

УДК 37(09)»20»

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛ РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ 20–50-Х ГОДОВ XX ВЕКА КАК УНИКАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В.М. Лобзаров, Г.А. Демурчан

Тверской государственный университет

На современном этапе развития отечественной школы наблюдается значительный интерес педагогов и родителей к историческому прошлому российского элитного образования. Отношение к феномену отечественных элитных школ носит сложный и противоречивый характер. Без обращения к творческому использованию духовного наследия российского элитного образования формирование концепции развития отечественной школы начала XXI в. не представляется возможным. Одним из наиболее значимых этапов в развитии негосударственного элитного образования является период активной образовательной деятельности школ русского зарубежья первой половины XX в.

Ключевые слова: элитное образование, элитарное образование, школы русского зарубежья, духовные основы образовательной деятельности.

Процесс становления и развития российского элитного образования охватывает длительный исторический период, начало которого приходится на последние десятилетия XVIII – XIX в.

Развитие российского элитного среднего образования было прервано после Октября 1917 г, и любая возможность его «полноценного» воссоздания исключалась вплоть до 90-х гг. XX в. Попытка воссоздания элитных школ в современной России вызывает сложные и неоднозначные оценки.

Единая концепция роли и места элитного среднего образования в современной России отсутствует. Диапазон критики элитного среднего образования крайне широк и «простирается» от утверждения о невозможности воссоздания элитного образования в России в силу утраты его духовных исторических традиций, свойственных XIX столетию, до убежденности в том, что в современном демократическом, динамично развивающемся обществе элитное образование является непозволительной социальной роскошью и в определенном смысле образовательным историческим анархизмом, приводящим к нецелесообразному расходованию учебного времени, интеллектуальных сил и финансово-материальных ресурсов общества.

В то время как позиция общества по отношению к элитному образованию остается крайне противоречивой (и вероятно, в большей степени негативной, что связано с тем, что элитные школы вступают в противоречие с традиционными ментально обоснованными представлениями о социальной справедливости и необходимости абсолютно равных стартовых образовательных позиций для молодежи), позиция государства по отношению к элитному образованию носит скорее нейтральный и в какой-то степени выжидательный характер.

Изучение прошлого и настоящего элитного образования, несмотря на появление в начале XXI в. многих талантливых работ по истории отечественного элитного образования, тем не менее еще не завершено. В первую очередь это относится к оценке современного состояния элитного образования в России и футурологического прогнозирования возможных тенденций его развития в будущем.

Интерес к данному кругу проблем диктуется не только научно-познавательными запросами, но и необходимостью самоопределения общества и государства по отношению к современному феномену элитного среднего образования.

В целях внесения определенной ясности в использовании понятий «элитное» и «элитарное» образование считаем необходимым отметить, что, учитывая отсутствие единой терминологии, с долей условности понимаем под «элитарным» образованием социально закрытую систему образования, ориентированную исключительно на удовлетворение образовательных запросов высших слоев общества, представляющих наследственные элиты («элиты крови») и финансово-материальные социальные элиты («элиты кошелька»).

Под «элитным» образованием подразумевается образование, осознанно служащее воссозданию духовно-интеллектуальных элит России, которые в будущем смогут влиться в ряды элит науки, бизнеса, политики, искусства и сыграть одну из лидирующих ролей в их творческом развитии и самоактуализации. При этом вполне осознанно делается акцент не только на культивацию высокоинтеллектуальной направленности образовательной деятельности этих школ, но и на её духовной составляющей, что, вероятнее всего, особо актуально для современной России.

Таким образом, средние учебные заведения могут носить элитный характер, но оставаться открытыми для способной и одаренной молодежи, не являясь социально-элитарными. Также могут существовать элитарные школы (т. е. ориентированные на удовлетворение запросов социальных элит, но при этом не обладающие необходимым духовно-интеллектуальным потенциалом для достижения статуса элитных).

Ярким примером развития отечественного элитного образования является образовательная деятельность школ русского зарубежья 20 – 50-х гг. XX в. Школы русского зарубежья представляют собой уникальное и в значительной степени неповторимое явление истории российского образования. Их уникальность и неповторимость в первую очередь заключается в том, что им выпала великая и трагическая миссия, выражающаяся не только в том, чтобы явиться своеобразными островками российской духовной культуры в условиях зарубежья, но и на практике реализовать идеал национального образования, к которому традиционно стремились лучшие представители российской педагогики на протяжении всего XIX в.

Неповторимость условий развития школы русского зарубежья, заключается в следующем:

– в трагичности отрыва от России, оказавшейся под влиянием принципиально чуждой большинству представителей русского зарубежья 20 - 50-х гг. коммунистической идеологии, с присущими ей установками на неизбежность мировой революции, агрессивным и разрушительным атеизмом, оправданием любых форм социально-классового насилия, если оно диктуется интересами революции;

– в осознании того, что культура России 20–50-х годов XX века не только радикально изменяется, но и, как представляется в то время значительной части педагогов и гимназистов русского зарубежья, деградирует и разрушается под воздействием ложных мировоззренческих ориентиров, навязанных обществу террористической диктатурой государства, декларирующего себя как государство диктатуры пролетариата.

Стержнеобразующей духовной основой образовательной деятельности школы русского зарубежья являлась безраздельная приверженность идеалам и ценностям православия. Это находило свое непосредственное выражение в следующем:

– в особой реабилитирующей миссии школ русского зарубежья, педагогические коллективы которых сознательно стремились залечить боль и психические травмы детей формированием особой атмосферы человечности, взаимопонимания, бережного отношения к личности каждого гимназиста, мудрой требовательности и духовного спокойствия учителей, большинство из которых считали свою педагогическую деятельность служением Богу и России.

– в признании того, что российская культура во всей своей яркости, сложности и противоречивости тем не менее неотделима от православия, в значительной степени явившегося частью и истоком исторической судьбы России;

– в новом взгляде на российскую социальную историю и историю духовной культуры, заключающемся в осуждении всего, что связано с проявлениями социально-политического и философско-мировоззренческого радикализма, нетерпимости и бездуховности. Характерно, что при изучении российской и мировой истории и отечественной литературной классики, полностью сохраняя историческую достоверность и объективность интерпретаций исторических фактов, педагоги русского зарубежья целенаправленно делали акцент на проявлении возвышенных и благородных стремлений человека, великих подвигах выдающихся российских реформаторов, свершениях в области науки и духовной культуры;

– в неприятии критического отношения к Библии и другим текстам религиозной направленности, целенаправленном смягчении противоречий между картиной мира, нашедшей свое отражение в библейских текстах, и утверждениями и открытиями современных естественных наук. Характерно, что содержание Библии даже на уроках Закона Божьего прежде всего рассматривалось как источник духовной культуры, придающий жизни каждого человека, приобщенного к религиозным ценностям, глубокий личностный смысл;

– в пробуждении глубокого чувства личного достоинства в каждом из гимназистов при неприятии личностного и национального высокомерия как проявлений чувств, чуждых духу христианского миропонимания.

Школы русского зарубежья рассматривали себя как учебные заведения элитной направленности, что на первый взгляд совершенно не сочеталось с тяжелым финансово-материальным положением значительной части гимназистов, их родителей и, вероятно, большей части учительства, отсутствием каких-либо гарантированных условий для легкого и успешного карьерного роста после получения гимназического и даже университетского образования и решительным отрицанием какого-либо стремления к воссозданию в России будущего сословно-феодальной структуры общества.

В качестве признаков элитности школ русского зарубежья в первую очередь проявляли себя:

– *осознанное и целенаправленное стремление педагогов русского зарубежья к формированию духовно-интеллектуальной элиты, способной в будущем посвятить свои знания, талант и творческий потенциал воссозданию российской духовной культуры, пережившей последствия политического террора и разрушения, возвращающейся к своим подлинным духовным истокам;*

– *приверженность лучшему позитивному опыту российского классического образования, полностью очистившего себя от проявлений*

формализма и холодности, способного наиболее полно реализовать объективно присущий ему высокий духовный и культурный потенциал, основанный на тонком и глубоком постижении классической литературы,

– установка на максимальное развитие формально-логических способностей каждого гимназиста, высокий уровень теоретичности в изучении древних и отечественного языков.

Следует признать, что, сохраняя верность духу реформ, осуществленных под руководством министра народного просвещения П. Н. Игнатьева (1915), школы русского зарубежья не ставили задачей необходимость получения гимназистами именно классического образования с обязательным и углубленным изучением древних языков. Этому в значительной степени препятствовали и суровые реалии жизни в условиях инокультуры. Тем не менее авторитет гимназического классицизма был чрезвычайно высок, а те гимназии, которые вернулись к классицизму, встречали полную моральную поддержку со стороны гимназистов и их родителей. Характерно, что образовательная практика русского зарубежья развенчивает миф о моральной педагогической исчерпанности гуманистического образовательного потенциала гимназического классицизма.

Так, например, 4 февраля 1930 г, подводя итоги десятилетней деятельности, директор русской гимназии в Париже В. П. Недачин отмечал эффективность результатов, так как реальным и классическим отделениями было выпущено около 300 человек. При этом оба отделения расценивались как равноценные по степени своего образовательного и воспитательного значения. Педагогическим коллективом гимназии особо подчеркивалось, что программа классического и реального отделений «полностью соответствует программам русских мужских дореволюционных гимназий»[1].

Не менее успешно развивалась деятельность русской классической гимназии в Афинах, что объясняется высоким уровнем адаптированности классической гимназии к социально-культурологическим и образовательным условиям Греции, а также оптимальным сочетанием классической архаичности и реалий культурологического развития современного социума. В частности, это доказывалось успешным поступлением выпускников в университеты и другие высшие учебные заведения страны, что свидетельствовало об академичной направленности деятельности гимназии, а также основательности изучения культуры и истории Греции, высоком уровне языковой подготовки, включавшей в себя древние языки, новогреческий, французский, немецкий и английский языки, изучавшиеся избирательно по желанию гимназиста [2, с. 6–7].

Практический опыт и педагогические идеи учителей школ русского зарубежья вошли в сокровищницу педагогической мысли России. Однако, возможно, еще больший интерес с позиции современности вызывают те педагоги и мыслители, которые смогли подняться до уровня глубоких философско-аналитических и методологических обобщений. К их числу в первую очередь необходимо отнести философа и публициста Н. А. Бердяева; философа, правоведа, теоретика и историка образования С. И. Гессена; философа, богослова, психолога, теоретика и историка образования В. В. Зеньковского; философа и писателя И. А. Ильина; философа, историка и публициста Г. П. Федотова.

Многие из идей, выдвинутых крупнейшими педагогическими мыслителями русского зарубежья, имеют возможность лечь в основу концепции духовного развития личности современного элитного образования.

Среди них можно выделить следующие положения:

- постулат о неотделимости содержания элитного образования от православия как духовного фундамента российской культуры (В. Зеньковский);
- утверждение об особой роли духовно-интеллектуальных элит, способных в значительной степени предопределять духовный выбор в истории человечества (Н. Рерих);
- тезис о целесообразности регуляции в формировании элит (как количественного, так и качественного характера), целенаправленно осуществляемых семьей, школой и сферой профессиональной деятельности (П. Сорокин).

Наиболее целостно проблематика элитного образования получила свое развитие в трудах выдающихся представителей отечественной педагогической науки, оказавшихся вне России и, несмотря на это, предпринявших плодотворную попытку концептуального взгляда на прошлое, настоящее и будущее российского образования, – С. И. Гессена и Г. П. Федотова. Характерно, что каждый из них вне зависимости друг от друга разработал в значительной степени общие подходы к формированию духовно-интеллектуальных и профессиональных элит России. Разумеется, их взгляды далеко не идентичны.

Пожалуй, наиболее значимым расхождением между ними является взгляд на роль и место отечественного элитного образования XX в. Так, С. И. Гессен был убежден, что практически каждая российская школа в конечном итоге должна достигнуть такого уровня развития и глубины духовного потенциала, что окажется в состоянии участвовать в процессе формирования духовно-интеллектуальных и

профессиональных элит российского общества. Он оставался сторонником единой, но не единообразной системы общего среднего образования.

В свою очередь, Г. П. Федотов полагал, что возрождающейся России необходимо существование элитных школ, ориентированных на удовлетворение образовательных запросов детей с высоким уровнем интеллектуальных возможностей, обладающих мотивационной потребностью в упорном и систематичном интеллектуальном труде, способных в будущем сыграть лидирующую роль в развитии науки, духовной культуры, экономики и образования России.

Элитные школы, с точки зрения Г. П. Федотова, должны носить исключительно демократичный характер, так как в основе их образовательной деятельности находится установка на открытость для учащихся из всех социальных слоев общества. В качестве критериев отбора учащихся должны выступать ярко выраженные интеллектуальные задатки ребенка, достаточно высокий уровень общей культуры или, в том случае если ребенок предварительно формировался в малоинтеллектуальной и недостаточно культурной среде, искреннее стремление к получению элитного образования и постижению высших ценностей духовной культуры общества.

Г. П. Федотов признавал объективную необходимость неизбежного сохранения определенной социальной несправедливости, заключающейся в существовании элитных школ в силу своей редкости и уникальности, недоступных для большей части детей и подростков, но считал существование таких школ глубоко целесообразным и социально оправданным. Однако при этом он был убежден, что элитные школы, являясь флагманами российского образования, способны оказать позитивное духовное и методологическое воздействие на всю систему российского образования.

Несмотря на столь принципиальные различия, взгляды С. И. Гессена и Г. П. Федотова на духовную основу российского среднего образования в значительной степени близки друг другу и имеют все основания явиться основой для формирования современной концепции развития российского элитного образования. Для подтверждения этого необходимо остановиться на характеристике ряда их педагогических идей.

К числу таких идей относятся:

– убежденность С. И. Гессена, что педагогика способна определить цели и задачи образования на основе философско-концептуального подхода, так как, по мнению ученого, «развитие психологии и физиологии не проходит бесследно для педагогической теории. Но, почерпывая свои руководящие принципы и самое свое

расчленение из философии, педагогика в большей мере отражает на себе развитие философской мысли» [3, с. 35].

– философский подход С. И. Гессена к развитию педагогики:

а) в качестве ее главных задач он рассматривал не столько констатацию современного состояния образования, сколько предвосхищение того, к чему осмысленно и последовательно должно прийти образование в результате реализации философски обоснованной педагогической концепции своего развития;

б) философ определял целью образовательной деятельности школы любого уровня целенаправленное и последовательное приобщение личности к культуре общества в самом широком понимании этого слова, так как, с его точки зрения, «задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в человека культурного» [3, с. 33].

Таким образом, выдающийся отечественный философ и историк образования возлагал на педагогическую науку реальную и крайне определенную ответственность за философско-педагогическое обоснование ближайших и стратегических перспектив развития системы образования. Высшей, неизменной целью, с позиций С. И. Гессена, определяющей все последующие цели и задачи, провозглашалось сохранение и воспроизводство духовной и материальной культуры социума. Характерно, что при этом духовной культуре отводится доминирующая и определяющая роль, а к числу таких ценностей С. И. Гессен в первую очередь относил ценности науки, искусства, религии, нравственности, права, экономики.

С. И. Гессен категорически отрицает принципиальную возможность догматичности при передаче духовных ценностей от старшего поколения к младшему, что в конечном итоге способно превратить школу в консервативное образовательное учреждение, а учителя – в проводника морально устаревших нравственных установок и представлений о мире. Следствием этого может стать либо полное внутреннее отторжение ученика от школы, формирование устойчивого стремления находить ответы на волнующие его проблемы исключительно вне стен школы, либо, что еще более опасно, формирование личности, не способной к свободному, смелому, самостоятельному и нестереотипному мышлению.

Стремясь предотвратить «закостенение» содержания образования, он предлагает реализацию особого педагогического подхода к трансляции знаний, который оказывается альтернативным тому, что диктовалось образовательной политикой российского государства по отношению к среднему образованию на протяжении почти всей второй половины XIX в. Суть этого подхода заключалась в

том, что С. И. Гессен предполагал не просто приобщение личности к культуре, а придание личности внутреннего импульса для непрерывающегося в течение всей жизни духовного саморазвития и диалога с культурой. По утверждению С. И. Гессена, «...подлинное образование заключается не в передаче новому поколению того готового культурного содержания, которое составляет особенность поколения образовывающего, но лишь в сообщении ему того движения, продолжая которое, оно могло выработать свое собственное новое содержание культуры» [там же].

Все это дает основание утверждать, что С. И. Гессеном выдвигалась задача формирования личности, способной не просто воспринимать культуру, но и в конечном итоге выступать в роли одного из источников ее беспрестанного самодвижения и саморазвития.

В целях формирования личности, способной в полном объеме впитать в себя культурное духовное наследие прошлого и войти в беспрестанный живой поток творчества, С. И. Гессен предлагал разработать своеобразную систему целей-заданий, охватывающих все содержание школьного образования, образующих сложную иерархию по степени своей образовательной значимости и предполагающих обязательность самостоятельного и творческого мышления учащихся. Цели-задания должны отражать содержание различных областей культуры. В то же время наиболее значимыми целями-заданиями в концепции С. И. Гессена выступают: образование «рыцарей Духа», богатых в своей целостности, ярких в своей индивидуальности, свободных и творческих личностей; образование «к свободе», воспитание личности, способной жить в свободном демократичном обществе, приобщенной к творчеству и владеющей методами научного исследования.

В качестве важнейшего средства образования, с точки зрения С. И. Гессена, выступает приобретение научных знаний, получение научного образования, которое не сводится лишь к постижению и даже своеобразному «открытию для себя» научных истин вследствие хорошо организованной учебно-исследовательской деятельности, но представляет собой «...процесс, захватывающий целого человека». В этих условиях назревает потребность формирования школьного учителя качественно нового типа: «Учителя, способного мыслить научно, давать образцы приложения научного метода, демонстрировать нюансы, тонкости научного анализа» [4, с. 36]. Современный учитель, по мнению исследователя, должен «обладать способностью, являться образцом», передаваемым от человека к человеку «путем заразы» [там же].

В качестве несомненного достоинства концептуальных идей С. И. Гессена выступает их ярко выраженный реализм и осуществимость. Так, в частности, вполне принимая и поддерживая

идею учебно-исследовательской деятельности в современной ему школе, С. И. Гессен ставит перед школьным образованием достаточно «скромные» требования. Это формирование способности к глубокому самостоятельному осмыслению изучаемого учебного материала, умению точно передать чужую мысль, принятию установки на добросовестное наблюдение с помощью уже известных приемов и готовность самостоятельно развивать и применять принятые положения. Данный подход не предполагает в качестве обязательной самоцели осуществление самостоятельных научных исследований и лишь создает необходимые образовательные предпосылки для максимально возможного приобщения к научным исследованиям в период получения выпускниками школы университетского образования.

Аналогичный подход предлагается С. И. Гессеном к развитию ученического самоуправления, которое он рассматривает как обязательное для каждого учебного заведения. В качестве определяющей образовательной цели самоуправления, с точки зрения С. И. Гессена, выступает формирование социально активной личности, способной и морально готовой жить в условиях демократического общества. Это предполагает превращение «распыленной ученической среды» в «целостный расчлененный организм, внутри которого каждый школьник приучался бы к добросовестному выполнению определенной общественной функции»[3, с.157].

Вместе с тем С. И. Гессен полностью отрицает принципиальную возможность переложения на плечи школьной молодежи задач и проблем управления или соуправления школой. Любая попытка внесения в школьное или студенческое самоуправление задач, чуждых его природе, неизбежно повлечет за собой его разрушение. Реальное выражение самоуправления ученического коллектива должно найти свое выражение в организации широкой общественной жизни молодежи – творческих союзах, научных обществах, публицистике и других формах.

Полностью принимая мысль о целесообразности дифференциации обучения с учетом природных задатков и личностной мотивационной потребности учащихся, С. И. Гессен, однако, предостерегает против слишком узкого подхода к выбору специальных отделений, поскольку это может «взорвать» целостную систему школьных знаний.

Характерно, что идеи С. И. Гессена, связанные с элитным образованием, приобретают еще большую актуальность и концептуальную завершенность в их сопоставлении с идеями в этой области не менее яркого представителя философско-педагогической мысли русского зарубежья Г. П. Федотова.

К числу таких идей, необходимо отнести:

– признание Г. П. Федотовым того обстоятельства, что российское общество, в случае своего освобождения от тоталитарного государственно-политического режима, со всей остротой встанет перед необходимостью реализации государственного плана воссоздания научной элиты. А в случае, «если пореволюционная власть останется в руках людей, созданных революцией» и в силу этого неспособных в полном объеме понимать роль культуры в жизни общества, «культурной элите придется, может быть, выдержать нелегкий бой за Академию, за университет, за классическую школу» [5, с. 219];

– утверждение, что сохранение и воспроизводство духовной элиты России носит не только национальный, но и общепланетарный характер. И, как убежден философ, необходимо постоянно утверждать мысль о необходимости иерархии духовной элиты в обществе, когда «не в одной России, а в половине Европы торжествующая демагогия хочет обезглавить элиту и утопить ее в красном, черном, коричневом, по существу, всегда сером национальном однообразии» [там же, с. 216].

– формирование особого чувства достоинства новой российской элиты, наделенной «особым чувством орденского самосознания», способностью сочетать в себе осознание своей духовной, интеллектуальной и образовательной исключительности и одновременно способностью привлекать к себе талантливых, одаренных и мотивационно ориентированных представителей молодежи из всех слоев общества для получения глубокого образования, достигаемого ценою максимального напряжения духовно-интеллектуальных сил;

– курс на воссоздание элитных школ, в основе которых должен лежать принцип культурно-интеллектуальной селекции, основанной на полном отрицании сословно-классовой привилегированности, являющейся отражением отжившего сословно-феодалного общественного сознания;

– установка на особую и неповторимую атмосферу культа напряженного интеллектуального труда, духовной культуры, мотивационную готовность учащихся к приобщению к классическим духовным ценностям, предопределившим историческую судьбу и наиболее характерологические черты отечественной и европейской духовно-интеллектуальной и профессиональных элит.

Особый интерес представляют идеи С. И. Гессена и Г. П. Федотова, которые, не являясь идентичными, тем не менее дополняют и углубляют друг друга. К их числу, в частности, относится убеждение С. И. Гессена в том, что университет и любая высшая научная школа – это «не просто учебное заведение, хотя бы и высшего типа, но очаг научного исследования, и только в меру развиваемой им научной деятельности также и высшая научная школа» [3, с. 291].

По сути, развивая и углубляя теоретическое обоснование данного положения, Г. П. Федотов отмечает, что «главное дело университета будет состоять не в чтении популярных лекций, а в лабораторно-семинарских занятиях для подготовки будущих ученых» [5, с. 212].

С. И. Гессен рассматривает среднюю школу как образовательный центр духовной культуры, в котором «просвечивает» университет. В свою очередь, Г. П. Федотов убежден, что необходимо осуществление по всей России самого тщательного отбора одаренной молодежи. С его точки зрения, в интересах воссоздания духовно-интеллектуальных элит «должны быть открыты две классические школы, весьма замкнутые и привилегированные, как и первые университеты. Но привилегии обеспечиваются исключительно знаниями и способностями» [там же, с. 219].

Все это, по мнению Г. П. Федотова, поднимет уровень и содержание историко-филологического образования, так как, с точки зрения исследователя, историко-филологические факультеты, «наиболее обескровленные теперь, будут пополняться прекрасным составом слушателей, каких не имел и наш старый демократический университет» [там же].

Этому близка мысль С. И. Гессена о том, что целью образования является формирование личности, способной обладать «могуществом индивидуальности, которая коренится не в ней самой, не в природной мощи ее психофизического организма, но в тех духовных ценностях, которыми проникаются ее тело и душа и которые просвечивают в них, как задания для творческих устремлений» [3, с. 365].

Уже одно это, с точки зрения С. И. Гессена, должно было обеспечить духовно-интеллектуальной и профессиональной элите России лидирующую роль в развитии общества на переходном этапе от тоталитарного режима к демократическим основам общества и сохранить за ней это положение на протяжении всей последующей истории России.

Развивая эту мысль, Г. П. Федотов утверждал, что «место мыслителя и художника непосредственно вслед за святым и рядом со священником в нормальной иерархии» и «первое место интеллигенции предполагается иерархией ценностей в системе национального производства. Мысль, слово, форма и звук важнее, выше практических материальных вещей, ибо имеют более близкое отношение к цели культуры, к самому смыслу существования наций» [5, с. 322].

Особый интерес представляют взгляды двух выдающихся мыслителей и педагогов на роль и место христианского воспитания в образовательной деятельности элитной школы. Их объединяет непоколебимая убежденность в невозможности образовательной

деятельности вне обращения к духовно-религиозным ценностным приоритетам.

Характерно, что С. И. Гессен ставит акцент на утверждение самоценности личного бессмертия, любви к ближнему и любви к Богу как потенцированной любви к ближнему, способной принести высшую радость и придать глубочайший внутренний смысл духовному саморазвитию и творческому самовыражению личности.

В свою очередь, Г. П. Федотов видит высший смысл приобщения к культуре в формировании личности в духе христианской любви, которая призвана утверждать радостные, оптимистичные начала восприятия мира и одновременно культивировать дух совестливости, сострадания и способности к духовной жертве во имя ближнего и дальнего. Равновесие двух противоположных начал в сознании личности элитного типа и должно привести к формированию христианско-православной духовной гармонии.

Следует признать, что духовные основы практической деятельности элитных школ русского зарубежья и концептуальные обоснования роли и места элитного образования, предложенные мыслителями и теоретиками русского зарубежья, представляют значительный интерес с позиции современности и еще потребуют своего многостороннего осмысления.

Развитие исторических событий привело к тому, что выпускники школ русского зарубежья не смогли сыграть, казалось бы, predetermined им роль воссоздания духовного потенциала России и формирования ее профессиональных элит. Тем не менее потенциал педагогики русского зарубежья может быть востребован при формировании концепции развития современного отечественного элитного образования.

Философско-теоретические основы и педагогическая практика школ русского зарубежья 1920–1950-х гг. были направлены на предотвращение в будущем формированию «псевдоэлит», определяющих судьбу общества и государства, но, по существу, не обладающих элитным образованием и соответствующим уровнем элитного общественного сознания, а также на противодействие укреплению на вершине государственной власти немногочисленной, но чрезвычайно опасной для общества группы людей, получивших профессиональное элитное образование, но не испытавших при этом воздействий его духовно-гуманистического и христианско-православного потенциалов

Именно поэтому школы русского зарубежья ставили перед собой задачи подготовки для России творческой, яркой и талантливой молодежи, способной к получению фундаментального высшего образования и проникнутой духом гуманизма и христианских духовных

ценностей. К числу духовных ценностей, утверждаемых школами русского зарубежья, принадлежат: культ свободного и напряженного интеллектуального труда, стремление к максимальному творческому самовыражению, признание уникальности человека как носителя высшего духовного начала, отвращение к любым формам социально-политического насилия, любовь к жизни, социальный оптимизм, готовность к жертвенности во имя счастья «дальних и близких», признание высшего божественного смысла жизненного пути и судьбы каждого человека, идеалы любви и христианского всепрощения, активное личностное осмысление прошлого, настоящего и будущего России как вечного потока непрекращающегося общественного и духовного саморазвития и др.

Однако педагоги русского зарубежья, выполнив свою гуманистическую миссию, тем не менее:

несколько упрощенно трактовали события, происходящие в СССР, недооценивали прочность и устойчивость Советского государства;

не в полной мере осознавали мощный внутренний потенциал страны, сумевшей даже в условиях тоталитарного режима не только сформировать свою интеллигенцию, но и культивировать в ее рядах профессиональную элиту науки, искусства, промышленного производства, генералитета и других определяющих сфер общественного развития;

не смогли адекватно оценить действия государственной власти в СССР, которая была поставлена перед объективной необходимостью поддержки фундаментального образования, академической науки, профессионального искусства.

Это не только объективно приводило к росту профессионализма, но и формировало в общественном сознании представителей профессиональных элит тонкий вкус и художественно-эстетическое понимание российской и мировой духовной культуры.

Список литературы

1. Хроника // Русская школа за рубежом. Прага, 1931. Кн. 34. С. 509.
2. Хроника // Русская школа за рубежом. Прага, 1927–1928. Кн. 29–30. С. 6–7.
3. Гессен С.И. Основы педагогики: введение в прикладную философию. Берлин, 1923. С. 366.
4. Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Оссовский Е.Г. Лекции по истории отечественной педагогики. М.: ТЦ Сфера, 1995. 160 с.
5. Федотов Г.П. Судьба и грехи России // Избр. ст.: в 2 т. СПб.: София, 1991. С. 322.

**EDUCATION IN RUSSIAN-LANGUAGE SCHOOLS ABROAD IN
THE 1920-1950 AS A UNIGUE PHENOMENON OF SPIRITUAL
PROGRESS OF SPIRITUAL PROGRESS OF RUSSIAN SCHOOLING**

V.M. Lobzarov, G.A. Demurchyan

Tver State University

At the present stage of development of Russian schooling there is a significant interest of both teachers and parents to the history of Russian elite education. Attitude towards the phenomenon of Russian elite schools is complicated and contradictory. However, we are convinced that forming of the concept of development of Russian schooling at the beginning of XXI century would be impossible without studying the spiritual heritage of Russian elite education. One of the most significant stage in the development of private elite education is the period of efficient educational activity of Russian-language schools abroad during the first half of the XX century.

Keywords: *elite education, elitist education, Russian-language schools abroad, spiritual basis of the education.*

Об авторах:

ЛОБЗАРОВ Виктор Михайлович – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Тверской государственной университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33)

ДЕМУРЧЯН Гоарик Амаяковна – ст. преподаватель кафедры математики с методикой начального обучения ФГБОУ ВПО «Тверской государственной университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: goar11@bk.ru