, неизбежно приведут человечество к абсолютно разумной и гуманистической организации, исключаяющей социальное неравенство, бедность, войны и столкновения религиозно-мировоззренческих интересов.

Особая роль принадлежит **педагогическим факторам**, в значительной степени предопределившим развитие дворянского образования исследуемого периода. К их числу, в частности представляется необходимым отнести:

-чрезвычайно ярко выраженный социальный оптимизм гуманистической западной педагогики и убежденность в том, что человечество нуждается в общем исправлении и нравственном очищении. При этом образование призвано сыграть главенствующую роль в избавлении человечества от бедности, невежества, религиозного и политического фанатизма, суеверий и политического деспотизма. Особо это относилось к образованию привилегированной части общества – дворянству. Так, например, А.С.Пушкин писал: «Чему учится дворянство? Независимости, храбрости, благородству (чести вообще). Не суть ли сии качества природные? Так, но образ жизни может их развить, усилить – или задуть. Нужны ли они в народе также, как, например, трудолюбие? Нужны, ибо они *sauvegarde* (охрана – авт.) трудолюбивого класса, которому некогда развивать сии качества»[157,с.17];

- убежденность, вошедшая в историю российской культуры примерно с эпохи А.Коменского, что процесс обучения должен приносить в сознание воспитанника ощущение радости, оптимизма, спокойствия и духовной гармонии;

-вера лучших педагогов России исследуемого периода, что в процессе обучения и воспитания необходимо максимально учитывать неповторимость и индивидуальность внутреннего мира ребенка и предоставлять ему возможность для того, что на языке современной педагогической науки, может быть обозначено как реализация самостоятельно определяемой учащимся индивидуально-личностной траектории развития. Так, например, в Постановлении о Лицее в Царском Селе говорится: «Главное правило доброй методы или способа учения состоит в том, чтоб не затемнять ум детей пространными изъяснениями, но возбуждать собственное его действие (§36)» [133];

На первый взгляд, представляется не вполне объяснимым тот факт, что воздействие и одновременное взаимовлияние на личность, а также теоретическое

содержание и ценностные приоритеты этих различных и во многом альтернативных культурных пластов не разрушили российского дворянского образования и не привели к формированию абсолютно дисгармоничной и социально болезненной личности. Более того, именно в этот период российское привилегированное дворянское образование оказывается способным формировать личность с самым высоким уровнем общей и гуманитарной культуры, с потребностью в активном творческом самовыражении в сферах общественно-полезной деятельности, имеющей особую личностную значимость. Личность, способную сочетать любовь к искусству, науке и философии, с потребностью в почти непрекращающемся в течение всей жизни духовно-мировоззренческом поиске и, в то же время, способную достигать духовной гармонии и жизненной мудрости. Разумеется, любой идеал, выдвигаемый историческим временем, не является абсолютно тождественным массовой общественной и педагогической практике. Однако, именно конец XVIII – первая четверть XIX века ознаменовались формированием по крайней мере двух генераций представителей духовно-интеллектуальных элит России, среди которых, в частности, представляется необходимым назвать имена таких ярких и неординарных личностей как Александр I, выдающийся администратор и правовед М.Сперанский, сформировавшиеся под непосредственным влиянием эпохи Екатерины Великой, а также имена второй генерации: выдающийся поэт А.Пушкин, министр иностранных дел и канцлер России А.М.Горчаков, П.Я.Чаадаев, Ф.Ф.Матюшкин и другие

Вероятнее всего, причиной того, что удалось избежать абсолютной духовной дисгармонии личности и, в условиях противостояния и взаимовлияния различных культурных пластов, создать условия для формирования личностей, ставших гордостью русской истории и культуры, является:

-существование мощной и вполне сформировавшейся дворянской культуры, прошедшей на протяжении почти всего XVII столетия через болезненную полосу адаптации к влиянию западной культуры и сформировавшей свою уникальную

национальную неповторимость, соответствующую историческому опыту, условиям общественной жизни и миропониманию российского дворянства;

-открытостью российской дворянской культуры, российского дворянства к заимствованию духовных ценностей и социального опыта ведущих стран западной Европы и способность адаптировать этот опыт к условиям российской жизни на основе сохранения традиционного религиозного сознания, кодекса дворянской чести, преданности интересам России и верой в её великую историческую миссию в европейской и мировой истории.

Характерно, что всякий раз, когда русская дворянская культура оказывалась неспособной сохранять устойчивость своей национальной позиции, чрезвычайно обострялся духовно-мировоззренческий конфликт поколений, нарастала угроза государственного переворота и гражданской войны, утрачивался социальный оптимизм и национальное единство. В исследуемый период одним из наиболее значимых вопросов для будущего России оставался вопрос о теоретических основах, содержании и ценностных приоритетах отечественного дворянского привилегированного образования.

1.2. Концептуальные подходы к развитию теоретических основ дворянского образования исследуемого периода

Соприкосновение с западноевропейской культурой, активно осуществляемой в петровскую эпоху, сопровождалось и усвоением концептуальных педагогических идей. Особая сложность этого процесса заключалась в том, что далеко не все новые педагогические влияния абсолютно гармонировали как с традициями православного общественного сознания, так и с крайне прагматичной направленностью по сути профессиональной школы, неотделимой от новационных петровских преобразований. В этих условиях примером определённой близости традиций российской православной педагогики и педагогики Западной Европы явилось проникновение в Россию работы Я.А.

Коменского «Великая Дидактика»⁶. С позиций православия, она утверждала идеи неотделимости обучения от воспитания и, прежде всего, приоритетности воспитания христианского, признание особой миссии учителя как профессионала выполняющего свой долг перед Богом и людьми; утверждение абсолютной гармонии светского и религиозного компонентов в содержании образования. В то же время, в «Великой Дидактике» был выдвинут ряд идей, которые оказались актуальными для дворянской педагогической мысли на протяжении формирования и расцвета дворянской культуры второй половины XVIII – первой трети XIX века. К числу таких идей, в первую очередь, представляется необходимым отнести: ознакомление с дидактическими принципами обучения, которые заключали в себе объективную научную истину и поэтому оказались особо актуальными для всех последующих периодов развития общественного образования. Однако, уже в послепетровскую эпоху развития дворянской педагогической мысли исследуемого периода все большее значение приобретали мысли, характерные для Я.А. Коменского о необходимости образования для детей из всех социальных слоёв общества; о его духовной и, одновременно, социальной значимости; о необходимости оптимизации и продуманности организации всех сторон обучения; о радостной и светлой атмосфере обучения. Особая значимость этих идей определялась тем, что они были созвучны исторически сложившемуся православному воспитанию и обнаруживали духовную близость с идеалами Древней Руси. Так, например, «Изборник»(1076г.) утвердил полезность книг для каждого христианина, дух мудрости дружелюбия и согласия между людьми; «Поучение Владимира Мономаха» детям среди прочих, как определяющую, утверждало мысль о неотделимости обучения от духовного движения к Богу и необходимости преодоления внутренней ленности как проявления слабости, стремление человека учиться на протяжении всей жизни. Глубоко христианским являлось и утверждение святого Василия, что «Насильное обучение не может

⁶ Педагогическое наследие. Я.А Коменский, Д.Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г.Песталоцци. М.: Педагогика., 1989. – 416 с.

быть твёрдым, но то, что с радостью и весельем входит, крепко западает в души внимающим».

Интерес к значению педагогических идей Я.А.Коменского, в контексте данного исследования, прежде всего, обусловлен тем, что:

-педагогические взгляды Я.А.Коменского подтверждают, что у европейской и российской образовательной традиции были общие духовные христианские истоки;

-духовное и мировоззренческое сближение российского и европейского образования несло в себе определённый положительный заряд и являлось определённым импульсом для развития отечественной педагогической мысли.

Осмысление теоретических основ отечественного дворянского образования исследуемого периода даёт основания утверждать, что стержневые идеи дворянского воспитания оказывались созвучны определяющим концептуальным идеям эпох западноевропейского Возрождения (XIV-XVI века) и Просвещения (XVIII век).

К числу идей эпохи Возрождения, органично входящих в контекст наиболее известных и престижных учебных заведений, формировавших цвет российского дворянства необходимо отнести следующие:

-убеждённость в том, что наука и образование должны быть неотделимы от нравственности, личности и общества;

-серьёзные научные знания несут в себе глубокий мировоззренческий потенциал и неизбежно воздействуют на чувства человека;

-гуманитарные науки являются определяющим, по степени своей значимости, компонентом содержания образования, так как они одновременно изучают человека и воспитывают его;

-таким предметам как история, моральная философия (этика), поэзия, риторика, должна отводиться определяющая роль в воспитании личности;

-культивация особого интереса к истории и духовной культуре античности, так как именно античность являлась «духовной колыбелью» человечества, а

история античного мира представляет собой завершённый цикл развития цивилизации, включающий в себя зарождение, развитие и угасание;

-культивация особого интереса к древним языкам как к «ключу» к фактам и мыслям древних авторов, которые могут быть близки подлинно образованному человеку последующих исторических эпох;

-начиная с XVI века, в педагогике Возрождения возрастал интерес к родному языку, не исключая значения древних языков;

-особое значение приобретают принципы «связи с жизнью» и «полезности» образования, под которыми понимаются не столько «утилитарная» польза, которую можно извлечь из знаний, сколько подготовка к жизни в обществе и ряд других.

Особое значение для российской дворянской культуры и, в значительной степени, отражающее его в своём содержании образования, представляло стремление к воспитанию самостоятельно мыслящей личности, с ярко выраженным чувством человеческого достоинства, любовью к искусству, глубоким патриотизмом и стремлением к активному творческому самовыражению в сферах искусства, общественной и политической жизни, философской деятельности.

Не менее значимым для определения теоретических основ дворянского образования являлось развитие культуры и педагогической мысли эпохи Просвещения.

Определение влияния идей западноевропейского Просвещения на российское дворянское образование можно, с некоторой долей условности, дифференцировать на французское, английское и немецкое. Особая роль принадлежит Швейцарии, представителем которой выступает такой известный педагог как И.Г.Песталоцци, воспитатель Александра I Лагарп и ряд швейцарских педагогов, которые выступали в России в роли домашних учителей.

Для французской педагогики эпохи Просвещения характерен ряд идей, сыгравших значимую роль в формировании российского дворянского образования. К их числу необходимо отнести: утверждение о врождённом

равенстве всех людей; отрицание индивидуального развития детей; отношение к способностям только как следствию различия в воспитании; полное отрицание оправданности существования умственного, национального, расового различия; вера в природную доброту человека и в особое значение воспитания, которое должно «исправить» мир и многое другое.

Вместе с тем, перед российскими педагогами вставала крайне сложная задача, связанная с необходимостью адаптации к условиям российского дворянского образования крайне противоречивых идей, свойственных идеологии французского Просвещения. Среди прочих, к числу таких противоречий следует отнести следующие:

- идею всемогущества воспитания как совокупности всех условий жизни индивидуума (К.А. Гельвеций) и понимание того, что воспитание не всеильно, оно означает очень личное (Д.Дидро⁷);

- понимание того, что женщина имеет такое же право на образование, как и мужчина. (К.А.Гельвеций) и существование представлений о том, что женщина должна воспитываться исключительно дома, для неё, в силу её внутренней природы, нет нужды в каком-либо серьезном умственном занятии; в ней необходимо культивировать подчинение чужой воле и приспособление к чужому мнению (Ж.Ж.Руссо);

- признание того, что общество нуждается во всеобщем и обязательном начальном образовании для всех граждан (Д.Дидро) и существование представлений о том, что от двух до двенадцати лет разум находится в «состоянии сна», учение в данном возрасте в прямом смысле слова нецелесообразно. (Ж.Ж.Руссо);

- осознание того, что управление обществом и государством должно базироваться на народовластии и неотчужденности суверенитета народа

⁷ Длугач Т.Б. Дени Дидро. (2-е изд., дораб.). М.: Мысль, 1986. - 191 с.

(Д.Дидро) и, одновременно, отсутствие сколько-нибудь ярко выраженной идеи «народоправства».

Однако, самая большая сложность для российских педагогов исследуемого периода заключалась в необходимости адаптации ряда стержнеобразующих идей французских педагогов просветителей к миропониманию российского дворянства и сложившимся традициям дворянского образования. К таким идеям представляется возможным отнести:

- традиционную установку православных дворянских семей на систематичность и последовательность домашнего воспитания и убежденность Ж.Ж.Руссо в том, что настоящая религия – это религия сердца и каждый ребенок свободен «верить по своему»; а к вере приходиться самостоятельно, в ходе размышления «о мудром устройстве вселенной и о том, что она является результатом реализации замысла Творца»[151];

- общую убежденность государства, церкви и православной семьи в том, что государственные и частные образовательные учреждения должны решать проблему религиозного воспитания и взгляды К.А. Гельвеция на то, что школа должна быть светской и свободной от религиозного воспитания;

- убежденность доминирующей части родителей в том, что дети должны воспитываться в духе любви к императору и законопослушанию и, признание частью дворянства права народа на народовластие;

- уверенность в исторической оправданности имущественного и сословного неравенства, существование традиция особой «избранности» дворянства и полное отрицание социального неравенства (а значит и нравственной оправданности существования дворянства) о котором говорил К.А. Гельвеций;

- традиционная для дворянской культуры убежденность, что люди различны по своим задаткам, исключительные способности являются «даром Божьим» и представление части дворянства о том, что индивидуальные различия у детей отсутствуют;

- убежденность дворянства в том, что своей службой государству и императору они заслужили право на привилегированное образование своих детей

и отрицание французскими просветителями права какого-либо из слоев общества на привилегированное воспитание и обучение своих детей (Ж.Ж. Руссо, К.А. Гельвеций, Д. Дидро);

- уважение к ценностям дворянской культуры, основанной на любви к искусству и уважении к интеллектуальной культуре и существование позиции Ж.Ж. Руссо о том, что ребенок из народа воспитан лучше любого выходца из «просвещённых» слоёв общества, так как он привык к труду, выживанию и свободен от тлетворного влияния лживой и безнравственной культуры, царящей в обществе [81].

Таким образом, влияние философско-педагогических идей французских просветителей действительно создавало предпосылку для модификации существующей в России государственной власти, христианского сознания, разрушения почти всех традиций православного воспитания. Однако, при этом необходимо определить то, что привлекало российское дворянство и даже, в значительной степени, Екатерину II и Александра I в идеях французских педагогов. Вероятнее всего, в качестве причин интереса к французской педагогической мысли можно отметить:

-внутренне неприятие определенной частью дворянства (как правило, молодёжи) крепостного права как разновидности рабства и сочувствия убеждениям идеологов западноевропейского Просвещения в том, что рабство является принципом, противоречащим прогрессивному развитию общества;

-факты и события связанные с бесправием низших слоёв общества пред лицом самодержавного государства, произвола отдельных помещиков по отношению к крепостным и убеждённость в том, что реализация идеалов Просвещения откроет дорогу к гуманизации общества;

-ярко выраженная педагогическая составляющая философских концепций теоретиков Просвещения, отражающая установку на формирование духовно-свободного, высоконравственного и глубоко порядочного человека;

-убеждённость значительной части общества в том, что Россия неизбежно должна идти по пути социального прогресса вместе с ведущими европейскими

странами, и что этот прогресс возможен лишь при условии реализации идеалов Просвещения;

-особенностями политики Екатерины II и Александра I на начальном этапе его царствования. Это, в частности, нашло свое выражение в том, что ими поддерживалась тесная интеллектуальная и дружественная связь с рядом мыслителей эпохи Просвещения. И Екатериной II, и Александром I проводилась несколько неоднозначная и противоречивая политика, выражавшаяся в том, что идеи Просвещения не получают достаточно жесткого отпора и, в некоторых случаях, даже культивируются (переписка Екатерины II с Дидро и Вольтером). Екатерина II поручает воспитание Александра и Константина республиканцу Лагарпу. Известный историк Н.К. Шильдер так писал о нем: «Это был республиканец неподкупной честности и независимого характера, преисполненный гуманными идеями XVIII века» [179,с. 22]. При прямом участии Александра I был открыт Царскосельский лицей, в значительной степени, близкий по содержанию своей образовательной деятельности либеральным педагогическим идеям Просвещения. Временное политическое возвышение либерала М.Сперанского и ряд других факторов свидетельствуют о том, что ряд представителей правящих кругов связывал будущее России с возможной реализацией идей Просвещения во внутренней государственной политике;

-отсутствие вполне осознанного понимания значительной частью либерально настроенной молодёжи того, что в случае последовательной и немедленной реализации философских, мировоззренческих и политических идеалов Просвещения (в особенности идеалов французских деятелей Просвещения) Россия, скорее всего, окажется охвачена гражданской войной, и весь уклад жизни российского дворянства, его привилегированное положение будут целенаправленно ликвидированы. В условиях, когда единственным образованным и социально активным сословием оказывалось дворянство, долговременные последствия этого разрушительного процесса, вероятнее всего, не подлежали точному прогнозированию. Необходимо признать, что идеи Просвещения исходящие из Германии, Англии и Швейцарии не обладали столь

разрушительным потенциалом. Так, в частности, идеи выдающегося английского философа и педагога Джона Локка выдвигали идеи воспитания джентльмена и предполагали формирование личности с сильной волей, развитым интеллектом и способностью сочетать аристократические манеры с высоким уровнем успешности в сферах предпринимательства.

Этот педагогический идеал, в значительной степени, оказывался близок миропониманию дворянства своими установками на формирование любви и почтения к Богу; ярко выраженным патриотизмом; признанием допустимости физического наказания ребёнка только в случае дерзкого и систематического неповиновения; отражением в содержании образования всего того, что соответствует образу жизни дворянина от изучения теоретических дисциплин до фехтования, верховой езды и танцев.

Однако, даже идеи Д. Локка содержали в себе определённую опасность, так как оправдывали вооружённую борьбу с королевской властью в том случае, если она проводит политику, противоречащую интересам общества. В условиях России это могло послужить своеобразным оправданием не только дворянских заговоров, но и политических революций.

Глубокий потенциал немецкой педагогической мысли приобрёл влияние в России в 30-40 годы XIX века и был в определяющей степени связан с именами Вильгельма Гумбольдта (1767-1835) и И.Ф. Гербарта (1776-1841).

Для идей этих великих педагогов, в наибольшей степени созвучных дворянской культуре и традициям отечественного дворянского образования, представляется необходимым назвать стремление к глубокому философскому обоснованию теоретических основ развития системы образования, а также стремление к формированию волевого, духовно богатого и просвещённого человека. Путь к формированию такой личности, с точки зрения И.Ф.Гербарта, лежал через реализацию нравственных идей: внутренней свободы, совершенства, благородства, благорасположения к людям, права и справедливости. Идеи немецких педагогов были близки дворянской педагогике установкой на формирование добродетельного человека, уважающего установленный

правопорядок и умеющего приспособиться к существующим общественным отношениям [79].

Своеобразным воплощением идеалов немецкой педагогики в России явилось формирование системы российских классических гимназий, впервые появившихся в Санкт-Петербургском учебном округе при попечительстве графа Уварова и сохранявшихся вплоть до начала XX века.

Однако, уязвимой стороной германского влияния на дворянское образование явилось то, что немецкая последовательность, дух протестантизма, избыточное философское осмысление и восприятие Бога не вполне соответствовали традициям российского образования и убеждениям православной церкви.

Таким образом, на протяжении исследуемого периода российское дворянское образование подвергалось, в значительной степени, разнородным влияниям эпох Возрождения, Просвещения и трёх концептуальных определяющих влияний (французского, английского и немецкого). Всё это могло привести к утрате национальной самобытности и национальной неповторимости российского образования. Перед российским национальным образованием со всей остротой выступила необходимость адаптации этих влияний к имеющейся системе образования и к российской дворянской культуре в целом, находившейся под доминирующим влиянием православия.

К числу исторически сложившихся представлений о национальном воспитании просвещённых слоёв общества на протяжении всего исследуемого периода выступили:

-признание того, что воспитание человека важнее, чем его образование уже потому, что воспитание готовит душу для вечной жизни, а образование необходимо лишь для приспособления ребёнка к жизни на земле;

-крайне серьёзное отношение к учению церкви и её установкам, отсутствие избыточного преклонения перед философскими концепциями объяснения мира, ценность которых несоизмерима с высшей ценностью учения Христа;

-убежденность в строгой обязательности соблюдения обрядовой стороны; особое значение отводилось в православном воспитании ребёнка таинствам крещения, миропомазания, причастия;

-стремление к достижению гармонии сердца, ума и воли. Осознание того, что без «страха Божия» нет осознания греха, стремление избавиться от греховности многих мыслей и стремлений на всех этапах жизни человека;

-культивация преданности родине, императору и российскому народу как высшего долга дворянина. Признание греховности любых действий, враждебных интересам России и императорской власти;

-культивация послушания и смирения как глубоко внутреннего убеждения человека, страх перед гордыней, своеволием, нетерпимостью к людям в себе самом;

-оптимистичность восприятия жизни, основанная на христианской вере, надежде и любви; осознание высшего смысла жизни каждого человека как вечного духовного движения к Богу и многие другие.

Особая сложность формирования теоретических основ российского дворянского образования исследуемого периода в первую очередь заключалось в том, что:

-начиная с эпохи Петра I, российская педагогическая мысль прошла сложный путь соприкосновения с идеями, которые формировались в западной Европе последовательно и в течение длительного исторического времени. К началу исследуемого периода Россия должна была сделать решительные шаги к формированию системы дворянского образования, совмещающей в себе исторический опыт и особенности национального православного миропонимания и крайне сложные идейные приоритеты западного образования;

-в краткий исторический период конца XVIII - первой трети XIX века необходимо было выдвинуть стержневые идеи, направленные на формирование европейски образованного человека, ощущающего духовную связь с Россией и готового преданно служить её интересам;

-особая сложность заключалась в необходимости определения роли православных традиций воспитания, которые традиционно адаптировали российское общество к потоку сложных, порой противоречивых по своему содержанию и, в то же время, объективно необходимых России западноевропейских педагогических идей;

Как стремление ответить на наиболее актуальные проблемы формирования теоретических основ российского дворянского образования, в исследуемый период возникают несколько концептуальных подходов которые, с некоторой долей условности, могут быть дифференцированы по четырем направлениям: ортодоксально - консервативному, умеренно - консервативному, либерально - модификационному и, так до конца не оформившемуся на протяжении исследуемого периода, радикально - модификационному.

В качестве критериев для осуществления дифференциации по этим направлениям выступают:

1. Определение значимости идей православного воспитания в домашнем и государственном дворянском образовании;
2. Признание необходимости адаптации западноевропейских педагогических идей к условиям дворянских образовательных традиций
3. Осознание полезности взаимодействия отечественной и западноевропейской педагогики для формирования системы дворянского образования.

Для *«ортодоксально - консервативного»* направления представленного именами А.С. Шишкова, Г.Р. Державина, М.Л. Магницкого⁸ и других характерен ряд следующих определяющих идей связанных с развитием теоретических основ российского дворянского образования:

⁸ Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформы 60-х годов) / составитель П.А. Лебедев – М.: Педагогика., 1987.- 560 с.

- стремление направить воспитание молодого российского дворянства и всего российского общества в целом к достижению «постоянного и спасительного согласия между верою, ведением и властью», то есть по сути, главной целью обращения к образованию стала обращение к нему как к средству сохранения стабильности и единства общества, предотвращение угрозы нарастания противостояния веры, науки и государства, необходимых для развития и процветания России;

- предотвращение любой возможности для воздействия на российскую молодёжь, принадлежащую к православной традиции любых толкований христианской литературы, противоречащих ортодоксальной церковной интерпретации;

- достижение единства и гармонии воздействия дворянских семей и образовательных учреждений в воспитании детей и молодёжи в духе православия, нравственности и уважения к государственной власти;

- убеждённость, что науки должны «изошрять и возвышать сердца учащихся», но, при этом, не содержать в себе «ничего не зависимо от единого источника благих нравов - веры в Бога»;

- особое недоверие к содержанию философии и признания того, что она «должна быть только христианской и никакой другой» убеждённость в том, что французская революция 1789 года явилась исключительно продуктом «ложных философских идей»;

- обоснование необходимости строгого контроля за развитием наук и их преподаванием. Как особо отличные и подлежащие искоренению рассматривались идеи «о происхождении верховной власти «не от Бога», а в результате развития отношений между людьми», полная недопустимость учений о первобытном состоянии человека, в котором он «уподобляется животным»;

- стремление допускать в России учение и воспитание, альтернативное европейскому и полностью «пропитанное духом Христовым» и, даже, по словам М.Л.Магницкого «создать новую науку и новое искусство»;

- наиболее полно идеи представителей данного направления нашли свое отражение в установках и решениях, реализуемых в период руководства министерством народного просвещения А.С Шишковым, приходящимся на 1824 - 1828годы;

- строгое соответствие сословности в образовании, и воспитании, и обучении российского дворянства, прежде всего с ориентированностью их на будущую государственную службу;

- обязательность «введения и поддержки» славянского языка как языка высокой и классической российской словесности, а также языка, на котором должно вестись богослужение в православных храмах;

- убеждённость в том, что воспитание по всей империи должно быть «русским», а это значит, что всё российское юношество должно изучать русский язык, отечественную историю (которой отводилось значительно больше времени, чем иностранной), знать российские законы;

- особая роль отводилась греческому языку, как наиболее близкому православной церкви. Однако, при этом обращение к истории и культуре античности должно было предполагать обращение исключительно к фактам, событиям и идеям, способным формировать нравственность и развивать христианско-православное сознание молодёжи.

Таким образом, возникновение данного направления отражало в себе такие позитивные моменты как:

- стремление к воспитанию дворянина как духовно целостного человека чуждого болезненным духовно-мировоззренческим колебаниям и сомнениям, имеющего устойчивый фундамент христианского миропонимания при определении своего отношения к жизни, государственной власти и религии;

- стремление к формированию национального самоуважения российского дворянства и его готовности без колебаний служить политическим, военным и экономическим интересам России, не попадающего под влияние протестантизма (с присущим ему рационализмом), католицизма (с его стремлением к политической и философско-мировоззренческой экспансии в пределы России),

западноевропейской философии (часто в своих концепциях ставившей «антропоцентризм» выше христианства);

- особо значимым являлось признание того, что усилия государства, семьи и образовательных учреждений должны были полностью консолидироваться в формировании дворянина как «хозяина своей страны», остро ощущающего своё единение с соотечественниками и ответственность за судьбу России.

В то же время, наиболее уязвимыми сторонами теоретических основ образования разрабатываемого представителями ортодоксально-консервативного направления являлось:

- некоторая утопичность создания философии и определения всего содержания гуманитарного образования на всех ступенях обучения как отражения религиозного, христианского, православного миропонимания. Вероятнее всего, существование такого подхода к образованию должно было предполагать полное запрещение духовно мировоззренческих, политических и культурных связей с Европой. Однако, со времени Петра I, Россия (и в первую очередь российское дворянство) осознавала свою связь с европейской культурой и невозможность развития страны без усвоения западноевропейского научного и культурного опыта;

- российские культура и наука нуждались в европейском воздействии как в своеобразном импульсе для своего саморазвития;

- вероятнее всего, объективно невозможной была сколько-нибудь успешная попытка вытеснения из российского образования всех проявлений западной культуры и педагогической мысли, которые в той или иной степени, не вступали в противоречия с попытками создания абсолютно единой и монолитной системы миропонимания, основанной на строжайшей цензуре ортодоксального православного сознания.

Вероятно, именно в силу этих обстоятельств, все попытки вытеснить философское и педагогическое влияние западноевропейской культуры на развитие российского дворянского образования, предпринимавшиеся на протяжении всего исследуемого периода, заканчивались репрессивно-

административными запретами, что компрометировало их не только в глазах либерально настроенной части общества. В некоторых случаях это вызывало отторжение даже у тех представителей просвещённого российского дворянства, которые остро осознавали угрозу многих тенденций развития западноевропейской философско-мировоззренческой и педагогической мысли для возможной исторической судьбы России.

Последнее особо рельефно прослеживалось в педагогических убеждениях представителей «умеренно - консервативного» направления, представленного именами Ф.И. Янковича де Мириво, Н.М. Карамзина, С.С. Уварова, В.А. Жуковского и ряда других.

При всём несходстве их теоретических педагогических позиций все они были объединены следующим:

- глубоким интересом и даже приверженностью к западноевропейской культуре и, в частности, педагогическим течением европейского мира и, одновременно, острым осознанием того, что в случае достижения абсолютного доминирования они могут явиться фактором разрушения целостности и единства российского общества, утраты национальных корней российской культуры, ослаблением внутреннего и внешнего авторитета отечественной государственной власти;

- признанием целесообразности и необходимости активного участия государственной власти в управлении образованием и его определяющего влияния на формирование теоретических основ содержания образования, его идейно мировоззренческих и ценностных приоритетов;

- убежденность в абсолютной целесообразности устранения влияния на молодёжь и общество в целом любых философских произведений, художественной литературы, подрывающих религиозно-нравственные устои общества, культивирующих крайний эгоцентризм и индивидуализм, угрожающих единству общества и государственной власти;

- принципиальное отрицание необходимости копирования европейского пути социально-экономического и политического развития; отрицание

целесообразности воспитания молодёжи на основе идеалов эпохи Просвещения как потенциальных либеральных реформаторов;

- убеждённость в том, что российское образование (как и отечественная культура в целом) объективно нуждаются в притоке европейских идей и их творческом осмыслении и адаптации к условиям, традициям и миропониманию российского общества;

- признание объективным стремление к свободе творчества, являющегося условием развития науки, философской мысли и социальных отношений. Одновременно, и убеждённость в том, что государство, общество и каждый просвещённый человек России должны вполне сознательно идти по пути самоограничения личности во имя процветания и единства общества, сохранения его исторически сложившейся культуры и самодержавных форм правления, как соответствующих геополитическим интересам России и особенностям миропонимания доминирующей части российского общества.

Таким образом, представители умеренно-консервативных и ортодоксально - консервативных направлений в развитии дворянского образования оказывались едины в следующем:

- в своей глубокой озабоченности будущим российского государства, культуры, образования которым, по их мнению, угрожало разрушение при столкновении с нравственно мировоззренческими ценностями западноевропейской культуры и педагогической мысли которые, во многом, были альтернативными российскому менталитету;

- в выдвижении идеала мудрой, спокойной и доброй школы, культивирующей «отеческое» отношение к учащимся при абсолютной недопустимости расслабленности, эгоцентризма, поверхностного и легкомысленного отношения к учебе и преподавательской деятельности. Их идеалом являлись школы с определённой ограниченностью гражданских позиций, ясностью в определении «добра и зла» в воспитании, монолитностью требований и педагогических позиций.

В качестве объединяющих позиций, характерных для умеренно консервативных и радикально-консервативных направлений в развитии теоретических основ дворянского образования выступили:

- осознание того что наиболее опасными и сложными в России оказываются моменты когда она пытается преобразовать свою социальную, политическую и культурную жизнь в соответствии с западноевропейскими образцами исходя не из целесообразности преобразований, а исключительно находясь под влиянием европейских мыслителей. Это означало, что ими принципиально отрицалась целесообразность формирования российской дворянской молодёжи как поколения либеральных реформаторов, проникнутых идеями эпохи Просвещения;

- убеждённость, что у России свой исторический путь развития основанный на незыблемости единения Царя и народа, отвращение к любым формам насилия во имя абстрактных идеалов социальной справедливости, вера в то, что только христианство в его православной традиции должно предотвратить формирование личности, раздираемой внутренними противоречиями и непрекращающимися духовными и мировоззренческими колебаниями и сомнениями.

Оценивая значение радикально-консервативного и умеренно-консервативного направлений в развитии теоретических основ российского дворянского образования необходимо признать, что оно носило крайне неоднозначный характер. К негативным сторонам этих направлений вероятнее всего следует отнести:

- ориентированность на педагогическую и философско-образовательную изолированность России от ведущих стран европейского мира и, связанной с этим, угрозы застоя в развитии отечественного дворянского образования;

- принципиальную невозможность «убедить» российское дворянство отказаться от восприятия западных идей (в том числе и в сфере педагогики), так как этот интерес был результатом длительной государственной культивации, у истоков которого стояли Пётр I, Елизавета Петровна, Екатерина II;

- принципиальное неприятие того, что учёные, художники, философы, даже оставаясь верующими людьми, не всегда оказываются способными в своём

творчестве абсолютно не выходить за рамки ортодоксального православно-монархического содержания;

- объективную нецелесообразность культурного и педагогического развития России без взаимодействия с культурой европейского мира;

- опасность административного решения проблем, связанных с такими сложными процессами, как развитие научной и философской мысли, художественной творчество и формирование миропонимания личности;

- невозможность российского дворянского общества создать систему образования, полностью альтернативную по своим культурно педагогическим идеалам западной Европе и необходимости адаптации западных идей к миропониманию и образовательным ценностям российского общества.

К числу наиболее значимых позитивных сторон радикально-консервативного и умеренно-консервативного направлений представляется необходимым отнести:

- культивирование общественной тревоги, определяемой опасностью культурной экспансии Запада как угрозы полной утраты самостоятельного культурного развития;

- объективную (и, возможно, субъективно не осознаваемую) общеевропейскую направленность к соединению своих национальных культур, в том числе и средствами образования;

- предчувствие и максимально выраженная попытка противостоять угрозе революции и гражданской войны в России, последствия которой должны были оказаться для России особо разрушительными. Это, в частности, может быть обусловлено тем, что «движущей силой» этой революции, в условиях отсутствия сложившегося класса буржуазии, должны были оказаться либерально настроенные российские дворяне.

Особая роль в формировании теоретических основ российского дворянского образования принадлежит представителям *«либерально-модификационного»* направления (И.И. Бецкой, М.М. Сперанский, Александр I, А.П. Куницын и

другие) к числу стержневых и объединяющих идей, характерных для данного направления, в первую очередь представляется необходимым отнести:

- признание идей социального, политического, экономического, духовно-культурного, исторического прогресса и убежденность в том, что бесспорными лидерами этого прогресса являются ведущие западноевропейские страны. Отражение идеи прогресса в содержании дворянского образования;

- убежденность в том, что просвещение общества и, в первую очередь, дворянства соответствует интересам прогресса, приложение значимых государственных усилий по формированию дворянских учебных заведений;

- предположительность того, что частью такого прогрессивного развития для России является не только отмена крепостного права и принятие конституции, но и отказ от самодержавной формы правления и введения в России республики (подтверждением последнего являются высказывания Александра I на начальном этапе его царствования);

- установка на отмену любых форм наказаний, унижающих человеческое достоинство воспитанников (характерно, что А.С.Пушкин характеризовал своё поколение как «непоротое»);

- своеобразное сочетание установки на воспитание человека, преданного императору с предоставлением права почти беспрепятственного чтения запрещённой литературы (в частности, такая практика была характерна для Царскосельского лицея пушкинской поры);

- реализация принципа гуманного воспитания, основанного на предоставлении личности права (официально не декларируемого) свободного выбора наиболее лично значимых учебных дисциплин и несколько поверхностного изучения тех учебных дисциплин которые не вызвали особого личностного интереса;

- стремление сформировать своеобразную интеллектуально насыщенную образовательную среду, окружающую ребёнка, предполагающую широкую многопредметность и стремление передать ребёнку как можно большее количество знаний; глубокое домашнее образование, получаемое детьми в

сравнительно богатых и просвещённых семьях; обстановку дискуссий, культура творчества и интеллекта в лучших дворянских учебных заведениях;

- ожидание реформ, которые будут осуществлены по воле императорской власти и, одновременно, отсутствия ясного понимания того какими будут степень их глубины и сроки проведения.

К положительному потенциалу теоретических основ образовательной деятельности, характерных для либерально-модификационного направления представляется возможным отнести:

- установку на воспитание личности, сформировавшейся под влиянием эпох западноевропейского Возрождения и Просвещения, дворянской культуры и ценностей православия, что объективно содействовало формированию ярких и уникальных личностей, способных в значительной степени идти по пути самостоятельного определения духовно мировоззренческих приоритетов. Это привело к формированию таких сложных и неоднозначных личностей как П.Я.Чаадаев, А.С.Пушкин, многих участников декабристского движения, а несколько позже А.И.Герцена, И.П.Огарева и многих других;

- ярко выраженная патриотическая и гражданская направленность образования, стремление к воспитанию деятельной и активной личности;

- культивация творческого самовыражения в сферах искусства науки, философии. Высокий уровень культуры и общей образованности, характерный для значительной части российской дворянской молодежи.

Особое место занимают теоретические основы *«радикально - модификационного»* направления. Данное направление было связано с именами мыслителей, осознанно и непримиримо противопоставивших себя государственной власти и, в определяющей степени, сложившейся по её инициативе системы дворянского образования. Однако, даже находясь в оппозиции, они не только были нераздельно связаны с дворянской культурой, но и несли в себе неизгладимый отпечаток, наложенный на них и характер их педагогических убеждений дворянским образованием. Среди представителей этого направления в первую очередь представляется необходимым назвать

погибшего на Нерчинских рудниках декабриста М.С.Лунина, видного общественного деятеля П.И.Пестеля и других. Идеи М.С.Лунина наиболее полно отразили миропонимание несломленных дворянских революционеров и представляли собой резкий отклик на государственную установку образования, основанную на формуле «Православие, самодержавие, народность». По его убеждениям вера (православие) не дает предпочтения ни самодержавию, ни какому либо иному «образу правления». Она не ориентирована исключительно на какой-либо один народ. Стремление светской власти использовать православие в своих политических интересах оценивается им как греховное стремление присвоить себе функцию духовенства. Самодержавие расценивается М.С.Луниным как «политическая форма» правления, которая имеет «свои выгоды и неудобства». Им оспаривается бесспорность тезиса, выдвигаемого Министерством Народного Просвещения о том, что самодержавие в России должно рассматриваться как единственно возможная и вневременная форма управления государством. Культивация школой мысли о том, что Россия никогда не придёт к конституционным формам правления рассматривается автором как неубедительная [101].

Мысль о культивации принципа народности в образовании также рассматривается Луниным как ошибочная. По его мнению, народ подвергается историческому изменению. Стремление культивировать мировоззрение и миропонимание, сложившиеся в период Империи также представляются ему неубедительным.

Одним из более поздних представителей радикально - модификационного направления явился А.И. Герцен. Работы Герцена отражают процесс развития теоретических основ российского дворянского образования и при этом несут в себе определённые черты его угасания. Связь с традициями дворянского образования, вероятнее всего, прослеживается в следующем:

- общей тенденцией к глубокому осмыслению опыта формирования дворянского юношества, осуществляемого в условиях домашнего воспитания и

университета. Все мысли и идеи данного рода восходят корнями к личному жизненному опыту мыслителя;

- признание уязвимости и кризисности сложившихся форм дворянского образования как порождающих противоречия между духовным и интеллектуальным богатством личности, формируемым педагогами и отдалённостью этого образования от реальной жизни общества; высотой стремлений, связанных с желанием служить интересам общества и общественного прогресса в России и невозможностью реализации этих идеалов в условиях крайне бюрократизированной и обезличенной чиновничьей службы;

- традиционной для дворянского образования установкой на получение учащимися глубокого и полноценного гуманитарного образования как противостояния угрозе одностороннего увлечения естествознанием и формирование «цехового» учёного, далёкого от реалий жизни;

- утверждение особой значимости и осмысления «мира человеческого, мира истории». Характерной чертой педагогических взглядов А.И. Герцена являлась убеждённость в особой значимости античной истории, как условия формирования личности с высокими духовными стремлениями, готовой в период юности с возвышенных и, вероятнее всего, идеализированных представлений об античности взглянуть на современную эпоху и найти для себя личности, которым хотелось бы подражать;

- лучшим образцам дворянской гуманистической педагогики близка убеждённость Герцена в том домашнее, школьное и университетское образование должны исходить из отношения к обучающемуся как к самостоятельной личности с присущими ей индивидуальными особенностями и устремлениями. По его убеждению созвучному традициям российского дворянского образования педагоги должны изучить знания и способности личности и сделать всё профессионально необходимое для их дальнейшего развития и углубления. Высшей целью педагога предполагалась им содействие формированию личности, способной к «сознательному деянию», «одухотворённому труду» и «служению в обществе».

В то же время А.И. Герцен в значительной степени оппонирует уже сформировавшейся системе образования по ряду вопросов:

- недооценка значения естественно научного образования, которое «не загружает ум общим обилием фактов, учит молодых людей спрашивать», развивает самостоятельное мышление и склонность к деятельности;

- его идея университета представляет собой прямое противоречие представлениям Министерства Народного Просвещения. По убеждениям А.И. Герцена университет должен развивать мышление, создавать атмосферу научных дискуссий и особое внимание уделять влиянию научной культуры [41].

Таким образом, в развитии теоретических основ российского дворянского образования исследуемого периода сложилось чрезвычайно сложная ситуация, её характерологическими чертами являлись:

- наличие в значительной степени альтернативных направлений в развитии теоретических основ образовательной деятельности. Характерно, что каждое из этих направлений отражало определённые запросы и тенденции развития российского общества;

- одновременное существование этих тенденций дестабилизировало дворянское общество и, в конечном итоге, содействовало вооружённому восстанию на Сенатской площади в декабре 1825 года.

Столкнувшись со сложностью и крайней противоречивостью ситуации, государственная власть обратилась к идеям «консервативно-ограничительного» характера. Их концептуальным отражением явилась система педагогических идей министра народного просвещения С.С. Уварова⁹. Несмотря на то, что министерская деятельность С.С. Уварова пришлась на период, который, с некоторой долей условности, может быть обозначен как «консервативно-стабилизирующий», выдвинутая им концепция развития российского образования

⁹ Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформы 60-х годов) / составитель П.А. Лебедев – М.: Педагогика., 1987.- 560 с.

в значительной степени может быть обозначена как умеренно либеральная с некоторыми ярко выраженными чертами консерватизма.

К числу умеренно-либеральных идей концепции С.С. Уварова представляется возможным отнести:

- убежденность в неотвратимости общественного прогресса, осуществляемого по воле Провидения;

- необходимость движения по пути прогресса, не допуская движения вспять и не торопя события вопреки Высшей Воле;

- каждый народ должен проходить путь естественного и органичного развития в соответствии с его национальными и историческими особенностями. Соответственно, система образовательной деятельности каждого конкретного образовательного учреждения должна строиться на теоретических основах, соответствующих национальным и историческим особенностям народа;

- национальные особенности развития образования нельзя рассматривать как неизменные. По мнению С.С. Уварова, каждая нация проживает свою стадию развития, которую он, по аналогии с жизнью человека, дифференцирует на младенчество, юность и зрелость. Признавая искусственность такого деления, тем не менее, представляется возможным предположить, что мысль о необходимости соответствия содержания образовательной деятельности русской национальной культуре определяющей уровень развития народа вполне соответствует прогрессивно либеральной составляющей развития педагогической мысли;

- либеральной по своей сущности, является и идея о том, что показателем зрелости народа является степень его просвещенности, национального самосознания и культуры;

- традициям либерального дворянского образования соответствовало стремление С.С. Уварова поддерживать классическое гимназическое образование в России, отличающееся в повышенном интересе к античности и древним языкам. По его убеждениям, классическое образование является прочным фундаментом для формирования истинно европейской и, при этом, подлинно национальной культуры;

- духу дворянской культуры соответствовала также и установка на изучение древних языков и античной культуры.

В качестве новых и прогрессивных идей С.С. Уварова можно назвать: открытие реальных гимназий с углублённым изучением естественно научных дисциплин, которые, отражали запросы формирующееся разночинной культуры. А также качественное улучшение подготовки педагогов, что, в частности, выразилось в прогрессивной реорганизации Главного педагогического института и в первом в истории российского образования открытии кафедры педагогики.

К консервативным сторонам концепции С.С.Уварова представляется необходимым отнести:

- ужесточение регламентированности и контроля за деятельностью педагогов. Это, в значительной степени, отражало установку министра на реализацию его формулы «Православие, самодержавие, народность» и стремлением к управлению формированием мировоззрения молодёжи;

- убежденность в том, что являясь «молодой» нацией, Россия на современном этапе своего развития нуждается в системе образования, в утверждении средствами образования в общественном сознании идеи о незыблемости власти «просвещённого» императора, наделённого абсолютной властью. Предполагая, что в исторической перспективе развития Россия может придти к конституционным свободам и демократическому устройству общества, он был убеждён, что на современном этапе развития общества демократизация управления (в том числе и в сфере образования) губительно для российского государства.

Таким образом, оценка концепции С.С. Уварова не предполагает её абсолютно отрицательной оценки как крайне консервативной, что было характерно для некоторых отечественных историков образования. Это основывается на том, что его концепция предполагает, что Россия способна на определённом этапе пойти по пути либерально демократического развития. Однако, путь к этому, по его убеждению лежит через постепенное и глубокое усвоение всех богатств, накопленных европейской наукой и культурой.

Самобытность развития России (а, следовательно, и системы отечественного образования) он видел в том, чтобы прийти к гражданскому обществу, избегая многих негативных и разрушительных для духовного мира личности политических эксцессов, основанных на моральном безразличии и упадке религиозно-нравственных начал. Путь к этому Уваров видел в русском национальном просвещении, базирующемся на началах православия, самодержавия и народности.

Признавая, что позиция С.С. Уварова не представляется абсолютно бесспорной, тем не менее, следует отметить, что в конкретной ситуации сложившейся в России в завершении исследуемого периода, она содействовала пусть и временной стабилизации общества и, одновременно, избавляла теоретические основы содержания образования от крайностей, присущих в свое время ортодоксально-консервативному направлению.

Вероятнее всего в эпоху царствования Николая I (в силу специфики его мировоззрения) и реальной угрозы революционной конфронтации в просвещённых слоях российского общества данная концепция была оптимальна и необходима.

1.3. Отражение теоретических основ дворянского образования в формировании духовно-интеллектуальных элит России конца XVIII – первой трети XIX века

Период конца XVIII – первой трети XIX века ознаменовался в отечественной истории формированием и максимальной творческой самореализацией нескольких поколений ярких и уникальных представителей дворянской интеллигенции. По степени своего влияния на историю социально-политической и духовной жизни России многие из представителей этих поколений по праву могут быть отнесены к числу её духовно-интеллектуальных элит.

В контексте предлагаемого исследования представляется возможным дать определение элит, как «слоя или группы людей, обладающих специфическими личностными особенностями и профессиональными качествами, делающими их элитой, т.е. избранными, той или иной сферой общественной жизни (науки, искусства и др.), социальными движениями и партиями» [25].

Также представляет интерес определение известного социолога Ю.А. Левады, который относит к элитам такую социальную группу, которая обладает: «во-первых, некоторым уникальным социально значимым ресурсом – властью и профессиональным опытом властвования и управления; во-вторых, способны реализовать этот потенциал для поддержания нормативных образцов, символических структур и опорных социальных «узлов» данной общественной системы; в-третьих, обеспечивает хранение, «воспроизводство» и преумножение своего ресурса из поколения в поколения» [91.с.12].

Следует отметить, что в трудах русских философов утверждается представление об элите как духовной силе народа, которая может взять на себя ответственность за принятие важных решений и которая способна отражать особенности его миропонимания, содействовать реализации его исторической миссии. В начале XX века Н.А. Бердяевым было дано следующее определение элиты: «Власть должна принадлежать лучшим, избранным личностям, на которые возложена великая ответственность, и которые возлагают на себя великие обязанности. Но эта власть лучших должна быть порождена из самых недр народной жизни, должна быть имманентна народу, его собственной потенцией, а не чем то навязанным ему из вне, поставленным над ним» [14,с.215].

Кроме того, не представляется возможным игнорировать возможности образования при формировании элит. Один из известных социологов начала XX века П.А. Сорокин говорил о том, что для формирования элиты очень важно целенаправленное образовательное воздействие церкви, семьи и школы которые «выступают не только средствами образования и перемещения людей, но и помимо этих функций они выполняют функции социальной селекции и распределения индивидов внутри социального здания» [163,с.422].

Исходя из представленных определений и высказываний, относящихся к понятию «элита», считаем необходимым пояснить, что в представленной работе понимается под определением «духовно-интеллектуальная элита».

Под *духовно-интеллектуальной элитой* в контексте исследования подразумеваются наиболее одаренные представители общества, достигшие лидирующего положения, всеобщего признания в сферах духовно-интеллектуальной и профессиональной деятельности. В отличие от представителей интеллигенции (частью которой она является), духовно-интеллектуальная элита призвана оказывать позитивное значимое личностное воздействие на жизнь общества и государства, и воспринимается как лидирующая сила во всех наиболее значимых сторонах жизни общества.

Целью элитного дворянского образования исследуемого периода традиционно оставалась культивация духовности и осознанное противостояние лжедуховным убеждениям, мыслям и поступкам в дворянской молодежной среде.

Среди тех, кто сформировался в последние десятилетия XVIII века и встретил XIX век в расцвете своих духовных и интеллектуальных сил в частности представляется необходимым назвать императора Александра I, выдающегося административного деятеля М.М.Сперанского, талантливое поэта и педагога В.А.Жуковского и других. Среди тех, кто формировался уже в начале XIX века и достиг расцвета творческих сил к концу его первой четверти в первую очередь необходимо назвать великого поэта России А.С.Пушкина, выдающегося министра иностранных дел канцлера А.М.Горчакова, поэта и декабриста В.К.Кюхельбекера и других. Представители этих поколений российской дворянской интеллигенции относились к различным типам элит: военной, политической, творческой. Их характеризовали принципиальные отличия социально-политических и философско-мировоззренческих убеждений, непохожесть судеб и степени приближенности к вершинам государственной власти. Однако, при этом, всех их объединяли высочайший уровень образованности, яркость судеб, способность к экзистенциальному самоопределению, высота и неординарность жизненных стремлений, сильная и свободная воля и устойчивая внутренняя потребность в

творческом самовыражении в сферах общественно-значимой деятельности, имевших для них особую личностную значимость.

В общественном сознании многих представителей молодого поколения первой четверти XIX века оказались причудливо перемешанными либеральные идеи западноевропейских философов, острое желание осуществления фундаментального реформирования общественно-политической жизни России, боль за проявления её социально-экономической и политической отсталости, стремление в самые ближайшие десятилетия изменить вековой уклад жизни народа и крайнюю отдаленность не только от мировосприятия народа, но и в некотором смысле, от реалий экономической и политической ситуации в России. Для многих из них духовная жизнь в области идей и абстрактных понятий оказывалась более реальной, чем личностный карьерный рост, забота о процветании собственного имени и даже благополучие семьи, которым пожертвовали многие из представителей дворянской молодежи, выйдя на сенатскую площадь в декабре 1825 года и приняв участие в государственном мятеже, который при любом варианте развития событий неизбежно должен был привести его участников и все российское общество к трагическим социальным потрясениям. Особая сложность ситуации заключалась в том, что мировоззрение многих из этих людей представляло собой в значительной степени порождение культуры и образования с доминирующими западноевропейскими ценностными приоритетами. Это, в свою очередь, порождало образовательные запросы элитарной части дворянской молодежи. Они предполагали сложное и противоречивое сочетание идеала христианской жертвенности, сформировавшееся под влиянием традиций церковно-православного воспитания, повышенную потребность в политической самоактуализации, остром осознании своей сословно-дворянской избранности и ответственности за настоящее и будущее России. В определенном смысле, дворянская культура и ценностные приоритеты элитного образования формировали тип личности будущего реформатора России, но при этом обладающего «книжными» знаниями, которые,

в некотором смысле были далеки от типичного общественного сознания большинства российского дворянства. Как отмечает известный культуролог Ю.М. Лотман: «Изменились не только средства, но и цели: честолюбец XVIII века был авантюрист, мечтающий о личном выдвигении, честолюбец начала XIX века мечтал о месте на страницах истории» [98,с.192]. Все это существенно повлияло на развитие теоретических основ дворянского образования второй половины XVIII – первой трети XIX века.

Под *теоретическими основами* отечественного дворянского образования понимается совокупность идей, теорий и авторских концепций отечественных и западноевропейских философов, педагогов и общественно-политических деятелей, ставших достоянием российской культуры и формирующейся педагогической науки, образовавших теоретический фундамент развития дворянского образования конца XVIII - первой трети XIX века.

Под *развитием теоретических основ образовательной деятельности* в представленном исследовании подразумеваются позитивные изменения, наблюдавшиеся на протяжении всего исследуемого периода, связанные с обогащением их гуманистической составляющей и углублением их содержания.

В теоретических основах дворянского образования исследуемого периода можно выделить несколько составляющих, существенно повлиявших на ценностные приоритеты и содержание образовательной деятельности лучших дворянских учебных заведений, ориентированных на формирование духовно - интеллектуальных элит. Представляется возможным назвать духовную, гуманистическую и гуманитарную составляющие в содержании образования второй половины XVIII – первой трети XIX века.

Под *духовной составляющей дворянского образования* понимаются идеи, образы, мировоззренческие представления и ценностные установки, образовывавшие наиболее значимую гармонизирующую часть теоретического содержания и ценностных приоритетов дворянского образования. Истоки духовной составляющей дворянского образования восходят к христианско-

православному сознанию допетровской эпохи и предполагают осознанное существование высшего смысла каждой человеческой жизни; поступков, мужества и жертвенности человека во имя высоких целей как выполнение высшей жизненной миссии и служения Богу. В условиях дворянской культуры исследуемого периода в молодежной дворянской среде в некоторых случаях оказывались доминирующими атеистические представления. Однако, это не далеко не всегда приводило к угасанию духовности, т.к. мужество, самопожертвование, духовная щедрость и другие лучшие свойства личности сохранялись и субъективно мотивировались человеком как служение людям или идеалам красоты, верности друзьям и долгу и т.д. Последнее не стоит смешивать с проявлениями лжедуховности, которая могла маскироваться под духовность, но, при этом, оставалась низменным и темным порождением человеческого сознания (например, стремление к насилию, оправдание самых бесчеловечных поступков по отношению к людям и обществу высокими целями и другие).

Гуманистическая составляющая в содержании дворянского образования продиктована ценностными приоритетами российской дворянской культуры периода её расцвета. Формирование гуманистической составляющей связано с влиянием эпохи западноевропейского возрождения и Просвещения, нашедших свое преломление в общественном сознании наиболее просвещенных слоев российского общества. Влияние эпохи Возрождения выявило в отказе от избыточно догматичного отношения к вопросам веры, характерного для средневековья; особом восприятии Бога как Творца и Художника; признании творчества в сферах искусства, философии и познания мира не только угодно силам света, но и является высшим смыслом земного человеческого бытия. Эпоха Просвещения внесла свои коррективы и дополнения в интерпретацию гуманизма. Благодаря эпохе Просвещения в российскую культуру и образование пришло понимание необратимости общественного прогресса в истории; культивации научного познания как источника прогресса и высшего смысла существования человечества; утверждение мягкого, гуманного и, одновременно, мужественного поведения по отношению к людям, в значительной степени совпадавшим с

понятием «цивилизованность». Культ творчества; оптимистичное восприятие мира, основанное на вере в прогресс и достойное будущее человечества, сыграли определяющую роль в становлении и развитии российского дворянского образования периода его расцвета.

Под *ценностными приоритетами дворянского образования* в предлагаемом исследовании понимается наиболее значимые представления, порождаемые дворянской культурой, о целях и личностном смысле жизни, политической борьбы, духовной и социальной свободы, творческой самореализации, любви, дружбы и др. Большая часть ценностей усваивалась дворянином в процессе социализации, осуществляемой под влиянием дворянской среды. Одной из сторон этой социализации являлось и образование, которое осознанно культивировало часть наиболее значимых ценностей, прошедших педагогическую адаптацию и реализуемых через содержание учебных дисциплин и организацию учебной и внеучебной деятельности.

Под *гуманитарной составляющей дворянского образования* подразумевается состав и содержание учебных дисциплин, а также спортивных занятий и игр, внеучебных дискуссий и свободного обсуждения проблем, так или иначе затрагивающих личностно значимые вопросы философско-мировоззренческого, нравственно-этического и социально-политического характера, волновавшие дворянскую молодежь в период духовного и гражданского становления. Характерной чертой, определяющей содержание образовательной деятельности лучших дворянских учебных заведений России, являлся энциклопедизм. Ю.М. Лотман говорил о том, что «Термин «энциклопедист» в XVII веке отнюдь не покрывался понятием о всесторонне образованном человеке. Энциклопедист – это, прежде всего. Человек, охватывающий своими знаниями все науки в их единстве. Этим он противостоит средневековому ученому, который принципиально отбрасывал от себя практическую сферу: ремесла, технику, промышленность. Одновременно энциклопедист соединяет науку не только с практикой, но и с социологией и политикой ... решающая черта энциклопедиста – постоянное стремление не

только изучить, но и переделать мир. Энциклопедист убежден, что судьба поставила его свидетелем и участником нового сотворения мира» [98,с.259].

Признавая несовершенство этого принципа построения содержания учебного курса, тем не менее, следует отметить, что он, в значительной степени, стимулировал любознательность и интерес дворянской молодежи к вопросам гуманитарного характера. Гуманитарная составляющая на протяжении всего исследуемого периода полностью доминировала в содержании дворянского образования. Это, в значительной степени, предопределялось: недостаточным уровнем развития естественных и технических наук; сравнительно низкой степенью их влияния на жизнь общества и особенностями дворянской культурно-образовательной традиции, ставившей интерес к человеку в центр теоретического содержания и ценностных приоритетов образования конца XVIII-первой трети XIX века.

Своеобразие российского дворянского образования второй половины XVIII – первой трети XIX века, ориентированного на формирование духовно-интеллектуальных элит, вероятнее всего заключалось в следующем:

1. Элитное мужское дворянское образование, осуществляемое в государственных образовательных учреждениях, сохраняло органичную связь и полную преемственность с традициями и опытом семейного дворянского воспитания. Это находило своё выражение:

- в стремлении, по крайней мере, большинства педагогов элитных учебных заведений, воспроизводить опыт отцовского поведения в семье и, как тогда было принято, “с отеческой заботой” о каждом из своих воспитанников. Об этом, например, свидетельствует А.Н.Антонов, вспоминая о директоре Сухопутного шляхетного корпуса Ф. Ангальте: «он отдался всеми силами души своей к дарованному ему новому семейству, в котором заключался тогдашний цвет дворянства. Посвятив себя исключительно корпусу и проводя большую часть своего времени среди кадет, он обратил внимание на улучшение их нравственного воспитания» [5,с.13];

- в сочетании учебной деятельности образовательного учреждения с пансионной системой воспитания, что приводило к тому, что учащиеся дворянских элитных учебных заведений уже с первых месяцев обучения воспринимали своё место обучения как второй родной дом;

- в формировании позитивных традиций, объединяющих преподавателей и воспитанников и придающих их сообществу определённые черты большой семьи;

- в общности этических правил и кодекса дворянской чести, который объединял родителей, педагогов и воспитанников;

- в уважении и авторитете педагогов в глазах родителей и воспитанников, которые относились к большинству из них как к лучшим представителям российского общества и дворянства.

2. В своеобразной близости процесса социализации молодых дворян, в широком понимании этого слова, и процесса образовательной деятельности элитных дворянских учебных заведений. Это находило своё отражение в следующем:

- формирование светских манер (умение поддерживать “изящный” разговор, навыки свободного общения в дворянской среде, свободное владение иностранными языками, умение хорошо танцевать) в равной степени культивировались дворянской социальной средой, мужскими и женскими учебными заведениями элитного типа;

- способность профессионально владеть шпагой, пистолетом конной ездой, интерес к военной истории и строительству оборонительных (фортификационных) укреплений, также формировалось под влиянием доминирующих интересов дворянской среды, воздействием семьи, некоторые члены которой, как правило, имели опыт участия в военных действиях и считали это главным делом дворянской чести, а также содержания образования элитных учебных заведений;

- в воспроизведении традиций и норм поведения принятого среди представителей старших поколений в среде молодых дворян, обучающихся в элитных учебных заведениях.

Для мужских дворянских элитных учебных заведений было характерно «предоставление учащимся элитных учебных заведений значительной степени свободы в духовно-мировоззренческом самоопределении, что на языке современной философии образования могло бы быть обозначено понятием “свобода экзистенциального самоопределения личности» [98,с.389]. Это находило своё выражение в следующих факторах:

- свободные формы и содержание философско-мировоззренческих и социально-политических дискуссий, которые культивировались среди молодых дворян, а также между ними и их педагогами, которые были бы абсолютно невозможными в последующие десятилетия;

- сравнительно свободное чтение воспитанниками элитных учебных заведений неодобряемой правительством и даже запрещённой политической, философской и художественной литературы и публицистической (например, статьи) литературы, которая интересовала дворянскую общественную мысль;

- сравнительно широкое общение между воспитанниками и педагогами, которое осуществлялось в стенах пансионов, на светских балах, праздничных торжествах, юбилеях учебных заведений, и предполагало высокую степень доброжелательности и свободы;

- строгое соблюдение кодекса дворянской чести, который в равной степени защищал права, достоинства и личностные свободы, как педагогов элитных учебных заведений, так и каждого из воспитанников.

3. Доминирование энциклопедического принципа в определении содержания образования, который предполагал воспроизведение почти всех основных областей знаний (включающих науки и практическую деятельность), которые представляли особую актуальность для российского дворянства исследуемого периода. Таким образом, в содержании элитного дворянского образования в равной степени отражались истории и культура античности, основы естествознания, военные учебные дисциплины, основы административного управления, знание основ коммерции и финансов и другие.

Для содержания женского элитного образования было свойственно обращение внимания на соответствие традициям православного сознания, знание европейских языков, тонкое понимание культуры и многое другое.

4. Одной из основных целей элитного образования выступало формирование просвещённого российского дворянина, располагающего самыми широкими и разносторонними знаниями всех основных областей жизни общества и административного государственного управления. Всё это готовило молодого дворянина к государственно административной или военной службе. Такое образование рассматривалось как «привилегия российского дворянства за многовековую службу российскому государству» [96,с.266].

Необходимо признать, что при всей своей яркости и содержательности, дворянское элитное образование сталкивалось с рядом объективных противоречий, которые в некоторых случаях могли приводить к негативным и даже трагическим последствиям. К их числу в первую очередь представляется необходимым отнести противоречие между установкой внушаемой содержанием и целостными приоритетами образования на высокое служение отечеству, яркую уникальную и неповторимую жизнь и разрастание административного бюрократического аппарата, который погружал значительную часть молодого дворянства в рутину обыденного и безличного чиновничьего труда.

5. Характерной особенностью исследуемого исторического периода в развитии дворянской культуры явилось формирование образовательной установки на культивацию идеала женщины, принадлежащей к «новой породе людей». Её определяющими чертами являлась установка на формирование девушки, способной оптимистично воспринимать мир; любить радости и удовольствия светской жизни; тонко понимать язык искусства, быть способной к личностному самовыражению в музыке, живописи и других видах художественного творчества. Она должна была сочетать в себе любовь к европейской культуре, высокий патриотизм; приверженность к лучшим традициям православного сознания, духовно-нравственную готовность к воспитанию детей. Необходимо признать что, полноценной реализации данного

идеала женского образования препятствовали социально-политические и этические ограничения, связанные с возможностью полноценной реализации женщины из дворянских кругов в сферах общественной и государственно-политической жизни. Тем не менее, реализация идеала образованной и просвещенной российской женщины способствовала созданию благоприятной социально-культурной среды, необходимой для содействия формированию духовно-интеллектуальных элит России.

Развитие российского дворянского образования исследуемого периода ознаменовалось формированием личностей, явившихся уникальным порождением своего исторического времени. Многие из них имеют все основания быть причисленными к числу представителей духовно-интеллектуальных элит России. Они, в силу незаурядности своих судеб, высоты и нестереотипности стремлений, играли лидирующую роль в жизни российского общества. Это, в значительной степени, может быть объяснено тем, что, при всей своей непохожести и уникальности, они отражали общую тенденцию духовно-мировоззренческого развития и жизненного самовыражения, вероятнее всего, доминирующей части просвещенного дворянского общества. Характеризуя личность данного типа, известный отечественный культуролог Ю.М.Лотман отмечал: «Для человека конца XVIII век, если можно позволить себе такое обобщение, характерны попытки найти свою собственную судьбу, выйти из строя, реализовать свою собственную личность. Такая устремленность будет психологически обосновывать многообразие способов поведения. Желание совершить неслыханное оказывается порой сильнее религиозно-этических стимулов: оно будет толкать «попасть в случай – преодолев все препятствия занять первое место у престола власти» [98,с.254].

Возникновение личностей данного типа и выдвижение из их среды представителей военных, политических, научных и духовно-культурных элит создавало избыточное напряжение в обществе, ломало традиционные жизненные стереотипы дворянства, доставляло своеобразные неудобства, зачастую традиционной и консервативной в своей управленческой деятельности,

государственной машине власти. Однако, именно представители духовно-интеллектуальных элит открывали новые перспективы для социально-политического, философско-мировоззренческого, научного, культурно-образовательного и, даже, стратегического развития России. В исследуемый исторический период они были остро востребованы не только прогрессивно мыслящей частью дворянского общества, но и государством. Характерно, что государственная власть, в особенности в эпохи Екатерины Великой и либерального правления Александра I рассматривала представителей духовно-интеллектуальных элит как силу, способную силой своей мыслительной культуры и таланта кардинально содействовать решению задач грандиозного социального, культурного и политического масштаба. Эти задачи, чаще всего, не декларировались публично во всей своей сложности, масштабности и многоаспектности. Однако, их разрешение полностью совпадало с намерениями государственной власти исследуемого исторического периода выступить в роли своеобразного лидера просвещенной части общества в реформировании российской политической и культурной жизни. Эти задачи предполагали:

- создание условий для обеспечения России необходимым количеством просвещенных чиновников и офицеров, способных обладать высоким уровнем интеллектуального развития, общей культурой и профессиональными знаниями, необходимыми для служения государственным интересам России;

- формирование молодежи, которая должна была занять лидирующее положение в государственном аппарате власти, заменить ряд морально устаревших по уровню своего образования и культуры, представителей старшего поколения российского чиновничества и обрести статус его культурно-интеллектуального ядра;

- воспитание «породы новых людей», чуждых многих пороков и низменных стремлений представителей старших поколений; наделенных общественным сознанием, свойственным представителям высших слоев европейской интеллигенции; способных понять внутренний смысл и содержание либеральных реформ, замышляемых прогрессивно мыслящих правящих кругов и принять

участие в их реализации, не выходя за рамки замыслов государственной власти. Решить эти задачи, не обращаясь к поддержке и интеллектуальному потенциалу лучших представителей российского общества, не представлялось возможным с позиций государственной политики. Одним из подтверждений этого, с точки зрения известного историка С.В. Платонова являлось то, что: «Екатерина, воспитавшаяся на освободительных теориях XVIII века, не могла сочувствовать крепостному праву и мечтала об освобождении крестьян. В её личных бумагах находили любопытные проекты постепенного уничтожения крепостной зависимости путем освобождения крестьян в отдельных имениях при их купле-продаже. Однако общее одновременное освобождение крепостных её пугало, и она искренно была убеждена что «не должно вдруг и через узаконение общее делать великаго числа освобожденных». Но в то же время, она искренно желала облегчить положение «рабов», т.е. крестьян, и уничтожить «рабство» в своей империи» [130,с.617].

Об искреннем стремлении государственной власти содействовать формированию духовно-интеллектуальных элит России косвенно свидетельствует и тот факт, что Екатерина Великая, воспитывая своего внука Александра как будущего наследника престола, дала ему образование, содействующее его формированию как представителю духовно-интеллектуальных элит России. Как отмечает известный отечественный историк А.А. Корнилов «что касается видения Александру либеральных идей, то в этом отношении и сама Екатерина, хотя и охваченная в конце своего царствования уже вполне реакционным настроением, продолжала, тем не менее, в воспитании внука оставаться сторонницей тех идей эпохи Просвещения, которыми она увлекалась в начале своего царствования. Замечательно, что она сама читала и растолковывала Александру знаменитую Декларацию о правах человека и гражданина, чем, конечно, содействовала в нем утверждению либеральных идей и даже отвлеченных республиканских мечтаний» [83,с.52].

Общественное сознание представителей духовно-интеллектуальных элит, по замыслу государственной власти, должно было предполагать критичность

мышления и определенную неудовлетворенность существующим социально-политическим, экономическим и культурно-образовательным положением России. Вероятнее всего, исходя из этого, либерально мыслящий швейцарский педагог Лагарп, готовя Александра к миссии царя-реформатора, заложил в его сознание способность негативного отношения ко многим реалиям России.

В результате такого воспитания Александр ещё до начала своего царствования понимал острую необходимость государственных реформ. В одном из своих писем он писал: «В наших делах господствует невероятный беспорядок, грабят со всех сторон; все части управляются дурно; порядок, кажется, изгнан отовсюду, а империя, не смотря на то, стремится к расширению пределов» [147,с.37].

Характерно, что с определенного согласия государственной власти, в системе дворянского образования целенаправленно культивировались черты элитного сознания, без которых оказывалось невозможным и формирование духовно-интеллектуальных элит страны. К числу таких черт элитного сознания, применительно к исследуемому историческому периоду, представляется необходимым отнести:

- стремление к активной творческой деятельности на государственной службе, которая, прежде всего понималась как служение не царю, а Отечеству. Как отмечал Ю.М. Лотман: «Первый шаг – отделить государство от личности царя, от личности вельможи, от личности министра и служить абстракции государства» [99,с.509];

- потребность в проявлении личной доблести и мужества, достойных дворянской чести, в значимых общественных и государственных делах «Дворянин должен быть военным, должен лезть на стены крепостей, быть изранен и тогда он заслужил честь» [99,с.508]

- потребность личности, наделённой элитным сознанием в обращении к истории, философии, духовной культуре античности, эпохи Просвещения, стремление в диалоге культур найти ответы на духовные и мировоззренческие проблемы современности;

- потребность личности в духовной интеллектуальной жизни, в постоянном самосовершенствовании и приобретении новых знаний.

При молчаливой поддержке государственной власти, прогрессивно мыслящим педагогам лучших дворянских учебных заведений удалось определить и реализовать определяющие черты образовательной деятельности учащихся, без которых оказывалось невозможным не только формирование просвещенных российских дворян, но вероятно, и духовно-интеллектуальных элит России. В первую очередь, к ним представляется возможным отнести:

- построение содержания образования на основе энциклопедического подхода, предполагающего получения воспитанниками разнообразных и широких знаний о мире при самостоятельном определении приоритетов образования;

- предоставление воспитанникам высокой степени личной свободы, соотносящейся с высокой мерой ответственности, основанной на кодексе дворянской чести;

- создание в учебных заведениях, ориентированных на формирование духовно-интеллектуальных элит особой атмосферы, предполагающей духовную близость между учащимися и педагогами.

Необходимо признать, что уже в период отказа Александра I от либерального политического курса (примерно с 1812г.) развитие дворянского образования, ориентированное на формирование просвещенного дворянства и выдвижения из его среды представителей духовно-интеллектуальных элит столкнулось с рядом трудноразрешимых проблем и противоречий. Они нашли свое выражение в следующем:

- в потере государством прогрессивной и лидирующей роли в формировании теоретических основ в образовании. Это связано с невозможностью сочетания самодержавной властью духа либеральности и возрастающего формализма в образовании;

- в некоторой невостребованности в государственной жизни личностей, наделённых высоким уровнем духовно-интеллектуальной культуры. В исследуемый период наблюдается тенденция перехода таких личностей в сферы

духовно-религиозной, художественно-литературной и философской деятельности, которая, в некоторой степени, становилась оппозиционной к государственной власти;

- в стремлении государственной власти строго регламентировать теоретические основы и ценностные приоритеты образования в учебных заведениях, направленных на формирование духовно-интеллектуальных элит.

Тем не менее, в исследуемый период можно говорить о ярко выраженной гуманистической направленности дворянского образования в его лучших проявлениях. Под *гуманистической направленностью дворянского образования периода расцвета дворянской культуры* конца XVIII-первой трети XIX века в контексте представленного исследования предполагается его ориентированность на социальный оптимизм, веру в неуклонный прогресс в развитии общества и, связанный с ним в самом ближайшем будущем, достойный уровень жизни для каждого человека, принадлежащего к европейской культуре.

Прямым отражением этих установок в российском дворянском образовании являлась неуклонная вера учащихся и педагогов в великую гуманную миссию России и ожидание глобальных экономических и социально-политических реформ гуманистической направленности. В качестве особого проявления гуманистической направленности дворянского образования являлась уверенность в том, что просвещение и рост образованности всех слоев общества являются условием предотвращения и полного устранения любых проявлений жестокости и всплесков социальной агрессии в стране. Особым проявлением данной направленности образования являлось то, что в большинстве случаев между учащимися и педагогами проявляли себя дружеские и уважительные отношения, в значительной степени построенные на кодексе дворянской чести, а учебный процесс был организован так, чтобы избежать любых проявлений крайнего переутомления учащихся и сохранить в них естественную для молодежи любознательность и интерес к знаниям. Отказ Александра I от политики либеральных реформ и рост политического давления и регламентированности

деятельности образовательных учреждений повлекли за собой значительное ослабление гуманистической направленности дворянского образования.

Таким образом, представляется необходимым признать, что теоретические основы дворянского образования в своих лучших гуманистических проявлениях были ориентированы на формирование высокопросвещенного российского дворянства, способного выдвигать из своей среды талантливых и ярких лидеров, способных определяющим образом влиять на социальное, культурное, экономическое, политическое и военное развитие России. Многие из них, по степени своего влияния на развитие общества, могут быть отнесены к представителям духовно-интеллектуальных элит страны.

Выводы по первой главе

На основании материалов исследования, представленных в первой главе, представляется возможным сделать следующие выводы:

1. Феномен развития дворянского отечественного образования исследуемого периода явился результатом одновременного воздействия комплекса факторов. Многие из них не могли возникнуть ни в одну из предшествующих или последующих исторических эпох развития российского общества. Это обстоятельство дает возможность утверждать, что для дворянского образования исследуемого периода характерны уникальность и неповторимость.

2. К числу идей, образующих теоретические основы отечественного дворянского образования, имеющих ярко выраженную гуманистическую направленность и, в значительной степени, по уровню своего потенциала, выходящих за рамки своего исторического времени, представляется необходимым отнести: потребность создания учебных заведений как центров духовности и интеллектуальности; готовность учебного заведения отвечать на сложные проблемы жизненно-мировоззренческого и духовного характера, лично актуальные для учащихся, и, одновременно постоянно и целенаправленно открывать им новые перспективы духовного саморазвития; признание за

учащимися права в значительной степени самостоятельно определять свои образовательные приоритеты и другие.

3. Развитие теоретических основ российского дворянского образования прошло сложный путь развития от прагматичных и крайне практикоориентированных идей просветителей петровской эпохи (И.Т. Посошков, В.Н. Татищев) до идей М.В. Ломоносова, являвшегося сторонником синтеза классического, естественнонаучного и реального образования; воспитания личности на основе принципов гуманизма, народности и признания приоритетности общечеловеческой нравственности в воспитании просвещенного россиянина. Вершиной развития теоретических основ российского дворянского образования явились идеи И.И. Бецкого, Ф.И. Янковича де Мириево, Н.И. Новикова, В.А. Жуковского, А.Г. Ободовского и других выдающихся педагогов эпохи расцвета дворянской культуры.

4. Теоретические основы образовательной деятельности дворянских учебных заведений конца XVIII - первой трети XIX века пережили сложный противоречивый процесс своей эволюции. Они прошли путь от прагматизма петровской эпохи. К педагогическому либерализму эпохи Александра I; от допустимости религиозного и философского вольномыслия до консервативно стабилизирующего периода в развитии теоретических основ образовательной деятельности времен С.С. Уварова и Николая I.

5. Концептуальной идеей, пронизывающей все содержание теоретических основ дворянского образования, являлась установка на отказ от пассивного усвоения ценностей культуры старшего поколения и стремление сформировать в каждом воспитаннике черты творца и художника, способного в будущем находить свое самовыражение в развитии культуры и обогащении её духовных ценностей. При решении этой задачи исключалась возможность каких-либо проявлений педагогического давления, так как обращение к ценностям духовной культуры, в соответствии с установками дворянской педагогики, должно было основываться на внутренней потребности творческого самовыражения каждого ребенка, развивающегося в духовно здоровой и творческой социальной среде.

6. Реализация гуманистического потенциала теоретических основ дворянского образования исследуемого периода содействовала формированию нескольких поколений выдающихся мыслителей, представителей искусства, общественно-политических и государственных деятелей, а также представителей генералитета, сыгравших чрезвычайно значимую роль в развитии культурной и общественно-политической жизни страны, укреплении её международного политического и военного могущества. По степени своего лидирующего влияния на прогрессивное развитие общества они могут быть обозначены как представители духовно-интеллектуальных элит России.

Глава 2. Особенности реализации теоретических основ в деятельности дворянских учебных заведений

2.1. Роль мужского и женского дворянского образования в развитии духовно-интеллектуальной элиты российского дворянства

На рубеже XVIII и XIX веков в России сформировался *своеобразный образ просвещенного российского дворянина*, внутренне близкий представителям прогрессивно мыслящей части дворянства. Он предполагал формирование представителя нового поколения российского дворянства, безгранично преданного России, осознающего её великую роль в европейской и мировой истории; стремящегося к достижению империей лидирующей роли в европейской науке, экономике и политике; проникнутого кодексом дворянской чести и потребностью в самореализации на государственной службе; обладающего физической и духовной силой, культом красоты искусстве и человеческих отношениях; готового принять деятельностное участие в исполнении воли монарха, в том числе и в осознанном участии в проведении прогрессивных государственных реформ.

Говоря об отечественном дворянском образовании конца XVIII - первой трети XIX века, необходимо отметить то, что оно объективно делилось на мужское и женское. Такое деление объяснялось спецификой обучения и воспитания девочек и мальчиков из дворянской среды; разными формами обучения; отличными друг от друга идеалами мужского и женского дворянского образования, а также спецификой образовательной деятельности учебных заведений.

В контексте представленного исследования можно сказать о том, что *мужское дворянское образование* предполагает преемственность между домашним (семейным) воспитанием и образовательной деятельностью частных и государственных учебных заведений, формирующих дворянскую молодежь как будущих патриотично настроенных офицеров и просвещенных чиновников,

гуманистических личностей, воспитанных в духе ортодоксального христианства и приверженности идеалу монархии, отцов и воспитателей своих детей.

Женское дворянское образование предполагает домашнее и пансионное обучение и воспитание, формирующее тип женщины, сочетающей в себе приверженность идеалам западноевропейского Просвещения и христианскую систему духовных ценностей, социально ориентированную на выполнение обязанностей супруги, хозяйки дома и воспитательницы детей.

Идеал мужского дворянского образования предполагал формирование просвещённого российского дворянина, располагающего самыми широкими и разносторонними знаниями всех основных областей жизни общества и административного государственного управления. Всё это готовило молодого дворянина к государственно административной или военной службе. Дворянин, прежде всего, должен был служить интересам государства, находясь в рядах офицерства или достигая карьерного роста достойного его социального положения и образования на административно-чиновничьей службе. Такое образование рассматривалось как «привилегия российского дворянства за многовековую службу российскому государству»[96,с.266].

Идеал женского дворянского образования предполагал формирование женщины с глубокими религиозными чувствами; тонко и эмоционально воспринимающей окружающий мир; обладающей глубиной и силой характера; имеющей глубокие материнские чувства, способной к жертвенной любви во имя близких, умеющей тонко понимать внутренний мир и проблемы членов семьи; готовой в некоторых случаях проявлять сильную волю в принятии решений, касающихся жизни семьи, но при этом сохранять уважение к роли мужа как главы семьи. Предполагалось, что просвещенная женщина должна быть способна к творческому самовыражению в сферах искусства, интересоваться основными моментами духовной, философско-мировоззренческой и социально-политической жизни общества, должна в совершенстве владеть навыками светского общения.

В результате реализации данных идеалов в России складывались условия для формирования высококультурных дворянских семей, способных содействовать получению детьми глубокого образования; способных позитивно влиять на духовную и культурную атмосферу в дворянской среде.

Особая уникальность исследуемого периода заключается в том, что именно в этот исторический период дворянская педагогика культивировала идеал просвещенной женщины-матери и хранительницы семейного очага и мужчины – отца, воина и гражданина России.

Под воздействием этого идеала был выдвинут комплекс идей, предопределивших развитие воспитания в наиболее просвещённых семьях России, а также образовательную деятельность лучших дворянских учебных заведений, сыгравших наиболее значимую роль в истории российского дворянского образования. В процессе усвоения содержания дворянского образования (как правило, сочетавшего в себе его среднюю и университетскую составляющие) молодой дворянин должен был:

- получить энциклопедические знания о природе, обществе, способах общественно-политической и административно-государственной деятельности;

- овладеть опытом осуществления способов деятельности, необходимых ему как гражданину и представителю дворянской среды (способы поведения в дворянском обществе, готовность и первые навыки, необходимые для административно-государственной и общественно-полезной деятельности);

- приобрести необходимые качества для будущего защитника отечества и, в частности, достигнуть высокого уровня физического развития, умения владеть оружием, овладеть навыками верховой езды, то есть установкой на то, что на современном языке может быть обозначено как культивация «абсолютно здорового образа жизни»;

- овладеть опытом творческой деятельности, предполагающим каждодневное чтение художественной, философско-мировоззренческой и социально-политической литературы в соответствии с требованиями педагогов и личностными интересами учащихся;

- иметь установку на систематическое творческое самовыражение в сферах литературной, художественной, философской, театральной и публицистической деятельности в соответствии с интересами и способностями молодого дворянина.

Особое внимание в образовательной деятельности дворянских учебных заведений отводилось овладению опытом эмоционально-ценностных личностных и социальных отношений. Это достигалось обязательностью овладения кодексом дворянской чести, культивацией любви к России и готовности служить её интересам; потребностью в самостоятельном осмыслении наиболее значимых проблем общественно-политического и философско-мировоззренческого характера; в любви к искусству и, в частности, литературе, музыке, живописи, архитектуре и потребностью в постоянном приобщении к ценностям искусства; формированием чувств, связанных с любовью и почтением к Богу, при избегании избыточного религиозно-догматического воспитания; культивацией преданности традициям своего рода, верностью дружбе; осознанием неотделимости своей судьбы от судьбы своего рода и исторической судьбы России. Характерной особенностью дворянского образования являлось то, что семейное и государственное воспитание и образование дополняли и углубляли друг друга и, в целом, соответствовали широким общественным и педагогическим представлениям об идеале молодого дворянина.

Определяющим моментом в развитии российского дворянского образования исследуемого периода явилось формирование идеала просвещённой российской женщины. Этот идеал предполагал: существование в женщине глубокого религиозного чувства (находящего, в значительной степени, глубокое личностное выражение в мыслях и чувствах); глубину и силу характера; тонкость и гибкость эмоционального восприятия мира; ярко выраженные материнские чувства; готовность к жертвенности во имя близких; умение тонко понимать внутренний мир и проблемы членов семьи; готовность в некоторых случаях проявлять сильную волю в принятии решений, касающихся жизни семьи, но при этом сохранять уважение к роли мужа как главы семьи. Особое внимание уделялось нравственному воспитанию: «Нравственная сила – это единственная опора

женщины, а облагороженный образованием её характер – лучшее приданное для жизни в обоих мирах – и в настоящем и в будущем» [134].

Образ просвещённой женщины предполагал любовь к чтению художественной литературы, готовность к самовыражению в сферах домашнего музицирования и других видов искусства; интерес к разнообразным аспектам духовной, философско-мировоззренческой и социально-политической жизни общества, потребность в оптимистическом восприятии жизни; интерес к светскому общению и умение создавать неповторимую атмосферу балов и светских приёмов. В результате реализации данного идеала в России складывались условия для формирования высококультурных дворянских семей, способных содействовать получению детьми глубокого образования; способных позитивно влиять на духовную и культурную атмосферу в дворянской среде: «Произвести сперва способом воспитания, так сказать, новую породу или новых отцов и матерей, которые детям своим так же прямые и основательные правила в сердце вселить могли, какие получили они сами и от них дети передали бы паки своим детям и так следуя из родов в роды в будущие века» [166,с.1].

В то же время, даже на уровне самых лучших дворянских женских образовательных учреждений, не было преодолено представление о семье и светской жизни, как единственных сферах приложения таланта и ума воспитанницы. Любое стремление женщины к активному профессиональному участию в политической, научной, философской деятельности, также как и деятельность в сферах профессионального музицирования или живописи, принципиально отрицались общественным сознанием. Эти особенности понимания роли женщины в обществе не могли быть поколеблены даже ярким и значимым опытом правления Елизаветы Петровны и Екатерины Великой.

Результатом такого отношения к роли женщины в обществе являлись:

- недостаточная культивация теоретических знаний в содержании женского образования;
- стремление к привитию девушкам любви к чтению французских романов с лирическими сюжетами, как доминирующему внеурочному чтению;

- отказ от попыток обращения к древним языкам и глубокому осмыслению античности;

- отсутствие интереса к проблемам философии, социально-политическим знаниям и философско-мировоззренческим обобщениям.

При этом женщина могла сформировать тонкий и аналитический ум, способность к глубоким самостоятельным выводам и обобщениям, в некотором смысле, вопреки установкам, содержащимся в теоретических основах женского образования. Тем не менее, условия для формирования глубоко и самостоятельно мыслящих женщин всё-таки существовали. К их числу представляется возможным отнести:

- воздействие жизненного опыта семьи и исторических поколений дворянских родов;

- свободное общение с представителями политических кругов и духовно-интеллектуальных элит в светских кругах;

- интерес к серьёзной художественной социально-политической и философской литературе, который мог развиваться в девушке даже вопреки общей направленности образования;

- влияние библейских текстов с их глубинной жизненной мудростью и ряд других.

Образованное дворянство отказалось от физических наказаний, как от необходимого атрибута воспитания. Еще Екатерина Великая В своих письмах вице-канцлеру А.М.Голицыну приказывала «сообщить Бокуму в Лейпциг о запрещении наказывать розгами дворянских детей» (речь идет о детях, отправленных на обучение в Лейпциг – авт.) [189]. При этом справедливости ради, необходимо признать, что в некоторых патриархальных семьях российского дворянства физическое наказание детей сохранялось вплоть до конца XIX века и опиралось на традиции библейского ветхозаветного воспитания. Однако, для доминирующей части просвещённого дворянства конца XVIII- первой четверти XIX веков физический способ воздействия считался недопустимым и оскорбительным для молодого дворянина.

Представления об идеалах мужского и женского образования нашли свое отражение в содержании дворянского образования. Применительно к контексту осуществляемого исследования под *содержанием*¹⁰ *дворянского образования* понимается педагогически адаптированная система знаний, навыков и умений; опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, усвоение которых призвано сформировать социально-активную личность с высоким уровнем общей и гуманитарной культуры, высокоразвитыми логическими способностями и тонким умом, готовностью к активному творческому самовыражению в сферах искусства, общественно-политической жизни и государственной службы. Общая направленность содержания образования в лучших дворянских учебных заведениях была ориентирована на реализацию классического античного образовательного идеала гармонично развитой личности.

Содержание дворянского образования характеризовалось следующими чертами:

- целенаправленное формирование гуманизма по отношению ко всем людям вне зависимости от их имущественного и социального состояния; признание за каждым человеком права на уважение его личного достоинства: признание юридически правовой защищённости каждого человека, принадлежащего любому социальному сословию. Убеждение, что все социальные слои способны породить одарённых людей, которые в силу своих выдающихся способностей должны выходить за рамки образа жизни их социального круга и занимать достойное место в науке, культуре и административной жизни государства;

¹⁰ И.Я. Лернер под содержанием образования понимает педагогически адаптированную систему знаний, навыков и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, усвоение которой призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества. (Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М., Педагогика. - 1983. – 352 с.)

- в убеждении, что российское дворянство предано служениям престолу и интересам России и самой судьбой предназначено для управления государством и административно-государственной службе. На этом основывалась установка на отказ от подготовки молодого дворянина к профессиональной научной деятельности и отношения к сферам предпринимательства и торговли, как недостойного дворянина. «Лица, принадлежащие к дворянскому сословию, уже с момента рождения готовились всей системой воспитания и образования к чиновничьей или военной службе и политической карьере. Все остальные сферы деятельности считались недопустимыми только в случае крайней необходимости и интерпретировались как не престижные для дворянина (так, например, дворянин мог заниматься предпринимательской деятельностью, но это рассматривалось лишь как финансово-экономическая необходимость поддержания достойного состояния семьи)» [126,с.367];

- в силу традиций своего времени, просвещённое дворянство стремилось дать своим детям широкое энциклопедическое образование. В результате получения такого образования молодые дворяне должны были в совершенстве владеть современными философскими идеями, античной историей, мифологией, литературой и философией, всеми основными идеями и теориями, которые на современном языке мы могли бы обозначить как политические, знаниями экологической теории, знаниями в области естественных наук, математики и т.д. Однако, ни к одной из этих сфер, за исключением политической, не формировалось отношение как к возможной профессиональной сфере деятельности молодого дворянина. Всё обучаемое необходимо было знать лишь для формирования широты и разносторонности мышления, но не для профессиональной деятельности;

- непосредственно «для профессиональной деятельности в рамках чиновничьей и военной службы молодой дворянин должен был владеть латинским языком (язык не только науки, но и дипломатической службы), немецким, французским и в некоторых случаях английским языками,

совершенным знанием правовых норм российской империи, знанием социально-политических и философских наук, статистики и государственного устройства России и ведущих европейских стран. Кроме этого молодому дворянину прививались способы к музицированию, поэтической форме литературной деятельности, живописи, архитектуре» [98,с.371]. Но при этом для молодого дворянина считалось недостойным рассматривать деятельность сфер искусства как профессиональную. Искусствами и науками дворянин должен был заниматься в свободное от основной службы время и относиться к этому как к свободной изысканной игре ума и чувств;

- в результате получения элитного мужского образования «каждый дворянин должен был укрепить своё здоровье, достигнуть крепкого физического телосложения, обрести выносливость и мужество, усвоить кодекс дворянской чести и обрести способность в случае необходимости защищать её ценой карьеры и даже жизни; изысканность светских манер, умение свободно поддерживать “живую” беседу на отечественном языке и современных иностранных языках, владеть умением бального танца (таких как вальс, мазурка и т.д.), умению достойно вести себя в аристократических салонах и на дипломатических приёмах» [98,с.382].

Таким образом, из стен элитного учебного заведения должен был выходить молодой дворянин с ярко выраженным чувством собственного достоинства, убеждённой в своей особой жизненной миссии и высоком предназначении, безграничным стремлением служению России; убеждённой в том, что Россия достигнет лидирующей роли в развитии науки и искусств в европейском мире; убеждённой, что экономическая отсталость будет постепенно преодолена в процессе государственных реформ, осуществляемых по воле государя; готовностью принять активное участие в административно - политических и государственных преобразованиях; стремлением посвятить себя административно-государственной или военной деятельности.

Существенной характерологической особенностью российского дворянского образования являлось то, что его культурологическая и педагогическая миссия были призваны объективно дополнять друг - друга и не могли реализовываться вне взаимной связи и взаимовлияния. При этом, анализ содержания дворянского образования показывает, что его номенклатура оставалась практически неизменной и традиционно включала в себя такие определяющие компоненты, как мировоззренческий, культурологический, образовательный, развивающий и программно-предметный аспекты.

Однако, если состав и количественные характеристики образовательных областей не подлежали существенным изменениям, то их содержательное наполнение периодически изменялось. Это объективно приводило к периодическому изменению доминирующей модели теоретических основ российского государственного дворянского образования. В основе этих изменений лежал комплекс факторов, многие из которых были не до конца осознаны современниками. Характерно, что эти изменения не носили постепенного характера и во многом зависели от социально-политического состояния общества и запросов, предъявляемых к дворянскому образованию на определенном этапе развития социума.

В качестве основных факторов, определявших конкретное содержательное наполнение российского государственного дворянского образования можно выделить внешние и внутренние.

К числу *внешних* по отношению к содержанию и ценностной направленности дворянского образования относятся:

- изменения государственной политики в области дворянского образования, в результате чего интересы культурного и образовательного характера периодически отходили на второй план перед задачами политическими;

- эволюция массового общественного сознания по отношению к отечественному дворянскому образованию, не всегда основанная на объективном, глубоком и научно-обоснованном взгляде на его историческую роль в формировании и развитии отечественной науки и культуры;

- нарастание утилитарно-прагматичных подходов в отечественной и зарубежной педагогической мысли, объективно вступавших в противоречие с академично-гуманитарными и филологическими традициями российского дворянского образования.

В качестве *внутренних* факторов, определяющих содержание российского дворянского образования выступали объективно присущие ему противоречия, которые не могли найти своего однозначного разрешения и являлись источником саморазвития дворянского образования. К их числу следует отнести противоречия между:

- академичностью и особой значимостью гуманитарно-филологических знаний, традиционно присущих российскому государственному дворянскому образованию и усиливающейся тенденцией к невостребованности этих знаний в условиях индустриально-промышленного развития общества, предъявляющего качественно иной заказ к содержанию образования и, в частности, ставящим под сомнение универсальность и оптимальность гуманитарного дворянского образования как единственно возможного варианта подготовки будущих студентов естественно-научных и физико-математических факультетов;

- объективно неизбежной архаичностью содержания гуманитарного классического образования, обусловленной доминированием его классического варианта и необходимостью отражения в содержании гуманитарного образования современных тенденций развития отечественного социума в области экономики, науки и духовной культуры;

- традиционной для образования ориентированностью на его западноевропейскую модель и национальной ментальностью, что порождало отрицательное отношение к духу и характеру изучения гуманитарных и, в частности, филологических учебных дисциплин, от которых потенциально ожидали большего обращения к личным чувствам, переживаниям;

- переоценкой значения филологического компонента знаний классической языковой ориентированности и некоторой недооценкой педагогического и

культурологического значения учебных дисциплин математической и естественнонаучной направленности;

- необоснованным занижением роли естественнонаучных знаний в содержании образования и игнорированием их значения как одного из необходимых компонентов формирования современного научного мировоззрения.

Охарактеризованные противоречия действовали с разной степенью интенсивности на каждом периоде развития российского дворянского государственного образования.

Содержание как мужского, так и женского дворянского образования, ориентированного на формирование духовно-интеллектуальных элит включало в себя: материально-практические, познавательные, коммуникативные ориентационно-ценностные и художественные виды деятельности.

Так, к материально-практическому разделу в содержании мужского дворянского образования относились навыки управления имением, овладение навыками военного дела и основами административно-управленческой деятельности. В женском дворянском образовании внимание уделялось навыкам управления домом и имением, а также навыкам приятного общения.

К познавательным видам деятельности относилось, в первую очередь, овладение филологическими, социогуманитарными, естественнонаучными, математическими и военными знаниями. В женском дворянском образовании акцент ставился на овладение языками и общей филологической культуре воспитанниц.

Коммуникативная деятельность как для мужского так и для женского дворянского образования предполагала обретение опыта общения с педагогами, усвоение традиций общения со сверстниками и другими воспитанниками, опыт теплоты и духовной близости с членами семьи. Для содержания мужского элитного образования также было свойственно овладение опытом общественной деятельности в творческих объединениях учащихся, формирование навыков светского общения через присутствие на балах и общественных мероприятиях, в том числе с присутствием членов императорской фамилии.

Ориентационно - ценностные виды деятельности включали в себя усвоение православных ценностей, понимание ценности человека как личности, ценности семейного очага и его традиций. Для мужского дворянского образования также были свойственны: формирование гражданской ответственности и воспитание любви к своему Отечеству.

Художественная сфера деятельности включала в себя участие в любительских спектаклях, занятия литературным творчеством, музицирование, танцы. Для женского образования также было свойственно обучение рукоделию. Характерен состав предметов, изучаемых в лучших женских и мужских дворянских учреждениях. Так, для Смольного института благородных девиц в исследуемый период было характерно следующее содержание образования: « исполнение Закона и Катехизис; все части воспитания и благонравия, российский и иностранные языки, арифметика, рисование, танцевание, музыка вокальная и инструментальная, шитьё и вязание» [171,с.41]. Во втором возрасте (9 – 12 лет) к тем же предметам добавлялись ещё география, история, экономия или домостроительство. В третьем возрасте (12 – 15 лет) добавлялось чтение исторических и нравоучительных книг, изучались словесные науки, архитектура, геральдика, проводился «практикум» по экономии. В старшем возрасте воспитанницы изучали «все правила доброго воспитания, благонравия, совершенного обхождения и учтивости» [171,с.43]. «Следует отметить что воспитанниц учили всем наукам искусствам и рукоделиям входящим в исследуемый исторический период в «программу» образования молодых девиц высшего круга в западной Европе и до сих пор преподаваемым в институтах» [166,с.2]. Особенно хотелось бы отметить широту и разносторонний характер предметов, изучаемых в Смольном институте (кроме представленных предметов воспитанницы изучали архитектуру, геральдику, скульптуру, а во времена Екатерины II даже токарное искусство). Это вполне соответствует принципу энциклопедизма, главенствующему в содержании образования исследуемого периода.

Для содержания мужского дворянского образования направленного на формирование духовно-интеллектуальных элит характеризовалось наличием следующих основных учебных дисциплин:

- филологические науки (древние языки – латинский, греческий; современные языки -русский, немецкий, французский);
- науки нравственные (катехизис христианский и нравственный, библейская история, логика, философия, история церкви, основы политической экономии, наука нравов);
- история (изучение античной истории, археология, история отечественная и иностранная);
- математические науки (арифметика, геометрия, физика, механика, математическая география, статистика);
- словесность (изучение русской литературы, избранной немецкой и французской литературы, риторика, сочинительство, переводы)
- изящные искусства (эстетика) (чистописание, рисование, танцы, гимнастические упражнения) и другие. Состав изучаемых предметов во многом зависел от направленности учебного заведения.

Анализируя представленные материалы, можно сделать вывод о том, что в период конца XVIII – начала XIX века формируется модель дворянского образования, которую можно охарактеризовать как культуролого-развивающую.

Стратегической целью реализации данной модели являлось формирование личности, способной совместить в себе ценности русской национальной культуры, культуры античности и ценностные приоритеты и философско-мировоззренческие установки энциклопедизма и Просвещения. Государство пыталось подготовить новое поколение реформаторов, которое, по своей гуманистической направленности, духовно-мировоззренческому и интеллектуальному развитию, несомненно, можно отнести к духовно-интеллектуальной элите общества исследуемого периода.

Все это повлияло на определение теоретических основ, лежащих в фундаменте данной модели:

- мировоззренческий потенциал российского дворянского образования был ориентирован на содействие формированию личности, разделяющей гуманистические западноевропейские идеалы, видящей будущее России как великой европейской страны, готовой послужить ее прогрессивному общественно-политическому и духовному развитию;

- культурологическая основа содержания гуманитарного дворянского образования базировалась на признании равноценности античной культуры с присущей ей гражданственностью, идеалов Просвещения Западной Европы XVIII столетия и христианско-православной системы ценностных ориентиров;

- в образовательном плане содержание и ценностная направленность российского дворянского образования были ориентированы на содействие становлению европейски образованного человека с высоким уровнем энциклопедичности знаний, остро осознающего ответственность за развитие России как великого и просвещенного европейского государства;

- в педагогическом плане данная модель находилась под влиянием французской гуманистической педагогической мысли и, в частности, идей Ж.Ж. Руссо и Ж.А. Кондорсе, что наложило сложный и противоречивый отпечаток на формирование теоретических основ дворянского образования. С одной стороны, это предполагало признание высокого уровня личностной свободы воспитанника в определении образовательных и мировоззренческих приоритетов; ориентировало учителя на отсутствие прямого принуждения в обучении; усиливало акцент на заинтересованность ребенка учебным материалом и достижение некоторой духовно-эмоциональной близости между учителем и учащимися. С другой стороны, при этом были неотработаны методические приемы и методики стимулирования учебной активности школьника, что делало ориентацию на модель идеального ученика неосуществимой в педагогической практике;

- развивающий потенциал теоретических основ отечественного дворянского образования был представлен достаточно широким кругом гуманитарных учебных дисциплин, в содержании которых отражались как знания традиционного классического варианта, так и современные социо-гуманитарные учебные дисциплины.

Российское дворянское образование исследуемого периода характеризовалось рядом уникальных особенностей, которые, как нам представляется, не имели аналогов в отечественном образовании последующих исторических периодов

Содержание дворянского образования исследуемого периода характеризовалось рядом уникальных особенностей, которые, как нам представляется, не имели аналогов в отечественном образовании последующих исторических периодов. Следует отметить, что этот период в развитии российской истории сопровождался значительным гуманистическим прорывом, нашедшим свое выражение в деятельности таких уникальных учебных заведений как Пажеский корпус Его Императорского Величества, Царскосельский лицей, Благородный пансион при Московском университете, Смольный институт благородных девиц и ряд других учебных заведений.

2.2.Своеобразие концептуальных подходов к образовательной деятельности дворянских учебных заведений исследуемого периода

Общие теоретические основы дворянского образования в рассматриваемый исторический период нашли глубоко индивидуальное и неповторимое выражение в образовательной деятельности ряда наиболее известных учебных заведений. Это говорит о том, что в рамках единой системы дворянского образования сформировались тенденции к его поливариативности, исключающей полное единообразие образовательной деятельности.

В контексте представленного исследования *принцип поливариативности* образовательной деятельности дворянских учебных заведений исследуемого периода заключается в индивидуальных и неповторимых формах реализации общих теоретических основ дворянского образования, проявившихся в деятельности ряда наиболее известных учебных заведений. Это находило свое выражение в неповторимости традиций и особенностей внутренней жизни образовательных учреждений, отношений между педагогами и воспитанниками, определении военной или гражданской направленности учебного заведения, предоставлении той или иной степени свободы духовно-мировоззренческого самоопределения личности, созданию условий для культивации философско-мировоззренческих и социально-политических идей, особенностей теоретического содержания и ценностных приоритетов образования, в значительной степени свойственных каждому из элитных учебных заведений. Характерно, что столь ярко выраженная авторская позиция в образовательной деятельности была особо свойственна сравнительно кратковременному периоду развития отечественного элитного образования эпохи царствования Екатерины II и либерального периода правления Александра I.

Под определением *«авторские концепции развития дворянских учебных заведений»* в контексте данного исследования предполагается своеобразие интерпретации теоретических идей дворянского образования, отражающее общеобразовательные цели и профессиональную специфику данных учебных заведений; педагогические убеждения их коллективов; неповторимые условия осуществления их педагогической деятельности.

Одним из наиболее ярких примеров реализации гуманистического потенциала теоретических основ российского дворянского образования является деятельность Царскосельского Лицея. В этом учебном заведении получили образование канцлер А.М.Горчаков; адмирал, полярный исследователь Ф.Ф.Матюшкин; генерал-майор В.Д. Вольховский; поэт и издатель А.А. Дельвиг; историк, государственный секретарь М.А.Корф; декабрист И.И. Пущин и другие.

Остановимся на характеристике стержневых идей, содержания и противоречий его образовательной деятельности. Поводом к учреждению и открытию Лицея послужило намерение Александра I создать учебное заведение нового типа с целью воспитания и образования юношества для государственной службы, способного к реформированию российского общества. Идея открыть Лицей принадлежит крупному государственному деятелю М.М.Сперанскому, твердо убежденному, что "законы без нравов не могут иметь полного действия" [164,с.187]. В питомцах Лицея Сперанский хотел найти молодых проводников, задуманных им реформ государственного устройства России.

Цели и содержание работы лицея были определены уставом, в котором перед педагогами и воспитателями ставилась задача обеспечить воспитанникам общее образование, как фундамент всякой специальной подготовки. Предусматривалось общее образование, но с преобладанием гуманитарных наук. Нравственные науки должны были стать в лицее основными.

У истоков лицея сходятся и определяют его самобытность две линии русского национального дворянского воспитания и образования: это характерные черты русской педагогики (стремление утвердить школу у домашнего очага, школу, воспроизводящую традиции и опыт большой семьи) и передовые общественно-педагогические идеи (воспитание граждан, сынов Отечества, общечеловеческие идеалы, сочетаемые с глубоким национальным самосознанием).

Первая линия проявлялась в том, что с первых дней основания лицея его руководители позаботились о том, чтобы дети, попавшие в новые условия, не ощутили резкой перемены, чтобы их окружали уют и спокойная семейная атмосфера.

Вторая линия идет от педагогических идей XVIII века, одним из ярких представителей которых был И.И.Бецкой. По его убеждению, «путь к созданию «новой породы» людей лежал через закрытые учебно-воспитательные учреждения, в которые принимаются дети в возрасте, когда еще только начинает пробуждаться сознание. Первостепенное значение придавалось в лицее

нравственному воспитанию, облагораживанию сердца, что также соответствовало идеям И.И.Бецкого. Его труды «пронизывают свойственная педагогической идеологии Просвещения вера в практически безграничное могущество воспитания как фактора преобразования людей и вытекающая из нее установка на «выращивание новой породы людей», способной переустроить общество» [18,с.9].

Педагогический опыт лицея был открыт для западноевропейских философско-мировоззренческих влияний. Педагогические идеи Локка, Руссо и других пришли в лицей через русскую педагогическую систему и были переосмыслены в русском опыте воспитания. Царскосельский лицей по принципам обучения и воспитания представлял необычное, для своего времени учебное заведение, где не только не было телесных наказаний, но и присутствовали многие другие прогрессивные идеи (разнообразие и постепенное усложнение программы, принцип индивидуального подхода и изучения каждого воспитанника и др.).

В качестве стержневых идей, лежавших в основе образовательной деятельности Царскосельского лицея представляется назвать следующие:

- установка на формирование духовно свободной личности, обладавшей не только самостоятельным, но и критическим мышлением;

- свобода и искренность общения между лицеистами и преподавателями, особенно ярко проявлявшиеся в период вступления лицеистов в стадию юношеского развития, и формирование стремлений к осмыслению наиболее острых и болезненных вопросов развития современной России. О.А. Седакова пишет о лицее: «огонь свободного ума, бескорыстного служения Музам и ясного гражданства – и, конечно, дружбы, венца всему – был перенесен в Царскосельский лицей» [157,с.16];

- предоставление лицеистам возможности для свободного чтения отечественной и западноевропейской литературы философско-мировоззренческой, социально-политической и художественной направленности (неслучайно, в высших слоях петербургского общества бытовало мнение, что в

том случае, если кому-либо потребуется найти любую из книг крамольного содержания, её всегда можно позаимствовать у лицеистов);

- почти полное отсутствие каких-либо препятствий во многом спонтанному воздействию элитной дворянской культуры на каждого из лицеистов. Этому содействовало свободное общение с представителями высших слоёв дворянского общества, участие в светской жизни, строгое соблюдение неписанного кодекса дворянской чести, которое было принято внутри лицейской среды;

- доминирование энциклопедического подхода к определению теоретического содержания, практико-ориентированной направленности и ценностных приоритетов содержания учебных дисциплин. Это, в значительной степени, создавало условия для личностного определения лицеистами своих образовательных приоритетов. (Характерно, что лицеистам было предоставлено право самим определять степень глубины и основательности изучения тех или иных дисциплин, что выражалось в том, что многие из лицеистов могли наиболее основательно изучать те дисциплины, которые были связаны с их формирующимися интересами и жизненными планами.);

- полный отказ от социально-селекционного отбора лицеистов по степени успешности их образовательной деятельности. В Лицее каждая личность расценивалась как самоценность, которая, в силу своей культуры и образования, достойна занять привилегированное положение в социальной структуре общества. В определенном смысле, выпускники Лицея были в значительной мере защищены от жесткой конкуренции на рынке интеллектуального труда, которая была характерна для последующих исторических периодов развития образования высших слоев общества;

- полным отсутствием страха перед экзаменами и контрольными проверками, которые никогда не содержали в себе ничего устрашающего и всегда проходили в обстановке торжественности и праздничности, а также глубоко продуманной системой организации времени занятий и отдыха;

- внутренняя установка лицеистов и преподавателей на острые и открытые обсуждения наиболее актуальных вопросов современности, которые иногда оказывались не менее значимыми для личностного, духовно-мировоззренческого и гражданского становления лицеистов, чем содержание учебных занятий. Неслучайно, воспитанник лицея Модест Корф отмечал: «Мы мало учились в классах, но много в чтении и беседе, при беспрестанном трении умов» [87,с.42].

Вероятнее всего, именно этими причинами был обусловлен феномен Царскосельского лицея, выразившийся в том, что из стен этого учебного заведения в одно и то же время вышло так много ярких и неповторимых личностей.

Несмотря на то, что Царскосельский лицей достиг уникальной результативности своей образовательной деятельности, тем не менее, многое в его образовательных установках и ценностных ориентациях представляется проблематичным. Характерно, что эту проблематичность целей и задач лицейского образования на различных этапах своей жизни отмечали такие яркие выпускники лицея как А.М.Горчаков и М.А. Корф. В частности, к числу противоречий содержания лицейского образования необходимо отнести:

- объективную необходимость подготовки личности к конкретным видам административно-государственной деятельности (лицеисты получали образование, равное по статусу профессиональному университетскому) и крайне широкое энциклопедическое образование, которое как бы формировало высоко просвещенную личность и которое, в то же время, не ориентировало её на конкретные виды профессиональной деятельности. По этому поводу, в частности, М.Корф с некоторым неудовольствием говорил о том, что в лицее «готовили непонятно к чему» [160,с.43]. То есть, представляется возможным утверждать, что в лицее действительно готовили «человека вообще», государственного деятеля, который будет служить в каком-то идеальном департаменте, но не ориентировали личность на какую-нибудь конкретную специализацию, даже в рамках административно-государственной службы. Вероятно, это действительно

не вполне соответствовало тенденции к усложнению государственно-управленческой деятельности, которая, во всяком случае, на уровне университетского образования уже должна была предполагать более дифференцированную профессиональную специализацию;

- Царскосельский лицей, по своему изначальному замыслу, в значительной степени предполагал формирование нового поколения российского дворянства, которое должно было явиться основным проводником государственных либеральных реформ. Но, по несколько странному стечению политических обстоятельств, год основания лицея явился одновременно и годом, ознаменовавшим полный отказ Александра I от либеральной политики и уход его в мистические искания. В верхних ярусах власти это ознаменовалось усилением позиций консерватизма. Таким образом, в условиях нарастающего консерватизма государственной власти Царскосельский лицей оставался учебным заведением, либеральным по своим философско-мировоззренческим и педагогическим установкам. Авторитет и власть Александра I, а также, вполне возможно, скрытые, но все ещё тайно сохраняющиеся в нем либеральные надежды, давали возможность Царскосельскому лицейю сохранять реальные условия для формирования духовно богатой и внутренне свободной личности;

- стихийный процесс социализации лицеистов, как представителей высших дворянских кругов, их погруженность в светскую жизнь Санкт-Петербурга, в особую атмосферу политических дискуссий приводили к тому, что формирующиеся философские и социально-политические убеждения многих из лицеистов далеко выходили за рамки, определяемые целенаправленным воспитательным воздействием лицея. В определенном смысле, процесс социализации лицеистов оказался во многом сильнее и значительнее целенаправленного воспитания, осуществляемого педагогическим коллективом лицея. Однако, при этом лицей практически не пытался ограничить вольномыслие, воспрепятствовать чтению запрещенной литературы радикальной направленности и, скорее всего, в конкретной сложившейся ситуации не мог и не хотел противодействовать этому;

- с одной стороны, отсутствие целенаправленной установки на формирование будущих профессиональных ученых из среды лицеистов, что, вероятнее всего, предопределялось искренней убежденностью дворянства, что профессиональная научная деятельность, также как и деятельность в сфере искусства, недостойна дворянина и может быть для него только лишь проявлением свободного духовно-интеллектуального самовыражения. С другой стороны - возрастание роли науки в жизни общества, острой потребностью формировать будущих ученых уже в стенах высших учебных заведений. Объективно этому препятствовала и энциклопедичность образования, характеризую которую А.С.Пушкин в Евгении Онегине с некоторой долей иронии писал: «мы все учились понемногу...», разумеется, содержание этой строки все-таки не следует понимать буквально, так как и Пушкин, и большинство лицеистов представляли собой самых просвещенных людей своего времени.

Ярким примером учебного заведения с чётко выраженной профессиональной направленностью является Пажеский Его Императорского Величества корпус. История Пажеского корпуса неразрывно связана с развитием военного образования в России. «Само слово «паж» пришло в Российскую империю из западного средневековья, из романтического мира рыцарей и крестовых походов, воспетого нашим мечтательным поэтом В. А. Жуковским. Оруженосцы и пажи в боях и замках королей и сеньоров учились быть рыцарями, это была целая наука, военная, придворная, куртуазная, полководческая, воспитание разума и чувств юноши-солдата»¹¹.

В корпусе обучались писатель и философ А.Н. Радищев; генерал Д.С. Дохтуров; декабрист П.И. Пестель; дипломат Н.Н. Муравьев - Амурский; президент Петербургской Академии Наук Н.Н. Новосильцев и другие. Пажеский корпус стал привилегированным военно-учебным заведением, цель которого - дать сыновьям заслуженных родителей общее и военное образование, а также соответствующее воспитание. Воспитанник корпуса, Николай Петрович Брусилов вспоминал:

¹¹ Прохоров А.М. Большой энциклопедический словарь (БЭС). М.: Научное издательство «Большая российская энциклопедия», 1998. – 1456с.-с.124

«Преподавание строилось по четырем классам: первый - русская грамота и начальные правила арифметики. Второй - языки греческий, латинский, немецкий, французский, грамматика, древняя и новая история, география, арифметика и алгебра. Третий - все то же, но еще и геометрия, минералогия, фехтование. Четвертый - высшие науки и фортификация. Кроме того, были общие танцевальные классы и классы рисования, а также верховая езда в придворном манеже. Таким образом, каждый учебный день у воспитанника был очень насыщен уроками, подготовкой к ним, занятиями физическими упражнениями. Свободного времени оставалось мало...» [26, с.53].

Анализируя теоретические основы содержания образования в Пажеском корпусе, следует признать, что они также как теоретические основы содержания образования Царскосельского лицея были направлены на формирование просвещенной дворянской молодежи, способной стать духовно-интеллектуальной элитой своего времени. В то же время, теоретические основы этого одного из лучших дворянских учебных заведений в исследуемый период характеризуются такими устойчивыми чертами, как:

- максимальная ориентация на подготовку к военной службе и признание её всеми воспитанниками корпуса одним из главных смыслов жизни;

- отсутствие столь ярко выраженного стремления к изучению так называемой “крамольной” литературы и отсутствие каких-либо проявлений антимонархических и революционных настроений в среде воспитанников;

- стремление посвятить свою жизнь служению России, но при этом полное отсутствие какой-либо моральной поддержки тех сфер деятельности, которые могут быть отнесены к радикальной политической оппозиционности;

- безграничная преданность российскому престолу и убежденность в том, что в России должны царить исключительно монархические формы правления;

- искренняя сыновья любовь к монарху и членам царской семьи, которая была продиктована не только системным воспитанием в Пажеском корпусе, но и постоянными служебными контактами и личным общением.

Характерными особенностями его стержневых идей являлись:

- осознанное и целенаправленное воздействие на будущих офицеров в целях формирования в них стремления к идентификации себя со средневековыми рыцарями. При этом в воспитательных беседах постоянно подчёркивалось, что исторически пажеская служба в средневековой Европе была первой ступенью для достижения звания рыцаря. Таким образом, возможно на несколько мифологизированной основе, молодые дворяне из самых знатных аристократических семей приводились к осознанию своей высокой профессиональной миссии на земле);

- обращение к исторической архаике особо рельефно проявило себя в том, что своеобразным кодексом чести для корпуса явились заветы Мальтийского рыцарского ордена. В этих заповедях были отражены идеалы верности церкви, готовности уважать и защищать слабых, любить свою страну, не отступать перед врагом, вступать в борьбу с несправедливостью и злом. Характерной традицией было получение каждым из выпускников своеобразного значка – белого мальтийского креста и кольца, с наружной части которого был выгравирован девиз: «Ты будешь твёрд, как сталь, и чист, как золото». Таким образом, также как и в выпускниках Царскосельского лицея, в воспитанниках корпуса культивировалось особое чувство избранности. Это связывалось с высокой ответственностью и необходимостью защищать благородные идеалы;

- особенностью корпуса была продуманная система поощрений и жёсткая система наказаний, включающая в себя исключение из корпуса, розги, арест в карцере;

- на протяжении всего обучения падам прививались навыки светского общения, которые усваивались в младших классах под влиянием гувернёров, а в старших классах оттачивались на балах и светских приёмах;

- характерной особенностью Пажеского корпуса являлся высокий уровень военизации, строгая военная дисциплина и регламентированность жизни воспитанников. Коренным отличием воспитания будущих офицеров, способных образовывать элиту российской армии, являлись принципиальная недопустимость

политического вольномыслия, культивация любви к отечеству, неотделимая от преданности престолу.

Идеалом выпускника Пажеского корпуса являлся офицер, абсолютно бесстрашный в бою; готовый, в случае необходимости, отдать свою жизнь за родину и императора; строгий, требовательный и по-отечески заботливый и справедливый по отношению к подчинённым; умеющий подчиняться и, одновременно способный эффективно руководить; отличающийся благородством стремлений; в совершенстве владеющий оружием и тактикой боя. Необходимо признать что, просуществовав до октября 1917 года, Пажеский Его Императорского Величества корпус на самом высоком уровне выполнял свои педагогические задачи и образовал офицерскую элиту, многие представители которой стали гордостью российской армии.

Воспитательные идеалы Императорского сухопутного Шляхетского корпуса чрезвычайно близки идеалам эпохи Просвещения. Устав корпуса «составленный на началах гуманных идей французских философов, задавался целью совершенно перевоспитать целые поколения»[9,с.9] . Основными чертами этого учебного заведения являлись:

- свободный доступ ко всем современным заграничным журнальным изданиям, что предполагало полную информированность о политической жизни и ведущих политических фигурах Европы. Характерно, что эта традиция свободного доступа к информации о европейской жизни была вполне сознательно заложена директором корпуса Ф.Е. Ангальтом, период руководства которого совпал с французской революцией и некоторым ограничением свободы мнений в России;

- стремлением к формированию привычки к чтению художественной и политической литературы;

- отеческими чувствами к кадетам.

Воспитательным идеалом императорского сухопутного Шляхетского корпуса являлось формирование мужественного и честного офицера, способного быть суровым в бою, но, одновременно, мягкого и милосердного к людям,

хорошо образованного, начитанного и способного ориентироваться в вопросах российской и европейской общественно-политической жизни, способного к самостоятельным оценкам общественных явлений и широко эрудированного.

Рассмотрев систему воспитания и обучения представленных учебных заведений элитно-элитарной направленности можно сказать, что их объединяли следующие общие черты:

- высокий уровень интеллекта и культуры педагогов, широта и энциклопедичность образования, отсутствие жестокости и грубых форм воздействия педагогов на учащихся;

- каждое из этих учебных заведений формировало своих воспитанников в духе неписанного кодекса дворянской чести и преданности интересам России;

- оба учебных заведения были максимально приближены к Императорскому двору, что порождало у воспитанников этих учебных заведений особое чувство сопричастности к важнейшим событиям политической жизни России и формировало чувство особой социальной ответственности за настоящее и будущее России.

Вместе с тем, педагогические подходы этих учебных заведений были заложены и принципиальные различия, к которым можно отнести:

- ориентированность воспитанников Пажеского корпуса на подготовку к государственной военной службе, неотделимость в их сознании идеалов государственной службы и служения России и отсутствие бесспорной ориентации всех воспитанников лица на обязательность государственной службы;

- можно сделать вывод о том, что если в духовной культуре лица преобладало влияние разнородных и противоречивых пластов, то в Пажеском корпусе доминировали мораль и этикет, в большей степени отражающие ценностные приоритеты российского офицерства;

- обучение и воспитание в лицее культивировало творческое самовыражение воспитанников в стихосложении, музицировании, а в старшем возрасте увлечение философией и искусствоведением; обучение и воспитание в пажемском корпусе имело четкую направленность на будущую военную или гражданскую службу.

Следует отметить, что для воспитанников рассматриваемых учебных заведений характерны потребность высокой степени творческой самоактуализации, безграничная преданность экономическим, политическим и военным интересам России и убежденность в том, что именно России суждено сыграть величайшую прогрессивную роль в исторической судьбе российских народов.

Состояние отечественного дворянского образования во всей сложности и противоречивости отразилось в судьбе Воспитательного общества благородных девиц при Смольном монастыре. Это было первое женское учебное заведение, направленное на воспитание и формирование духовно-интеллектуальной элиты. В высочайшей грамоте, пожалованной Императорскому Воспитательному Обществу Благородных девиц говорилось о том, что это был «сей первый рассадник женского общественного воспитания в России» [166,с.1].

Созданное по воле Екатерины Великой, это учебное заведение было призвано формировать «новую породу» российских женщин из высших слоев общества. Реализацией этой цели должно было служить воплощение следующих образовательных идей:

- обязательность воспитания глубоких религиозных чувств, являющихся прочной основой нравственности и порядочности девушки как будущей жены и матери «первое попечение надлежит иметь о вере, дабы благовременно посеять и вскоренить в сердцах благоговение, т.е. безмолвное почитание в сердцах христианского благочестия» [15,с.56];

- стремление сформировать в смолянках кротость, учтивость, благонравие и великодушие «светские же добродетели суть: повиновение начальствующим, взаимная учтивость, кротость, воздержание, равенственное во благонравии поведение, чистое, к добру склонное сердце, скромность и великодушие...Сие многих качеств наименование, добрых оным употребление и слияние, долженствует произвести совершенное молодых девиц воспитание» [там же];

- формирование способности к экономии (в узком, хозяйственном смысле этого понятия) как условия успешного ведения в будущем домашнего хозяйства и решения хозяйственных вопросов в имении, требующих руководства хозяйки;

- поощрение чтения книг исторического характера, исключая любые проявления свободных и вольнолюбивых мыслей. Главной задачей гуманистического компонента образования являлось формирование нравственных представлений;

- в целях соблюдения филологической культуры и, в особенности, соблюдения светских традиций общения, все смолянки достигали совершенного знания французского языка, а также изучали и другие языки «обучать иностранным языкам говорить и писать, особливо же приваживать их к правильному чтанию» [107,с.258-259];

- в качестве наиболее значимых дисциплин выступали Закон Божий и иностранные языки, все остальные предметы изучались в качестве обязательных, но степень глубины изучения, в духе энциклопедического подхода к образованию, в значительной степени зависела от степени прилежности каждой из учениц;

- в целях воспитания коммуникативности и эстетического развития в образовательной деятельности присутствовали такие предметы, как рисование, музыка, танцы. Жизнь смолянок сопровождалась праздниками, балами, прогулками в Летнем саду. Все это проходило под строгим педагогическим наблюдением и при максимальном контроле;

- ярко выраженная, но при этом несколько упрощенная назидательность, далекая от реалий жизни и общества (даже чтение исторических романов, в основном французских, не содействовало реалиям российской общественной жизни);

- перед образованием ставились высокие цели умственного, физического, нравственного воспитания, но при этом отсутствовал широкий подход к образованию.

Следует отметить, что Смольный институт благородных девиц пользовался достаточной популярностью среди просвещенных дворянских кругов исследуемого периода: «поступление в воспитательное Общество увеличивалось в силу сознаваемой обществом потребности в женском образовании с одной стороны, и в бесспорно удовлетворительном для того времени размере самого образования – получаемого в Смольном – с другой стороны» [107,с.277].

Идеалом такого образования и воспитания являлось формирование женщины с глубоким христианским чувством, чуждым любых крайних проявлений догматизма и склонности к религиозной нетерпимости; с высоким уровнем нравственного развития, с умением заниматься повседневными хозяйственными делами, готовой к воспитанию детей, что, в частности, прививалось и воспитанием смолянок младших классов старшекласницами; воспитание женщины, готовой служить своей семье и содействовать счастью своих близких и родственников. И.И.Бецкой утверждал, что «все девушки не только обучались читать и писать, но имели бы и разум, просвещенный различными знаниями, для гражданской жизни полезными. Будучи матерями, лучше и рассудительнее воспитают своих и чужих, вверенных им детей; будучи в супружестве – прилежнее исполнять свою должность; будучи кормилицами или няньками не помрачать их пустыми рассказами и страшными повестями о приведениях. Напротив того, разговор их будет подражания достоин, обхождение приятно и человеколюбия исполнено» [64,с.18]. Выпускницами Смольного института являлись первая русская воздухоплавательница П.Ю.Гагарина; фрейлина, начальница института Е.А.Пальменбах (Черкасова); статс-дама М.А.Нарышкина; первая русская «женщина-дипломат» Д.Х.Ливен и другие.

Наличие поливариативных подходов в интерпретации общих теоретических основ дворянского образования не даёт оснований отрицать единства данной системы. Подтверждением того, что такая система действительно существовала, являются: ведущая роль государства как единственного субъекта, определяющего политику в сфере образования; лидирующая роль государственной власти в развитии дворянского образования; общность определяющей цели всей системы

дворянского образования – воспитания просвещённой и патриотически настроенной дворянской молодёжи; воспроизводство чиновничества и офицерства в интересах государства, выполняемое всеми дворянскими учебными заведениями вне зависимости от их профессиональных целей и концептуальных педагогических особенностей.

Определяющей особенностью каждого из элитных дворянских учебных заведений являлась неповторимость реализации теоретических основ их образовательной деятельности. Эта неповторимость определялась волей императора и его ближайшего окружения; социально-культурологическими целями и задачами; философскими и педагогическими убеждениями преподавательского коллектива; мировоззренческими, нравственно-этическими и политическими установками дворянства; стратегическим замыслом государственной политики, применительно к каждому конкретному учебному заведению.

2.3. Значение опыта гуманистического развития теоретических основ отечественного мужского и женского дворянского образования для формирования современных духовно-интеллектуальных элит России.

Опыт развития теоретических основ образовательной деятельности российских дворянских учебных заведений исследуемого периода представляет значимый интерес для современности. «Чрезвычайно важным представляется постижение гуманистического педагогического наследия, имеющего огромную ценность и способного существенно повлиять на инновационный процессы в современном образовании посредством осознания, закрепления и развития собственно феномена гуманистической традиции» [145, с. 146]. Этот интерес вероятнее всего обозначен рядом обстоятельств, которые носят крайне неоднозначный и, в некотором смысле, эклектичный характер.

С некоторой долей условности эти обстоятельства могут быть дифференцированы со спонтанным интересом к прошлому российского

образования со стороны современного общества, который не связан с какой-либо научно-исследовательской работой. Такой интерес оправдан и, в значительной степени, полезен. Он может дать свои положительные результаты, в частности, и для переноса лучшего опыта семейного образования в контекст современности (например, уважительное отношение к ребёнку в семье, стремление к созданию духовного и развивающего культурно-образовательного пространства, тщательной и продуманный отбор учебного заведения в котором будет обучаться ребёнок и ряд других). Тем не менее, необходимо признать, что даже опыт дворянского образования даёт не только позитивные, но и негативные примеры. Это в частности находило своё выражение в том, что лучшие по духовно культурному и интеллектуальному развитию семьи действительно давали своим детям блестящее домашнее, а затем государственное или частное образование. Однако, большинство дворянских семей не обладало такими возможностями ни в культурном, ни в интеллектуальном плане. Воспитание под влиянием семьи, в которой нет любви, духовности и подлинной культуры; обращение к сравнительно низко оплачиваемым, не имеющим достойных рекомендаций домашним учителям и гувернёрам могли приводить к проявлениям педагогической грубости, неуважению к личности ребёнка, опошлению его формирующихся образовательных целей и жизненных интересов.

Не представляется возможным игнорировать того обстоятельства, что расцвет дворянской культуры породил не только генерацию выдающихся отечественных литераторов, философов, государственных и общественных деятелей, но и, вероятно, множество духовно пустых, праздных, склонных к алчности «обывателей» от дворянства. Особо вредным и негативным явлением домашнего образования и, в частности, воспитания могло явиться формирование ребёнка в условиях крепостного окружения. Случаи произвола по отношению к крепостным, раннее осознание исключительности своего социального положения среди людей, которые мало отличались или даже не отличались от рабов, во многих ситуациях могли оказывать морально травмирующее воздействие на ребёнка, воспринимаемого многими из окружающих как «молодого барина».

Предотвратить травмирующее воздействие сохранения «рабства» на сознание своих детей вероятнее всего не могли даже самые образованные и глубоко мыслящие родители.

Не представляется возможным игнорировать и того обстоятельства, что дворянская среда обладала не только достоинствами, но и некоторыми явно негативными и порочными чертами. К их числу, в частности, представляется возможным отнести то, что подросток и юноша из дворянской среды мог постоянно наблюдать в несколько более старшей среде проявления склонности к вину и карточной игре, примитивное волокитство в отношениях между мужчинами и женщинами, грубый и примитивный карьеризм, отсутствие у многих из своего ближайшего окружения сколько-нибудь глубоких жизненных интересов и целей.

Характерно, что в процессе социализации молодой дворянин нередко сталкивался с явлениями общественной жизни, которые, в значительной степени, оппонировали тому, что утверждалось педагогами и родителями. Несмотря на то, что «оппозиционность» школы и массового общественного сознания в некоторой степени оказывались объективно оправданными, тем не менее, даже самые лучшие из воспитанников элитных учебных дворянских заведений не избежали воздействия порочности многих сторон светской жизни, что, вероятно, во многих случаях приводило к духовной деформации и опустошенности личности.

Одним из наиболее сложных, с позиций современного восприятия общественности, является отношение к выбору учебного заведения для молодого дворянина рассматриваемой эпохи. Это, в первую очередь, было обусловлено тем, что истинный смысл и духовно-интеллектуальный масштаб деятельности учебного заведения чаще всего был неизвестен родителям. Даже для оценки масштаба деятельности Царскосельского лицея пушкинской поры (1811-1817) потребовалось осуществление одного, поистине уникального выпуска. Но при этом представляет интерес то, что гуманистический смысл и содержание образовательной деятельности лицея не только получили неоднозначную оценку

своих выпускников, но и по настоящее время являются предметом общественных и научных дискуссий.

Не менее значимо, что в связи с окончательным угасанием либеральных настроений Александра I, а затем и его кончины, Царскосельский лицей оказался полностью преобразованным и, уже являясь качественно иным учебным заведением, не мог и вероятно не стремился подтвердить свой успех новыми поколениями выпускников.

Представляет интерес то, что при оценке содержания и результатов образовательной деятельности элитных по своей духовно-интеллектуальной направленности учебных заведений нельзя не признать того, что они не носили идеального характера. В некоторых случаях они также допускали глубокие теоретические и практические педагогические просчёты, а некоторые из их педагогов оказывались крайне далеки от ожиданий своих воспитанников и их родителей.

В частности, как одну из концептуальных ошибок следует рассматривать ярко выраженную тенденцию и, в особенности, женского дворянского образования выражающуюся в стремлении к ограничению влияния семьи на воспитанников, обучающихся в закрытых учебных заведениях. По сути, это представляло собой попытку избавить воспитанников от любого воздействия родителей, которое не всегда могло, с точки зрения педагогов, гармонизировать с содержанием образовательного воздействия учебного заведения на личность воспитанника. При этом явно игнорировалось то обстоятельство, что воздействие семьи на всех этапах развития формирующейся личности является необходимым условием её полноценного духовного развития и даже самое лучшее воздействие педагогов не способно компенсировать недостаточное воздействие семьи.

Вероятнее всего, с позиции современной семьи опыт дворянского элитного образования в его лучших и, в некоторых случаях, негативных проявлениях может явиться основанием для следующих выводов:

- даже самые совершенные и глубокие педагогические концепции образовательной деятельности не могут рассматриваться как совершенные и

бесспорные, если в них не в полной мере обосновывается участие семьи в образовательном процессе, игнорируется объективно необходимое взаимодействие учебного заведения и родителей. Принцип «закрытости» от влияния родителей, скорее всего, может рассматриваться как своеобразное концептуальное педагогическое заблуждение, которое не должно быть повторено в контексте современного развития образования;

- государство и педагоги неизбежно в той или иной степени выполняющие определённый государственный заказ не имеют оснований ставить какие-либо глобальные воспитательные цели, если они не получают полной поддержки семьи. В рассматриваемый нами период в качестве одной из наиболее спорных идей являлась идея, глубоко разделяемая известным педагогом И.И. Бецким и поддерживаемая авторитетом Екатерины II о формировании «новой породы русского дворянства». Реализация этой идеи сопровождалась культивацией искусственной изоляции воспитанников от семьи и игнорированием участия родителей в любом воздействии на образовательную деятельность школы.

Вместе с тем, с позиции современных родителей вероятнее всего, могут представлять особый интерес многие позитивные стороны развития дворянского образования. К их числу, в первую очередь, представляется необходимым отнести:

- стремление культивировать дух семейных отношений в лучших дворянских учебных заведениях; установку на мягкость и душевную теплоту отношений между педагогами и учащимися;

- ориентированность дворянской педагогики на такую организацию учебного процесса, при которой отсутствовала угроза систематического переутомления учащихся, что достигалось оптимальным распределением времени между учебными занятиями и играми спортивной направленности, отказом лучших учебных заведений от стрессовых ситуаций на экзаменах и превращение их в своеобразный праздник;

- установка на создание в стенах лучших учебных заведений исследуемого периода особой культурно-интеллектуальной обстановки, содействующей

максимальному развитию задатков и способностей учащихся в различных видах искусства и направлениях интеллектуально-мыслительной деятельности.

Вероятно, одной из самых позитивных сторон дворянского образования, с позиции современных родителей должно было явиться то, что оно действительно было ориентировано на культивацию того, что на современном педагогическом языке может быть обозначено как «здоровый образ жизни». Это особо ярко проявляло себя в мужском дворянском образовании, предполагающим воспитание оптимистичной талантливой и деятельностной личности с хорошим здоровьем и натренированным систематическими физическими упражнениями и спортивными играми телом. Особо значимым представляется то, что систематические спортивные занятия и игры неизбежно предполагали развитие чувства соревновательности и, как следствие, уверенности в себе. Все занятия спортом и спортивные игры носили естественный характер и доставляли учащимся ежедневное удовольствие и удовлетворение.

Интерес родителей к опыту дворянского образования, в частности воспитания, в полной мере разделяется и современной отечественной историей педагогики и образования. При этом не может не признаваться то обстоятельство, что любая попытка механического переноса даже самого позитивного опыта развития дворянского элитного образования в контекст современного развития отечественной школы не представляется возможной. Это в первую очередь обусловлено следующим:

- многими качественными отличиями культурно-образовательных традиций дворянской среды исследуемого периода и современного общества. К их числу среди прочих необходимо отнести: принципиальные различия миропонимания и исторического культурного опыта; принципиально иные условия адаптации к запросам и требованиям социума; во многом принципиальную непохожесть условий жизни общества и культурного окружения современных образовательных учреждений.

Тем не менее, в историческом опыте российского дворянского образования и, в частности, теоретических основ его развития прослеживаются многие черты и

концептуальные идеи, которые представляют особое значение для определения стратегии развития современного образования.

Особо значимыми с точки зрения содержания и логики осуществляемого исследования представляются те из них, которые могут быть востребованы как актуальные для формирования современной отечественной интеллигенции и выдвижению из её среды личностей, которые по уровню и содержанию своего общественного влияния могут быть отнесены к духовно-интеллектуальным элитам социума. При этом, следует выделить ряд вопросов, которым свойственен вневременной характер: «Возврат к прошлому оправдан тем, что история педагогики располагает наряду с переходящими, временными ценностями такими, которые носят надвременной, непереходящий характер. Так, ценность доктрин гуманизма заключается в их способности преодолевать давление времени, сохраняя общечеловеческие регулятивы» [145,с.147].

Среди множества проблем, которые могут быть поставлены при обращении к опыту развития теоретических основ российского дворянского образования, в первую очередь, могут быть затронуты следующие:

- проблемы, связанные с обоснованием степени оправданности активного участия государства в управлении образованием, ориентированным на удовлетворение запросов наиболее просвещённой части российского общества;
- моральное право школы на определение того, что на современном педагогическом языке может быть обозначено как «авторская» концепция образовательного развития;
- роль гуманитарной составляющей образования в дворянской и современной культурно-образовательных средах;
- роль образования в формировании духовно свободной личности, обладающей правом мировоззренческого самоопределения.

При выборе именно этих «вопросов», обращённых к прошлому российской дворянской культуры и образования приходится осознанно отказаться от рассмотрения ряда других, не только необходимых, но и не менее значимых. К числу таких вопросов, которые, в силу естественной ограниченности и

содержательных масштабов данного исследования не могут быть подробно рассмотрены, в частности, представляется необходимым отнести:

- проблему осмысления прямого или опосредованного влияния дворянской культурно-образовательной традиции на российскую школу XIX-XX веков;

- роль опыта развития дворянской системы образования в формировании миропонимания и педагогических убеждений представителей российского образования XX века;

- осмысление влияния дворянского образования на формирование миропонимания глубоко оппозиционной ему разночинной интеллигенции 60-80-х годов XIX века и многие другие.

Характерно, что каждый из обозначенных вопросов может и, возможно, имеет все основания стать предметом будущих исследований. Известный историк образования, З.И. Равкин писал: «Исторический опыт выступает как один из критериев истины, как важнейший аргумент в проверке истинности той или иной научной концепции, правильности определённой линии» [138,с.50].

Остановившись на строго ограниченном круге проблем, представляется возможным получить следующую картину. Опыт развития дворянского образования, как правило, убедительно показывает, что в рассматриваемый исторический период государство сыграло чрезвычайно значимую и, в определенной степени, позитивную роль в формировании системы дворянского образования в России. Это нашло своё выражение не только в решении чрезвычайно значимых вопросов, связанных с материально-финансовым обеспечением дворянских учебных заведений. Но и в популяризации философско-мировоззренческих, социально-политических и педагогических идей, главным образом заимствованных из западноевропейской культуры, которые, в той или иной степени, создали предпосылки для развития отечественного дворянского образования. Вместе с тем, на определенном этапе своего развития, государственная власть столкнулась с нарастающей радикальной оппозицией в дворянской (главным образом молодёжной) среде, самым непосредственным образом затронувшей и некоторые из лучших дворянских учебных заведений.

Следствием этого явилось нарастание регламентации в определении теоретического содержания и ценностных приоритетов образовательной деятельности дворянских учебных заведений. В конечном итоге это повлекло за собой частичную деформацию их образовательной деятельности, смену педагогического состава, разрушение тех гуманистических культурно-образовательных традиций, которые уже сложились за период либеральных царствований. Вероятнее всего, из этого представляется возможным извлечь некоторый опыт и сделать ряд соответствующих предположений, которые могут иметь некоторую значимость для современности. К их числу представляется необходимым отнести следующее:

- ни на одном из этапов развития отечественной системы образования (и, тем более, образования элитного по духовно-интеллектуальной направленности) государство не может устраниваться от предъявления своего заказа к теоретическому содержанию и ценностным приоритетам образования. Государственная власть не может и не имеет морального права на:

- предъявление несколько неопределённого и противоречивого заказа к содержанию и предполагаемыми результатами образовательной деятельности;

- устранение от участия в осмыслении стратегии настоящего и будущего российского образования и оставление за собой исключительно роли «финансового донора»;

- при условии строгого соблюдения статей конституции и юридических норм, государство должно иметь право определять свою политику в области образования, исходя из своих политических интересов;

Исторический опыт взаимоотношений общества и школы (в том числе и опыт развития дворянского образования) показывает, что государство не может не находиться под влиянием тех или иных философско-образовательных идей и концепций. Однако, оно при этом оказывается склонным к принятию субъективных решений и жёстким требованиям к их четко регламентированному исполнению. Последствием этого, как это показывает и опыт дворянского

образования на завершающем этапе Александра I и в начале царствования Николая I, является подавление свободного педагогического творчества, прекращение деятельности образовательных учреждений с наиболее ярко выраженной авторской траекторией развития, частичное или полное угасание гуманистических тенденций в развитии всей системы образования и её лучших образовательных учреждений.

К сожалению, историко-педагогический опыт исследуемого периода не даёт оснований для однозначного ответа на поставленный вопрос. Однако, вероятнее всего, представляется обоснованным извлечь, по крайней мере, некоторые уроки для современности. К их числу представляется необходимым отнести:

- необходимость категорического недопущения любых действий государственной власти по отношению к образованию, противоречащих демократическим нормам развития общества;

- широкое общественное обсуждение проблем развития образования с приглашением профессионалов, способных представлять и отстаивать альтернативные точки зрения на определение стратегии развития современного отечественного образования;

- сохранение за учебным заведением права на высокую степень автономности своего образовательного развития и обеспечение ему административно-правовой защищённости от колебаний государственной политики.

Особо значимым является признание за образованием права на поливариативное развитие, что может предполагать существование учебных заведений, принципиально непохожих по концептуальным основам на учебные заведения аналогичного уровня. Необходимым условием существования таких «авторских» учебных заведений должны явиться их востребованность теми или иными общественными слоями и соответствие принципам гуманистической педагогики.

Проблема сохранения за учебными заведениями права на «авторскую» концепцию развития, в определённом смысле оппонирующего общей

направленности развития образования, не была в полной мере осознана отечественной дворянской педагогикой. Однако это не означает, что феномен образования в авторских образовательных учебных заведениях не обозначался в исследуемый период крайне рельефно и концептуально целостно. Дворянская система образования периода расцвета дворянской культуры породила ряд учебных заведений, которые обладали ярким духовно-интеллектуальным потенциалом и, по сути, руководствовались педагогическими идеями, которые привели к тому, что данные учебные заведения по степени своей гуманистической направленности не имели аналогов в России.

Роль этих учебных заведений в своё историческое время и их значение для современного развития отечественного образования крайне неоднозначны. В исследуемый нами период их значение, скорее всего, выразилось в следующем:

- они подготовили значительное количество выпускников, которые сыграли одну из определяющих ролей в истории российского общества;

- они оставили положительный след в памяти, по крайней мере, доминирующей части своих выпускников и, в значительной степени, определяющим образом повлияли на их гражданское и духовно-мировоззренческое становление;

- их деятельность стимулировала пробуждение педагогической мысли и, в то же время, весьма часто вызывала резко отрицательную оценку современников и представителей государственной власти;

- их деятельность чаще всего была обречена на угасание, обусловленное тем, что своей непохожестью они вступали в скрытое или явное противостояние с мертвящим и обезличивающим воздействием чиновничье-бюрократической машины и вызывали недоверие государства в связи с непредсказуемостью результатов их образовательной деятельности;

- их возможности популяризации своих идей и педагогического опыта чаще всего оказывались крайне ограниченными, что в значительной степени объясняется:

- тем, что их авторские концепции существовали как комплекс идей, как бы растворённых в сознании педагогов и в общей атмосфере образовательной деятельности. Их законченное концептуальное оформление, как правило, отсутствовало и не носило сколько-нибудь педагогически отрефлексированного характера;

- в большинстве случаев руководители и педагоги учебных заведений данного типа не только не осознавали роли и масштабов новационной направленности образовательной деятельности своих учреждений, но и были готовы отступить под напором государственного давления и критики, исходящей от консервативных общественно-педагогических кругов.

В контексте современности роль «авторских» учебных заведений исследуемой исторической эпохи приобретает несколько иной характер:

- их идеи оказываются в достаточной степени обоснованными и систематизированными;

- содержание и результаты образовательной деятельности рассматриваются в значительной степени как эталон для современных учебных заведений, базирующихся на концептуальных основах, близких им по духу;

- образовательная деятельность педагогов этих учебных заведений изучается глубоко и подробно и становится основой для своеобразного подражания и даже идеализации.

Всё это побуждает с особой остротой и вниманием относиться к проблемам развития современных школ с ярко выраженной авторской концепцией развития, в той или иной степени ориентированной на творческое использование опыта лучших дворянских учебных заведений исследуемого периода. В связи с этим представляется возможным выдвинуть ряд следующих идей:

- современное общество и государство стоят перед объективной необходимостью для содействия возникновению и развитию школ с ярко выраженной «авторской» концепцией образовательной деятельности. Вмешательство государства в их развитие должно диктоваться лишь крайне

объективной необходимостью нравственно-этического, правового или здоровьесберегающего характера. Любая крайняя регламентированность их деятельности разрушительна и губительна для их саморазвития.

- деятельность школ авторской направленности должна широко популяризироваться и содействовать развитию новационной педагогической мысли. Однако, интерес к результатам образовательной деятельности не должен перерасти в назойливую шумиху и не предполагает ожидания немедленного получения положительного результата который может проявиться и в несколько отдалённой перспективе

- образовательная деятельность школ с ярко выраженной авторской позицией в некоторых случаях может и не привести к тем результатам, которые ожидалось их основателями. Это может быть обусловлено тем, что развиваясь как целостная и сложная система, образовательные учреждения с ярко выраженной «авторской» позицией в наибольшей степени подвержены зависимости от рисков случайных воздействий внутреннего и внешнего характера. В силу этого обстоятельства именно для авторских школ особо значимым оказывается хорошо просчитанная зона риска, постоянная острая ответственная саморефлексия и своевременное сознание ошибок, которые могут иметь крайне тяжёлые последствия для результатов образовательной деятельности.

Развитие современного гуманитарного образования в условиях информационного социума начал XXI века в значительной степени подвергается острой критике со стороны представителей точных и естественных наук. Рядом авторов выдвигаются упрёки в адрес гуманитарных наук и гуманитарного образования в отсутствии бесспорно точного прогнозирования развития общественных процессов и явлений, в зависимости интерпретации исторических фактов и философских идей в зависимости от ментальности общества и даже особенностей миропонимания исследователя. Вероятнее всего, многие аргументы и критика в значительной степени носят обоснованный характер, так как каждая из гуманитарных наук в той или иной степени несёт в себе отпечаток ценностных приоритетов и мировоззренческих установок своей исторической эпохи. Следует

отметить, что: «Организация структуры элитного образования строится либо на прямом заимствовании удачного опыта, либо на комбинировании вариантов такого опыта. Здесь важно отдавать себе отчёт, что каждый опыт приводил к успеху *в определённом контексте*. Следовательно, чтобы внешняя модернизация не становилась утопическим проектом, она должна соответствовать ментальным основаниям системы – реципиента. К опыту каких либо учебных заведений обращаются тогда, когда их практика уже привела к должному эффекту, и, именно благодаря достигнутому эффекту эти университеты становятся в разряд элитных» [108,с.59-60].

Обращаясь к опыту развития гуманитарных наук периода расцвета отечественной дворянской культуры представляется необходимым признать следующее:

- их расцвет и некоторая монополия в общественном сознании и содержании образования в значительной степени были обусловлены тем, что естественные и технические науки ещё не достигли достаточно высокого уровня развития и их востребованность для развития экономики и производства не носила достаточно остро выраженного характера;

- дворянские культурно-образовательные традиции, предполагающие, в первую очередь, подготовку дворян к государственной и военной службе традиционного отдавали приоритеты интересам к внутреннему миру человека, проблемам философии, истории, экономики, государственного управления и другим.

Тем не менее, дворянское образование выдвинуло ряд подходов к определению задач гуманитарного образования, которые могут представлять определённую значимость и в контексте современного общественного развития. К их числу, в частности, представляется необходимым отнести:

- отсутствие права на монополию в научных суждениях гуманитарного характера и признание права на свободу оппонирования и честного сопоставления альтернативных точек зрения; убежденность в том, что потребность в формировании целостной концепции мира (пусть даже и с признанием

условностей и некоторой субъективности, обусловленной ограниченностью возможностей познания) является объективной потребностью социума и личности в каждую конкретную историческую эпоху;

- объективной необходимостью существования некоторого культурно-образовательного инварианта духовно-мировоззренческих ценностей и установок, однозначно принимаемых большей частью представителей просвещённых слоёв российского общества. Последующий исторический опыт показал, что отрицание этого духовно-нравственного инварианта в развитии гуманитарных наук и образовании несут в себе прямую опасность разрушительных социальных войн, нарастания политического террора и деградацию общественного сознания. В состав этого духовно-гуманистического инварианта традиционно входили:

- убежденность в высокой духовной миссии России в развитии истории и европейской культуры;

- убежденность в том, что служение России и служение Богу неотделимы друг от друга;

- признание человека носителем высшего духовного начала, являющегося Даром Творца и признание высшего Божественного смысла жизненного пути и судьбы каждого человека;

- стремление рассматривать прошлое, настоящее и будущее России как поток непрерывающегося общественного и духовного саморазвития;

- оптимистичное восприятие будущего человечества и вера в то, что прогресс науки, образования, развитие духовной культуры и искусства способны привести человечество к формированию гармоничного, и научно организованного общества.

Эти и многие другие идеи неоднократно подвергались критике и ставились под сомнение в периоды трагических поворотов истории XIX - XX столетий. Однако, они и в настоящее время не утратили своей актуальности при решении проблем,

от ответа на которые, вероятнее всего, зависит не только стратегия развития отечественного образования начала XXI века, но и будущее страны.

Одной из самых сложных проблем исследуемого периода в развитии теоретических основ дворянского образования является то, что они не могут получить однозначной оценки историков образования последующих исторических эпох. Характерно, что именно в период расцвета дворянских культурно - образовательных традиций формируется несколько поколений талантливых представителей духовно интеллектуальных элит России, способных к свободному духовно-мировоззренческому самоопределению. В то же время, именно эта эпоха характеризуется нарастанием власти над обществом обезличивающего бюрократическо-чиновничьего аппарата, антигуманностью военных поселений, жестокостью противостояния дворянских революционеров и государственной власти.

Для ряда современников корни этой жестокости, в значительной степени, рассматривались как порождение общего кризиса дворянского образования. С позиций осуществлённого исследования представляется возможным утверждать, что кризис дворянского образования действительно имел место и, вероятнее всего, заключался в том, что тенденции к гуманизации образования столкнулись с ещё более сильно выраженными тенденциями консервативного противостояния. Следствием этого явилось нарастание противоречий между:

- установкой дворянского образования на формирование социально активной, духовно и интеллектуально развитой молодёжью и её невостребованностью обществом и государством, находящимся в состоянии определённой духовной и социально - политической стагнации;

- готовность государства играть лидирующую роль в развитии дворянского образования и невозможность удержать молодёжь от радикальных политических настроений и обоснованного недовольства отказом от либеральных преобразований в России;

- готовность государственной власти создавать некоторые условия для либерализации в развитии дворянского образования и одновременно острое

осознание того, что развитие образования без политики реформ опасно для России угрозой всеобщего мятежа и роста революционных настроений в просвещённых слоях общества.

В результате этого, «прорыв» к формированию в России подлинно гуманистической системы дворянского образования, вероятнее всего, представляется возможным рассматривать как несостоявшийся и потерпевший крах. Это, в частности, нашло своё выражение в противоречивых тенденциях дворянского образования, которое одновременно сохраняло в себе:

- отрицание принципиальной возможности физического наказания (Царскосельский лицей пушкинской поры) и признание обязательности необходимости физического наказания в дворянских учебных заведениях (эпоха Николая I);

- уверенность в том, что просвещение содействует росту цивилизованности, человечности и общей культуры во всех слоях общества (Устав учебных заведений подведомственных университетам 1804) и стремление поставить дворянские учебные заведения под жёсткий и регламентирующий контроль государственного аппарата власти (последнее десятилетие царствования Александра I, правление Николая I);

- вера в то, что представители всех слоёв общества в исторической перспективе развития России должны получить доступ к образованию и стремление к ограничению доступа к образованию представителей почти всех слоёв общества, кроме дворянства. Осуществление дворянским образованием селекционных функций предполагающих отчисление из стен учебных заведений всех, кто в той или иной степени не вписывается в регламентирующие установки административно - государственной системы, полный отказ от отношения к каждому из молодых дворян как к определённой самоценности общества.

Разумеется, эти проблемы остались в прошлом и абсолютно не характерны для развития отечественного образования и информационного социума. Тем не менее, на основе опыта развития дворянского образования исследуемого периода представляется возможным утверждать, что любое прогрессивное

реформирование в образовании может получить успешное завершение лишь в условиях всеобщего интенсивного развития общества во всех аспектах его духовной, научной, политической и экономической жизни. Расцвет образования в отрыве от саморазвития общества и последовательное государственное реформирование образования при определённой стагнации общественного развития обречены на провал и способны явиться фактором дестабилизации общества и нарастания деструктивных настроений в молодёжной среде.

Необходимо признать, что наиболее сложным для воспроизведения в контексте современности оказывается опыт участия дворянского образования исследуемого периода в формировании духовно-интеллектуальных элит России. Эта сложность, в первую очередь, обусловлена следующим:

- исторической невозможностью существования в современной России социального слоя, который по своей исторически сложившейся ментальности (в том числе и по вполне здоровой социальной амбициозности), общественному положению, социально-экономическим и карьерным возможностям мог бы в той или иной степени быть близким российскому дворянству конца XVIII – первой трети XIX века;

- принципиальной непохожестью условий внутреннего развития России в период расцвета дворянской культуры конца XVIII – первой трети XIX века и современными условиями развития страны, вступившей в стадию информационного развития.

Однако, определенное сходство исторических эпох и задач образования все-таки прослеживается. Вероятнее всего, оно заключается в следующем:

- современное общество, в силу развития и распространения влияния средств массовой коммуникации и информации, вынуждено открыть для учащихся почти неограниченный доступ к информации самого разного плана;

- лучшие дворянские учебные заведения периода расцвета дворянской культуры сталкивались с острой проблемой свободного доступа воспитанников элитных учебных заведений к самой разнообразной по своей направленности литературой художественного, философского и социально-политического

характера. Среди этой литературы было немало работ, которые по их содержанию и утверждаемым ими ценностным приоритетам, рассматривались церковью и государством как подрывающие устои общественной нравственности и духовно-разрушительные;

- сталкиваясь с разнородной и разнонаправленной по своему духовно-мировоззренческому потенциалу, научной, философской, религиозной и мистической литературой, современный старшеклассник и учащийся профессионального заведения обретает широкие возможности личностного духовно-мировоззренческого самоопределения. Однако, при этом, в силу недостаточного социального опыта и социальной зрелости, молодой человек уже в начале жизненного пути может совершить ряд глубоких жизненных ошибок, которые при некотором неблагоприятном стечении жизненных обстоятельств могут иметь чрезвычайно значимые личностные, нравственно-этические и социальные последствия;

- развитие духовно-интеллектуальных элит в России исследуемого периода также сопровождалось существованием реальной угрозы ошибочного личностного духовно-мировоззренческого выбора. Следствием такой ошибки, в частности, могли явиться: увлеченность революционным насилием, как средством глобального преобразования общества в интересах общественного прогресса; нравственно-мировоззренческое оправдание участия в заговорчищеской террористической антигосударственной деятельности; полное отрицание исторически сложившейся системы духовно-нравственных ценностей, освященных христианством и многовековым опытом предшествующих поколений.

Но, вероятнее всего, главным объединяющим началом культурно-образовательного развития российского общества эпохи расцвета дворянской культуры и современного отечественного социума, вступившего в стадию информационного развития, является то, что они в равной степени нуждаются в формировании духовно-интеллектуальных элит, способных наиболее полно выразить прогрессивные тенденции общественного развития в сферах науки,

культуры, экономики и общественно-политической жизни «назначение элиты, а следовательно и её подготовка, детерминируются выбором будущего, который совершает система» [108,с.61]. Просвещенное российское дворянство исследуемого периода также остро нуждалось в своих духовно-интеллектуальных лидерах, как и современные интеллектуальные слои российского общества.

Очевидно, что опыт развития теоретических основ дворянского образования не может дать простых и однозначных ответов для решения проблем формирования духовно-интеллектуальных элит информационного социума. Но при этом некоторый опыт концептуального развития и практики дворянского образования, вероятнее всего, может оказаться востребованным и в условиях современности. В частности, представляется возможным заимствовать и творчески адаптировать к современным условиям развития отечественного общего среднего образования ряд теоретических установок, определяющим образом повлиявших на теоретическое содержание и ценностные приоритеты элитного дворянского образования. К их числу представляется необходимым отнести:

- целенаправленное, продуманное и систематическое формирование особого педагогического микроклимата, пронизанного культом общей, и, в первую очередь, гуманитарной культуры;

- последовательное формирование глубоких знаний и готовности к сущностному постижению лучших классических образцов отечественной и мировой духовной культуры – литературы, музыки, архитектуры, живописи, основ философских и социально-политических концепций, великих религиозных идей, доступных восприятию учащихся на различных этапах их возрастного развития;

- реализацию установки на осуществление своеобразного духовного диалога античности и современности, культивацию подходов, дающих возможность находить общее в развитии современной России и античного мира. Это давало возможность для формирования целостного взгляда на развитие отечественной и мировой социальной истории и духовной культуры;

- целенаправленное формирование любви и интереса к российской культуре, а также опыту социального и духовного развития России, воспринимаемому в контексте мировой истории;

- культивация готовности каждого воспитанника элитного дворянского учебного заведения к самостоятельному мышлению и осуществлению первого опыта самостоятельных обобщений художественного, социально-политического и философского характера. Создание особой дискуссионной атмосферы, обозначаемой некоторыми современниками как непрекращающееся «трение умов». Следствием этого, при благоприятном стечении обстоятельств, являлось формирование свободно и самостоятельно мыслящей личности с качествами духовно-интеллектуального и профессионального лидера;

- широкое использование богатейшего духовно-гуманистического потенциала социогуманитарного и филологического компонентов содержания образования для формирования широты и масштабности мышления просвещенной дворянской молодежи. Результатом доминирования гуманитарного компонента в содержании образования, характерного для дворянской культурно-образовательной традиции, являлось формирование устойчивого интереса к проблемам отечественного и мирового общественного развития, особенностям миропонимания, предшествующих исторических поколений и внутреннему миру каждого отдельного человека;

- целенаправленное формирование лучших дворянских учебных заведений в условиях окружения особой духовно - интеллектуальной и культурной социальной среды; постоянное живое и непосредственное общение дворянской молодежи с известными и влиятельными поэтами, военачальниками, государственными и общественными деятелями. Как показывает опыт наиболее известных элитных учебных заведений России исследуемого периода особо значимыми оказывались сравнительно частые встречи с императором, членами его семьи, его ближайшими родственниками и политическим окружением. Это не только волновало воспитанников, но и давало им особое ощущение

сопричастности со своим историческим временем, осознание своей ответственности за будущее страны и общества;

- анализ и обобщение опыта лучших дворянских элитных заведений показывают, что в их образовательной деятельности ярко прослеживаются элементы системы самоуправления. Это находило свое выражение в активном функционировании литературных обществ, разнообразных объединений художественно-эстетической и философско - мировоззренческой направленности, культивации соревновательности в творческих и спортивных сферах. Эта деятельность предполагала развитие самостоятельной инициативы, способности к творчеству, достижение оптимального соотношения стремления к личному успеху и коллективной ответственности. Характерно, что именно этот подход к воспитанию был глубоко близок российской дворянской культуре уже потому, что полностью соответствовал представлениям о гражданском идеале просвещенного, деятельного, патриотично настроенного и преданного интересам российского государства дворянина.

Многие проблемы формирования духовно-интеллектуальных элит современной России еще потребуют обращения к историческому опыту становления и развития теоретических основ отечественного дворянского образования. Вероятнее всего, это потребует не только усилий представителей отечественной историко-педагогической науки, но и интеграции и взаимодействия психологов, философов, социологов и представителей других областей научных знаний. От результатов этих широких и многоаспектных исследований, вероятнее всего, может зависеть стратегия развития российского образования, но и будущее страны.

Выводы по второй главе

1. Особая уникальность исследуемого периода заключается в том, что именно в этот исторический период дворянская педагогика культивировала идеал просвещенной женщины-матери и хранительницы семейного очага и мужчины-

отца воина и гражданина России. Несмотря на отсутствие условий для самореализации женщины в сфере государственной службы в этот период дворянская культура и образование породили генерацию духовно сильных интеллектуально развитых и благородных женщин. Их появление было обусловлено достижением гармонии влияния разнородных и духовно богатых пластов отечественной и западной культуры и влияние православной системы ценностей. Именно система христианско-православных ценностей играла наиболее значимую роль в формировании духовно целостного и монолитного внутреннего мира молодой дворянки.

2. Развитие системы дворянского образования в её лучших проявлениях, как важнейшей составляющей культуры привилегированного общества, приводило к формированию духовно-интеллектуальных элит, то есть особого слоя, игравшего лидирующую роль в формировании общественного самосознания русского дворянства. Процесс формирования представителей дворянской духовно-интеллектуальной элиты начинался с семьи, с влияния просвещенных родителей, воспитателей и гувернеров и, чаще всего, успешно завершался в лучших, по уровню своей общей и педагогической культуры, закрытых учебных заведениях.

3. Развитие теоретических основ отечественного дворянского образования ознаменовалось их авторской интерпретацией в образовательной деятельности лучших дворянских заведений. Определяющими авторскими чертами образовательной деятельности в Царскосельском лицее являлись высокая степень свободы мировоззренческого самоопределения личности; свобода мнений в определении гражданских позиций; фактическое санкционирование самого широкого доступа к разнообразным художественным, социально-политическим и философским источникам мысли. Для Пажеского корпуса Его Императорского Величества были свойственны: культивация особой любви и привязанности к императорской семье; осознание воспитанниками своего блистательного будущего на государственной службе и, как следствие этого, особой ответственности перед Россией и императором. Для Смольного института благородных девиц была свойственна ориентация на активное приобщение к

современной европейской культуре; подготовка к семейной жизни, управлению домашним хозяйством; усвоение светского этикета, необходимого женщине из высших слоев общества.

4. Для определения стратегии современного отечественного образования начала XXI века особый интерес представляют такие установки дворянского образования, как: формирование любви к российской культуре при предупреждении любых возможностей проявления национальной ограниченности; создание особой атмосферы культа интеллекта и гуманитарных знаний, характерных для лучших дворянских образовательных учреждений; формирование обстановки защищенности личности и уважения человеческого достоинства учащихся; достижение особой атмосферы уважения и педагогически обоснованной общности педагогов и воспитанников и многое другое.

5. Современное российское общество испытывает объективную необходимость в целенаправленном и систематическом формировании духовно-интеллектуальных элит России. Это обстоятельство придает особую значимость осмыслению исторического опыта формирования духовно-интеллектуальных лидеров общества, характерного для лучших дворянских учебных заведений исследуемого периода, что предполагает обращение к историческому опыту становления и развития теоретических основ дворянского образования, ориентированного на формирование духовно-интеллектуальных элит России.

Заключение

Развитие дворянского образования конца XVIII – первой трети XIX века, направленного на формирование духовно-интеллектуальных элит представляло собой целостный процесс, включающий в себя эволюцию и развитие теоретических основ. В качестве основных характерологических черт отечественного дворянского образования исследуемого периода представляется возможным назвать: формирование у молодежи широты, критичности, самостоятельности и масштабности мышления; воспитание глубокого патриотизма и чувства социальной ответственности; обучение самому широкому кругу наук; привитие любви к искусству и формирование художественного вкуса и другие. Следует отметить, что не все учебные заведения смогли полностью реализовать гуманистический потенциал, способствующий формированию самостоятельной, творчески активной, социально ответственной личности. Наиболее успешными и результативными в своей образовательной деятельности были те образовательные учреждения, которые успешно адаптировали опыт западноевропейской педагогики к особенностям русской дворянской культуры и менталитета. Каждое из таких заведений ориентировалось на общие идеалы образования, сформированные в дворянском обществе исследуемого периода. Тем не менее, каждое из них отличалось глубокой индивидуальностью и неповторимостью реализации теоретических основ, направленных на формирование духовно-интеллектуальных элит социума и внесло свой вклад в формирование просвещенной части дворянства.

На основании материалов исследования представляется возможным сделать следующие выводы:

1. В конце XVIII – первой трети XIX века развитие теоретических основ российского дворянского образования осуществлялось под воздействием ряда факторов культурного, социального, политического, философско-мировоззренческого и экономического характера. К их числу, в частности, представляется необходимым отнести завершение формирования российского дворянства как наиболее активной социально-политической силы общества;

расцвет дворянской культуры, обусловленный взаимодействием западноевропейского и национального общественного сознания, неотделимого от системы христианских ценностей. Значимым фактором развития теоретических основ российского дворянского образования явились: стремление государственной власти содействовать формированию просвещенного российского дворянства; распространение в высших слоях общества либеральных политических идей и их влияние на развитие отечественной педагогической мысли; общественное ожидание многоаспектных социально-экономических и политических реформ, характерное для ряда представителей правящих кругов России и другие.

2. На протяжении исследуемого периода прослеживаются общие тенденции развития теоретических основ дворянского образования. Начало этому развитию было положено петровской эпохой, ознаменовавшейся образовательными концепциями первых российских просветителей В.Н. Татищева, И.Т. Посошкова и других. Значимым этапом развития отечественной национальной педагогики в период, предшествовавший исследуемому, явились концептуальные идеи М.В. Ломоносова, по масштабам вышедшие за рамки своего исторического времени (светскость и бессословность образования; его общедоступность; синтез классического, естественнонаучного, реального образования и ряд других). Вершиной развития теоретических основ явились образовательные концепции И.И. Бецкого, Н.И. Новикова, В.А. Жуковского и других. При всей своей авторской индивидуальности эти концепции утверждали общую мысль о воспитании просвещенного дворянина как представителя «новой породы людей», способной сыграть определяющую роль в прогрессивном развитии страны.

3. Теоретические основы российского образования отражали лучшие идеалы эпох западноевропейского Возрождения, Нового времени и Просвещения, интегрированные на основе российской христианской православной культуры. Влияние христианства на теоретические основы дворянского образования находило свое отражение в культивации установок на самоограничение крайностей личностного индивидуализма; в осуждении радикальных идей,

оправдывающих политическое насилие; утверждение мысли о человеке как носителе Божественного Дара – бессмертной души; приоритетности духовного над материальным и ряде других.

4. В исследуемый период в отечественном дворянском образовании возникает несколько концептуальных подходов, которые с некоторой долей условности могут быть дифференцированы по четырем направлениям: ортодоксально-консервативному, умеренно-консервативному, либерально-модификационному и так до конца и не оформившемуся на протяжении исследуемого периода радикально-модификационному. В качестве определяющей идеи, свойственной *ортодоксально-консервативному* направлению, выступает обращение к дворянскому образованию как к средству духовно-мировоззренческой стабилизации общества. Для *умеренно-консервативного* направления характерно стремление к достижению органичного единства влияния западноевропейских и национальных культурно-образовательных традиций (при принципиальном отрицании необходимости копирования европейского пути социально-экономического и политического развития). *Либерально-модификационное* направление характеризуется признанием идей необратимости исторического прогресса в России, осуществляемого по европейскому образцу. *Радикально-модификационное* направление связано с культивацией идеи использования образования как инструмента радикального оппонирования государственной власти.

5. Особо значимым в развитии теоретических основ российского дворянского образования являлось то, что в своих лучших проявлениях они содействовали формированию одаренных представителей духовной культуры, философско-мировоззренческой мысли, искусства, государственного управления и политики, которых можно отнести к представителям духовно-интеллектуальных элит России. Формирование данной генерации оказалось возможным благодаря таким особенностям отечественного дворянского образования, как культивация широты философско-мировоззренческих и духовных интересов воспитанников, создание условий для их свободного

творческого самовыражения, достижение высокого уровня общей эрудиции и глубины жизненных стремлений.

6. В теоретических основах отечественного дворянского образования нашли свое отражение идеалы мужского и женского образования. Их объединяли такие черты, как: установка на воспитание любви к родине; стремление к созданию семьи и воспитание детей; уважение к европейской культуре; приверженность к христианской православной системе духовных ценностей; отвращение к любым проявлениям грубости и жестокости в отношениях между людьми, воспринимаемым как недостойные просвещенного дворянского общества и ряд других. Вместе с тем мужское образование прежде всего было призвано формировать устойчивые ориентиры на государственную службу, достижение карьерного роста, лидирующей роли в семье и обществе. Образование женщины в значительной степени предполагало культивацию тонкости эстетического и этического восприятия мира, изысканности поведения, внутреннюю готовность к исполнению обязанностей матери и хозяйки дома. В силу определенной исторической обусловленности общественного сознания образование женщины было ограничено сферами семьи и светской жизни и исключало её активное участие в гражданской и политической жизни.

7. На протяжении исследуемого периода завершился процесс формирования гуманистической общности мужского и женского дворянского образования. Прямым следствием этого должно было явиться формирование особой семейной культурно-образовательной среды, необходимой для воспроизводства духовно-интеллектуальных элит России и определения условий для зарождения системы глубокого и содержательного отечественного женского образования.

8. Современное развитие общества стимулирует историко-педагогический интерес к роли дворянского образования исследуемого периода в формировании духовно-интеллектуальных элит России. В качестве основных концептуальных идей, представляющих особый интерес, в первую очередь представляется необходимым назвать: предоставление возможности воспитанникам лучших дворянских учебных заведений самостоятельности в определении

образовательных приоритетов (традиции энциклопедизма в дворянском образовании); ориентированность педагогов на активное духовно-мировоззренческое взаимодействие и диалог с воспитанниками. Наиболее значимым для современного элитного образования являются устойчивые и оптимистичные духовно-нравственные ориентиры, которые в исследуемый период развития дворянского образования были неотделимы от духовных установок христианско-православной культуры.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающее освещение всех сторон проблемы. В качестве проблем, подлежащих дальнейшему изучению, выступают проблемы всестороннего осмысления неоднозначной роли государства в становлении и эволюции дворянского образования в России; выявления влияния традиций дворянского образования на развитие отечественного образования второй половины XIX – XX веков и другие.

Библиография

1. Алексеев М.П. Пушкин: сравнительно-исторические исследования./ М.П.Алексеев.- Л.: Наука., 1984. – 478 с.
2. Алексеева Т.Б. Три модели элитного образования. Текст. : [Из истории зарубеж. теорий и опыта] / Т. Б. Алексеева, И. Ю. Гутник // Одаренный ребенок. 2002. - № 4. - С. 56-66.
- 3 Андросова О.А. Генезис и содержание высшего женского образования в России второй половины XIX - начала XX века. Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук. М., 2008. - 205 с.
- 4 Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформы 60-х годов) / составитель П.А. Лебедев – М.: Педагогика., 1987.- 560 с.
- 5 Антонов А.Н. Первый кадетский корпус: краткие исторические сведения/ сост. А. Н. Антонов.- Изд. 2-е.- [Санкт-Петербург] : Скоропечатня Рашкова ., 1906 .- 56 с.
- 6 Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога. СПб.: Питер., 2009 г. – 545 с.
- 7 Аристов Н., Состояние образования России в царствование Александра I. Издательство: Тип. М.П. Фрица, 1878. 49 с.
- 8 Аурова Н.Н. Идеи просвещения в 1-м кадетском корпусе (конец XVIII - первая четверть XIX в.) // Вестник МГУ Сер.8. История – 1996. - №1. – С. 34-42.
9. Аурова Н.Н. От кадета до генерала. Повседневная жизнь русского офицера в конце XVIII –первой XIX века. М. Новый хронограф. 2010. – 463 с.
- 11.Ашин Г.К. Курс истории элитологии. - М.: МГИМО., 2003. - 302 с.

12. Ашин Г.К. Теоретические основы элитологии образования. / Г.К. Ашин, Л.Н. Бережнова, П.М. Карабущенко, Р.Г. Резаков. – М., Моск. открытый соц. ун-т, Моск. гос. ин-т междунар. отношений Рос. Федерации. - 1998. – 431 с.
13. Барашев М.А. Домашнее воспитание в русской дворянской семье второй половины XVIII - начала XIX в. / М.А. Барашев // Вопросы образования.-2010.-№1.-с 225 – 235.
14. Бердяев, Н.А. Судьба России. М.: Прогресс., 1990.- 328 с
- 15..Бецкой И.И. Учреждения и уставы, касающиеся до воспитания в России юношества обоего пола.// Устав воспитания двухсот благородных девиц, учрежденного в Санкт-Петербурге в 1764г. Санкт-Петербург. Типография Императорской Академии Наук.-1774.-т.2.- 259 с.
16. Блинов В. И. Развитие образования в России в XVIII — начале XX вв. под влиянием изменений во взглядах на цели воспитания. М., 2001.- 224 с.
17. Богуславский М.В. Методология и технологии образования: историко-педагогический контекст.- М.: ИТИП РАО, 2007. – 236 с.
18. Богуславский М.В. Подвижники и реформаторы российского образования. М.: Просвещение., 2005. – 191 с.
19. Богуславский М.В. Уроки лицея. / М.В. Богуславский // Лицейское и гимназическое образование. М., 2001. – Спец. Выпуск. – С.8.
20. Богуславский М.В. Научно-педагогические парадигмы: история и современность./ М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов // Современные проблемы истории образования и педагогической науки: в 3 т. – М.,1994. Т.1. –С.117-137.
21. Богуславский М.В. Общечеловеческие и национальные ценностные ориентации отечественной педагогики // Педагогика. — 1998. — № 7. — С. 82 — 87.

22. Бодров С.С. Организация воспитательной среды в закрытых учебных заведениях России второй половины XVIII в. Автореферат на соискание степени кандидата педагогических наук. Елец. 2009. 27 с.
23. Бокова В.М. Отроку благочестие блюсти. М.: Ломоносовъ., 2010. – 244 с.
24. Болгова А.М. Педагогические воззрения Екатерины II. Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук. Белгород. 1999. 208 с.
25. Большой энциклопедический словарь: философия социология, религия, эзотеризм, политэкономия. главн. науч. ред. и сост. С.Ю. Солодовников. – Минск.: МФЦП., 2002. – 821 с.
26. Брусилов Н.П. Воспоминания Н.П. Брусилова / Предисловие В.Ф. Бонцяновского //Исторический вестник.- 1893.- Т. 52.-№4.-С.37-71.
27. Бутов А.Ю. Становление традиций российского образования и воспитания (XVIII - XIX века). Диссертация на соискание степени доктора педагогических наук. М.,2005. - 519 с.
28. Бутов А.Ю. Традиции российского образования: диалог культур и педагогическая реальность: монография / А.Ю. Бутов. – М., 2001. – 425 с.
29. Валовой Д.В., Валова М.Д., Лапшина Г.Е. Дерзновение. М.: Молодая гвардия, 1989. — 314 с. С.194-206.
30. Вейдемейер А.И. Двор и замечательные люди в России во второй половине XVII столетия. Часть первая. Издательство: СПб 1846 г. - 228 с.
31. Вейдемейер А.И. Двор и замечательные люди в России во второй половине XVII столетия. Часть вторая. Издательство: СПб 1846 г. -230 с.
32. Веселаго Ф.Ф. Очерки истории морского кадетского корпуса. Издательство: Издано по Высочайшему повелению. Санкт-Петербург. 1852 – 379 с.
33. Выгодский Л.С. Педагогическая психология./Л.С.Выгодский.- М.: Педагогика-Пресс., 1999. - 536 с.
34. Выгодский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте./ Л.С.Выгодский. –Издательский Дом Ш. Амонашвили, 1996.-с.107-122.

35. Галицин А. О юности Александра I. Лейпциг. Издательство: В. Гергард. 1863. - 40 с.
36. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века/ О.С. Газман // Новые ценности образования: забота-поддержка – консультирование. – М.,1996. – Вып. 6. – с.10-38.
37. Газман О.С. Свобода ребенка в образовательном процессе / О.С. Газман // Современная школа: проблема гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей: материалы международной науч. - практ. конф.; отв. ред. Л.И. Новикова. – М., 1993. – С. 18-20.
38. Ганичева А. Некоторые страницы из истории женского образования в России. // Дошкольное воспитание. - 1996. - №10.- С.95-99.
39. Гаязов А.С. Формирование гражданина: теория, практика, проблемы / А.С. Гаязов. –Челябинск.: ЧГПУ «Факел»,1995. – 238 с.
40. К.А.Гельвеций. О человеке, его умственных способностях и его воспитании. Сочинения в 2-х томах, М., 1974.- 1334с.
41. Герцен А.И. О воспитании и образованности. М.; Педагогика., 1990. – 368 с.
42. Гессен, С. И. Педагогические сочинения Текст. / С. И. Гессен. — Саранск: Красный Октябрь, 2001. — 566 с.
43. Глухов А.Г. Время реформ (Последняя треть XVIII века) // Высшее образование сегодня. - 2002. - №3.
44. Гордин Я.А. Право на поединок. Судьба русского дворянина. СПб.: Пушкинский фонд., 2010. – 397 с.
45. Государи из рода Романовых.1613-1913. Жизнеописание царствовавших государей и очерки их царствования. Под ред.Н.Д. Чечулина. Т.2. М.,1913. – 386 с.
46. Грот К. Я. Пушкинский Лицей (1811-1817). Бумаги 1-го курса, собранные академиком Я. К. Гротом. (С приложением портретов,

- факсимиле и рисунков, а также некоторых бумаг III и IV курсов). Санкт-Петербург., 1911.- 461 с.
47. Гудков Л.Д., Дубин Б.В., Левада Ю.А. Проблема “элиты” в современной России: Размышления над результатами социологического исследования / М.: Либеральная миссия. - 2007.- 372 с.
48. Гулыга А. В. Философская антропология Вильгельма фон Гумбольдта // Вопросы философии. — 1985. — № 4.
49. Гуманная педагогика – путь преобразования человека и мира / [материалы пед. чтений по гуман. педагогике, 25 марта 2005 г.]. Владивосток.— Мор. гос. ун-т им. адмирала Г. И. Невельского, 2005. – 118 с.
50. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте. // Вопросы психологии. - 1992.- № 1-2. С.22-33.
51. Джурицкий А.Н. Поликультурное воспитание: педагогический, философский, социологический контекст / А.Н. Джурицкий // Преподаватель XXI век. – М.,2006. - №1.-С.2-8.
52. Джурицкий А.Н. Развитие образования в современном мире: учебное пособие. – М.; «Владос», 1999. – 200 с.
53. Диссон Ю.А. Лицеи и благородные пансионы в системе народного просвещения России в первой трети XIX века. Автореферат на соискание степени кандидата исторических наук. М., 2008 - 26 с.
54. Длугач Т.Б. Дени Дидро. (2-е изд., дораб.). М.- Мысль.- 1986. - 191 с.
55. Днепров Э.Д. Усачева Р.Ф. Среднее женское образование в России. М.,2009. - 270 с.
56. Добрынин Л.Н. Дифференциация образования на основе индивидуальных характеристик: автореф. дис. канд. пед. наук/ Челябинск, 1998. – 23 с.
57. Добряков А.А. Концептуальная модель элитного специалиста XXI века и информационное пространство её реализации. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. - 51 с.

58. Егоров А.Д. Лицеи России. Опыт исторической хронологии. Книга 5. Императорский Александровский (бывший Царскосельский) лицей. Ч.2. Иваново. 1995 - 190 с.
59. Егоров А.Д. Лицеи России. Опыт исторической хронологии. Книга 5. Императорский Александровский (бывший Царскосельский) лицей. Ч.3. Иваново. 1995. - 163 с.
60. Ермишкина О.К. Генезис дворянской интеллигенции в XVIII- первой четверти XIX веков. Диссертация на соискание степени кандидата исторических наук. Тверь. 2000. - 182 с.
61. Жизнь Пушкина: Переписка; Воспоминания; Дневники. В 2-х томах. Т.1./ Сост. В.В. Кунин. –М., Правда, 1988 – 736 с.
62. Занегина Н.В. Очерки нравов тверского дворянства второй половины XVIII – первой половины XIX вв.: взаимоотношения родителей и взрослых детей. Тверь.: Золотая буква., 2003. – 59 с.
63. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М. : Изд-во Свято-Владимирского Братства, 1993. – 346 с.
64. Зинченко Н.Е. Женское образование в России. Исторический очерк. СПб., 1901. – 48 с.
65. Институтки. Воспоминания воспитанниц институтов благородных девиц. М., Новое литературное обозрение., 2001. – 576 с.
66. Ипатова Е.Ю. Значение образовательной реформы второй половины XVIII века в становлении и развитии системы отечественного образования. Автореферат на соискание степени кандидата педагогических наук. Нижний Новгород. 2011. – 23 с.
67. Исторические записки Императорского лицея в память Цесаревича Николая // Лицейское и гимназическое образование. -Спец. выпуск. - М., 2001.- 240с.
68. Казакова Е.И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы: автореф. дис. д-ра пед. наук. – СПб., 1995. – 34 с.

69. Каптерев П.Ф. История русской педагогики/ 2 изд. – Пг., 1915. – 524 с.
70. Каптерев П.Ф. Общий ход развития русской педагогики и её главные периоды / П.Ф. Каптерев// Избранные педагогические произведения. – М., 1982. – 362 с.
71. Кацалова Н. Ф. Из истории женского образования в России. Смольный институт – первое женское учебное заведение [Текст] / Н. Ф. Кацалова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). — Уфа.: Лето, 2011. — с. 44-47.
72. Квашнина Е.В. Тенденции гуманизации и демократизации образования в истории отечественной педагогики и школы конца XVIII - начала XIX вв. Автореферат на соискание степени кандидата педагогических наук. Томск. 2004. 20с.
73. Кирьякова А.В. Аксиологическая концепция ориентации личности в мире образования // Вестник ОГУ. – 1999. - №12 – с.13-19.
74. Ключевский В.О. Два воспитания: (Система воспитания в древней Руси и в России XVIII века) //Преподавание истории в школе. 1991. № 1. с.25-43
75. Князев Е.А. Благословенный Александр I. /Е.А. Князев // Вестник образования России. - 2006. - №20. – с.49-55.
76. Коджаспирова Г. М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты.- М.- Владос-Пресс.-2003.-223 с.
77. Колеганова И.И. Духовно-нравственное воспитание в образцовых образовательных учреждениях для дворян в России первой четверти XIX века. Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук. Великий Новгород. 2005. - 180 с.
78. Кондросе Ж.А. Доклад об общей организации народного образования / Ж.А. Кондросе // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М., - 560 с.

79. Корнетов Г.Б. Всемирная история педагогики: учебное пособие. М.: Изд-во российского открытого университета, 1994. – 144 с.
80. Корнетов Г.Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективы. – М.: ИТПИМИО, 1993. – 135 с.
81. Корнетов Г.Б. Очерки истории педагогической мысли и образования за рубежом с древнейших времен до начала XIX столетия. Тверь – М.: АСОУ: Золотая буква., 2006. – 245 с.
82. Корнетов Г.Б. Становление демократической педагогики: восхождение к общественно-активной школе. М.-Тверь.: Научная книга., 2009. - 184 с.
83. Корнилов А.А. Курс истории России XIX века / А.А. Корнилов.-М.: Высшая школа.- 1953.-450 с.
84. Короткова М.В. Детские проблемы и воспитательный процесс в столичных дворянских семьях в эпоху просвещения России. М.В. Короткова // Преподаватель XXI век. – М., 2007. - №2. – С.59-66.
85. Короткова М.В. Наши истоки: воспитание дворянина в историческом и педагогическом аспектах XVIII в. / М.В. Короткова // Историческое образование в современной школе. – М., №4: Воспитание историей. - С.105-119
86. Короткова М.В. Проблемы обучения детей столичного дворянства в кадетских корпусах первой половины XIX в. М.В. Короткова // Наука и школа. – М., 2007 - №6.-С.74-79.
87. Корф М.А. Записки графа Корфа / М.А. Корф, Н. Гастенфейд // Товарищи Пушкина по Императорскому Царскосельскому лицейю. – СПб., 1912. 42 с.
88. Корф М.А. Краткий очерк моей жизни. РНБ ОР. Ф. 380, ед. хр. 1.
89. Краткий психологический словарь. – М.: Политиздат, 1985. – 432 с.
90. Куницын А. П. Наставления воспитанникам, читанные Александром Куницыным, адъюнкт-профессором нравственных наук. Спб., 1811.

91. Левада Ю.А. Возвращаясь к проблеме социальной элиты / Ю.А. Левада
Мониторинг общественного мнения. – 1998 - №1. – С.12-18.
92. Лесков Н.С. Кадетский монастырь. М.: Детская литература., 2012. - 272 с.
93. Лихачева Е.О. Материалы для истории женского образования в России
(1086 -1856): в 3 ч. / [соч.] Е. Лихачевой. - С.-Петербург : Тип. М. М.
Стасюлевича., 1899. - 887 с.
94. Лобзаров В.М. Историко-педагогический опыт становления
российского элитного образования (XVIII – первая четверть XIX
столетия) / В.М. Лобзаров // Формирование ценностных ориентаций
личности в теории и истории отечественной и зарубежной педагогики
(конец XX – начало XXI вв.) – М.,2005. – С.282-289.
95. Лобзаров В.М. Информационно-развивающая направленность
современного элитного школьного образования: как фактор формирования
ценностных ориентации личности. / В.М. Лобзаров // Ценностные
ориентации личности в теории и истории отечественной и зарубежной
педагогики конец XX – начало XXI вв. – М., 2007. – С.164-206.
96. Лобзаров В.М. Диссертация на соискание ученой степени доктора
педагогических наук «Развитие элитного общего образования в России
XVIII - XX веков», М., 2009. – 378 с.
97. Лобзаров В.М. Развитие элитного образования в России XVIII-XX
веков. М., - Тверь., 2008. – 376 с.
98. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского
дворянства (XVIII – начало XIX века).2-е изд., доп., С-Пб. «Искусство -
СПБ», 2006. – 413 с.
99. Лотман Ю.М. Воспитание души. - Санкт-Петербург: «Издательство -
СПБ», 2005.-624с.
100. Лотман Ю.М. Пушкин. Биография писателя. Статьи и заметки. 1960-
1990. «Евгений Онегин». Комментарий. С-Петербург. Искусство – СПб.
1999.-844 с.

101. Лунин М. С. Письма из Сибири / Изд. подгот. И. А. Желвакова, Н. Я. Эйдельман. — М.: Наука, 1987. — 496 с.
102. Любжин А.И. Благородный пансион при Московском университете (1778-1830гг.) / А.И. Любжин // Лицейское и гимназическое образование. — М., 2006 - №5. — С.85-89.
103. Любжин А.И. Благородный пансион при Московском университете (1778-1830гг.) / А.И. Любжин // Лицейское и гимназическое образование. — М., 2006 - №6. — С.67-73.
104. Любжин А.И. Благородный пансион при Московском университете (1778-1830гг.) / А.И. Любжин // Лицейское и гимназическое образование. — М., 2006 - №9. — С.81-86.
105. Любжин А.И. Домашнее воспитание в конце XVIII – начале XIX в. В России. / А.И. Любжин // Лицейское и гимназическое образование. — М., 1998 - №1. — С.11-17.
106. Любжин А.И. Московский благородный пансион. / А.И. Любжин // Лицейское и гимназическое образование. — М., 2007 - №10. — С.23-27.
107. Майков П.М. И.И.Бецкой. Опыт его биографии. Санкт-Петербург. 1904. — 474 с.
108. Мелик-Гайказян И.В. Методология моделирования структур элитного образования./ И.В. Мелик- Гайказян// Высшее образование в России.- №11.- 2006.- с.57-75
109. Мельникова Н.П. Содержание воспитания и художественного образования в Смольном и Екатерининском институтах благородных девиц конца XVIII – первой половины XIX века. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Москва. 2011. — 333 с.
110. Михайлова Л.Б. Гуманистические традиции русского просвещения в Царкосельском лицее первой четверти XIX века. Диссертация на соискание ученой степени кандидата культурол. наук. Санкт-Петербург. 2000. - 276 с.

111. Михеева О.В. Гуманизация образовательного процесса в кадетских учебных заведениях первой половины XVIII - начала XX века. Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук. Смоленск. 2011. - 195 с.
112. Мосягина С.Ю. К вопросу об основных элементах педагогической системы Царскосельского Лицея / С.Ю. Мосягина // Проблемы культуры, языка, воспитания. – Архангельск, 1996. – Вып.2. – С. 187-190.
113. Муравьева. О.С. «Во всем блеске своего безумия» (Утопия дворянского воспитания). Русские утопии (Альманах «Канун») Вып.1,СПб.,1995, с.154-178
114. Муравьева О.С. Как воспитывали русского дворянина. М., Линка-Пресс. 1995. - 270с.
115. Никитин В. Смолянки, бестужевки, акушерки / В. Никитин // Родина. – 1996. - №3. – С.123-128.
116. Николаев В.А., Тимошин Т.В. Деятельность гувернера в прошлом и настоящем. Научно-методическое пособие. Орел.: ОГУ, 2008, - 159 с.
117. Новиков, А.М. Что такое элитарное образование? / А.М. Новиков // Народное образование. М., 2004. - № 1. - С. 62-66.
118. Новиков, А.М. Элита — не «новорусские» барчуки, а будущие Ломоносовы Текст. / А.М. Новиков // Практический журнал для учителя и администрации школы. — М.: Фолиум, 2005. — № 2. — С. 26-31.
119. Новый энциклопедический словарь Текст. М.: Большая российская энциклопедия, 2002. - 1456 с.
120. Образование: идеалы и ценности (историко-педагогический аспект). – М.: ИТП и О РАО, 1995. – 631 с.
121. Огарков В.В. Е.Р. Дашкова. Её жизнь и общественная деятельность. С.-Петербург. Тип. В.И. Штейна. - 1893 г. - 81 с.
122. Одегов Ю.Г. Экономика и социология труда. М,: Инфра-М, - 2002.

123. Ольховская Е.Ю. Особенности развития элитарного образования в России / Е.Ю. Ольховская. Преподаватель XXI век. – М.,2006. - №1. – С. 9-13.
124. Ольховская Е.Ю. Элитарное образование: социолого-педагогические аспекты: учеб. пособие. – Чита.- 2006. – С.126-128.
125. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР XVIII – первая половина XIX века. – М.- 1973.- 208 с.
126. Павлова С.В. Императорский Александровский (бывший Царскосельский) лицей. Спб., 2002. – 426 с.
127. Пажеский Его Императорского Величества корпус. М.,2004. – 279 с.
128. Педагогическое наследие. Я.А Коменский, Д.Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г.Песталоцци. М.: Педагогика., 1989. – 416 с.
129. Петригина В.А. Национальное и европейское в отечественной педагогике и образовании в XVIII - первой половине XIX веков (2011): дис....канд. пед. наук: 13.00.01. – Пятигорск. – 2001. - 180 с.
130. Платонов С.Ф. Лекции по русской истории. – М.: Высшая школа.,1993. – 736 с.
131. Пономарева В.В. Мир русской женщины: воспитание, образование, судьба. М.: Русское слово., 2006. – 315 с.
132. Попиков Д.С. Феномен дворянской культуры в России XVIII- первой половины XIX веков. Диссертация на соискание степени кандидата культурологических наук. Нижневартоск. 2010. – 137 с.
133. Постановление о Лицее в Царском Селе.- Спб., Медицинская типография., 1810. – 55 с.
134. Приветственная речь Екатерины Павловны Вюртембергской при открытии Королевского института в городе Вюртемберг 17 августа 1818 года. Благотворительные учреждения королевы вюртембергской Екатерины Павловны // Журнал министерства внутренних дел. – 1861. - №1–2. – С. 99-132.

135. Прилепская М.В. Формирование идеалов российского воспитания в диалоге русской и западноевропейской культур. Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук. Москва. 2010.
136. Прохоров А.М. Большой энциклопедический словарь (БЭС). М.: Научное издательство «Большая российская энциклопедия», 1998. – 1456 с.
137. Пушкарева Н.Л. Русская женщина: история и современность. Два века изучения «женской темы» русской и зарубежной наукой. 1800-2000. Материалы к библиографии. М., Ладомир. 2002. 526с.
138. Равкин З.И. Историзм как методологический принцип педагогики./ Советская педагогика. №10.-1985.-с.47-54
139. Равкин З.И. Педагогика Царскосельского Лицея Пушкинской поры (1811 —1817 гг.): Историко-педагогический очерк.— М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. - 152 с.
140. Рассадин С.Б. Русские, или из дворян в интеллигенты. М.: Текст., 2005. – 476 с.
141. Резаков Р. Г. Социально-педагогические условия формирования интеллектуальной элиты в системе непрерывного образования Текст.: Автореф. дис. . д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2002. -32 с.
142. Резаков, Р. Г. Элитарное образование в современном обществе Текст. / Р. Г. Резаков // Одаренный ребенок. 2002. - № 2. - С. 66-80
143. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения 1802-1902. – СПб.,1902. – 289 с.
144. Романкова Л.И. Элитное образование для инновационной экономики Текст. / Л.И. Романкова // Высшее образование в России. М.: Моск. гос. ун-т печати, 2004. - № 11. - С. 86-91.
145. Романюк Л.В. Феномен гуманистической педагогической традиции // Знание. Понимание. Умение. -2009. -№1 -С.144 – 147.
146. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. – М.,1993. – Т.1. – 600 с.

147. Российские самодержцы (1801 – 1917). М.: Международные отношения, 1993. – 440 с.
148. Руденская М.П., Руденская С.Д. «Наставникам... за благо воздадим»: Очерки / М.П.Руденская, С.Д.Руденская.- Л.:Лениздат, 1986.-319 с.
149. Руденская С.Д. Царскосельский – Александровский лицей 1811-1917. - СПб.,1999. – 511 с.
150. Русская женщина XVIII-го столетия. Исторические этюды. – Киев., 1895. – 402 с.
151. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. – М., 1981. – Т.1. – 653 с.
152. Рыбин, В. А. Педагогика нравственно-гуманистического воспитания Дж. Локка Текст. / В. А. Рыбин // Педагогика. 2005. - № 7. - С. 67-75.
153. Сапронов П.А. Русская культура IX –XX вв. – СПб.,2005. – 702 с.
154. Сборник материалов для истории просвещения в России. Т. 1. Издание Министерства Народного Просвещения. 1893 г. - 577с.
155. Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения: [В 3-х т.]. Т. 1 : Царствование императора Александра I. 1802-1825 г. - 2-е изд. - СПб. : Тип. В. С. Балашева 1875. - 43 с.
156. Седакова О.А. Посредственность как социальная опасность. Архангельск., 2006. – 63 с.
157. Седакова О.А. Путешествие в Тарту и обратно//Наше положение: Образ настоящего./О.А. Седакова, В.В. Бибихин, А.И. Шмаин-Великанова и др. – М.: Издательство гуманитарной литературы, 2000. – 304 с.
158. Селезнев И.Я. Исторический очерк Императорского, бывшего Царскосельского, ныне Александровского Лицея за первое его пятидесятилетие, с 1811 по 1861 год. СПб., 1861.-724с.
159. Скаткин, М. Н. Методология и методика педагогических исследований Текст. / М. Н. Скаткин. М.: Педагогика, 1986. - 150 с.
160. Скатов Н.Н. Пушкин: очерк жизни и творчества. – Л.,Детская литература., 1990 -239 с.

161. Современный толковый словарь. Лопатин В.В. Феномен// Русский орфографический словарь Российской академии наук. - Электронная версия.- Грамота.ру, 2001-2007.
162. Сорокин, П. А. Главные тенденции нашего времени. / Пер. с англ., послесл. и прил. Т. С. Васильевой; РАН, Институт социологии. — М.: Наука, 1997. - 350 с.
163. Сорокин, П. А. Человек. Цивилизация. Общество Текст. / П. А. Сорокин. — М.: Издательство политической литературы, 1992. - 544 с.
164. Сперанский М.М. Проекты и записки М., - Л., 1961. – 487 с.
165. Староверова Т.И. Домашнее образование в России/Т.И. Староверова//Педагогика.-2010.-№7.-с.84-91
166. Статс-дама Мария Павловна Леонтьева. Киев. Издательство: Тип. Ун-та св. Владимира, В.И. Завадского, 1895 - 73 с.
167. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М., Педагогика.- 1983. – 352 с.
168. Томашевский Б.В Пушкин: [В 2 кн.] кн.1 / Отв. ред. В. Г. Базанов; АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушк. дом). — М; Л.: Изд-во АН СССР., 1956.-743 с.
169. Тойнби А. Постижение истории., М.: Прогресс., 1991. - 85 с.
170. Тыркова-Вильямс. А. Пушкин. – М.: Молодая гвардия., 2002. – 470 с.
171. Учреждения и уставы, касающиеся до воспитания и обучения в России юношества обоего пола. Том 2. Издательство: Сакнт-Петербург. 1774 г. - 246 с.
172. Федотов Г.П. Судьба и грехи России./ Г.П.Федотов// Избр. ст.: в 2т.- Спб.- 1991.- 322 с.
173. Фирсов Б. М. Воспроизводство научной элиты Текст. /Б. М. Фирсов // Социологический журнал. 1998. - № 112. — С. 5-15
174. Формирование интеллектуальной элиты в высшей школе / В.И.Добрынина, Т. Н. Кухтевич. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996. - 92 с.

175. Хотенков В. Граф С.С. Уваров – министр и просветитель. (Из истории образования России первой половины XIX в.) / В. Хотенков, В. Чернета // Высшая образование в России. – 1996. - №2. – С.147-160.
176. Худякова Т.А. Формирование гражданской позиции воспитанников кадетских корпусов императорской России. Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук. Смоленск. 2013. - 206 с.
177. Шевелев А.Н. Система мужского дворянского воспитания в России XVIII-XIX веков в педагогике кадетских корпусов/ А.Н. Шевелев // История педагогики сегодня. – СПб.,1998. – С.95-120.
178. Шилина Т.А. Эволюция женского образования в России: государственная политика и гражданские инициативы. Диссертация на соискание степени кандидата исторических наук. Саратов.-2010. 243 с.
179. Шильдер Н.К. Император Александр I. Его жизнь и царствование. М.,2008. – 542 с.
180. Шмелев, В. Социокультурный портрет будущей интеллектуальной элиты Текст. / В. Шмелев, С. Балабанов // Директор школы. М.: Изд. фирма «Сентябрь», 2005. - № 2. - С. 71-76.
181. Шмидт С.О. Общественное самосознание Noblesse Russe в XVI – первой трети XIX века.// Дворянское собрание. М.,1996, №4. С.113-125.
182. Шупаев А.В. Развитие гражданского воспитания в дореволюционной России конца XVIII - начала XX века. Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук. Ульяновск. 2010. – 178 с.
183. Эйдельман Н.Я. Пушкин и декабристы: Из истории взаимоотношений. / Н.Я.Эйдельман. — М., Художественная литература. – 1979. - 422 с.
184. Элита. // Философский энциклопедический словарь / Ред. — состав. Е. Ф. Губский и др. М.:ИНФРА-М, 2005. – 576 с.
185. Яблочков М.Т. История дворянского сословия в России. С.-Петербург. Тип. А.М.Котомина., 1876. - 706 с.

186. Яковкина Н. И. История русской культуры: XIX век. 2-е изд., стер. — СПб.: Издательство «Лань», 2002. — 576 с.
187. РГАДА. Ф.10: Кабинет Екатерины II. - Оп.1. - Д.381: Собственноручные записки императрицы Екатерины II, содержащие в себе нравоучительные мысли и разные замечания.
188. РГАДА Ф.142. Оп.4. – №.51. Л.1-2. Царские подлинные письма. Письма Екатерины II. (Всего 108с.)
189. РГАДА Ф.10. Оп.2. (всего 338с.) Собственноручные бумаги Екатерины II.
190. РГАДА Ф.10. Оп 3.(всего 168с.) Доклады и рапорты центральных учреждений Екатерины II, Указы Екатерины II, Павла I, Александра I, Московского главнокомандующего.
191. РГИА Ф.759. Оп.1 № 47 Список французских книг для обучения молодежи.
192. РГИА Ф.759.Оп.1 № 95. Списки воспитанниц девиц благородного общества.
193. РГИА Ф.759. Оп.23 № 13. Об установлении шифров для награждения воспитанниц с вензелями Императрицы – Основательницы институтов.