

# Глава 1

## ФАКТОРЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

### *1.1. Гражданская активность как социально-педагогический феномен*

**И**сторико-педагогическое осмысление проблемы гражданской активности личности начинается с выявления ее существенных характеристик. Необходимо прежде всего уточнить, какой смысл вкладывается в само понятие «активность». Начало широкого использования термина «активность» относится к 30-гг. XIX века — времени, когда развивалась экономика, формировались рынки и торговля. Необходимость быстро реагировать на общественные изменения, стремление разбогатеть и накопить свой капитал, проявление инициативы, энергичности наполняло его конкретным содержанием. Активность приобретала коммерческий смысл.

Однако уже у Даля (1863) толкование этого слова дается со значением «деятельный», «живой» без какой-либо коммерческой спецификации.

В русский язык слово «активность» пришло из латинского «*activus*», в котором оно означает «действенный», «деятельный» (от *ago, actum, agere*) — «привожу в движение», «действиую», что также указывает на его происхождение, связанное с проявлением инициативы и энергичности. Применительно к человеку категория «активность» действительно связана с понятием деятельности. В обыденном словоупотреблении активным называют деятельного человека; в энциклопедических словарях понятие «актив» трактуется как «наиболее деятельная, передовая часть объединения, организации» — значит,

своеобразным критерием активности выступает интенсивность деятельности субъекта, превосходящая средний уровень.

Комплексное изучение соответствующей научной литературы показало, что активность — социологическая категория, характеризующая совокупность свойств (качеств) социального объекта (личности, группы, общества в целом). При этом субъект саморазвивается к определенной для него цели, либо совпадая с изменениями социальной действительности, либо преобразуя ее в нужном себе отношении [435, с. 25].

В дифференцированном виде социальная активность выступает как совокупность видов активности в различных сферах общественной жизни. Общеизвестным является выделение трудовой, политической, а также духовной активности социальных субъектов общества.

Исследователи выделяют пять общих признаков активности, характеризующих инициативные возможности живых систем и имеющих важное методологическое значение для понимания социологической сущности социальной активности:

1. Отсутствие безразличия к существенным, жизненно важным воздействиям внешней среды.

2. Наличие комплекса свойств, обеспечивающих самодвижение живой и социальной форм материи, выражающихся в «самоопределяемости» живых и социальных (с учетом их специфики) систем, в их способности к саморегуляции, самоорганизации, самосохранению, саморазвитию и т. п.

3. Направленность воздействия на среду, связанная с преодолением доступных для биосистем и социосистем внешних разрушающих сил.

4. Ориентированность системы в будущее — свойство, раскрывающееся в понятии «перспективная активность живого» и реализующееся в наиболее общей социальной закономерности «опережающего отражения действительности».

5. Выбор системой характера поведения в изменчивых условиях внешней среды [Там же].

Совокупность данных свойств живых и социальных систем и динамика борьбы, которую они «ведут» с окружающей средой за свое существование, характеризуют механизм, обеспечивший

им «самостоятельную силу реагирования» (Ф. Энгельс). Эту «силу» правильнее обозначить термином «активность» «движения материи», наиболее общим понятием которой является понятие «активность социальная».

Социальная активность всегда исторически ограничена. Практическая и только потом теоретическая активность является основой исторического процесса самопорождения и развития человека.

Практическое созидание предметного мира, переработка неорганической природы есть самоутверждение человека как созидательного родового существа (К. Маркс). Методология такого подхода дает возможность сделать определенное заключение о трех чертах взаимодействия социального субъекта с позиций социологии, характеризующих составляющие социальной активности субъекта.

Во-первых, деятельность людей в отношении объективных законов развития природы и общества носит целесообразный, целенаправленный характер, следствием чего является общественный прогресс сообщества людей.

Во-вторых, теоретическое познание, понимание объективных законов развития только в том случае определяет деятельность людей, если оно опирается на их практику.

В-третьих, природа социальной активности субъекта, его преобразовательная сущность раскрываются в виде социологии деятельности конкретных классов, социальных групп и индивидов, действующих в условиях определенной общественно-экономической формации [435, с. 25].

При этом социальная активность тесно переплетается с активностью гражданской.

Гражданская активность — одна из форм общественной активности, основной целью которой является реализация социально значимых интересов; присуща индивиду, различным объединениям граждан. Зависит от духовных и политических ценностей и ориентаций, общей культуры субъекта деятельности и поведения [435, с. 24].

Реализация гражданской активности в социальной практике предполагает различные формы ее проявления: как кон-

структивные, способствующие консолидации и прогрессу общества, так и деструктивные, грозящие обострением социальной нестабильности и разобщенности, дегуманизацией общественных отношений, распространением социально опасных идеологических установок и поведенческих стандартов.

Гражданская активность направлена на привлечение максимально возможного внимания общественности, средств массовой информации, властных структур к различного рода общественным проблемам. Среди них выделяются, в частности, женские, молодежные, профсоюзные проблемы, связанные с развитием образования, культуры, состоянием экономических дел и др.

Процесс формирования гражданской активности может протекать стихийно, независимо от деятельности тех или иных социальных институтов, путем дискуссий, обмена мнениями, сопоставления различных точек зрения, а также путем коллективной самоорганизации гражданских объединений в общественные комиссии, советы и др. Диапазон их действий достаточно широк — от сбора подписей, подачи петиций до уличных манифестаций и актов гражданского неповиновения. Во многих случаях подобного рода акции связаны с проявлением массовых эмоций. Они находят свое выражение в пикетировании, митингах протеста, распространении печатной продукции, листовок, газет, иных формах. Такого рода гражданская активность предполагает давление на органы власти с целью выработки и принятия соответствующих политических решений.

Гражданская активность основана на принципах полной добровольности и свободы участия. Инициаторы и члены гражданских акций действуют, как правило, без принуждения, по собственному желанию в контексте гражданской ответственности за последствия своих инициатив перед законом, и нравственной — перед окружающими людьми.

В зависимости от масштабов гражданская активность проявляет себя в пределах региона, на общенациональном уровне. Она оказывает влияние на развитие политических отношений

в обществе, может способствовать их сохранению и укреплению либо воздействовать на изменение сложившегося статус-кво в отношениях между субъектами политики.

Гражданская активность личности проявляется во всех сферах жизни современного общества. В экономической области она реализуется в форме защиты и поддержания права собственности и свободы предпринимательства, в разрешении трудовых конфликтов, в заключении взаимовыгодных сделок и развитии партнерских отношений, в ограничении государственной монополии на производство и распределение товаров. В политической сфере она выступает в форме участия граждан в государственном управлении посредством механизмов непосредственной и представительной демократии (выборов, референдумов и пр.), в деятельности добровольных общественно-политических объединений и ассоциаций, в развитии местного самоуправления. В духовно-идеологической области гражданская активность осуществляется в альтернативных формах образовательной, научной, религиозной и художественной деятельности людей. В сфере социального воспроизводства она представлена в форме разнообразных организаций и движений, выступающих за здоровый образ жизни, охрану природы и окружающей среды, права материнства и детства, развитие семьи, поддержку пожилых людей, сохранение этнических меньшинств.

Особую тревогу вызывают радикальные проявления гражданской активности. Анализ массива источников показал, что в научной литературе под радикализмом понимается теория и практика отстаивания и применения решительных мер, направленных на осуществление коренных социальных преобразований. Истоки радикализма заключаются в нарушении устойчивого общественного развития, освобождении от исторического прошлого, от культурных многовековых традиций. Как социокультурный феномен радикализм проявляется в ценностных ориентациях, устойчивых формах поведения субъектов, нацеленных на оппозиционность к существующим структурам, институтам, ценностям, на коренные изменения государственно-политической системы, быстрый темп

перемен, преимущество силовых методов в достижении целей. Как психологический феномен радикализм проявляется в нигилизме, максимализме, игнорировании инвариантов социальности.

На современном этапе развития общества проблема гражданской активности школьников актуализируется также и по следующим основаниям:

- отстранение молодежи от социально значимой деятельности в обществе;
- отсутствие в образовательных учреждениях системы по овладению политической грамотностью;
- потребность в проявлении общественной активности учащихся;
- стремление к практическому участию в самоуправлении.

Также необходимо отметить кризисные явления в жизни общества, которые порождают у некоторой части молодежи политическую инфантильность и индифферентность, стремление замкнуться в кругу узколичных эгоистических интересов. Переживание школьниками психического состояния отчуждения от общества, неполноценности, незрелости, непрямости, обусловленной плохой организацией трудового и нравственного воспитания, порождает вакуум, готовит в сознании молодежи почву для восприятия антиобщественных влияний.

Кроме того, официальное, нередко формальное, принудительное политическое воспитание в школе вступает в острое противоречие со стихийно складывающимся обыденным сознанием молодежи. Обыденное отношение школьников к личной и общественной жизни формируется в семье: в неформальном общении, под воздействием неорганизованных влияний, средств массовой информации.

Под гражданской активностью школьников понимается одна из форм реализации совокупности их социально значимых свойств и интересов, которые обусловлены уровнем сформированности и направленностью духовных, культурных и политических интересов учащейся молодежи. Гражданская

активность проявляется в сознании, деятельности и поведении школьников.

В исследуемый период важнейшим элементом формирования гражданской активности школьников считалось формирование общественной солидарности. Такую точку зрения отстаивали практически все демократически настроенные педагоги. В.П. Вахтеров, известный русский педагог, методист начальной школы, в 1907 г. говорил о том, что «школа должна готовить людей к жизни. Мне кажется, что на учеников в интересах воспитания необходимо возлагать известные обязанности с общественным, а не личным значением, с самого раннего возраста приучать их к заботам, хлопотам, трудам не для самих себя только, но и для других... Мы верим, что настанет время... когда воспитание общественных чувств и привычек к общественной деятельности станет во главу угла всех школьных порядков» [199, с. 128]. Примерно в то же время известные деятели теории и практики образования С.Т. Шацкий, К.Н. Вентцель утверждали, что «важнейшей задачей воспитания должна стать подготовка личности жить в условиях внешней свободы, владеть своей внутренней свободой, направлять свои мысли, чувства, волю на творчество, созидание, готовность к сотрудничеству с другими людьми, уважение их прав» [282, с. 233]. Н.Н. Ильин в своей работе «Воспитание общности в школе» (1916 г.) вводил в педагогику понятие «общность», которое трактовалось как деятельность на благо целого, умение жертвовать своими интересами в пользу коллектива, умение общаться в группе сверстников и другие «общежительные» умения и навыки. Автор призывал к активному формированию у юношества этих человеческих свойств [275, с. 7].

Одной из важнейших составляющих понятия гражданской активности в русской педагогике всегда был патриотизм.

В XIX в. педагогика призывала воспитывать юношество «в заветах самодержавия и православия как главнейших исторических устоев» [357, с. 39]. Гражданственность ассоциировалась с успешной государственной службой, с верным служением царю и Отечеству. Однако в изучаемый период

патриотизм начинает трактоваться по-иному. Вслед за зарубежными педагогами русские теоретики образования считали, что сознательная любовь к отечеству есть мирная, культурная работа на благо родины. М.М. Рубинштейн подчеркивал: «Патриотизм допустим лишь в одной форме: в горячем желании, чтобы свой народ культурно, а не силой занял почетное место среди других народов в роли носителя и созидателя общечеловеческих ценностей... Необходимо научить ценить накопленные блага и богатства, научить детей быть наследниками и проявить в них добрую волю хранить и приумножать эти богатства и передать их обогащенными следующим поколениям» [404, с. 232].

Такое понимание патриотизма заметно усилилось к 1916 г., когда Россия участвовала в мировой войне, и в некоторых слоях общества стали актуальными мнения о слабости существующего строя, о необходимости его ниспровержения. В это время русская педагогическая мысль настоятельно рекомендовала «примирить стремления к улучшению государственного строя с уважением к существующим порядкам» [407, № 8, с. 15]. Этот тезис усиливало мнение известного русского педагога В.Н. Сороки-Росинского: «Целью воспитания является создание поколений, способных продолжать культурную работу своих предшественников; необходимо, чтобы воспитываемые поколения стали способны к такой деятельности, которая выходит за пределы узких личных интересов и устремляется к идеалам сверхличных...» [434, с. 133].

Обращаясь к феномену гражданской активности подрастающего поколения, русская педагогическая мысль акцентировала внимание на формировании и развитии в школьниках правового чувства и сознательного, законопослушного поведения. Воспитание правового сознания рассматривалось, как и ранее, неотъемлемым элементом гражданской активности. В исследуемый период либеральными и демократическими представителями педагогики Н.Е. Чижовым, Е. Сеницким, Г. Роковым признавалось, что для формирования истинного правового чувства необходимо изучать те юридические материалы, которые ценны, полезны и важны для развития

правовых начал общественной жизни. По мнению Е. Сеницкого, таковыми являлись знания об истории становления права, о положительном праве европейских государств [420, с. 157].

Вместе с тем, в отличие от 60-х и 70-х гг. XIX столетия, теперь многие русские педагоги, разрабатывая правовую сторону понятия гражданской активности, обращали внимание на совокупное влияние школы, окружающих людей, государственного правопорядка в целом. Так, Е. Сеницкий утверждал, что «высокоразвитое и стойкое правосознание может быть создано только совокупностью соответствующих воздействий, которые должны исходить и от школы, и от литературы, и от правового строя данной страны, и от окружающих людей, и для данного человека — от него самого» [420, с. 158].

К 1916 г., когда в России активно обсуждалась реформа образования П.Н. Игнатьева, взгляды русских педагогов на проблему гражданского воспитания и гражданской активности оформились концептуально. Они были закреплены на Педагогическом съезде, состоявшемся в 1916 г. в Самарской губернии. Официально признавалось, что социально-гражданское воспитание является одной из основных задач школы, приобретает особую важность в исследуемый период. Его высшей целью признавалось развитие в подрастающем поколении общечеловеческой солидарности. Задачами социально-гражданского воспитания и формирования гражданской активности считались пробуждение и укрепление деятельной любви к ближним, чувства товарищества, уважения к закону, профессиональной честности, верности призванию, воли и характера. Со стороны внешней организации школы средствами гражданского воспитания считались: обязательность и 8-летний характер школы, которая должна быть единой, национальной, трудовой. Со стороны внутренней организации — самоуправление учащихся, устройство кружков, союзов, обществ, клубов, пробуждение в детях интереса к родине. В процессе обучения рекомендовалось пронизать все совместной деятельностью, воспитывать самостоятельное и критическое мышление. Правильная постановка преподавания истории,

географии и других предметов должна знакомить с нуждами, положением и потребностями родной страны. Родное искусство и литература должны соединять душу ребенка с душой нации и возбуждать любовь к Родине. Необходимо знакомить учащихся старших классов с формами государственного устройства. Воспитательные средства и приемы гражданского становления молодежи должны рассматриваться в контексте с учебными: беседы на нравственные темы, об обязанностях и правах граждан, о борьбе с национальными недостатками, о помощи в выборе соответствующего способностям призвания [408, с. 60].

В исследуемый период русскими педагогами активно разрабатываются принципы и основные средства развития гражданской активности школьников. Известные ученые, педагоги, методисты П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, В.Н. Сорока-Росинский и другие убедительно доказывали необходимость актуализации педагогической теорией и практикой принципа идеализма как опоры на внутреннюю природу и нравственные силы ребенка.

Педагоги в своих исследованиях констатировали крайне сложную нравственную атмосферу в подавляющем большинстве государственных школ в начале XX в., выражали свое негативное отношение к ней. «Господствующая в наших образовательных школах атмосфера недоверия к воспитанникам не только не способствует развитию правдивости в их натуре, но, наоборот, заглушает и тот маленький запас идеализма, который дети приносят с собой из семьи. Уже с первых шагов в школе ребенку приходится встречаться с системой недоверия к его нравственным силам, — системой, по-видимому, строго обоснованной педагогически, так как она почти повсеместно практикуется, и тем не менее по существу глубоко антипедагогичной и совершенно необоснованной» [223, с. 6].

В теорию и практику русской школы постепенно входило понятие «идеализм» как «закон правды», «закон Божий», как требование учитывать и приводить в действие ту внутреннюю природу и состояние ребенка, те социальные и духовно-нравственные силы детей, которые воспитывает в них семья

и с которыми они приходят в школу. Идеализм в воспитании гражданственности необходим для того, чтобы в будущей общественной жизни граждан их отношения строились на доверии и честности. И задача воспитателя поэтому заключается в том, чтобы «предоставить возможность ребенку достигать успехов на основе учительского доверия и на доверии воспитываемого к своим собственным нравственным силам» [223, с. 7]. Вся система отношений к детям в школе должна быть построена на основе доверия и доброжелательного отношения к ним, что вызывало бы ответное расположение детей к школе и к работающим в ней; тогда не будет необходимости ни во лжи со стороны учащихся, ни в наказаниях со стороны учителей. Поэтому и главным принципом формирования гражданской активности подрастающего поколения в рассматриваемый период становилась вера педагогов в природные, нравственные силы ребенка. Честность, правдивость, заложенные в это понятие, являются необходимыми качествами для воспитания настоящего гражданина своей родины. При этом русские исследователи рассматривали принцип «идеализма» с учетом классических принципов педагогики, например принципа природосообразности. Так, сторонники свободного воспитания К.Н. Вентцель, С.Т. Шацкий считали, что «учебно-воспитательный процесс должен строиться только в соответствии с закономерностями развития ребенка в тесной взаимосвязи с окружающей средой. Это соответствует и принципу природосообразности, позволяя обеспечить развитие личности сообразно с ее внутренней сущностью. Важнейшим природосообразным путем воспитания признавалось включение ребенка в свободную творческую деятельность: познавательную, художественно-творческую, игровую, труд, общение» [283, с. 233].

В.П. Вахтеров уделял особое внимание проблеме веры педагога во внутренние силы ребенка, в возможность их саморазвития. Задача педагога — найти в субъективной внутренней жизни ребенка то, что именно соответствует природным и духовным законам развития человека. Только при этом условии идея развития могла бы стать объединяющим и руководящим

принципом в педагогике. В.П. Вахтеров считал, что «эта искомая параллель есть стремление самого ребенка к развитию. То, что для биолога есть объективно наблюдаемый со стороны факт роста и развития, то с субъективной точки зрения есть стремление к развитию самого ребенка, как думающей, чувствующей и хотящей личности» [199, с. 337]. По Вахтерову, действительное развитие ребенка, его внутренние успехи в образовании слагаются их двух факторов: внутреннего стремления к развитию и влияния окружающей среды. Следовательно, главная задача педагога состоит в создании таких условий, при которых естественное стремление ребенка к развитию встречало бы меньше внешних препятствий, а окружающая среда оказывала бы оптимальное для развития его сил и способностей влияние» [199, с. 336–337].

Несмотря на некоторое различие взглядов русских педагогов на принцип «идеализма», их объединял общий подход к данной проблеме, а именно признание необходимости:

- 1) развития природных начал и духовно-нравственных способностей ребенка;
- 2) создания условий социального общежития, которые будут способствовать социальному и личностному развитию индивида.

Этот принцип, предполагавший внимание к природе и внутреннему миру ребенка, заботу о сохранении и полном раскрытии индивидуальности, максимальную осторожность в воздействии на него, требовал пересмотра традиционных методов и средств воспитания, изменения подхода к проблеме гражданского воспитания. В трудах педагогов начинает признаваться автономность личности; ее право самостоятельно формировать свои собственные идеалы и ценности; важная роль творческой самодеятельности в формировании гражданской активности учащейся молодежи [204, с. 32].

В изучаемый нами исторический период русские теоретики образования говорили о том, что воспитание должно быть построено на национальной основе: родной язык, родная литература, родная история, родиноведение и т. д. служат его фундаментом. Школа воспитывает прежде всего для родины

для отечества, для служения «ближним» в узком смысле слова. Но после того как заложено прочное здание духовного развития, необходимо открыть школе доступ к элементам чужой культуры, расширить цели и идеалы воспитания, сроднить воспитанника с лучшими произведениями мировой поэзии, с произведениями мирового искусства, познакомить с идеалами всего человечества, сделать его «гражданином мира», способным оценивать факты и явления жизни своего отечества, своего государства с общемировой точки зрения, с «точки зрения вечности». Таким путем предлагалось достичь примирения национальных идеалов воспитания с общечеловеческими.

В педагогических трудах исследуемого периода большое внимание уделялось средствам становления гражданской активности учащихся и прежде всего методам воспитания общественных навыков и чувств. В этом отношении представляется важной довольно распространенная мысль о том, что общественная школа в своей внутренней жизни «должна являться как бы некоторым сколком гражданского общежития, т.е. персонал учителей и воспитателей школы должен безусловно стоять на высоте своего педагогического долга, корректности, справедливости и беспристрастия; в школе ни в коем случае не должно быть места какому бы то ни было произволу или лицемерию; вся жизнь ее должна быть урегулирована такими законами и правилами, которые без всякого исключения были бы обязательны для каждого педагога и нарушение которых влекло бы за собой предание педагога корпоративному суду и вместе с тем суду общественного мнения» [398, с. 66].

Известные педагоги Г. Роков, А.Ф. Гартвиг, Н.Е. Румянцев заявляли о необходимости создания «правового строя» и «духа» школы как важнейшего условия воспитания гражданственности у школьников. Гуманизация и демократизация внутришкольных отношений становились одной из форм протеста против государственной и школьной авторитарности. Гуманизм по отношению к ребенку, вера в его творческие возможности, критическое отношение к практике автократического

воспитания, убеждение в том, что в воспитании ребенка надо опираться на его социальные инстинкты, на дух товарищества в детской среде, — все это роднило практически всех передовых педагогов. В педагогических трудах того времени мы встречаем ряд попыток вникнуть в характер «внутренней жизни детей», понять принятые «детской душой» ценности, идеалы, защитить «корпоративный» дух учащихся, противопоставить системе доносов форму «светского суда» над виновниками нарушения правил поведения (А.Ф. Лазурский); разобраться в «неизвестном науке педагогике», но составляющем сущность обучения и воспитания «духе школы» (Л.Н. Толстой); проанализировать роль товарищеской среды в накоплении социального опыта детей (Б. Ленской); показать роль товарищеского общения в формировании мировоззрения учащейся молодежи (П.Н. Васильков); охарактеризовать значение детских собраний для «свободного и вдумчивого обсуждения вопросов жизни», для формирования «чувства хозяина своей общины» (К.Н. Вентцель); выявить, опираясь на специально полученные данные, роль детских игровых объединений, их структуры, содержания, деятельности в формировании гражданских качеств воспитанников (В.П. Вахтеров); показать необходимость воспитания «чувствования» детей (К.Е. Ельницкий) [323, с. 27–28].

О необходимости введения в школы «правового» строя педагоги заявляли уже в 90-е гг. XIX в. Для учащихся должны быть выработаны определенные нормы и правила поведения в школе, отношения к педагогам, к товарищам, ко всему школьному строю. Исходным пунктом нового правового режима должны были стать права учащихся, из которых сами собой вытекали бы их обязанности. «Действительно, всякий учащийся, поступивший в школу, имеет главное и основное право — учиться в ней и воспитываться. Следовательно, как все другие учащиеся, обладающие, в свою очередь, подобным же правом, так и школьные педагоги обязаны охранять это основное право каждого учащегося», — отмечал О. Шмидт еще в 1888 г. [495, с. 111]. Идеалу «хорошего ученика» противопоставлялся идеал «хорошего товарища». «Быть хорошим товарищем — значит

помогать другу, стоять за друга, во всех делах действовать дружно, в личных — соотносываться с интересами всего класса. Сам учитель во взаимоотношениях с детьми должен быть не начальником, а товарищем. Ему нечего бояться, оправдываться, доказывать, убеждать, защищать свое мнение, за ним всегда остается сила логики, широта умственного кругозора, твердость убеждений и суждений и, наконец, право» [495, с. 111].

Эти важные для феномена гражданской активности идеи развивались в начале XX в., когда в изучении педагогических явлений стал широко использоваться эксперимент и начала формироваться в качестве самостоятельной области знания педагогическая психология. Г. Роков, П.Ф. Каптерев рассматривали класс как социально-психологическую целостность, обладающую определенной индивидуальностью, рождающуюся за счет ее составляющих индивидуальностей. «Только исключительно сильные натуры способны удерживать неприкосновенной свою самостоятельность. Большинство же мало-помалу приспособливается к целому и стремится слиться с ним», — отмечал Г. Роков [398, с. 70]. Постепенно в классе формируется единое общественное мнение о порядочном и непорядочном, дурном и хорошем, честном и нечестном. Возникающий «дух» класса подчиняет себе и возвышает до себя самых слабых, которые вне влияния класса неспособны к стойкости в самых простых вещах.

Огромное значение отношениям в школе в целом, а также между детьми, складывающимся в период школьного обучения, придавал П.Ф. Каптерев. «Нужно уяснить себе ту мысль — писал он, — что главнейшая воспитательная сила школы заключается не в школьном здании, не в директоре и даже не в учителях, не в программах и учебных планах, а в самих детях, их взаимных отношениях, во взаимном влиянии. Дети учат друг друга весьма многому, и их взаимное обучение перевешивает силу и влияние обучения преподавателей с директорами и инспекторами» [290, с. 24]. Здесь же П.Ф. Каптерев давал весьма современные рекомендации относительно правильной организации товарищества в школе:

1. Сплотить в организованное целое каждый класс, сохраняя и культивируя при этом индивидуальность, индивидуальное лицо каждого школьника. «Мы должны содействовать, чтобы класс мало-помалу из случайного сотоварищества превращался в стройный организованный союз, готовый постоять за себя и своих отдельных сочленов» [290, с. 24].

2. Организовать прочные товарищеские связи всех учащихся школы через обсуждение и решение общих дел, проявляя при этом заботу, чтобы школа как единое целое имела свое лицо, свои традиции, свою историю, своих деятелей.

3. Не давать развиваться в детях страсти к командованию, получению лучших ролей в игре, к выдвижению на первое место, «к затиранию» товарищей, воспитывать у детей умение охранять и защищать свои права. Пусть ребенок спорит, отстаивает честь товарищества, пусть в школе будет борцом, тогда он будет борцом и в жизни [290, с. 24–25].

Функционирование в школе такого «правового» режима станет отличным средством формирования гражданской активности школьников. «Оно научит их уважать закон как высшую директиву поведения человека по отношению к тому строю жизни, который, прежде всего, обеспечивает права самого человека и уже во имя этих прав налагает на него и обязанности», — указывал Г. Роков [398, с. 71]. Кроме того, демократический строй в школе, с одной стороны, уничтожит возможность развития «рабских» качеств и привычек — раболепства, трусости, лицемерия и т. п., с другой стороны, он помешает развитию и противоположных, вырастающих в атмосфере произвола и бесправия, наклонностей в виде наглости, дерзости, властолюбия, стремления ко всякого рода захватам [398, с. 71–72].

Большое значение в развитии гражданской активности учащихся придавалось организациям, возникавшим среди учащихся по их собственной инициативе и преследующим какие-либо общетоварищеские цели. П.Ф. Каптерев говорил о том, что «...поскольку классные устройства не могут удовлетворять всех потребностей учащихся, необходимо создать множество отдельных обществ и союзов по стремлениям

(спорт, ремесло, книги, дебаты), чем в большем количестве и разнообразнее они будут, тем лучше». И далее: «Все школьные организации должны удовлетворять стремлению учащихся к самостоятельности, свободно избирать своих уполномоченных, сочинять для себя уставы, наблюдать за их исполнением» [290, с. 20].

В этом же ключе Г. Роков проводил педагогический анализ деятельности товарищеских кружков старшеклассников, исследовал характер общения детей в таких кружках и приходил к выводу, что они имеют огромное значение для социального и гражданского развития школьников именно в тот период, когда влияние родителей на них перестает быть значительным.

К идее создания в школах детских организаций обращался Я. Карась. «...Ученические организации могут служить прекрасным средством для воспитательных целей в школе... Цель этих организаций должна быть направлена, главным образом, на смягчение нравов детей, на развитие чувства законности и сознания своих прав и обязанностей по отношению к ближнему, на развитие инициативы, чувства общественности и стремления к знанию» [286, с. 17].

Таким образом, в отечественной педагогике активно разрабатывались слагающие феномена гражданской активности школьников. В качестве одной из важнейших задач школы гражданская активность большинством педагогов понималась как формирование гражданственности — интегративного личностного качества, основными элементами которого признавались чувство общественной солидарности, патриотизм, приверженность правовым нормам и нравственным ценностям, готовность к труду на благо Отечества.

Рост гражданской активности учащейся молодежи вызывают не только политические, социальные, социально-психологические, но и педагогические факторы. Они оказывают как положительное влияние на направленность проявлений гражданской активности, так и побуждают к радикальным выступлениям школьников.

Педагогические факторы гражданской активности школьников — это явление сложное и многоуровневое. Естественно,

что вся обстановка школьной жизни в резонансном сочетании с социально-политическим фоном так или иначе сказывается на формирующейся личности.

Выделяются и предметно характеризуются в аспекте рассматриваемой проблемы значимые педагогические факторы, действительно влияющие на формирование гражданской активности школьников. Выделяется два уровня педагогических факторов: общепедагогические — политика в сфере образования, носящая демократический или консервативный характер; нормативно-правовая база, определяющая правила поведения, регламентирующая степень свободы школьников; направленность передовых педагогических идей; гражданская окрашенность содержания общего образования, в том числе по гуманитарным предметам. Педагогические факторы, связанные с деятельностью образовательного учреждения, — гуманная или антигуманная направленность образовательного процесса в средних учебных заведениях; педагогический стиль руководства и преподавателей; степень активности или пассивности форм и методов образовательной деятельности; характер нравственных взаимоотношений между учащими и учащимися; уровень материально-технического обеспечения учебных заведений и степень ответственности администрации за соблюдение и поддержание санитарно-гигиенического порядка.

В монографии обращается внимание на проблему гражданской активности школьников. Это обусловлено тем, что юность — время активного мировоззренческого самоопределения и поиска смысла жизни. В психологической и педагогической литературе подчеркивается, что расширение для юноши социальных и временных горизонтов, круга «других», на которых он ориентируется, порождает неопределенность уровня притязаний и расхождение между наличным и идеальным «Я». У отдельных подростков это вызывает неуверенность в себе и снижение уровня самоуважения, что может сопровождаться невротическими симптомами, трудностями общения и отклоняющимся поведением. Также возраст 14–18 лет — критический период проявления различных психопатий. В этом

возрасте особенно резко проявляются некоторые из свойств характера, которые, не являясь патологическими, тем не менее повышают вероятность психических травм и неадекватного поведения. Авторитарные меры воспитательного воздействия в этом возрасте, тем более в ситуации социального кризиса, могут производить эффект бумеранга.

### **1.2. Влияние социально-политической и культурной ситуации в России на гражданские идеалы и мировоззрение школьников**

Педагогические факторы гражданской активности школьников не носят самоценного и самодостаточного характера. Детонатором проявлений гражданской активности учащейся молодежи являются общие социально-политические и экономические факторы. Только совокупность педагогических и социально-политических факторов обуславливает степень и направленность гражданской активности учащейся молодежи. Они специфично проявляются в конкретной социально-педагогической ситуации на протяжении определенного исторического периода развития российского образования.

Состояние проблемы гражданской активности подрастающего поколения в изучаемый нами период, то есть во второй половине XIX — начале XX в., было крайне противоречивым, насыщенным событиями огромной исторической значимости не только для страны, но и для всего мирового общественного развития. Социально-экономические условия рассматриваемой эпохи и борьба различных социальных сил и политических партий за школу и народное образование в начале XX в. обусловили чрезвычайную сложность и противоречивость развития всей педагогической мысли России.

Вторая половина XIX — начало XX в. характеризуется большим количеством нерешенных проблем. С одной стороны, происходило становление новых, буржуазных отношений, которые в этот период с особой яркостью проявились в области промышленного производства. С другой — во многом

сохранялись старые, крепостнические отношения. В несколько измененной, «модернизированной» форме в пореформенную эпоху они продолжали господствовать в русской деревне. Таким образом, Россия оказалась обречена на постоянную борьбу между старым и новым — борьбу, которая неизбежно порожидала как осложнения в экономике, так и острые политические и социальные конфликты.

Реформа 1861 г. стала величайшим политическим свершением XIX в., она послужила мощным толчком для широкой преобразовательной деятельности власти. В 1860-е гг. в правительстве усилились позиции либералов (великий князь Константин Николаевич, Д.А. Милютин, М.Х. Рейтерн, А.В. Головин, А.А. Суворов и др.), выступавших за скорейшее проведение в России буржуазных реформ и решительный слом полукрепостнического сословного строя.

Этот период реформ, несомненно, содействовал усилению идеи становления гражданской активности подрастающего поколения.

И все же принципиальной для осознания общественно-политического контекста проявления гражданской активности юношества является характеристика российской интеллигенции. Число интеллигенции было невелико, но так как именно интеллигенция имела доступ к средствам печати и пропаганды, более того, почитала своим главным занятием «просвещение народа», то ее влияние на умы и души людей оказалось очень большим.

Истоком трагического расхождения между государственной властью России и интеллигенцией во второй половине XIX в., по мнению П.Б. Струве, Г.П. Федотова, Н.Ф. Федорова и других исследователей, послужила измена монархии своему просветительному призванию [463, с. 143]. Государство создавало почву для разрыва с интеллигенцией, для которой культура — нравственный закон и материальное условие жизни. Налицо было отсутствие опыта, связи с государственным делом и даже русской действительностью. Отсюда известный максимализм программ, радикализм тактики [463, с. 143].

Вдобавок непомерно затянувшиеся отмена крепостного права и наделение крестьянина землей приводили к накоплению значительного запаса анархических и социально-разрушительных идей, которые, несмотря на сохранение в массах сил патриотического, консервативного, духовно-здорового, национально-объединяющего направления, начали процесс постепенного вытеснения в народе добра злом под планомерным и упорным воздействием руководящей революционной интеллигенции.

Одной из главных черт российской интеллигенции того времени становилась подчеркнутая и обязательная оппозиционность существовавшей власти. Еще одна черта — безответственность. Ведь интеллектуальной прослойке нечего было терять, она никогда не являлась «материально ответственным лицом», не привыкла обращать внимание на реальность и выполнимость своих планов, на их соответствие потребностям общества и государства. Тем не менее именно интеллигенция взяла на себя право и обязанность выработки планов национального развития, более того, стала инициатором их реализации. При этом большинство предлагавшихся интеллигенцией «проектов» носило откровенно утопический характер, ибо они, чаще всего, были почерпнуты из европейских учебников по философии, экономике и праву.

Однако западный опыт, на который в основном и ориентировалась российская интеллигенция, был слишком многообразен. Потому и сами отечественные интеллектуалы пребывали во внутренних раздорах [463, с. 145].

Так, на одной стороне стояли российские либералы, которые хотели от царя более глубоких и, главное, политических реформ. Ученые-гуманитарии, литературоведы, писатели, критики, публицисты Б.Н. Чичерин, К.Д. Кавелин, В.П. Боткин, П.В. Анненков, И.И. Панаев и др. писали о поспешности реформ, о психологической неготовности некоторых слоев народа к переменам. Поэтому главное, по их мнению, состояло в том, чтобы обеспечить спокойное, без потрясений «врастание» общества в новые формы жизни. Своего рода социально-политической базой либерализма становились земские органы,

новые газеты и журналы, университетская профессура. Но либеральные течения никогда не были особенно влиятельны в русской жизни. Русский либерализм подпитывался поверхностным восхищением европейской цивилизацией при полном неумении связывать свой просветительский идеал с движущими силами русской жизни. Таким образом, в условиях русской действительности либерализм превращался в разрушительную силу.

Свою роль сыграло и западническое содержание идеалов как левой, так и либеральной общественности, которое при постоянной борьбе с государственной властью приводило «к болезни антинационализма» [463, с. 145]. Все, что было связано с государственной мощью России, бралось под подозрение, разлагалось ядом скептицизма.

Увлечение либеральными идеями принесло забвение законности и гражданственности. Либерализм 60-х гг. воспитал в духе нигилизма целое поколение людей, сознательных или стихийных противников государственной власти и Православной Церкви. Либералы весьма умело использовали красивые фразы о гражданской свободе, европеизме, гуманности, братстве народов и т. д. На публику, прежде всего молодежь, подобные фразы производили сильное впечатление.

В другом спектре российской интеллигенции возобладали социалистические воззрения, в соответствии с которыми Россия, «перепрыгнув» через капитализм, должна была в ближайшем будущем превратиться в страну «победившего социализма». Так сформировалось течение, которое на русской почве стало именоваться «народничеством». Народники требовали немедленных общественных преобразований. Даже введение конституции представлялось им временным мероприятием. Поэтому главным методом действия народники избрали революционную борьбу, в том числе террор.

Примечательно, что и либералы, и народники по своим идейным корням и целям действия существовали в одной и той же идейно-политической парадигме, уходящей корнями в чуждую для России гуманистическую философию. Они не понимали значимости духовных вопросов для

жизни России. И, естественно, ни либералы, ни народники не ставили никаких нравственных задач перед обществом, но с упорством, достойным иного применения, добивались исключительно социальных, экономических и политических преобразований.

Ведущим слоем населения, способствовавшим проявлению активной гражданской позиции, также была и буржуазия. Политическое пробуждение русского предпринимательства значительно отставало от его культурно-профессионального роста. Новая сила не предъявляла существенных притязаний на власть. Вместо свобод она требовала от государства покровительства. К 1905 г. отмечалось их усиленное внимание к антиправительственным (включая большевиков) партиям через их финансирование. Преуспевавшие российские предприниматели и купцы полагали, что кардинальное изменение социально-политического строя в стране приведет их к совсем уже безграничным достижениям. Данный факт играл свою роль в усилении деструктивных настроений русского общества [463, с. 146].

Мощной социально-исторической предпосылкой, усилившей проявления гражданской активности в том числе и учащейся молодежи, в рассматриваемый период являлась русификаторская национальная политика. А.А. Данилов, Л.Г. Косулина, А.А. Радугин и другие говорили о том, что развитие капитализма, сопровождавшееся формированием четкого национального самосознания поляков, литовцев, латышей, финнов, грузин, входило в противоречие с абсолютистской концепцией решения национального вопроса. Финская территория превращалась в своеобразную базу революционных групп, где террористы готовили свои покушения, а революционеры и либералы проводили съезды и конференции [280, с. 118–119].

Центром национально-освободительного движения продолжала оставаться Польша, в которой после подавления восстания 1863–1864 гг. были ликвидированы последние следы автономии. И хотя социальные конфликты здесь были достаточно сильны, национализм окрашивал их в антирусские тона.

Национальный гнет испытывало на себе и еврейское население, проживавшее в так называемой черте оседлости (западные губернии России). Жить в других местах разрешалось лишь евреям, принявшим православную веру, имеющим высшее образование, либо купцам первой гильдии и их приказчикам. Не имея возможности в полной мере реализовать свои общественные устремления, еврейская молодежь активно пополняла ряды антиправительственных организаций, нередко занимала в них руководящие посты. В то же время в стране наблюдался значительный рост экономического влияния еврейского капитала. Данный факт вызывал усиление антисемитских, антиеврейских настроений, нередко приобретавших крайнюю форму погромов [Там же]. Таким образом, государственная национальная политика, направленная на русификацию, была одним из важнейших общественно-политических факторов, актуализировавших усиление ненормативного сознания народных масс.

Несомненно, национальные проблемы становились источником гражданской активности молодежи. Иллюстрацией к этому тезису служило противостояние отдельных взрослых группировок, которые пытались устанавливать свою социальную идентичность через дискриминацию различных групп населения. Это обстоятельство выступало важным конфликтогенным и девиантогенным фактором, являвшимся составляющей концепции социальной несправедливости.

Оживление экономики в России, глубокие реформы государственного управления, привлечение населения к самоуправлению — все это приводило к зарождению практическо-промышленного направления развития государственной системы образования. В это время все передовые мыслители, педагоги, историки заявляли о необходимости и важности воспитания индивида как «экономически продуктивной силы, социальной единицы, а следовательно, достойного и ценного гражданина».

Мысль о том, что полноценный гражданин — это эффективный труженик, глубоко проникает в педагогическое сознание. П. Монро констатировал: «Квалификация хорошего

гражданина в смысле его экономической продуктивности берет верх над всеми другими. Богатства народов и личное богатство граждан колоссально возросло в новейшее время. Сходно выросла экономическая продуктивность индивидов. Однако упражнение этой продуктивной способности было представлено большей частью индивидуальной инициативе» (цит. по В.В. Кожину) [308, с. 237]. Востребованным становится тип образованного человека, имеющего хорошую общетрудовую, экономическую, техническую и коммерческую подготовку. Таким образом, в этот период существенно изменялся идеал граждански активной личности: от христианского он все отчетливее переходил к рационально-прагматическому идеалу.

Социально-политические и экономические перемены существенно изменяли и подход к воспитанию. От воспроизводства патриархального уклада педагогика начинает переходить к воспитанию глубоко образованной, динамичной личности, способной критически анализировать жизненные явления, разбираться в них, быстро реагировать на различные преобразования, не теряться и выбирать правильные решения в сложных вопросах.

Вместе с тем громадный годовой прирост производства промышленной продукции, рост торгового оборота и капиталов ускоряли социально-экономическое расслоение общества, усиливали напряженность социальных отношений. Быстрое и весьма успешное в материальном плане развитие капитализма в целом игнорировало «архетипические» особенности национального характера, русской души, выработанной веками системы ценностей. Это вело к утрате общественных идеалов и размыванию идей общего дела, общественного блага, долга, дисциплины, к ослаблению моральных устоев общества.

Перекосы в экономике обуславливали противоречивое положение России на международной арене. Начало XX в. характеризовалось значительным обострением внешнеполитических отношений. Это выражалось прежде всего в растущих противоречиях между великими державами Европы из-за сфер

экономического и политического влияния, борьбой за передел мира. В ранге империалистической державы Россия начала в 1904 г. войну с Японией, однако слабость инфраструктуры, недостаточная оснащённость армии и некомпетентность высшего командного состава обусловили унижительный разгром, по своим последствиям сопоставимый с поражением в Крымской войне.

К середине первого десятилетия XX в. Россия подошла с разбалансированной социально-экономической и политической системой, что не замедлило выразиться в первом в истории России политически осознанном конфликте «власть—общество». Несмотря на то что русская революция развила огромную разрушительную энергию, уподобилась гигантскому землетрясению, тем не менее она оставила место для крупных, коренных реформ во всех областях законодательства. Громадная часть населения призывалась к участию в законодательстве и управлении.

Одной из первых реформ было широкое развитие местного самоуправления. Глубокие корни при этом пустила в населении идея всеобщего избирательного права в применении одинаково как к местному, так и к государственному самоуправлению. Широко сознавалась необходимость распространения и на женщин политических прав, общих с мужчинами. Н.Е. Румянцев, Е. Ефимов, Г. Роков утверждали: «Участие народа в управлении государством является неизбежной предпосылкой для пробуждения и воспитания в широких слоях народа социального правосознания, интереса к государству, доверия к исполнителям государственной власти, понимания общности личных и государственных интересов и ответственности перед государством» [407, № 7, с. 7]. При этом Н.Е. Румянцев обращал внимание на важность принципа привлечения рядовых граждан к законотворческой и управленческой деятельности, из которого по неизбежным законам социального развития вырабатывается опыт народного самоуправления в широкой форме. Важен был переход от полицейского и бюрократического государства к народному самоуправлению.

Под влиянием социально-исторических условий в это время продолжали трансформироваться идеалы гражданственности русского юношества. В основу гражданской активности полагается преобразующая, созидательная деятельность. «Единственной задачей общественного воспитания, — отмечал в то время П.Ф. Каптерев, — может быть только подготовка энергичного борца за основные свойства человечности и главнейшие блага культуры. Будь культурным борцом! Вот что нужно всеми способами внушать юноше и укоренять в его сознании» [50, с. 7].

Реформирование системы государственного управления страной, сложная экономическая жизнь призвали задуматься над перспективами развития и поставить во главу угла формирование «нового человека», гражданина-соуправленца, экономически продуктивной социальной единицы, работника индустриального типа. С другой стороны, не отвергались и природные качества русской души, ее безграничный патриотизм, вера в Бога, ответственность за судьбу Родины, гуманность, доброта. Именно эти качества всегда отличали русского человека и являлись неотъемлемыми для характеристики гражданственности. В самые ответственные для Родины, государства моменты юношество не по указке, не по приказу демонстрировало свои лучшие качества.

Первая мировая война, разразившаяся в 1914 г., явилась лучшим подтверждением того, как мобилизуются в человеке его лучшие качества, такие как безграничная любовь к своей родине, мужество, стойкость перед лицом внешней опасности. Вместе с тем начавшаяся война расшатала все привычные навыки и формы русского сознания и русской государственности. Именно она сняла народ с обжитых мест и сделала его сознание более доступным революционным влияниям, в результате чего изменился традиционный дух и настроение армии [387, с. 43]. Участие России в Первой мировой войне ставило страну на грань катастрофы. Чрезвычайность военной ситуации провоцировала на чрезвычайные, то есть насильственные меры как правящие классы, так и противостоявших ей политиков-радикалов.

Подводя итог сказанному, необходимо отметить, что во второй половине XIX — начале XX в. в России происходила существенная трансформация общественного сознания, в том числе и подрастающего поколения.

Отмена крепостного права и либерализация общества, эволюционное развитие рыночных отношений и неравномерное распределение материальных благ, национальная политика, направленная на русификацию, неудачная русско-японская война, революционные события 1905–1907 гг. и нерешенный крестьянский вопрос, политические реформы, ставшие началом демократизации социально-политической системы, Первая мировая война обнаруживали слабость христианско-православного идеала воспитания, основанного на любви к Богу и императору, смирении, послушании, любви к Отечеству.

Сложные социально-политические, экономические процессы ориентировали на усиление экономической, правовой, социально-нравственной дееспособности будущих граждан. Под влиянием социально-исторических условий конца XIX — начала XX в. в педагогическое сознание проникают идеи, определяющие новое содержание гражданской активности — наряду с патриотизмом и чувством исторического достоинства актуализируются образованность и правосознание, трудовая и профессиональная подготовленность к жизни, ответственность за судьбу Родины и стремление к культурной созидательной деятельности. Одной из важных проблем становится гуманизм как самоценность человека.

Определяющими факторами формирования гражданской активности юношества являлись социальные процессы, сложные взаимоотношения между обществом и конкретной личностью.

Общий кризис государственного строя, который явственно ощущался уже в конце XIX в., бурные события начала XX в. — все это накладывало неизгладимый отпечаток на общественную и культурную жизнь России. В самых разных ее сферах находили отражение и те катаклизмы, которые потрясли страну, и присущее многим представителям творческой интеллигенции томительное предчувствие еще более страшной трагедии.

Учащаяся молодежь активно интересовалась запрещенными изданиями, увлекательными идеями о совершенном обществе, социальном равенстве и пр. Например, в среде московского студенчества в этот период возникло даже своеобразное «Общество переводчиков и издателей». Своей задачей оно ставило публикацию произведений западноевропейских социалистов и, главным образом, работ Маркса и Энгельса. Переводы размножались в нелегальной литографии и распространялись по всей России. Таким образом были изданы «Развитие социализма от утопии к науке» Энгельса, «Гражданская война во Франции» и «Наемный труд и капитал» Маркса и пр.

К началу XX в. относилось стремительное распространение различного рода предметных форм информации. Книги, газеты, а затем и кинематограф становились привычной реальностью для большинства населения Российской империи. «Если еще сравнительно недавно человеческое сознание было всецело или хотя бы главным образом порождением самой жизни, формировалось как прямое и непосредственное “отражение” реального быта, труда, религиозного обряда, путешествия и т. д., то теперь оно во все возрастающей степени основывалось на том, что указано в каком-либо “тексте”, на различного рода “экранах” и т. п.» [308, с. 14].

В исследовании А.Н. Боханова показано, что в рассматриваемый период общий тираж российских газет вырос в 10 раз и достиг почти 3 млн экземпляров [185, с. 32–37]. В 1893 г. в России было издано 7783 различных книг (общим тиражом 27,2 млн экз.), а в 1913-м — уже 34 006 (тиражом 133 млн экз.), т. е. в 4,5 раза больше и по названиям, и по тиражу. Необходимо отметить, что в 1913 г. в России вышло книг почти столько же, сколько в том же году в Англии (12 379), США (12 230) и Франции (10 758) вместе взятых (35 367)! С Россией в этом отношении соперничала одна только Германия (35 078 книг в 1913 г.), но, имея самую развитую полиграфическую базу, немецкие издатели выполняли многочисленные заказы других стран и, в частности, самой России, хотя книги эти (более 10 000) учитывались всё же в составе германской продукции

[Там же]. К 1913 г. Россия была первой книжной державой мира. Наиболее массовые средства информации, требовавшие громадных финансовых затрат, не просто информировали, но и выражали интересы и волю мощных политических и экономических сил, которые стремились сохранить и расширить свое господство — будь то господство партий или транснациональных корпораций, так называемых олигархов и т. д. [308, с. 5].

Более демократичный пореформенный общественный порядок, рост городского населения, совершенствование технических средств, обслуживающих искусство, — все это приводило к стремительному количественному росту зрительской, слушательской, читательской аудитории. Открытие в 1885 г. Московского частного оперного театра С.И. Мамонтова, развитие с 1895 г. самого массового вида искусства — кино, начало деятельности в 1890-е гг. доступной демократическому зрителю Третьяковской галереи и Московского художественного театра, обращенного к массам демократической России, — все эти факты свидетельствовали о возраставшем резонансе событий культурной жизни.

Вместе с тем, общие процессы демократизации имели и обратную сторону. Особое внимание этому уделяют Е.В. Карсалова, А.В. Леденев, Ю.М. Шаповалова [289]. Именно на рубеже веков в искусстве развивались кризисные процессы, приводившие к формированию типа так называемой массовой культуры со свойственным ей примитивизмом изображения человеческих отношений. Возникали и все сопутствующие ему атрибуты: внимание прессы не столько к сути творчества художника, сколько к его частной жизни в быту; появление у части творческой интеллигенции установки на рекламу и саморекламу вплоть до провоцирования шумных скандалов; обострение соперничества все новых и новых художественных и литературных группировок за внимание публики и т. п. [289, с. 20].

С 1896 г. в Петербурге и Москве проходили первые демонстрации кинематографа бр. Люмьер. В высшей степени портативный, для всех одинаково понятный, он быстро проникал

в отдаленные уголки земного шара и становился любимым зрелищем всех слоев населения. В 1908 г. А. Дранков выпустил первый русский игровой фильм «Понизовая вольница» (кино-иллюстрация к популярной песне о Степане Разине), имевший большой успех [303, с. 722].

И все же, по определению В. Денисова, «безвкусная сентиментальная драма, инсценировка бульварных романов, пошлая комедия, а порой и порнография, становились обычным содержанием кинематографических сеансов» [246, с. 930]. В одном из фильмов, демонстрировавшемся в петербургском кинотеатре, главная героиня, «придя в спальню, стала раздевать одежду, платье вплоть до тельного белья из шелку или тонкой материи, сняв чулки, легла спать, вырабатывая любовные гримасы». Об этом сообщал добровольный цензор-информатор Русского народного союза имени Михаила Архангела. Тот же самый блюститель нравственности, следуя по Забалканскому проспекту Санкт-Петербурга, попал в другое «синема», находившееся рядом с приготовительной школой для детей. Здесь он посмотрел фильм «Революционер». Сюжет его такой: дети — ровесники посетителей кино помогали главному герою делать подкоп; затем они первыми опробовали его, а когда вылезали, их расстреляли солдаты; революционер же был только ранен и успешно скрылся от карательной команды. По мнению его создателей, мораль фильма заключалась в осуждении жестокости солдат и вообще действий государственной власти, приведшей к гибели детей. Между тем куда предпочтительнее была бы иная трактовка: хитрый революционер — «пострел, который везде успел» — скрылся, в то время как наивные дети наткнулись на карающую руку неодолимой судьбы. По сути, фильм предостерегал обывателя от участия в делах сомнительных, влекущих за собой фатальный финал — раннюю, бессмысленную смерть. Однако предвзятый взгляд добровольного информатора ничего этого не замечал (цит. по А. Романову) [399, с. 74].

Подавляющее большинство российского населения проживало в изучаемый период в деревнях. Но и туда стали проникать «фонографы, кинематографы, комедии, оперет-

ки, которых стала масса». «Сила впечатления таких зрелищ гораздо интенсивнее, чем у печатного слова, которое необразованной массой воспринимается труднее», — рассуждал И.И. Панаев. Он обращал внимание своих слушателей на то, что образцы, производимые новыми развлечениями, проникали «в душу и ум зрителя» и потому «являлись чрезвычайно важным способом пропаганды тлетворных начал». По его наблюдениям, платили за эти зрелища малограмотные и малоимущие, женщины, девушки и даже дети (цит. по А. Романову) [399, с. 75].

В это время 50 % исследуемых подростков в выборе между книгой и кинематографом отдавали предпочтение последнему. Свой выбор они обосновывали так: «Там все представляется в живности», «там стреляют как правда» и т.п. [260, с. 17, 27]. Безусловно, воздействие кинематографа на впечатлительную детскую натуру было очень сильным. Увиденное на экране влекло в мир фантазий, иногда подменяя собой реальные ценности. Часто ничем не опосредованное влияние кинематографа выражалось в стремлении испытать в жизни увиденное на экране. В такой ситуации яркий отрицательный герой вполне мог стать кумиром не получившего должного воспитания подростка. По мнению В. Денисова, увлечение кинематографом у детей принимало характер эпидемии, всех захватывающей и поражающей. Сцены убийства, воровства, пьянства и др. безнравственных деяний, составлявшие примерно 40 % кинематографических лент, самым пагубным образом действовали на чистые детские души уже самим фактом публичного показа, оправдывая насилие [246, с. 931].

Таким образом, быстро увеличивавшийся объем различных форм информации в начале XX в., несомненно, становился определяющим фактором в формировании гражданской активности подрастающего поколения. «Восторженная, всем увлекающаяся юность гибла, отдаваясь во власть одного из величайших изобретений современной культуры, к несчастью попавшего в руки жадных предпринимателей, бессовестно эксплуатировавших ради наживы низменные инстинкты детей» [246, с. 935]. К таким неутешительным выводам приходили

русские исследователи этого вопроса в начале XX в. Вл. Денисов, А.И. Зак и др.

Сторонники признания негативного влияния средств массовой информации исходили из того факта, что молодежь училась вести себя деструктивно, прежде всего наблюдая за чужой агрессией. Механизм формирования асоциального поведения выглядел следующим образом: чрезмерное увлечение кинематографом, недозволенной литературой — агрессивные фантазии — отождествление себя с персонажем — усвоение агрессивного способа решения проблем и влияния на людей — повторение агрессивных действий — использование агрессии для разрешения проблем в межличностных отношениях — подкрепление — агрессивные привычки — неразвитые социальные и учебные умения — и т. д.

Соглашаясь с мнением Т.В. Шипуновой [488], подчеркиваем, что формирование агрессивного поведения через наблюдение было возможно при выполнении определенных условий. Во-первых, увиденное выглядело реально. Во-вторых, в большинстве случаев оно воспринималось именно как агрессия. В-третьих, агрессия перенималась, когда зритель отождествлял себя с агрессором, а потенциальный объект агрессии для конкретной личности ассоциировался с жертвой агрессии в фильме. В результате агрессии герой достигал цели или получал удовольствие, значимое для зрителя. Негативное влияние средств массовой информации на развитие детей и подростков вызывало справедливые опасения и требовало специального изучения [488, с. 105–107].

Приобретая информацию о мире из специально созданных для этой цели объектов — текстов, изображений, киноэкранов и т. п., — человек тем самым получал возможность и, более того, привычку воспринимать в качестве объекта свое сознание вообще — в том числе религиозное сознание, которое ранее было неотъемлемой частью самого существования человека. Превращение своего собственного религиозного сознания в объект приводило к «критическому», «аналитическому» отношению к нему. Поэтому радикализация сознания широких слоев населения сопровождалась секуляризацией.

Одной из ее причин являлись внутренние проблемы самой церкви.

К концу исследуемого периода началось падение авторитета русского духовенства, которое объяснялось не безверием русского народа, а, напротив, его повышенными религиозными требованиями, не находившими удовлетворения. Русский народ охладевал к православной церкви и терял восприятие спасительности церковных обрядов. Безусловно, подобное отчуждение народных масс от православной веры постепенно приводило к внутренней пустоте, утрате укрепляющего сознание внутреннего стержня. Поэтому душа русского человека делалась благодатным материалом для проникновения различного рода радикальных и противогосударственных настроений.

Русские исследователи С.Л. Франк, А.С. Изгоев, Ф.А. Степун и др. отмечали, что характернейшим состоянием русского общества становилась всеобщая конфликтность. «Каждый находился в идейном конфликте с кем-нибудь. У каждого в голове была своя Россия, понимаемая совершенно иначе, чем родными, соседями, сослуживцами и т. д. Всеобщих авторитетов, общих дорогих всем идей, привязанностей, симпатий не стало. Каждый стал сам себе философ, идеолог, историк, основатель своей религии» [271, с. 114].

Каждые вновь созданные партии, организации, союзы вскоре разъединялись, дробились, взаимоотталкивались. Процесс расслоения общества разрастался. В значительной части образованного общества утвердилось ложное мнение, что Россию от «ужасов царизма» может спасти только революция, только свержение самодержавия.

«По моим наблюдениям, — писал Ф.А. Степун, — в конце XIX и еще более в начале XX в. в каждой русской семье, не исключая царской, обязательно имелся какой-нибудь свой собственный домашний революционер. В консервативных — дворянских семьях эти революционеры были либералами, в интеллигентски-либеральных — социалистами, в рабочих — после 1905 г. — иной раз и большевиками. Очень большой процент из них составляли снесенные радикальными ветрами

влево талантливые неудачники, амбициозные бездельники, самообольщенные говоруны и мечтательные женолюбы. Через женолюбов разлагалась обычно самая консервативная часть всякого общества — женщины» [170, с. 185–186].

Подобное состояние взрослой части русского общества в конце XIX — начале XX в. не могло не сказываться на идеалах и мировоззрении российского юношества. В опубликованной в это время переписи московского студенчества содержались следующие данные (большинство опрошенных студентов принадлежали к интеллигентным семьям — у 60 % отцы получили образование не ниже среднего): на вопрос, имела ли семья влияние на выработку этических идеалов, эстетических вкусов, товарищества и т.д., из 2150 опрошенных положительный ответ дали только 1706 студентов. Из них 56 % отвергли влияние семьи и только 44 % признали его наличие.

Из 1794 студентов, ответивших на вопрос — имела ли семья влияние на выработку определенного мировоззрения, 58 % дали ответ отрицательный, 42 % — положительный. Три четверти ответивших студентов указали, что семья совершенно не руководила их чтением, а из той четверти, которая признала наличие такого руководства, 73 % отметили, что она наблюдалась лишь в детском возрасте, и только у остальных (у 172 студентов из 2094) семья руководила чтением и в юношеском возрасте [271, с. 100]. Взволнованные педагоги констатировали отсутствие положительного семейного влияния. Более того, большинство детей вступало в университет уже растленными. По данным анкеты, из 967 студентов, указавших точное время своих первых половых отношений, 61 % юношей начали их не позднее 17 лет, причем 53 мальчика начали их в возрасте до 12 лет, 152 ребенка — в возрасте до 14 лет.

Как выяснилось, второе место после семьи в жизни ребенка всегда занимает школа. Из 2081 опрошенного студента — 1791 (86%) заявили, что ни с кем из учебного персонала школы у них не было духовной близости. В подобных условиях воспитание свое юноша в средней школе все-таки получал, но не у педагогов, а в своей новой товарищеской среде. Товарищество

и давало ему, выходявшему из семьи и официальной школы нигилистом, интересы. А.С. Изгоев отмечал: «Начинаясь с боевого союза для борьбы с учителями, обманывания их, для школьных бесчинств, товарищество продолжалось не только в виде союза для пооек, посещения публичных домов, но и в виде союза для совместного чтения, кружков саморазвития, а впоследствии и кружков совместной политической деятельности» [271, с. 103–104]. Однако это единственное «культурное» влияние, воспитательно действующее на молодежь в том виде, как оно сложилось в России, обладало многими вредными и опасными сторонами. В гимназическом товариществе юноша уже уходил в подполье, становился отщепенцем, где личность человека сильно уродовалась. Юноша обособливался от всего окружающего мира и становился ему враждебен. Войдя в товарищеский кружок самообразования, он сразу проникался чрезмерным уважением к себе и высокомерием по отношению к другим. Все это подрывало традиционные христианские основы воспитания учащейся молодежи.

В таких условиях идеалы христианского подвижничества, лежавшие в основе традиционной русской гражданственности, отбрасывались. Устанавливались атеистические нормы жизни, молодежь принимались основы религии человекобожества, которые переходили в идолопоклонство [192, с. 36]. В социально-философской и педагогической литературе исследуемого периода появлялось понятие «героизм», которое, по мнению С.Н. Булгакова, М.И. Гершензона, А.С. Изгоева, раскрывало сущность мировоззрения и идеалов юношества. «Героя канонизируют больше всего страдания и гонения и в собственных глазах, и в глазах окружающих. Героический интеллигент не довольствуется поэтому ролью скромного работника, его мечта — быть спасителем человечества или, по крайней мере, русского народа. Для него необходим не обеспеченный минимум, а героический максимум. Максимализм есть неотъемлемая черта интеллигентского героизма», — писал С.Н. Булгаков [193, с. 39]. В России самой благоприятной средой для культивирования героизма была ученическая среда. Благодаря молодости, недостатку жизненного опыта

и научных знаний русская молодежь с наибольшей полнотой принимала и выражала идеал героического максимализма. И если в христианстве старчество являлось естественным воплощением духовного опыта, то в русском обществе такую роль исполняла учащаяся молодежь. По свидетельству Н.А. Бердяева, С.Л. Франка, С.Н. Булгакова, духовная педократия — господство детей — было величайшим злом русского общества. «Это уродливое соотношение, при котором оценки и мнения “учащейся молодежи” оказываются руководящим для старших, переворачивает вверх ногами естественный порядок вещей и в одинаковой степени пагубно и для тех, и для других» [189, с. 43–44].

Более того, по мнению исследователей идеалов школьной молодежи, учащиеся, заканчивавшие гимназии, «не знают тех средств, с помощью которых можно было бы реализовать свои возвышенные идеалы» [410, с. 3]. «Хаос мнений, — резюмировал один московский учитель женской гимназии, анализируя сочинения гимназисток, написанные о своей будущей жизни. — Страшно становится за этих девочек, стремящихся “совершать подвиги”, жаждущих “всего великого”, “решивших отдавать свои жизни на благое дело”, мечтающих о ком-то, кто “поведет их смело на борьбу”, живущих более чувством, чем рассудком, рвущихся в жизнь и боящихся ее» [409, с. 182].

Школьное юношество проходило свое становление в сложных условиях ломки старых ценностей и формирования новых социальных отношений. Отсюда брали свои истоки пессимизм, неверие в будущее. Росли агрессивность, экстремизм, криминальность.

Множество целей и ценностей с трудом осваивалось молодым человеком. Это стимулировало внутреннее беспокойство, создавало «горючий материал» для социальных конфликтов. Для школьной молодежи это состояние усиливалось переходными особенностями возраста, повышенной эмоциональностью, несовпадением запросов и возможностей, поиском целей и незнанием средств для их достижения.

На формирование нравственного мировоззрения учащегося, его ценностных установок в большей степени оказывала

воздействие случайная товарищеская среда, взрослые, обладавшие сильным характером для того, чтобы влиять на других, средства массовой информации, случайный подбор книг и пр. Как следствие, выпускалась в жизнь молодежь без прочных моральных устоев, бездуховная, неприспособленная к самостоятельной деятельности и упорному труду, быстро менявшая свои взгляды.

Русской общественностью и учеными отмечалась противоречивость ориентаций и оценок школьников, резкое снижение интереса к образованию как социальной ценности. Все больше молодых людей ориентировалось на потребительское отношение к своим сверстникам, другим людям, на ценности молодежной субкультуры. Молодое поколение оказывалось перед выбором нравственных ценностей в новых условиях существования, когда шло разрушение устоявшихся социальных связей, навязывались индивидуализм и эгоизм [409, с. 183].

Многие социологические исследования показывали, что значительной части школьников были присущи меркантильно-прагматические ориентации, пренебрежительное отношение к духовным и нравственным ценностям. С одной стороны, это было следствием интенсивного развития рыночных отношений, с другой — того, что в течение длительного времени многие аспекты содержания нравственного воспитания деформировались в соответствии с социально-политическим реформированием общества, и школа недооценивала процесс развития духовно-нравственной сферы личности подростка. При господстве релятивистских ценностей в обществе различие добра и зла становилось невозможным, искажалась основа человеческой культуры — ее духовность [184, с. 14; 362, с. 9; 389, с. 24].

Для многих молодых людей утрачивали свою актуальность важнейшие нравственные понятия, такие как: альтруизм, участие, скромность, смирение, ласковость, честность. Все чаще юношество ценило материальный достаток, практицизм, умение вести дела, силу как необходимые качества, позволявшие им добиться большего в жизни, чем тем, кто действовал по нравственным заповедям.

## **Глава 2**

# **СОДЕРЖАНИЕ, НАПРАВЛЕНИЯ И ФОРМЫ УЧЕНИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX — НАЧАЛА XX ВЕКА**

### *2.1. Причины возникновения ученического движения*

Социальная активность учащихся наиболее ярко выражалась в ученическом движении. В конце XIX — начале XX в. отечественной педагогической практикой был накоплен значительный опыт проявлений гражданской активности учащейся молодежи. В большей степени он приобретался детьми в школьных коллективах, в клубных, любительских и других объединениях, строивших свою работу на гуманистических и демократических принципах. Дети, объединяясь в коллектив единомышленников (часто разновозрастный), вместе со старшими товарищами учились решать те или иные задачи, общие для своей школы, села, города и т. д. Воспитывала общая гражданская ответственность и забота об улучшении окружающей жизни.

Ситуация, складывавшаяся в русской школе во второй половине XIX — начале XX в., вызывала недовольство большинства учащихся. Их наиболее активная и оппозиционно настроенная часть, учитывая эти обстоятельства, организовывала школьников на борьбу с противоречивым режимом учебных заведений. Она велась в течение всего пореформенного периода вплоть до 1917 года. Ученическое движение проявлялось в различных формах: самообразовании и академической борьбе, предъявлении коллективных требований, obstruction, в ряде случаев имели место террористические акты