

ISSN 2304-1242

Научное издание Нижнетагильского государственного
социально-педагогического института (филиала)
ФГАОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



2/2015

УДК 37.01
ББК 74.03
И 902

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ «ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА»

УТКИН Анатолий Валерьевич — главный редактор, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии НТГСПИ (ф) РГППУ, г. Нижний Тагил.

КОРНЕТОВ Григорий Борисович — председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления». г. Москва

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА:

БЕЗРОГОВ Виталий Григорьевич доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Ведущий научный сотрудник ФГНУ «Институт стратегии и теории образования» РАО. г. Москва

ЛУКАЦКИЙ Михаил Абрамович доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Заведующий лабораторией теоретической педагогики ФГНУ «Институт стратегии и теории образования» РАО, заведующий кафедрой НГОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет». г. Москва

РОГАЧЕВА Елена Юрьевна доктор педагогических наук, профессор. Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых». г. Владимир

РОМАНОВ Алексей Алексеевич доктор педагогических наук, профессор. Заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина». г. Рязань

САВИН Михаил Викторович доктор педагогических наук, профессор. Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет». г. Волгоград

СЛОВ Александр Игоревич кандидат педагогических наук, доцент. Ректор ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления». г. Москва

ШЕВЕЛЕВ Александр Николаевич доктор педагогических наук, профессор. Заведующий кафедрой педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования. г. Санкт-Петербург

ЮДИНА Надежда Петровна доктор педагогических наук, профессор. Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Дальневосточный государственный гуманитарный университет». г. Хабаровск

СМИРНОВА Лариса Владимировна — ответственный редактор кандидат педагогических наук, доцент, начальник управления научных работ и подготовки научно-педагогических кадров НТГСПИ (ф) РГППУ, г. Нижний Тагил.

СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

Уткин А. В., д-р пед. наук, доцент СТЕНОГРАММА ТРЕТЬЕГО НАЦИОНАЛЬНОГО ФОРУМА РОССИЙСКИХ ИСТОРИКОВ ПЕДАГОГИКИ	7
---	---

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ
ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Смирнова Л. В., канд. пед. наук, доцент ИОСИФ ИВАНОВИЧ ПАУЛЬСОН (к 190-летию со дня рождения)	20
---	----

Паульсон И. И. ОЧЕРК ПРАКТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ. ВВЕДЕНИЕ	27
---	----

Мельников Р. А., канд. пед. наук, доцент К 200-ЛЕТИЮ АКАДЕМИКА О. И. СОМОВА (1815–1876)	36
---	----

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ

Корнетов Г. Б., д-р пед. наук, профессор ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ И УЧЕНИЯ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ	44
--	----

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

- Алешина С. А.,**
канд. пед. наук, доцент
ТРАДИЦИИ РУССКОЙ
ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ
В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
XIX – начала XX в.
(на примере Оренбургской епархии)69
- Астафьева Е. Н.**
СВОБОДНОЕ ВОСПИТАНИЕ В РОССИИ
В КОНЦЕ XIX – ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XX века80
- Заварзина Л. Э.,**
канд. пед. наук, доцент
АКТУАЛИЗАЦИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ К.Д. УШИНСКОГО
В КАНУН ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ
(1941–1945 гг.)100
- Петрова С. С.,**
канд. пед. наук, доцент
СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ФОРМ
И СОДЕРЖАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОРГАНОВ СТУДЕНЧЕСКОГО
САМОУПРАВЛЕНИЯ В ВУЗАХ РОССИИ
В ПОРЕФОРМЕННЫЙ ПЕРИОД
(1860–1917 г.г.)109

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Косинова О. А.,
д-р пед. наук, доцент
ИЗУЧЕНИЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ
В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ХАРБИНА И КВЖД
в конце XIX – первой трети XX веков118

Полякова М. А.,
канд. пед. наук, доцент
ОТРАЖЕНИЕ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ
В ИТАЛЬЯНСКИХ НАУЧНЫХ ИЗДАНИЯХ126

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Карякина П. К.
РЕФОРМАТОРСКИЕ ИДЕИ
ВУЛЬФА ВОЛЬФЕНСБЕРГЕРА В КОНТЕКСТЕ
ОБУЧЕНИЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ137

Дерюгина Е. Г.
СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ
ДИРЕКТОРОВ ДОРЕВОЛЮЦИОННЫХ ЧАСТНЫХ
ШКОЛ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА
конца XIX – начала XX века.....143

Научные дискуссии

- Возчиков В. А.,**
д-р филос. наук, профессор
СТУДЕНТЫ И КУРСИСТКИ
В ПОИСКАХ СМЫСЛА (два сюжета
предреволюционной беллетристики)156
- Савина А. К.,**
д-р пед. наук, профессор
ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЩЕСТВО И ПРОБЛЕМЫ
ОБРАЗОВАНИЯ В МИРЕ КАК ИСТОРИЧЕСКАЯ
РЕАЛЬНОСТЬ.....167

Обращаясь к источникам

- Вахтеров В. П.**
ОСНОВЫ НОВОЙ ПЕДАГОГИКИ.....181
- СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ202
- ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ205

КОЛОНКА РЕДАКТОРА



А. В. Уткин,
доктор педагогических наук,
доцент

СТЕНОГРАММА ТРЕТЬЕГО НАЦИОНАЛЬНОГО ФОРУМА РОССИЙСКИХ ИСТОРИКОВ ПЕДАГОГИКИ

В статье представлено краткое содержание дискуссии участников Третьего национального форума российских историков педагогики, (г. Москва, Академия социального управления, 23 апреля 2015 г.).

Ключевые слова: развитие образования и педагогической мысли; история педагогики; историко-педагогическое знание; историко-педагогическое исследование; познавательный потенциал истории педагогики

A.V. Utkin

THE TRANSCRIPT OF THIRD NATIONAL FORUM OF RUSSIAN HISTORIANS OF PEDAGOGY

The article presents a summary of the debate in the Third National Forum of Russian historians of pedagogy (Moscow, Academy of social management, April 23, 2015).

Keywords: development of education and pedagogical thought; history of pedagogy; historical and pedagogical knowledge; historical and pedagogical research; the cognitive potential of the history of education



Корнетов Г. Б.:

Уважаемые коллеги, открывая Форум, прошу обратить внимание на очередную, теперь уже одиннадцатую международную научную конференцию «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования», которая состоится 19 ноября 2015 года. Заявки на участие в работе конференции по прилагаемой форме необходимо прислать до 15 июля 2015 г. В формате Конференции предполагается издать: сборник материалов конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования»; монографию «Исторические пути развития образования и педагогики» и учебное пособие «Образование и педагогическая мысль в истории человеческого общества». Всем издаваемым книгам будут присвоены ISBN. Книги планируется издать к открытию конференции и выдать авторам, участвующим в работе конференции, при их регистрации. Дополнительную информацию об условиях участия в работе конференции и об условиях публикации материалов в изданиях конференции можно получить по электронным адресам abc1089@yandex.ru и histped2009@rambler.ru.

Участники нашего сегодняшнего Форума представляют вузы и образовательные организации Москвы

и Московской области, Санкт-Петербурга, Владимира, Волгограда, Воронежа, Калуги, Нижнего Тагила, Рязани, а в коллективной монографии «Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии»¹, которая подготовлена на основе материалов Форума, представлено около 30 статей по актуальным проблемам историко-педагогических исследований.

Нашу работу я бы определил тремя направлениями. Первое — требования экспертного совета ВАК РФ к диссертационным исследованиям по истории педагогики. Второе — деятельность журналов, представляющих страницы для историко-педагогических исследований. В ноябре 2014 года мы начали хорошую дискуссию о возможных направлениях развития изданий, перспективах публикаций, консолидации деятельности редакционных советов. Сегодня присутствуют: д.п.н., профессор, чл.-корр. РАО *Михаил Абрамович Лукацкий* — главный редактор журнала «Новое в психолого-педагогических исследованиях» (Москва); д.п.н., профессор *Алексей Алексеевич Романов* — главный редактор «Психолого-педагогического журнала» (Рязань); к.п.н., доцент *Александр Игоревич Салов* — главный редактор журнала «Academia. Педагогический журнал Подмосковья» (Москва); д.п.н., доцент *Анатолий Валерьевич Уткин* — главный редактор «Историко-педагогического журнала» (Нижний Тагил); д.п.н., профессор *Александр*

¹ Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии : монография / под ред. Г. Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2015. – 384 с. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып.89).

Николаевич Шевелев — заместитель главного редактора журнала «Непрерывное образование» (Санкт-Петербург); д.п.н., профессор *Елена Юрьевна Рогачева* — заместитель главного редактора серии «Педагогические и психологические науки» журнала «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых».

Наконец, в оставшееся время в режиме свободной дискуссии мы обсудим ряд вопросов, связанных с развитием историко-педагогической науки.

Начиная работу Форума, предлагаю почтить память товарища, коллеги, ученого Эдуарда Дмитриевича Днепрова, которого не стало 6 февраля 2015 года. Он был активным участником ежегодных Международных научных конференций «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» и ежегодных Национальных форумов российских историков педагогики. Так получилось, что мы стали единственным профессиональным историко-педагогическим сообществом, с которым общался Эдуард Дмитриевич последние 5 лет. За эти годы он был на всех наших мероприятиях и очень ценил это личностно-значимое для него общение, так как, несмотря на масштабную организаторскую деятельность и поли-

тическую активность, всегда в душе оставался историком педагогики, достаточно вспомнить подготовленные им педагогические сочинения Л. Н. Толстого в 3-х томах и двухтомник Н. И. Пирогова с очень обширными комментариями.

Именно поэтому первая презентация его фундаментальной работы «Российское образование в XIX — начале XX века» (в 2 т.) состоялась осенью 2011 года в дни работы нашей конференции.²

Высшая школа экономики готовит его последний уникальный труд — трехтомный комментарий к российскому образовательному законодательству, в котором собраны основные нормативные акты дореволюционной России — подобных изданий после революции не было.

Романов А. А.:
С Эдуардом Дмитриевичем я был знаком с 1988 года и могу сказать, что это был человек безусловного авторитета, сильной воли и офицерской закалки. Будучи профессиональным журналистом, он стал известен по статьям в «Правде», «Известиях», «Советской культуре», «Учительской газете», в которых рефреном всех педагогических идей стала вера в учителя. Убежденность Днепрова в том, что все реформы образования возможны только при активном участии общественности,



² Днепров Э. Д. Российское образование в XIX — начале XX века. Политическая история российского образования. — М.: Мариос, 2011. — Т. 1. — 648 с.; Днепров Э. Д. Российское образование в XIX — начале XX века. Становление и развитие системы российского образования (историко-статистический анализ). — М.: Мариос, 2011. — Т. 2. — 672 с.

педагогических коллективов, ученых, исследователей, стала основой его деятельности на посту министра образования страны. В деятельности Временного научно-исследовательского коллектива (1988), куда были приглашены известные директора школ, педагоги-новаторы, ученые, представителей творческих профессий, проявился масштаб этой личности. Сверхзадачей, которую ставил перед коллективом Э. Д. Днепров, было определение механизмов перестройки общего среднего образования, чтобы сама перестройка имела необратимый характер. Формирование нового педагогического мышления основывалось на глубоком исследовании проблем развития системы образования страны, анализе и обобщении опыта становления российской школы и отечественной педагогики. При этом многие революционные идеи брались из истории педагогики. Э. Д. Днепров не только талантливый организатор образования, но крупнейший исследователь, создатель таких новых научных направлений, как педагогическая историография и политическая история отечественного образования, составитель лучшей в нашей стране историко-педагогической библиографии, автор фундаментальных работ по истории отечественного образования XIX — начала XX века. Поэтому ведущие, ключевые идеи Э. Д. Днепра нужно не только сохранять, но исследовать, изучать, воплощать в жизнь.

Корнетов Г. Б.: Слово представляется Михаилу Абрамовичу Лукацкому, эксперту ВАК, д.п.н., проф., чл.-корр. РАО, заведующему

лабораторией теоретической педагогики Института стратегии и теории образования, который расскажет о событиях в ВАК и требованиях Экспертного совета к диссертационным исследованиям по истории педагогики



Лукацкий М. А.:

Самое важное событие, определяющее деятельность ВАК, — формирование новой сети диссертационных советов. При создании новой сети советов предпочтение отдают советам объединенным, в том числе по территориальному признаку, например, ВШЭ (Москва) и РГПУ им. А. И. Герцена (СПб). Работа только начинается, но количество советов по окончании оптимизации будет минимальным. Второй этап работы — утверждение нового списка ВАКовских изданий. Каким он будет, какова будет его конфигурация, сказать сейчас очень сложно, но он тоже, видимо, сократится, вероятнее всего, на треть. Прошу обратить внимание на письмо № 13-1621 Департамента аттестации научных и научно-педагогических работников Минобнауки РФ «О формировании Перечня рецензируемых научных изданий» от 13.04.2015 г.

Самым серьезным образом руководство ВАКа проводит экспертизу диссертационных исследований — критичность отношения к исследованиям только повышается. Наконец, еще одно из важнейших направлений — ротация членов Экспертного совета, новый состав которого пока не определен.

Теперь несколько слов о том, как члены Экспертного совета рассматривают диссертации. Прежде всего, эксперты обращают внимание на название работы. Если раньше работ с «неуклюжими» названиями было достаточно много, теперь их стало гораздо меньше, однако появилась «другая беда» — содержание диссертационного исследования часто не соответствует корректному, красивому названию работы. В названиях стали появляться новые модные слова, например, редкая тема обходится теперь без понятия «моделирование», а соискатель на собеседовании не может объяснить, что такое «модель», и в работе ничего о моделировании нет. Во многих работах соискатели ученой степени пишут, что были определены, обоснованы организационно-педагогические условия чего-либо, однако на вопрос о том, с помощью какого метода автор сумел определить, насколько хороши те или иные «условия», использовались ли специальные методы, позволяющие их сравнить, — ответов эксперты, как правило, не получают.

Самая серьезная ситуация складывается с обоснованием исследовательских подходов — почти в каждой диссертации есть перечисление всех тех подходов, которые используются в мире, но характеристики этих подходов нет. Кроме того, серьезные вопросы вызывает введение в научно-педагогический оборот ряда понятий или их уточнение. Определение содержания понятия, его объема предполагает знание логики и логических процедур, с которыми наши диссертанты обычно не дружат.

Среди серьезных претензий, предъявляемых к ряду работ, следует выделить описательный характер исследования. Возникает вопрос о том, содержит ли работа собственно научное исследование, а оно по определению есть форма познания, такое целенаправленное и систематическое изучение объекта, в котором используются методы и средства исследования данной науки и которое завершается формированием нового знания об изучаемом объекте. На вопрос «...может ли быть описание научным исследованием?» ответа часто нет.

Какого рода есть еще претензии — претензии к гипотезам. В большинстве случаев гипотезы носят тривиальный очевидный характер. Гипотеза — предвосхищение теоретического результата. И для историко-педагогических исследований ВАК рекомендует формулировать гипотезу как одну из основных методологических характеристик исследования.

Еще один момент: почему в педагогических работах так слабо представлена математическая статистика — она выражена только в процентном соотношении. Что такое положительная корреляция, отрицательная корреляция, как можно интерпретировать результаты соискатели не знают. Практически все замечания к качеству диссертационных исследований обоснованы, поэтому научным руководителям стоит сделать соответствующие выводы и, прежде всего, самый простой: не стоит браться за руководство диссертационной работой, если она не связана с той исследовательской деятельностью, которую

ты проводишь. Быть научным руководителем — не только тяжкий труд, но и высокая ответственность. И еще одно обстоятельство, на которое обращают внимание эксперты, — заключения диссертационных советов, которые часто дословно повторяют заключения кафедр или текст автореферата. Должны быть оригинальные, объективные заключения, тем более на докторские диссертации.

Статистика свидетельствует: количество защищенных работ и количество работ, которые прошли через Президиум существенно отличается. В 2014 году экспертизу прошло, например, 22 работы по разным психологическим специальностям, а сегодня их 10. По педагогике чуть больше работ — около 60 — но это намного меньше, чем было еще 5–6 лет назад.

Вопрос: Как уйти от описательности диссертационных работ по истории педагогики?

Лукацкий М. А.: Работы по истории педагогики и образования — это особый жанр, диссертации по истории педагогики традиционно лучше, чем работы по другим специальностям. Это реконструкция педагогического прошлого: вопрос в уровне обобщения и выявлении закономерностей в изучаемом процессе снимает проблему описательности, тем более, если данную проблему еще не исследовали, а ключевые понятия в научный оборот не вводили.

Вопрос: В зарубежных исследованиях часто встречается несколько гипотез, как ВАК к этому относится?

Лукацкий М. А.: В нашей научной традиции не формулируется

несколько гипотез, но, с моей точки зрения, научный поиск априори включает вариативность путей достижения цели, поэтому несколько гипотез всегда интересны. Беда гипотез — очевидность положений, которыми они прописаны.

Вопрос: Ваше отношение к диссертациям по персоналиям, по изучению педагогических идей отдельных ученых?

Лукацкий М. А.: Диссертации по персоналиям приветствуются — это работы, требующие глубокого погружения в материал, их очень трудно писать. Как правило, такие диссертации посвящены теоретическим воззрениям, взглядам педагогов, ученых. Однако необходимо помнить, что и в данном жанре исследований тема должна отражать проблему и иметь актуальность.

Корнетов Г. Б.: С вопросами, которые мы сейчас обсуждаем, необходимо знакомить аспирантов с первого года обучения. Подготовка кадров высшей квалификации определяется федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 — Образование и педагогические науки, который вступил в силу 1 сентября 2014 года. По новым требованиям не позднее февраля должна утверждаться тема и определяться руководитель выпускной квалификационной работы, после выполнения ВКР — утверждается тема диссертации. Аспирантура по факту не привязывается к диссертации и в том случае, если аспирант не утвердит тему диссертации, это

никак не повлияет на его обучение в аспирантуре.

Проблема в том, что в аспирантуру по нашему направлению поступает достаточно много молодых людей, имеющих слабое представление о том, что такое педагогика, в чем суть процессов воспитания, обучения. Кроме этого, если учитывать педагогические специальности, мы должны обратить внимание на множественность педагогик: культурно-историческая педагогика, когнитивная педагогика, психоаналитическая педагогика, феноменологическая, герменевтическая. История педагогики имеет разные способы рассмотрения, разные подходы и в зависимости от того, какой подход отбирается, выстраивается и интерпретируется материал.

Философ В. В. Платонов на сайте «Библиотека Гумер» представил сокращенный перевод третьего тома книги Д. Боуэна «История западного образования. Западная Европа эпохи модерна и Новый Свет» — это одна из самых знаменитых историко-педагогических книг на Западе. Платонов, в частности, во введении к книге касается известного вопроса: когда возникает педагогическая наука, считая, что к Я. А. Коменскому это не имеет никакого отношения и наукой данная отрасль знаний становится после введения эксперимента, статистики, т. е. на рубеже XIX—XX вв. С этой точки зрения педагогика оформляется как наука только с возникновением экспериментальной педагогики. К позиции Платонова можно относиться по-

разному, но главное — в методологических основаниях такого подхода, а В. В. Платонов их предъясняет.

В комментариях Б. М. Бим-Бада к двухтомнику Я. А. Коменского другой подход, в соответствии с которым (опираясь на известную статью Жана Пиаже) он пытается доказать, что педагогика как наука начинается с Коменского, т. е. представлена совершенно другая логика рассуждения. Человек, который ориентируется в методологии науки, должен понимать, что раз есть различные точки зрения, разные трактовки, системы понятий, существуют разные методологические подходы, каждый из которых имеет определенный потенциал и границы применения.

Примером тому может служить книга Роджера Смита «История гуманитарного знания», в которой описываются англо-саксонская традиция в науке и научные традиции («гуманитос») континентальной Европы, России, Германии, которые существенно различаются. На вопрос «Когда возникла педагогика как наука?» соискатель должен представить разные точки зрения и обосновать, почему он выбирает тот или иной подход. И здесь не может быть единственно правильной, уничтожающей все остальное позиции.

Лукацкий М. А.: Еще одну дисциплину я бы рекомендовал как обязательную всем аспирантам и многим докторантам — «Методология науки». Соискатели должны знать, что такое понятие, что такое суждение, какие виды научных суждений бывают, как они могут быть связаны, что

такое объем понятия, его содержание. Но об этом может говорить только специалист, имеющий отношение к логике с учетом того, что уровень логической подготовки студентов чрезвычайно низкий.

Вопрос: Научный руководитель должен задавать принципиальный вопрос: будет ли аспирант защищать диссертацию? Обязательная защита ВКР — это что-то вроде предзащиты диссертации?

Корнетов Г. Б.: Формально окончание аспирантуры не связано с защитой кандидатской диссертации, при этом в стандарте есть фраза о том, что квалификационная работа выполняется в рамках исследования, которое проводит аспирант. Задача ставится так: максимально приблизить квалификационную работу к диссертации, при этом текст может быть вкладом в содержание диссертации. Эти проблемы можно рассмотреть на страницах наших педагогических периодических изданий, к анализу которых мы сейчас переходим.

В ноябре мы поднимали вопросы, связанные с содержанием журналов. Подходы разные. А. А. Романов старается выстроить статьи каждого номера в связи с какой-либо проблемой, персоналией. Он предлагал в связи с тем, что заявлена конференция «Педагогика заботы о себе», сделать подборку таких материалов. Но эта тема весьма сложная, для начала надо прочесть «Герменевтику субъекта» Мишеля Фуко. Как организовать обсуждение на страницах журналов этих проблем?



Полякова М. А.:

Небезынтересным может быть обращение к опыту наших зарубежных коллег. Подобный материал, представлен итальянскими журналами; в частности, международный журнал «*Topologik*» включает три группы специальностей, а антропологические проблемы воспитания рассматриваются в группе философских статей. Весь 2014 год доминирующая проблематика журнала определялась идеей «заботы о себе». С нашей точки зрения, этот сюжет связан с определенной закономерностью: чем серьезнее личностные, профессиональные, социальные проблемы, тем больше людей уходит в экзистенциальный мир, в мир утопий. В большинстве статей авторы ссылаются на Хайдеггера, Фуко, которые исследуют «вечные» проблемы человека, связанные с поиском «Я» в меняющемся мире.

Корнетов Г. Б.: У нас завязалось тесное сотрудничество с итальянским журналом «*History of Education & Children's Literature*», он издается в Италии, но на английском языке. Первый номер журнала «*History of Education & Children's Literature*» вышел в 2006 году. Издаваемый Исследовательским Университетом Мачераты (главный редактор Роберто Сани) журнал возник из идеи, длительные время вынашиваемой большой группой историков образования и детской литературы из Италии и других европейских и не только европейских стран. Этот проект состоял в том, чтобы создать тематическое периоди-

ческое издание международного значения, открытое для сотрудничества с учеными и исследователями из разных стран и сосредоточенное на исследованиях по истории образования, школьных и образовательных учреждений и систем, детской литературы и изданий для детей и молодежи, школьных учебников, педагогической мысли и образовательных теорий. Журнал «History of Education & Children's Literature» входит в группу тематических научных журналов, которая на международном уровне уже представлена названиями необычайной значимости: достаточно упомянуть, ограничиваясь европейским континентом, о *Pedagogica Historica*, *International Journal of the History of Education*, *Historia de la Educaciyn*, *Revista interuniversitaria*, *Histoire de l'Éducation*, издаваемым Парижским Национальным институтом Педагогических наук (*Institut National de la Recherche Pédagogique — Paris (INRP)*), не говоря уже о богатом спектре специализированных журналов, издаваемых в Соединенных Штатах, Канаде, Аргентине и различных странах Среднего и Дальнего Востока.

Итальянские коллеги стали работать над созданием библиографии современной историко-педагогической литературы и таким образом вышли на нашу конференцию и «Историко-педагогический журнал» как профильное издание. Библиография 2011–2012 года представлена в электронной версии, а библиография 2013 г. уже оформлена отдельным томом, который включает и наши статьи с аннотациями. Таким образом, мы

присутствуем в международной библиографии.



Уткин А. В.: Во многом продуктивность исследовательской деятельности ученого и оценка результативности научных изданий связывается последние годы с регистрацией в национальной библиографической базе данных научного цитирования (РИНЦ), аккумулирующей более 7 миллионов публикаций российских авторов, а также информацию о цитировании этих публикаций из более 4500 российских журналов. Она предназначена не только для оперативного обеспечения научных исследований актуальной справочно-библиографической информацией, но является также мощным аналитическим инструментом, позволяющим осуществлять оценку результативности и эффективности деятельности научно-исследовательских организаций, ученых, уровень научных журналов и т. д.

В основе системы лежит библиографическая реферативная база данных, в которой индексируются статьи в российских научных журналах. Для всех российских журналов в РИНЦ рассчитывается как классический импакт-фактор, который широко используется во всем мире для оценки уровня научных журналов, так и более сложные библиометрические показатели, учитывающие целый ряд дополнительных факторов, влияющих на величину импакт-фактора, и позволяющие скорректировать это влияние.

Все номера «Историко-педагогического журнала» зарегистрированы

в РИНЦ, представлены в полнотекстовом виде на платформе eLIBRARY.RU, в том числе в открытом доступе, что позволяет в большинстве случаев ознакомиться и с текстом оцениваемой публикации.

За четыре года существования «Историко-педагогического журнала» опубликовано 269 статей, среднее число статей в выпуске — 18, но суммарное число цитирований журнала неоправданно низкое — 31, несмотря на то что в журнале печатаются статьи ведущих в России ученых-исследователей истории педагогики и образования. Журнал рассылается по крупнейшим библиотекам страны и ведущим педагогическим вузам. Цель подобных изданий — объединение научного сообщества в решении исследовательских проблем, расширение пространства историко-педагогических исследований, презентация и представление лучшего опыта научных школ и ведущих ученых. В данном контексте наше дружное, творческое, профессионально сильное сообщество историков педагогики вне тренда современных требований, так как в РИНЦ учитывается самоцитирование и цитирование соавторами, возраст публикации, число соавторов, авторитетность ссылки (кто процитировал) и т. д.

Идеи развития журнала связаны с дальнейшим совершенствованием сайта издания, выпуском тематических номеров (например, по опыту работы семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики»; специальный выпуск статей аспирантов и т. д.).

Лукацкий М. А.: Профильных журналов фактически не будет, если

учитывать рекомендацию президиума ВАК о включении в Перечень рецензируемых научных изданий не более чем по трем отраслям науки, при этом в совокупности — не более чем по пяти группам специальностей в соответствии с Номенклатурой специальностей научных работников. История философии, история социологии, гражданская история, культурология и педагогика — это возможное поле исследований, включающих историко-педагогическое знание.

Романов А. А.: В этом году научно-методическому журналу «Психолого-педагогический поиск» ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет им С. А. Есенина» исполнилось 10 лет. За годы существования в журнале опубликовано около шестисот статей. Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук. Журнал выходит 4 раза в год, среднее количество статей в журнале — 18. Пятилетний импакт-фактор 0,8. Количество ссылок превысило количество статей. Журнал не только по названию, но и по существу находится в постоянном поиске и развитии. Увеличивается число авторов, сегодня оно приближается к тремстам (и из них каждый третий — доктор наук или академик, именно им принадлежит авторство большинства работ). Расширяется география городов (сейчас их более 50), региональных вузов и образовательных учреждений (более 80), в которых работают наши авто-

ры — преподаватели вузов, учителя школ, педагоги систем дошкольного и дополнительного образования, государственные деятели. Из них многие являются заслуженными деятелями науки РФ, заслуженными работниками высшей школы РФ, заслуженными учителями РФ, членами Российской академии образования, Российской академии медицинских наук, Академии педагогических и социальных наук, Международной академии наук педагогического образования, Международной академии информатизации и других академий. Читателями журнала являются представители практически всех федеральных округов страны. С нами сотрудничают педагоги и психологи Белоруссии, Казахстана, Украины, Польши, Германии. Список будет расширяться.

В постоянных рубриках журнала обсуждаются проблемы философии образования, методологии историко-педагогического познания, методологии развития личности, стратегии развития образования, культуры профессиональной подготовки специалиста, специальной психологии и коррекционной педагогики, педагогической и психологической наук и практики. Осуществляется знакомство с международным опытом психолого-педагогических исследований, мировым и отечественным историко-педагогическим наследием и др.



Шевелев А. Н.:
Журнал «Непрерывное образование» издается Санкт-Петербургской академией постдипломного педагогичес-

кого образования с марта 2012 года. Традиционные рубрики журнала: «Теоретико-методологические проблемы современного образования», «Научные исследования образовательной практики», «От семейного к постдипломному образованию», «Воспитание и социализация человека», «Зарубежный опыт развития образовательных систем». Есть постоянная рубрика «Из истории педагогических идей и воззрений». Подготовлены документы о включении журнала в Перечень рецензируемых научных изданий. Вместе с тем, думаю, не столь важен вопрос о ВАКовском статусе. Например, «Историко-педагогический журнал» — специализированное издание, которого не было в дореволюционной и постсоветской России, и он играет большую роль для историко-педагогической корпорации, аспирантов. Стоит развивать идею аспирантских статей: мы должны иметь базу данных по руководителям и тематике. Было бы очень интересно знать, чем занимаются аспиранты у коллег по регионам. Можно было бы сформировать определенный заказ в рамках историко-педагогической проблематики на выполнение актуальных интересных исследований, чтобы статьи выполнялись с определенным исследовательским акцентом. Нужна не просто статья по диссертации, но статья-исследование, актуальное для сообщества историков педагогики в целом.

Корнетов Г. Б.: Тексты, которые пишутся, как правило, «ложатся» в диссертацию, так как любое методологически грамотное педагогическое

исследование предполагает историко-педагогический анализ проблемы. Этот ракурс показывает, насколько история педагогики может быть полезна для педагогики вообще, ведь зачастую соискатель ученой степени не догадывается, что некая проблема в истории образования и педагогики имела много решений, часто взаимоисключающих или дополняющих друг друга. Б. М. Бим-Бад подчеркивает, что история педагогики дает достоверное педагогическое знание, только опираясь на историю педагогики, мы можем сориентироваться во всем многообразии фактов, процессов, явлений педагогической действительности. Актуальность историко-педагогического знания резко возрастает и потому, что растет количество переводов педагогических работ наших зарубежных коллег. Для их правильной оценки, интерпретации, анализа необходима методологическая грамотность, включающая историко-педагогический компонент. В АСОУ преподается курс «Философия и история науки», в котором есть модуль «История педагогических учений». По этому модулю пишется реферат и пишется не всегда в логике диссертационного исследования. Например, по определенному алгоритму проводится анализ педагогического опыта конкретного педагога и по схеме пишется реферат по персоналии. На основе такого реферата готовится научная статья. Пример тому, работа аспиранток I курса АСОУ Е. В. Ноздряковой «Педагогическое наследие А. Н. Тубельского», Е. В. Даниловой «Педагогические идеи

Карла Роджерса», которые сегодня присутствуют на нашей встрече.



Рогачева Е. Ю.:

В качестве заместителя главного редактора серии «Педагогические и психологические науки» я представляю научно-методический журнал «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», который публикует результаты теоретических и прикладных исследований по актуальным проблемам педагогики и образования, психологии, социальной работы.

Издание включено в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Цель журнала — представить основные научные школы российской педагогической науки на уровне страны, региона и города, а также консолидировать усилия ученых для решения актуальных научных проблем в области фундаментальных и прикладных исследований; предоставление читателям достоверной информации, посвященной актуальным и перспективным научным разработкам по различным аспектам инновационного образования, имеющим теоретическую и практическую ценность в реальных условиях развития российских, а также международных исследований в области педагогики, психологии и образования.

Редакционная коллегия, осуществляющая экспертизу научных

статей, состоит из ведущих ученых Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, а также представителей ведущих российских научных школ в области педагогики и психологии.

Корнетов Г. Б.: Уважаемые коллеги (и, прежде всего, редакторы журналов) в заключение нашей работы прошу обратить внимание на интереснейшее и редкое исследование доктора педагогических наук, профессора кафедры педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета Оксаны Анатольевны Косиновой. Выполнена большая работа по источниковедению

русского педагогического зарубежья, сама книга — результат пятилетней работы в архивах и библиотеках будет представлена на нашей конференции в формате справочного историко-педагогического издания.

Дорогие друзья! Благодарю вас за активное участие в Форуме. Надеюсь на встречу на одиннадцатой международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования», которая состоится 19 ноября 2015 года. Напоминаю, что материалы необходимо выслать до середины июля.

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



Л. В. Смирнова

ИОСИФ ИВАНОВИЧ ПАУЛЬСОН (к 190-летию со дня рождения)

УДК 371.4

ББК 74.03

В августе 2015 года исполняется 190 лет со дня рождения Иосифа Ивановича Паульсона (16 августа 1825 — 21 марта 1898), одного из передовых русских педагогов второй половины XIX века, методиста, редактора, общественного деятеля.

Ключевые слова: педагогическая деятельность И. И. Паульсона; Санкт-Петербургское педагогическое общество; журнал «Учитель»; Фребелевское общество.

L.V. Smirnova

JOSEPH PAULSON (BY THE 190TH BIRTHDAY ANNIVERSARY)

The article is devoted to the 190th birthday anniversary of Joseph Paulson (August 16, 1825 - March 21, 1898), one of the leading Russian teachers of the second half of the 19th century, methodist, editor and public figure.

Keywords: Paulson's pedagogical activity; St. Petersburg Pedagogical Society; the journal "Teacher"; Frebel society.

Иосиф Иванович Паульсон родился 16 августа 1825 в Петербурге, в семье выходцев из Швеции. Учился сначала в шведской лютеранской

школе при церкви Св. Екатерины, затем с 1839 года в одном из старейших учебных заведений России — Главном Немецком училище Св. Петра

(Петришуле). В 1851 году экстерном сдал экзамен в Санкт-Петербургском университете на звание домашнего учителя и вскоре приобрел большую известность как педагог. По своим педагогическим принципам был близок Карлу Ивановичу Маю, участвовал в организации Педагогического общества. Являлся активным пропагандистом аналитического звукового метода обучения грамоте, сторонником объяснительного чтения.

Педагогическая деятельность Иосифа Ивановича началась с должности учителя приходской школы при финской церкви Св. Марии (с 1852 по 1855). С 1855 по 1857 год преподает немецкий и французский язык в Сиротском приюте принца Петра Ольденбургского, активно сотрудничает с «Журналом для воспитания», который издается в Петербурге в 1857—1859 гг. Пропагандируя педагогические идеи либерального крыла разночинной интеллигенции, журнал выступает за распространение всеобщей грамотности в народе; защищает идею женского образования, уделяет большое внимание вопросам повышения квалификации преподавателей, улучшении их правового и общественного положения, выдвигает новые для того времени идеи физического воспитания и наглядного обучения.

В работе журнала принимают участие Н. А. Добролюбов, В. И. Водовозов, К. О. Микешин, Н. Г. Помяловский (псевд. И. Герасимов), П. Г. Редкин, К. Д. Ушинский и др.

В программной статье «Новый год — новые желания» редакция

заявляет, что она сочувствует «решительному прогрессу общественного образования, однако намерена избегать всех крайних мнений, ибо в деле воспитания менее чем где-либо, возможные качки» [1].

Активное обсуждение назревших педагогических проблем проходило в неформальной атмосфере традиционных встреч коллег, просветителей-публицистов и редакторов различных изданий на квартире профессора Санкт-Петербургского университета Петра Григорьевича Редкина.

Памятным днем этих многократных встреч стало 11 октября 1859 года, когда на собрании видных деятелей России было принято решение об образовании «Общества педагогов». И. И. Паульсон совместно с П. Г. Редкиным, К. И. Маем и А. А. Чумиковым стал одним из организаторов Общества в Санкт-Петербурге и его секретарем. Утверждение общества Попечителем Санкт-Петербургского учебного округа состоялось 9 января 1860 г., но предложено было именовать его «Педагогическим собранием». На первом общем собрании 23 января 1860 г., которое проходило во 2-й Петербургской гимназии (поскольку профессорская квартира стала мала), произошло фактическое оформление общества: избран его руководящий орган — Совет Педагогического собрания во главе с председателем Совета П. Г. Редкиным, который ежегодно, в течение 15 лет переизбирался на эту должность тайным голосованием.

Общая и особенно педагогическая журналистика широко отражала педа-

гогические искания членов собрания. Передовые педагоги в своих докладах и рефератах, сделанных на Собрании, призывали к общенародной направленности постановки обучения и воспитания. Они вносили предложения о содержании и организации учебного процесса, в частности, высказывали свое мнение о классическом и реальном образовании. Обсуждали проблемы перестройки женского обучения и воспитания. Предметом широких дискуссий на заседаниях были вопросы воспитания и дидактики, содержания учебников и учебных пособий.

В конце 60-х годов встал вопрос о преобразовании «Педагогического собрания» в «Педагогическое общество», и 17 января 1869 года произошло окончательное юридическое переоформление Педагогического Собрания в Педагогическое Общество, в Уставе которого было записано: «Имеет целью содействовать развитию и совершенствованию нашей воспитательно-учебной практики». Санкт-Петербургское педагогическое общество развернуло широкую деятельность — более 500 человек были его «действительными членами» — Общество организовывало курсы, проводило съезды, имело свои отделения (филиалы) во многих крупных городах страны и поэтому его с полным основанием можно считать Всероссийским [5].

В 1860-е годы И. И. Паульсон активно занимается и практической педагогической деятельностью: преподает русский язык в женском отделении Петришуле; занимается с дочерью Александра II великой княж-

ной Марией Александровной (с 1860 по 1865), а также преподает русский язык великим князьям Владимиру Александровичу и Александру Александровичу, участвует в педагогических встречах наставников и преподавателей царской династии.

В 60-е годы повсеместно развернувшийся поиск способов организации системы всеобщего народного просвещения, адекватной потребностям человека, общества и государства, появившаяся возможность практического воплощения прогрессивных педагогических идей, консолидация общественного мнения, генерирующего насущные проблемы образовательной практики, привели к широкому развитию общественно-педагогического движения, в котором приняли активное участие представители различных сословий, профессиональных групп, общественных и политических объединений. Объединившее либерально-монархические, либерально-буржуазные и демократические силы общества общественно-педагогическое движение, по мнению П. Ф. Каптерева, признало, что оно не может более «оставаться равнодушным и холодным к педагогическим вопросам, предоставляя их всецело ведению правительства. В постановке, методах и приемах воспитания детей общество усмотрело свои насущные, кровные интересы, которые оно само и должно защищать и оберегать, само разрабатывать» [4. С. 317].

Наибольшим влиянием пользуется в 60-х годах журнал «Учитель» (Журнал для наставников, родителей и всех желающих заниматься вос-

питанием и обучением детей), выходящий с 1861 по 1870 годы, сначала под редакцией И. И. Паульсона и Н. Х. Весселя, затем И. И. Паульсона и Ф. Ф. Резенера. Иосиф Иванович становится одним из основателей и основным редактором этого издания, сыгравшего большую роль в развитии народного образования в России в период, когда в стране не было даже развитой системы начального образования, и процент грамотного населения был ничтожно малым (6 % из 70 млн.). Это был один из первых российских периодических научно-педагогических журналов, выходящий в Санкт-Петербурге 2 раза в месяц [3].

Первый номер журнала «Учитель» (1861), открывался своеобразным манифестом, имеющим ярко выраженный программный характер обращения к педагогической общественности России. По мнению редакции, три аксиомы должны «сжиться со всем духовным существом педагога», стать внутренними убеждениями каждого, занимающегося воспитанием и обучением детей:

— **Никто не может дать другому** того, чего у него самого нет, также точно никто не может развивать, воспитать, образовать другого, если он сам не развит, не воспитан, не образован.

— **Воспитатель, учитель, наставник** может действовать на развитие, воспитание, образование воспитанника только в той степени, в какой он сам воспитан, развит, образован.

— **Он может истинно развивать,** воспитывать, образовывать только до

тех пор, пока он сам работает над своим собственным образованием, развитием, воспитанием [7. С. 176–177].

Журнал «Учитель», печатая руководящие статьи для учителей и воспитателей по всем отраслям педагогического дела и для родителей по вопросам домашнего образования и воспитания, отводил видное место также статьям для самообразования и с этой целью ввел несколько приложений: «Справочный листок» (1862–1870); «Натуралист. Вестник естественных наук и сельского хозяйства» под ред. Д. С. Михайлова (1864–1868); «Чтение для юношества» (1864–1866) по 24 выпуска в год.

В числе сотрудников журнала были А. Герд, В. Острогорский, В. Водовозов, Н. Корф, П. Редкин, Ф. Медников, Л. Гвоздев, Е. Кемниц, А. Страннолюбский — блестящая плеяда крупных педагогов и организаторов образования, рожденных педагогическим движением 60-х годов. Издание было тесно связано с Петербургским педагогическим обществом и являлось, по сути, выразителем его деятельности. В «Учителе» регулярно печатались протоколы заседаний этого общества, на которых обсуждались многие животрепещущие проблемы отечественной начальной и средней школы.

Журнал имел в первый год своего существования огромное для того времени количество подписчиков и распространялся в 73 губерниях, областях и землях Российской империи. Так, спустя год после начала издания число его разосланных экземпляров

составило в 1862 году 3655 экземпляров. По данным В. Зайцевой, на 1862 год основными подписчиками журнала были уездные училища (275), полковые школы (260), сельские (378) и военные (187) училища, матери семейств и наставники (222), городское и сельское духовенство (379) [2].

В 1869 году И. И. Паульсон открыл Аларчинские курсы для подготовки женщин к обучению по программам университета (в помещении 5-й гимназии у Аларчина моста). Преподавались русский язык, геометрия, алгебра, физика, педагогика, затем также ботаника, зоология, география. Курсы существовали на счет платы за обучение, частных пожертвований, доходов от концертов и т. д.

В этом же 1869 году И. И. Паульсон и педиатр К. А. Раухфус организовали педагогический кружок, ставивший целью содействовать делу улучшения первоначального воспитания детей как семейного, так и общественного. Кружком был разработан устав общества, утвержденный 28 мая 1871 (2-я редакция — 5 февраля 1877). Общество имело педагогический и благотворительно-просветительский профиль и было названо по имени д-ра Ф. В. А. Фрёбеля — немецкого педагога-новатора, автора системы раннего детского воспитания и развития. Целью общества провозглашалось распространять и развивать на российской почве воспитательные идеи Фрёбеля. И. И. Паульсон работал секретарем данного общества, одновременно читая слушателям Фрёбелевских курсов методику элементарного обучения.

В числе основательниц общества также были выпускницы семинарии для учительниц и детских садовниц в Готе (Германия) П. К. Задлер (позже — супруга К. А. Раухфуса) и Е. А. Вертер.

Членами-учредителями общества помимо вышеупомянутых стали А. С. Воронов, Ф. К. Вульф, Ф. Ф. Герман, К. К. Грот, К. К. Задлер, Ф. Я. Карелл, К. И. Люгебиль, С. А. Люгебиль, К. И. Май, Е. А. Маркевич, А. К. Наук, И. Т. Осинин, К. А. Риттер, П. Г. Редкин, П. П. Семенов-Тянь-Шанский, гр. Г. А. Строганов, К. А. Треборн и В. М. Юргенсон.

Первой заботой общества стало учреждение Фрёбелевских курсов для подготовки «первоначальных семейных воспитательниц и руководительниц детских садов». Они открылись 1 февраля 1872 в помещении Александровской женской гимназии. Программа курсов была составлена И. И. Паульсоном. В нее входили анатомия, физиология, гигиена; психология; общая педагогика и теория воспитания Фрёбеля; зоология и ботаника, рисование и лепка, пение, гимнастика, фрёбелевские рукоделия, практические занятия в детском саду. На курсы принимались лица женского пола, окончившие среднее учебное заведение или имеющие диплом на звание домашней учительницы и «не лишенные музыкального слуха». С 1878 курс обучения был двухлетним. В продолжение первого десятилетия на курсах была подготовлена 181 слушательница.

На 1915 в обществе состояли 121 действительный член, 48 пожизнен-

ных и 25 почетных членов: в числе последних был Иосиф Иванович Паульсон [6].

Талантливый организатор, ученый-педагог, редактор-издатель, активный общественный деятель И. И. Паульсон успевает плодотворно работать в совете императорского Патриотического общества, в 1874 году становится руководителем женских учительских курсов, а с 1877 года является экспертом начальных петербургских школ. В это время им написано большое количество методических книг и пособий по начальному образованию, преподаванию русского и немецкого языков, изданы работы по методике преподавания отдельных предметов, основам детской психологии, введен курс стенографии в школах и т. д. Иосиф Иванович Паульсон — автор ряда учебников и работ по педагогике, а также методике начального обучения и преподавания. Среди его основных работ:

Паульсон, И. И. Книга для чтения и практических упражнений в русском языке : учеб. пособие для нар. училищ / И. И. Паульсон. — СПб. : Тип. Э. Веймара, 1860. — 392 с.

Паульсон, И. И. Букварь для соединенного обучения чтению и письму / И. И. Паульсон. — Изд. 2-е, изм. — СПб. : Тип. Э. Веймара, 1862. — 80 с.

Паульсон, И. И. Первая учебная книжка. Классное пособие при обучении письму, чтению и началам родного языка / И. И. Паульсон. — СПб. : Тип. В. Безобразова и Ко, 1868. — 170, [6] с.

Паульсон, И. И. Букварь для обучения грамоте по любому способу / И. И. Паульсон. — М. : Бр. Салаевы, 1868. — 32 с.

Паульсон, И. И. Вторая учебная книжка. Классное пособие при обучении родному языку в элементарной школе / И. И. Паульсон. — СПб. : [Тип. А. М. Котомина], 1876. — 361, [7] с.

Паульсон, И. И. Дружка первой учебной книжке : клас. пособие при обучении началам родного языка / И. И. Паульсон. — СПб. : [б. и.], 1881.

Паульсон, И. И. Букварь для обучения русской грамоте по генетическому способу / И. И. Паульсон. — СПб. : К. Риккер, 1892. — 110 с.

Методика грамоты по историческим и теоретическим данным : Изложил И. Паульсон / И. И. Паульсон. — СПб. : Типография В. Безобразова и К, 1887 — 1892 (в 2-х ч.).

Будучи крупным специалистом в области начального обучения, И. Паульсон был сторонником аналитического звукового метода обучения и объяснительного чтения, широко пропагандировал метод обучения математике по А. Грубе. Одной из характерных черт его творчества было чрезмерное увлечение идеями немецкой педагогики, за что он неоднократно подвергался критике со стороны К. Д. Ушинского и Л. Н. Толстого.

Скончался Иосиф Иванович Паульсон в местечке Оспедаетти под Ниццой 21 марта 1898 г., но по его завещанию прах был перевезен в Санкт-Петербург и похоронен на Смоленском лютеранском кладбище.

Список литературы

1. Журнал для воспитания. Руководство для родителей и преподавателей. [Код доступа <http://feb-web.ru/feb/periodic/pp0-abc/pp1/pp1-3444.htm>].
2. Зайцева В. Журнал «Учитель»: год рождения 1861-й. [Код доступа : <http://rascalleto.livejournal.com/80379.html>].
3. Иосиф Иванович Паульсон [Код доступа: <https://ru.wikisource.org/wiki>]
4. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики: 2-е изд., пересмотр. и доп. / П. Ф. Каптерев. — Пг. : Тип В. Безобразова и К, 1915. — 746 с.
5. Педагогическое общество России [Код доступа: http://www.pedobsh.ru/history_society/history_of_the_creation_of_pedagogical_society_in_russia/].
6. Санкт-петербургское Фребелевское общество для содействия первоначальному воспитанию. [Код доступа: <http://enclago.lfond.spb.ru/showObject.do?object=2853547719>].
7. Уткин, А. В. Генезис миссии учителя в истории отечественного образования XVIII — начала XX веков : монография / А. В. Уткин. — Нижний Тагил : НТГСПА, 2010. — 320 с.
8. Энциклопедия Петришуле. Иосиф Иванович Паульсон. [Код доступа <http://allpetrischule-spb.org/>].

И. И. Паульсон
ОЧЕРКИ ПРАКТИЧЕСКОЙ
ПЕДАГОГИКИ.



ПРЕДИСЛОВІЕ

КЪ ПЕРВОМУ ИЗДАНІЮ.

Въ настоящее время не только въ такъ называемыхъ педагогическихъ курсахъ, специально назначенныхъ для приготовленія учителей, но и въ старшихъ классахъ многихъ женскихъ гимназій и институтовъ преподается педагогика. Какимъ образомъ дѣло это вообще ведется, мнѣ доподлинно не извѣстно; думаю однако, что оно не можетъ идти успѣшно, потому что, во-первыхъ, до сихъ поръ не опредѣлено, какія именно части педагогики и въ какомъ объемѣ должны проходитьъ въ томъ или другомъ заведеніи,—во-вторыхъ, у насъ нѣтъ вовсе руководства по педагогикѣ приспособленныхъ къ преподаванію въ средне-учебныхъ заведеніяхъ, и въ-третьихъ—преподаваніе какъ общепринятыхъ учебныхъ предметовъ, такъ конечно и педагогики, совершается у насъ, большею частію, въ формѣ связанныхъ лекцій. Если уже чисто-теоретическія знанія съ трудомъ доступны незрѣлымъ умамъ въ этой формѣ, то тѣмъ болѣе наука, требующая отъ изучающихъ ее не только всесторонняго обсужденія, но и болѣе или менѣе самостоятельнаго примѣненія, Правильное пониманіе и прочное усвоеніе педагоги-

ческих истинъ учениками, не достигшими еще полного своего развитія, возможно только въ такомъ случаѣ, когда истины эти передаются не въ связныхъ лекціяхъ, а въ живыхъ бесѣдахъ, въ которыхъ преподаватель, возбуждая умственную самодѣятельность учениковъ, заставляетъ ихъ тутъ же высказывать свое сужденіе о сообщенномъ и, гдѣ нужно, устраняетъ недоразумѣнія и ложные взгляды дополнительными поясненіями. Но и эта форма преподаванія принесетъ мало пользы и легко можетъ превратиться въ безцѣльное разсужденіе о всякой всячинѣ, если учебный матеріалъ не будетъ въ точности опредѣленъ программой, сообразной съ цѣлью заведенія, и если въ основу преподаванія не будетъ положено руководство, которое могло бы служить преподавателю конспектомъ для его бесѣдъ, а ученикамъ компендіемъ для повторенія пройденнаго въ классѣ.

Опредѣленіемъ программы, конечно, должно озаботиться само начальство того заведенія, въ которомъ введена педагогика; составленіе же руководствъ лежитъ на обязанности преподавателей и всѣхъ тѣхъ, кто спеціально занимается педагогикой.

Весьма понятно, что въ настоящее время, когда педагогическая литература у насъ едва только возникла, нельзя еще ожидать самостоятельной разработки какой-либо цѣлой области педагогики, хотя это и желательно; мнѣ слѣд. нѣтъ надобности извиняться передъ читателями въ томъ, что, желая удовлетворить настоятельной потребности, я предлагаю имъ не оригинальное сочиненіе, а переводное. Остается только объяснить, почему выборъ мой палъ на книгу автора, у насъ вовсе не извѣстнаго, а не на сочиненіе какого-нибудь именитаго педагога. Дѣло въ томъ, что,

как ни богата германская литература педагогическими сочинениями, весьма трудно найти между ними руководство, которое бы безъ значительной передѣлки могло быть пригодно для насъ. Одни, дѣйствительно капитальныя сочиненія, назначены исключительно для специалистовъ, и потому изложены, большею частію, слишкомъ обширно, учено и отвлеченно; другія же, менѣе объемистыя, или страдаютъ односторонностію и узкостію взгляда, или же написаны съ тенденціей, болѣе или менѣе чуждой педагогикѣ. Словомъ, я остановился на книгѣ *Диттеса* по той простой причинѣ, что она, по моему крайнему разумѣнію, болѣе всѣхъ другихъ соответствуетъ тѣмъ требованіямъ, какія могутъ быть заявлены у насъ относительно сочиненій подобнаго рода. Впрочемъ Диттесъ, хотя и не принадлежитъ къ педагогическимъ авторитетамъ, тѣмъ не менѣе пользуется весьма хорошею репутаціею въ своемъ отечествѣ и извѣстенъ какъ авторъ четырехъ замѣчательныхъ брошюръ, удостоенныхъ Лейпцигскимъ педагогическимъ обществомъ денежныхъ премій *). Съ 1865 же года онъ занимаетъ должности главнаго инспектора училищъ въ Кобургъ-Готскомъ герцогствѣ и директора учительской семинаріи въ Готѣ **).

*) 1. Das menschliche Bewusstsein, wie es pädagogisch zu erklären und auszubilden sei. Eine gekrönte Preisschrift. Von Fr. Dittes. Leipzig 1853.

2. Das Aesthetische nach seinem eigentlichen Grundwesen und seiner pädagogischen Bedeutung, dargestellt von Fr. Dittes. Eine gekrönte Preisschrift. Leipzig 1854.

3. Ueber Religion und religiöse Bildung. 1855.

4. Ueber die sittliche Freiheit, mit Berücksichtigung der Systeme von Spinoza, Leibnitz, Kant. Gekrönte Preisschrift. Von Fr. Dittes. Leipzig 1860.

**) Осенью 1869 года Диттесъ переехалъ въ Вѣну, гдѣ сдѣ-

навая всю важность рационально устроенной учительской семинарии для улучшения народных училищъ, Диттесъ сосредоточилъ, на первое время, всю дѣятельность свою въ этомъ заведеніи и для него же составилъ свое руководство къ педагогикѣ, имѣющее, по моему мнѣнію, слѣдующія достоинства:

1) Во всѣхъ частяхъ своихъ оно изложено совершенно объективно и безпристрастно. Авторъ, очевидно, не принадлежитъ ни къ одной изъ крайнихъ педагогическихъ партій, господствующихъ въ Германіи, и, въ противоположность извѣстному предшественнику своему, не увлекается никакимъ моднымъ или ложнымъ ученіемъ (*).

2) Оно касается рѣшительно всѣхъ сколько-нибудь важныхъ явленій въ области воспитанія и, объясняя ихъ удобопонятно и всесторонне, при всемъ томъ не выходитъ изъ объема учебника. При 2 урокахъ въ недѣлю, руководство это положительно можетъ быть пройдено въ теченіе одного учебнаго года.

3) Въмѣсто общихъ положеній, вездѣ даны только частныя правила, которыя поясняются, гдѣ нужно, конкретными примѣрами и изъ которыхъ ученики сами могутъ вывести общія положенія. Вслѣдствіе такого способа изложенія, а равно и вслѣдствіе распредѣленія всего учебнаго матеріала въ генетическомъ по-

лался директоромъ вновь учрежденной *педагогии*, т. е. заведенія для приготовления учителей высшихъ городскихъ школъ.

*) Предшественникомъ Диттеса, по должности главнаго инспектора, былъ д-ръ *К. Шмидтъ*, педагогическія сочиненія котораго извѣстны, болѣе или менѣе, и у насъ, и который увлекался не только различными философскими системами, но и *френологіей*, положенной въ основу всей его теоріи воспитанія."

рядкѣ, руководство становится особенно пригоднымъ для катихетической формы преподаванія.

4) Физическое воспитаніе, о которомъ въ большей части руководство едва только упоминается, занимаетъ тутъ весьма видное мѣсто и изложено съ большимъ знаніемъ дѣла.

5) Духовное же воспитаніе изложено на основаніи психологической системы *Бенеке*, что, по моему мнѣнію, также должно быть причислено къ достоинствамъ руководства, по крайней мѣрѣ у насъ; потому-что система *Бенеке* почти единственная, съ которою наши педагоги болѣе или менѣе знакомы, которой не дѣлается упрекъ въ матеріализмѣ, хотя она и не принадлежитъ къ спекулятивнымъ системамъ, и которая, наконецъ, доступна всѣмъ и каждому безъ всякой философской преледевтики.

Думаю, что этихъ доводовъ достаточно для оправданія моего выбора. Но для кого, собственно, назначается это руководство?

Прежде всего для тѣхъ учебныхъ заведеній, которыя хотя и туго, но все-таки возникаютъ у насъ съ цѣлью готовить свѣдущихъ элементарныхъ учителей и изъ программы которыхъ не исключена педагогика. Но предлагаемое руководство заключаетъ въ себѣ только часть всей педагогики; поэтому считаю не лишнимъ предупредить, что преподаванію этой части должно предшествовать сообщеніе свѣденій изъ *психологии* и *физической антропологии* *), а также

*) Для этой цѣли мною изданы: 1) Очеркъ физической антропологии. Руководство для педагогическихъ курсовъ и учительскихъ семинарій. Соч. д-ра Дресслера (сына); 2) Основанія психологии и логики по *Бенеке*. Соч. И. Г. Дресслера, бывшего директора учит. семинарій въ Будиссинѣ Саб. 1871.

постепенныя упражненія въ *катихизаціи*; рядомъ же съ *общей дидактикой и методикой* должно идти преподаваніе *частной дидактики и методики*. Такъ-какъ эта послѣдняя отрасль особенно важна для будущихъ учителей, то я въ концѣ книги указалъ на тѣ журнальныя статьи и изданія у насъ учебныя руководства и пособія, по которымъ можетъ быть составленъ довольно сносный курсъ частной дидактики и методики.

Затѣмъ руководство это можетъ быть полезно для женскихъ учебныхъ заведеній, въ которыхъ введена педагогика; ибо въ немъ содержится все свѣденія, необходимыя для будущихъ матерей и воспитательницъ. Но тутъ я предвижу возраженіе: „Какъ же можно дать въ руки дѣвцамъ книгу, въ которой говорится о половыхъ заблужденіяхъ? Какъ можно наводить мысли ихъ на порокъ, о которомъ онѣ не имѣютъ и понятія?“ Но не оттого ли именно дѣти такъ часто погибаютъ отъ различныхъ пороковъ, что матери ихъ или не имѣютъ понятія объ этихъ порокахъ, и потому не могутъ ихъ предотвратить, или же не обращаютъ на нихъ вниманія, потому-что не подозреваютъ всей гибельности ихъ?— „Но какъ же разсуждать объ этомъ съ молодыми дѣвцами?“ Да точно такъ, какъ разсуждаютъ съ ними о кормленіи дѣтей грудью, о пеленкахъ и многихъ другихъ предметахъ, входящихъ въ составъ физическаго воспитанія. Или быть-можетъ имъ объ этомъ вовсе не говорить? Быть-можетъ эта часть поручается преподавателю французу?... Но что прилично на иностранномъ діалектѣ, то совершенно такъ же прилично и на родномъ языкѣ, и притомъ гораздо вразумительнѣе. Поэтому полагаю, что слѣдуетъ или исключить педагогику совершенно

изъ числа учебныхъ предметовъ въ женскихъ заведенiяхъ, или же преподавать ее серьёзно и основательно. и въ такомъ случаѣ поручать не преподавателю, а преподавательницѣ. „Но гдѣ найти преподавательницъ педагогики?“ Да стоить только слѣлать вызовъ, и онѣ найдутся точно такъ же, какъ нашлись преподаватели. Всѣ мы, преподающiе педагогику—автодидакты, т. е. изучали эту науку сами, какъ могли и умѣли; а иные и совсѣмъ не изучали, и все-таки преподають. Такъ почему бы не найтись и женщинамъ, которыя занимались этою наукою? Во всякомъ случаѣ солидная и умная женщина, взявшись разъ за это дѣло, поведеть его гораздо добросовѣстнѣе иного мужчины.

Наконецъ, книга эта будетъ не бесполезна и для многихъ родителей, и для практикующихъ уже воспитателей и воспитательницъ, учителей и учительницъ, особенно если они, въ дополненiе къ прочитанному въ руководствѣ, воспользуются и тѣми статьями, на которыя я указываю въ различныхъ параграфахъ.

Для преподавателей же педагогики предлагаю здѣсь еще небольшой списокъ иностраннымъ сочиненiямъ, въ которыхъ можно найти обильный пояснительный материалъ для веденiя бесѣдъ по этому руководству.

Encyclopädie der Pädagogik im Grundriss. Zum Gebrauche bei Vorlesungen und zum Selbststudium. Von Dr. A. Wittstock. Heidelberg, 1865. (Хорошiй материалъ для пошенiя общаго обзора.)

Allgemeine Pädagogik Von Dr. H. Gräfe. Leipzig, 1845. 2 тома. (Замѣчательнъ отдѣлъ о методѣ.)

Fundamentallehre der Pädagogik als strenger Wissenschaft. Von Dr. Braubach. Giessen, 1841. (Отличнiй разборъ различныхъ цѣлей воспитанiя.)

Erziehungs-und Unterrichtslehre. Von Dr. E. F. Be-

neke. 3-te Auflage. Neu bearbeitet von J. G. Dressler. Berlin, 1864. 2 тома.

Leichtfassliches Handbuch der Pädagogik für Volksschullehrer, gebildete Eltern und Schulfreunde. Von Dr. Th. Scherr. Zürich. 1847. Томъ 2-й. (Преподаваніе въ классѣ съ нѣсколькими отдѣленіями.)

Die Praxis der Volksschule. Ein Wegweiser zur Führung einer guten Disciplin und zur Ertheilung eines methodischen Schulunterrichts. Von C. Kehr, Seminarinspector zu Gotha. Gotha 1868. (Лучшая книга по этой части.)

Pädagogische Real-Encyclopädie. Von K. G. Hergang. Grimma und Leipzig, 1852. (Для справокъ чрезвычайно полезная книга; составлена вообще гораздо практичнѣ Шмидовой Encyclopädie.)

Незнающіе же нѣмецкаго языка могутъ пользоваться слѣдующею книгою: Cours théorique et pratique de pédagogie et de méthodologie à l'usage des instituteurs des écoles moyennes et primaires, etc. Par Th. Braun. Bruxelles, 1854. 3 тома.

Сочиненія на русскомъ языкѣ указаны мною въ самомъ руководствѣ, въ концѣ первой и седьмой главъ.

Въ заключеніе замѣчу еще, что въ переводѣ сдѣлано мною нѣсколько, незначительныхъ впрочемъ, измѣненій, которыя потребовались практическими соображеніями; въ началѣ же прибавленъ „общій обзоръ“ всѣхъ отраслей педагогики. Изъ иностранныхъ терминовъ, употребленныхъ въ этой книгѣ, многія могли бы быть замѣнены русскими выраженіями; но я предпочелъ предоставить эту замѣну преподавателю, дабы

не лишить учащихся возможности ознакомиться съ терминами, которые имъ постоянно будутъ встрѣчаться и во всѣхъ другихъ педагогическихъ сочиненіяхъ.

Январь 1869 года.

КО ВТОРОМУ ИЗДАНІЮ.

Въ этомъ изданіи исправлены всѣ ошибки, замѣченныя мною въ переводѣ перваго изданія, дополнены „матеріалы для частной дидактики и методики“ и прибавленъ объяснительный словарь употребленныхъ въ книгѣ иностранныхъ терминовъ.

І. Паульсонъ.

Апрѣль 1871 г.



Р. А. Мельников

**К 200-ЛЕТИЮ АКАДЕМИКА
О. И. СОМОВА (1815–1876)**

УДК 371.4
ББК 74.03

В июне 2015 г. исполняется 200 лет со дня рождения академика Императорской Академии Наук, доктора математики и астрономии, заслуженного профессора Санкт-Петербургского университета и Института корпуса путей сообщения, автора учебных руководств по различным разделам математики и механики Осипа (Иосифа) Ивановича Сомова.

Ключевые слова: О. И. Сомов; математик; механик; автор; учебное руководство; математический анализ; теоретическая механика.

R. A. Melnikov

**BY THE 200TH BIRTHDAY ANNIVERSARY OF
ACADEMICIAN
O. I. SOMOV (1815–1876)**

In June 2015 marks the 200th anniversary of the birth of academician of the Imperial Academy of Sciences, doctor of mathematics and astronomy, Professor Emeritus of the St. Petersburg University and the Institute of the corps of communications, author of tutorials on various sections of mathematics and mechanics Osip (Joseph) Ivanovich Somov.

Keywords: O. I. Somov; mathematician; mechanic; author; tutorial; mathematical analysis; theoretical mechanics.

Осип (Иосиф) Иванович Сомов (1815–1876) — видный отечественный ученый, академик Императорской Санкт-Петербургской Академии Наук, доктор математики и астрономии, заслуженный профессор Санкт-

Петербургского университета, преподававший математику и в других учебных заведениях Санкт-Петербурга, автор известных учебников и учебных руководств по различным разделам математики и механики.

Малой Родиной О. И. Сомова является село Отрада Клинского уезда Московской губернии (ныне район «Отрадное» столицы), где он родился 1 июня 1815 г. в дворянской семье, принадлежавшей старинному роду, берущему свое начало в XIV в. В семье было 14 детей [9. С. 44].

Юный Осип получил хорошее домашнее воспитание и с 1827 г. начал свое обучение в частном пансионе Л. А. Лейбрехта для приготовления к поступлению в Морской кадетский корпус (так как родители планировали сыну карьеру военного). Одновременно с этим в качестве «вольноприходящего», он посещал Московскую губернскую гимназию. Там на него обратил внимание учитель математики и физики Платон Николаевич Погорельский (1800—1852), который в то время слыл одним из лучших педагогов Москвы.

Гимназист Сомов проявлял большой интерес к математике, который подкреплялся весьма неплохими результатами, и как итог в 1832 г. он поступил на отделение физико-математических наук Московского Императорского университета.

Об этом подробнее пишет В. Е. Прудников: «В августе 1832 он подал об этом прошение и был принят своекоштным студентом 2-го отделения философского факультета. В то время философский факультет Московского университета по своему составу распадался на два различных, вместе соединенных отделения: математическое и естественное» [13. С. 440].

Там ему довелось учиться у известного математика-педагога Павла

Степановича Щепкина (1793—1836). Под его руководством он осваивал дифференциальное и интегральное исчисление. Наставником по астрономии и механике был Дмитрий Матвеевич Перевошиков (1788—1880), а основы высшей алгебры преподавал Иван Иванович Давыдов (1794—1863). Но особое влияние на дальнейшую судьбу молодого человека оказали известные математики, два профессора Московского Университета Николай Дмитриевич Брашман (1796—1866) и Николай Ефимович Зернов (1804—1862).

Н. Е. Зернов приобщил будущего ученого к строгости в ведении математических рассуждений и культуре оформления записей, а Н. Д. Брашман фактически определил тему его магистерской диссертации [6. С. 12; 7].

В 1835 г. О. И. Сомов окончил математическое отделение философского факультета университета, получив степень кандидата.

Его первым научным трудом, замышленным еще в университете, стала работа «Теория определенных алгебраических уравнений высших степеней», напечатанная в Москве в 1838 г. Эта работа была удостоена Демидовской премии Петербургской Академии наук. Так 23-летнему О. И. Сомову удалось заявить о себе в научных кругах.

Вскоре после этого он женился на Голубицкой Прасковье Ростиславовне; несколько лет работал учителем математики в Московском коммерческом училище, директором которого в то время был профессор-физик

Московского университета Петр Иванович Страхов (1757–1813) [13. С. 445] и в Дворянском институте, который считался привилегированным средним учебным заведением. Появился этот институт на базе Московского университетского благородного пансиона.

Работая в училище, он взялся за преподавание таких дисциплин, как коммерческая арифметика и физика, а в Дворянском институте он вел математику.

Результатом такой деятельности (с учетом специфики этих учебных заведений) стала отчетливо проявившаяся в дальнейшем склонность молодого ученого к преобладанию прикладной составляющей в содержании материала, который он предлагал своим слушателям.

О наличии учительского опыта у О. И. Сомова свидетельствует и В. Е. Прудников: «...пришлось ему преподавать и в низших классах средних учебных заведений. Он по собственному опыту знал, как детскому уму трудно усваивать слишком отдаленные истины и как необходима тщательная методическая отработка материалов при изложении геометрии и алгебры в классе и учебнике» [13. С. 445].

О. И. Сомов был убежден в том, что для того, чтобы учебники (и процесс преподавания) математики были приносящими позитивный результат, необходимыми условиями учебного процесса должны быть: простота и доступность изложения материала; логичное построение последовательности изложения и полнота содержа-

ния. Свои педагогические воззрения О. И. Сомов сумел воплотить при написании многочисленных своих учебных руководств, адресованных учащимся средней и высшей школы.

Не вызывает сомнений тот факт, что опыт преподавания математики в средней школе О. И. Сомов получил, проработав несколько лет в училище и Дворянском институте.

В 1840 г. у него родилась дочь, а затем и сыновья. Своим детям родители дали имена: Надежда, Иван и Павел. Только сын Павел Иосифович Сомов (1852–1919) пошел по стопам отца, став, как отец, профессором математики.



О. И. Сомов. 40-е годы XIX века

В 1841 г. О. И. Сомов успешно защитил диссертацию «Об интегралах алгебраических иррациональных дифференциалов с одною переменною» и был удостоен степени магистра. Защита проходила в стенах его

родного университета. Научным руководителем был Н. Д. Брашман.

Вскоре после этого О. И. Сомов получил приглашение от экстраординарного профессора Алексея Николаевича Савича (1810–1883) занять место на кафедре чистой математики в Петербургском университете. В то время кафедру чистой математики там занимал профессор Дмитрий Семенович Чижов (1785–1852), который преподавал теоретическую механику. Экстраординарный профессор Викентий Александрович Анкудович (1792–1856) читал лекции по математическому анализу. Занятия по высшей алгебре, тригонометрии и начертательной геометрии проводил адъюнкт Федор Васильевич Чижов (1811–1877). Именно на место последнего был приглашен О. И. Сомов, так как Ф. В. Чижов осенью 1840 г. получил научную командировку за границу на 3 года. С 1841 г. О. И. Сомов занял место адъюнкта. Ему были поручены все те дисциплины, которые до него вел Ф. В. Чижов [11].

В Санкт-Петербургском университете О. И. Сомов работал на протяжении 35 лет. За это время он преподавал самые разнообразные разделы как чистой, так и прикладной математики. Кроме того, он вел занятия по механике.

Перечислим основные этапы его карьеры в университете и других учебных заведениях Санкт-Петербурга:

1841–1847 гг. — адъюнкт на кафедре чистой математики Петербургского университета;

с августа 1842 г. — преподаватель математики в Пажеском корпусе [1];

с 27.11.1847 г. — экстраординарный профессор по кафедре чистой математики (эту должность он получил после того как защитил в Санкт-Петербургском университете в 1847 г. диссертацию «Аналитическая теория волнообразного движения эфира»). Кроме того, что он был удостоен степени доктора математики и астрономии, за этот свой труд он был еще раз награжден Академией Наук Демидовской премией (в 1848 г.);

с августа 1848 г. — частный преподаватель;

с 29.01.1849 г. — приват-преподаватель в Пажеском корпусе;

с 1852 г. — член-корреспондент Императорской Санкт-Петербургской Академии Наук;

1849–1862 гг. — частный преподаватель высшего анализа в Горном институте и одновременно с этим — преподаватель в Морском кадетском корпусе;

с 1857 г. — ординарный профессор по кафедре прикладной математики Санкт-Петербургского университета;

с 1860 г. — глава кафедры аналитической механики (после увольнения В. Я. Буныковского);

с 1862 г. — ординарный академик по чистой математике Императорской Санкт-Петербургской Академии Наук (это место оказалось вакантным после смерти академика Михаила Васильевича Остроградского (1800–1861));

1864–1869 гг. — ординарный профессор высшей математики в Институте Корпуса Путей сообщения [2. С. 14];

с 1866 г. — заслуженный профессор Санкт-Петербургского университета;

с 15.01.1876 г. — почетный член Университета.

В университете часто проходили публичные защиты диссертаций. Чаще других официальными оппонентами назначались П. Л. Чебышев и О. И. Сомов. Являясь штатным сотрудником университета, он успевал параллельно с основной работой совмещать и другие виды деятельности.

В частности, работал инспектором по проверке образовательных учреждений Петербурга: частных пансионов и школ (в течение 17 лет). Много сил и времени он потратил, работая в Учебном комитете при попечителе Петербургского учебного округа. Был активным участником Ученого комитета при Министерстве народного просвещения, а также принимал участие в заседаниях комиссии, рассматривавшей вопросы, связанные с поступлением в университет гимназистов, а еще был незаменимым сотрудником в Особой учебной комиссии, которая функционировала при военном ведомстве.

Несомненно, О. И. Сомов хорошо знал положение дел в современной ему средней школе. Кроме того, он во всех подробностях владел информацией о недостатках математической подготовки выпускников средних школ и о трудностях, с которыми они могли столкнуться при решении продолжить свое обучение.

Все это ни в коей мере не мешало ему активно заниматься наукой. С потрясающей частотой ему удавалось

издавать учебники, много времени он тратил и на подготовку конспектов лекций для студентов. Из-под его пера вышли в свет 11 учебников и учебных руководств как для высшей, так и средней школы. Многие из них получили широкую известность, по ним училось не одно поколение. Некоторые из его учебных пособий переиздавались даже в начале XX века [12. С. 70].

Стоит обратить внимание и на тот факт, что О. И. Сомов внес ощутимый вклад в создание (в начале 1860-х гг.) «Энциклопедического словаря». Главным редактором этого фундаментального труда был известный философ и педагог Петр Лаврович Лавров (1823–1900).

Осипом Ивановичем написаны в общей сложности 10 статей и заметок для этого словаря. Среди них статья «Алгебра», в которой он привел краткую историю развития этого раздела математики.

Тот факт, что среди авторов этого словаря числятся светила отечественно математической мысли В. Я. Буняковский, М. В. Остроградский, П. Л. Чебышев и О. И. Сомов, говорит о том, что они не оставляли без внимания историю своей науки, тем самым способствовали популяризации математических знаний.

За 35 лет преподавательской деятельности О. И. Сомову довелось читать лекции по курсам: тригонометрия, алгебра, аналитическая геометрия, начертательная геометрия, плоская и сферическая тригонометрия, теория эллиптических функций, статика, динамика, гидростатика, гид-

родинамика, механика и дифференциальное исчисление [4. С.180].

Он был инициатором организации занятий (с педагогическим уклоном) на физико-математическом отделении Санкт-Петербургского университета. Сомов сам проводил некоторые занятия. В них он старался дать студентам обзор учебной литературы, изданной на русском языке или написанной русскими авторами, что способствовало воспитанию патриотизма у его слушателей. Вводил будущих педагогов в курс методики преподавания математики. Среди тех, кто посещал его занятия, были известный математик-методист Василий Адрианович Евтушевский (1836–1888), законодатель школьной отечественной математики Андрей Петрович Киселев (1852–1940), а также математик-педагог Василий Алексеевич Латышев (1850–1912).

Вернемся к научной работе О. И. Сомова. В 1850 г. он опубликовал еще один фундаментальный труд «Основания теорий эллиптических функций». По справедливому мнению академиков М. В. Остроградского и Виктора Яковлевича Буняковского (1804–1889), эта работа стала «первым на русском языке полным, систематическим сочинением об одной из замечательнейших и труднейших отраслей интегрального исчисления». Она принесла ему третью Демидовскую премию.

В изданиях Академии наук систематически печатались мемуары О. И. Сомова, посвященные преимущественно различным вопросам механики. Всего было опубликовано 17 заметок.



О. И. Сомов — академик

В них он сообщал новые способы решения наиболее трудных задач математического анализа, а также делал поправки к чужим выводам формул и т. п. Некоторые его очерки носили биографический характер. Первая из таких публикаций датирована 1850 г., последняя — 1876 г., т. е. последним годом жизни.

Подробное исследование именно этого вида деятельности О. И. Сомова провел Егор Иванович Золотарев (1847–1878), который в 1876 г. занял место, до этого принадлежавшее академику [5].

Начиная с 1857 г., в Петербургском университете Сомов стал преподавать аналитическую механику, гидростатику и гидродинамику. В 1872, 1874, 1877 гг. последовательно тремя томами был напечатан его курс «Рациональная механика». Последний том появился уже после смерти автора и был воссоздан по его рукописям [8. С. 13]. Этот его труд позволяет считать О. И. Сомова одним из корифеев русской меха-

ники [3]. Об этом свидетельствует и тот факт, что в 1878 г. все три части были переведены на немецкий язык и изданы в Германии.

Еще работая в Институте Корпуса горных инженеров, О. И. Сомов написал в 1852 г. «Курс дифференциального исчисления» для воспитанников этого учебного заведения. А начиная с 1860 г., несколько лет он вел курс дифференциального и интегрального исчисления в Петербургском университете. В 1861 г. его курс дифференциального исчисления (на 448 стр.) был издан литографским способом. Физико-математическим отделением Императорской Академии наук было принято решение об опубликовании курса дифференциального исчисления, разработанного О. И. Сомовым в типографии Академии, но по неизвестным причинам это решение осталось неисполненным.

Но основным направлением его научно-методической работы было создание учебных руководств для военных учебных заведений.

Дефицит качественной учебной литературы по разным разделам математики побудил О. И. Сомова к написанию нескольких учебников по математике. Бытует мнение, что заказ написание такого рода учебных руководств он получил от руководства Морского кадетского корпуса, среди заказчиков было и Главное управление военно-учебными заведениями.

Наиболее ценными из его учебников стали: «Аналитическая геометрия: руководство для военно-учебных заведений (1857), было трижды переиздано; «Начальная алгебра» (1860) выдержала 7 переизданий; «Основания аналитической геометрии двух измерений» (1861); «Начертательная геометрия: для военно-учебных заведений» (1862); «Таблицы обыкновенных логарифмов, чисел и тригонометрических линий, для употребления в Морском кадетском корпусе» (1862).

Интересные мемуары О. И. Сомова были опубликованы также в Журнале Главного Управления Путей Сообщения и Публичных зданий (1854), в Математическом сборнике, издаваемом Московским математическим обществом (1868), и других изданиях.

В последние годы своей жизни (в связи с ухудшением здоровья) О. И. Сомов покинул почти все учебные заведения, в которых вел преподавание. Петербургский университет он покинул за 4 месяца до своей кончины. Умер ученый 26 апреля 1876 г. от апоплексического удара. Похоронен на Смоленском православном кладбище, расположенном на Васильевском острове г. Санкт-Петербург.

Осип Иванович Сомов оставил заметный след в истории отечественного математического образования. Его имя крупным шрифтом на века вписано в летопись о выдающихся ученых-математиках.

Список литературы

1. Богомолов, Н. В. Очерки о российских педагогах-математиках / Н. В. Богомолов. — М., 2006. — 312 с.
2. Воронина, М. М. История преподавания математики в Петербургском государственном университете путей сообщения / М. М. Воронина. — СПб, 1999. — 48 с.
3. Геронимус, Я. Л. Очерки о работах корифеев русской механики / Я. М. Геронимус. — М., 1952. — 520 с.
4. Григорьев, В. В. Санкт-Петербургский Императорский университет в течение первых 50 лет его существования / В. В. Григорьев. — СПб. 1870. — С. 180—181, 396—397.
5. Золотарев, Е. И. Об ученых трудах академика О. И. Сомова / Е. И. Золотарев // Записки Императорской академии наук. — СПб, 1878. — Т. 31. — С. 248—266.
6. Колягин, Ю. М. Математики-педагоги России. Забытые имена. Книга 2. Осип (Иосиф) Иванович Сомов / Ю. М. Колягин, О. А. Саввина. — Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина. 2008. — 45 с.
7. Колягин, Ю. М. Академик Осип Иванович Сомов / Ю. М. Колягин // Архимед. Научно-методический сборник. Выпуск 4. — М., 2008. — С. 33—52.
8. Крамар, Ф. Д. Выдающийся математик и педагог Иосиф Иванович Сомов (1815—1876) / Ф. Д. Крамар // Математика в школе, — № 4. — 1952. — С. 10—19.
9. Крамар, Ф. Д. Выдающийся математик и механик (И. И. Сомов, 1815—1876) / Ф. Д. Крамар // Вестник АН Казахской ССР. — № 3. — 1958. — С. 44—49.
10. Крамар, Ф. Д. Иосиф Иванович Сомов / Ф. Л. Крамар, И. А. Тюмина // Вестник МГУ. Серия мат., 5. — М, 1965.— С. 40—47.
11. Крамар, Ф. Д. Иосиф Иванович Сомов (1815—1876), математик, механик, педагог / Ф. Д. Крамар, И. Д. Малюков. — Алма-Ата: Изд-во Казахского гос. ун-та, 1956. — 1923 с.
12. Никифорова, Т. Р. Осип Иванович Сомов. 1815—1876 / Т. Р. Никифорова. — М. : Наука, 1964. — 128 с.
13. Прудников, В. Е. Русские педагоги-математики XVIII—XIX веков: пособие для учителей / В. Е. Прудников — М. : ГУПИ, 1956. — 641 с.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



Г. Б. Корнетов

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ И УЧЕНИЯ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

УДК 37.02

ББК 74.00

Педагогические идеи фиксируют 1) существующую педагогическую реальность человека и его отношение к этой реальности; 2) ту педагогическую реальность, к которой человек стремится и которую надо создать; 3) пути, способы, механизмы, средства движения от существующей к желаемой педагогической реальности. Все педагогические идеи неизбежно наполняются ценностным отношением к презентуемой в них педагогической реальности. Смысловая структура педагогической идеи предстает как синтез описаний, целей и предписаний. История педагогических идей представляет собой предметное поле современного историко-педагогического знания, связанное с изучением становления, распространения, взаимодействия и трансформации различных продуктов мыслительного труда в интеллектуально-педагогической культуре человечества с древнейших времен до наших дней. Развитие педагогических идей изучается, как правило, сквозь призму развития педагогических учений. В педагогических учениях они получают целостное, системное выражение, сопрягаясь с другими идеями. Педагогическое учение может трактоваться 1) как совокупность взглядов, система воззрений конкретного мыслителя образования; 2) как совокупность педагогических учений нескольких или многих мыслителей образования, объединенных общими исходными положениями, основополагающими принципами, концептуальными рамками и подходами, т. е. как направление в педагогике. Существует необходимость в систематизации и классификации педагогических учений в историко-педагогическом процессе. Суть систематизации педагогических учений заключается в выделении их однородных по некоторым признакам групп и сведение этих групп к определенному иерархизированному единству. Важнейшим видом систематизации является классификация, т. е. распределение педагогических учений по группам на основе установления сходства и различия.

Ключевые слова: педагогическая идея; история педагогических идей; педагогическое учение; систематизация педагогических учений; направление в педагогике; история педагогических учений.

PEDAGOGICAL IDEAS AND DOCTRINES IN THE HISTORY OF PEDAGOGY

The article analyzes different types of pedagogical ideas, their role in the history of pedagogy. All pedagogical ideas are inevitably filled with value attitudes toward the pedagogical reality. The semantic structure of a pedagogical idea appears as a synthesis of definitions, objectives, and requirements. The history of pedagogical ideas is the subject of the modern historical and pedagogical knowledge connected with the study of development, distribution, communication and transformation of various products of the thinking work in intellectual and pedagogical culture of mankind from ancient times to nowadays.

Key words: pedagogical idea; history of pedagogical ideas; pedagogical doctrine; systematization of pedagogical doctrines; direction in pedagogy; history of pedagogical doctrines.

В рамках истории педагогики, наряду с историей педагогической практики, образовательных институтов общества, отдельных учебных и воспитательных учреждений, образовательной политики государства, а также жизни и деятельности теоретиков и практиков образования, как правило, изучается история педагогической мысли, а в ее составе история педагогической науки. При их изучении, как правило, особое внимание обращается на изучение педагогических идей и педагогических учений.

В настоящее время истории идей в развитии человеческого общества

исследователи уделяют все более пристальное внимание, в том числе разрабатывая теоретические проблемы их изучения¹. Это касается и педагогической проблематики. Так, Н. А. Вершинина, изучая методологию исследования структуры педагогики, подчеркивает, что «идея — это основная, главная мысль, определяющая содержание чего-нибудь» [З. С. 25].

Идея, как некий идеальный конструкт, является средством осмысления человеком действительности. Идея есть не только установление адекватных описаний действительности, но и

¹ См., например: Корчинский А. В. История идей // Теория и методология исторической науки : терминологический словарь / отв. ред. А. О. Чубарьян. — М., 2014; Лавджой А. Великая цепь бытия. История идеи : пер. с англ. — М., 2001; Ле Гофф Ж. История и память : пер. с фр. — М., 2013; Репина Л. П. Новая историческая наука и социальная история. 2-е изд., испр. и доп. — М., 2009; Тульчинский Г. Л. Идеи: источники, динамика и логическое содержание // Философский век. Альманах. Вып. 17. История идей как методология гуманитарных исследований. Ч. 1. — СПб., 2001; Шартье Р. Интеллектуальная история и история ментальностей: двойная переоценка? // Новое литературное обозрение. — 2004. — № 66.

соответствие конкретным целям социальной деятельности, возможности ее реализации. С этой точки зрения идея предстает как синтез знания истины, должного и возможного. Так, идея свободного воспитания есть и конкретное теоретическое представление о педагогической реальности, и представление об образовательном идеале, и представление о педагогических путях, способах и средствах его достижения. В идее мир и отражается, и конструируется субъектом, который воплощает в ней свои интенции, являющиеся сложным продуктом внутренних и внешних обстоятельств человеческого бытия.

Педагогические идеи, во-первых, фиксируют существующую педагогическую реальность человека и его отношение к этой реальности. Во-вторых, они фиксируют ту педагогическую реальность, к которой человек стремится и которую надо создать. В-третьих, педагогические идеи фиксируют пути, способы, механизмы, средства движения от существующей к желаемой педагогической реальности. Причем все педагогические идеи неизбежно наполняются ценностным отношением к презентуемой в них педагогической реальности. Смысловая структура педагогической идеи предстает как синтез описаний, целей и предписаний.

История педагогических идей представляет собой предметное поле современного историко-педагогического знания, связанное с изучением становления, распространения, взаимодействия и трансформации различных продуктов мыслительного труда

в интеллектуально-педагогической культуре человечества с древнейших времен до наших дней.

История педагогических идей неизбежно сосредоточивает свое внимание на выявлении и эволюции тех *элементарных педагогических идей*, которые, возникнув в прошлом, живут динамичной, изменчивой жизнью, входят в различные педагогические доктрины и концептуальные построения, наполняясь при этом различными смыслами и обнажая различные грани в различных историко-культурных, собственно педагогических и личностных контекстах. Каждая такая педагогическая идея, с одной стороны, имеет свою собственную историю, свою собственную «биографию», а с другой — оказывается значимым элементом более широких педагогических конструктов, влияя на характер и особенности включившей ее в себя целостности, и, в свою очередь, испытывая на себе влияние той системы, в которую она оказалась включенной.

При изучении истории педагогических идей особое значение приобретает проблема начала истории каждой конкретной идеи. Понять ее характер и особенности, осмыслить ее первоначальный смысл и значение, постичь ее исходную сущность можно, только ответив на вопросы: что началось? когда началось? почему началось?

В центре внимания истории педагогических идей находятся именно конкретные отдельные идеи, развивающиеся во времени и пространстве. Только исследовав их, можно сделать следующий шаг в изучении истории педагогических идей: познать *компл-*

лексы педагогических идей, т. е. те совокупности (системы) идей, которые составляют различные педагогические концепции, теории, учения, направления, системы. При этом оказывается, что педагогические учения, представляя собой комплексы тех или иных педагогических идей, часто различаются не столько своими элементами, сколько их сочетаниями. Иначе говоря, одна и та же педагогическая идея, включенная в различные комплексы идей, наполняется различными смыслами, приобретает иное значение. Идея, таким образом, по сути, становится иной.

Педагогические идеи составляют содержание интерпретационных моделей в истории педагогической мысли, которые являются важнейшим фактором ориентации личностной и групповой интеллектуальной и квазиинтеллектуальной деятельности в историко-педагогическом процессе.

Творцы и носители конкретных педагогических идей, обстоятельства их жизни и их внутренний мир, бессознательные ментальные привычки, способы мышления, интеллектуальные предпочтения, религиозные воззрения, идеологические представления, методологии познания, а также контексты, в которых идеи создаются и в которые включаются, связи и отношения, в которых идеи эволюционируют, оказываются значимыми для выявления самих идей, их реконструкции, описания, объяснения и понимания, для постижения их исторической динамики.

Ни в коем случае нельзя допустить, чтобы история педагогических идей

свелась к исследованию чистого интеллектуального и абстрактного бытия этих идей, вырванного из целостного потока общественной жизни и оторванного от судеб их творцов — людей, пребывающих в конкретных жизненных обстоятельствах конкретных эпох и культур, а также от практической педагогической деятельности, во многих случаях выступающей источником и сферой приложения педагогических идей, проверкой их действенности и жизнеспособности.

История педагогических идей должна изучаться вне зависимости от институциональных и дискурсивных границ, их генезис и трансформация постигаются посредством обращения к данным и методам различных научных дисциплин, а также философии, религии, идеологических доктрин, искусства, литературы, обыденных представлений людей. То есть всего того, что содержат в себе педагогические идеи как формы мыслительного постижения и конструирования педагогической реальности, постижения и конструирования, которые осуществляются не только педагогикой, но и другими отраслями знания, различными формами общественного сознания как на теоретическом, так и на обыденном уровне.

При исследовании истории педагогических идей важно выявлять порождаемый мыслительными привычками логический лейтмотив, привычный ход рассуждения, характерные логические приемы, методологические допущения, доминирующие в мышлении как отдельных индивидов, так и

педагогических направлений, культурных эпох.

Для истории педагогических идей несомненный интерес представляют не только логически выверенные конструкты, но также и мыслительные привычки, дорефлективные допущения, псевдологические и аффективные ингредиенты идей. Такой подход позволяет, во-первых, выходить за пределы исследования «великих мыслителей образования» и «великих педагогических текстов», обращает как к широкой проблематике исторических форм педагогического мышления больших групп людей, так и к конкретным, частным педагогическим идеям, пронизывающим педагогическое сознание общества, а также рассматривать ментальные структуры педагогической повседневности. Во-вторых, делает возможным исследовать педагогические идеи безотносительно к их истинности или ложности, т. е. в подлинно исторической перспективе, захватывающей не только высокие достижения духа, но и заблуждения, стереотипы, предрассудки, интеллектуальные мифы, идеологии, механизмы интеллектуальной моды и тому подобные феномены.

История педагогических идей может и должна показать, в частности, каким образом субъективные представления, мысли, интенции индивидов действуют в пространстве социальных и культурных возможностей, создавая те или иные ментальные педагогические конструкты, а также, как эти конструкты увязываются с педагогическим опытом, педагогическими традициями, педагогической практикой.

История педагогических идей стремится, с одной стороны, познать самобытное своеобразие идей в каждый конкретный исторический момент их жизни. Поэтому она обращается к историческим условиям создания педагогических идей, ситуациям, их порождающим, к их авторам, обстоятельствам жизни авторов идей и особенностям их внутреннего мира, институциям, в рамках которых педагогические идеи создавались, прагматике их производства и механизмам воспроизводства, заимствованиям, искажениям и т. п. То есть история педагогических идей стремится постичь случайное в биографии идей, уловить уникальные нюансы их неповторимой истории. С другой стороны, история педагогических идей стремится выявить общие тенденции в развитии педагогических идей, раскрыть универсальные механизмы их генезиса, уловить, наряду с единичными чертами отдельных педагогических идей и их эволюции, общие и особенные характеристики.

Обращение к истории педагогических идей предполагает их выявление и осмысление в единой логике имманентных законов развития идей и внешних влияний, детерминирующих их динамику и трансформацию, а также самых широких историко-культурных контекстов, обуславливающих их восприятие и трактовку в конкретных исторических обстоятельствах конкретными людьми, их взаимосвязь с другими педагогическими идеями, а также с педагогической практикой. Можно согласиться с Джеймсом Боуэном, видевшим в изучении взаи-

модействия между историей педагогических идей и их институционализацией в процессе образования важнейшую исследовательскую проблему [20].

Особо следует подчеркнуть, что важнейшей чертой истории педагогических идей является ее широкий *контекстуализм* — обязательное изучение педагогических идей в культурном и социальном контексте, в котором они возникали, развивались, транслировались, взаимодействовали, видоизменялись или прерывались. Причем речь идет как о широком контексте духовной жизни, так и о самом широком контексте социальных практик, не сводимых только и исключительно к практикам социализации подрастающих поколений (включающим в себя и собственно образовательные практики). Например, в истории педагогических идей огромную роль играют антропологический контекст, задающий понимание роли и места образования в онтогенезе человека; религиозный контекст, влияющий на образовательные идеалы различных эпох и культур; политический контекст, задающий понимание педагогической функции государства; экономический контекст, задающий рассмотрение образования как производительной силы общества, как важнейшего механизма воспроизводства рабочей силы и т. д. и т. п. При этом контекстуализм не должен препятствовать полномасштабному учету внутренней логики развития педагогических идей в их истории, разворачиванию имманентно присущих им интенций эволюции. Однако ни в коем случае

не следует сводить историю развития идей к их филиации, к бесконечному порождению одних идей другими.

История педагогических идей сегодня уходит от интерпретации рассматриваемых идей в логике дихотомий бинарных оппозиций к их более сложным и многогранным трактовкам, что позволяет исследовать идеи в их истинной целостности.

Изучение педагогической идеи в ее историческом развитии предполагает, во-первых, погружение в ее смысловую структуру, прослеживание внутренней логики ее развития, во-вторых, реконструкцию смысловой структуры из «внешней» позиции и, наконец, в-третьих, прослеживание связей смысловых структур, в том числе «своей» и «иной».

Новое осмысление идеи часто оказывается не просто нарушением привычного смыслового ряда, а его разрушением, принципиальным пересозданием, порождением оригинальной педагогической позиции, формированием новой педагогической концепции (теории, учения) со специфическими целевыми и нормативными установками, задающими новые рамки для педагогических практик.

История педагогических идей не может быть сведена к определению педагогических идей в социальных терминах: к социальному положению индивидуумов, к производящей среде, к социальной сфере восприятия идей и т. п. Хотя история педагогических идей и не может не учитывать эти аспекты в своих исследовательских стратегиях. Не уходя от поиска детерминирующих причин, следует

стремиться обнаружить те функции, которые были присущи педагогической идее в момент ее возникновения, а в дальнейшем рассмотреть то, как эти функции менялись вместе с новыми смысловыми интерпретациями идеи в новых исторических условиях.

Педагогическая идея изначально всегда является продуктом индивидуального человеческого сознания, степень ориентации которого на социальные образцы весьма различна в разных ситуациях, да и образцы эти, как правило, множественны и вариативны.

В любой педагогической идее важно попытаться выделить ее индивидуальный и надиндивидуальный слои. Если индивидуальный слой важен для ее смыслового наполнения, то с надиндивидуальным слоем связана социальная значимость идеи, ее преемственность по отношению к культурному опыту.

История педагогических идей — это одновременно и история применения этих идей как в интеллектуальной сфере, так и в сфере практической деятельности. Высказанная педагогическая идея начинает жить своей собственной жизнью, влияя на другие педагогические идеи, на поступки и поведение людей, на их педагогическую деятельность. Педагогические идеи институализируются, особенно если получают развернутое изложение и обоснование, если вызывают интерес у субъектов историко-педагогического процесса. Происходит их легитимизация в общественной жизни. Они становятся значимыми факторами педагогической (да и всей культурной) истории человечества.

История педагогических идей должна стремиться к диахронному и синхронному рассмотрению каждой идеи, с одной стороны, стремясь вписать ее в вертикальный ряд, в контекст ее предшествующих и последующих состояний, а с другой — в горизонтальный ряд, в контекст современных ей объектов. При этом важно помнить, что каждая эпоха, каждая культура и даже каждая конкретная ситуация может наполнять педагогическую идею своими уникальными смыслами, часто не концептуализируемыми в универсальных понятиях. Причем и внутри эпохи, культуры, ситуации может существовать множество смысловых наполнений одной педагогической идеи.

История идей не сводима к описанию конкретных объектов, иллюстрирующих якобы универсальную категорию. В реальной истории развивающиеся педагогические идеи оказываются не только динамичными, но также и прерывистыми, их конфигурация меняется, они соотносятся с различными интеллектуальными схемами и специфическими практиками, включаются в них, насыщаются множеством подчас взаимоисключающих друг друга смыслов.

Важнейшими проблемами истории педагогических идей являются вопросы о том:

— как и почему возникала та или иная педагогическая идея, где ее источник;

— что определяло конкретное содержание педагогической идеи, какова ее структура;

— какие обстоятельства влияли на то, как она воспринималась и распространялась;

— как педагогические идеи взаимодействовали, взаимообогащая, взаимодополняя, взаимоисключая друг друга;

— чем определялась историческая жизнеспособность или, наоборот, нежизнеспособность идеи;

— какова была направленность ее исторической динамики, и какие причины ее порождали;

— что представляли собой ее смысловые модификации в конкретных культурно-исторических ситуациях и что их порождало;

— какие педагогические идеи охватывались знаковыми в определенных культурно-исторических условиях, чем это обуславливалось;

— в чем заключается значение педагогической идеи для истории педагогики в целом, а также для истории конкретных педагогических учений, направлений, практик, институций;

— каково бытие педагогической идеи в пространстве современной педагогики и каковы перспективы ее дальнейшей эволюции в контексте существующих тенденций развития теории и практики образования?

Исследуя возникновение и историческую динамику той или иной педагогической идеи, важно выявить ее *ядро*, то, что составляет ее основу, ее стержень, характеризует ее качественную определенность и позволяет говорить о движении данной исторической идеи во времени и пространстве, несмотря на все ее исторические трансформации и разные смысловые интерпретации в различных культурных контекстах. Выявив ядро педагогической идеи, важно определить рамки ее исторической вариативности,

в которых она, изменяясь в своем историческом движении, сохранит свою качественную определенность, будет оставаться именно этой идеей.

Развитие педагогических идей изучается, как правило, сквозь призму развития *педагогических учений*. Это объясняется тем, что различные идеи получают в педагогических учениях целостное, системное выражение, сопрягаясь с другими идеями. Таким образом, они значительно более полно и глубоко отражают как существующую, так и желаемую педагогическую реальность, а также пути и способы перехода от первой ко второй.

Изучение возникновения и эволюции педагогических учений является важной задачей историко-педагогического познания, успешное решение которой способствует не только реконструкции, объяснению и пониманию педагогического прошлого, но и прояснению современных проблем теории и практики образования. По словам В. А. Капановой, «знакомство с теориями представителей разных исторических эпох, разных стран и народов позволяет уяснить ход и особенности развития процессов в сфере воспитания и образования на различных этапах развития цивилизации» [12. С. 6].

Педагогические учения развиваются в составе педагогической мысли. Педагогическая мысль — это совокупность представлений, взглядов, идей, знаний, гипотез о воспитании, обучении, образовании, существующих в обществе на уровне обыденного и теоретического сознания, в системе повседневных, религиозных, фило-

софских, идеологических, научных воззрений. По мере развития педагогической мысли в ее составе формируется и обособляется педагогическая наука. Педагогическая наука делает воспитание, обучение, образование предметом своего специального изучения, стремится выявить закономерности их функционирования и развития, разработать новые пути, способы и средства педагогической деятельности. Педагогическая мысль конденсируется в педагогических учениях.

Трактовка педагогических учений может быть двояка. Во-первых, педагогическое учение — это *совокупность взглядов, система воззрений конкретного мыслителя образования*. Таким образом, можно говорить, например, о педагогическом учении Конфуция, Платона, Блаженного Августина, Фомы Аквинского, Э. Роттердамского, Я. А. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, И. Гербарта, Г. Спенсера, Дж. Дьюи, М. Монтессори, Я. Корчака, Ж. Пиаже, Б. Скиннера, К. Роджерса, П. Фрейре, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, П. Ф. Каптерева, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, В. В. Зеньковского, С. И. Гессена, Л. С. Выготского, В. А. Сухомлинского, Л. В. Занкова, М. Н. Скаткина, В. В. Давыдова и многих других. Во-вторых, педагогическое учение — это *совокупность педагогических учений нескольких или многих мыслителей образования, объединенных общими исходными положениями, основополагающими принципами, концептуальными рамками и под-*

ходами. Таким образом, можно говорить, например, о педагогическом учении индуизма, буддизма, иудаизма, христианства, ислама и т. д.; о педагогическом учении позитивизма, прагматизма, экзистенциализма, неомизма, постмодернизма и т. д.; о педагогическом учении ассоциативизма, психоанализа, бихевиоризма, когнитивизма и т. д.; о педагогическом учении педоцентризма, поддержки, антипедагогики, педагогики параллельного действия и т. д. и т. п. То есть во втором случае речь, по существу, идет о педагогическом учении, как определенном направлении в педагогике.

В отечественной историко-педагогической литературе истории педагогических учений традиционно уделялось самое пристальное внимание.

Л. Н. Модзалевский, автор двух томов фундаментальных «Очерков истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен» (1866—1867) — первой в отечественной историографии работы по всемирной истории педагогики — видел цель истории педагогики в том, чтобы «показать последовательное развитие воспитательной идеи в человечестве и в то же время обратить внимание — насколько раскрывалась эта идея у того или другого народа, каковы были его идеалы, как понималась сущность и цель воспитания, какими средствами он старался осуществить свои идеалы и насколько достигал их осуществления» [16. С. 36—37].

В 1911 г. В. В. Успенский, отмечая, что «прежде всего история педагогики имеет дело с педагогическими учениями», писал: «Изучение ка-

кой-нибудь педагогической системы, теории, проекта должно на первых порах сводиться к тому, что называется *имманентной критикой* учения. Нужно установить и охарактеризовать понятия, которые лежат в основе педагогического учения, выделить принципы или, по крайней мере, основные точки зрения, от которых зависит построение учения. Затем нужно показать, как эти понятия разветвляются во всем содержании учения... Иногда мыслитель не справляется с поставленной им задачей и вводит в свое учение положения, которые идут вразрез с его же основными понятиями и руководящими точками зрения... В таких случаях историк педагогики обязан раскрыть непоследовательности и противоречия в педагогическом учении и показать, к каким выводам не пришел, а обязан был прийти автор этого учения... Кроме характеристики основных идей педагогического учения и выяснения того, как идеи разветвляются или должны разветвляться в его содержании, историческая критика должна дать *генезис* педагогических идей мыслителя. Историк должен выяснить, как, под какими влияниями сложилось педагогическое учение, что нашел автор его у предшественников и что следует отнести на долю собственного его творчества. Кроме того, не часто бывает, что главнейшие пункты какого-нибудь учения, их развитие, план сочинения, — все это сразу же определяется для его автора. Чаще бывает, что мыслитель пробует свои силы на предварительных работах, и его учение раскрывается постепенно — *развивается*. В таких случаях исто-

рик педагогики обязан выяснить, как осложнилось, вообще видоизменилось педагогическое учение, и какие были мотивы для этих изменений... В связи с вопросом о происхождении и развитии педагогических идей для истории педагогики ставится новая задача: дать *биографии* теоретиков педагогической мысли. Биография в истории педагогики должна быть построена иначе, чем, например, во всеобщей истории или в истории литературы, философии и пр. Историк педагогики при изображении жизни какого-нибудь деятеля в области воспитания и образования должен остановиться преимущественно на таких данных, которые или определяли содержание педагогического учения, или повлияли на своеобразную постановку педагогических вопросов... Наконец, историческое изучение педагогических идей должно дать *оценку* педагогического учения. Необходимость оценки вытекает уже из того, что нельзя изложить историю педагогических учений, не указывая места тому или другому деятелю в истории педагогического процесса. А эту задачу можно осуществить не иначе, как опираясь на сложившиеся понятия о значении в науке известных педагогических идей... Такие суждения имеет решительно всякий историк педагогики, хотя бы он их даже и не высказывал. Влияние их сказывается, например, хотя бы в том, что на одних педагогических сочинениях останавливаются очень долго, другим уделяют совсем мало места. Таким образом, при исторической критике педагогических учений момент оценки обязателен, и фактически оценка всегда

есть, хотя бы и не высказывалась открыто. Итак, историческое изучение педагогических идей 1) должно дать характеристику основных понятий или руководящих точек зрения того или другого учения и обозрение соответствующего этим понятиям и принципам содержания педагогической системы, теории, проекта; 2) должно проследить происхождение и развитие педагогических идей, — и проследить 3) в связи с жизнью мыслителя; 4) оно должно дать оценку педагогического учения с указанием его значения в истории педагогики» [19. С. 6–9].

М. М. Рубинштейн в 1916 г. в качестве учебного пособия издал «Историю педагогических идей в ее основных чертах». Во введении к книге он подчеркивал, что «обращение к истории педагогических идей диктуется всякому, кто интересуется современным положением вопросов воспитания и обучения, не только необходимостью знать то, что было раньше, — необходимостью исследовать тот фундамент, на котором мы строим дальше... История, верно понятая, это не могила; она занимается не похоронами, а ее главная задача говорить о жизни и живом» [18. С. 5]. М. М. Рубинштейн утверждал, что «прошлое обязывает» и «игнорировать его нельзя», что «история учит», если «мы умеем вдумчиво прислушиваться к ее голосу и ее выводам», призывал в истории взять «прямое направление на современность, на ее жгучие интересы». Исходя из этих установок, он писал: «Обращаясь к истории педагогических идей с такими ожиданиями, мы этим самым намечаем границы той

сферы, которая должна быть рассмотрена нами. Эти границы намечаются, кроме того, понятием педагогики. Под педагогикой мы понимаем учение о целях и средствах воспитания и обучения человека. Это определение требует от нас, чтобы мы сознали широкую связь задач педагогики с задачами жизни, с широкими общественными и духовными течениями. Эта связь должна особенно рельефно выделиться в истории педагогики; она должна показать нам, что смена определенных педагогических взглядов и роста известных идей совершается не только по воле сменяющихся отдельных творческих личностей, но что огромную роль в этих сменах играют сложные общественные, политические и экономические условия. Как история вообще, так и история педагогических идей в частности должны рассматриваться как своего рода подведение итогов того, что получено в наследство от прошлого, — итогов, созданных равнодействующей из действия внешних условий, объективных факторов и свободных проявлений человеческой воли, стремлений и помыслов. Вот почему историю педагогики необходимо освещать, где возможно, наряду с изложением теорий, созданных отдельными личностями, указаниями и на соответствующие сложные объективные условия. Только приняв во внимание не только творческую силу авторов отдельных педагогических течений, но и широкие общественно-социальные условия, мы можем понять, как возникла современная педагогика, чем и как обоснованы ее задачи и в каком направлении мы должны искать

их решения» [18. С. 8]. По мнению М. М. Рубинштейна, настоящими историческими элементами, способными «войти в непреходящий инвентарь истории», по большей частью «оказываются общие педагогические идеи».

Критическому анализу книгу М. М. Рубинштейна подверг П. Ф. Каптерев в рецензии, опубликованной в журнале «Педагогическая мысль» (1918. — № 2. — С. 126—128). Он весьма скептически отнесся к попытке рассмотреть историю педагогических идей в отрыве от истории практической педагогической деятельности. По мнению П. Ф. Каптерева, хотя «история развития педагогических идей — важный отдел истории педагогики», однако «такие истории педагогики освещают всю педагогическую область неправильно, рассматривая педагогику как царство идей, как педагогическое мышление, тогда как педагогика по своему существу не столько учит мышлению, сколько действию» [13]. П. Ф. Каптерев писал о том, что «историю педагогических идей можно излагать различно: можно или стараться возможно отчетливее и обстоятельнее, со всеми нужными подробностями, изложить учение педагогических мыслителей, останавливаясь даже на истории развития их личного педагогического понимания различных педагогических вопросов, или же можно стремиться к выяснению главных, характерных, черт педагога, сущности его идей, не гонясь за второстепенными мыслями, стремиться свести учение педагога к основному какому-либо началу и по этому началу указать

ему место во всемирной педагогической эволюции. Первый путь более объективный, более хлопотливый и в то же время как бы летописный, а второй более субъективный, сжатый, логический» [13].

П. Ф. Каптерев, давая общую оценку книги М. М. Рубинштейна, высказывает ряд мыслей, существенных важных для создания истории педагогических учений. В частности, он пишет: «Автор избрал второй способ изложения, и то, что он излагает, есть результат просеивания через два решета: первое отделило практику от теории, второе — “основные черты” от второстепенных. Главное достоинство принятого автором способа изложения заключается во внесении разумности, некоторого логического начала в смену педагогических систем. Несомненно, в исторической последовательности возникновения и развития разумных педагогических начал есть своя разумность, своя логика. Вот эту-то логику и хочет вскрыть автор, стараясь уловить господствующий тон взглядов мыслителей-педагогов и связать их идеи одни с другими. Задача почтенная, интересная, но очень трудная во многих отношениях. Во-первых, в интересах выполнения поставленной задачи нужно всех педагогов и их системы считать сырым материалом и следить у них развитие той или другой идеи. Тогда всю историю педагогических идей нужно писать не по хронологии писателей, а по хронологии и развитию идей, они, идеи, — центр и сущность дела, а не писатели. А автор держится порядка писателей, они у него на первом плане; вслед-

твие этого его история идей постоянно сбивается на историю педагогов-мыслителей. История же известных идей и история людей, провозглашающих эти идеи, не одно и то же. Во-вторых, при стремлении уловить у писателя господствующую идею и с этой точки зрения рассматривать всю его систему, нужно постоянно опасаться односторонности в понимании писателя, сужения его идей и кругозора, насильственного втискивания в заготовленную для него рамку и схему. Каждый серьезный мыслитель-педагог является обыкновенно не однолинейным, а многолинейным, не односторонним, а многосторонним, не простым, а сложным, и затыкать его систему в какую-либо рамку без повреждения ее частей невозможно» [13. С. 186].

Таким образом, в отечественной дореволюционной историко-педагогической литературе изучение педагогических учений сопровождалось самым серьезным теоретическим осмыслением проблем, связанных с их познанием.

Вновь история педагогических учений привлекла к себе повышенный интерес отечественных исследователей со второй половины 1950-х гг. В 1956 г. Ш. И. Ганелин и Е. Я. Голант подчеркивали: «Чтобы поднять изучение истории педагогики на новую ступень, надо, наконец, решительно стать на путь рассмотрения педагогических идей в их развитии и применении» [4. С. 126]. При этом в 1957 г. они писали: «Пора отказаться от медальонной истории педагогики, то есть от изолированного изучения отдельных педагогических систем без

показа того, что нового они внесли в понимание тех или других вопросов. Только изложение основных педагогических категорий в развитии может раскрыть их общественную обусловленность и значение для современной педагогики» [4. С. 126].

В 1971 г. Ф. Ф. Королев заявил о необходимости превращения истории педагогики в науку, изучающую только и исключительно историю педагогических учений: «Предмет истории педагогики — это исторический и закономерный процесс поступательного движения и обогащения педагогического знания» [15. С. 380–381]. Эта мысль в 1973 г. была развита им и А. М. Арсеньевым: «В настоящее время история педагогики объединяет двоякую проблематику — историю просвещения, воспитания и образования, с одной стороны, и историю педагогических учений о воспитании — с другой. Эти проблемы не всегда достаточно ясно различают. В частности, должным образом не учитывается, что наука развивается не только в связи с историей предмета изучения, но и в соответствии с внутренней логикой движения научного знания. Ничем не оправданное в научном, методологическом отношении смешение, “сращивание”, отождествление истории просвещения, воспитания и образования и истории педагогических учений или теорий о воспитании и образовании начинается с механического их объединения в вузовском учебном курсе... При этом они теряют из виду, что эти разделы имеют разные предметы изучения. История воспитания и образования

имеет задачу показать развитие самого объекта, историю тех учреждений и организаций, которые осуществляли воспитание и образование на различных этапах исторического развития, вскрыть исторические закономерности развития самого объекта, то есть воспитания и образования. История педагогических учений имеет совершенно другой предмет — она исследует развитие педагогической мысли по проблемам воспитания и образования... Пора выделить в самостоятельные отрасли знания историю объекта и историю учения об объекте» [1. С. 46].

В 1977 г. А. И. Пискунов обратил внимание на недостаточный уровень изученности истории педагогических учений. «Строго говоря, — писал он, — если педагогика является наукой о воспитании, то предметом истории педагогики должно было бы быть становление и развитие этой науки, ее основных концепций, методов, понятийного аппарата и т. п. Однако история педагогики зародилась во второй половине XVIII столетия скорее как отрасль истории культуры, изучающая практику воспитательной деятельности, к чему добавлялось освещение идей о воспитании отдельных выдающихся людей. И, пожалуй, до последнего времени именно этот аспект изучения прошлого в истории педагогики... оказывался доминирующим, затеняющим собственно историю науки о воспитании» [17. С. 62].

Спустя четыре года об этом же еще более жестко сказал Э. Д. Днепров: «История развития педагогики как науки еще не создана. И самым сла-

бым местом историко-педагогических работ продолжает оставаться отсутствие серьезных исследований, посвященных развитию педагогической теории» [6. С. 28].

И уже в начале 2000-х гг. Н. А. Вершинина вновь заострила внимание на необходимости специального изучения истории педагогических учений: «На современном этапе развития педагогики, когда с полной очевидностью встает задача необходимости целостного изучения педагогики как науки с целью ее рациональной организации, совершенствования всей системы отношений, складывающейся в процессе научной деятельности, история педагогики не может более являться рядовой педагогической дисциплиной, даже носящей интегрированный, комплексный характер. Необходимость глубокой саморефлексии, в том числе и истории развития педагогики как науки (выделения тенденций такого развития науки, ее основных концепций, методов, понятийного аппарата, этапов становления ее дисциплинарного статуса, педагогического сообщества и т. п.), требует нового витка в развитии историко-педагогических исследований. Совершенно очевидно, что та тенденция в определении предмета истории педагогики, о которой говорили А. М. Арсеньев и Ф. Ф. Королев, приводит сегодня к возможности ее разделения на две относительно самостоятельные педагогические дисциплины: *историю образования* и *историю педагогики* (новый процесс дифференциации). При этом вторая составляющая войдет в систему науковедческих педаго-

гических дисциплин, и это вхождение будет примером нового процесса интеграции» [2. С. 66].

Вопрос о выделении двух самостоятельных дисциплин — истории образования и истории педагогики — остается весьма спорным и не поддерживается подавляющим числом исследователей, считающих невозможным искусственно разделить изучение педагогической теории и педагогической практики в их историческом развитии. Однако проблема дальнейшего познания развития педагогической мысли остается весьма актуальной. В частности, существует необходимость в систематизации и классификации педагогических учений в историко-педагогическом процессе. Суть *систематизации* педагогических учений заключается в выделении их однородных по некоторым признакам групп и сведение этих групп к определенному иерархизированному единству. Важнейшим видом систематизации является *классификация*, т. е. распределение педагогических учений по группам на основе установления сходства и различия.

В 2000 г. А. Н. Джури н с к и й издал учебное пособие для высшей школы «Педагогика: история педагогических идей». Обосновывая необходимость специального рассмотрения развития педагогической мысли, он писал: «Обращение к истории педагогических учений позволяет полнее уяснить ход и результаты взаимодействия общества и педагогики. Возникают систематические представления, каков механизм педагогических ответов на вызовы времени,

как воспитание и обучение закрепляют приобретаемые культурные ценности» [5. С. 3].

В этой книге вопрос о различных педагогических течениях А. Н. Джури н с к и й поднимает только в четвертой главе «Новейшая педагогика», посвященной XX столетию. В первых трех главах педагогические учения он характеризует в связи с религиозными, идеологическими, философскими, политическими, научными доктринами, стремясь представить их не как некоторые протяженные во времени и пространстве обобщенные концептуальные модели, а в как продукт интеллектуальных усилий конкретных мыслителей, вписанный в определенный социальный и культурный контекст. Наконец, в параграфе 4.1 «Зарубежная педагогика 1-й половины XX века» появляется специальный подраздел «Основные педагогические течения». Этот параграф начинается словами: «В первой половине XX в. в зарубежной педагогике прослеживаются две основные парадигмы. Одна из них — педагогический традиционализм — продолжение прежней педагогической мысли. Другая — новое воспитание или реформаторская педагогика — определенная альтернатива такой традиции» [5. С. 241].

Далее А. Н. Джури н с к и й конкретизирует заявленные парадигмы. «К традиционализму, — пишет он, — относятся, прежде всего, социальная педагогика, религиозная педагогика и педагогика, ориентированная в первую очередь на философское осмысление процесса воспитания и образования».

При этом А. Н. Джуринский подчеркивает, «что в целом педагоги-традиционалисты так или иначе размышляли в русле всех этих педагогических течений» [5. С. 241].

Говоря об альтернативной парадигме, А. Н. Джуринский обращает внимание на то обстоятельство, что «в начале XX в. новая теоретическая база воспитания и обучения была выработана так называемой реформаторской педагогией (новым воспитанием)². Реформаторская педагогика отличалась негативным отношением к прежней теории и практике воспитания, углубленным интересом к личности ребенка, новыми решениями проблем воспитания». Согласно А. Н. Джуринскому, «антитрадиционалисты предложили концепции и идеи: свободного воспитания, экспериментальной педагогики, прагматической педагогики, педагогики личности, функциональной педагогики, воспитания посредством искусств, трудового обучения и воспитания и др.» [5. С. 250, 251].

В подразделе «Основные направления развития педагогической мысли» параграфа 4.2 «Современная педагогика за рубежом» А. Н. Джуринский разделяет дидактические концепции и концепции, обосновывающие воспитания. «К числу заметных дидактических концепций, — пишет он, — в западной педагогике можно отнести традиционную парадигму, рационалистическую модель и феноменологическое направление³... В теоретическом обосновании воспитания прослеживаются две основные парадигмы: с позиций социологизаторства и (био)психологизма⁴. Главный водораздел между ними — отношение к социальным и биологическим детерминантам воспитания». При этом в дальнейшем изложении А. Н. Джуринский конкретизирует только (био)психологическую парадигму, говоря о том, что ее «разделяют представители ряда идейных течений, прежде всего экзистенциальной пе-

² Термины «реформаторская педагогика», «педагогика реформы», «новое воспитание», «новые школы» и т.п. возникли и получили распространение на рубеже XIX–XX вв. как выражение новых процессов, происходивших в теории и практики образования того времени.

³ В своей классификации «дидактических концепций» конца XX в. А. Н. Джуринский воспроизводит схему В. Я. Пилиповского, выделявшего в дидактической мысли Запада указанного периода три основные парадигмы: традиционалистско-консервативную, рационалистическую и феноменологическую (неогуманистическую). См., например: *Пилиповский В. Я.* Современные концепции в дидактике // Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции / отв. ред. Б. Л. Вульфсон. — М., 1995. — С. 79–113.

⁴ Используя данные термины для характеристики парадигм современного воспитания на Западе, А. Н. Джуринский следует за Б. Л. Вульфсоном, писавшем о двоякой ориентации западных ученых, «условно говоря, на (био)психологизированное и социологизированное направления в понимании процесса социализации» (*Вульфсон Б. Л.* Проблемы социализации детей и молодежи в контексте обновления школы // Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции / отв. ред. Б. Л. Вульфсон. — М., 1995. — С. 115). При этом Б. Л. Вульфсон правомерно говорит именно о социализации, а не о воспитании, характеризуя западную научную традицию, терминология которой отличается от привычного нам (и А. Н. Джуринскому) языка российской педагогике.

дагогики, нового воспитания и гуманистической психологической школы, теории созревания и др. Они рассматривают как веление дня гуманизацию воспитания, т. е. поворот к личности ребенка» [5. С. 259–261].

В подразделе «Педагогические направления и идеи» параграфа 4.3 «Педагогика России конца XIX – начала XX в.» А. Н. Джуринский пишет о том, что «в педагогической мысли России на рубеже XIX–XX вв. можно выделить три крупные тенденции, в русле которых развивались взгляды на воспитание и образование. Во-первых, тенденция развития классической педагогики XIX столетия. Во-вторых, линия, направленная, прежде всего, на философское осмысление проблем воспитания и развития личности. В-третьих, идейное движение, сходное с *реформаторской педагогией (новым воспитанием) Запада*» [5. С. 274]⁵.

Таким образом, А. Н. Джуринский применительно к педагогике конца XIX–XX в. **пытается** дать двухуровневую систематизацию

педагогических учений, понимания под «учением» уже не совокупность взглядов конкретного мыслителя и даже не просто педагогическое оформление некой религиозной, философской, идеологической, политической доктрины, а определенное направление педагогической мысли. Первый уровень, применительно к западной традиции, составляют некие крупные обобщенные парадигмы, а второй уровень – это уровень их составляющих. Применительно к отечественной педагогической традиции конца XIX–XX в. А. Н. Джуринский говорит не о парадигмах, а о «крупных тенденциях», за которыми, впрочем, угадываются все те же парадигмы. К сожалению, он не дает своего определения парадигмы, ставя в один ряд парадигмы в педагогике, в дидактике, в теории воспитания. Между тем в современной отечественной теории и истории педагогики ведутся ожесточенные споры о возможностях и границах использования термина «парадигма» применительно к характеристике теории и практики об-

⁵ Вопрос о традиционности и нетрадиционности в педагогике проблема весьма тонкая. Например, многие идеи, присущие так называемой *реформаторской педагогике* конца XIX – первой трети XX в. и представляемые как *нетрадиционные*, высказывались и широко обсуждались ранее. К их числу, в частности, относятся идеи Сократа о равноправии учителя и ученика в педагогическом процессе, о необходимости создания условий для развития самостоятельной познавательной активности ученика и недопустимости сообщения ему готового знания; идеи Эразма Роттердамского о значении свободы ребенка в воспитании; идеи Монтеня о вреде школьного обучения; идеи Ж.-Ж. Руссо об опоре воспитателя в своих усилиях на естественное развитие ребенка и использования свободы как средства педагогической организации жизни детей и т. д. Возникают противоречия и при конкретизации А. Н. Джуринским *педагогического традиционализма* и *нетрадиционной педагогике*. К первой парадигме он относит *светскую философскую педагогику*, а ко второй – *прагматическую педагогику*. Но *прагматическая педагогика* – это светская педагогика, созданная на основе философии прагматизма, что получило отражение в ее названии.

разования, а также о его смысловом наполнении⁶.

Попытку концептуализировать историю педагогических учений, систематизировать и их классифицировать предпринял В. А. Канке [8; 11]. В своих работах он идет двумя путями. Во-первых, В. А. Канке знакомит «читателя со способами прочтения педагогики с позиций основных философских направлений современности», считая при этом, что «необходимо руководствоваться не одним из многих философско-педагогических подходов, а их тщательно подобранной системой» [8. С. 421, 454]. Он рассматривает следующие философско-педагогические проекты: феноменологический проект в педагогике; аналитико-прагматический проект в педагогике; критико-рационалистический проект в педагогике; критико-герменевтический проект в педагогике; конструктивистский проект в педагогике; проект дифференной педагогики, опирающейся на традицию постструктурализма и постмодернизма.

Во-вторых, решая задачи концептуализации истории педагогических учений, систематизации и классифи-

кации их, В. А. Канке опирается на разработанную им теорию концептуальных переходов, предполагающую работу не с отдельными концепциями, а с проблемными и интерпретационными рядами теорий [9; 10].

Проблемный ряд теорий В. А. Канке определяет как «строй теорий, в котором каждая последующая концепция позволяет преодолеть некоторые затруднения своей предшественницы». Он пишет, что «в проблемные ряды теорий объединяются лишь те концепции, которые обладают соответствующей преемственностью». Интерпретационный ряд теорий, по его мнению, — это «строй теорий, в составе которого предыдущая теория является интерпретацией последующей теории. Интерпретационный ряд теорий строится на основе проблемного ряда теорий». Согласно В. А. Канке, «ученый имеет возможность ранжировать теории по степени их проблемной уязвимости и интерпретационной силы. В контексте проблемного ряда теорий он занят поиском проблем и их преодолением. В контексте интерпретационного ряда теорий устаревшие теории освобождаются от выявленных

⁶ Эти дискуссии нашли отражение в сборнике: *Современные проблемы педагогики: парадигма науки и тенденции развития образования* : в 2 ч. / гл. ред. В. В. Краевский. — Краснодар, 2006.

Т. Кун, поспособствовавший в 1960-х гг. широкому распространению в философии науки и науковедении термина «парадигма», под парадигмами понимал «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений» (Кун Т. Структура научных революций : пер. с англ. — М., 1977. — С. 11). При этом педагогике Т. Кун рассматривал как непарадигмальную науку.

О вариантах парадигмального осмысления истории педагогики см., например: Корнетов Г. Б. Парадигмальный подход в истории педагогики: итоги и тенденции // Парадигмальный подход к изучению историко-педагогического процесса / под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. — М., 2005.

в них проблем посредством критики. Таким образом, управление теориями состоит в построении проблемного и интерпретационного ряда теорий. Особого внимания достоин факт постоянного наличия многих теорий. Их нельзя заменить одной — самой развитой теорией. Все попытки избавиться от плюрализма обречены на провал. Управление теориями необходимо постольку, поскольку оно позволяет справиться с плюрализмом. И так, наличие интертеоретических отношений вынуждает руководствоваться не отдельными теориями, а рядами теорий». При этом, теория, согласно В. А. Канке, — «связанная группа концептов». Концепты — «относительно самостоятельные компоненты теории, в частности переменные, законы, принципы. Концепт всегда выступает как постижение множественного посредством одного». Концепция — «то же, что и теория». Наука — «теории, признанные научным сообществом в качестве образцовых концепций. Сопоставляя теории, выделяют лучшие из них, и именно их считают наукой». Причем, «любая наука выступает как развертывание потенциала определенных концептов, то есть принципов, законов и переменных». Согласно В. А. Канке, «понятия — это переменные», «общее содержание как раз и является понятием», «законы — это связь переменных, которые выводятся (дедуцируются из принципов)». Проблема — «затруднение теории, препятствующее ее развитию». Проблематизация — «целенаправленный поиск и осмысление проблем». Интерпретация — «разъяс-

нение смысла чего-либо посредством некоторой теории» [8. С. 22, 23. 33, 36, 252, 477–478].

Раздел III «История, философия и методология педагогики» В. А. Канке открывает главой 6 «Философия и методология дидактики» (курсив мой. — Г. К.), говоря о том, что «основная цель данной главы состоит в обеспечении понимания читателем концептуального устройства педагогики» [8. С. 251]. В структуре главы параграфы 6.1, 6.4, 6.10 соответственно имеют названия «Природа и предмет педагогики», «Три типа педагогического дискурса», «О научном и эвристическом методах педагогики». Параграфы 6.3, 6.5, 6.9 имеют названия «О смысле дидактического дискурса», «Структура дидактического дискурса», «О принципах дидактики» (курсив мой. — Г. К.). Налицо явное смешение педагогики и дидактики. С чем это связано?

В. А. Канке пишет о том, педагогику «обычно определяют как науку об обучении и воспитании отдельных лиц и групп людей», и отмечает, что «педагогика — это отрасль науки». Далее он утверждает, что «любое обучение есть воспитание. А воспитание непременно является обучением». Для того чтобы избежать «указанной сумятицы в определении», В. А. Канке предлагает «считать педагогику отраслью научного знания, предметом которой является максимально результативное осуществление повышения концептуальной компетентности людей». Следовательно, «предмет педагогики может быть определен как взаимоотношения между педагогами и учащи-

мися, направленные на достижение максимально результативного повышения научной компетентности обучающихся, их способность управлять соответствующими принципами, законами и понятиями». основополагающий принцип педагогики — это «принцип максимально результативного повышения научной компетентности учащихся. Компетентность понимается как уровень их научного развития». В. А. Канке обращает внимание на то, что педагогика рассматривается им «как отрасль науки, в которую не должно включаться ненаучное знание» [8. С. 254–255]. Он подчеркивает: «Отметим со всей определенностью, что педагогическая теория, не обладающая дидактической составляющей, теряет в силе и приобретает спекулятивный, метафизический характер. При этом остаются непроясненными пути осуществления благих пожеланий» [8. С. 298].

стирая грань между обучением и воспитанием⁷, В. А. Канке ставит в центр педагогики «взаимоотношения между педагогами и учащимися, направленные на достижение максимально результативного повышения научной компетентности обучающихся», т. е., ту проблематику, которой традиционно занимается дидактика. Таким образом, происходит подмена педагогики дидактикой, центрированной на

учебной проблематике. Именно поэтому в фокусе всего последующего рассмотрения у В. А. Канке оказывается прежде всего дидактическая проблематика, вокруг которой он и выстраивает свою систематику педагогических теорий. Весьма показательно, например, что, обращаясь к наследию А. С. Макаренко, он пишет: «И до Макаренко было немало педагогов, уделявших пристальное внимание трудовому воспитанию. Разумно вспомнить в связи с этим имена Песталоцци и Кершенштейнера. Но их педагогический подход был иным: они во многом преследовали дидактические цели (лучше всего учить на примере труда, вписывая воспитанника в соответствующую социально-политическую ситуацию). Макаренко никогда не позиционировал себя в качестве дидактика. На первом месте у него стояла проблема воспитания. Дидактика при этом фигурировала в лучшем случае в качестве фона» [8. С. 351–352]⁸.

Отмечая, что «подобно всякой науке педагогика состоит из многочисленных теорий, которые необходимо определенным образом ранжировать», В. А. Канке пытается осуществить такое ранжирование посредством рассмотрения истории педагогических теорий. При этом он предостерегает от их простого перечисления в определенной последовательности, обращая

⁷ См.: О трактовках воспитания и обучения в отечественной научно-педагогической литературе, их соотношении и не сводимости друг к другу см: *Корнетов Г. Б.* Образование, воспитание, обучение: содержание и соотношение понятий // Психолого-педагогический поиск. – 2007. – № 1 (5).

⁸ А как же приведенное выше утверждение автора о том, что «любое обучение есть воспитание. А воспитание непременно является обучением»? Все, оказывается, совсем не так просто, и материал «сопротивляется» такому упрощенному пониманию педагогической деятельности.

внимание на то, что «первостепенный интерес представляет постановка и преодоление актуальных для педагогики проблем. Такой путь исследования призван обеспечить рост научного знания в максимальной степени». Он подчеркивает, что в осуществленном им «анализе дидактической составляющей, являющейся подлинным основанием любой подлинно педагогической теории.., уделено пристальное внимание» [8. С. 298].

Решению указанной проблемы В. А. Канке посвящает главу 7 «Проблемно-исторический ряд педагогических теорий», в преамбуле к которой он пишет: «Материал данной главы можно было бы озаглавить “В поисках педагогических направлений”. Обычно в науках выделяют особые направления как совокупность теорий с родственным по тому или иному признаку концептуальным содержанием. Таковы, например, герменевтика и постструктурализм в философии, неоклассицизм и кейнсианство в экономике, бихевиоризм и фрейдизм в психологии. В педагогике, по сути, направления не выделены. Ниже будет это сделано» [8. С. 298].

Далее В. А. Канке выделяет и кратко характеризует 31 теорию:

- диалектико-идеалистическая теория Платона;
- аподиктически-формалистическая теория Аристотеля;
- теолого-схоластическая теория Фомы Аквинского;
- теолого-гуманитарная теория Эразма Роттердамского;
- пансофическая теория Я. А. Коменского;

- эмпирицистско-абстрактная теория Дж. Локка;
- социально-критическая теория Ж.-Ж. Руссо;
- природосообразная теория И. Песталоцци;
- теория интересосообразной идентификации личности И. Гербарта;
- гуманистическая теория В. фон Гумбольта;
- «сферная» теория Ф. Фребеля;
- социально-прогрессивная теория А. Дистервега;
- антропологическая теория К. Д. Ушинского;
- педагогика ненасилия Л. Н. Толстого;
- автодидактическая теория М. Монтессори;
- антропософская теория Р. Штейнера;
- педаметрическая теория А. Бине;
- инструментально-прагматическая теория Дж. Дьюи;
- теория экспериментального щупывания С. Френе;
- теория трудовой школы Г. Кершенштейнера;
- морально-коллективистская теория А. С. Макаренко;
- речемыслительная теория Л. С. Выготского;
- эпистемологическая теория Ж. Пиаже;
- радикально-фрейдистская теория А. Нейла;
- радикально-политическая теория П. Фрейре;
- когнитивно-таксономическая теория Б. Блума;
- теория стадий интеллектуального развития студентов У. Перри;

- словесно-чувственная дидактическая теория Л. В. Занкова;
- абстрактно-диалектическая теория В. В. Давыдова;
- критико-конструктивистская теория В. Клавки;
- метанаучная педагогическая теория (отражающая позицию самого В. А. Канке).

К сожалению, В. А. Канке не формулирует критерии, на основании которых он отбирает перечисленные теории. В связи с этим вполне закономерно возникает вопрос, почему в поле его зрения оказались педагогические учения указанных выше мыслителей, а весьма значимые учения других мыслителей не включены в осуществленное им «построение проблемного ряда педагогических теорий» [8. С. 298]. Например: почему в этот «проблемный ряд» не попали Исократ и Квинтилиан, Блаженный Августин и Иоанн Златоуст, Х. Вивес и М. Монтень, И. Кант и Г. Спенсер, П. Наторп и В. Лай, Э. Мейман и О. Декроли, П. Ф. Каптерев и С. И. Гессен, К. Н. Вентцель и В. В. Зеньковский, Э. Торндайк и Б. Скиннер, Я. Корчак и И. Иллич, Дж. Брунер и К. Роджерс, В. А. Сухомлинский и И. Я. Лернер, а также многие и многие другие мыслители, оставившие заметный след в истории педагогики? Естественно, что все сколько-нибудь значимые педагогические учения в «проблемный ряд» включить невозможно, но все же, где критерии отбора, где его основания?

Комментируя сконструированный проблемный ряд, В. А. Канке отмечает, что «каждый автор культивирует те концепты, которые ему представляются наиглавнейшими... Они меняются от одного исследователя к другому. Но это не значит, что педагогические теории не обладают эквивалентными концептами. Они действительно существуют. Этим обстоятельством резонно воспользоваться для соответствующей классификации педагогических теорий. Речь идет о таком этапе познания, который предвяет построение соответствующих интерпретационных рядов. По сути, он является определением педагогических направлений (курсив мой. — Г. К.). Подобно другим наукам, педагогика не лишена определенных направлений... Педагогические теории не представляют собой всего лишь хаотическое целое. Теории, обладающие сходными концептуальными акцентуациями, образуют проблемные ряды теорий. Проблемные ряды педагогических теорий правомерно считать педагогическими направлениями» [8. С. 383, 385]. В. А. Канке выделяет 14 проблемных рядов, выстраивая в каждом из них, как он выражается, однородные по своей концептуальной концентрации педагогические теории:

1. Теории философской направленности: Платон — Аристотель — Локк — Гербарт — Фребель — Ушинский — Дьюи — Френе — Выготский — Фрейре — Скиннер⁹ — Давыдов — Клавки.

⁹ Учение Берреса Скиннера (1904–1990) В. А. Канке не упоминает в числе педагогических теорий, выстроенных им в рассмотренный выше «проблемный ряд», также, впрочем, он не упоминает и Эдварда Торндайка (1874–1949). Э. Торндайк и Б. Скиннер, являющиеся выдающимися представителями бихевиористской педагогики, оказали огромное влияние на развитие теории и практики образования в XX – начале XXI в.

2. Теории религиозной направленности: Ф. Аквинский — Э. Роттердамский — Коменский — Локк — Фребель — Дьюи.

3. Теории этической направленности: Локк — Герbart — Толстой — Дьюи — Макаренко.

4. Теории гуманистической направленности: Платон — Э. Роттердамский — Коменский — Руссо — Гумбольдт — Дистервег.

5. Теории политической направленности: Платон — Руссо — Песталоцци — Дистервег — Толстой — Дьюи — Френе — Макаренко — Нейл — Фрейре.

6. Теории психологической направленности: Герbart — Ушинский — Монтессори — Бине — Нейл — Выготский — Пиаже — Занков.

7. Теории дидактической направленности: Платон — Аристотель — Коменский — Локк — Дистервег — Ушинский — Монтессори — Выготский — Пиаже — Фрейре — Блум — Перри — Занков — Давыдов — Клапки.

8. Теории сенситивной направленности: Коменский — Локк — Герbart — Нейл — Занков.

9. Теории рационалистической направленности: Аристотель — Локк — Пиаже — Давыдов.

10. Теории языковой направленности: Э. Роттердамский — Гумбольдт — Френе — Пиаже — Выготский — Занков.

11. Теории деятельностной направленности: Песталоцци — Монтессори — Дьюи — Кершенштейнер — Макаренко — Пиаже — Выготский.

12. Теории эмпирической направленности: Бине — Дьюи — Френе — Скиннер — Занков.

13. Теории личностной направленности: Локк — Руссо — Песталоцци — Толстой — Монтессори — Штейнер.

14. Теории коллективистской направленности: Песталоцци — Фребель — Монтессори — Штейнер — Кершенштейнер.

В. А. Канке обращает внимание на то, что сконструированные им «проблемные ряды, несомненно, не лишены элементов произвольности. Строго говоря, в любой из 14 рядов можно было включить всех упомянутых ранее авторов». И далее он продолжает: «Мы же, чтобы не делать его слишком громоздким, несколько упростили наше исследованием, включив в проблемные ряды только главных действующих лиц» [8. С. 385].

Следует отметить, что В. А. Канке называет «проблемным рядом» и ряд всех рассмотренных им 31 теории, которые, по его мнению, являются наиболее значимыми педагогическими учениями, и 14 рядов, идентифицируемых им как особые педагогические направления. При этом В. А. Канке готов отнести каждое из рассмотренных им 31 педагогического учения к каждому выделенному педагогическому направлению. То есть, по существу, каждое из этих направлений задает лишь ракурс рассмотрения любой педагогической теории. А это является весьма спорным, что, в частности, становится очевидным при попытке вписать в «проблемный ряд теорий религиозной направленности»

педагогические учения Дж. Дьюи или А. С. Макаренко.

К сожалению, В. А. Канке не определяет те основания, которые лежат в фундаменте проведенной им классификации педагогических теорий по 14 направлениям. Направленность проблемных рядов самая разная и при этом заметно неполная. Например, В. А. Канке выделяет проблемные ряды религиозной, философской, этической, политической, психологической направленности, но не считает необходимым выделить проблемный ряд социологической направленности. Между тем «встроенность» образования, его теоретиков и их идей в жизнь общества, в систему социальных отношений и институтов вряд ли у кого-нибудь может вызвать какие-то сомнения. Из упомянутых В. А. Канке мыслителей в этом ряду, прежде всего, можно было бы поместить Платона,

Я. А. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Дж. Дьюи, С. Френе, Г. Кершенштейнера, А. С. Макаренко, П. Фрейре. А из мыслителей не упомянутых им в книге — К. Маркса, Э. Дюркгейма, П. Бурдьё, И. Иллича.

Очевидно, что проблема систематизация и классификации педагогических учений ждет своей дальнейшей разработки. При ее решении необходимо четко формулировать те основания, на которых строятся предлагаемые варианты систематизации и классификаций, а их может быть бесконечное множество. Также следует выделять те педагогические идеи, которые составляют смысловой стержень каждого конкретного педагогического учения, будь то учения отдельного педагога, или учение, как выражение определенного направления (течения) в педагогике.

Список литературы

1. Арсеньев, А. М. Методологические проблемы социалистической педагогики / А. М. Арсеньев, Ф. Ф. Королев // Проблемы социалистической педагогики. — М., 1973. — 420 с.
2. Вершинина, Н. А. История педагогики как науковедческая дисциплина / Н. А. Вершинина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2007. — № 8 (30) : Психолого-педагогические науки (педагогика, психология, теория и методика обучения). — С. 66.
3. Вершинина, Н. А. Методология исследования структуры педагогики: автореф. дис. ... д.п.н. — СПб, 2009. — С. 25.
4. Ганелин, Ш. И. О новом учебнике по истории педагогики для педвузов / Ш. И. Ганелин, Е. Я. Голант // Советская педагогика. — 1957. — № 12. — С. 126.
5. Джуринский, А. Н. Педагогика: история педагогических идей / А. Н. Джуринский. — М. : Педагогическое общество России, 2000. — 352 с.
6. Днепров, Э. Д. Советская историография дореволюционной отечественной школы и педагогики, 1918—1977. Проблемы, тенденции, перспективы / Э. Д. Днепров. — М. : НИИОП, 1981. — С. 28.
7. Заварзина, Л. Э. Общественно-педагогическая и научная деятельность П. Ф. Каптерева в Воронежском крае / Л. Э. Заварзина. — Воронеж, 2009. — 332 с.
8. Канке, В. А. История, философия и методология психологии и педагогики : учеб. пособие для магистров / под ред.

М. Н. Берулавы. — М. : Изд-во Юрайт, 2014. — 487 с.

9. Канке, В. А. Методология научного познания : учебник для магистров / В. А. Канке. — М. : КНОРУС, 2013. — 336 с.

10. Канке, В. А. Общая философия науки / В. А. Канке. — М. : Омега-Л, 2009. — 354 с.

11. Канке, В. А. Философия педагогики / В. А. Канке. — М. : Логос, 2011.

12. Капранова, В. А. История педагогики в лицах / В. А. Капранова. — Мн ; М. : Инфра-М, 2013. — С. 6.

13. Каптерев, П. Ф. М. М. Рубинштейн. История педагогических идей в ее основных чертах / П. Ф. Каптерев. — М., 1916.

14. Корнетов, Г. Б. Образование, воспитание, обучение: содержание и соотношение понятий / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2007. — № 1 (5). — С. 6—20.

15. Королев, Ф. Ф. Ленин и педагогика / Ф. Ф. Королев. — М. : Педагогика, 1971. — 400 с.

16. Модзалевский, Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен / Л. Н. Модзалевский. — СПб. : Алетей, 2000. — Ч. 1. — 488 с.

17. Пискунов, А. И. История марксистской педагогики: некоторые итоги и перспективы / А. И. Пискунов // Советская педагогика. — 1977. — № 11. — С. 62.

18. Рубинштейн, М. М. История педагогических идей в ее основных чертах / М. М. Рубинштейн. — Иркутск, 1922. — 302 с.

19. Успенский, В. В. Введение: История педагогики и ее задачи / В. В. Успенский // Очерки по истории педагогических учений. — М. : Польза, 1911. — 231 с.

20. Bowen, J. A History of Western Education. Volume Three. The modern west Europe and the New World. Methuen & CO. LTD, 1986. P. XVIII.

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

С. А. Алешина

ТРАДИЦИИ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

(на примере Оренбургской епархии)



УДК 37.017.93
ББК 74.200.51

В статье представлен анализ традиций православного образования в России на примере Оренбургской губернии (XIX – начало XX в.). Показано влияние церковно-приходских школ на религиозную жизнь населения, распространение грамотности, утверждение в народе православного учения, веры и нравственности.

Ключевые слова: «система религиозно-нравственного патриотического воспитания»; «традиции христианской педагогики»; «система религиозного образования»; «церковноприходские школы».

S. A. Alekhina

TRADITIONS OF THE RUSSIAN ORTHODOX CHURCH IN EDUCATION (on the example of the Orenburg diocese)

The paper presents an analysis of the traditions of Orthodox education in Russia on an example of the Orenburg province (XIX - early XX century.). Shows the influence of parochial schools in the religious life of the population, literacy, the approval of the people of the orthodox doctrine, faith and morals.

Key words: «the system of religious and moral patriotic education»; «Christian tradition of pedagogy»; «system of religious education»; «parish schools».

Приоритеты государственной политики в области воспитания и социализации детей нашли свое отражение в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года. Сегодня этот законопроект вступил в стадию общественного обсуждения, поиска форм и средств его реализации. В законопроекте отмечается, что становление российской гражданской идентичности, укрепление нравственных основ общественной жизни, успешная социализация детей, их самоопределение в мире ценностей должно быть основано на традициях многонационального народа Российской Федерации. Традиционно в истории отечественного образования особая воспитательная роль отводилась религиозному воспитанию.

Православная педагогика была призвана определить нравственные ориентиры для праведной жизни, утвердить самобытный подход к воспитанию, направленный на развитие религиозно-нравственного чувства в человеке [7. С. 215]. Участие духовенства в образовательной политике было исторической традицией русского государства.

На рубеже 1870–1880-х гг. волна народовольческого террора и угроза социальных потрясений заставила правительство вновь обратиться к церкви. В 1879 г. Кабинет министров выразил «единогласное убеждение, что духовно-нравственное развитие народа, составляющее краеугольный камень всего государственного строя, не может быть достигнуто без предоставления духовенству преобладающего участия в заведовании народны-

ми делами». В 1881 году убежденный либерал-западник министр финансов А. А. Абаза заявил: «Цель правительства — доставить народной школе нравственно-религиозное основание — столь неоспоримо верна и составляет вопрос такой первостепенной важности, что министерство финансов даже при самом неблагоприятном состоянии казначейства считало бы себя обязанным изыскать потребные на то средства» [21. С. 127].

С начала 80-х гг. XIX в. правительство стало активнее использовать православие для сохранения единства Российской империи. В связи с этим стали активно создаваться церковно-приходские школы.

Многие православные ученые, такие, как архиепископ Евсевий (Е. П. Орлинский), протоирей И. И. Базаров, И. Д. Белов, В. Ф. Владиславов и другие создали целую теорию православного обучения и воспитания, основными положениями которой были:

— **воспитание должно строиться** так, чтобы утверждать в народе религиозные и нравственные устои и распространять первоначальные полезные знания;

— **о воспитании должны заботиться** все: церковь, семья, общество и государство: «Истины веры и правила нравственности сообщаются каждому человеку, прежде всего, в семье, его родителями и старшими родственниками, а потом вместе с таинствами передаются церковью, ее пастырями и учителями» [2. С. 394.];

— **опора в воспитании на научные** знания о человеке, а также науки о

воспитании, включая религиозно-философское учение.

И здесь, на наш взгляд, очень современно звучат мысли, высказанные К. П. Победоносцевым в его работе «Воспитание характера в школе»: «Иные философы склонны думать, что душа ребенка подобна листу бумаги, на который воспитатель может писать, что ему угодно, и что в этом состоит главное орудие воспитания. Такие философы думают, что всякое знание происходит от чувственных представлений и все умственные процессы суть не что иное, как видоизменение и совокупление ощущений... В этом методе не остается места самостоятельности ученика: вся работа принадлежит учителю... Долг воспитателя — возбудить в нем самодейственную жизненную силу и утвердить в нем сознание, что он может и должен сам содействовать своему духовному росту» [25].

В церковной периодике стали публиковаться статьи, в которых говорилось о недостатках светской школы: отсутствие религиозно-нравственной составляющей обучения, зубрежка. Поддерживая церковные школы, исследователи утверждали, что лишь религиозное просвещение необходимо и близко народу. Проводником религиозного просвещения должны были стать в первую очередь церковно-приходские школы.

Отметим, что в Оренбургской епархии подобные школы были организованы уже в 1837 г., и в 1841 г. их насчитывалось уже 12 [27. С. 393].

Проведению намеченного курса способствовало то, что в апреле 1880 г. главой духовного ведомства был

назначен К. П. Победоносцев. Обер-прокурор выдвинул свою программу, согласно которой религиозное мировоззрение должно было стать главным противовесом разрушительным тенденциям, а залогом оздоровления общества — нравственное перерождение людей.

В церковно-педагогической прессе этому давалось следующее разъяснение: «В наш век безверия, когда материализм из высших классов общества проникает все более и более в среду крестьянского населения, на воспитателе лежит обязанность поднять в душе своих учеников сознание духовной стороны человека. Житейские заботы поглощают все внимание людей..., материальные интересы ... изгоняют из его головы мысли более возвышенного свойства... Учитель должен глубоко запечатлеть в душах своих учеников то чувство нравственного достоинства и те положительные верования, которые помогли бы им со временем устоять против стольких пагубных посторонних влияний» [13. С. 126].

Эти идеи нашли поддержку у священнослужителей, непосредственно связанных с делом воспитания и обучения на местах.

Так, в Епархиальных ведомостях за 1889 г., выходящих в Оренбурге, говорилось: «Не получая в детстве твердых основ христианской жизни, молодое поколение стало заметно уклоняться от чистой веры и нравственности. Раннее знакомство с пороками, о которых прежде в молодые лета и не снилось крестьянству, частые раздоры, непочтение к родителям, участие даже в политических преступлениях

стали чаще прежнего повторяться» [14. С. 88].

Оренбургские церковные власти имели все основания тревожиться и по поводу раскола. И духовные, и гражданские власти сходились во мнении о том, что учреждение в городах и селах Оренбургской епархии церковно-приходских школ и школ грамотности поможет справиться с этим явлением, противодействовать расколу. В указанных школах дети раскольников волей-неволей знакомились с основами православной веры, нарушалась их замкнутость, уменьшался фанатизм, присущий раскольникам. Однако, как отмечали сами священнослужители, процент детей из семей старообрядцев в школах был небольшой. Так, в 1893 г. из 10512 учеников только 64 были из указанных семей [5], в 1911 г. из 31371 учеников церковно-приходских школ таких детей было всего 150 [6].

При К. П. Победоносцеве в пользу духовного ведомства ущемлялись права некоторых светских организаций. Синоду был передан ряд учреждений, компетенций и бюджетных статей. Непрерывно увеличивая дотации Синоду, правительство сокращало финансирование начальных школ Министерства народного просвещения. Это привело к тому, что рост последних практически прекратился. Местному учебному начальству предписывалось содействовать открытию церковных школ.

Кроме того, в 1880–1890-е гг. РПЦ, как и при Николае I, выдвинулась на первый план в официальной идеологии и стала важной частью «образа самодержавия». Это нашло свое

отражение в активном строительстве новых храмов в «древнерусском стиле», в реставрации древних святынь, в проведении юбилейных церковно-общественных торжеств (1000-летие со дня кончины св. Мефодия, 900-летие крещения Руси и др.). Синодальные типографии в несколько раз увеличили выпуск своих изданий, возник целый ряд новых церковных газет и журналов, главным образом — недорогих изданий для народа, выходявшие массовыми тиражами [10. С. 326].

Усиление в жизни общества церковных начал предполагало борьбу с секуляризационными тенденциями нового времени. Ужесточились правила, которые необходимо было соблюдать в светской жизни. Хотя вряд ли можно расценить как «мракобесие» вполне понятные запреты не устраивать театральных представлений в Великий пост, не торговать спиртными напитками вблизи храмов и монастырей, а уж тем более обращение к властям промышленных предприятий по поводу освобождения рабочих от труда в религиозные праздники. Несколько расширился курс преподавания в гимназиях церковно-славянского языка и Закона Божия.

Реакция на эти нововведения была неоднозначной: либерально настроенные современники довольно негативно отзывались на возврат к «временам Московского царства». Консерваторы давали следующую оценку: «Это была эпоха великого оживления церковной жизни во всех ее сторонах и проявлениях» [8. С. 19].

В рассматриваемый период впервые в законодательно-нормативной

документации наряду с ранее существовавшей общеобразовательной целью начального образования — «распространение первоначальных полезных сведений» — появляется идеологическая цель: «утверждение религиозных и нравственных понятий...». Идеологическая роль обучения религии проявляется в установленном законом праве церковных лиц (местных приходских священников) контролировать соблюдение религиозной направленности во всех начальных учебных заведениях [8. С. 42].

Для того чтобы усилить идеологическое влияние православия, действующее законодательство было дополнено следующими положениями: «Председательствовать в училищных советах как в уездных, так и губернских, а равно быть избираемыми в члены оных от земств и городов, имеют право одни только лица христианского вероисповедания» [11. С. 70].

По предложению Св. Синода № 2955 от 25 июня 1884 г. 13 июля 1884 года Александр III подписал указ о преимущественном устройстве начальных церковно-приходских школ и о введении в действие «Правил о церковно-приходских школах», за исключением Рижской епархии, а также Великого Княжества Финляндского [20. С. 22]. Этим Указом и Правилами на епархиальных архиереев возлагалась обязанность поддерживать церковно-приходские школы и создавать новые в тех местностях, где не имелось начальных школ других ведомств.

Высшее управление всеми церковно-приходскими школами осуществлялось Св. Синодом, а в каждой

епархии был учрежден Училищный совет.

К функциям Училищного совета относились: составление ежегодных отчетов по школам, обсуждение вопросов улучшения церковно-школьного дела, обеспечение влияния церкви на дело обучения и воспитания во всех начальных народных училищах.

Законом 5 июня 1895 г. Духовное ведомство учреждает должность епархиальных, окружных и уездных наблюдателей школ, таким образом создавая свою инспекцию начальных училищ [22].

После определенного периода «затухания» церковно-приходских школ, в 1880-е гг. начался процесс активизации их деятельности. С 1 января 1896 г. государство стало активнее поддерживать церковно-приходские школы за счет средств Государственного Казначейства по смете ведомства Святейшего Синода по следующим статьям: на содержание существующих и открытие новых церковно-приходских школ и школ грамоты; на устройство и содержание второклассных с учительскими курсами для подготовки учителей школ грамоты. Значительные суммы выделялись из губернского земского сбора, пособий благотворительных фондов и за счет средств, отпускаемых по смете Министерства Земледелия и Государственных Имуществ на преподавание в народных школах предметов сельскохозяйственного профиля [1. С. 24].

В целом, школы церковного ведомства получали в среднем в 2 раза больше субсидий, чем министерские школы.

С 1891 г. действовал циркуляр, тормозивший открытие земских школ. Циркуляр требовал от учебного начальства Министерства народного просвещения получать согласие Епархиального Училищного Совета на открытие новой школы в селении, если там уже имелась школа Духовного ведомства. Такое согласие было получить довольно сложно.

Эта политика в земских губерниях вызывала недовольство со стороны крестьян, так как уровень образования в церковно-приходских школах был ниже, чем в министерских, а затраты выше, чем на земскую школу. Известно мнение крестьян: «Мы согласны скорее остаться без всякой школы, чем тратиться на церковно-приходские, так как по опыту знаем, что в тех селах, где есть земская школа, крестьянские школы обучались грамоте за самое короткое время, посещали школу охотно, а от церковно-приходской школы проку не видели» [1. С. 25].

В неземских губерниях, к которым относилась и Оренбургская, картина по большей части была другой. Там крестьяне поддерживали открытие церковно-приходских школ, так как число начальных школ Министерства народного просвещения было крайне низким.

Рассмотрим этот процесс на примере Оренбургской губернии. Так, выполняя Высочайший указ Оренбургский архиепископ Вениамин (Смирнов) издал резолюцию об объявлении Указа и Правил духовенству, а также указания Консистории о предоставлении отчетов по организации и

ведению дел в церковно-приходских школах, существовавших в губернии.

Вскоре был организован Епархиальный Училищный Совет, в который вошли ректор Оренбургской Духовной семинарии протоирей Федор Дмитриевский (председатель), законоучитель Учительского института протоирей Павел Поспелов, член Консистории священник Андрей Невзоров, законоучитель Военной прогимназии священник Федор Смирнский, преподаватель Духовной семинарии Петр Поздеев [15. С. 1].

Цель учреждения церковно-приходских школ определялась следующим образом: распространение грамотности, утверждение в народе православного учения, веры и нравственности.

Отличительной особенностью этих школ от других типов начальных школ являлось то, что обучение в них было органично включено в целостную систему религиозно-нравственного патриотического воспитания.

На 1886 г. в Оренбургской губернии было 37 церковно-приходских школ [15. С. 1]. Состояние их было довольно плачевным. Школы часто располагались в непригодных помещениях — сторожках при церквях, наемных квартирах, в домах священнослужителей. Учителями и заведующими, как правило, были люди духовного звания.

В школах ощущался недостаток квалифицированных кадров, особенно в условиях быстрого роста школ данного типа. Так, в 1893 г. количество церковно-приходских школ составило 240, в 1896 г. — 341, в 1897 — 382, в

1902 г. — 534, в 1903 г. — 535, в 1904 г. — 335 [3].

Проблема подготовки педагогических кадров, в том числе и церковно-приходских школ, а также законоучителей, оставалась острой на всем протяжении позднеимперского периода.

Одним из способов «повышения квалификации» стали учительские съезды и педагогические курсы, которые ежегодно в масштабах страны устраивались Училищным советом при Святейшем Синоде. Начиная с 1894 г., такие краткосрочные курсы стали проводиться и в Оренбуржье. Инициатором нового дела стал наблюдатель церковно-приходских школ Николай Полетаев, под руководством которого в помещении семинарии летом 1899 г. прошли курсы, на которых большое внимание было уделено проблеме общей дидактики и методики.

В частности, разбирался вопрос, как сделать доступным детям «истины религиозной морали». Ответ звучит так, что любой предмет дает благодатную почву для этого: «Сама отечественная история изобилует подобного рода уроками, так, что из каждого, вновь объясненного ученикам события учитель может вынести какую-нибудь мораль». Для чистописания предлагались такие предложения: «Мы должны, если обстоятельства того требуют, уметь приносить нашу жизнь в жертву Богу и Отечеству»; «Праздность есть мать всех пороков»; «Есть только одна никогда не увядающая красота, — это красота доброго сердца и благодарной души» и др.

Успешный опыт организации курсов сделал их проведение регу-

лярным. К 1903 г. в губернии было 5 второклассных церковно-приходских школ, где был и учительский курс [4]. Особое внимание уделялось молитве, посещению храма в воскресенье и праздничные дни. Дети участвовали в богослужении, занимались в певческих хорах.

Главным предметом был Закон Божий. С ним системно были связаны церковно-славянская грамота и церковные пения. Недостаток педагогической и методической подготовки преподавателей представлял большую проблему, что отчетливо видно из отчетов наблюдателей церковно-приходских школ: «Училищный Совет в виду многих замеченных недостатков в преподавании Закона Божия и малой успешности учеников в некоторых церковных школах вследствие частого опущения уроков учащимися в школах, журнальным определением от 11/24 марта 1894 г. № 5, утвержденным Его Преосвященством, постановил поставить на вид духовенству, что оно должно считать себя безусловно обязанным преподавать Закон Божий в церковно-приходских школах и что оно не вправе уклониться от этой обязанности под предлогом исполнения приходских треб» [19. С. 18].

В школах большое распространение получило внеклассное чтение религиозно-нравственной литературы, однако сдерживающим обстоятельством был недостаток библиотек. Так, в Илецкой школе Оренбургского уезда выписывались на церковные средства журналы «Церковно-приходская школа», «Досуд и дело». В школьной библиотеке было всего 20 книг, которые

могли бы использоваться для внеклассного чтения. В Ключевской школе в 1891—1892 учебном году библиотеки не было, и священник О. Лебедев предоставил в пользование свою библиотеку. Кроме того, у него был так называемый «волшебный фонарь» с набором картин священно-исторического содержания. Их рассматривали дети в святочные вечера [19. С. 39].

Особое внимание в этих школах уделялось «трудовому воспитанию». Согласно § 7 Высочайшего учреждения 13 июля 1889 г. правилами о церковно-приходских школах епархиальным архиереям было представлено право открывать при этих школах особые ремесленные отделения. Это начинание развивалось чрезвычайно медленно — в 1892—1893 учебном году только 44 школы вели ремесленные занятия (в 21 епархии). Причинами такого положения дел было отсутствие преподавательских кадров — мастеров ремесленного дела, теснота, недостаток помещений, нежелание крестьян отдавать детей для обучения ремеслу и др.

Однако сам Обер-Прокурор Святейшего синода взял под свой контроль данное начинание, чему подтверждением является представление Государственному Совету от 23 апреля 1895 г. за № 360, в котором настоятельно рекомендовалось открыть ремесленные классы при второклассных церковно-приходских училищах.

Необходимость «распространять в народе знание ремесел» объяснялась помимо прочего тем, что: «Каждый крестьянский дом у нас в то же время — маленькая мастерская, в кото-

рой приготавливаются многие предметы домашнего обихода: посуда, утварь, сельскохозяйственный инвентарь, одежда, наряды и пр. Кто внимательно наблюдает деревенскую жизнь, тот удостоверит, что в селениях, где фабрика убила домашнее производство, или где оно совсем не развито, в долгие зимние вечера молодежь, если не на улице или в кабаке, так спит дома за печкой; нужда и нищета гонят мужа к пьянству, а жена и дети идут под окна побираться Христовым именем» [12].

С увеличением субсидий, отпускаемых Синодальным Училищным Советом, ремесленные мастерские при школах к концу 90-х и XIX в. стали активно развиваться. Известно, что в Исаевской школе Оренбургской епархии в 1899—1903 гг. велись занятия по столярному делу. Обществом села Исаево был снят особый дом под мастерскую и квартиру учителя ремесленного класса. Учителю платилось жалование — 10 руб. в месяц. Ученики делились на две группы, занятия велись через день. Велся классный журнал, где отмечалось то, что делает каждый ученик и его успехи в этом. Ученики учились делать парты, рамы, столы, классные доски, шкафы, скамейки, кровати, табуреты, киоты для икон, этажерки. Подобные занятия велись при Исакинской школе Бугурусланского уезда (Самарская епархия). Кузнечно-слесарным мастерством занимались ученики Архангельского прихода Оренбургской епархии. Переплетное дело преподавали в Приченске и Елецкой школе Оренбургской епар-

хин. В Илецкой школе обучали сапожному и башмачному мастерству. Мастерские также содержались за счет средств города.

Всего же по империи с 1895 по 1901 г. было обучено ремеслу в церковно-приходских школах 3095 человек [16].

Среди учащихся церковно-приходских школ были дети не только православных, но и других конфессий. Так, в 1902 г. учитель Булановской церковно-приходской школы Оренбургского уезда С. Княгинин писал: «В начале прошлого учебного года многие из башкир деревни Темирбаевой и Киндеуз просили заведующего школой и учителя принять их сыновей в школу. До этого в ней обучалось четверо магометан. Некоторые изъявили желание, чтобы их учили Закону Божию. Так, церковная школа, привлекая к себе иноверцев, может послужить не только проникновению в их среду русской гражданственности, но и ознакомлению с православной верой и усвоению начал христианской жизни» [16. С. 54].

Церковь обращала особое внимание на воспитательную сторону школьного обучения. Так, попечитель Кундравинской женской церковно-приходской школы священник Петр Сементовский обращался к прихожанам-родителям с просьбой не удерживать детей без надобности дома. Отпускайте с молитвою их в школу, с тем внушением им, что преподаваемое им там хорошо и полезно, — пусть это знают от вас. Пусть знают они, что нерадение их, леность тяжко оскорбляет вас — их родителей.

Церковно-приходские попечительства играли большую роль в содержании школ (покупка помещений, ремонт, приобретение учебной литературы, плата учителям и т. д.). Так, например, в 1892 г. от попечительства и благотворителей поступило на содержание церковно-приходских школ в Оренбургском уезде — 312 р., в Челябинском — 170, в Троицком — 541, в Верхнеуральском — 20 р. Всего 1565 руб., сумма весьма значительная для того времени [17. С. 8].

Правительство также поддерживало эти школы. Ассигнования увеличились с 1892 г. по 1903 г. в 180 раз. К 1903 г. в России 1/3 всех школьников обучалась в церковно-приходских школах [24. С. 556].

Подобная тенденция была и в Оренбургской епархии. В начале 1900 г. количество церковно-приходских школ составило 586, включая сами школы (198) и школы грамоты (388). Из 198 церковно-приходских школ было 10 двухклассных и 188 одноклассных [9. С. 81].

К началу века наметилась положительная тенденция — замена на учительских должностях духовных лиц специально подготовленными педагогами. Так, в 1905 г. в церковных школах Оренбургской епархии из 616 учителей и учительниц 419 получили специальную педагогическую подготовку. Не получивших учительского свидетельства в начальных школах было 197 [19. С. 22].

В целом, необходимо признать, что школы Духовного ведомства оказывали благотворное влияние на религиозную жизнь населения, заметно

смягчая грубости семейных нравов, сквернословия, уменьшались случаи пьянства, кулачных расправ.

Отметим и такой вид помощи учащимся, как всевозможные общества.

Так, в Перми действовало Общество содействия начальному образованию при Кирилло-Мефодиевском мужском училище и Общество вспомоществования нуждающимся учащимся Пермского епархиального женского училища и др.

Благотворительные общества действовали на основании уставов. В уставах определялась цель, задачи, сфера компетенции, формы деятельности, средства и организация управления обществ. Так, например, в уставе Общества вспомоществования нуждающимся ученикам Оренбургского духовного училища была обозначена цель: «попечение о недостаточных учащихся Оренбургского духовного училища». Способы оказания помощи предусматривались следующие: взнос платы за обучение, бесплатная выдача книг и учебных пособий из числа одобренных духовным ведомством и их продажа по удешевленной цене, одеждой, пищей, помощь в жилье и т. п.; назначение в исключительных случаях денежных пособий.

Организация управления обществ вспомоществования учащимся была сходной и осуществлялась правлением обществ и общим собранием их членов.

В правление обществ входили обычно четыре выборных лица, избравшихся общим собранием членов общества из среды духовенства сроком на два года, а также со званием «непременного члена» (по усмотрению епархиального архиерея), но не свыше трех представителей того учебного заведения, где создавалось общество.

Бюджет обществ регламентировался уставом, на основании которого общественные средства складывались из единовременных и ежегодных членских взносов, пожертвований деньгами, учебными книгами, пособиями, одеждой и прочих доходов от принадлежавших обществу имущества и капиталов. Подписные листы обычно рассылались через благочинных по церквам епархий.

В период с 1900 по 1905 г. в России было закрыто 4468 церковно-приходских школ, что объяснялось изменением позиции Министерства народного просвещения, обязавшего церковь выплачивать расходы на их содержание (не ниже 360 руб.) и тройку зданий [26. С. 78].

Февральская революция 1917 г. привела к тому, что 20 июня все церковно-приходские школы и другие церковные училища были переданы в ведение Министерства народного образования. После октябрьских событий 1917 г. эти школы прекратили свое существование.

Список литературы

1. Аллагулов, А. М. Деятельность Святейшего Правительствующего Синода по формированию образовательной политики в России во второй половине XIX – начале XX вв. / А. М. Аллагулов. – Оренбург, 2012. – 56 с.
2. Анастасьев, А. Религиозно-нравственное воспитание в начальной школе / А. Анастасьев // Народное образование. – 1904. – Кн.11. – Т. 2.
3. ГАОО. Ф. 173. Оп 3. Д. 5852.
4. ГАОО. Ф. 173. Оп 1. Д. 66.
5. ГАОО. Ф. 173. Оп. 3. Д. 5435.
6. ГАОО. Ф. 10. Оп. 2. В.93.
7. Корнетов, Г. Б. История педагогики: монография / Г. Б. Корнетов – М. : АСОУ, 2013. – 460 с.
8. Костикова, М. Н. Вероисповедная политика Министерства народного просвещения Российской империи в 19 веке: монография / М. Н. Костикова. – СПб. : РГПУ. – 2001. – 288 с.
9. Кузнецов, В. А. Религиозно-нравственное воспитание Оренбургского казачества / В. А. Кузнецов // Оренбургское казачье войско. Религиозно-нравственная культура: сб. науч. тр. – Челябинск, 2001. – С. 75–94.
10. Литвак, Б. Г. Русское православие в XIX в. // Русское православие: веки истории / Б. Г. Литвак. – М. : Политиздат, 1989. – С. 309–379.
11. Липчанский, А. М. Становление в России общего массового школьного образования в период социально-экономических преобразований / А. М. Липчанский. – Астрахань: Изд-во Астрах. гос. пед. ун-та, 2001. – 279 с.
12. Луппов, П. Ремесленные занятия при церковных школах / П. Луппов // Народное образование. – 1904. – Кн. 9. – Т. 2.
13. Народная школа. – 1883. – № 8.
14. Оренбургские епархиальные ведомости. – 1881. – № 4.
15. Оренбургские епархиальные ведомости. – Оренбург, 1889. Приложение к № 2.
16. Оренбургские Епархиальные ведомости. – 1902. – № 5.
17. Оренбургские Епархиальные ведомости. – 1896. – № 1.
18. Отчет о состоянии церковно-школьного дела в Оренбургской епархии за 1893–1894 учебный год. – Оренбург, 1895.
19. Отчет о состоянии церковно-школьного дела в Оренбургской епархии за 1893–1894 учебный год. – Оренбург, 1895.
20. Отчет о состоянии церковно-приходского дела в Оренбургской епархии за 1905 год. – Оренбург, 1906.
21. Полунов, А. Ю. Церковь, власть и общество в России (1880-е – первая половина 1890-х гг.) / А. Ю. Полунов // Вопросы истории. – 1997. – № 11.
22. ПСЗ-3. Т. 4. СПб., 1884. – № 2318.
23. ПСЗ-3. Т. 5. СПб., 1885. – № 2405.
24. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. – 2 т.
25. Ручной труд в народной школе // Народное образование – 1904. – Кн. 4. – Т.1.
26. Стародубцева, М. С. Теория и практика церковно-приходской школы во второй половине XIX– начале XX в. / М. С. Стародубцева. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2004. – 154 с.
27. Чернавский, Н. Оренбургская епархия в ее прошлом и настоящем / Н. Чернавский // Труды ОУАК. Вып.10 – Оренбург, 1903. – С. 393.



Е. Н. Астафьева

СВОБОДНОЕ ВОСПИТАНИЕ В РОССИИ В КОНЦЕ XIX - ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XX ВЕКА

УДК 37.013

ББК 74.0

Творческому наследию выдающихся деятелей просвещения дореволюционной России — представителям педагогического направления «свободное воспитание» — Л. Н. Толстому, К. Н. Вентцелю, С. Н. Дурылину посвящена данная статья.

Ключевые слова: свободное воспитание; принципы свободного воспитания; Л. Н. Толстой; К. Н. Вентцель; С. Н. Дурюлин.

E. N. Astafieva

FREE EDUCATION IN RUSSIA IN THE LATE XIX - THE FIRST QUARTER OF THE XX CENTURY

The article is devoted to creative heritage of outstanding figures of education in pre-revolutionary Russia - representatives of the pedagogical movement for “free education” — L. N. Tolstoy, K. N. Ventsel, S. N. Durylin.

Keywords: free education, the principles of free education; L. N. Tolstoy; K. N. Ventsel; S. N. Durylin.

С конца 1980-х гг. в нашей стране получила развитие педагогика свободы, акцентирующее внимание на свободе как ценности, цели, условия, способе и содержании образования. Большой вклад в ее становление внесли А. А. Валеев, О. С. Газман, Г. Б. Корнетов, Н. Б. Крылова,

А. А. Пинский, С. Л. Соловейчик, А. Н. Тубельский, И. Д. Фрумин и другие теоретики и практики образования. Педагогика свободы в России является не только продолжательницей западной либертианской педагогической традиции, восходящей к Ж.-Ж. Руссо и связанной с именами

Д. Дьюи, М. Монтессори, А. Нилла, К. Роджерса, П. Фрейре и др. Она также является преемницей отечественного свободного воспитания, которое сформировалось в нашей стране как педагогическое течение в начале XX в. и было разгромлено большевиками в середине 1920-х гг.

В. В. Зеньковский относил к группе «Свободного воспитания» в России «толстовцев — Горбунова-Посадова, Горбунову-Посадову, близкого к толстовству — Вентцеля (наиболее серьезного теоретика группы), С. Н. Дурьлина, тогда уже отделившегося от толстовства, а также Шацкого, А. У. Зеленко, Л. К. Шлегер, супругов Н. В. и М. В. Чеховых, Фортунатовых» [14. С. 43]. С. И. Гессен отмечал, что «в десятилетие между двумя революциями (1906—1917) наибольшего успеха достигает... движение, центром которого была Москва, а участниками и покровителями — широкие круги радикальной интеллигенции. Движение “свободного воспитания” сгруппировалось вокруг журнала “Свободное воспитание” (1907—1917)¹ и не имело в себе ничего профессионального. Это был протест против профессионального воспитания, против власти техники в воспитании, пусть даже и научной. Его целью была не реформа школы, а ее полное обновление, а через школу и всей жизни, с которой новая школа, во всем противоположная старой, должна полностью слиться» [2. С. 452].

Свободное воспитание, как педагогическое направление в России, восходит к теории свободного образования Льва Николаевича Толстого (1828—1910). По мнению В. В. Зеньковского, именно Л. Н. Толстой «выдвинул тот мотив, который сыграл такую огромную роль в педагогике XX века — мотив свободы» [14. С. 37].

По словам П. Ф. Каптерева, в пореформенной России радикально настроенным мыслителям «близка была мысль — бросить всю наличную педагогию как русскую, так и иностранную, отказаться от нее и начать строить образование и воспитание совершенно заново, исключительно на основании своего опыта. Русский народ эпохой освобождения возродился к новой жизни; пусть же он создаст себе и новую педагогию, пусть он бросит старые педагогические авторитеты и системы, старую педагогическую веру и верит в то, что скажет ему опыт. Таким образом явились педагоги-радикалы, которые говорили: все существующее в педагогии разрушим и на месте разрушенного создадим новое. Все старое никуда не годится. Представителем таких взглядов следует считать графа Л. Н. Толстого, а органом их — журнал “Ясную Поляну”, издававшийся в 1862 г... Идеал свободного образования, свободной школы один из самых характерных идеалов эпохи реформ. Идеал навеян эпохой, мог возникнуть только

¹ Журнал “Свободное воспитание” издавался не до 1917, а до 1918 г.

в такое время, как 60-е гг., и в другое время появиться не мог... Толстой выражал только одно из течений общественной мысли, одно из настроений общества» [15. С. 62–63, 68].

В своей программной статье «О народном образовании», опубликованной в первом номере журнала «Ясная Поляна» [1862. № 1 (январь)], Л. Н. Толстой указывает на противоречие, говоря о том, что, с одной стороны, «народ хочет образования, и каждая отдельная личность бессознательно стремится к образованию», а с другой стороны, «народ постоянно противодействует тем усилиям, которые употребляет для его образования общество или правительство» [17. С. 54]. Он с возмущением ставит вопрос о том, «какое имеет основание школа принуждать учиться молодое поколение известным образом» [Там же. С. 57]. По мнению Л. Н. Толстого, «школа справедливо представляется ребенку учреждением, где его учат тому, чего не понимает, где его большей частью заставляют говорить... на чужом языке, где учитель большей частью видит в учениках своих прирожденных врагов, по своей злобе и злобе родителей, не желающих выучить того, что он сам выучил, и где ученики, наоборот, смотрят на учителя как на врага, который только по личной злобе заставляет их учиться столь трудные вещи» [Там же. С. 59–60]. Он был убежден, что «учение должно быть только ответом на вопрос, возбуждаемый жизнью. Но школа не только не возбуждает вопросов, она даже не

отвечает на те, которые возбуждены жизнью... Поэтому школы, устроенные свыше и насильственно, не пастырь для стада, а стадо для пастыря. Школа учрежденная не так, чтобы детям было удобно учиться, но так, чтобы учителям было удобно учить. Учителю неудобны говор, движение, веселость детей, составляющих для них необходимое условие учения, и в школах, строящихся как тюремные заведения, запрещены вопросы, разговоры и движения. Вместо того чтобы убедиться, что для того, чтобы действовать успешно на какой-нибудь предмет, нужно изучить его (а в воспитании этот предмет есть свободный ребенок), они хотят учить так, как умеют, как вздумалось, и при неуспехе хотят переменить не образ учения, а самую природу ребенка» [Там же. С. 61–62].

Идеи Л. Н. Толстого оказали огромное влияние на развитие всей отечественной педагогики. Именно на их почве в начале XX в. возшло свободное воспитание, оформилось особое педагогическое течение. Именно в качестве такового его рассматривали критики свободного воспитания П. Ф. Каптерев, С. И. Гессен и В. В. Зеньковский, анализируя различные направления в отечественной педагогике начала XX столетия. Например, В. В. Зеньковский следующим образом формулировал общие принципы свободного воспитания: «Исходной основой педагогических построений всех групп, объединившихся вокруг идеи “свободного воспитания”, является вера

в творческие силы ребенка, в его внутреннее стремление к раскрытию своих сил и вера в то, что в этом раскрытии творческих сил ребенка всякое внешнее, даже самое благотворное влияние будет иметь тормозящее действие... Провозглашение принципа самостоятельности и полной свободы вылилось в отвержение всякой заранее составленной программы школьной работы. Для этого направления характерно привлечение детей к активному участию в организации школы... Положительная задача школы формулируется здесь, как развитие творческих сил, заложенных в ребенке... Защитники “свободного воспитания” упрекают современную школу в том, что она “дрессирует детей вы целях приноравления к существующему общественному идеалу” [3. С. 44–46].

Наиболее выдающимся представителем свободного воспитания в России был *Константин Николаевич Вентцель* (1857–1947). Он начал разрабатывать эту проблематику еще в конце XIX в. В 1918 г. К. Н. Вентцель, подводя итог своим многолетним размышлениям, вдохновленный революционными перспективами Октябрьского переворота, в своей программной работе «Теория свободного воспитания и идеальный детский сад» сформулировал следующие основные положения, характеризующие, по его мнению, теорию свободного воспитания [3. С. 30–57]:

— теория свободного воспитания является наследницей той линии развития педагогической мысли, кото-

рая связана с именами М. Монтеня, Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Ф. Фребеля и представляет собой необходимый вывод из мыслей великих педагогов;

— прогресс педагогики состоял во все большем уяснении принципа свободы в деле воспитания, и теория свободного воспитания только подводит как бы итоги всей этой линии развития»;

— теории свободного воспитания предстоит играть большую роль в деле физического и духовного возрождения человечества;

— жизненный факт, давший толчок к созданию теории свободного воспитания, это то насилие над личностью ребенка, которое приходится наблюдать кругом повсюду;

— в современной практике воспитания ребенок почти никогда не рассматривается как самодовлеющая цель, а всегда как орудие и средство к какой-то внешней и посторонней цели, часто не имеющей ничего общего с истинным благом его как живой формирующейся личности;

— родители и воспитатели, исповедующие определенный идеал и живущие в рамках определенного общественного порядка, всегда стремятся сделать ребенка воплощением своего идеала, всегда стремятся приготовить из него удобного члена того общественного строя, в котором они живут и в котором, по их предположению, и ему придется жить;

— вся система современного воспитания, даже при самых лучших ее

намерениях, самым грубым образом нарушает право личности: современные воспитатели не дают личности ребенка развиваться нормально и свободно, а направляют ее развитие на тот путь, который в наибольшей степени согласуется с их волей или волей тех, в сознательном или бессознательном подчинении у которых их воля находится;

— истинный идеал воспитания заключается в том, чтобы действительно обеспечить свободное развитие личности, чтобы освободить развитие ребенка от всех уз и пут, которые обыкновенно налагаются на это развитие и которые носят очень скрытый и ухищренный характер, чтобы сделать последнее независимым от всяких факторов религиозного, политического и социального характера, поскольку эти факторы имеют тенденцию сковывать это свободное развитие, и чтобы освобожденной таким образом воле ребенка доставить материал, в творческой работе над которым она могла бы пышно и богато развернуться;

— ребенок не является собственностью своих родителей и воспитателей, государства и общества, с которой можно делать все что угодно;

— свободное воспитание не является системой, так как всякая система воспитания, как система, есть ограничение свободы как воспитателя, так и воспитанника;

— свободное воспитание предполагает не единообразие, а доведенное до крайних возможностей многообразие воспитания, так как каждый ребенок

предполагает свою особую систему воспитания, и эта система воспитания, как проблема стоит перед воспитателем; она не есть нечто готовое, она должна быть им найдена;

— воспитатель должен любить ребенка, принимать его таким, какой он есть;

— воспитатель должен наблюдать за ребенком, причем ключ к его пониманию ребенка дает только наблюдение за проявлениями его свободной активности, которая только и раскрывает его истинную душу;

— свободное воспитание не может пониматься «как умышленное формирование людей по известным образцам» (Л. Н. Толстой);

— под воспитанием можно понимать не умышленное формирование ребенка сообразно определенному идеалу человеку, созданному воспитателем, а как деятельное содействие тому, чтобы тот смутный образ индивидуальной человеческой личности, который дремлет в ребенке, во всей его психической и физической организации, принял путем самопроизвольного организаторского роста и развития ясные, резко выпуклые и отчетливые формы;

— материал, с которым имеет дело воспитатель, то есть ребенок, есть живой материал, следующий в своем развитии своим собственным законам, определяемым его индивидуальностью. Открыть эти законы развития данной индивидуальности, то есть понять ее всю в ее целом, понять ее как нечто несравнимое, единственное

в своем роде, и сделать всевозможное, чтобы данная индивидуальность могла действительно развернуться во всей возможной для нее красоте, в этом, согласно второму пониманию слова «воспитание», заключается основная задача воспитания;

— освобождение творческих сил в ребенке — вот в кратких словах великий лозунг и великий метод воспитания второго рода;

— свободное воспитание отказывается от любого — грубого или ухищренного — насилия над ребенком;

— теория свободного воспитания точку зрения интеллекта признает недостаточной в области воспитания и указывает воспитателю на то, что только слившись, путем глубокой симпатии, с воспитанником, он достигнет при помощи проникновенной интуиции того понимания истинных задач воспитания, в котором ему отказывает голый интеллект;

— высшую свою задачу теория свободного воспитания видит в создании творческой индивидуальной личности, творческие силы которой, определяемые данным ее индивидуальным складом, развиты до пределов возможного;

— развитие индивидуальности, выработка творческой личности, освобождение творческих сил в ней, а не индивидуализация воспитания только, не приспособление только к индивидуальным качествам ребенка, причем целью воспитания может быть как бы внешнее по отношению к нему, составляет отличительный признак

теории свободного воспитания, в противоположность другим передовым теориям воспитания, выдвигаемым в настоящее время;

— мир и человечество — это та атмосфера, в которой только, усиленно вдыхая и впитывая ее в себя, и может распуститься цветок индивидуальности. Чем больше мира и человечества вберет в себя, в свою душу данная индивидуальность, тем большей высоты развития она достигнет именно как индивидуальность;

— теория свободного воспитания исходит из принципиального признания коренной гармонии между индивидуальностью и миром и человечеством и одну из задач воспитания видит в том, чтобы помочь данному индивидуальному ребенку поскорее прийти до сознания той естественной основной солидарности, которая существует между ним и человечеством, между ним и миром, и чтобы он, по достижении последнего, сделал эту основную солидарность сознательно исходной точкою и базисом всей своей последующей жизни, всей своей, индивидуальным складом его, творческой деятельности;

— общественность, к развитию которой ведет выработка творческой индивидуальности, есть свободная общественность самобытных индивидуальных личностей;

— творческая индивидуальность естественно тяготеет к культуре и не может достигнуть сколько-нибудь высокого развития без широкого приобщения к тому, что нам дает сов-

ременная культура, но каждой индивидуальной личности должно быть предоставлено право брать и усваивать из современной культуры — так как сокровища ее необъятны и беспредельны, — то именно, что требует ее своеобразная индивидуальность, что необходимо только для наиболее пышного ее расцвета;

— нервом всякой истинной культуры является творческая индивидуальность;

— свободное воспитание имеет активный характер, ... оно в течение всего процесса его продолжения опирается существенным образом на свободную активность ребенка, на его самостоятельность во всех ее формах, постепенно расширяя ее с ростом физических и духовных сил в нем;

— поставьте ребенка как можно ближе к природе, устранив все фальшивые, ненужные преграды, воздвигнутые между ним и природой, благодаря искусственному ненормальному образу жизни, который приходится вести значительному числу людей, особенно действовать на природу, так и природе на него, пробуждая и приводя в действие те или другие его способности и давая изобильный и многосторонний материал для упражнения всех органов его чувств;

— если рассматривать ребенка как цельный жизненный организм, не делая различия между физической и духовной сторонами его природы, то лозунгом, который выдвигает теория свободного воспитания, является свободное, нестесненное обнаружение

функций всех органов, свойственных организму, ведущее к большему развитию их и организма как целого;

— теория свободного воспитания выдвигает требование цельного гармонического всестороннего развития индивидуальности, развития каждой из духовной способностей, заложенных в ней, но, вместе с тем, выставляя тот принцип, что всякая жизнь, а следовательно и духовная, развивается и совершенствуется только путем свободного обнаружения, она оказывает на начало активности в духовной жизни как на то центральное начало, на развитие которого должно быть обращено особое внимание;

— это начало активности в духовной жизни есть то, что может быть названо волею в широком смысле этого слова. И вот почему теория свободного воспитания выдвигает на первый план в области душевного развития развитие воли;

— при выдвижении на первый план развития воли в широком смысле и сам интеллект получает более здоровое и гармоническое развитие, достигает большей и эмоциональная сторона нашей природы;

— от воли в широком смысле, как психической активности вообще, мы должны отличать волю в узком смысле, как такую активность, при которой данная личность сознательно ставит себе те или другие цели и сознательно стремится к их достижению при помощи выбранных ею средств. Воля, понимаемая таким образом, есть высшая форма активности, которой последняя

достигает и может достигнуть в человеке, это есть венец развития психической активности в индивидуальной человеческой личности;

— теория свободного воспитания настаивает особенно на том, чтобы ребенок научился как можно раньше сознательно ставить сам себе цели и сознательно стремиться к достижению при помощи им же самим избранных средств;

— свободный творческий производительный труд — это один из краеугольных базисов свободного воспитания;

— свободный творческий производительный труд приводит к такому общему образованию, которое свободно и естественно вырастает из глубин интеллектуальной жизни ребенка, то есть к истинному общему образованию, родившемуся изнутри, а не навязанному извне, как это мы видим в наших современных школах;

— только систематическое планомерное применение идей свободного воспитания в самом широком масштабе, распространенное на всех детей и на все возрасты их жизни и, я бы сказал, и на взрослое поколение во всех его возрастах, поскольку может идти речь о педагогическом воздействии на взрослых, — только оно и может иметь своим результатом создание новой религии и новой нравственности и в каждой индивидуальной личности, и во всем человечестве и приведет к духовному возрождению человечества;

— нравственный идеал должен быть создан каждою отдельною лич-

ностью самою для себя, как ее личная своеобразная задача, а осуществление его должно принять форму свободного творческого производительного труда, простирающегося на всю жизнь личности и по отношению к которому отдельные работы и дела, выполняемые личностью, представляются только как частные выполнения общей нравственной задачи;

— теория свободного воспитания... решительно высказывается против обучения детей какому-либо твердо установленному догматическому кодексу морали. Истинной нравственности, то есть нравственности свободной, творческой сознательной, нельзя обучить детей);

— религиозное воспитание не должно задаваться целью внедрить в детей ту или другую ортодоксальную религию; оно должно только помочь ребенку создать творческим путем самому себе религию и для этого доставить ему возможно больший материал из области истории религий и знакомства его с различными многообразными формами религий, существующих на земном шаре;

— чем в больше степени воспитание и жизнь ребенка будут построены так, что он будет себя чувствовать членом более или менее широкой творческой общественной группы, стремящейся к духовному обновлению жизни, тем более будет обеспечено и его совершенствование в духовном отношении;

— теория свободного воспитания признает право детей выбирать себе

ближайших воспитателей и отказываться от своих родителей, если они оказываются плохими воспитателями;

— семья будущего будет стремиться доставить детям практику сознательного вмешательства в жизненные события и особенно в те, ареной которых является она сама, в возможно более ранних лет, и таким путем будет являться вместе с тем и средой, наиболее полно обеспечивающей в них развитие нравственных чувств и стремлений;

— семья будущего будет свободной кооперацией детей и родителей в деле их взаимного духовного и нравственного совершенствования;

— три великие задачи, согласно теории свободного воспитания, ложатся на современного человека; это — освобождение ребенка, освобождение самого себя и освобождение общества.

Подробный ответ на вопрос, какой должна быть школа, построенная на принципах свободного воспитания, К. Н. Вентцель дал в 1912 г. в своей программной работе «Идеальная школа будущего и пути ее осуществления». Этот труд представлял собой текст переработанной брошюры К. Н. Вентцеля «Как создать свободную школу», написанной им в связи с открытием в 1907 г. Дома свободного ребенка в Москве.

Определяя задачи «Дома свободного ребенка», К. Н. Вентцель подчеркивал: «Весь прогресс в развитии школы может заключаться только в прогрессирующем освобождении ре-

бенка от внешнего и внутреннего гнета для доставления ему возможности свободного и беспрепятственного гармонического развития всех сторон его природы, всей его индивидуальности в ее целом. Освобождение ребенка и доставление освобожденному ребенку всех положительных данных для развития его своеобразной индивидуальности, его свободной личности, для раскрытия и наиболее полного развертывания всех дремлющих в нем творческих сил жизни — такова та идеальная цель, к осуществлению которой должна стремиться школа и степенью, и размером осуществления которой только и может измеряться высота самой школы. Идеальная школа будущего будет школой свободного ребенка, и в этом отношении она будет глубоко отличаться от школы прошлого и от школы настоящего времени» [3. С. 157].

При этом К. Н. Вентцель указывал на принципиальное отличие свободной школы от современной ему традиционной школы: «Современная школа своей исходной точкой берет развитие интеллекта, хотя и это развитие совершается в ней крайне одно-сторонне и является больше культурой памяти, чем гармоническим развитием интеллекта. Идеальная же школа или, вернее, то идеальное воспитательное и образовательное учреждение, которое я назвал “Домом Свободного Ребенка” и которое должно заменить современную школу, свою исходную точкою будет брать развитие воли путем свободного действия и путем

самостоятельного творчества, потому что воля является центральным фактом душевной жизни, благодаря которому вся эта жизнь получает единство и гармоническое развитие, и вместе с тем является венцом и высшей точкой развития душевной жизни. Только заботы о нормальном развитии воли могут обеспечить наиболее полный и здоровый рост и развитие и интеллекта, и чувства, и вообще всех других сторон в душевной жизни личности... “Дом Свободного Ребенка” не учебное заведение, это — воспитательно-образовательное учреждение, и это надо твердо помнить и никогда не упускать из виду. В учебном заведении, как это показывает и само название, на первом плане стоит учеба, учение, тогда, как в “Доме Свободного Ребенка” на первый план выдвинуто воспитание, имеющее в виду цельную личность человека, причем интеллектуальное образование, или учение, входит сюда только как часть, как второстепенный и подчиненный элемент. Вот почему, что касается “Дома Свободного Ребенка”, то здесь речь может идти не об учебном плане, а о *плане жизни*» [Там же. С. 157–159].

К. Н. Вентцель рассматривал «Дом свободного ребенка» как маленькую педагогическую общину, состоящую из детей, наставников и родителей, сознательно объединившихся во имя общего педагогического дела и строящих свои отношения на принципах свободы, братства и справедливости. Он подчеркивал, что «общественно-необходимый производи-

тельный труд должен играть в “Доме Свободного Ребенка” первостепенную и основную роль, и только тогда, когда на это обстоятельство устроителями “Дома Свободного Ребенка” будет обращено должное внимание, только тогда последний станет идеальной средой в образовательном и воспитательном отношении. Только тогда, когда в “Доме Свободного Ребенка” создается серьезная трудовая атмосфера, только тогда мы можем быть уверены, что развитие тех детей, которые получают в нем образование и воспитание, пойдет нормальным, здоровым путем» [Там же. С. 162].

В идеальной школе, согласно К. Н. Вентцелю, «1) часть времени будет посвящена общественно-необходимому труду; 2) часть времени будет посвящена удовлетворению детской любознательности или содействию детям в удовлетворении их научных запросов; 3) часть времени будет посвящена систематическому, но свободному занятию производительным трудом в смысле овладения философией производительного труда вообще, в смысле достижения в этой области способности с наименьшими усилиями достигать наибольших результатов и притом достигать при помощи таких способов и приемов труда, которые не только не вредили бы здоровью и не вели бы к тем или другим физическим недостаткам, но, напротив того, вели бы к здоровому и гармоническому развитию тела; 4) часть времени будет посвящена свободному занятию искусством и 5)

наконец, часть времени будет посвящена отдыху, в течение которого совершается завтрак, и свободным физическим упражнениям (подвижным играм) и вообще всякого рода играм детей» [Там же. С. 165–166].

В «Доме свободного ребенка» обучение должно быть организовано таким образом, чтобы ребенок двигался к достижению им самим поставленных целей. К. Н. Вентцель писал: «Учитель вместе со своими учениками должен выработать план преподавания: этот план должен быть их коллективным результатом, и тогда осуществление и проведение его явится не только осуществлением воли учителя, но осуществлением и воли самих учеников. Только тогда преподаватель и имеет право вести свое преподавание по заранее составленному плану, если этот план может быть понят и санкционирован самими учениками, если они принимали участие в выработке его. До тех же пор втискивать процесс обучения в определенный план, непонятный ученикам и к которому они не могут еще отнестись сознательно, игнорируя их текущие интересы и запросы, было бы положительно преступно» [Там же. С. 181].

Говоря о нравственном и религиозном воспитании, К. Н. Вентцель подчеркивал: «Нельзя обучить ни нравственности, ни религии, и то, и другое личность создает и может создать только сама. Истинная нравственность может быть только *личная нравственность* и истинная религия может быть только *личная рели-*

гия. Всякая другая нравственность и всякая другая религия есть только суррогат нравственности и религии. Поэтому было бы крайней непоследовательностью, если бы “Дом Свободного Ребенка” поставил своей целью внедрить в сознание детей тот или другой кодекс нравственности и ту или другую данную определенную религию. Не внедрение детям тех или других ортодоксальных нравственных или религиозных воззрений, а деятельная помощь им в самостоятельной выработке своих собственных самобытных воззрений — вот в чем будет заключаться задача руководителей “Дома Свободного Ребенка”. И лучшему разрешению этой задачи будут способствовать не *уроки* морали и не *уроки* религии, а свободное интимное душевное общение с детьми по поводу тех вопросов из области нравственной или религиозной жизни, которые ими самими поднимаются или повод к поднятию которых дают естественные обстоятельства самой жизни» [Там же. С. 187].

В свободной школе особое внимание должно уделяться общественному воспитанию детей. По словам К. Н. Вентцеля, «оно будет играть очень большую роль в “Доме Свободного Ребенка”. Весь строй жизни “Дома Свободного Ребенка”, как свободной педагогической общины, будет способствовать тому, чтобы дети получали в этом учреждении истинное общественное воспитание, чтобы в них зарождались и крепились здоровые

общественные стремления и чувства» [Там же. С. 189].

Особое внимание К. Н. Вентцель уделил организации порядка в свободной школе: «Погоня за “образцовым внешним порядком” и за строгой скрупулезной регламентацией жизни, чрезмерный формализм приводит часто только к тому, что цветущие и радостные сады жизни обращаются в пасмурное, полное слез и вздохов кладбище. Образцовый порядок означает почти то же, что образцовая мертвечина. Не будем же гнаться за этим образцовым порядком и лучше помиримся с некоторым неизбежным беспорядком, лишь бы не потушить то яркое пламя жизни, которое в нем скрывается и которое тотчас же начинает меркнуть и гаснуть, как только мы очень усердно начинаем наводить порядок. Свободная жизнь, хотя бы и беспорядочная в начале, сама создает свой порядок, и этот свободный порядок, рожденный хотя бы и более долгим и медленным путем, рожденный хотя бы и среди некоторого хаоса и мучений, будет в тысячу раз ценнее того образцового порядка, который мы надеемся сразу насадить нашими тонко задуманными правилами, проводимыми в жизнь во всей своей строгости, причем не терпится никаких ни послаблений, ни уступок... “Дом Свободного Ребенка” будет местом не “образцового порядка”, созданного извне, а местом “свободного порядка”, рожденного изнутри, и потому в его жизни неизбежно многое, что представители старых

воспитательно-образовательных учреждений назовут беспорядком и хаосом, но в чем сознательные работники “Дома Свободного Ребенка”, ясно понимающие его цель и задачи, увидят только естественное и нормальное биение пульса жизни, увидят только показатель жизненности этого учреждения и того, что развитие его идет нормальным путем» [Там же. С. 210–211].

Несомненный интерес для понимания особенностей педагогического течения свободного воспитания в России представляют идеи С. Н. Дурылина. *Сергей Николаевич Дурылин* (1886–1954) прежде всего известен как религиозный мыслитель, искусствовед, театровед и литературный критик. Но не менее значителен его вклад в отечественную педагогику. Вместе с К. Н. Вентцелем и И. И. Горбуновым-Посадовым он был одним из признанных идеологов российского свободного воспитания, на протяжении пяти лет (1907–1912) являлся ответственным секретарем журнала «Свободное воспитание».

Свое первое педагогическое сочинение, небольшую брошюру «В школьной тюрьме (исповедь ученика)» С. Н. Дурылин опубликовал в 1906 г. В ней он страстно обличал школу, калечащую детские души. Именно после выхода в свет этой книги И. И. Горбунов-Посадов пригласил С. Н. Дурылина в недавно созданный и возглавляемый им журнал «Свободное воспитание». Позднее в своих воспоминаниях Сергей Николаевич писал:

«В 1905—1912 гг. я находился в самом жерле, пекле нападения на эту школу («Свободное Воспитание» с Крупской в числе сотрудников; я был секретарь редакции), мы подбирали отовсюду даже крохи (отдельные мысли в 2—3 строчки) — лишь бы они были *против* этой школы» [5. С. 112].

По мнению С. Н. Дурылина, сказанному им в 1907 г., «для огромного большинства людей, даже близко заинтересованных в судьбе русской школы, — учителей и родителей, вопрос о воспитании становится одним из политических вопросов, решаемых, как всякий политический и социальный вопрос, при помощи тех внешних и несовершенных реформ и перемен, которые проводятся в жизнь государственными учреждениями. Коротко говоря, освобождение школы, школьная свобода есть для них частичка общей государственной политической свободы, и добывается эта свобода школы такими же средствами, как добывается и политическая свобода: осуществлением народного представительства и т. п.» [6. С. 7—8]. При этом С. Н. Дурылин подчеркивал, что «вопросы воспитания не разрешаются в сфере политики, как бы ни казались все эти меры ведущими к свободе и прогрессу. Основной недуг современной школы, которым давно больна и русская школа, и школа «свободных стран», — тот, что она калечит человека, а не содействует всестороннему и широкому развитию его личности, может быть изменен не политически-

ми реформами, а коренным, глубоким изменением всего господствующего строя воспитания на началах истинной свободы и изгнания из области воспитания и образования даже самых тонких и неуловимых видов насилия и принуждения. А для того, чтобы могло состояться такое освобождение школы и воспитания, надо в корне изменить все современные насильнические принципы и основы воспитания, на которых покоится современная школа. Насильственное воздействие должно быть навсегда выброшено как негодное оружие из воспитания; этим будет поколеблена самая главная основа современной школы. Освобождение школы есть прежде всего освобождение детей, и так это освобождение и было понимаемо всеми истинными творцами новой педагогики, во главе которых стоят великие имена Руссо и Л. Толстого» [Там же. С. 9].

В 1906 г. С. Н. Дурылин призывал разрушить школы-тюрьмы: «Школы без науки... Учителя без знаний и без любви к делу... Ученики без охоты учиться... И я задыхался в школьной тюрьме. Я чувствовал, что для легких не хватает воздуха. А мысль была жива, работала; и те книги, те немногие люди, которые вливали в душу, загрязненную мутью тюремной правды и тюремной жизни, свежую и чистую струю правды и добра, не давали ей спастись, и, тревожная и пуливая, она с ужасом останавливалась на том, что было кругом. А был один ужас тюрьмы... С разрушением же этих тюрем-школ само собою

падет и то ложное представление о науке, знании и просвещении, которое у огромного большинства людей неразлучно с представлением об университетах, профессорах, гимназиях, ученых степенях и т. д. А с падением этого обмана мнимой науки, мнимого образования и просвещения разрушится и современная каста ученых и, — что главное всего, — уничтожится до основания право одних людей судить, учить и властвовать над другими людьми только потому, что они побывали в разных школах и университетах и называют себя чиновниками, профессорами, прокурорами, инженерами и т. д. И никакой прогресс, никакая свобода не могут существовать без уничтожения этого губительного права; и народное освобождение будет прочным и действительным только тогда, когда трудовому народу не придется уже платить многих миллионов рублей на содержание тех ненужных и часто вредных ему людей, которые только потому, что, побывав в разных школах с мнимой наукой, считают себя умнее, образованнее и лучше его, считают себя вправе судить и учить этот народ, писать для него законы, всячески вмешиваться в его жизнь — и все это помимо его воли. А произойдет это великое народное освобождение от мнимой науки, мнимого просвещения и мнимых просветителей, судей и радетелей только тогда, когда будет уничтожен первый источник этого зла — школа-тюрьма с мнимым ее просвещением, основанным на насилии и лжи, с ее беспрерывным убийством

и калечением детей и превращением их в чиновников и т. п. И поэтому проповедь словом и делом разрушения тюрем-школ и искание новых, свободных путей просвещения и воспитания есть первое, величайшее и необходимое дело всех, кто имеет детей, кто любит детей, для кого наука и знание — не пустые слова, кто любит народ и свободу» [7. С. 25, 27, 30–31].

Формируя положительный образ школы, С. Н. Дурьлин прежде всего исходил из того, что она должна быть источником душевного здоровья. Он писал: «Существуют бесчисленные, часто разноречивые, часто противоположные ответы на эти вопросы, но среди них есть один уже бесспорно несомненный, уже не поддающийся не только опровержению, но даже возражению, до того очевидна и несомненна его истинность. Этот ответ элементарно прост: какие бы ни были воспитание и школа, но самое меньшее, чего мы можем от них требовать, это чтобы они не вредили здоровью детей, не делали их калеками духовными и физическими. Изречение «mens sana in corpore sano» живет уже больше двух тысяч лет, успело уже стать разменной, бесцветной, ходячей монетой. В нем выражено и наше минимальное требование к воспитанию. А между тем его опровергает вся существующая школа: если к ней добросовестно и сполна последовательно приложить двухтысячелетнюю латинскую пословицу как меру ее достоинств, она не выдержит испытания. Воспитательный и учебный строй,

порождающий хронические эпидемии самоубийств учащихся, вызывающий поголовное физическое и духовное их переутомление и истощение, ничему так не враждебен, как старейшему и справедливейшему требованию: «Здоровая душа в здоровом теле», и поэтому наиболее действительной, наиболее ясно и неоспоримо обнажающей все злокачественные язвы существующей школы и воспитания критикой является критика не педагога, не социолога, не моралиста, но врача. Только ему, вооруженному неоспоримой мерой здоровья тела и духа для измерения успешности школы и воспитания, раскроется вся патология современной школы и воспитания» [8. С. 142].

Другая важнейшая цель школы, по мнению С. Н. Дурылина, — развитие творческих сил детей. Он писал: «Развитие творческих сил и творчества это не только высшая, это — *единственная* задача школы, это *единственный* смысл воспитания. Если школа и воспитание не служат этому развитию творческих сил в детях, они не нужны, и тогда безразлично, существуют они или нет. Если они мешают и препятствуют такому развитию, как мешают ему современные школа и воспитание, они вредны и опасны, тогда детей надо не подвергать им, а беречь от них. При отрицании основоположения о развитии творческой силы окажется бессмысленной и ненужной всякая школа, всякий учитель, и, наоборот, при признании и утверждении его школа и учитель окажутся, может

быть, нужнейшим из всего, что есть в жизни, потому что пробуждать творчество и творческие силы — значит усиливать жизненность жизни. Что школа, не основанная на такой основе, потеряла всякий смысл своего существования, отвергнув от себя задачу пробуждения творческих сил в детях, — это становится ясным для всякого, кто знаком с современной школой и кто вдумывался в ее уклад и содержание. Но не одна школа забыла о своих задачах и уничтожила смысл своего существования: семья пошла по ее следам, и для пробуждения творческих сил в детях семья делает обыкновенно столько же, сколько и школа, т. е. ничего. Детей учат, наставляют, вселяют в них те или иные представления, взгляды, идеи, но им не помогают быть творцами, но творчества в них не пробуждают» [9. С. 150].

Системообразующая цель воспитания, по Дурылину, есть сохранение вечного детства. Он писал: «Разрушение детства — вот задача современного семейного и школьного воспитания, которую оно, надо отдать ему справедливость, разрешает успешно. Сохранение вечного детства — вот задача истинного воспитания, которую оно разрешит, если не захочет порвать с истиной и справедливостью. Эту единственную задачу воспитания можно выразить и иначе: она в том, чтобы сделать взрослых детьми, а детей навсегда удержать от того, чтобы они стали когда-нибудь взрослыми. Это странно звучит, но это не значит задержать развитие детей, преградить

путь развития их сознанию, но, напротив, значит содействовать развитию и сохранению в них тех великих начал духовного совершенства, которые так чисты, ярки и определены в детях и которые так затаены, скрыты и принижены у взрослых. Если ясно, что любовь, веселье, вечная радость, необычайная чуткость к добру и злу, совершенная правдивость, горячая, свойственная только мудрецам да детям, жажда познания предпочтительнее и нужнее всего, им противоположного, то мы должны стремиться к тому, чтобы взрослые были как дети, а дети не делались взрослыми. Воспитание есть укрепление личности и образование характера, материал для которых доставляют природные силы, скрытые в ребенке, но цемент, то, что связывает отдельные части в одно стройное целое, есть именно та чистая духовная сила, которая бесконечно сильнее в ребенке, чем во взрослом человеке. Взрослый может дать ребенку знания, поделиться с ним опытом, но никак не может дать ему того, чего сам не имеет, — ту первоначальную могучую стихию пылкости духа, добра, правдивости и веселья, которая преисполняет всякого ребенка» [10. С. 39].

Рисуя образ свободной школы, С. Н. Дурыйин подчеркивал: «Нет и не может быть ни одного сколько-нибудь серьезного возражения против того положения, что школа — или в более общем смысле место воспитательно-обучения взрослых и детей — есть непрерывный, постоянный, вечно под-

вижный *опыт*, и настоящей жизнью этого опыта, его невзгодами и удачами определяется то направление, в котором будет идти его дальнейшая жизнь, тем материалом, из которого сложится его будущее. Школа — не только стены и комнаты, книги и пособия, ученики и учителя, школа — особый, крайне сложный живой организм, живущий своей особой жизнью. Для его безболезненного и полного развития необходимо, в сущности, одно — свобода. Школа должна быть свободна и извне, и, что еще важнее, изнутри для того, чтобы и она сама как целое, и все, что ее образует — ученики и учителя, были и все вместе, и каждый порознь свободны в том, какое направление, какие пути избрать их жизненным силам, чтобы у одних — у детей — беспрепятственно, свободно и полно происходил рост и развитие всех их прирожденных сил и чтобы у других, у тех, кто берется помогать детям в этом их росте, — была полная возможность свободно удовлетворять все запросы детей, сохраняя и свою собственную свободу. Школа есть общение детей между собой и детей с взрослыми; смысл этого общения и в то же время смысл всего воспитания лишь в одном: в создании для детей той необходимой для их развития атмосферы, которую сами себе создать они не могут, и в помощи им в деле их развития там, где они сами бессильны себе помочь. Во многом постоянное вмешательство взрослых в жизнь детей не только не нужно, но и вредно: там, где дети счастливы, довольны и вполне удовлетворены своим

собственным мирком, — там еще нет школы, а есть еще только детская; но как только у детей появляются такие потребности, которые удовлетворить сами они бессильны, — потребности в знании, которого еще у них нет и запасы которого они могут получить только от взрослых, потребности в физической работе, в труде, исход которым могут дать только взрослые, — дети не удовлетворяются детской, общением с детьми, своими сверстниками и ищут, естественно, общения со взрослыми. И тогда школа заменяет детскую. Есть ли, однако, какие-либо постоянные неизменные законы, следуя которым школа могла бы непрестанно развиваться? Кроме закона — свободы, который справедлив и неизбежен везде и всюду, думается мне, таких законов нет и быть не может. Если школа — организм, живущий и развивающийся свободно, то жизнь каждого такого организма кроется в нем самом, развивается в нем самом, одному ему присущими путями, законами. Ведь в состав этого организма входят живые люди, целые миры, живущие каждый своей особой индивидуальной жизнью, и даже внешние условия — страны, эпохи, быта, национальности, социального положения, уровня развития культуры и т. д., — в которых им приходится жить и общаться между собой, строго различны и не похожи один на другой» [11. С. 47–48].

Большое внимание С. Н. Дурылин обращал на проблему школьной дисциплины: «Одним из наиболее часто повторяемых ответов на воп-

рос о подъеме школы является поднимание дисциплины среди учащихся. Школьная дисциплина — условие процветания школы! Но что такое школьная дисциплина? В казарме дисциплина нечто самодовлеющее; в школе она должна быть лишь подчиненною частью совсем другого целого: воспитания. Воспитание же само по себе тоже не самоцель, а лишь средство: цель — дети, развивающиеся здраво, последовательно и правильно. Отсюда уже видно подчиненное, второстепенное, положение дисциплины в общем сложном процессе воспитания, и отсюда же становится ясным, какую ошибку совершают те, которые дисциплине отводят главенство в школе... Истинное воспитание уничтожает саму необходимость существования дисциплины как начала, независимого собственно от воспитания. Воспитание включает в себя все, что есть истинного в понятии “дисциплина”, т. е. необходимость соблюдения таких условий воспитательной и образовательной работы в школе, при которых эта работа идет мерно, правильно, продуктивно и исключает из себя все, что есть ложного в этом понятии применительно к школе: стремление внешними воздействиями влиять на внутреннюю жизнь учащихся. Так именно и смотрит педагогическое течение так называемого свободного воспитания на сущность и задачи школьной дисциплины. Свобода для него не значит детский и иной произвол: свобода для детского здорового развития, но не свобода произвола, свобода строить

и развивать свою личность знанием, трудом, деятельной верой в общее благо, самодеятельностью, творчеством, а не разрушать ее произволом и самообожествлением в смысле идолопоклонства пред собою. Нет свободы без высших обязанностей пред ближним, и тот раб своего эгоизма, кто думает лишь о своих правах и не хочет знать своих высших обязанностей» [12. С. 57–58, 77–78].

С. Н. Дурьлин подчеркивал, что «русская школа и русское просвещение насаждались чисто внешним, насильственным путем, а не являлись результатом свободного творчества самого народа; дело просвещения было в руках чиновников, а не людей, для которых воспитательная и просветительная работа является жизненным призванием, и потому рутинная, трафаретная, неподвижная и мертвенная царил в строго опекаемой русской школе, а для частного воспитательно-просветительного творчества в русской жизни не оставалось места. Все частные попытки создания свободно-просветительных учреждений гибли в России под гнетом бюрократической опеки» [Там же. С. 99]. Поэтому С. Н. Дурьлин обращал особое внимание на необходимость выявления, описания, анализа и самой широкой презентации того отечественного педагогического опыта, который воплотил идеал свободного воспитания.

Идеи свободного воспитания, развиваемые К. Н. Вентцелем, И. И. Горбуновым-Посадовым, С. Н. Дурьлиным, Н. В. Чеховым и

некоторыми другими теоретиками и практиками отечественного образования первой четверти XX в. пришлось не ко двору новой исторической эпохе. И хотя первые документы Советского государства, посвященные реорганизации школы (например, такие, как «Декларация о единой трудовой школе», 1918) и испытали некоторое влияние либерального романтизма свободного воспитания, очень скоро большевики осознали всю ту опасность, которое несло это течение для страны, объявившей школу важнейшим инструментом построения коммунистического общества.

В советской педагогике быстро сформировалось подчеркнуто негативное отношение к «классово чуждому» свободному воспитанию. Так, выражая этот негативизм, Е. Н. Медынский писал в 1938 г.: «В области педагогики отход мелкобуржуазной интеллигенции от революции... нашел свои формы: анархическую теорию “свободного воспитания” с ее мистицизмом и “новой религией”, отрицанием классовой борьбы и проповедью достижения бесклассового гармонического общественного строя в будущем не путем классовой борьбы и революции, а посредством “свободного воспитания”» [16. С. 429].

Однако прошли десятилетия, и наследие отечественной педагогики свободного воспитания вновь привлекает к себе пристальное внимание теоретиков и практиков образования, ищущих пути и способы реализации гуманистических идеалов в обучении и

воспитании подрастающих поколений.

Даже критически относившиеся к свободному воспитанию современники признавали его огромный потенциал. Так, П. Ф. Каптерев писал, что «свободное воспитание и образование не есть только теория, мечта, педагогическая фантазия увлекающихся новизной лиц» [15. С. 62–63, 68, 94]. А С. И. Гессен подчеркивал,

что «идеал свободного воспитания в своей критической части неувыдаем, им обновлялась и будет вечно обновляться педагогическая мысль... Педагог, который не пережил очарования этого идеала, который, не продумав его до конца, заранее, постариковски, уже знает все его недостатки, не есть подлинный педагог» [1. С. 62].

Список литературы

1. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. — М., 1995. — 448 с.
2. Гессен, С. И. Русская педагогика в XX веке / С. И. Гессен // Пед. соч. — Саранск, 2001. — 556 с.
3. Вентцель, К. Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / К. Н. Вентцель // сост. Г. Б. Корнетов, М. В. Богуславский. — М., 1999. — 216 с.
4. Вентцель, К. Н. Идеальная школа будущего и пути ее осуществления / К. Н. Вентцель // Свободное воспитание в России: К. Н. Вентцель и С. Н. Дурылин: антология педагогической мысли / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М., 2008. — 360 с.
5. Дурылин, С. Н. В своем кругу / С. Н. Дурылин. — М., 2006. — 352 с.
6. Дурылин, С. Н. Введение. Из школы и жизни / С. Н. Дурылин // Дурылин С. Н. Идеал свободной школы: избр. пед. произв. / отв. ред., сост. и авт. предисловия Г. Б. Корнетов. — М.: УРАО, 2003.
7. Дурылин, С. Н. В школьной тюрьме. Исповедь ученика / С. Н. Дурылин // Дурылин С. Н. Идеал свободной школы: избр. пед. произв. / отв. ред., сост. и авт. предисловия Г. Б. Корнетов. — М.: УРАО, 2003.
8. Дурылин, С. Н. Воспитание как источник душевного здоровья и душевных болезней / С. Н. Дурылин // Дурылин С. Н. Идеал свободной школы: избр. пед. произв. / отв. ред., сост. и авт. предисловия Г. Б. Корнетов. — М.: УРАО, 2003.
9. Дурылин, С. Н. О детском творчестве / С. Н. Дурылин // Дурылин С. Н. Идеал свободной школы: избр. пед. произв. / отв. ред., сост. и авт. предисловия Г. Б. Корнетов. — М.: УРАО, 2003.
10. Дурылин, С. Н. Вечные дети / С. Н. Дурылин // Дурылин С. Н. Идеал свободной школы: избр. пед. произв. / отв. ред., сост. и авт. предисловия Г. Б. Корнетов. — М.: УРАО, 2003.
11. Дурылин, С. Н. Эксперимент или попытка / С. Н. Дурылин // Дурылин С. Н. Идеал свободной школы: избр. пед. произв. / отв. ред., сост. и авт. предисловия Г. Б. Корнетов. — М.: УРАО, 2003.
12. Дурылин, С. Н. Что такое школьная дисциплина в школе существующей и той школе, какая должна быть? (По поводу одной книги) / С. Н. Дурылин // Дурылин С. Н. Идеал свободной школы: избр. пед. произв. / отв. ред., сост. и авт. предисловия Г. Б. Корнетов. — М.: УРАО, 2003.

/ отв. ред., сост. и авт. предисловия
Г. Б. Корнетов. — М., 2003.

13. Дурылин, С. Н. История одной
свободной школы. Педагогическая
деятельность М. А. Быковой (1841—
1907) / С. Н. Дурылин // Дурылин С.
Н. Идеал свободной школы: избр. пед.
произв. / отв. ред., сост. и авт. предисловия
Г. Б. Корнетов. — М. : УРАО, 2003.

14. Зеньковский, В. В. Русская
педагогика в XX веке / В. В. Зеньковский
// Хрестоматия по истории школы и
педагогике России первой трети XX

века: П. Н. Игнатьев, В. В. Зеньковский,
С. И. Гессен, Д. Дьюи / ред.-сост.
Г. Б. Корнетов. — М., 2009. — 180 с.

15. Каптерев, П. Ф. Новая
русская педагогика, ее главнейшие идеи,
направления и деятели / П. Ф. Каптерев.
— СПб., 1914. — 211 с.

16. Медынский, Е. Н. История рус-
ской педагогики до Великой Октябрьской
социалистической революции / Е. Н. Ме-
дынский. — М., 1938. — 512 с.

17. Толстой, Л. Н. О народном
образовании / Л. Н. Толстой // Пед. соч.
— М. : Педагогика, 1989. — с. 54—70.



Л. Э. Заварзина

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ К. Д. УШИНСКОГО В КАНУН ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941-1945 гг.)

УДК 371
ББК 74.03

В статье анализируются причины послереволюционного (1917) забвения творческого наследия К. Д. Ушинского, а также рассматриваются обстоятельства, повлиявшие на актуализацию идей основоположника отечественной педагогики в канун Великой Отечественной войны.

Ключевые слова. К. Д. Ушинский; Великая Октябрьская революция; русское культурно-историческое наследие; Великая Отечественная война; родной язык; интернациональное, патриотическое воспитание.

L.E. Zavarzina

ACTUALIZATION OF K.D. USHINSKIY'S PEDAGOGICAL IDEAS IN THE EVE OF THE WORLD WAR II (1941-1945)

The article analyzes the causes of the post-revolutionary (1917) forgetting the creative heritage of K.D.Ushinskiy and discusses the circumstances that influenced the actualization of the ideas of the founder of domestic pedagogy in the eve of the Great Patriotic War.

Keywords: K.D.Ushinskiy, the Great October Revolution, Russian cultural and historical heritage, the Great Patriotic War, the native language, international, patriotic education

Еще при жизни К. Д. Ушинский был признан воистину идейным вождем российских педагогов и поэтому по праву являлся основоположником отечественной научной педагогики. М. Л. Песковский, его младший современник, справедливо утверждал,

что на сочинениях К. Д. Ушинского воспитался уже длинный ряд школьных поколений и в том числе — целый ряд народных учителей, благодаря как полезности, так и эффективности его книг. «Поэтому с уверенностью можно сказать, что имя Ушинского

есть имя *народное*» [1. С. 389]. П. Ф. Каптерев, ученый-педагог другого поколения, был уверен в том, что начала, которые проповедовал К. Д. Ушинский, обязательно войдут в жизнь. На чествовании памяти К. Д. Ушинского в связи с 25-й годовщиной со дня его смерти в Педагогическом музее военно-учебных заведений Петербурга, П. Ф. Каптерев, обращаясь к портрету автора «Родного слова», произнес: «Учитель! Народный поэт сказал: “Сейте разумное, доброе, вечное, сейте, спасибо вам скажет сердечное русский народ!” — Эти слова про тебя сказаны, ибо ты щедрой рукой рассыпал миллионы плодотворных зерен в русском народе. Твои ученики, вспоминая ныне твои дела и идеи, глубоко прониклись сознанием важности и плодотворности их, от глубины сердца восклицают: вечная память тебе! Вечная память твоим идеям!» [2. С. 90].

Незыблемость авторитета К. Д. Ушинского, его значение для русской школы отмечали все авторы, писавшие о великом педагоге и анализировавшие его наследие. Так, дореволюционная библиография работ о К. Д. Ушинском включает более 480 позиций [3. С. 565—599].

Однако после Великой Октябрьской революции отношение к педагогическому наследию К. Д. Ушинского резко меняется: диаметрально противоположной становится точка зрения большевистской власти на историческое прошлое России.

Лозунг «Бросим Пушкина с кобеля современности!», провозглашенный некоторыми литераторами,

пришелся как нельзя кстати. Начиная с VIII съезда РКП(б) (март 1919), на котором впервые прозвучало знаменитое ленинское определение русской нации как «нации кулацкой и давящей», целенаправленно культивировалось негативное отношение к истории России, ее народным героям, фольклору, богатому духовому наследию. «Только ненависть и презрение может вызвать прежняя царская Россия», — горячо утверждал революционер, впоследствии партийно-советский функционер Н. А. Скрыпник [4. С. 74].

XII съезд РКП(б) (апрель 1923) призвал к «решительной борьбе с пережитками великорусского шовинизма». Н. И. Бухарин, выступая на этом съезде, ссылаясь на В. И. Ленина, потребовал от русских как «бывшей великодержавной нации» забыть о равноправии и «искусственно себя поставить в положение более низкое по сравнению с другими; только этой ценой, — утверждал он, — мы можем купить себе настоящее доверие прежде угнетенных наций» [5. С. 613].

Позже в печально знаменитых «Злых заметках», опубликованных в «Правде» (12 янв. 1927), Н. И. Бухарин сознательно обращает внимание только на отрицательные черты русской деревни и так называемого «национального характера» и считает недопустимым, чтобы современные литераторы, например, поэт С. Есенин, воспевали «русское начало».

Официальный историк молодого советского государства М. Н. Покровский и его школа пришли к убеждению, что термин *русская история*

есть контрреволюционный термин. Названия «русская история», «история России», по мнению советских историков, пронизаны великодержавным шовинизмом и не могут быть приняты марксистской историографией. Поэтому Первая Всесоюзная конференция историков-марксистов (28.12.1928 — 04.01.1929) ввела в научный оборот термин «история народов СССР».

Вообще подавать историю, по мнению партийного публициста Ю. Ларина (М. А. Лурье), надо «большими мазками: докаменный человек, человек каменной техники, век металла и современность» взамен того, чтобы отдельные главы посвящать великим русским князьям: Олегу, Святославу, Владимиру Мономаху и др. [Цит. по: б. С. 213].

В учебниках М. Н. Покровского русская история освещалась исключительно в негативном плане, Россия именовалась не иначе, как «тюрьма народов». Неудивительно, что пролетарские и комсомольские поэты быстро уразумели установку партии. Так, Джек (Яков) Алтаузен, начитавшись учебников М. Н. Покровского, в стихотворении «Безусый энтузиаст» называл историю России злой и вообще предлагал «расплавить» Минина и Пожарского. «Зачем им пьедестал?» — вопрошал он и заключал, что «Довольно нам двух лавочников славить». Поэт В. Д. Александровский в стихотворении «Русь и СССР», опубликованном в «Правде» (13 авг. 1925), создал поистине негативный образ Руси, «слепой и глупой старухи», которая «не жила, а только

охлахла» и наконец-то она «Сгнила! Умерла! Подохла!». Пожалуй, больше других поэтов преуспел в создании отталкивающего образа родной страны Демьян Бедный. В поэтическом фельетоне «Слезай с печки!» («Правда» 7 сент. 1930) автор не скрывал презрения к русскому народу, его национальному характеру, истории и культуре. По мнению Демьяна Бедного, «Рассейская старая горекультура» — это «Дура!!», а «Страна неоглядно великая» находится «В хвосте у культурных Америк, Европ». В другом стихотворении «Перерва» («Правда» 11 сент. 1930) поэт добавил новые штрихи к негативному образу Родины.

Хотя за честь русского народа после опубликования стихотворений Демьяна Бедного вступился Сталин, но это еще не означало, что объективность по отношению к историческому прошлому русского народа восторжествовала. Интернационализм и классовая борьба как движущие силы истории первых десятилетий советской власти привели, по мнению П. Б. Струве, к отцеубийственному разрыву «с великим национальным прошлым» [7. С. 177].

Главной задачей школьного воспитания становилось нарочито интернациональное, а не патриотическое. По мнению А. В. Луначарского, первого наркома просвещения РСФСР, любовь к родине, которую воспитывала старая дореволюционная русская школа, надо решительно отбросить. Следует воспитывать людей «абсолютно одинаково любящих каждую сажень нашего земного шара». Нарком

писал, что «преподавание истории в направлении национальной гордости, национального чувства и т. д. должно быть отброшено» [8. С. 10].

Итак, в результате строительства большевиками революционного водораздела не только имена государственных героев, народных героев, но и многих великих ученых были забыты, вычеркнуты идеологическим пером из истории отечественной культуры. Не стал исключением и К. Д. Ушинский. В Библиографическом перечне работ об авторе «Родного слова» почти за 20 послереволюционных лет (до 1937 г.) добавилось всего семь позиций, но это не отдельные работы, посвященные анализу его творчества, а лишь главы или параграфы из «Историй педагогики», в которых невозможно было не упомянуть имя великого педагога. Удивляться этому не приходится, поскольку, по словам С. Ф. Егорова, после революции К. Д. Ушинского «клеямили идеалистом, абстрактным гуманистом, защитником монархии и православия и т. п. нелестными, с точки зрения их авторов, эпитетами» [9. С. 82], поэтому об изучении его творчества не могло быть и речи.

Однако международная обстановка, резко обострившаяся уже к началу 30-х гг. XX в., заставила И. В. Сталина и его окружение срочно менять воспитательные векторы. К этому времени уже был установлен фашистский режим Муссолини в Италии; в 1933 г. рейхсканцлером Германии стал Гитлер, в следующем году он к этому посту присоединил еще и пост президента, став единолич-

ным правителем государства; в 1936 г. будущий диктатор и глава (каудильо) Испании Франко возглавил военно-фашистский мятеж против Испанской республики. Все эти события делали международную обстановку чрезвычайно тревожной и взрывоопасной. Дыхание войны чувствовалось и в Советском Союзе, что, впрочем, и не скрывалось: об этом напоминали песни («Если завтра война, если завтра в поход...») и стремление молодежи получить значок ГТО («Готов к труду и обороне»).

Советская школа в середине и второй половине 30-х гг. пережила серьезные трансформации. Правительство понимало, что завтрашние солдаты — это сегодняшние школьники. Поэтому партийно-правительственные предписания были направлены на стремительное превращение школы в эффективный и всеобъемлющий рычаг по патриотическому воспитанию молодого поколения и подготовке его к труду и обороне.

Смена воспитательного вектора пришлось на печально знаменитый 1937 г. «Большой террор» не заслонил внешнего общественного мажора, заданного плеядой знаковых событий: успешное завершение второй пятилетки свидетельствовало об экономической независимости страны; триумф советского павильона на Всемирной выставке в Париже подтверждал признание СССР в международном масштабе; открытие канала Москва — Волга, запуск новых станций Московского метрополитена, удешевление многих промышленных и продуктовых товаров убеждали советских

людей в правильности партийно-правительственного курса.

Особую роль в 1937 г. призваны были сыграть две даты: 20-летие Октябрьской революции и 100-летие гибели великого русского поэта А. С. Пушкина. Причем пушкинский юбилей превзошел празднование Октября. Руководство страны, пишет И. В. Волкова, стремилось «утвердить в сознании граждан СССР и мировой общественности принципиальное отличие советского культурного строительства от культуркампфа в гитлеровской Германии с его мракобесием и вандализмом в отношении культурных ценностей. Партийные руководители столицы доводили до сведения учителя: «Юбилей Пушкина имеет громадное политическое значение, и в пушкинские дни мы демонстрируем наше социалистическое отличие от стран западноевропейского фашизма, где в школьных учебниках зачеркивают Гете и Гейне, а у нас вся страна от полярников Чукотки до пограничников Приморья читает и любит Пушкина» [10. С. 103].

Еще одно сильное воспитательное средство партийно-правительственное руководство справедливо увидело в актуализации педагогического наследия великого русского педагога К. Д. Ушинского.

В 1937 г. резко меняется отношение советской власти к наследию К. Д. Ушинского. П. И. Девин в статье «Значение Ушинского в истории педагогики» даже вступил в полемику с официальным советским историком педагогики Е. Н. Медынским по поводу статьи последнего, опублико-

ванной в газете «За коммунистическое просвещение» [11]. П. И. Девин не отрицал идеалистических и религиозных элементов, характерных для философии К. Д. Ушинского. Но в то же время он отметил, что отличительными признаками оригинальной педагогической системы основоположника российской педагогической науки является прогрессивность, широта и смелость его исканий, что отразилось в разработке учебно-воспитательных основ начальной школы, ее учебных планов, учебников и методических руководств для учителя. Вскоре была дана главная установка к переосмыслению и серьезному научному изучению трудов К. Д. Ушинского «с марксистской точки зрения»: в газете «Правда», органе ВКП(б), выступил Д. Мурманов со статьей «Великий русский педагог и его судьба» [12].

Основной педагогической идеей К. Д. Ушинского является патриотическая идея народности. Он неоднократно писал о нравственном воспитании, о любви к родине как неотъемлемой черте русского народа. Именно перу К. Д. Ушинского принадлежит знакомый всем с детства текст: «Наше отечество, наша родина — матушка Россия. Отечеством мы зовем Россию потому, что в ней жили испокон веку отцы и деды наши. Родиной мы зовем ее потому, что мы в ней родились, в ней говорят родным нам языком и все в ней для нас родное, а матерью — потому, что она вскормила нас своим хлебом, вспоила своими водами, выучила языку, как мать, защищает и бережет нас...

Одна у человека родная мать, одна у него и Родина» («Родное слово»).

Наиболее полно идея народности раскрыта К. Д. Ушинским в статье «О народности в общественном воспитании» (1857), которая не только объемна по размеру (более ста страниц), но и глубока по силе мысли, интересна и содержательна по привлеченному историко-педагогическому и философско-психологическому материалу. К. Д. Ушинский, охарактеризовав немецкое, английское, французское и североамериканское воспитание, заключил, что национальные особенности этих народов нисколько не нивелируются, а наоборот, эксплуатируются, давая при этом положительный эффект.

Особенности воспитания, по мнению К. Д. Ушинского, зависят не от случайных обстоятельств, «но выходят из более глубокого источника: из той особенной идеи о воспитании, которая составила у каждого народа. <...> Каждый народ имеет свой особенный идеал человека и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях. Идеал этот у каждого народа соответствует его характеру, определяется его общественной жизнью, развивается вместе с его развитием, и выяснение его составляет главнейшую задачу каждой народной литературы» [13. С. 122].

Воспитание не может не учитывать силу народности, проявляющуюся в каждом человеке: «Обращаясь к народности, воспитание всегда найдет ответ и содействие в живом и сильном чувстве человека, которое действует

гораздо сильнее убеждения, принятого одним умом, или привычки, вкорененной страхом наказаний» [Там же. С. 160]. Таким образом, если воспитание «не хочет быть бессильным, должно быть народным» [Там же].

Народность, с точки зрения К. Д. Ушинского, является единственным источником исторической жизни государства. Общественное воспитание как один из важнейших процессов общественной жизни, посредством которого новые поколения связываются общей духовной жизнью с предыдущими, не может отказаться от народности. В этом смысле благом является то, что «Школьное воспитание далеко не составляет всего воспитания народа. Религия, природа, семейство, предания, поэзия, законы, промышленность, литература, — все, из чего слагается историческая жизнь народа, — составляют его действительную школу, перед силой которой построены на началах искусственных, совершенно ничтожна» [Там же. С. 148].

К. Д. Ушинский неоднократно подчеркивал, что «именно основания воспитания и цель его, а следовательно, и главное его направление различны у каждого народа и определяются народным характером, тогда как педагогические частности могут свободно переходить и часто переходят от одного народа к другому» [Там же. С. 144].

К. Д. Ушинского нисколько не смущало то, что наш патриотизм часто называют *квасным*. Он не находил в этом ничего плохого, а только возмож-

ность провести параллели с другими народами: «Не забудем, однако ж, что если от нашего патриотизма пахнет иногда русским кваском, то и английский также не лишен запаха ростбифа, пудинга, джина, а немецкий сильно отдает пивом и табаком. У всякого народа есть свои патриотические предубеждения» [Там же. С. 472—473].

Особая заслуга педагога состояла также в том, что он на первое место в учебном плане школы выдвинул родной язык, роль которого в формировании нации ничем заменить нельзя. Знаменитая статья К. Д. Ушинского «Родное слово» — это философская концепция взаимосвязи народа и языка: народ — создатель языка, язык — учитель народа, хранитель его истории, быта, традиций, верований, изменений в материальной и духовной сферах жизни. Каждое поколение в сокровищницу родного слова передает плоды своих исторических событий, своих достижений. К. Д. Ушинский прав в том, что язык — это «самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения в одно великое, историческое живое целое» [Там же. С. 557]. Статья явилась своеобразным гимном родному языку. В статье «О необходимости сделать русские школы русскими» он писал, что «нам не мешало бы занять ... одну черту из западного образования — черту уважения к своему отечеству» [14. С. 309].

Таким образом, востребованность педагогических идей К. Д. Ушинского была обусловлена самой жизнью. О роли родного языка в жизни народа уже в период Великой Отечественной

войны писали в своих ярких публицистических статьях выдающиеся писатели, поэтическим словом подчеркивали эту мысль поэты. Так, А. Н. Толстой в статье «Родина» (1941) писал, что русский народ «дивной вязью» «плел невидимую сеть русского языка: яркого, как радуга, — вслед весеннему ливню, меткого, как стрелы, задушевного, как песня над колыбелью, певучего и богатого. Он назвал все вещи именами и воспел все, что видел и о чем думал» [15. С. 185]. Как же можно допустить, чтобы «русский хлеб душистый» стали теперь называть немецким словом *brot*.

Сокровенные мысли о родном слове были в душе у каждого русского человека. Поэты их оформляли в строгие и чеканные строки. Так, А. А. Ахматова в феврале 1942 г. в стихотворении «Мужество» писала:

Не страшно под пулями мертвыми
лечь,
Не горько остаться без крова, —
И мы сохраним тебя, русская
речь,
Великое русское слово.
Свободным и чистым тебя пронесем,
И внукам дадим, и от плена спасем
Навеки!

Поэты и писатели, деятели культуры понимали, как важно патриотическое воспитание народа. С большим опозданием это поняли и советские идеологи, чиновники Наркомпроса. Хорошо было то, что в богатом арсенале отечественной культуры хранилось педагогическое наследие К. Д. Ушинского. Поэтому из его «Родного

слова» в срочном порядке брались тексты в учебники русского языка, дидактический материал для уроков чтения в начальной школе также претерпел изменения, учителя и воспитатели получали рекомендации по патриотическому воспитанию школьников [См., например: 16]. Даже всесоюзный староста М. И. Калинин в своих выступлениях перед политработниками Красной Армии и Военно-морского флота и перед заведующими областными (краевыми) отделами народного образования опирался на идеи и мнения К. Д. Ушинского [17].

В 1939 г. был издан двухтомник избранных произведений К. Д. Ушинского, публиковались отдельные его произведения, а в 1945 г. по постановлению Совета Народных Комиссаров СССР была начата работа над 11-томным собранием его сочинений. Начиная с 1938 г., количество научных трудов, освещающих разные стороны деятельности педагога, анализирующих его богатейшее творческое наследие, существенно увеличивалось: в 1945 г. их число достигло 123 [3].

В предвоенные годы и в период Великой Отечественной войны актуальным стало не только психолого-педагогическое наследие К. Д. Ушинского, особую значимость обрело изучение его биографии, поскольку мощным воспитательным эффектом обладала его личность, его жизнь и плодотворная деятельность на благо отечественного образования.

В Ушинском-педагоге гармонично соединились высоко нравственная личность российского патриота, ис-

кренне обеспокоенного судьбой своей страны, ее развитием, и выдающегося ученого, основавшего отечественную педагогическую науку.

Работоспособная, целеустремленная, с сильной волей, независимыми суждениями, сформировавшаяся в благоприятных условиях школьных и университетских лет, цельная личность К. Д. Ушинского всегда жаждала деятельности на благо Родины. В юношеских дневниках — подтверждение этому: «В поте лица, в пыли презрения, под знойными лучами пекущего солнца, рискуя жизнью, бросать семена в землю, зная, что никогда не увидишь жатвы, и все-таки работать до конца жизни...» [3. С. 12]. Даже в студенческие годы будущий педагог относился к себе с беспощадной критикой, расписывал по минутам свои действия, размышлял о своем долге перед народом, о цели и смысле жизни: «Приготовлять умы! Рассеивать идеи!.. Вот наше назначение... Отбросим эгоизм, будем трудиться для потомства!» [Там же. С. 11]. 19 декабря 1849 г., уже служа в Ярославском демидовском лицее и.о. профессора камеральных наук, он записал: «Сделать как можно более пользы моему отечеству — вот единственная цель моей жизни, и к ней я должен направлять все свои способности» [Там же. С. 43].

Поэтому неудивительно, что в лихую годину Великой Отечественной войны в серии «Великие люди русского народа» (1943) был опубликован биографический очерк о К. Д. Ушинском, автор которого В. Я. Струминский. Еще до войны он

активно работал над изучением творческого наследия педагога, а впоследствии стал одним из членов редакционной коллегии по изданию 11-томного собрания сочинений К. Д. Ушинского (М.-Л., 1948–1952).

Отрадно, что хотя и с большим опозданием, творческое наследие

К. Д. Ушинского заняло свое достойное место в отечественной духовной культуре. Тем самым были восстановлены как историческая справедливость по отношению к выдающимся ученым прошлого, так и преемственность педагогических идей, прерванная революционным вихрем.

Список литературы

1. Песковский, М. Л. Константин Ушинский / М. Л. Песковский // Песталоцци. Новиков. Каразин. Ушинский. Корф: Биограф. повествования. — Челябинск, 1997. — 523 с.

2. Чествование памяти К. Д. Ушинского // Образование. — 1896. — № 1.

3. Ушинский, К. Д. Собр. соч.: В 11 т. Т. 11. — М.-Л. : Академия пед. наук, 1952. — 727 с.

4. 11 съезд РКП(б). Март-апрель 1922 г. Стенографический отчет. — М., 1961. — с. 74.

5. Двенадцатый съезд РКП(б). Стенографический отчет. — М., 1968. — с. 613.

6. Брачев, В. С. Крестный путь русского историка. Академик С. Ф. Платонов и его «дело» / В. С. Брачев. — СПб., 2005. — 436 с.

7. Струве, П. Б. Прошлое, настоящее, будущее. Мысли о национальном возрождении России / П. Б. Струве // Публицистика русского зарубежья. — М., 1999. — 177 с.

8. Луначарский, А. В. О преподавании истории в коммунистической школе / А. В. Луначарский. — Пг., 1918. — с. 10.

9. Егоров, С. Ф. Историко-педагогический комментарий. Ушинский К. Д. Письма о воспитании наследника русского престола / С. Ф. Егоров // Педагогика. — 1999. — № 5.

10. Волкова, И. В. 1937 год: преломление эпохи в праздничной жизни совет-

ских школьников / И. В. Волкова // Педагогика. — 2014. — № 4. — с. 103.

11. Девин, П. И. Значение Ушинского в истории педагогики / П. И. Девин // Советская педагогика. — 1937. — № 2.

12. Мурманов Д. Великий русский педагог и его судьба / Д. Мурманов // Правда. — 1937. — № 99 (10 апреля).

13. Ушинский, К. Д. Собр. соч.: В 11 т. Т. 2. — М.-Л. : Академия пед. наук, 1948. — 655 с.

14. Ушинский, К. Д. Собр. соч.: В 11 т. Т. 3. М.-Л. : Академия пед. наук, 1948. — 689 с.

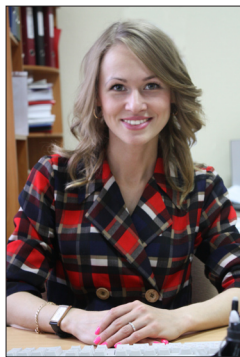
15. Толстой, А. Н. Публицистика / А. Н. Толстой. — М. : Советская Россия, 1975. — с. 185.

16. Сватиков, Ф. Ф. Великий русский педагог К. Д. Ушинский о народности и воспитании любви к родине / Ф. Ф. Сватиков // Начальная школа. — 1942. — № 8.

17. Калинин, М. И. Роль и задачи политработников Красной Армии и Военно-морского флота. Речь на собрании слушателей и профессорско-преподавательского состава Военно-политической ордена Ленина Академии Красной Армии им. В. И. Ленина 19 сент. 1940 г.; он же. Речь на Всероссийском совещании заведующих областными (краевыми) отделами народного образования и наркомов просвещения АССР 30 янв. 1941 г. / М. И. Калинин // О коммунистическом воспитании и обучении. — М., 1948.

С. С. Петрова

**ГЕНЕЗИС ФОРМ
И СОДЕРЖАНИЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНОВ
СТУДЕНЧЕСКОГО
САМОУПРАВЛЕНИЯ
В ВУЗАХ РОССИИ В
ПОРЕФОРМЕННЫЙ ПЕРИОД
(1860–1917 гг.)**



УДК 378
ББК 74.58

В статье раскрываются основные формы студенческого самоуправления, характерные для всех вузов России в изучаемый период, такие, как землячества, научные общества, кассы взаимопомощи и др. Обозначены их основные цели и содержание деятельности. На основе анализа монографий С. П. Мельгунова, В. М. Пирушкевича, Г. Энгеля и В. Горохова выявлены факторы, способствующие возникновению тех или иных форм самоуправления, а также их генезису. Определена роль государства в возникновении этих форм. Приведена классификация современных форм студенческого самоуправления.

Ключевые слова: землячество; касса взаимопомощи; формы студенческого самоуправления; студенческая организация.

S. S. Petrova

**GENESIS OF FORM AND CONTENT OF THE
ACTIVITIES OF THE STUDENTS' SELF-GOVERNMENT
IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN RUSSIA
REFORM PERIOD (1860–1917)**

The article described the basic forms of student self-government to all universities in Russia in the period studied, such as the town, the scientific community, the mutual fund, etc. Their main objectives and content of activities are identified. Based on an analysis of monographs S.P. Melgunova, V.M. Pirushkevicha, G. Etelya and V. Gorokhova factors contributing to the emergence of various forms of government, as well as their genesis are identified. The role of the state in the emergence of these forms is determined. A classification of contemporary forms of student self-government is quoted.

Key words: town; mutual aid office; the forms of student government; student organizations.

В связи с постоянными запретами и ограничениями, выставляемыми правительством к возникновению студенческих организаций в России конца XIX — начала XX в. история их образования и развития занимает относительно небольшой отрезок времени. Традиции студенческого самоуправления получили развитие в высшей школе дореволюционной России, начиная с образования в 1755 г. Московского университета. Тенденции самоуправления и демократии в вузах дореволюционной России претерпевали изменения вплоть до полного исчезновения, в зависимости от изменения государственной политики в сторону авторитаризма.

Исследование российских университетов показало, что демократические принципы организации студенческого самоуправления были аналогичны во всех вузах. Это управление и контроль со стороны студентов над всеми сферами жизни университетов, включая академическую; принятие решений общим собранием студентов; наличие выборных органов исполнительной власти; возможность ротации избранных в органы управления; обязательное подчинение всех членов студенческого сообщества решениям, принятым на общем собрании и т. д. [5. С. 24].

Первые студенческие организации в России возникли во второй половине XVIII века и представляли собой объединения научно-учебного и научно-театрального характера. Примером такой организации может

служить объединение под названием «Собрание университетских питомцев для упражнения в сочинениях и переводах», открытое в 1781 году при Московском университете профессором философии И. Г. Шварцем. Целью этого объединения было «оставление обучающемуся юношеству таких средств, по которым они могли не только успевать в науках, но и жить по правилам благонравия» [5. С. 24].

В историческом плане прообразом современных студенческих организаций были «студенческие землячества конца XIX века, организованные на паевых кооперативных началах» [Там же. С. 24]. Однако С. Ф. Спешков относит возникновение землячеств, которые он называет «первоначальной формой студенческих организаций» к концу 50-х гг., исключение составляют организации Дерптского университета [8]. Землячества не только создавали благоприятные условия для жизни и быта студенческой молодежи, но и в условиях политизации российского общества проводили в студенческую среду прогрессивные общественные идеи и настроения. Как отмечает С. Н. Кулинина, в землячествах у студенческой молодежи формировалось чувство взаимной солидарности и ответственности, стремление быть полезным своему народу. Через землячества устанавливались неформальные связи между провинциальной и столичной интеллигенцией, в провинцию попадали новинки общественно-политической и научной литературы. В землячествах действовал негласный кодекс чести, предполагавший приоритет общественных интере-

сов над индивидуальными и строгий товарищеский суд [5. С. 25].

Со сменой курса правительства в университетах поменялось и положение студенческих организаций: они закрывались во времена реакции и оживали во времена «реформ». В середине 80-х гг. происходит превращение студенческих научных обществ в нелегальные студенческие организации, что было связано с большим притоком в образование разночинцев, «людей совершенно необеспеченных» [8]. Короткая «оттепель» с 1856 г. завершилась для студенческих организаций полным крахом: устав 1863 г. не допускал корпоративного устройства студенческой жизни. Университеты получили профессорскую автономию, но студенты не получили корпоративного устройства. Период 1865—1882 гг. можно назвать периодом затишья в студенческих организациях. В эти годы вся политика правительства по отношению к студенческим организациям носила характер запретительный, Устав 1884 г. еще более резко высказался об участии студентов в каких-либо тайных обществах и кружках. Отличительной же чертой 80-х гг. было существование нелегальных студенческих организаций. «80-е годы и последующее время являются периодом господства негласных форм студенческих организаций — землячеств с их библиотеками, кассами, беседами и т. д.; это было время образования никому неизвестных кружков самообразования» [4. С. 62]. Такое положение становится характерным для всех русских университетов.

На протяжении всего XIX века

страх перед студенческими организациями господствовал в правительственных кругах, поскольку именно они стояли во главе студенческих беспорядков. В циркуляре Министерства народного просвещения отмечается, что ради «установления желательного общения между студентами и педагогическим составом вузов» рекомендуется «учреждение, под неперменным ответственным руководством профессоров, научных и литературных студенческих кружков или обществ, в заседаниях которых могут обсуждаться или читаться студенческие рефераты по научным и литературным вопросам» [7. С. 46]. После бурного студенческого оживления 1855—1861 гг. студенческие организации были запрещены.

И только в 1882 г. в вузах с разрешения университетского совета разрешают создавать общества, печатая их Уставы, например, «Устав студенческого научно-литературного общества» СПбУ [7. С. 47]. Это научно-литературное общество просуществовало до 1887 г. при ректоре СПбУ И. Е. Андреевском и занималось исключительно научными работами: содействовало научным и литературным занятиям студентов, устраивая научные рефераты и литературные чтения, составляя переводы иностранных научных сочинений и издавая их в виде сборников или отдельных брошюр лучших студенческих диссертаций и научно-литературных статей.

Период 80—90-х гг. можно назвать периодом наиболее сильного влияния землячеств, самых распространенных и популярных студенчес-

ких организаций в российских вузах. В эти годы «...борьба за автономию проходит красной нитью через всю историю русских университетов». Для студентов борьба эта выражалась, прежде всего, в борьбе за студенческий корпоративный строй, студенческими организациям отводится первая роль в университетской жизни, и история студенческих организаций сводится к истории землячеств. Тот факт, что землячества в 80-е гг. дают о себе знать и приобретают большую силу, подтверждается и в работе А. И. Георгиевского при описании событий в университетах в 1887 г. [3. С. 162].

В каждом землячестве был свой председатель и судьи. «Председатели всех землячеств составляют депутатские собрания, а выборные от каждого землячества члены — общий студенческий суд. Главным источником средств землячеств были вечера, устраиваемые ими негласно, или с ведома, но без прямого разрешения полиции» [3. С. 162]. Таковую же организацию имели землячества и в других университетских городах. В 1884—1886 гг. в Москве существовал студенческий союз землячеств, который всецело превратился в общество взаимопомощи; впоследствии союз организовал кружки саморазвития, где устраивал доклады о крестьянской реформе, о неудовлетворительном состоянии гимназий и университетов и по многим другим вопросам. Учредительные собрания землячеств 1884—1886 гг. сосредоточивали деятельность союзов на финансовой стороне, превращаясь в общества взаимного кредита. Союзы состояли только из землячеств, сохра-

нивших полную внутреннюю автономию.

Волнения 1887 и 1889 гг. сплотили студенчество. С 90-х гг. наступает период расцвета деятельности землячеств и союзного совета, имеющего исключительно академическую направленность. Создается крепкая сплоченная организация, выдвинувшая на первый план своей деятельности, с одной стороны, руководство общестуденческими делами и с другой — повышение умственного и нравственного уровня студентов. С. П. Мельгунов приводит выдержку из Устава союза, который определяет его деятельность: устройство кружков саморазвития, библиотек с систематическим подбором книг, научных кружков с участием профессоров и студентов, корпоративного студенческого суда и организации материальной взаимопомощи (касса, бюро, регулирование стипендий и пособий), борьба с действующим уставом для достижения свободы академической жизни, изучения и преподавания, более свободного доступа университетского самоуправления к высшему образованию. В рамках союза землячеств существовали комиссии, а центральным органом являлся союзный совет, составленный из представителей всех землячеств, кроме того действовали и специальные курсовые организации. Союз землячеств объединял малую часть студентов, «большинство же неорганизованная толпа не только не принимает никакого участия в общем деле, но и тормозит его: поэтому, чтобы заставить всех студентов принимать участие хоть в некоторой

части всех дел, необходима была такая организация, которая охватывала бы все студенчество и предоставляла возможность открыто высказывать общее мнение и направление студенчества перед правящими университетскими сферами и даже перед обществом» [4. С. 43].

Такие задачи взяли на себя курсовые организации, которые представляли собой комиссии курсовых старост, заботившиеся о материальной взаимопомощи, через эту комиссию шли все прошения относительно стипендий, льгот, платы за слушание лекций и т. д. С. П. Мельгунов делает вывод, что в университете создается сложная, но стройная студенческая организация, которой суждено было руководить университетскими делами в 90-х гг.

II съезд землячеств в 1894 г. провозгласил «мирный, возможно легальный» образ действий, совершенно устранив политику из университетской жизни. Студенческие организации получили доминирующее влияние в университетской жизни, но при этом в целом для университета была характерна инертность студенческой массы в период начала деятельности землячеств.

С середины 90-х гг. начинается расцвет деятельности студенческих организаций. Огромное влияние деятельности землячеств на студенческую жизнь и подъем общественного самосознания в эти годы больше всего сказалось на развитии чувства товарищества, солидарности, в стремлении объединяться на университетской скамье, на почве общих интересов: «...

мы видим, что в студенческой среде господствовал определенный взгляд, что судьбы университета всецело зависят от общеполитических условий в стране. Это сознание влечет наиболее мыслящую часть студенчества к участию в политической жизни и роковым образом превращает университет в орудие политической борьбы» [4. С. 96].

Неизбежным следствием выдвижения политических лозунгов борьбы должен был стать раскол начавшего сплываться студенчества. В конце 90-х гг. «революционное направление становится преобладающим среди организованного студенчества..., академические цели стушевывались перед глужими вопросами момента..., землячества, занимаясь организацией материальной и духовной взаимопомощи — органы всего студенчества, могли быть только беспартийными. При новом характере университетской жизни, когда на первый план были выдвинуты политические интересы, сохранить беспартийность было невозможно» [4. С. 102].

С. Ф. Спешков приходит к выводу, что «к концу 1901 — началу 1902 г. все вузы России имели крепко сплоченные студенческие нелегальные организации с политическими задачами и с попытками образовать общую всероссийскую центральную организацию или всероссийский съезд» [8. С. 16]. Но активное участие в деятельности организаций принимало не более 1/3 студенчества, остальные же «по слабости своей воли пассивно подчинялись распоряжениям организаций», и только незначительная

часть вставала в оппозицию к этим организациям.

Не будучи разрешены официально властями, землячества вынуждены были существовать тайно и вести конспиративную жизнь. Возникновение же землячеств вполне понятно: из стремления молодежи к материальной взаимопомощи и поддержке в условиях тяжелого материального положения, оторванных от родных и часто не имеющих средств к жизни, а также из попятного в юношеском возрасте стремления к товарищескому общению. Но в силу ненормальных условий в университетах землячества из-за своей конспиративности рано или поздно должны были получить направление антиакадемическое, а затем в отдельных случаях и «противоправительственное» [8]. На первом этапе своего существования в студенческих организациях господствовали цели взаимопомощи, вытекающие из коренных потребностей студенческого быта, и преследовались цели самообразования; на втором этапе своего развития проявилось стремление оказывать давление на университетские власти и забрать в свои руки всевозможные университетские дела.

Еще одним видом студенческих организаций к 1899 г. стали Кассы взаимопомощи студентов. Но эти организации не могли выполнять роль руководителя движения. К моменту волнений Кассы взаимопомощи насчитывали от 250 до 500 членов. Всеми делами Кассы распоряжался кассир, и политического характера эта организация не носила. Организационный комитет, сложившийся в результате

движения 1899 г., вышел из Кассы, а впоследствии Касса трансформировалась в целую серию небольших организаций, уже строго политической ориентации и разделенной по партийному принципу [11. С. 87].

В формате студенческого движения в начале XX века в России появляются новые типы студенческих объединений, обладающие значительным педагогическим потенциалом и решающие важные воспитательные, развивающие, образовательные и организационные задачи. Примером такой организации является студенческая корпорация «Труд и Надежда», учрежденная в 1903 году с разрешения Министерства народного просвещения в Томском технологическом институте. Объединение ставило своей задачей «содействовать развитию здорового товарищеского общения и упрочения дружеских связей между ее членами на началах укрепления в них любви к науке, уважения к законности, духа порядочности и честного образа мысли» [5. С. 25].

На смену циркуляру Боголепова о задачах вновь учреждаемых обществ пришли «Временные правила организации студенческих учреждений», согласно которым начальству вузов предоставлялось по ходатайству студенчества разрешать открытие студенческих кружков для научно-литературных занятий, кружков для занятий искусствами, ремеслами и физическими упражнениями, а равно студенческих столовых, чайных, касс взаимопомощи, ссудосберегательных, вспомоществования, попечительств с целью приискания занятий для не-

достаточных студентов, библиотек и читален.

Негласное существование студенческих организаций приводило к складыванию в студенческой среде корпоративного духа, передаваемого из поколения в поколение студентами. Принцип организации всех обществ был един: заведовало делами общества выборное студенческое бюро под председательством члена педагогического персонала, в состав членов общества могли входить не только студенты, но и все лица, причастные к университету, помимо устройства заседаний с чтением и дебатами по рефератам, общества могли организовывать экскурсии, библиотеки, читальни, издавать периодические сборники и т. п. В. М. Пуришкевич отмечает, что перечисленные организации признавали целью студенчества науку, а отнюдь не политику. Нарбатывая опыт общественной деятельности и формируя себя как субъекта реальной академической и социальной политики, российское студенчество конца XIX — начала XX века с большой активностью продолжало развивать различные формы самодеятельности [5. С. 26].

Анализ истории высшей школы позволяет выявить детерминированность развития демократических тенденций студенческого самоуправления законами социальной диалектики. В советское время началось возрождение студенческого самоуправления: были созданы такие неполитизированные студенческие органы, как общее собрание студентов вуза и совет старост. Представители студенчества

вошли в состав президиумов вузов и советы факультетов с правом решающего голоса. Предпринятые меры позволили привлечь студенческие коллективы к перестройке учебного процесса в вузах страны, добиться консолидации студенческой молодежи, продолжившей обучение, способствовали перестройке системы высшего образования.

Субъектами студенческого самоуправления сегодня выступают студенческие коллективы (объединения), созданные в группе, на факультете (межфакультетские), в вузе (межвузовские), в муниципальном образовании, на уровне субъекта Российской Федерации, на федеральном уровне.

На основе анализа практики студенческого самоуправления на уровне учебной группы, факультета и образовательного учреждения в настоящее время в качестве наиболее эффективных можно выделить следующие его формы:

1. **Профсоюзная организация студентов**, выполняющая функции органа студенческой самодеятельности, статус которой определяется коллективным договором.

2. **Общественная организация**, которой может быть союз студентов данного учебного заведения городской, областной, общероссийской общественной организации, заключившей договор с учебным заведением.

3. **Профсоюзная организация студентов** и общественное объединение, совместно выполняющие функции органа студенческого самоуправления; статус органа студенческого самоуправления определяется трехсторонним

соглашением; профком приоритетно выполняет функции социальной защиты студентов, а общественное объединение занимается реализацией социально значимых программ и поддержкой инициатив студенческой молодежи.

4. Орган общественной самостоятельности, выполняющий функции студенческого самоуправления (студенческий совет, студенческий деканат, студенческие научно-производственные отряды (СНПО), студенческие кафедры, студенческие комитеты, студенческие клубы по интересам и т. д.) [9].

Высшим органом студенческого самоуправления является студенческое собрание (конференция студентов), которое имеет право принимать к своему рассмотрению вопросы компетенции соответствующего студенческого коллектива. В целях демократизации системы управления учебным заведением и соблюдения прав обучающихся в состав Ученого Совета (Совета) образовательного учреждения входят представители студентов [10].

На уровне субъекта Российской Федерации, где статус органа студенческого самоуправления должен определяться договором с Российским Союзом ректоров, органами законодательной и исполнительной власти субъектов Российской Федерации, возможны следующие его формы:

1. Региональная студенческая общественная организация (ассоциация студенческих общественных и профсоюзных организаций).

2. Координационный студенчес-

кий орган (совет), который может быть:

— самостоятельным объединением;

— объединением при органе законодательной или исполнительной власти субъекта Российской Федерации;

— объединением при общественной организации (ассоциации организаций).

3. Координационный студенческий совет создается на принципах равного представительства от учебных заведений, координации действий всех членов совета и невмешательства в их внутренние дела [2].

На всероссийском уровне возможной формой студенческого самоуправления может стать координационный орган, созданный при Министерстве образования Российской Федерации. В его состав могут входить представители общероссийских и межрегиональных студенческих общественных объединений, Российской ассоциации профсоюзных организаций студентов высших учебных заведений и др.

Сочетание форм органов студенческого самоуправления на трех уровнях помогает найти оптимальные механизмы и пути решения проблем студентов силами самих студентов, позволяет развивать их инициативу не только в рамках учебных заведений, но и за их пределами, повышать роль и значимость студенческого мнения, студенческих инициатив в России.

Таким образом, существующие в конце XIX — начале XX в. студенческие объединения, такие, как кассы взаимопомощи, землячества, научные общества, бюро по различным видам

студенческой жизни и др. трансформировались как по форме организации, так и по характеру деятельности. Студенческие научные общества и земляческие организации изменили свою структуру, сохранив за собой те же функции. Кассы взаимопомощи разделились по видам деятельности на профсоюзные организации и студенческие советы. Бюро, студенческие столовые, читальни исчезли совсем или прикрепились к более крупным

организациям, например, студенческим советам, утратив оригинальное название, но сохранив содержание деятельности. На современном этапе также происходит изменение форм, характера и содержания деятельности органов студенческого самоуправления. Но можно с уверенностью утверждать, что они продолжают оставаться средством организации социально-воспитательной среды вуза.

Список литературы

1. Загайтова, Л. Я. Студенческое самоуправление как основа расширения демократии в высшей школе : автореф. канд. пед. наук. — Воронеж: ВГАУ, 1990. — 17 с.
2. II Всероссийский форум студентов // Материалы форума. — Томск, 2004. — 213 с.
3. Георгиевский, А. И. Краткий исторический очерк правительственных мер и предначертаний против студенческих беспорядков / А. И. Георгиевский. — СПб, тип. В. С. Балашева, 1890. — 302 с.
4. Мельгунов, С. П. Из истории студенческих обществ в русских университетах / С. П. Мельгунов. — М. : Изд. «Свободная Россия», 1904. — 71 с.
5. Певзнер, В. М. Педагогический потенциал студенческого самоуправления в современном вузе: диссертация на соискание ученой степени к.п.н. / В. М. Певзнер. — Великий Новгород, НГУ им. Ярослава Мудрого, 2005. — 182 с.
6. Петухов, Е. В. Императорский Юрьевский, бывший Дерптский университет в последний период своего 100-летнего существования (1865—1902) / Е. В. Петухов — СПб. : Тип. К. Матиссена, 1906. — 13 с.
7. Рудаков, В. Е. Студенческие научные общества (Исторический очерк) / В. Е. Рудаков // Исторический Вестник. — 1899. — № 12. — с. 47.
8. Спешков, С. Ф. Записка, составленная по поручению министра народного просвещения членом Совета т. С. Спешковым о различных организациях среди учащихся и учащихся в различных учебных заведениях МНП / С. Ф. Спешков. — СПб, 1908. — 18 с.
9. Студенческое самоуправление: нужно ли тебе это! / С. Ю. Кондратьев, О. А. Рожнов, В. П. Селин, И. С. Фатов, — Москва, Общероссийская организация «Российский союз молодежи», — 2006. — 24 с.
10. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации», N 273-ФЗ от 29.12.2012.
11. Энгель Г. Из истории студенческого движения. 1899—1906 / Г. Энгель, В. Горохов. — М. : Издание В. К. Сердаковского, 1908. — 128 с.

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



О. А. Косинова

ИЗУЧЕНИЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ХАРБИНА И КВЖД

УДК 371.3

ББК 74.202.4

Изучение китайского языка и культуры рассматриваются как целенаправленное и поэтапное налаживание межкультурной коммуникации с народами Китая средствами системы образования российского зарубежья в Харбине и по линии КВЖД.

Ключевые слова: российское зарубежье; система образования; китайский язык и культура; межкультурная коммуникация.

O. A. Kosinova

THE STUDY OF CHINESE LANGUAGE AND CULTURE IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN HARBIN AND AT THE KVZHD AT THE END OF XIX - FIRST THIRD XX CENTURIES.

The study of Chinese language and culture are seen as purposeful and gradual establishment of intercultural communication with the Chinese people by means of the system of education of the Russian abroad in Harbin and the Chinese Eastern railway.

Keywords: Russian emigration; education; Chinese language and culture; intercultural communication.

Значительное увеличение количества документов, отличающее отечественную историю педагогики последнего времени, актуализирует источниковедческую проблематику, связанную

с поиском, отбором, анализом и другими процедурами, обеспечивающими ведение новых текстов в научный оборот в качестве историко-педагогических источников. Сохранившиеся

документы о деятельности российского зарубежья на территории Китая позволяют сделать вывод о том, что образовательная деятельность наших соотечественников была одним из направлений систематической работы, имела научно-теоретические и практические результаты. Наиболее крупным достижением в данной области была система образования российского зарубежья, созданная в Харбине и по линии Китайской Восточной железной дороги (далее — КВЖД) на рубеже XIX—XX вв. Анализ архивных документов по дальневосточному региону показывает, что бо́льшая их часть касается данного центра. Исследование других центров пребывания российских беженцев в Китае (Пекин, Тяньцзинь, Шанхай) выявило единство их культурно-образовательной деятельности.

Трактовки фактора инокультурного окружения при характеристике отдельных центров российской диаспоры различны. Так, действие данного фактора в отношении российского зарубежья на территории Китая оценивается в диапазоне: от признания вынужденного («случайного») характера межнациональных контактов для большинства наших соотечественников, кроме профессиональных востоковедов-дальневосточников, до обоснования факта существования области этнокультурного (междивилизационного) взаимодействия двух народов в различных сферах деятельности. Таким образом, в историографии, с одной стороны, обоснован факт наличия межкультурных контактов как объективно существовавшей ха-

рактеристики российского зарубежья, с другой стороны, обозначена проблема выявления региональной специфики контактов между выходцами из России и населением стран пребывания в сфере образования, а также влияния данного процесса на педагогическую мысль.

Знакомство с биографическими данными реэмигрантов из Китая, опубликованными в газете «На сопках Маньчжурии», журнале «Русская Атлантида», сборнике «Русские в Китае», показало интересную закономерность: почти в каждой заметке (биографии, автобиографии, поздравлении, некрологе) упоминается владение выпускниками учебных заведений российского зарубежья китайским языком. Обращает на себя внимание факт профессионального использования этого умения для преподавания в учебных заведениях или частных уроков в СССР даже теми, кто не предназначал себя к занятию востоковедением.

Многочисленные исследования свидетельствуют, что процесс институционального оформления сферы образования российского зарубежья на территории Китая и процесс взаимодействия с населением этих стран были когерентны. Содержательное раскрытие уникальности культурно-образовательного пространства Харбина и полосы отчуждения КВЖД сопряжено с изучением роли русского языка, в том числе, его функции средства межнационального общения представителей российского зарубежья и китайцев. Исследования языковой среды русскоговорящей диаспоры в

Северной Маньчжурии и в других центрах их проживания на территории Китая первой половины XX века показали, что как определенный результат образовательной деятельности наших соотечественников «...в 30-е годы в Харбине появилось довольно много хорошо образованных китайцев, окончивших русские высшие учебные заведения и свободно владеющих русским языком» [5. С. 80].

Эта практика сложилась задолго до эмиграции и была детерминирована рядом причин. Во-первых, соседство двух государств диктовало социально-политическую обусловленность их контактов. Политика продвижения Российской империи на Дальний Восток в сфере образования трансформировалась в задачу подготовки кадров, знакомых с языками и культурой Китая и других стран названного региона. «Школы переводчиков», созданные как в России, так и в Китае на рубеже XIX—XX веков, способствовали отбору содержания востоковедческого образования, форм и методов преподавания, актуализировали проблему обеспеченности школ педагогическими кадрами, а также способствовали привлечению к организации данной деятельности российских представителей частного капитала. Последнее обстоятельство позволило расширить профессионально-педагогические задачи школ данного вида подготовкой переводчиков не только для государственной (в том числе, для военной) службы, но и для нужд предпринимательской деятельности в странах Дальнего Востока. «Школы переводчиков» характери-

зовала практическая направленность обучения, означавшая подготовку специалистов, способных к непосредственной и систематической коммуникации с населением дальневосточных стран, в том числе, к повседневному общению. Задача обучению практическому владению дальневосточными языками лежала также в основе организации Восточного института во Владивостоке в 1899 году.

Решение данной задачи в области общего образования имело свою специфику. Введение основ китайской грамоты в учебные планы школ делало их чрезмерно перегруженными, а значит, трудновыполнимыми. Это противоречие еще в начале XX века отмечалось известным монголоведом, директором и преподавателем Восточного института А. М. Позднеевым: «Изучение восточных языков является занятием совершенно специальным. Оно не может считаться дополнением или завершением какого-либо из предметов нашего общеобразовательного курса... Положение учеников восточных отделений гимназий и реальных училищ окажется фальшивым. Изучая восточные науки, они, в силу необходимости, подобно воспитанникам коммерческого отделения, должны быть освобождены от изучения некоторых основных предметов, а следовательно, не могут иметь доступа в высшие учебные заведения наряду со своими товарищами основного отделения» [4. ЛЛ. 56—56об.].

Источники свидетельствуют, «школы переводчиков», Восточный институт и гимназия при нем аккумулировали опыт подготовки дальне-

восточников-практиков; деятельностью преподавателей Института была создана необходимая научно-методическая база. Одновременно они показали педагогам системы общего образования, что изучение китайского языка предполагает освоение двух дисциплин — китайского разговорного языка и китайской письменности. Введение новых программ в учебные планы общеобразовательных учреждений чрезмерно перегружало курс обучения, актуализировало вопрос о согласовании учебных планов и программ средней и высшей школ в аспекте преемственности гуманитарного образования. Данный материал дошел до нас в нормативных документах органов власти и управления Российской империи; официальной переписке по линии ряда ведомств: министерства просвещения, министерства иностранных дел, министерства путей сообщения и др.; документах Восточного института; аналитических материалах и частной переписке ориенталистов-дальневосточников, педагогов высшей школы, деятелей образования.

Благодаря строительству КВЖД Харбин стал другим культурным центром России на Дальнем Востоке. В пределы культурно-образовательного пространства, создаваемого россиянами в полосе отчуждения, включилась новая социальная и культурная среда страны пребывания. Для удовлетворения нужд Дороги, а также других социально-культурных потребностей населения края была поставлена педагогическая задача подготовки профессиональных кадров, знающих разговорный китайский язык и знако-

мых с культурой этой страны. В связи с этим, изучение китайского языка в мужском коммерческом училище и торговой школе было обязательным. Директором обоих учебных заведений был начальник учебного отдела Правления КВЖД, преподаватель русской словесности и истории Н. В. Борзов. Несмотря на протесты родителей учащихся коммерческого училища ввиду значительной загруженности их детей учебной работой, он сохранил данный предмет в учебном плане.

К началу XX века стало очевидным намерение части интеллигенции Китая изучать русский язык и культуру. Представляется, что высший китайский класс русской словесности и юридических наук, открытый при училищах с 1911/1912 учебного года, сыграл стимулирующую роль в изучении китайского языка и культуры в харбинском мужском коммерческом училище. На выставке Приамурского края в ознаменование 300-летия царствования Дома Романовых (Хабаровск, 1913 г.) среди экспонатов были представлены письменные (в том числе, творческие) работы учащихся на китайском языке, а также работы учащихся китайского класса — на русском языке [2].

«Отчеты по Харбинским коммерческим училищам» отражают практику регулярных (по учебным годам) отчетов харбинских мужского и женского коммерческих училищ и являются ценнейшим документом, содержащем материалы о количестве учащихся, образовательные цензы, сроки обучения, учебные планы, учебные программы, сведения о преподавателях, содер-

жание и порядок организации летней практики, порядок итоговых испытаний. В отчетах имеются сведения, характеризующие взаимодействие руководства училищ с властями Китая по различным вопросам организации обучения. Данные документы свидетельствуют, что в практике обучения одного из образцовых учебных заведений Харбина с момента основания училищ в 1906 году был поставлен вопрос об изучении китайского разговорного языка, китайской письменности, а также истории и культуры Китая. Учебно-методическое и кадровое обеспечение реализации этой задачи позволило накопить опыт и открыть для детей служащих КВЖД китайской национальности названный класс с тем, чтобы они изучали русский язык, историю и культуру России. В отличие от деятельности «школ переводчиков», нацеленных на решение профессиональных задач конкретных ведомств, данный дидактический опыт трактовался, скорее, как формирование общепрофессиональных умений. Владение китайским языком постепенно становилось над-профессиональной компетенцией.

Одновременно стихийно, очевидно, отвечая на запросы части родителей, изучение основ китайского разговорного языка, а вместе с ним и культуры этой страны, началось в частных школах Харбина, например, в гимназии М. А. Оксаковской, а также в некоторых частных детских садах. Отсутствие педагогического анализа процесса и результатов обучения китайскому разговорному языку в немногочисленных документах этого

вида учебных заведений значительно затрудняет оценку и понимание целесообразности данного нововведения.

Постепенно изучение дальневосточной ориенталистики, включая китайский язык и культуру, стало предметом педагогического осмысления. К примеру, журнал «Просветительное дело в Азиатской России» публиковал серии статей об истории и современном состоянии системы образования и воспитания Китая. Доля этих статей составляет приблизительно 60 % от числа всех публикаций за период существования журнала с 1913 по 1917 годы. Авторы большинства статей — И. Г. Баранов, П. В. Шкуркин — были известными в крае востоковедами и преподавателями, членами Общества изучения Маньчжурского края, дальневосточного филиала Русского географического общества. Переводы китайских сказок, легенд, исторических рассказов нравоучительного характера, подготовленные ими, адресовались российским детям края и предлагались для домашнего чтения.

На страницах журнала обсуждались проблемы: школ востоковедческой специализации; краеведения как направления и задачи национально-патриотического воспитания; использования опыта инородческих школ. Педагоги искали теоретические основы ориентальной дальневосточной специализации в содержании начального и среднего общего образования, связывали ее с задачей развития мышления учащихся начальных и средних школ: «Одной из основных задач, которую ставят перед собой как

начальная школа, так и все преподающие русский язык, это — научить детей, прежде всего, грамматически правильно, логически стройно и, до известной степени, красиво выражать мысль устно и письменно. ... Ученика, прежде всего, нужно научить мыслить на конкретных образах и мысль самостоятельную, свою мысль, уметь воплощать в слова. ... К сожалению, для наших (дальневосточных) детей большинство его (автора альбома И. Н. Шапошников — К. О.) тем мало пригодны, так как взяты из области хорошо известной детям центральной России, природа которой и быт малодоступны пониманию наших детей. Обычный уклад русской деревенской жизни нашим детям не более известен, чем уклад жизни американских или французских крестьян. ... В дальнейшем, быть может, практика заставит учителя самому составить серии картин, наиболее удовлетворяющих запросам наших детей, а многих от картин на бумаге — перейти к картинам реальной жизни и по ней, на материале, облеченном в плоть и кровь окружающей жизни, строить программу для развития дара речи устной и письменной» [3. С. 816—817].

Тематика журнала и содержание статей показывают, что данные вопросы связывались педагогами и педологами края с концепцией родоневедения К. Д. Ушинского. В отечественной педагогике начала XX века начала обосновываться мысль о значительном воспитательном потенциале культур народов России, его универсальной, общенациональной значимости. Соединившись с опре-

деленным пониманием этнокультурной специфики Дальнего Востока и Маньчжурии, в частности, краеведческий подход стал наполняться конкретным учебным содержанием, имеющим не только образовательное, но и воспитательное значение.

Постепенно в учебных планах школ КВЖД стал оформляться краеведческий компонент, включающий в себя: маньчжуроведение, основы китайского разговорного языка, историю Китая, географию современного Китая. Доля этих предметов в содержании общего образования зависела от возраста обучаемых, образовательного уровня, кадрового обеспечения обучения. Получив психолого-педагогическое обоснование, краеведческое направление было также реализовано во внешкольной воспитательной работе с детскими и молодежными объединениями. Благодаря этой работе был разработан и опробован на практике дидактико-педагогический принцип обогащения содержания образования и воспитания местным ориентальным компонентом.

Разработка содержания данных предметов, их учебно-методического обеспечения, а также решение задачи соответствующей подготовки педагогов пришлось на годы эмиграции. При этом, в силу сложившихся обстоятельств, краеведческий компонент, сохраняя свою роль дополнения основного содержания образования, был преимущественно ориентирован на изучение языка и культуры Китая. Позиция ориенталистов в этом вопросе отнюдь не ограничивалась профессиональной самореализацией, а

подразумевала всесторонний исследовательский интерес, обеспеченный соединением задач научно-профессиональной и культурно-просветительской деятельности: «Итак, какую бы сторону китайской народной жизни мы не взяли, ни одна из них не дает достаточных оснований смотреть на эту нацию свысока... Ясно, что вопрос о том, что же мы можем ожидать от этого склада людей, является, быть может, кардинальным вопросом для самих наших жизненных интересов в ближайшем будущем» [6. С. 44].

В период эмиграции в высшей школе российского зарубежья постепенно развивалось ориентальное направление, готовящее профессиональные кадры для работы на Дальнем Востоке. Во многих вузах Харбина с момента их основания или позже были открыты отделения востоковедения. Например, на Харбинском Юридическом факультете была поставлена задача отражения региональной специфики в учебных планах и содержании дисциплин: «Осуществляя общий учебный план русских юридических факультетов до революции, Юридический факультет со следующего учебного года (1923/ 1924) стал в то же время постепенно проводить краеведческий уклон: он вводит чтение китайских государственной и гражданской отраслей права...» [1. С. 52].

Таким образом, содержание юридического образования российского зарубежья на территории Китая включало в себя два компонента: традиционный и ориентальный, часто называемый в документах краеведческим. Структура учебного содер-

жания повлияла на структуру самого вуза; с 1925 года на Юридическом факультете в составе экономического отдела открылся восточно-экономический подотдел со специализацией по Дальнему Востоку. В каждом томе периодического издания «Известия Юридического факультета» публиковались статьи по Китаеведению, преимущественно на тему государства и права Китая, а также о философии и культуре страны пребывания. Они составляют от 30 до 60 % от числа всех публикаций. Том 6 полностью посвящен научным публикациям по Китаеведению. Изменение содержания образования и структурное совершенствование позволили Юридическому факультету стать одним из центров подготовки востоковедческих кадров — специалистов по Китаю и Японии.

Аналогичные по сути процессы происходили и в других харбинских вузах и техникумах — Политехническом институте, Педагогическом институте, 1-й зубоветеринарной школе; Институт ориентальных и коммерческих наук был непосредственно нацелен на востоковедческую подготовку студентов. Материал по этому вопросу содержал, прежде всего, периодические издания вузов, учебные планы, программы дисциплин, научно-методические статьи, аннотации и рецензии на учебники и дидактические материалы, а также студенческие газеты.

Изучение китайского языка и культуры в системе образования российского зарубежья, помимо подготовки востоковедов-дальневосточников в учебных заведениях профессионального образования всех уровней,

выполняло в отношении учащихся начальных и средних учебных заведений общего образования две функции: ориентально-краеведческой подготовки и воспитания в духе уважения к языку и культуре китайского народа, основанных на понимании и непосредственной коммуникации с ним. Благодаря определенному учебному содержанию, налаженным формам организации обучения, применению новых для того времени методов обучения (например, так называемого «натурального» метода), стремление населения Харбина к изучению китайского языка и культуры и, наоборот, китайской молодежи — к изучению русского языка, стало возможным. Данный опыт закрепился в деятельности сис-

темы образования российской эмиграции на территории Китая, стал ее неотъемлемой чертой. Этот факт подтверждают документы о деятельности школ и вузов российского зарубежья в Харбине: протоколы заседаний Комитета образовательных учреждений, учебные планы и программы, отчеты, научные и научно-популярные статьи педагогов, периодические издания (включая студенческие газеты), воспоминания бывших учащихся, студентов и педагогов, а также материалы о деятельности Общества изучения Маньчжурского края, имевшего в своей структуре секцию краеведения и активно работавшего с детьми и молодежью российской эмиграции в 1920-е годы.

Список литературы

1. Автономов, Н. П. Юридический факультет / Н. П. Автономов // Русский Харбин / [сост., предисл. и коммент. Е. П. Таскиной]. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Изд-во МГУ : Наука, 2005. — 352 с. : ил.

2. Каталог экспонатов Правления общества и управления Кит. Вост. жел. д. на Выставке Приамурского края в ознаменование 300-летия царствования Дома Романовых в 1913 году в гор. Хабаровске. — Харб., тип. Кит. Вост. жел. дор., 1913. 124, [1] стр., 1 табл.

3. Краткая рецензия Д. А. Дьякова на издание Шапошников И. Н. «Картинки для ведения сочинений в начальной и средней школе». В 2 вып. по 6 карт в кажд. Изд. Думнова. — М., 1915 // Просветительское дело в Азиатской России. 1914—1915, Кн. VII. — С. 814—817.

4. Позднеев, А. М. К вопросу об организации изучения Востока в русских учебных заведениях. 02.10.1904 г. / А. М. Позднеев // РГИА. Ф. 733. Оп. 152. Д. 172. Департамент народного просвещения. Дело II разряда ученых учреждений высших учебных заведений ДНП об изучении Востока в русских учебных заведениях. ЛЛ. 49—59.

5. Райан, Н. В. Уникальное положение русской диаспоры Маньчжурии в первой половине XX века / Н. В. Райан // Русский язык за рубежом. — 2002. — № 2. — С. 77—82.

6. Шкуркин, П. В. Китай и дальневосточные перспективы / П. В. Шкуркин // Русское обозрение. Журнал. — 1921. — № 1—2 (январь-февраль).



М. А. Полякова

ОТРАЖЕНИЕ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ИТАЛЬЯНСКИХ НАУЧНЫХ ИЗДАНИЯХ

УДК 371:930.85

ББК 74.03(3)

Статья представляет собой краткий обзор некоторых современных исследований в области историко-педагогической проблематики, содержащихся в ведущих итальянских периодических изданиях *Topologik* и *Studi sulla Formazione*. Автор дает характеристику представленному материалу и делает вывод о его явной актуальности также для отечественной историко-педагогической науки.

Ключевые слова: Bildung; забота о себе; пайдейя; гуманизация; гуманистическое образование; мистика; история детства.

Maria A. Polyakova

REFLECTION OF ACTUAL PROBLEMS OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN ITALIAN SCIENTIFIC JOURNALS

The article is a brief review of some current research in the field of historical-pedagogical perspective contained in the leading Italian periodicals *Topologik* and *Studi sulla Formazione*. The author gives the characteristic of the material presented and concludes that its apparent relevance for the national historical and pedagogical science.

Key words: Bildung; taking care of yourself; Paideia; humane; humanistic education; mysticism; the history of childhood.

Сегодня в гуманитарных направлениях научного знания, к сожалению, наблюдается явная ограниченность собственно историко-педагогических исследований. Хотя, в целом, на Западе интерес ученых к проблемам человека, его самоидентичности и к

связанным с этим вопросом стратификации и специализации современного общества, все же гораздо больше, чем в отечественной науке. Гуманистическая и даже антропоцентрическая составляющая этого интереса предполагает разноплановый подход к решению

проблемы: от психологических установок индивидуального и социального действия до попыток глобальной интерпретации политических и экономических структур общества. Своего рода *перекрестием* ряда подобных проблем нередко выступает педагогика со своими специфическими возможностями их различного решения.

Однако педагогическая наука не может существовать в отрыве от исторического развития общества, его социальных институтов, и — в рамках этой системы — от собственно образовательных структур. Поэтому история педагогики способна искать и находить в прошлом ответы на многие актуальные вопросы современности, а также намечать перспективы развития человечества в области образования.

Вероятно, именно поэтому многие современные западные работы по проблемам педагогики нередко склоняются к интерпретации педагогических процессов и связанных с ними социальных проблем через призму исторического подхода. В частности, историко-педагогические проблемы неизбежно выходят на первый план в теоретических статьях общепедагогического характера интернационального журнала *Topologik*¹, основанного профессором университета Калабрии Микеле Боррелли, который в одном из своих очерков утверждает, что «...педагогическое знание по сути своей исторично, ... а человек и общество, рассмат-

риваемые как физические предмет и объект педагогической науки, ... всегда находятся в каком-либо историческом времени...» и только в нем могут быть поняты и оценены [6. Р. 71].

Topologik регулярно публикует исследования европейских ученых по актуальным проблемам в области философии, социальных наук и педагогики. Отдельные выпуски журнала посвящены наиболее значимым темам в названных сферах теоретического знания. Так, например, десятый номер *Topologik* за 2011 год был полностью посвящен проблеме немецкого концепта *Bildung*, прочно вошедшего в научный оборот западного педагогического знания².

С точки зрения М. Боррелли, современная трактовка *Bildung* склонна к редукции его понимания до *обучения* и узкоэмпирического подхода к нему [5. Р. 35], и, несмотря на живой интерес к проблеме у философов XIX и XX веков (Гегеля, Маркса, Фрёбеля, Гербарта, Фрейда, Гадамера, представителей *Франкфуртской школы* и др.), можно видеть тенденцию применять понятие *Bildung* прежде всего к прошлому в ущерб явной актуальности данной педагогической и философской модели [7. Р. 9].

В статье «*Bildung*: педагогическая категория также значимая в Италии» (*'Bildung': una categoria pedagogica significativa anche in Italia*) постоянный автор издания Франко Камби

¹ <http://www.topologik.net>

² Наиболее интересны в этой связи публикации: Borrelli M. Das Ende der Bildung und der abendländischen Paideia // *Topologik* – n. 10, 2011, p. 171–183.; Cambi F. La «Bildung»: una categoria pedagogica significativa anche in Italia // *Ibid.*, p. 2–14.; Cambi F. Echi della Bildung nel marxismo italiano // *Topologik* – n. 10, 2011, p. 36–51.

объясняет концепт через понятие *гуманизации* (*humanitas*), которая, по его мнению, состоит в призвании человека реализовать самого себя через объективный мир внешней культуры [7. Р. 10]. Причем задача индивида заключается в том, чтобы найти и раскрыть себя заново в этом мире, приобрести опыт *постигнутого*; только тогда можно стать самим собой (человеком) и создать *образ самого себя* [7. Р. 10] (собственно *Bildung*). Процесс этот длится всю жизнь, а его индивидуальная природа и личностный характер проявляются в каждом человеке, реализуясь по-разному, в чем и заключается смысл гуманизации.

Исходя из подобных интерпретаций, видно, что понимание *Bildung* тесно связано с дихотомией *я — форма (образец)*, что принципиально важно для осознания взаимоотношений современного образования в лице познающего себя субъекта и культуры, отраженной в конкретном историческом измерении общества, представителем которого данный субъект является. Эта, своего рода диалектическая модель, воссоздает, с одной стороны, принцип единства и борьбы противоположностей (человек — общество), с другой — сложный путь через отрицание и созидание нового, на котором каждая отдельная личность впитывает в себя историческую культуру общества, но должна интерпретировать себя в этом социально-культурном пространстве и историческом времени самостоятельно [7. Р. 7]. Наличие и действенность в категории *Bildung* диалектических законов придает ей объективный характер, завидное пос-

тоянство и особую витальную силу.

Интерес к проблеме *Bildung* и актуальность ее различных историко-педагогических толкований подтверждаются «свежими» публикациями по теме в одном из последних номеров журнала (*Topoligik — n. 15, 2014*). Например, в статье Йорга Рухлоффа «Ограничение Античности как утрата проблемы — к соотношению образования (*Bildung*) и трудовой деятельности» (*Ausgrenzung der Antike als Problemverlust — zum Verhältnis von Bildung und Arbeit*) идет речь о широкой интерпретации *Bildung-образования* как профессиональной деятельности, отраженной, прежде всего, в античной традиции, что, на наш взгляд, как раз подтверждает вывод итальянских ученых о тенденции к редукции и упрощению *Bildung* в современной педагогической науке. Вместе с тем, автор высказывает важную мысль о том, что только тщательное историческое прочтение концепта способно дать его широкое понимание и возможность использовать в будущем [12. Р. 92–93].

С категорией *Bildung* тесно связана также актуальная сегодня тема *заботы о себе*, или *cura sui*. В XX веке *cura sui* находится в центре внимания антропологических, экзистенциальных и герменевтических философских учений, что объясняется и в целом гуманитарным характером этих направлений, и спецификой их научного анализа. Среди философов, развивавших тему *заботы*, следует назвать имена М. Хайдеггера, П. Рикёра, М. Шелера, А. Камю и др. Честь активизации проблематики в период

перехода цивилизации на постиндустриальный уровень развития принадлежит М. Фуко [З. С. 159–160], на рубеже веков и тысячелетий появились яркие исследования *cura sui* П. Адо и Ф. Камби. Широкое освещение *забота о себе* получила и в отечественной науке (работы Д. А. Бабушкиной, В. Л. Лехциера, С. С. Хорунжего, О. В. Михайловой, Г. В. Иванченко, В. К. Пичугиной и др.).

Концептуализация *cura sui* М. Хайдеггером, М. Шелером и М. Фуко вызвала своего рода дискуссию среди итальянских ученых на рубеже XX и XXI вв, которая продолжается по сей день. Особая заслуга здесь принадлежит профессору философии Флорентийского университета Ф. Камби, возродившему тему на теоретическом и практико-эмпирическом уровнях³. В настоящее время проблема *заботы* находится в центре внимания таких ученых, как М. Боррелли, Г. Кузинато, Ф. Капуто, В. Боффо, что также нашло отражение на страницах *Topologik*.

В частности, подробная педагогическая интерпретация *cura sui* дана в статье Франческо Капуто «Педагогическая забота как отношение поддержки» (*La cura pedagogica come relazione di aiuto*). Автор освещает различные толкования *cura sui*,

начиная с Платона и Аристотеля, проходя через теологическую концепцию Фомы Аквинского и завершая обзор работами М. Хайдеггера и М. Фуко. В ходе исследования Ф. Капуто постоянно обращается к связям концепта с идеями образования и самообразования, в подтверждение чему приводит слова своего учителя, уже упомянутого М. Боррелли, о *пайдейи*, которую тот рассматривает как *заботу*: это «...освобождение или возвращение каждого индивидуума к самому себе» [9. Р. 122]. Главный вывод Ф. Капуто сводится к тому, что *cura* является процессом продолжительным, взаимным, обязательно носящим воспитательную функцию — в этом его педагогическая и даже гуманистическая значимость.

Тем самым она проводит явную параллель между *cura sui*, *рбйде* и *Bildung*, о чем эксплицитно заявляет в самом начале своего очерка: «...Слово *cura*, в том первоначальном смысле, в котором оно глубоко разрабатывалось в античном мире, вызывает процесс, прочно защитивший то, что мы называем *пайдейя* или *Bildung*» [9. Р. 116].

Кроме *Topologik*, интересным изданием, причем собственно педагогического характера, является итальянский электронный журнал *Studi sulla Formazione*⁴. Само название журнала

³ Среди работ ученого по проблеме *cura* и *cura sui* следует отметить, например, *Cura di sé e pratiche autobiografiche* (Забота о себе и автобиографические практики). //D. Sarsini. Percorsi dell'autobiografia. – Milano, 2005, pp. 39–52.; *La scrittura come «cura di sé»* (Письмо как «забота о себе») //QDS. QUADERNI DI DIDATTICA DELLA SCRITTURA, vol. 6, 2006, pp. 27–34.; *Heidegger e la pedagogia* (Хайдеггер и педагогика). STUDI SULLA FORMAZIONE, vol. 2, 2006., pp. 7–15; *La cura di sé come processo formativo* (Забота о себе как образовательный процесс). – Roma-Bari: Laterza, 2010 и др.

⁴ <http://www.fupress.net>

«Исследования в области образования» (приблизительный перевод) указывает на его серьезную общественно-научную миссию. Именно такая задача была поставлена перед ним Научным отделом университета Флоренции, который издает журнал, с самого начала выхода в 1997 году.

Studi sulla Formazione публикует исследования по различным направлениям педагогического знания: исторические, теоретические, дидактические и др. Главный принцип всех публикаций состоит при этом в том, чтобы все научные изыскания были открыты диалогу и обсуждению, плодотворны и, в целом, посвящены эпохальным проблемам и темам. Краткий обзор вышедших за время существования журнала выпусков показывает стремление авторов раскрывать действительно актуальные и в тоже время «вечные» педагогические проблемы, в частности, такие, как «Молодежный образ и самосознание» (*Immaginario giovanile e coscienza di sù*), «Школа и ее контрреформа» (*La scuola e la sua... contreforma*), «Вопрос о технологии в педагогике» (*La questione della tecnica in pedagogia*), «Актуальность Дж. Дьюи» (*L'attualità di J. Dewey*), «Социальная история воспитания» (*La storia sociale dell'educazione*) и др.

Несомненно, особый интерес представляют также публикации историко-педагогического характера, как, например: «Воспитывающее общество: педагогическое прочтение Одиссеи» (*La società educante: una rilettura pedagogica dell'Odissea*; II — 2013), «Эстетика Гегеля и образова-

ние» (*L'estetica di Hegel e la Bildung*; I — 2012), «Забота о себе как воспитательная практика: эллинистические корни» (*La cura di sù come pratica educativa: le radici ellenistiche*; II — 2011), «Комениус и детство» (*Comenio e l'infanzia*; I — 2010), «К истории образовательных процессов: точки пересечения, эвристические конструкты и открытые проблемы» (*Per una storia dei processi formativi: intersezioni, costrutti euristici e problemi aperti*; I — 2008) и многие др. Отличительной чертой издания является, кроме того, публикация в нем проблемных исследований отдельных образовательных систем. Примером этого могут быть, в частности, статьи об обучении придворных (*La corte come istituzione educativa: la formazione del cortigiano*; II — 2011) и воспитании пажей (*La paggeria: una scuola alla corte del principe*; II — 2012). Некоторые выпуски журнала являются тематическими, таковы, например, «Флорентийская школа (1950—2010): перспективы некоторого баланса» (*La scuola di Firenze (1950-2010): Prospettive di un bilancio*; I — 2013), «Религия и образование сегодня» (*Religione e formazione oggi*; II — 2011) и др.

Иначе говоря, журнал *Studi sulla Formazione* действительно представляет собой всеобъемлющее педагогическое издание, акцентирующее особое внимание не только на актуальных собственно педагогических проблемах, но и отражающее тесную связь педагогики со смежным гуманитарным и даже естественно-научным

знанием⁵. Тем самым представленные в журнале материалы позволяют видеть место педагогической науки и практики в современном обществе.

Именно в таком ключе написан небольшой очерк основателя издания Ф. Камби, посвященный проблемам общей педагогики [8]. Текст представляет собой доклад ученого, сделанный им на семинаре, прошедшем в Падуе 4 октября 2012 года и посвященном именно общей педагогике. Автор говорит о том, что в современном научном сообществе педагогика подвергается серьезной критике в связи с ее якобы непродуктивностью, а также обвиняется в чрезмерной теоретичности и сильной идеологизации [8. Р. 167]. Речь в данном случае идет об общей педагогике, которая, по мнению представителей эмпирического знания, «оторвана» от практики и научности. Ф. Камби пытается опровергнуть подобные заявления, опираясь на собственный университетский опыт в области педагогики, который не был бы возможен, с его точки зрения, без серьезной теоретической базы, предполагающей, в частности, эпистемологические, аксиологические и иные знания [8. Р. 168].

Ученый подтверждает свои выводы, опираясь на мнение Дж. Дьюи, который считал, что педагогика имеет своими источниками многие другие науки и в то же время содержит сильный воспитательный компонент. Тем самым диалектически и целостно педагогика предстает собственно как *на-*

ука о воспитании во всем своем разнообразии и одновременно единстве [8. Р. 168]. Кроме того, педагогика содержит в себе другие онтологические начала: образование и отношения, возникающие в ходе его реализации; педагогическое действие; институционализацию отдельных педагогических феноменов и их распространение в общественной практике; и... «заботу о себе», «майевтику», сопереживание [8. Р. 168]. Резюмируя сказанное, автор делает вывод о том, что общая педагогика — это не просто синтез знаний и проблем в области образования, связанных часто с формальным и сугубо утилитарным использованием. Это своего рода эвристическая модель, модель знания, одновременно эмпирического, критического и диалектического [8. Р. 168]. И модель эта живет и постоянно обновляется, переосмысливается, разъясняется, в том числе в соответствии с окружающей средой и историческим временем.

Категория времени в педагогической науке вообще находится в центре пристального внимания Ф. Камби. С его точки зрения, общая педагогика всегда находится в исторически определенном времени и развивает в нем собственные функции. В этом историческом *habitat* педагогика реализует задачи поистине эпохальные, социальные и культурные, и в то же время ее постоянное обращение к самой себе и своим проблемам превращает ее в науку критического толка [8. Р. 169]. Историко-педагогический контекст

⁵ Первый выпуск журнала за 2011 год (I – 2011) полностью посвящен проблемам, связанным соотношению социального и биологического в педагогической науке (Discussione pedagogica sulle neuroscienze // <http://www.fupress.net/index.php/sf/issue/view/824>)

подобного рассуждения представляется закономерным и особенно важным с точки зрения понимания образовательных процессов, протекающих в социуме.

Не подлежит сомнению, что статья носит претенциозный и декларативный характер, нельзя забывать, что она представляет собой тезисы доклада, и основная ее цель — обосновать правомерность педагогики как науки и защитить ее позиции от угрожающих современному гуманитарному обществу прагматизма и инструментализма. Этот вопрос весьма актуален, что постоянно подтверждается публикациями *Studi sulla Formazione*.

Упомянутая ранее проблема *Bildung* также не осталась без внимания издания. В последнем номере журнала опубликована статья современного итальянского педагога и философа образования Марио Дженнари (Университет Генуи) со знаковым названием «Рождение *Bildung*» (*La nascita della Bildung*), где он приводит подробный анализ как этимологии самого слова, так и его философско-генетических корней. С точки зрения автора, *Bildung* — понятие изначально сугубо немецкое, тесно связанное с историей Германии, начиная от средневековой мистики до утверждения финансовой буржуазии XX века. Но в ходе своего развития оно охватило сначала Центральную, затем всю Европу, укрепившись в самосознании европейского человека в качестве аналога его *гуманистического образования* [11. Р. 131]. По мнению М. Дженнари, проблема образования человека начинает приобретать

всю особенность лингвистического и сакрального характера со времен рейнской мистики и особенно проявляется в трактатах Майстера Экхарта (1260–1328) [11. Р. 131]. Именно онтологический вывод немецкого мистика о присутствии Бога во всем сущем и необходимости для «благородного человека» (так как он существо божественное по своему происхождению) воссоединения с Богом, «который в нем пребывает» [11. Р. 132], лежит в основе объяснения специфики немецкой категории *Bildung*.

Не останавливаясь подробно на философско-теологических и мистико-антропологических построениях Экхарта в интерпретации М. Дженнари, отметим лишь один момент, важный для понимания концепта *Bildung*. В статье приведены слова мистика из его трактата «*Vom edlen Menschen*» (*К благородному человеку*): «Душа человека — это поле, где Бог посеял свой образ» [11. Р. 132]. Посеянный образ (*Bild*) Бога остается «...в глубине души как живой источник» не только веры, но и поиска, и знаний. Следовательно, изначально смысл образования (*Bildung*) подразумевал именно «(вос)создание в себе образа Бога». Человек формируется «по образу божьему; Бог в то же время «очеловечивается», становится гуманным — в этом суть единства Бога и человека [11. Р. 133].

Настаивая на синтетическом усвоении Экхартом античных идей Платона и Аристотеля, а также — раннего христианства Аврелия Августина [11. Р. 133], М. Дженнари поясняет соотношение терминов *образ (imago,*

bild) и форма (*forma, form*) в концепции немецкого мистика: «...Душа носит внутри себя божественный образ, и это делает ее подобной Богу: здесь утверждается *августинианство*. Разум носит внутри себя форму универсальных типов и это делает его единым с Богом: здесь утверждается *аристотелизм*. ...Христианин понимает себя в горизонте того бытия, что есть мир...Мистик открывает Бога в себе самом» [11. Р. 141]. В этом выводе явно присутствует противостояние аристотелевского (формального, рационального) *томизма* и *августинской* (спиритуальной, внутренне-сакральной) *мистики*, имевшее место как раз на рубеже XIII—XIV вв. Исходя из этого, итальянский ученый связывает использование в немецком «педагогическом» языке именно глагола *bilden*, а не *formen* с влиянием мистической традиции и теологии Майстера Экхарта [11. Р. 141]. На мистическом значении термина настаивает и Х.-Г. Гадамер, говоря о «победе» образа (*Bild*) над формой (*forma*) как раз в немецкой лингвистической традиции [1. С. 51].

Мистической и онтологической категории *Bildung* предшествовала, по мнению М. Дженнари (и в этом он отнюдь не оригинален), древнегреческая *пайдейя*. Ученый утверждает, что существуют некие концепты (например, *пайдейя*), которые изменяются во времени, варьируются на протяжении веков вплоть до момента своего исчезновения из повседневного языка, чтобы затем возродиться в составе других слов (например, *педагогика*), и которые одновременно и сохраняют

старое значение, и меняют свою внешнюю форму. Подобное и произошло, в частности, с термином *Bildung* [11. Р. 134].

Кроме проблем, связанных с апологией педагогического и историко-педагогического знания, а также проблем онтологического характера, авторы *Studi sulla Formazione* обращаются непосредственно к вопросам методологии и источниковедческого анализа в современном исследовании.

Такова, например, статья Моника Феррари «К истории образовательных процессов: взаимосвязи, эвристические конструкты и открытые проблемы», посвященная вопросам историко-педагогической интерпретации детства и, в некоторой степени, — определению объекта историко-педагогических исследований. Постоянно ссылаясь на таких авторитетов, как Дж. Дьюи и Ф. Ариес, автор выстраивает собственное видение проблемы детства в истории педагогики и ее тесной связи с общечеловеческой культурой. Статья снабжена достаточно полной историографией вопроса, завершающейся, тем не менее, пессимистическим выводом о том, что «...история образования находится еще в зачаточном состоянии» [10. Р. 31].

Что же касается собственно объекта исследований, то тут М. Феррари выделяет, ссылаясь на коллегу Е. Бекки, ряд проблем, среди которых наиболее интересными кажутся такие, как социальные действия единичного и коллективного поведения в прошлом, «педагогика принца», а также системы воспитания в маргинальных

слоях общества [10. Р. 33]. Изучение подобных сторон образовательного процесса позволит, по мнению автора, составить более полную и разностороннюю картину о «детях прошлых времен», о связи педагогических практик с государственными структурами и о формировании абсолютизма на рубеже Средневековья и Нового времени, а также — о различных аспектах так называемых «запретных тем» [10. Р. 33]. В качестве источников М. Феррари предлагает более активно использовать школьные и семейные архивы, тетради и дневники [10. Р. 35]. В этой связи следует отметить, что аналогичные идеи уже выдвигались раньше, по крайней мере, в работах Ф. Ариеса и Ф. Камби.

Главный вывод автора сводится к тому, что школа и школьное образование порождают культуру того или иного общества. С учетом этого должны выстраиваться современные педагогические исследования, предельно внимательные ко всему, что издается и хранится в школе; а также учитывающие, что «память о школе» очень коротка и непрочна [10. Р. 34]. По существу, речь здесь идет об исследовательском поле истории педагогики, обозначенном весьма бегло и схематично, но в целом вписывающимся в проблематику статьи.

Несмотря на то что материал, представленный М. Феррари, уже достаточно известен и освещен в специальной литературе, ее лаконичное и в то же время емкое обобщение проблем, стоящих перед современным педагогическим и собственно историко-педагогическим знанием, пред-

ставляется весьма своевременным и удачным. Автор использует понятный, в меру метафоричный язык в изложении достаточно специфических вопросов, при этом она прибегает к многим принятым в научном сообществе эпитетам и определениям, что делает текст «живым» и одновременно в меру научным. Подобная специфика присуща большинству публикаций издания *Studi sulla Formazione*, что идет, видимо, от стиля самого его основателя.

Особого внимания заслуживает историографическая статья Егле Бекки «Ребенок из прошлого (вчерашний): краткая история историографии» (*Il bambino di ieri: breve storia di una storiografia*), в которой автор дает беглый обзор западных исследований детства. Отправной точкой историко-педагогического интереса собственно к ребенку, своего рода *инаугурацией* истории детства Е. Бекки считает книгу Ф. Ариеса «Ребенок и семейная жизнь при старом порядке», вышедшую первым изданием в Париже в 1960 году [4. Р. 7]. Отечественному исследователю работа стала доступна в переводе А. Ю. Старцева только в 1999 году, однако отдельные ее части были переведены на русский язык еще в 70-е годы, о чем упоминает в своем подробном историографическом очерке О. Е. Кошелева [2. С. 190].

Рассуждения Е. Бекки собственно строятся вокруг концепции детства Ф. Ариеса, и основные исследовательские проблемы также акцентируются через эту концепцию. Автор подробно освещает основные положения теории французского ученого,

указывая при этом на ее откровенно слабые и сомнительные стороны. В целом, признавая заслуги Ф. Ариеса в «открытии детства», Е. Бекки все же настаивает на недопустимости его «однобокой» трактовки, основанной лишь на иллюстративном материале. Современную историографию детства автор называет «мозаичной», освещающей только отдельные стороны богатого детского мира [4. Р. 18]. Исходя из этого, определяются и основные задачи дальнейших педагогических исследований: расширение круга источников и проблематики, полидисциплинарный подход к изучению детства, критический аспект исследований [4. Р. 19].

В заключение следует отметить, что подобные задачи и проблемы историко-педагогического знания сегодня

выдвигаются и другими западными и отечественными учеными, что, в целом, отражено как в указанных изданиях, так и в российской специальной педагогической литературе. Все это подчеркивает несомненную актуальность выявленных проблем в современном обществе.

Таким образом, можно констатировать, что недостаточная освещенность историко-педагогических вопросов в глобальных западных исследованиях по теории педагогики сполна компенсируется такими значимыми и качественными изданиями, как *Topologik* и *Studi sulla Formazione*, позволяющими увидеть важность общечеловеческих ценностей и оценить вклад в общечеловеческую культуру именно образования и образовательных процессов в целом.

Список литературы

1. Гадамер, Х.-Г. **Истина и метод**: Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер / пер. с нем. — М.: Прогресс, 1988. — 704 с.

2. Кошелева, О. Е. «История детства» как способ реконструкции и интерпретации историко-педагогического процесса в зарубежной историографии / О. Е. Кошелева // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография / Под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. — М.: ИТОП, — 1996. — С. 185—215.

3. Пичугина В. К. **Антропологический** дискурс «заботы о себе» Марка Туллия Цицерона / В. К. Пичугина // Историко-

педагогический журнал. — 2015. — № 2. — С. 158—168.

4. Vecchi E. Il bambino di ieri: breve storia di una storiografia // Studi sulla formazione [Firenze, 1—2010]. Р. 7—21. URL: <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/10044> {дата обращения: 22.04.2014}.

5. Borelli M. La Paideia dell'Occidente // Topologik — Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali. 2012. n. 12. Р. 24—38.

6. Borrelli M. Il problema del fondamento o del Grund - Contro una pedagogia ridotta a scienza // Topologik — Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali. 2011. n. 9. Р. 65—84.

7. Cambi F. La 'Bildung': una categoria pedagogica significativa anche in Italia // *Topologik – Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*. 2011. n. 10. P. 2–14.

8. Cambi F. La pedagogia generale oggi: le tensioni interne // *Studi sulla formazione* [Firenze, 2–2012]. P. 167–170. URL: <http://www.fupress.net/index.php/sf/issue/view/882> {дата обращения: 22.04.2014}.

9. Caputo F. La cura pedagogica come relazione di aiuto // *Topologik – Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*. 2014. n. 15. P. 115–138.

10. Ferrari M. Per una storia dei processi formativi: intersezioni, costrutti euristici e problemi aperti // *Studi sulla formazione* [Firenze, 1-2008]. P. 29–37. URL: <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/2896/2579> {дата обращения: 22.04.2014}.

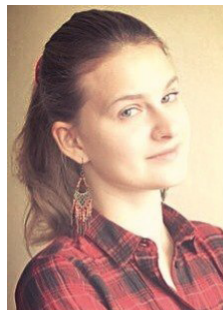
11. Gennari M. La nascita della Bildung // *Studi sulla formazione*. [Firenze, 1-2014]. P. 131–149. URL: <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/15038> {дата обращения: 08.11.2014}.

12. Ruhloff J. Ausgrenzung der Antike als Problemverlust - zum Verhältnis von Bildung und Arbeit // *Topologik – Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*. 2014. P. 82–93.

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

П. К. Карякина

РЕФОРМАТОРСКИЕ ИДЕИ ВУЛЬФА ВОЛЬФЕНСБЕРГЕРА В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ



УДК 376
ББК 74.3

Статья посвящена деятельности американского академика Вульфа Вольфенсбергера, чьи реформаторские идеи повлияли на изменение образовательного пространства учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: нормализация; деинституализация; люди с ограниченными возможностями здоровья; «особенные» дети; интеграция; обучение в общем потоке.

P. K. Karyakina

THE REFORMATIVE IDEAS OF WOLF WOLFENBERGER IN THE CONTEXT OF EDUCATING PEOPLE WITH DISABILITIES

The article is devoted to the work of the American academician Wolf Wolfensberger whose reformative ideas influenced the change of the educational environment of students with disabilities.

Key words: normalization; deinstitutionalization; people with disabilities; exceptional children; integration; educational mainstreaming.

На современном этапе развития педагогической науки и практики все чаще прослеживается тенденция обращения к мировому историко-педагогическому опыту в организации наиболее благоприятной образовательной среды для людей с ограниченными возможностями, в частности, к опыту такой страны, как США.

Обществу США, стране, провозглашающей демократию, понадобилось несколько десятилетий, чтобы найти оптимальные способы социальной защиты и организации (насколько это возможно) полноценной жизни человека с ограниченными возможностями здоровья.

Важно отметить, что представители американской общественности и науки всегда положительно относились к изучению и заимствованию зарубежного опыта в разных областях. То же самое можно сказать и о проблемах, касающихся жизни «особенных» людей.

Например, как утверждают отечественные источники по сравнительной специальной педагогике, американские ученые, методисты, практики в поисках решения проблемы определения содержания обучения в специальных классах для детей и подростков с ограниченными интеллектуальными возможностями обращались не только к концепциям и теориям в области педагогики и психологии своих соотечественников (Д. Дьюи, У. Торндайк), но и к опыту знаменитых зарубежных педагогов (М. Монтессори, Б. Мендель и др.) [1. С. 158].

Одним из решающих периодов в области организации социальной за-

щиты, полноценной жизни и обучения людей с ограниченными возможностями являются 1960–70 гг. XX века, время активного изучения американскими учеными опыта зарубежных стран, а именно теории и практики работы с «особенными» детьми.

Особый вклад в осмысление проблемы изменения жизненного и образовательного пространства людей с ограниченными возможностями внес академик немецкого происхождения Вульф Вольфенсбергер (Wolf Wolfensberger) (1934–2011), работавший в США и Канаде.

В. Вольфенсбергеру принадлежат многие теории, концепции и идеи, но в основном его имя ассоциируется у специальных педагогов, историков педагогики, детей с ограниченными возможностями и их родителей с понятием **«нормализация» (normalization)**. Но важно сказать о том, что Вольфенсбергер не являлся родоначальником данного понятия, первое упоминание о понятии относится еще к 1943 году.

Именно в это время правительство Швеции приняло решение создать специальный комитет, в чьи обязанности входило найти оптимальные способы улучшения жизненных условий для так называемых частично физически годных людей (**«partially able bodied people»**). Комитет предлагал такой устрой социума, в котором люди с ограниченными возможностями имели бы право на такое же существование, как и здоровые граждане. Таким образом, это способствовало бы прекращению изоляции «особенных» людей и появлению у них воз-

можности вести нормальную жизнь. Данная социально-политическая идея получила свое дальнейшее развитие и впоследствии была названа «принципом нормализации».

Наибольшее развитие данная концепция получила в 50–60-х гг. благодаря главе датской службы по умственной отсталости, юристу и секретарю Министерства социальной защиты Нильсу Эрику Банк-Миккельсену (**Niels Erik Bank-Mikkelsen**) (1919–1990). Миккельсен утверждал, что умственно отсталый человек в первую очередь является человеческим существом и с точки зрения равенства должен иметь те же права, что и его соотечественники. Стоит отметить, что в своих суждениях он затрагивал очень важную тему, определяя тонкую грань между помощью людям с ограниченными возможностями и чрезмерной жалостью к ним. Миккельсен говорил о том, что если идея равенства не будет принята как авторитетная отправная точка, то существует риск окружить этих людей лишь жалостью, состраданием и чрезмерной защитой.

Уже к 60-м годам принцип нормализации стал той концепцией, которая и по сей день определяет климат в социуме не только в Скандинавии, но и во многих других странах мира. Во многом это произошло благодаря деятельности скандинавского (шведского) активиста Бенгта Нирже (**Bengt Nirje**) (1924–2006), который описывал нормализацию как комплекс идей, методов, реализуемых на практике в отношении людей с ограниченными интеллектуальными возможностями, позволяющий умственно отсталым

жить в среде, наиболее приближенной к нормальной. Но мы полагаем, что этот принцип можно рассматривать и в более широком контексте, применяя ко всем людям с ограниченными возможностями. Ведь любой человек, в независимости от своего заболевания, имеет абсолютное право на то, чтобы вести обычную, свойственную нормальному человеку жизнь, насколько это возможно.

Опыт работы в Скандинавии и знакомство с понятием «нормализация» оказали сильное влияние на В. Вольфенсбергера, который, вернувшись в США, решил развивать эту концепцию.

Вместе со своим коллегой Робертом Кугелем (**Robert Kugel**) он стал редактором книги для Президентской комиссии по вопросам умственной отсталости (**President's Committee on Mental Retardation**) «Изменение моделей услуг умственно отсталым людям, проживающим в учреждениях интернатного типа» (**«Changing Models in Residential Services for the Mentally Retarded»**). Издание вышло в 1972 году и приобрело особую ценность в связи с тем, что в его содержание вошли труды таких выдающихся деятелей в области умственной отсталости, как уже упомянутый Бенгт Нирже, Гуннар Дибвад (**Gunnar Dybwad**), Бёртон Блатт (**Burton Blatt**), Сеймур Сарасон (**Seymour Sarason**), Нильс Эрик Банк-Миккельсен (**Niels Erik Bank-Mikkelsen**) и др. В этой работе, помимо довольно серьезных и научно обоснованных аргументов против заключения людей с ограниченными

возможностями здоровья в закрытых заведениях, был представлен взгляд на проблему существования и функционирования большого количества закрытых учреждений и предложен образ существования социума без них. Затем последовала работа «**Принцип нормализации в оказании услуг людям**» («**The Principal of Normalization in Human Services**»), издание которой продолжается и в наши дни.

Стоит отметить, что В. Вольфенсбергер является одним из самых неправильно цитируемых и неверно истолковываемых ученых нашего времени. Многочисленные критики интерпретировали его концепцию таким образом, что люди с ограниченными возможностями должны были бы быть превращены в «нормальных». Но это ошибочное суждение. В. Вольфенсбергер ни в коем случае не говорил о каких-либо процессах изменения определенных физических или умственных ограничений человека. Наоборот, он планировал создание таких жизненных условий для людей с ограниченными возможностями, при которых они могли бы иметь доступ к образу жизни, как можно более приближенному к нормальному, вне зависимости от этих ограниченных возможностей.

Но термин «нормализация» вызывал у многих представителей науки и общества определенные вопросы да и вообще казался слишком завуалированным и многозначным (стоит отметить, что ученый сам был обеспокоен неправильным пониманием принципа нормализации). Таким об-

разом, В. Вольфенсбергер принял решение разработать теорию под названием «**Валоризация социальной роли**» («**Social Role Valorization**»), или **SRV**, с помощью которой он доказывал необходимость повышения значимости и ценности социальной роли тех, кого общество обычно недооценивает.

Суть концепции в принципе осталась такой же, но благодаря использованию новой терминологии ему удалось более широко развить идею повышения ценности людей с ограниченными возможностями, направленную на достижение позитивных изменений в ситуации социальной интеграции и включение людей с особыми нуждами в общество.

Как показало исследование, идеи В. Вольфенсбергера о нормализации стали синонимичны с идеями так называемой «**деинституализации**» (**deinstitutionalization**), которую американские ученые Самюэль А. Кёрк (**Samuel A. Kirk**) (1904–1996) и Джеймс Дж. Галлахер (**James J. Gallagher**) (1926–2014) определяют, как «процесс освобождения как можно большего числа “особенных” детей и взрослых из заточения в закрытых учреждениях и размещение их в местном сообществе» [2. Р. 41]. В принципе, здесь можно упомянуть еще один термин — «**educational mainstreaming**», который в переводе на русский язык может звучать как «обучение детей с ограниченными возможностями в общем потоке».

Оно означает возможность размещения детей с ограниченными возможностями в массовой школе, учет

их индивидуальных образовательных возможностей и составление на этой основе индивидуально-ориентированного плана обучения.

Одним из аргументов за нормализацию и деинституализацию стало мнение о том, что размещение в закрытом учреждении скорее усугубляет ситуацию, чем помогает человеку с ограниченными возможностями. В. Вольфенсбергер верил, что причина необычного или неестественного поведения, замеченного у взрослых людей с ограниченными возможностями здоровья, не в их диагнозе, а в том, что они долгое время проживали в закрытых учреждениях, то есть в изоляции.

Практически все это явилось толчком к полномасштабной интеграции людей с ограниченными возможностями в общество. В. Вольфенсбергер обозначил направления, способы и области ее реализации:

— *физическая интеграция* — человек с ограниченными возможностями постоянно проживает в учреждении закрытого типа, но обязательно посещает общеобразовательную школу, имеет возможность работать в доступных отраслях малого бизнеса, на промышленных предприятиях;

— *функциональная интеграция* — человек с ограниченными возможностями имеет физический доступ к местам общественного пользования, транспортировку;

— *социальная интеграция* — выдвигает к обществу требование терпимого отношения к «особенным» людям и предполагает установление социальных и межличностных отно-

шений, основанных на взаимном уважении;

— *личная интеграция* — предполагает участие людей с ограниченными возможностями в разных формах социального взаимодействия;

— *организационно-общественная интеграция* — предоставляет возможность максимального использования услуг и ресурсов общества [1. С. 189].

Следовательно, можно с уверенностью сказать, что концепция нормализации и ее аналог «валоризация социальной роли» сыграли положительную роль не только в социализации людей с ограниченными возможностями, но и в изменении, развитии, улучшении образовательного пространства для «особенных» детей.

Следует заметить, что данная концепция не была однозначно воспринята научным сообществом: одни исследователи ставили под вопрос успешную реализацию интеграции на практике, обосновывая это тем, это будет эффективно не для всех групп людей с ограниченными возможностями. Другие, поддерживая конец сегрегации «особенных» людей, все равно придерживались мнения о том, что идея Вольфенсбергера об интеграции является несколько некорректной. Авторы данного утверждения говорили о том, что его взгляд на социально значимые роли был ограничен, так как он опирался лишь на заранее установленные идеалы нормальности.

Вместе с тем, несмотря на разногласия, эта концепция, ставившая во главу угла цель интеграции в общество людей с ограниченными возмож-

ностями здоровья и жизнедеятельности, под воздействием общественного мнения, выступлений родительских ассоциаций, стала элементом образовательной политики США в области специального образования, а в последние десятилетия одним из ведущих направлений.

Как уже было отмечено ранее, интеграционные процессы были основаны на принципе нормализации, и благодаря деятельности В. Вольфенсбергера и его коллег, общественных организаций, а также участию государства в улучшении образовательной среды, дети с ограниченными возможностями получили шанс на адаптацию в нормальной окружающей их среде. В данном контексте нужно отметить принятие в 1975 году одного из важнейших законов — закона № 94-142 «Об образовании всех детей с физическими и/или умственными недостатками» (**The Education for All Handicapped Children Act**), который в 90-е годы был переименован

в **Закон об Образовании Людей с Ограниченными Возможностями (The Individuals with Disabilities Act)**. Этот закон представлял собой последовательный, целостный, общегосударственный акт, гарантировавший бесплатное специальное образование детей и подростков с ограниченными возможностями всех категорий, утверждал государственное финансирование специального образования на территории всего государства и юридически закреплял права детей и подростков с особыми нуждами и их родителей.

Идеи В. Вольфенсбергера оказали огромное влияние на жизнь людей с ограниченными возможностями, на их родителей, а также на деятельность государства, школы, служб поддержки. Авторская адаптация концепции нормализации не просто помогла реформировать поддержку «особенных» детей и взрослых, она изменила социальную роль этих людей в глазах остального социума.

Список литературы

1. Назарова, Н. М. Сравнительная специальная педагогика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. М. Назарова, Е. Н. Моргачёва, Т. В. Фурыева. — М. : Издательский центр «Академия», 2012. — 336 с.
2. Kirk, S. A. Educating Exceptional Children / S. A. Kirk, J. J. Gallagher. — В. : Houghton Mifflin Company, 1989. — 598 p.

Е. Г. Дерюгина

**СТАНОВЛЕНИЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПОЗИЦИИ ДИРЕКТОРОВ
ДОРЕВОЛЮЦИОННЫХ ЧАСТНЫХ
ШКОЛ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА
КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА**



УДК 37.05
ББК 74.204

В работе рассматриваются вопросы становления профессиональной педагогической позиции директоров частных школ дореволюционной России. Особое внимание уделяется выявлению личностных особенностей, присущих директору частной школы, представлен анализ проблематики, характерной для системы образования конца XIX — начала XX века.

Ключевые слова: частная школа; профессиональная педагогическая позиция; директор частной школы.

E. G. Deryugina

**FORMATION OF PEDAGOGICAL POSITION
OF PRIVATE SCHOOLS DIRECTORS IN
PREREVOLUTIONARY ST. PETERSBURG IN the end
of the 19th – the beginning of the 20th century**

The article considers the problem of formation of professional teaching positions of Directors of private schools pre-revolutionary Russia. Special attention is given to identifying personality traits inherent to the Director of a private school, an attempt is made considering the problems characteristic of the education system of the late XIX — early XX century.

Key words: private school; professional pedagogical position; director of private school.

*Воспитатель никогда не может быть
слепым исполнителем инструкции: не согретая теплотой
его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы...*

К. Д. Ушинский

На современном этапе развития образовательного пространства России серьезной альтернативой го-

сударственным школам стала система частных образовательных учреждений. Их возникновение в 90-х годах



XX века было ренессансом бесценного опыта, полученного Россией в дореволюционный период, когда частные школы, в отличие от казенных, зачастую являлись примерами создания нового образовательного пространства, определяя прогрессивные изменения системы образования. Вместе с тем, уникальный опыт деятельности частных школ конца XIX — начала XX века до сих пор малоизвестен в широких педагогических кругах, нивелированы многие достижения этого звена дореволюционной образовательной системы, забыты имена великих педагогов, сделавших делом своей жизни создание качественно новых образовательных учреждений.

Профессиональная педагогическая позиция личности — активной, творческой, оригинальной, — стала той основой, которая позволила дореволюционным деятелям образования создать уникальную школьную среду, имеющую колоссальный образова-

тельный эффект. О важности «образования школьной средой», основываясь на истории дореволюционных петербургских учебных заведений, говорит А. Н. Шевелев [14. С. 114]. Создание особой среды частной школы в каждом отдельном случае стало возможным благодаря воле, жизненной энергии и сформированной, глубоко продуманной педагогической позиции талантливого руководителя каждого конкретного образовательного учреждения.

Исследование понятия «профессиональная педагогическая позиция» можно соотнести с работами Е. В. Катрич (1994). По данному ей определению педагогическая позиция — это система отношений к педагогической деятельности, выражающаяся в наличии педагогических установок, соответствующих мотивов и стремлений к инновациям, основанных на личном взгляде на цели и характер педагогической деятельности. Е. Г. Юдина (1998) дает определение педагогической позиции как «деятельного выражения личностно-профессионального самоопределения (самосознания)» [17. С. 10–14]. Н. Е. Щуркова (1998) говорит о том, что профессиональная позиция формируется всей предыдущей жизнью и деятельностью и во многом служит отражением жизненной позиции человека. Мирозерение человека, систему жизненных ценностей, его опыт, знания, умения и навыки Н. Е. Щуркова называет главными источниками формирования профессиональной позиции. У В. А. Сластенина позиция педагога рассматривается как систе-

ма «тех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности в частности, которые являются источником его активности» [11. С. 27]. В. А. Слостенин отмечает, что в позиции педагога «проявляется его личность, характер социальной ориентации, тип гражданского поведения и деятельности» [11. С. 27]. Интересным является и определение В. И. Слободчикова, рассматривающего позицию педагога как «наиболее целостную характеристику поведения значимого взрослого, свободно и ответственно определившего свое мировоззрение, принципы и поступки в пространстве детско-взрослой совместности» [12. С. 136].

Рассматривая педагогическую позицию директоров дореволюционных частных школ Санкт-Петербурга, отметим, что в те годы город, являвшийся столицей Российской империи, представлял собой центр педагогической мысли, сосредоточение уникального опыта в образовательной области. Хорошо известны имена таких создателей собственных учебных учреждений, как Е. М. Гедда, Я. Г. Гуревич, Е. С. Левицкая, К. И. Май, кн. А. А. Оболенская, А. Я. Острогорский, В. В. Павлова, М. П. Спешнева, М. Н. Стоюнина, Л. С. Таганцева, В. Н. Тенишев, Э. П. Шаффе, И. Г. Эйзенбет и многие другие. Дошедшие до нас описания образов педагогических деятелей дореволюционной России, вставших во главе собственных школ, во многом отражают их внутреннюю сущность, суть выстраиваемой ими образова-

тельной системы и существовавших в то время традиций гимназического образования. Словесные портреты директоров дореволюционных школ и их личностные характеристики разнообразны, но очевидна связь между их внутренней профессиональной позицией и ее внешними проявлениями. Так, например, Е. С. Левицкая считала, что все в человеке должно быть безупречным, не терпела неряшливости не только во внешности, но и во внешних проявлениях. «Подтянутость и аккуратность» — это требование Е. С. Левицкая, прежде всего, предъявляла по отношению к себе. «Она не выносила неряшливости в одежде, неряшливости в походке, неряшливости в труде, в занятиях и не допускает этого ни в себе, ни в учителях и воспитателях, ни в учениках. Но к последним, отданным ей на воспитание, она была менее взыскательна, чем к первым и к себе, и это-то и служит причиной, что и ученики неодолимо вводятся в “общее построение”, где нет дефектов, отступлений и виляний, где все твердо и выправлено» [10. С. 92]. В описаниях учеников А. Я. Острогорского встречаем: «Всегда добрый, кроткий, спокойный, он говорил с нами таким любящим тоном, так тихо, нежно, как будто боялся повредить наш молодой слух. Не только на своих уроках (на них он всегда относился к нам так любовно и снисходительно), но и в экстраординарных случаях Александр Яковлевич всегда поражал нас своим тоном и отношением к нашим поступкам» [2. С. 26]. Современники Э. П. Шаффе так вспоминают о ней: «Духовный облик Э. П. настолько

сразу приковывал внимание и захватывал интерес всех, кто к ней подходил, что совершенно затушевывал внешнее впечатление. Мало кто из нас мог бы сразу ответить на вопрос, что именно было привлекательно в ее наружности... А между тем все мы любили и ее глаза, то ласково, то строго глядевшие через очки, и ее улыбку, и всю ее небольшую своеобразную фигуру, в темном, несколько старомодном, но всегда безукоризненном платье, — в наколке, на поздно начавших сесть, вьющихся волосах. Для нас внешний образ Э. П. так дорог и так близок, что и сейчас, при взгляде на большой портрет, начинает как-то беспокояно и радостно биться сердце» [16. С. 8]. «Сама Э. П. находила как в своей личности, так и во многих своих взглядах, некоторое сходство с Жорж Санд. Она это прямо высказывает в начале своих автобиографических воспоминаний» [Там же. С. 1].

Рассматривая факторы, влияющие на становление педагогической позиции создателей частных школ, особо выделим некоторые из них.

При анализе биографии каждой из известных личностей, вставшей впоследствии во главе образовательного учреждения, встречаем факты, характеризующие **особенности семьи**, в которой осуществлялось воспитание будущего педагога. Встречаются сведения, указывающие на различный уровень обеспеченности семей, в которых они воспитывались, но подчеркивающие признание в этих семьях значимости получения хорошего образования. «Елизавета Михайловна Гедда, дочь сенатора Михаила Федоровича

Гедда, человека труда, не оставившего своей семье другого состояния, кроме образования» [6. С. 3]. Чтобы продолжать обучение, из Пензы в Санкт-Петербург приезжает и Любовь Степановна Таганцева. Отец Л. С. Таганцевой — С. С. Таганцев, купец третьей гильдии, не получил хорошего образования, но стремился к тому, чтобы дети его стали образованными людьми. Л. С. Таганцева и ее брат смогли оправдать надежды семьи — Любовь Степановна станет основательницей одной из самых известных частных гимназий Санкт-Петербурга, Николай Степанович — известным юристом, профессором уголовного права Петербургского университета, сенатором, членом Государственного Совета, попечителем гимназии Таганцевой.

Как известно, некоторым из будущих директоров собственных школ в юности пришлось пройти через сильную нужду. Так, Яков Григорьевич Гуревич — выходец из состоятельной еврейской семьи, которая затем разорилась — определенное время страдал от безденежья, но, невзирая на это, смог приехать из Одессы в Санкт-Петербург для получения высшего образования в Санкт-Петербургском Университете. Ситуация, когда после ранней смерти отца для того, чтобы финансово помочь семье, с юности приходится работать в качестве преподавателя, характерна для Карла Мая, родившегося в бедной семье позолотчика, Эмилии Шаффе. Эти жизненные сложности позволили будущим известным педагогам приобрести первый преподавательский

опыт и стремление к совершенствованию школьного образования.

Многие основатели частных школ происходили из семей российской интеллигенции, государственных служащих и военных, что не могло не отразиться на формировании их взглядов. Например, Елена Сергеевна Левицкая родилась в семье генерал-майора Сергея Николаевича Полевого, дедом же ее был известный в XIX веке историк и писатель Н. А. Полевой [10. С. 91]. Е. М. Гедда, как было указано выше, дочь сенатора М. Ф. Гедда. В те времена в Санкт-Петербурге проживало много семей, выходцев из Германии, Франции и других европейских стран. Отец Карла Ивановича Мая был родом из Пруссии, родителями матери были шведы. «Эмилия Шаффе происходила из немецкой семьи. Ее дед приехал в Россию с герцогом Голштинским, будущим Петром III, и служил при Екатерине II в пограничных войсках» [4. С. 139]. Французские корни были у Александры Алексеевны Оболенской. Ее мать, урожденная баронесса Дальгейм-де-Лимузен, дочь французского эмигранта, оставшись сиротой, стала воспитанницей, а затем и фрейлиной императрицы Марии Феодоровны.

Бесспорно, крайне важна атмосфера семейного воспитания, поскольку основы мировоззрения должны были быть заложенными уже с детства. В качестве примера обратимся к описанию семьи Э. П. Шаффе. Известно, что там царил душевный комфорт. Отец был банковским чиновником [4. С. 139],

он увлекался книгами, собрал большую библиотеку. Мать занималась домашним хозяйством, воспитывая троих детей. В семье часто читались добрые книги, звучала музыка. В детях воспитывали уважение к труду, их не баловали, хоть и очень любили, приучали к самостоятельности. О родителях Э. П. Шаффе вспоминают, что они «представляли вполне гармоничную, слившуюся во взглядах и интересах чету. Они были прирожденные педагоги и, сами того не подозревая, употребляли много верных приемов в обращении с детьми и их воспитании. «Родители вообще были бы хорошими педагогами, по призванию, не учившись психологии, они действовали по врожденному чутью правильно. Таким образом, можно считать, что выдающийся педагогический талант Э. П. являлся в известной мере наследственным» [16. С. 13].

Следует выделить личные религиозные взгляды, в большинстве случаев сложившиеся благодаря существующей семейной традиции, как один из факторов, повлиявший на формирование профессиональной педагогической позиции создателей частных школ.

Одним из основополагающих факторов в формировании педагогической позиции следует отметить уровень образованности. Фундамент хорошего образования был заложен во время успешного обучения в престижных средних учебных заведениях того времени. Карл Май – во французской элементарной школе фрау Курвуазье, в частной школе Петришуле, которую

окончила и Эмилия Шаффе. Карлом Маем за учебные успехи была получена высшая награда — золотой перстень с символом Св. Петра, Эмилия Шаффе считалась в школе первой ученицей, объясняла учебный материал младшим девочкам, помогая учителям. «Она уже знает в совершенстве три языка, весьма начитана» [4. С. 139]. Е. М. Гедда получила образование в Коломенской женской гимназии Санкт-Петербурга [6. С. 3], М. Н. Стоюнина — в Первой Мариинской гимназии, Е. С. Левицкая — в Смольном институте благородных девиц. Княгиня А. А. Оболенская получила домашнее образование и светское французское воспитание.

Стремление получить качественное высшее образование было характерно для целеустремленных личностей, позднее пришедших к созданию своих образовательных учреждений. Санкт-Петербургский Университет заканчивают К. И. Май, А. Я. Острогорский, Я. Г. Гуревич. А. Я. Острогорский — юридический факультет, Я. Г. Гуревич и К. И. Май — историко-филологический, причем Карл Май — со званием кандидата, что в те времена означало «с отличием». Л. С. Таганцева, как известно из статьи, посвященной ей в газете «Вечернее время» от 10 (23) апреля 1914 года, «поступила на педагогические курсы в Петербург, которые окончила блестяще в 1870 году». Е. М. Гедда обучалась на педагогических курсах Ведомства Учреждений Императрицы Марии (ныне РГПУ им. А. И. Герцена) [6.

С. 3]. Е. С. Левицкая, как и многие ее соотечественницы этого времени, не смогла окончить высшие женские курсы из-за существующей в России в эти времена проблемы получения женщинами высшего образования. В связи с этим объяснима категоричная позиция Левицкой относительно необходимости качественной подготовки своих воспитанников к поступлению в высшие учебные заведения. Левицкой был сдан экзамен на звание домашней наставницы. «Больше всего меня привлекала деятельность воспитательницы, и чем больше в моем представлении эта деятельность была связана с трудностями, тем более она меня увлекала», — пишет Е. С. Левицкая [15. С. 9]. Экзамен на звание домашней учительницы, несмотря на то что к этому времени ей было уже сорок лет, решила держать и княгиня А. А. Оболенская, когда осознала, что ей самой придется стать основательницей женской гимназии.

Одним из важных аспектов, влияющих на становление профессиональной позиции, всегда являлось **стремление к самообразованию**. В воспоминаниях М. Н. Стоюниной читаем: «Я взялась сначала за элементарные учебники, а потом за чтение более серьезных книг по естественной истории. В таких занятиях я провела сплошь два года» [13. С. 393]. Э. П. Шаффе «...сама находила полезным обновить и помолодить свои идеи и приемы. Недаром своим motto она поставила: “Nur im Fortschritt ist Leben und Bewegung, mit dem Stillstand beginnt der Tod”» [16. С. 7], что в переводе с немецкого можно

перевести как «Только в движении есть жизнь и прогресс, с остановкой приходит смерть». По воспоминаниям современников, Э. П. Шаффе «не пренебрегала ни книжной мудростью, ни чужим опытом, не боялась никаких ущербов для своего самолюбия» [16. С. 9–10]. Е. С. Левицкая в проспекте о своей школе пишет: «...знакомство с литературой по вопросам совместного воспитания и обучения меня еще более убедило в истинности идеи создания совместной школы» [15. С. 9]. Для осуществления самообразования также посещались учреждения, способствующие повышению квалификации. М. Н. Стоюниной принадлежат следующие строки: «В моих занятиях по естественной истории мне очень помог педагогический музей в Соляном городке, куда я часто ходила заниматься, пользуясь богатыми пособиями по анатомии» [13. С. 393]. Интересно, что есть свидетельства обмена опытом основателями частных школ. Так, читаем в воспоминаниях М. Н. Стоюниной: «В то же время я начала (по совету Ф. М. Достоевского) посещать некоторые школы с хорошей репутацией и познакомилась с гимназией княгини Александры Алексеевны Оболенской, причем сама начальница отлично отнеслась ко мне и оставила на всю жизнь чудное впечатление» [13. С. 393].

На становлении профессиональной педагогической позиции директоров российских частных учебных заведений значительное влияние оказало **изучение передового зарубежного опыта**. К. И. Май в самом

начале педагогического пути вместе со своим воспитанником Дмитрием Дмитриевичем Дашковым посещает разные страны Европы, где имеет возможность повысить свою профессиональную компетенцию. При создании собственной гимназии Карл Май обратился к опыту таких известных образовательных учреждений Германии, как реальная гимназия Магера (г. Айзенах) и гимназия Гаушильда (г. Лейпциг). Девиз Я. А. Каменского «Сперва любить, потом учить» лег в основу всей его педагогической деятельности. Особенно близки К. И. Маю были идеи Ф. Фребеля, Г. Дистервега, Г. Песталоцци, они во многом определили образовательную систему создаваемой позднее Карлом Маем школы.

Э. П. Шаффе родилась «в год смерти Песталоцци, как замечает она, подчеркивая этим свое преклонение перед великим педагогом-филантропом» [16. С. 11]. На педагогическую деятельность Эмилии Павловны оказывает значительное влияние учение Ф. Фребеля: «В те же годы стали популярными идеи немецкого педагога Фребеля о дошкольном воспитании. И Эмилия Павловна для детального знакомства с ними отправляет в Германию одну из своих бывших учениц, а затем открывает при школе детский сад ...один из первых детских садов Петербурга» [4. С. 140]. Уже будучи директором гимназии, Э. П. Шаффе стремилась повышать свой уровень осведомленности о новых педагогических идеях, «ездил на педагогические конгрессы и учительские съезды в Германии» [16. С. 6–

7]. Е. С. Левицкая в начале лета 1900 г. отправляется в Англию, живет поблизости от Бидэльской школы (основанной в 1892 г.), знакомясь с опытом школы, имеет возможность посещать занятия, вести беседы об устройстве школы с ее основателем Дж. Бэдли: «...я осталась в полном восторге от всего виденного у М-г Badley, и, покидая английскую школу, я говорила в себе, что, если мне удастся устроить в России для русских детей хотя бы частицу того, что сделал М-г Badley в Англии, я буду считать себя счастливой» [15. С. 10].

На формирование педагогической позиции деятелей в области образования бесспорно непосредственное влияние оказывали **общественные взгляды и социально-политическая ситуация**, характерные для данного исторического периода. В прогрессивных общественных кругах России того времени шло активное обсуждение необходимости реформирования образования, что также не могло не оказать влияния на мировоззрение педагогов. Так, княгиня Александра Алексеевна Оболенская, в 1868 году приехав в Санкт-Петербург, примкнула к кружку образованных женщин, в котором были М. В. Трубникова, Е. О. Лихачева, А. П. Философова, М. А. Быкова. В просвещенном обществе этого времени также были хорошо известны труды российских писателей и философов, посвященные вопросам образования. Так, например, К. И. Май при создании своей школы обращался к идеям К. Д. Ушинского и Н. И. Пирогова.

Стоит отметить, что для укреп-

ления педагогической позиции, бесспорно, нужен **собственный преподавательский опыт**, практически все создатели своих школ его имели. Л. С. Таганцева — «в качестве преподавателя математики в Мариинской женской гимназии и Николаевском сиротском институте» [5. С. 233], Е. М. Гедда — в качестве классной надзирательницы в Коломенской женской гимназии [6. С. 3], К. И. Май — в качестве домашнего учителя Д. Д. Дашкова, в Шведской школе при церкви св. Екатерины, в учебных заведениях Штюрмера и фрау Рехенберг, в Лесном институте. Я. Г. Гуревич — в гимназии Новгорода, в Петербургском учительском институте, в Санкт-Петербургском университете, читал лекции по педагогике на Высших женских (Бестужевских) курсах.

Некоторые создатели частных школ не прекращали ведения педагогической практики и тогда, когда на их плечи легла забота о собственном учреждении. Э. П. Шаффе «...сама вела уроки в своей школе» [4. С. 139], А. Я. Острогорский преподавал русский язык и словесность, ввел уроки литературно-художественного чтения, Карл Май вел уроки географии.

Важнейшим условием поддержания образовательного учреждения в состоянии активной жизнедеятельности является прогрессивная педагогическая позиция директора в отношении необходимости постоянного самосовершенствования, повышение собственной профессиональной компетентности, **распространение накопленного педагогического опыта**.

Известен ряд научных трудов в образовательной области, принадлежащих директорам дореволюционных частных школ Санкт-Петербурга, являющихся бесценным материалом. А. Я. Острогорский является автором известных работ «Русское правописание. Руководство к его наглядному изучению. Статьи для списывания» (издания 1908, 1917 годов), «Коммерческое образование, его современная организация на Западе и возможная постановка в России» (издание 1895 года). Им была создана и пользовавшаяся популярностью у нескольких поколений детей школьного возраста хрестоматия «Живое слово» (1907, 1916), служившая для семейного чтения. Также А. Я. Острогорским были сделаны переводы с немецкого языка книг «История культуры» и «Этика и политическая экономия». Я. Г. Гуревич являлся автором ряда учебных пособий по истории, среди них пять раз издаваемая трехтомная «Хрестоматия по русской истории» (5-е издание, 1911); «Историческая хрестоматия по новой и новейшей истории»; выдержавшая десять изданий «История Греции и Рима» (10-е издание, 1911); «Происхождение войны за испанское наследство» (СПб., 1885); «К вопросу о реформе среднего образования» (СПб., 1906); «Синхронистические таблицы по всеобщей и русской истории»; статьи по методике преподавания истории и др.

Колоссальную значимость для формирования педагогической позиции, несомненно, имеет участие в жизни российского педагогического сообщества. Вовлеченность в об-

щественную педагогическую деятельность неизменно оказывает влияние на становление педагогической позиции. В воспоминаниях современников находим отзыв об активной позиции Э. П. Шаффе относительно участия в общественной педагогической жизни: «На нашей памяти Э. П. всегда была в курсе всех педагогических новостей, работала во Фребелевском Обществе и Обществе Учительниц и Воспитательниц...» [16. С. 6–7], «...посещала интересные лекции и сообщения» [Там же]. Известно, что М. Н. Стоюнина занималась общественной деятельностью, принимая активное участие в подготовке и проведении I Всероссийского съезда женского образования: лично возглавляла секцию средней школы, учителя ее школы взяли на себя обязанность переработать учебный план для женских гимназий, который бы позволял давать основательные знания ученицам, но не переутомлял бы их и не дублировал программы мужских гимназий, а исходил из задач, стоящих перед женщинами [1. С. 111–112]. Известно, что в педагогическом движении России того времени активно принимал участие К. И. Май, в момент возникновения в Санкт-Петербурге первого педагогического объединения Карл Иванович стал его соучредителем. А. Я. Острогорский с 1896 года являлся редактором-издателем журнала «Образование»; в 1895 г. был назначен членом Комиссии по подготовке Всероссийской промышленной и художественной выставки в Нижнем Новгороде (1896), учрежденной при Министерстве народного

просвещения. Им был организован на Всероссийской выставке учебный отдел, в 1900 г. А. Я. Острогорский представлял русский отдел по народному образованию на Всемирной Парижской выставке, участвовал в подготовке проекта реформ среднего образования, был избран гласным Городской думы. Я. Г. Гуревич в 1890 г. основал журнал «Русская Школа», был его редактором; принимал участие в работе министерской комиссии Н. П. Боголепова по вопросу взаимодействия семьи и школы. Е. М. Гедда являлась членом Коломенско-Адмиралтейского отдела Общества больных и бедных детей, была первой председательницей попечительства Детской столовой в память чудесного события 17 октября 1888 года, а также секретарем Общества содействия женскому сельскохозяйственному образованию. Е. М. Гедда представляет на Международной научно-промышленной выставке «Детский мир» в 1904 г. освещение классного помещения рассеянным светом, подобное дневному — именно такое освещение используется в кабинетах ее гимназии — за это достижение гимназия получила диплом и золотую медаль.

Очень показательной была позиция директоров дореволюционных частных учебных заведений относительно степени собственного участия в жизнедеятельности школы и готовности вложения в свое дело личных сил, финансовых средств и временных ресурсов. Абсолютное большинство директоров частных школ, существовавших в то время, осуществляли

значительное финансирование своего учебного заведения, считая его создание и поддержание его жизнедеятельности делом собственной жизни. Известны факты, говорящие о том, что некоторые создатели частных учреждений смогли осуществить свою мечту о создании школьной среды, выстроенной в соответствии с собственной педагогической позицией, только благодаря счастливым случаям. Так, Л. С. Таганцева выигрывает крупную сумму денег в лотерею и все эти средства пускает на открытие своей гимназии. Е. М. Гедда узнает о возможности купить Коломенскую гимназию, в которой преподает, и получает помощь своего отца и тетки, Ю. Н. Шредер. Но в основном это был заранее спланированный решительный шаг, находящийся в соответствии с собственными педагогическими убеждениями. Например, княгиня А. А. Оболенская безвозвратно жертвует значительный капитал, заранее рассчитав, что на него гимназия сможет продержаться не менее двух лет даже без дополнительного финансирования, а позднее готова пополнять эти средства так, чтобы получаемые доходы могли тратиться на совершенствование учреждения. Е. С. Левицкая берет под большие проценты частные кредиты, что позднее приводит ее к банкротству.

Что касается самоотверженности при создании собственного учреждения и степени самоотречения, то часто она не знала границ. Ко многим личностям можно отнести строки, сказанные о Л. С. Таганцевой: «Для Любви Степановны существовало

только ее дело. Все остальное, всякие отношения — и личные — отступали на задний план...» [5. С. 234]. В газете «Речь» от 17 апреля 1914 года о ней говорится: «...личная жизнь, которой все мы, обыкновенные обыватели, придаем такое большое значение, была для Любови Степановны сведена до самых скромных размеров, кончая тем, что она до последнего времени жила в крохотной комнатке в помещении гимназии». В. Розанов так пишет о Е. С. Левицкой: «...начальница вовсе не имеет себе квартиры» [9. С. 44], «...не только имеет чай и стол с учениками, но и сон — возле них, в скромной, без всякого убранства и признаков „туалетного стола“ спальне» [Там же]. «Сама она одета так же сурово и просто, как все они. И только красная шапочка и красный галстук — общая принадлежность, усвоенная во всей Европе школами этого типа, как объяснила она мне, — составляют парадную часть костюма у нее, у воспитателей, у всех учеников и учениц» [9. С. 44]. Известно, что Э. П. Шаффе не создала своей семьи, все свои силы отдав гимназии, но усыновила и воспитала мальчика своей молодой умершей учительницы, который впоследствии был ей настоящим помощником.

Кроме этого, имея ярко выраженную социальную позицию, являясь настоящими подвижниками образования, создатели частных школ стремились приложить свои силы и к улучшению окружающей жизни. «С 1897 г. моя личная жизнь так сложилась, что она невольно сплелась и с общественной деятельнос-

тью», — пишет Е. С. Левицкая [15. С. 9]. А. Я. Острогорский, являясь редактором-издателем журнала «Образование», преобразовал его из чисто педагогического журнала в общественно-политическое, научно-популярное и литературное издание. Была значительно расширена проблематика публикаций, в журнале печатались А. А. Блок, Я. Корчак, А. С. Грин, А. Н. Толстой, В. И. Ленин, А. В. Луначарский, В. Ходасевич и др. Известно, Острогорский также был гласным Санкт-Петербургской городской Думы, учредил Учительский союз. В зале Тенишевского училища, по инициативе Острогорского, проходили собрания Литературного фонда, заседания Юридического общества, публичные лекции. По воспоминаниям современников, в дни собраний «вся Моховая кипела, наводненная полицией и интеллигентской толпой» — попасть в зал Тенишевского училища было не так просто. Я. Г. Гуревич принимал деятельное участие в различных культурных общественных предприятиях, в том числе в Литературном фонде, где много лет был казначеем, являясь председателем «Общества помощи бывшим студентам Петербургского университета», членом исторического общества и целого ряда благотворительных учреждений. В «Общество для пособия нуждающимся литераторам и ученым», созданное в 1859 году при участии Н. А. Некрасова, А. К. Толстого, И. С. Тургенева, Н. Г. Чернышевского, входил родной брат Л. С. Таганцевой и попечитель гимназии Таганцевой,

Николай Степанович Таганцев. В этом обществе состояла и Мария Петровна Спешнева, по документальным данным [7. С. 142] предлагавшая на заседании Комитета взять бесплатно на полный пансион дочь одной из неимущей писательниц и еще четырех детей, которых определит Комитет общества. Е. М. Гедда была вице-президентом Санкт-Петербургского отдела Российского общества сельскохозяйственного птицеводства. М. Н. Стоюнина помогала детям из неимущих семей, предоставляя им возможность обучаться в гимназии бесплатно, и даже определяла их в пансион на полное обеспечение. Известна история, когда, взяв на свое попечение одну из девочек, она определила ее в свой пансион, а когда выяснилось, что у той плохое здоровье, отправила ее лечиться в Ялту, где та смогла продолжать обучение в гимназии и жила в хорошей семье [1. С. 115]. Э. П. Шаффе «...учреждала у себя в гимназии кассы взаимопомощи, устраивала концерты и базары с целью поддержать сирот своих сотрудников или бедных учениц, принимала специальное участие в судьбе некоторых учениц за пределами гимназии, руководила пансионом» [15. С. 6–7], «следила за воспитанием «правнучков», вязала, кроила и шила для базара, на голодающих, на раненых и даже (что было особенно трогательно) на новорожденных детей своих бывших учениц» [16. С. 7]. В здании школы Е. С. Левицкой в годы Первой мировой войны был открыт один из лазаретов для раненых воинов.

Характерной особенностью, присущей руководителям передовых частных школ дореволюционного периода, была единая направленность их педагогической позиции. Создание собственных учебных заведений было определено горячим стремлением изменить образовательную систему в России, уйти от традиционного казенного гимназического образования к той школе, в которой главной движущей силой станет стремление к знаниям, постижению нового. Они считали необходимым уделить первоочередное внимание вопросам воспитания учащихся как достойных членов гражданского общества и прекрасно понимали, что без полноценного образования эта цель не может быть достигнута.

Безграничная вера в возможности своих воспитанников, стремление наиболее полно раскрыть способности каждого ребенка, забота о поддержке атмосферы взаимопонимания и эмоциональной заинтересованности образовательным процессом — те основы, которые были присущи педагогической позиции основателей частных школ. Их успехи в области совершенствования образовательной системы России были достигнуты благодаря таким аспектам их педагогических позиций, как любовь к ученикам, знание и учет индивидуальных особенностей учащихся при обучении, использование передового российского и зарубежного опыта обучения, постоянное самосовершенствование и повышение профессиональной компетентности. Создание собственных образовательных учреждений стало делом жизни директоров частных школ,

предметом беззаветного вложения их собственных сил, времени, материальных ресурсов. Обращение к фактам, отражающим личные устремления и взгляды этих великих педагогов, характеризующих их педагогическую

позицию, позволяет прикоснуться к бесценному опыту создания российских школ дореволюционного времени, оставшемуся значимым и для современного образовательного пространства.

Список литературы

1. Агеева Л. «Петербург меня победил...» Документальное повествование о жизни Е. Ю. Кузьминой-Караваевой, матери Марии. / Л. Агеева. — СПб. : Журнал «Нева», 2003. — 400 с., ил.

2. Александру Яковлевичу Острогорскому, учителю и другу — Тенишевцы. СПб., Типо-Литография Б. Авидона, Моховая, д. 41, 1908. — 32 с.

3. Бонуа, А. Н. Мои воспоминания: В 2-х кн. / А. Н. Бонуа. — М.: Захаров, 2005. Кн. 1. — 1522 с.

4. Бузинов, В. М. Десять прогулок по Васильевскому / В. М. Бузинов. — СПб. : ИТД «ОСТРОВ», 2008. — 198, [1] с.

5. Грабова, А. В. Гимназия Л. С. Таганцевой в Петербурге / А. В. Грабова // Люди и судьбы на рубеже веков: Воспоминания. Дневники. Письма. 1895–1925. «Лики России», — СПб., 2000. — 311 с.

6. Двадцатипятилетие С.-Петербургской частной женской гимназии Е. М. Гедда (1881–1906). — СПб. : «Электропечатня» Я. Кровицкого. 1906. — 25 с.

7. Летопись Общества для пособия нуждающимся литераторам и ученым. СПб, 1884. — 592 с.

8. Розанов, В. В. Образцовая средняя школа. Статьи и заметки о школе Левецкой (приложение к проспекту 1911 года) / В. В. Розанов // Новое время, 12 мая 1905 г. — СПб., 1912. — [2], 96 с.

9. Розанов, В. В. Юбилей образцовой школы. Статьи и заметки о школе Левец-

кой (приложение к проспекту 1911 года) / В. В. Розанов // Новое время. 1910. 16 сентября. — СПб., 1912. — 96 с.

10. Сластенин, В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. — М. : Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.

11. Слободчиков, В. И. Очерки психологии образования. — 2-е издание, переработанное и дополненное / В. И. Слободчиков. — Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. — 270 с.

12. Стоюнина, М. Н. Воспоминания / М. Н. Стоюнина // Минувшее. Ист. Альманах. Т. 7. Париж, 1989; Бекетова, М. А. Воспоминания об Александре Блоке. [Сборник] / М. А. Бекетова [Составление В. П. Енишерлова, С. С. Лесневского; Вступ. ст. С. С. Лесневского. Послел. А. В. Лаврова. Примеч. Н. А. Богомолова]. — М. : Правда, 1990. — 669, [2] с., [16] л. ил.

13. Шевелев, А. Н. Образовательная урбанистика: методологические аспекты изучения школьной среды петербургских дореволюционных учебных заведений: Монография / А. Н. Шевелев. — СПб. : СПбАППО, 2008. — 127 с.

14. Школа Левецкой (1900–1911). СПб. : Проспект, 1911. — 71 с., 2 л. ил.

15. Эмилия Павловна Шаффе и ее школа 1858–1908 гг. — СПб. : Т-во Р. Голике и А. Вильборгъ. 1908. — [2], 168 с., 3 л. портр.

НАУЧНЫЕ ДИСКУССИИ



В. А. Возчиков

СТУДЕНТЫ И КУРСИСТКИ В ПОИСКАХ СМЫСЛА (два сюжета предреволюционной беллетристики)

УДК 82.3

ББК 83.3(2Рос=Рус)1

В статье анализируются два малоизвестных литературных произведения, привлекающие не своими художественными достоинствами, но непосредственными свидетельствами жизни русской молодежи в предреволюционные годы; отмечаются факты биографии авторов – А. В. Чемодановой и М. М. Спасовского, – которые не только совместно редактировали и выпускали студенческий журнал «Вешние воды», но и составляли супружескую пару.

Ключевые слова: журнал «Вешние воды»; М. М. Спасовский; А. В. Чемоданова; студенческие кружки начала XX века; свобода слова; государственные устои и традиции.

V. A. Vozchikov

MALE AND FEMALE STUDENTS IN SEARCH OF MEANING (two pre-revolutionary plots of fiction)

The article analyzes two little-known literary works, attracting not by their artistic merit, but direct evidence of life of Russian youth in the years before the Revolution. The paper notes the biographies of the authors - A.V. Chemodanova and M.M Spasovskiy - who not only co-produced and edited the student magazine “Spring Waters” (“Veshnie Vody”), but also were a married couple.

Keywords: magazine “Spring Waters” (“Veshnie Vody”); M.M Spasovskiy; A.V. Chemodanova; student circles in the beginning of 20th century; freedom of speech; state foundations and traditions.

Есть литературные произведения, не отличающиеся художественными достоинствами, однако вызывающие наш интерес как своеобразное отражение своего времени — к таким относятся романы М. М. Спасовского «История одного похищения. Приключения Шерлока Холмса в России и Италии» и А. В. Чемодановой «Из тихого омута». Опубликованные в начале прошлого века в не слишком известном журнале, они давно стали библиографической редкостью, а потому необходимо, прежде всего, сказать об их содержании, а затем уже перейти собственно к интересующей нас проблеме — образу жизни российской молодежи в предреволюционные годы.

В коротком пересказе сюжет романа Михаила Спасовского следующий. Известный журналист Михаил Николаевич Криницкий, в котором легко узнается сам Спасовский, собирает праздничный ужин по случаю своей свадьбы. Однако торжество омрачают два таинственных письма, полученные женихом. В первом — невеста Мария извещает, что она «совсем чужая» Михаилу Николаевичу, а потому уходит навсегда [3. С. 37]. Во втором — бывшая жена Криницкого Ирина, которую все считали умершей пять месяцев назад, шлет Михаилу Николаевичу «горячий поцелуй», она, некогда смертельна больная туберкулезом, оказывается, «жива и здорова» [Там же. С. 38]... Не переживая по поводу Марии, журналист задается целью найти Ирину, для чего, по совету друзей, обращается

за помощью к знаменитому Шерлоку Холмсу. Последний заинтересовался необычным происшествием и приехал в Россию. В ходе расследования выяснилось, что Ирину, вылечив ее с помощью никому не известной сыворотки, похитил Зарецкий, бывший ее поклонник, не смирившийся с тем, что девушка предпочла ему, миллионеру и будущему блестящему медику, самостоятельно и патристично мыслящего литератора Криницкого. Легендарная интуиция Холмса подсказывает, что жертва и похитители могут оказаться в Италии, куда и отправляются герои романа...

Судя по анонсу завершающих глав [5. С. 96], поиск увенчается успехом, однако свой роман Спасовский, похоже, не дописал: в первых книжках журнала «Вешние воды» за 1918 год обещанного прохождения не было, а потом и журнал перестал выходить.

Затрудняемся ответить однозначно, замышлялся ли Михаилом Михайловичем роман как пародия или же виделся действительно художественным произведением, следующим всем законам жанра?.. В пользу первого варианта свидетельствует и легковесность, незамысловатость сюжета, и «угадываемость» интриги, и набор детективных «штампов» («похороны» гроба с дровами вместо покойника; чудодейственное снадобье; зашифрованная записка, оставленная героиней там, где лишь по случайной случайности ее можно обнаружить; прозорливость гениального сыщика, наивность и восхищение его спутников и т. д.), и без труда чита-

емые аллюзии... Начало романа — «С чувством глубокого удивления съезжались друзья Криницкого в его гостеприимный дом — 20 апреля 191* года» [3. С. 35] — вызывает в памяти пушкинское «Гости съезжались на дачу***», причем не только благодаря текстовому содержанию фразы, но и тому настроению ожидания, предчувствия, которое Спасовский попытался придать сцене праздника; Шерлок Холмс без труда разбирает тайнопись записки Ирины [4. С. 84] — такая способность сыщика известна, например, по рассказу А. Конан Дойла «Пляшущие человечки», равно как и умение Холмса распознавать следы идущего или бегущего человека — понять, что «Ирина спешила в беседку, она почти бежала» [4. С. 83], не составит труда для того, кто раскрыл тайну смерти Чарльза Баскервиля; Зарецкий и Тумашев следят за Ириной Васильевной через замаскированное в стене отверстие, как делал и немецкий генерал Клюг фон-Дрей, подсматривая за Анной Васильевной в собственном рассказе Спасовского «Шпионка», опубликованном в «Вешних водах» двумя годами ранее... [2. С. 15].

На наш взгляд, написать достойное художественное произведение — глубоко скрываема мечта Михаила Спасовского, он неоднократно пытался ее реализовать, однако как знаток и ценитель литературы не мог не понимать, что если и есть у него творческие способности, то относятся они к области публицистики. Потому, думается, Михаила Михайловича вполне ус-

траивало, так сказать, «двойственное» восприятие его прозы: пусть литераторы прочтут его роман как пародию на детектив (ведь и спрос с пародии — не как с «настоящего» романа!), но большинство подписчиков «Вешних вод» увидит в «Истории одного похищения» художественное произведение известного редактора, который, стало быть, способен не только критиковать других писателей, но и творить сам!.. Для автора же этих строк роман Спасовского интересен, прежде всего, как возможный источник некоторых подробностей действительной биографии Михаила Михайловича.

Роман Анны Чемодановой «Из тихого омута» остался неоконченным, как и «История одного похищения» Спасовского. Но если последний довел свое повествование практически до кульминации, более того, опубликовал краткое содержание завершающих сюжетов [5. С. 96], то на основании нескольких известным нам глав произведения Чемодановой трудно предположить, как виделось автору дальнейшее развитие действия.

Событийная канва романа, вкратце, такова. Студент Алексей Зарубин приезжает на каникулы к своей семье в провинциальный городок. На перроне он прощается с попутчицей Элей Фебер, ехавшей дальше... Алексей, по-видимому, влюблен в девушку, обещает писать, загадывает о новой встрече... Однако впечатления домашней жизни меняют настроение Алексея, вернее сказать, окунувшись в простоту и естественность с детства родного, он словно возвращается к

себе прежнему, — русскому человеку, которому дороги и близки народные традиции, крепящие государственность российскую духовные идеалы... Алексей чувствует, что Эле вряд ли будет понятным его нынешнее душевное состояние, девушка, как ему представляется, из иного мира — петербургских кружков, поверхностных споров, «модного» отрицания минувшего... Последующее развертывание сюжета покажет, что образ Эли — сложен и интересен, она не принадлежит «толпе», не принимает бездумно чужие мысли, а трудно ищет собственную дорогу.

Зарубин же влюбляется в Зину Игнатьеву — так же, как и он, и в то же время приехавшую из Петербурга к родителям. Алексей очарован Зиной, восхищается ее красотой, душевной глубиной; родители намекают, да и все вокруг знают, что Игнатьева — девушка «с прошлым», однако Зарубин на слухи и разговоры внимания не обращает, делает Зине предложение, которое принимается. Молодые уезжают в Петербург, обустроивают свою семейную жизнь. Спустя какое-то время выясняется, что у Зины есть ребенок — дочка, но известие не отталкивает Алексея от любимой, он с радостью принимает нового члена семьи. Алексей Зарубин — член студенческого кружка; за хранение каких-то «бумаг» его арестовывают, на чем, собственно, и заканчивается опубликованная часть романа. Как бы стали развиваться события далее, повторим, трудно даже предположить, так как четкой сюжетной интриги, удержива-

ющей внимание, интересной в смысле «читабельности» автором не обозначено...

Признаться, у нас нет желания анализировать тексты и Чегодановой, и Спасовского как произведения художественные, и то, что оба романа остались незавершенными, дает нам, кажется, формальное право не подходить к опубликованным главам с мерками литературной критики. Да, как проза — сочинения непрофессиональны; однако замечательная ценность подобных текстов — в подмеченных «мелочах», «картинках» быта переживаемого времени, чутко зафиксированных душевных движениях вступающих на самостоятельную дорогу молодых людей, словом, в том, что принято называть *неповторимым свидетельством очевидцев*.

Вот, например, маленькая подробность, касающаяся тогдашнего воспитания: гимназистки «гуляют по главной улице до положенных начальством *шести часов вечера* (курсив мой. — В. В.), катаются на катке, танцуют на вечеринках» [6. С. 26]. К слову, в указанном смысле и «вечеринка» замечательно описана Чегодановой:

«В гостиной уже затевались игры. «Набор», «папу римского», «фанты» — слышались оживленные возгласы молодежи.

— Идите туда, — встала Зина.

— Да, я давно собираюсь, — ответил, как бы нехотя вставая, Алексей.

Вечеринка шла своим чередом. Отобрали фанты. Алексей должен был, не глядя на предметы, которые вынимала из большой провизионной

корзинки Наташа, назначать штраф.

— Этому фанту оракулом быть...
Этому фанту трепака протанцевать...
Этому фанту что-нибудь спеть...

Наташа вынула из сумки маленький изящный серебряный порт-моне.

— Значит, мне?... А если не умею,
— крикнула Зина.

— Ничего, — а вы чижики, да еще под мой аккомпанемент. Дивно выйдет, у нас запляшут лес и горы, — засмеялся Алексей.

Исполнялись штрафы удивительно усердно. Оракул под черной шалью предсказывал невероятные вещи. Шура по требованию штрафа пропеть петухом загорланил так, что задрожали стекла. Какая-то Наташина подруга, краснея и смущаясь, продекламировала какие-то стихи» [6. С. 36].

Весьма важным для понимания идейных исканий молодежи того времени представляется спор между Алексеем Зарубиным и его младшей сестрой — гимназисткой Наташей — по поводу того, какой должна быть студенческая газета. С одной стороны, рассуждения характеризуют спектр общественных интересов вообще, с другой — нельзя исключить, что в этом споре в той или иной мере отразились мнения, которые выражались Спасовским и его друзьями при организации журнала «Вешние воды». Пора уже сказать, что Анна Чемоданова — жена Михаила Спасовского, взявшая на себя материальную сторону выпуска журнала; потому идейно-биографические параллели в их произведениях неизбежны и естественны.

Отметим, что инициаторы презентовали журнал как издание с очень широкой программой: «Делитесь с нами своими впечатлениями, присылайте нам свои заметки, и о войне, и о сельском хозяйстве, о литературе, — современной и прошлой, русской и иностранной, — присылайте нам свои воспоминания, забытые, старые рукописи, письма, фотографии, — все то, что имеет отношение к живой жизни, волнующейся, все чего-то ищущей, то грустно печальной, то звонко веселой, то мрачно холодной, жестокой, кошмарной, то безмятежно тихой, ровной и примиренной, как вечерний звон.

Программа нашего журнала — широка. Искусство, наука, литература, сливаясь в одном стихийном аккорде, замыкаясь волшебным — даже больше — таинственным словом *жизнь*, дают читателю возможность коснуться любой струны в своей душе» [9. С. 14].

Но есть ли границы заявленной «широты»?.. Как бы не хотелось, никуда не деться от очевидного: всякое печатное издание придерживается определенной идеологии, что по-детски просто и убедительно выразила в споре с братом Наташа. Конечно же, не могло не быть подобных разговоров в редакции «Вешних вод»!.. И собственно должность «издательницы» требовала от Анны Чемодановой несколько «приземлять» излишне идеалистические «порывы» (если таковые были) своих коллег, поступать здраво и рассудительно, как Наташа в романе!..

Полагаем, что в контексте сказанного содержание нижеследующего фрагмента оправдывает его довольно

солидный и нетипичный для цитирования объем.

«— Какую ж это ты, братец, газету-то получил? — обратился к Алексею Николай Егорович.

— Да «Современное Слово», папа.

— Что ж это за газета такая? Я что-то не слышал.

— О ней, пожалуй, и трудно вам слышать, папа! Она распространена среди студентов: дешевая... Соответствует нашему общему настроению, нашим взглядам идейным, политическим... Мы ее студенческой так и зовем. Ну — и по карману. Что, мама, вы так всполошились? — обратился он к матери, которая с испуганным видом перекрестилась при слове «политическим».

— Да ты, Алешенька, уж не политикой ли занимаешься? У нас смотри нынче обыски были... троих угнали куда-то. Ой, не попадись ты, ради Бога! Не делай ты этой политики.

— Успокойтесь, мама, я политики «делать» не буду. По крайней мере, здесь, — улыбнулся Алексей.

— А что, Алеша, — обратилась к нему Наташа, — ты вот сказал, что газета подходит к вашим взглядам... Как же она может угодить всем вам, ведь вас много, а взгляды-то у вас разные.

— Милая Наточка, — с улыбкой выслушав ее, заговорил Алексей, — ты, конечно, газет не читаешь. Это и видно из твоих слов. Ты отчасти права, говоря, что взгляды у людей разные. Вот, например, у папы одни, у меня другие, — тут он взглянул на

отца, и, встретив пристальный взгляд его ласковых добрых глаз, устремленных на него поверх очков, несколько смутился, но продолжал: — Ну, вот мы и читаем разные газеты...

— Ну а что же, — не унималась Наташа, — в «Современном Слове» значит и печатают студенты?

— Да, иногда печатают, или вернее пишут, а уже редакция печатает их вещи, если найдут подходящими.

— Ах, вот что! Так, значит, не газета подходит к вашим студенческим взглядам, а взгляды к газете.

— Почему же это?

— А как же? А если студенты что-нибудь напишут, а она найдет неподходящим?

— Ну, что ж! Это мнение одного-двух лиц... Оно тонет во мнении большинства...

— Да может одно-то это лицо, как ты называешь его, гораздо умнее всех других, всего твоего большинства.

— А по-моему, Алеша, — вмешался вдруг до сих пор молча слушавший их спор отец, — Наташа права. Не газета подходит к вашим взглядам, а ваши взгляды подходят к газете. И правда — какую бы глупость ни написали в газете — вы не можете ее остановить, и что бы вы ни придумали действительно умное, талантливое — не подходит к принципам газеты или не выгодно ей — ну и не поместят, ни за что! И умная мысль останется неизвестной именно той публике — студентам, которую хотел познакомить с нею автор...

— Да, я думаю, что для полного обмена между студентами нужно бы

иметь самостоятельную свою газету, — заговорил вдруг Шура. — Мы тоже вот хотели издавать, гимназисты... Да где нам, — не вышло. А вам-то бы можно...

— Да, да, — подхватила брата Наташа. — Вот именно, свою уж надо газету... И уж пусть печатает все, что бы какой студент ни написал, — хоть бы он даже дурак был. И вы будете знать, что думает каждый из вас, а не большинство...

— Ну, милая моя, такой газеты быть не может, — сейчас пойдут в ход разные тенденции» [6. С. 28—29].

Попробуем обратиться к произведениям Спасовского и Чемодановой в некоем единстве, приняв объединяющим началом студенческую молодежь. В романе Анны Чемодановой собрание студенческого кружка происходит в богатой квартире «гостеприимного адвоката Гельмана, отца одной из курсисток, члена их кружка» [6. С. 31], в детективе Спасовского — «в гостеприимном доме Нины Алексеевны Грачевой» [4. С. 85], чья племянница — близкая подруга Ирины Низовьевой, главной героини «Истории одного похищения»; в первом случае кружок возглавляется «студентом из «вечных» Львом Марковичем Махлиным [6. С. 30], в другом — лидером признается «карьерный» студент-медик Иван Заредкий [4. С. 86—87], оба умны, обаятельны, авторитетны в студенческих кругах, способны увлечь слушателей ярким словом; в обоих романах главные героини — Елена (Эля) Фебер и Ирина Низовьева — пона-

чалу в восхищении от «блестящих» ораторов, покорены их доводами [6. С. 31; 4. С. 88—89], однако затем их позиции меняются, ибо главное в девушках — «коренные», народные начала, не позволяющие фальшивой позолоте рефератов на «актуальные» темы затмить истинные ценности добра и справедливости...

И Чемоданова, и Спасовский пишут о том, что хорошо знают, о жизни студенток и курсисток, их мыслях и чувствах, по сути? о самих себе; думается даже, перед глазами авторов — одни и те же реальные люди, наделенные в книгах иными именами, действующие в ситуациях, где с наибольшей полнотой проявляются положительные или негативные особенности их поведения, как того требуют «законы» беллетристики!.. Однако если Спасовский откровенно, лишь с минимально необходимой «ретушью» опирается в повествовании на факты собственной биографии, то Чемоданова в этом отношении более целомудренна: она «присутствует» и в образе Эли Фебер, и в характере другой своей замечательной героини — Зины Игнатьевой, вышедшей, напомним, по сюжету романа замуж за главного героя — Алексея Зарубина. Не случайно свои излюбленные думы о счастье — «Счастье, счастье! Немногих, не часто и не надолго посещаешь ты... Но расставшись с тобой ... не забыть тебя» [8. С. 59] — Чемоданова связывает именно с Зинаидой, сердечно сочувствуя последней. Зина печалится: «... слишком короткое счастье!» [7. С. 68] — и то

печаль именно Анны Чемодановой. Что в ней — грусть от болезни, предчувствие своего скорого ухода из этого мира?.. Нежность к близким?.. И то, и другое, и много чего еще в этом вздохе, негромком, но светлом предликом неизбежного...

В. Игнатович в своем кратком, чуть более странички, послесловии к некрологу Анны Спасовской (Чемодановой) трижды (!) обратился к приведенным выше словам о счастье: сначала поставив эпиграфом («Счастье, счастье! Не часто, не многих и ненадолго посещаешь ты ...». А. Спасовская; цитата несколько отличается от тех слов, что в романе, очевидно, Игнатович воспроизводил их по памяти); затем — в первых строках текста, непосредственно соотнося их с жизнью Спасовской («Счастье, счастье! Не долго ты озаряло молодые дни безвременно ушедшей от жизни дорогой нашей Анны Васильевны» [1. С. 7]; наконец, их произносит на перроне вокзала, прощаясь, как оказалось, навсегда, сама Анна:

«Помните мои слова: «Счастье, счастье! Не часто, не многих и ненадолго посещаешь ты, а расставшись с тобою, не забыть тебя», - напишите же рассказ ...» [1. С. 8].

Виталий Игнатович и слова не забыл, и прощальный рассказ написал...

Анне Чемодановой близка Зина, способная преодолевать трудные жизненные ситуации, идти своим, сердцем указуемым путем, талантливая (пение Зины на молодежной вечеринке у Зарубиных до глубины души

тронуло слушателей... [6. С. 37–39]). Оценка Зиной деятельности студенческого кружка добродушная, в меру ироничная, по-житейски справедливая: если собрания — дружеские молодежные посиделки, зачем подолгу читать «несчастливого Маркса»?.. ежели действительно ведутся некие «идейные» споры, то почему все разногласия кончаются под тост «за общее дело»?.. В общем, «все славные... так себе...». Приведем полностью данный фрагмент из романа А. В. Чемодановой:

«— Ну, Зина, теперь ты хорошо познакомилась со всем нашим кружком... Знаешь всех моих знакомых, — поняла какую жизнью живем мы все. Скажи же мне что-нибудь обо всех нас, — все, что понемногу накопилось у тебя от всех этих встреч. Что ты скажешь о нашем кружке, об отдельных его членах?»

— Да как тебе сказать... Ничего! Все славные... так себе. Махлин, пожалуй, самый интересный и воспитанный.

— Это потому, что он тебе руку целует всегда? — засмеялся Алексей.

— Да, отчасти и потому, — больше-то ведь ни один не догадался!.. Что за народ! Окурки на поднос и в цветы суют, в рубашках ходят... А кружок? В кружке было бы очень весело, если бы не читали так подолгу этого несчастного Маркса, да меньше бы спорили... Впрочем, споры тоже бывают интересные... Калугин, ну как вулкан, изрыгает пену, а Штрихов бегают, как заводная игрушка и локтями размахивает... А в конце концов

все-таки все соглашаются и за ужином пьют «за общее дело» и «общую идею»... Чего же тогда спорить? Не правда ли?...» [8. С. 76—77].

У Эли Фебер отношение к кружку более личностное, эмоциональное, что и понятно: девушка постепенно убеждается, что разговоры на молодежных собраниях, сам «дух» их не оправдывают ее интеллектуальных ожиданий, не совпадают с душевным настроением.

Об одном из типичных заседаний, открывшемся, как обычно, совершенно пустым по сути, но «блестящим» по «модному» словесному набору выступлением «вечного» студента Махлина, вспоминает Алексей Зарубин:

«— И где бы мы, господа, ни жили, куда бы ни закинула нас судьба, мы должны помнить: мы граждане мира, у нас нет и не должно быть родины, нет родственных привязанностей, — все люди братья. А наиболее тесная семья каждого из нас — наш кружок. Мы — братья вдвойне, мы братья по духу, по идеям... Забудем же о семье, о родных — забудем о родине и соплеменниках. Это старо, это отжило... Устремимся к новому идеалу, — любви ко всему миру, поставим счастье всего человечества выше счастья родины, счастья семьи...»

Алексей вспомнил, какими шумными аплодисментами наградили они оратора, как загорелись глаза их, как поднялось настроение. Вспомнился горячий взгляд, каким провожала Эля уходившего Махлина, когда молодая «армия борцов за счастье мира» высыпала из дверей богатой квартиры

гостеприимного адвоката Гельмана...» [6. С. 31].

Однако ложный пафос махлинского красноречия чем дальше, тем более не принимается курсисткой Фебер:

«... в душе вдруг выросло громадное желание выйти, встать на то самое место перед маленьким попитром, где стоял сейчас Махлин, и говорить, говорить... Но говорить уже совсем другое... Свое!.. Опровергнуть его во всем, доказать, что это лишь фразы. А вот то, что скажет она... А что она скажет? Это Фебер не знала... Все мысли, волновавшие ее за несколько минут, пропали, рассеялись, как дым. И нет их больше, и нечего сказать ей, не на что опереться.

— Какое бессилье! — незаметно для себя произнесла она» [7. С. 66].

Напротив, герой романа Спасовского Михаил Криницкий знал, «что сказать», когда оказался на подобной «интеллектуальной» молодежной вечеринке!.. Вмешавшись в спор о состоянии литературы, Михаил решительно раскритиковал взгляды амбициозного Зарецкого на современное творчество, и «по мере того, как говорил Криницкий, сочувствие слушателей явно склонялось на его сторону», — такова, по мнению Спасовского, сила «убийственной аргументации», приведенной главным героем повествования [4. С. 92]. Правда, на наш взгляд, доводы Криницкого весьма схематичны и отнюдь не убедительны, а замечание Ирины Низовьевой: «Зачем так резко разграничивать русскую литературу от современного писательства?»

[4. С. 93] — совершенно справедливо. Однако в настоящем случае речь о другом: по замыслу автора романа, как мы полагаем, вдохновенное выступление Криницкого о высоких духовных ценностях, коим следовали в своих творениях великие русские мастера художественного слова прошлого, в пределе должно было обратить мысли слушателей на непреходящее величие «исторической» России, силу и красоту ее нравственных устоев; современное же писательство, вольно или невольно, расшатывает русскую государственность, опошляет культуру нашу, — и посему оно не приемлемо в принципе, отрицается Криницким безоговорочно, огульно, даже без обращения к конкретным текстам... Психологическая — в силу простоты — привлекательность тезисов (есть «враги» с характерными фамилиями и цветом глаз — это якобы «они» разрушают нашу русскую, столь прекрасную и чистую жизнь!..), хлесткие фразы, эмоциональный и уверенный тон обеспечили выступающему безоговорочную идейную победу над Зарецким, направили мысли членов кружка по новому — конечно, «правильному»! — направлению.

Приведем некоторые доводы Криницкого-Спасовского:

«Теперь благоволите спуститься на землю и обратить свое благосклонное внимание на современное писательство, на того кумира, в защиту которого мы только что имели счастье слышать столько восторженных речей, — на того поистине страшного столыкого зверя, сторукого спрута, который на

своем мрачном «алтаре» безнаказанно вершит заклание и разодрание всего русского, нагло обкрадывая русский язык, глумливо опошляя русский ум, дерзко оплевывая русскую историю, публично и разгульно-широко понося русский народ. Современное писательство с ее косноязычными вождями — оно обокрало нас, оно оскорило русскую жизнь, вытеснив из нее все наши духовные ценности, нашу психологию, нашу нравственность, наши русские идеалы.

Русская литература под тлетворным дыханием этого ужасного хорюда выродилась в покойницкую, где живому свежему человеку невозможно, нечем дышать, где скалят зубы черепа убийц и кретинов. А вы, *collega* Зарецкий со своей соседкою (Ириной Низовьевой. — В. В.) хотите убедить нас, что современное писательство, несущее в себе смерть и разложение, провозглашает будто бы «передовые идеалы» и тем самым далеко позади себя оставляет «старую» русскую литературу, «отсталую» по своим воззрениям. Никаких «передовых идеалов» современное писательство никогда не провозглашало» [4. С. 91–92].

Не углубляясь, как уже оговорено выше, в идейное содержание студенческих споров (к тому же в интерпретации авторов художественных произведений), отметим собственно наличие дебатов по тем или иным представляющимся значимым поводам как смысл и цель существования молодежных кружков того времени. Блестали лидеры, восхищались своими «кумирами» курсистки, провозг-

лашались горячие призывы, давались клятвы, о чем-то мечталось, во многое верилось, — и вся жизнь, конечно же,

праведная, наполненная борьбой за счастье и справедливость, была впереди...

Список литературы

1. В. И. [Послесловие к некрологу А. В. Спасовской] // Вешние воды: Научно-литературно-художественный студенческий журнал. Книга IV—V. Том XIII—XIV. — Петроград: Отечественная типография, 1916. — С. 7—8.
2. Михайлович. Шпионка: Военный рассказ / М. М. Спасовский // Вешние воды: Научно-литературно-художественный студенческий журнал. Год первый. Книга 8—9. — Петроград: Отечественная типография, 1915. — С. 9—21.
3. Спасовский, М. М. История одного похищения. Приключения Шерлока Хольмса в России и Италии: Роман в 3-х частях. I—II / М. М. Спасовский // Вешние воды: Научно-литературно-художественный журнал. Т. XXII. Апрель. — Петроград: Невская типография, 1917. — С. 35—52.
4. Спасовский, М. М. История одного похищения. Приключения Шерлока Хольмса в России и Италии: Роман в 3-х частях. IV. Часть вторая. I / М. М. Спасовский // Вешние воды: Научно-литературно-художественный журнал. Т. XXV-II. Июль-август-сентябрь. — Петроград: Невская типография, 1917. — С. 81—97.
5. Спасовский, М. М. История одного похищения. Приключения Шерлока Хольмса в России и Италии: Роман в 3-х частях. Часть третья. Глава I / М. М. Спасовский // Вешние воды: Научно-литературно-художественный журнал. Т. XXX. Декабрь. — Петроград: Невская типография, 1917. — С. 89—96.
6. Чемоданова, А. В. Из тихого омута: Роман / А. В. Чемоданова // Вешние воды: Научно-литературный художественный журнал. Год первый. I. Сентябрь. — Петроград: Отечественная типография, 1914. — С. 25—44.
7. Чемоданова, А. В. Из тихого омута: Роман / А. В. Чемоданова // Вешние воды: Научно-литературно-художественный студенческий журнал. Год первый. II—III. — Петроград: Отечественная типография, 1914. — С. 55—74.
8. Чемоданова, А. В. Из тихого омута: Роман / А. В. Чемоданова // Вешние воды: Научно-литературно-художественный студенческий журнал. Год первый. IV. — Петроград: Отечественная типография, 1914. — С. 57—77.
9. Apropos // Вешние воды: Научно-литературный художественный журнал. Год первый. I. Сентябрь. — Петроград: Отечественная типография, 1914. — С. 14.

А. К. Савина



ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЩЕСТВО И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В МИРЕ КАК ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ

УДК 37.01
ББК 74.05

В статье показана объективная необходимость формирования информационного общества и охарактеризованы проблемы в сфере образования, осложняющие многим странам переход к новой ступени цивилизационного развития. Раскрыта роль непрерывного образования как реальности современного мира, способного вывести образование из кризисного состояния.

Ключевые слова: информационное общество; образование; знания; неграмотность; уровень образования; непрерывное образование.

A. K. Savina

INFORMATION SOCIETY AND EDUCATIONAL PROBLEMS IN THE WORLD AS A HISTORICAL REALITY

The article shows an objective process of forming information society and characterizes problems of educational sphere which complicate the transition to the new stage of civilization development. The author reveals the role of lifelong learning as the modern world reality which it plays in leading of the educational sphere out of the crisis situation.

Key words: information society; education; knowledge; illiteracy; educational background; lifelong learning

В XX веке образование стало одной из самых важных сфер человеческой деятельности. Огромные достижения в этой сфере легли в основу грандиозных социальных и научно-технологических преобразований, характерных для ушедшего века. И вместе с тем, несмотря на изменение статуса образования и расширение сферы образовательной деятельности,

до сих пор сохраняются нерешенные проблемы, которые свидетельствуют о его кризисном состоянии. Последние десятилетия отмечены поиском радикальных путей решения образовательных проблем, связанных с переходом к новой парадигме образования, формирующейся на базе информационной цивилизации и построения новой модели непрерывного образования.

В последней трети XX века на основе глубокого анализа качественно новой ситуации, сложившейся в развитых индустриальных странах Запада, получили широкую известность идеи, касающиеся интерпретации различного рода проблем современности в русле социологических теорий «конца трудового общества», постмодернизма, теорий глобализации и теории информационного общества. В рамках этих теорий был осуществлен отказ от приоритетного значения экономической сферы при объяснении социальных процессов.

Формирование концепции и разработка теории информационного общества в 70–80-е гг. XX столетия осуществлялось в зарубежных странах под влиянием контркультурной критики цивилизации леворадикальным анархистским социально-политическим и идеологическим движением, возникшим в 60-е годы XX столетия в США и Западной Европе, телекоммуникационной революции, радикальной трансформации сферы производства и труда, а также начавшегося в 90-е годы процесса глобализации. В разработке социологических концепций и теорий информационного общества принимали участие многие видные западноевропейские и американские ученые (Ж. Фурастье, Р. Хейлбронер, М. Хоркхаймер, Т. Адорно, Р. Арон, М. Кастельс, У. Бек, Ж.-Ф. Лиотар, М. Фуко и др.), однако наибольшую известность в научном сообществе получили идеи двух видных американских социологов и футурологов, авторов концепции информационного общества Э. Тоффлера и Д. Белла.

С точки зрения этих ученых, переход к новому типу общественно-го устройства — информационному или постиндустриальному обществу — отражает объективную тенденцию в социальной эволюции. Условием успешного перехода была обеспеченность общества продовольствием и товарами, и выдвигание на первый план различных услуг, в основном, связанных с накоплением и распространением знаний, непосредственной производительной силы, главного фактора развития общества и эффективного функционирования народного хозяйства, одной из основных ценностей в жизни людей.

Научная концепция Э. Тоффлера, автора «волновой» теории развития человеческой цивилизации (волна у Э. Тоффлера — рывок в науке и технике, который приводит к глубинным сдвигам в жизни обществ), основывается на идее сменяющих друг друга волн — типов обществ, в ряду которых постиндустриальное общество, пришедшее на смену аграрному и индустриальному, отличается огромным разнообразием субкультур и стилей жизни и является результатом интеллектуальной революции. Третья волна, по мнению ученого, полностью сменит вторую в 2025 году [1].

В основе концепции информационного общества Д. Белла лежит оценка нового социума, которая дана ученым в книге «Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования». Примечательными симптомами нового общества являются снижение роли материального производства и развитие сектора услуг и

информации, иной характер человеческой деятельности, изменившиеся типы вовлеченных в производство ресурсов, а также существенная модификация традиционной социальной структуры [2].

Классическая теория информационного общества, сформулированная американскими учеными, основывается на нескольких важнейших положениях, имеющих непосредственное отношение к сфере образования: источником производительности и роста нового этапа общественного развития является знание, информация, обрабатываемая и распространяемая, с помощью информационных технологий на все области экономической деятельности; экономическая деятельность смещается от производства товаров к производству услуг; существенно модернизируется традиционная социальная структура, ядро которой составляют профессионалы и техники; в новой экономике все возрастающую роль играют профессии, связанные с высокой насыщенностью знаниями и информацией.

Ключевая позиция знаний в экономическом развитии информационного общества привела к тому, что произошло размывание границ между профессиональной жизнью и периодом формального и неформального образования, радикально изменилось соотношение таких сфер общественной жизни, как образование и экономика; знания приобрели значение основного капитала, фундаментального социального фактора социально-экономического развития любой страны.

Утверждающийся новый тип экономического развития требует от образовательной среды усиления требований, предъявляемых к уровню общей и профессиональной подготовки человеческого капитала. Возрастает спрос на работников, уровень знаний и компетенций которых позволяет им понимать окружающий мир и происходящие в нем изменения, способных к неоднократной на протяжении жизни смене профессии, приобретать все новые компетенции и повышать свой интеллектуальный потенциал, уровень культуры, открытых к инновационным действиям на рынке труда. Специалисты едины в том, что не может существовать экономика, основанная на знании без преобразования ее в экономику обучающихся и постоянно совершенствующихся людей.

Мировым Банком выработаны показатели, определяющие степень развития инновационной экономики, которыми являются индексы Knowledge Economy Index (KEI) — Индекс экономических знаний и Knowledge Index — индекс знаний, осведомленности, эрудиции, отражающие уровень образования и человеческих ресурсов. В этом же контексте знания классифицируются как: know — what (знать, что); know — why (знать почему); know — how (знать как) и know — who (знать кто) [3. С. 11]. Создание современной информационной инфраструктуры, информационное оснащение широких слоев населения в условиях возрастающей роли теоретических знаний ориентировано, главным образом, на преодоление со-

циально-экономического отставания отдельных стран, привлечение новых технологий в самые различные сферы жизни.

О состоянии образования во многих странах мира в эпоху формирования информационного общества свидетельствуют данные Индекса уровня развития образования в странах мира (**Education Index**), одного из ключевых показателей социально-го развития. Индекс уровня развития — это комбинированный показатель Программы развития Организации Объединенных Наций (ПРООН), который измеряет достижения страны с точки зрения достигнутого уровня образования ее населения по двум основным показателям: Индекс грамотности взрослого населения (2/3 значения) и Индекс совокупной доли учащихся, получающих начальное, среднее и высшее образование (1/3 значения). Два указанных измерения уровня образования сводятся в итоговом Индексе, который стандартизируется в виде числовых значений от 0 (минимальное) до 1 (максимальное). Принято считать, что развитые страны должны обладать минимальным показателем 0,8, хотя многие из них имеют показатель 0,9 или выше. При определении места в мировом рейтинге все страны ранжируются на основе Индекса уровня образования, и первое место в рейтинге соответствует наивысшему значению этого показателя, а последнее — низшему.

На общее количество 187 стран, включенных в Индекс уровня образования, группу первой двадцатки

открывают Австралия с индексом 0,927; Новая Зеландия — 0,917 и Норвегия — 0,910. Закрывает эту группу Польша с показателями индекса — 0,825. Группу последних двадцати стран открывает Мьянма с показателями индекса 0,371 и завершает Нигер с индексом 0,198. Россия расположилась на 36 месте с показателями индекса 0,780 между Аргентиной — 0,783 и Кипром — 0,776 [4].

Данные, включенные в Индекс уровня образования, обновляются с регулярностью раз в два-три года на основе исследований, проводимых в рамках Программы развития Организации Объединенных Наций (**United Nations Development Programme**). Они используются для расчета Индекса человеческого развития (**Human Development Index**) в рамках специальной серии докладов ООН о развитии человека.

По данным Всемирного банка, в настоящее время лидирующие позиции по уровню образования взрослого населения занимают три страны — США, Норвегия и Израиль, в которых 30 % населения в возрасте 25–64 года имеют законченное высшее образование. В группе стран, в которых доля взрослого населения с высшим образованием позиционируется между 10 и 14 % лидируют Бельгия (14 %), Чехия (13 %) и Словакия (13 %). В числе стран с высшим образованием населения ниже 10 % — Уругвай, Австрия и Аргентина. По доле студентов в населении страны лидирует Финляндия (5,6 %). Среди стран с количеством

студентов более 0,5 млн. первое место занимает Польша (5,4 %), второе место Россия (4,8 %), далее следует Новая Зеландия (4,5 %). [3. С.322—323].

Значительные успехи, достигнутые многими странами в области развития образования, не отражают полностью его состояния в современном мире. Расширение сферы высшего образования, принявшее в последние десятилетия характер «образовательного взрыва», «образовательной революции», сопровождается осмыслением различных образовательных проблем, которые уже в 60-е годы XX столетия проявлялись в неравенстве доступа к образованию, в усугублении проблем качества и релевантности образования, низкой эффективности и производительности образовательных систем, обострении проблем финансирования и управления.

Одним из важнейших признаков неблагоприятного состояния образования в мире является рост абсолютного числа неграмотных, в то время как формирующееся информационное общество предъявляет все более высокие требования к уровню общей и профессиональной подготовки работников. Неграмотность становится проблемой XXI века, и продвижение вперед невозможно без крупного прорыва в области ее ликвидации среди самых широких масс населения [5, 14].

В соответствии с данными Статистического института ЮНЕСКО, в мире насчитывается 793 млн. неграмотных взрослых, в основном девушек и женщин. 67

млн. детей школьного возраста не охвачены даже начальным образованием, 72 млн. подростков в возрасте, соответствующем первой ступени среднего образования, также не имеют возможности реализовать свое право на образование. В 11 странах более 50 % взрослых неграмотны. Среди этих стран — Бенин, Буркина-Фасо, Гамбия, Гвинея, Гаити, Мали, Нигер, Сенегал, Сьерра-Леоне, Чад и Эфиопия. В Южной Азии проживает более половины (51,8 %) неграмотных взрослых всего мира. Далее следуют страны Африки к югу от Сахары (21,4 %), Восточная Азия и страны Тихоокеанского региона (12,8 %), арабские страны (7,6 %), страны Латинской Америки и Карибского бассейна (4,6 %), Северной Америки, Европы и Центральной Азии (2 %). Число неграмотных взрослых в девяти наиболее населенных странах мира составляет более двух третей, а число детей, не посещающих школу, более половины соответственно от общего числа неграмотных взрослых и детей, не посещающих школу, в целом по миру. В их списке: Бангладеш, Бразилия, Египет, Индия, Индонезия, Китай, Мексика, Нигерия и Пакистан [6].

По подсчетам специалистов, установлено, что при сохранении настоящих темпов роста населения в Африке, Южной Азии, Среднем Востоке и Северной Америке число детей от 6 до 11 лет, которые не посещают школу, увеличится со 129 млн. человек в 1990 г. до 162 млн. к 2015 г. Увеличению числа неграмотных способствует ранний отсев детей из основной школы, которые во взрослом воз-

расте пополняют восьмисотмиллионную армию неграмотных. С 80-х годов со всей остротой стала проявляться проблема функциональной неграмотности, осложняющей нормальное функционирование индивида в условиях постоянно усложняющегося общества [3].

Таким образом, вхождение многих стран в информационное общество затрудняет ряд нерешенных образовательных проблемы, на что обращает внимание Всемирный доклад по мониторингу образования для всех, подготовленный для международного сообщества по заказу ЮНЕСКО. Главная цель доклада — информирование о всемирной программе «Образование для всех» и содействие ее выполнению.

Содержание доклада за 2012 год «Молодежь и навыки» имеет самое непосредственное отношение к реализации идеи непрерывного образования и, главным образом, к приобретению молодежью трудовых навыков. «Растущее число молодых людей, не имеющих работы и возможности вырваться из нищеты, — говорится в докладе, — нам следует расценивать как призыв к действиям, которые должны быть направлены на удовлетворение их потребностей к 2015 г. <...> Мы можем обеспечить всеобщее среднее образование первого этапа к 2030 г., и мы обязаны это сделать» [7].

Почти четыре миллиона молодых граждан ряда стран Центральной Азии и Центральной и Восточной Европы в возрасте от 15 до 24 лет не окончили основной школы и нуждаются в альтернативных возможностях освоения базовых навыков для полу-

чения работы и дохода. Кризисная ситуация проявляется в том, что во всем мире, по меньшей мере, 250 миллионов детей обязательного школьного возраста не умеют ни читать, ни писать, причем независимо от того, охвачены ли они школьным образованием. Так, в 2009 г. в Албании, Грузии, Кыргызстане и Республике Молдова более трех четвертей мальчиков и девочек из неимущих семей не смогли освоить минимальной контрольной суммы знаний. Во всем мире среди молодежи каждый восьмой — безработный; около четверти населения мира вынуждены заниматься работой, доходы от которой недостаточны для преодоления черты бедности. Сегодня, когда продолжает ощущаться воздействие всемирного экономического кризиса, острая нехватка профессиональных навыков среди молодежи оборачивается беспрецедентными потерями.

В Докладе речь идет о неотложной необходимости вложения сил и средств в профессиональную подготовку молодежи, в которой нуждаются молодые люди из неимущих семей, проживающие в сельской местности. У молодежи из крестьянских семей во многих случаях нет даже базовых умений, необходимых для защиты своих интересов и выживания. Те из них, кто не занят в сельском хозяйстве, испытывают острую потребность в освоении навыков деловой деятельности и сбыта, чтобы открыть для себя новые сферы приложения сил и не искать работу в городе.

Вопрос об отсутствии возможностей особенно остро стоит в отноше-

нии детей рома в отдельных странах Европы. В Румынии среднюю школу посещает лишь порядка 7 % детей рома в возрасте от 14 до 18 лет. В городских районах численность молодежи как никогда ранее высока и продолжает расти. Те, кто не имеет фундаментальных навыков, часто оказываются на неофициальном рынке труда, где трудовая деятельность не имеет правового статуса, проходит без всяких правил и без соблюдения трудовых стандартов. В результате, они чаще всего оказываются не в состоянии вырваться из тех сфер занятости, в которых доходы недостаточны для преодоления черты бедности.

По мнению Паулины Роуз, директора Всемирного доклада по мониторингу образования для всех, «получение молодежью образования и профессиональных навыков является ключевым фактором дальнейшего развития стран Центральной Азии и ряда стран Центральной и Восточной Европы. Между тем в этих регионах миллионы молодых людей не получают базового образования, не говоря уже о тех миллионах, которые никогда не посещали младших классов средней школы. Этим молодым людям необходимо в первую очередь дать новый шанс для освоения таких базовых навыков, как чтение и умение работать в актуальных для них областях. Только в этом случае они смогут реализовать свой потенциал и устремления» [7].

В Докладе содержится рекомендация по изысканию альтернативных возможностей для приобретения молодыми людьми в Центральной Азии и Центральной и Восточной Европе

фундаментальных навыков; обеспечения качественной подготовки к освоению фундаментальных навыков на всех этапах среднего образования; соблюдения баланса между профессиональными навыками и техническими знаниями; обеспечения правовой поддержки профессиональной подготовки наиболее уязвимых групп населения, в частности, молодых женщин и неимущего населения сельских районов; усиления финансовой помощи со стороны государства, доноров и частного сектора. Вложение сил и средств в профессиональную подготовку молодежи считается одним из наиболее перспективных путей оживления экономического роста для заинтересованных в этом стран. По оценкам Всемирного доклада по мониторингу образования, каждый доллар, затраченный на обучение человека, приносит 10–15 долларов в эквиваленте экономического роста на протяжении трудовой жизни этого человека [7].

Издание Всемирного доклада за 2012 г. вышло в свет после официального объявления о начале реализации новой глобальной инициативы «Образование прежде всего», с которой выступил Генеральный секретарь ООН Пан Ги Мун. Оценивая сложившуюся ситуацию в мире в области образования, он заявил: «Причина очевидна: мы слишком медленно продвигаемся к поставленной цели — дать всем качественное образование. Еще больше тревожит то, что прогресс в этой области замедляется и мы можем потерять даже те завоевания, которых удалось добиться,

начиная с 2000 года» [8]. Он указал на важность привлечения всех заинтересованных сторон для преодоления препятствий на пути обеспечения «качественного, актуального и преобразующего мир образования». По этому поводу Генеральный секретарь заявил: «Наши общие цели просты. Мы хотим, чтобы все дети посещали начальную школу и выходили на уровень средней школы и соответствующего высшего образования, которые помогут им преуспевать в жизни и ощущать себя нужными и продуктивными гражданами мира» [7].

Выходу из кризисного состояния образования, охватившего многие страны Европы и большинство стран Африки и Азии, способствует внедрение в образовательную практику зарубежных стран концепции непрерывного образования, получившего значение центральной проблемы эпохи глобализации и интеграции. Оно охватывает целый ряд программ, разрабатываемых для всех возрастных групп и уровней образования, преследующих самые разные цели, включая социализацию и сдерживание процессов маргинализации общества. На современном этапе непрерывное образование выполняет важные экономические, социальные и личностные функции и развивается в условиях общественно-политической нестабильности и специфической ситуации, сложившейся на рынке труда. Работодатели предъявляют работникам растущие требования к умению пользоваться новейшими достижениями техники, накоплению и переработке информации.

С расширением в зарубежной педагогической теории и практике понятия «непрерывное образование» возросла его роль в формировании новой культуры, признании новых ценностей, новых жизненных установок и стилей жизни, «переворужении сознания». Новая трактовка пришла на смену узкому пониманию процесса **Lifelong Learning** как определенной и завершенной стадии социализации, профессиональной подготовки и переподготовки индивида, как «конечного образования», ориентированного на воссоздание производительных сил общества и обучение «всеми и на всю жизнь».

С точки зрения специалистов, внедрение формирующейся модели образования будет продолжительным и дорогостоящим процессом и, «тем не менее, это гораздо дешевле, как утверждает А. Тоффлер, чем просто выбрасывать рабочих на свалку и субсидировать их все время при условии постоянного отсутствия у них работы. Если мы не поможем тем, кого все больше вытесняют, не поможем им войти в новую культуру и новую экономику, то мы разрушим общество» [9. С. 50].

В Коммюнике Европейской Комиссии *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, касающимся способов реализации концепции образования в течение всей жизни, представлен перечень приоритетных действий, способствующих ее практической реализации. В числе этих приоритетов, обозначенных Европейской Комиссией, следующие:

1. Формирование культуры учения — повышение статуса учения через расширение охвата детей дошкольным образованием, развитие интереса к учебе на уровне обязательного образования, развитие среднего образования и приведение высшего образования в соответствие с потребностями государства, разработка системы оценки приобретаемой квалификации в системе неформального и инцидентного образования, развитие и модернизация образования взрослых.

2. Увеличение доступа, повышение качества информации и консультирования населения в области образовательных возможностей в Европе; развитие сотрудничества государственного и частного сектора в области профессионального консультирования, личностного развития и планирования профессиональной карьеры.

3. Увеличение инвестиций в учение из государственных и частных средств и развитие открытого и дистанционного образования.

4. Поддержка развития локальных центров непрерывного образования.

5. Формирование основных умений в процессе непрерывного образования.

6. Развитие инновационных концепций непрерывного образования.

Принятая Советом Европейского Союза 27 июня 2002 года Резолюция по вопросам «непрерывного образования» (*Resolution on lifelong learning*) имела целью оказание содействия в реализации положений, содержащихся в Коммюнике Европейской Комиссии и конкретизировала понятие *lifelong learning*, которое должно не только

распространяться на все этапы жизни человека — от дошкольной фазы до позднего пенсионного возраста, но и включать все уровни формального, неформального и инцидентного образования, относящиеся к любой познавательной активности человека, имеющей целью развитие знаний, умений и компетенций в личной, гражданской и общественной перспективе, ориентированной на трудоустройство.

Переход национальных образовательных систем на новую модель образования является следствием интеграционных процессов, происходящих в современном мире, интенсивных взаимодействий между государствами в разных сферах общественной жизни. На сегодняшний день существуют различные пути интернационализации и глобализации образования и вместе с тем, по мнению специалистов, наиболее перспективным является создание образовательной системы на базе глобальной информационной инфраструктуры, которая развивается в процессе перехода к информационному обществу и отличается следующими особенностями:

— **выходом за рамки формального** школьного образования и за счет этого расширением самого понятия «образование», которое включает любую деятельность, направленную на приобретение новых знаний, развитие новых умений и навыков, ориентированную на изменение установок и моделей поведения индивидов;

— **переключением образовательных функций** со школы на различные социальные институты и предприятия;

— использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий хранения, обработки и передачи информации;

— становлением и утверждением рыночных механизмов, формированием и развитием рынка образовательных продуктов и услуг;

— глобальностью;

— открытостью, гибкостью, индивидуальным и творческим подходом к образованию человека в течение всей его жизни.

На развитие представлений о новой модели системы непрерывного образования, формирующейся в условиях становления информационных обществ и преодоления мирового кризиса образования, оказали влияние взгляды И. Масуды — известного японского социолога и футуролога, одного из соавторов концепции образования в информационном обществе (совместно с Ю. Хаяши). В 1972 году ученый представил «План для информационного общества — национальная цель к 2000», который после расширения и доработки был издан в виде книги «Информационное общество как постиндустриальное общество» (1980) [10]. Автор выделил четыре стадии информатизации Японии, с особым акцентом на четвертую (1980–2000 гг.), ориентированную на решение проблем личности, удовлетворение ее творческих потребностей и создание условий для самореализации. Последняя стадия, по мнению И. Масуды, должна соответствовать высшей ступени развития информатизации общества, когда индивидам будет предоставлена

возможность пользоваться информацией «так же свободно, как электричеством или водой через национальные (впоследствии глобальные) коммуникационно-вычислительные сети; компьютерная технология станет фундаментом нового общества, а сетевое образование будет наиболее инновационной перспективной моделью развития образования, подготовки человека к жизнедеятельности в информационном обществе [10. С. 44].

С позиций становления информационного общества И. Масуда характеризует основные направления изменений, которые коснутся систем образования:

— под воздействием внедрения новых информационных технологий будет продолжаться практическое развитие неформального образования. Существующая закрытая образовательная среда будет заменена открытой образовательной средой, состоящей из сетевых знаний;

— произойдет глубокая индивидуализация процесса обучения на основе программ, учитывающих интересы и возможности учащихся и преподавателей;

— самообразование и самообучение утвердятся как ведущие формы образования. Развитие и распространение систем компьютерного обучения существенно расширит возможности учащихся в приобретении новых знаний и установлении контактов с другими людьми. Функции учителя будут ограничены консультированием и оказанием помощи в решении конкретных проблем;

— произойдет ориентация процесса обучения на творческую деятельность учащихся в процессе усвоения общественно ценного содержания образования;

— важнейшее место в формирующихся образовательных системах информационных обществ займет «образование в течение всей жизни» [10].

В информационном обществе, по мнению И. Масуды, большое внимание будет уделяться образованию взрослых и растущей доли в структуре населения пожилых людей, обеспечивающему им возможность адаптироваться к быстрым изменениям в обществе, развивать свои знания и умения [Там же].

Важное значение для практического внедрения идеи непрерывного образования в Европе, в условиях формирования информационного общества, имели документы, разрабатываемые в течение нескольких десятилетий сначала институтами Европейского Экономического Сообщества, а с 1993 года институтами Европейского Союза. Главной целью опубликованного в 1995 году доклада под названием «Белая Книга Образования и Совершенствования. На пути к обучающемуся обществу» под редакцией Е. Cresson и Р. Гуппа была подготовка европейцев к плавному переходу к модели жизни в информационном обществе, развивающимся под влиянием глобализации экономики и изменений в сфере научно-технической цивилизации, требующим от молодого поколения и взрослых непрерывного пополнения и

совершенствования знаний и умений [11].

Авторы доклада отмечают необратимый процесс развития научных знаний и техники, который люди воспринимают не как шанс, а как своеобразную угрозу, исходящую из мира науки. Решение проблемы они связывают с добросовестной научной информацией, восприятие которой требует хорошей подготовки ее получателей. Авторским коллективом «Белой книги» были высказаны вполне обоснованные опасения, что вследствие вторжения в образовательный процесс новых информационных технологий произойдет его примитивизация. Выход из сложившейся ситуации был найден в применении культурологического подхода к разработке содержания образования, обогащения его элементами культуры, вооружения обучающихся научно-технической культурой, культурой информации и исторической культурой, как защитными средствами от низкого образовательного стандарта, навязываемого компьютеризацией и СМИ. Достижение успеха в реализации идеи непрерывного образования авторы связывали с поощрением молодежи и взрослых к приобретению новых знаний и умений, сближением школы и предприятий; ограничением процесса маргинализации населения; изучением трех иностранных языков; одинаковой трактовкой материальных и образовательных инвестиций.

В 1996 году, объявленном Годом Непрерывного Образования, в Западной Европе началось внедрение многих программ, направленных на

реализацию постулатов, выдвигаемых разработчиками идеи непрерывного образования. Идеи, предложенные в то время, не утратили своей актуальности, и сегодня успешно внедряются в жизнь, прежде всего, в рамках программы **Sokrates**, **фундаментальной** целью которой является повышение качества образования детей, молодежи и взрослых в рамках международного сотрудничества.

В структуру программы **Sokrates** включены компоненты, которые предусматривают возможность международного сотрудничества на всех уровнях и в разных областях образовательной деятельности. В их числе Программы **Arion**, **Comenius**, **Erasmus**, **Euridice**, **Lingua**. На развитие европейского сотрудничества в области непрерывного образования ориентирована также деятельность программы **Minerva**, задача которой взаимодействие в области открытого и дистанционного образования, а также использования в образовании информационных и коммуникационных технологий и программы **Naric**, имеющей целью создание информационной сети для сравнения и признания эквивалентности документов об образовании.

Важнейшими целями программы **Grundtvig** является развитие европейского сотрудничества между центрами образования взрослых; повышение качества подготовки лиц, ответственных за работу со взрослым населением; поддержка действий, направленных на достижение конкретных результатов, представляющих интерес для других европейских стран; акти-

визация и поддержка дискуссии по вопросам непрерывного образования и распространение положительного международного опыта.

Программа **Grundtvig**, совместно с программами **Comenius**, занимающейся школьным образованием, и **Erasmus**, ориентированной на высшее образование, поддерживает развитие образования, охватывающего все этапы жизни человека. Адресатами программы **Grundtvig** являются лица, которые намерены продолжить образование, нуждающиеся в подготовке к активному участию в общественной жизни, повышению своего культурного уровня; актуализации общих квалификаций и компетенций; обеспечении возможности доступа к реализации программ формального образования.

Понятие «образование взрослых» программа **Grundtvig** трактует очень широко. Оно включает институты, принадлежащие к системе формального образования (школы и вузы, организующие специальные курсы для взрослых, завершающиеся получением свидетельства об окончании базовой школы, аттестата зрелости или диплома о высшем образовании), неформального образования, которое не является элементом согласованной и утвержденной органами народного образования программы (объединения и организации коммерческого характера, центры, финансируемые локальной общественностью и удовлетворяющие потребностям местного населения, частные фирмы, реализующие в рамках своих уставов образовательные цели) и неформальное образование, осуществляемое вне вся-

кого плана, за рамками традиционной образовательной среды (в группах ровесников, в семье, в молодежных организациях и др.).

Особое внимание Программа обращает на участников образовательного процесса, не имеющих базового образования: лиц, проживающих в сельской местности, регионах, лишенных доступа к образованию, а также лиц, находящихся в сложной социально-экономической ситуации; слушателей курсов для взрослых с особыми образовательными потребностями и других категорий лиц, не охваченных образованием взрослых и не участвующих в мероприятиях непрерывного образования. Реализация Программы **Grundtvig** происходит в русле требований Меморандума по вопросу обучения в течение всей жизни (*A Memorandum on Lifelong Learning*) [11], опубликованного в 2000 году по рекомендации Совета Европы, в котором сформулировано отношение к непрерывному образованию как главному принципу образовательной деятельности, обеспечивающей приобретение и сохранение на высшем уровне компетенций и умений, необходимых для успешного функционирования в информационном обществе, а также содержатся указания по организации непрерывного образования на начало третьего тысячелетия. Авторы документа рассматривали непрерывное образование в качестве базы успешного перехода европейцев к жизни в условиях общества основывающегося на знании.

Меморандум, являющийся документом для открытого обсужде-

ния, формулирует ряд приоритетных стратегических действий, обеспечивающих успешную реализацию концепции **непрерывного образования на территории Европы. На широкое** обсуждение выдвигаются вопросы предоставления всеобщего и постоянного доступа к приобретению базовых умений (*new basic skills for all*), необходимых для активного функционирования в структурах информационного общества, на рынке труда и в профессиональной жизни; увеличения инвестиции в человеческий капитал (*more investment in human resources*) для **массового овладения** основными умениями; инноваций в обучении и учении (*innovation in teaching and learning*); **введении** изменений в системы образования, их переориентации на обучающихся во многих секторах и на разных уровнях образования; переключения на информационно-коммуникационные методы, обладающие большим инновационным образовательным потенциалом; изменения функции учителя в направлении руководителя, ментора и медиатора; повышения ценности процесса учения (*valuing of learning*), в частности, неформального и информального образования; новых принципов надзора и консультирования (*rethinking guidance and counselling*), обеспечивающих всем гражданам на всех этапах жизни доступ к высокому качеству информации и консультирования; возможностей получения образования в любой европейской стране; приближения процессов непрерывного образования к месту жительства их участников (**bringing learning closer to**

home). Особая роль здесь отводится использованию новых информационно-телекоммуникационных технологий [12].

Итак, цивилизационный прорыв, вызванный растущей ролью науки и образования в обществах постиндустриальной эпохи, а также высокие требования к интеллектуальному и профессиональному потенциалу наций, оказывают решающее влияние на формирование стратегической основы образовательной политики западных государств. Мировое педагогическое сообщество едино в том, что решить проблему уровня образования широких слоев населения возможно в рамках *непрерывного образования*, обеспечивающего социально-эконо-

мическое развитие, конкурентоспособность страны, а также формирование человека нового типа, обладающего необходимыми квалификациями и компетенциями, навыками адаптации к современным технологическим процессам, способностью активно участвовать в общественной жизни, адаптироваться к культурному, этическому и языковому разнообразию, сложившемуся в современном мире. В формирующихся обществах, основанных на знании (Knowledge – based society), информация, компетенции, а также мотивация к их постоянному обновлению и приобретению становятся решающим фактором социально-экономического развития и эффективности рынка труда

Список литературы

1. Тоффлер, Э. Третья волна / Э. Тоффлер. — М. : АСТ, 2004. — 784 с.
2. Белл, Д. Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования. Пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева / Д. Белл. — М. : Академия, 1999. — 788 с.
3. Доклад о мировом развитии. 2007. Развитие и новое поколение Доклад Всемирного банка. — М. : Весь мир, 2007. — 376 с.
4. Рейтинг стран мира по уровню образования [Электронный ресурс] / Режим доступа : <http://gtmarket.ru/ratings/education-index/education-index-info> — Дата обращения : 15.01.2015.
5. Сингх, Р. Р. Образование в условиях меняющегося мира / Р. Р. Сингх // Перспективы. Вопросы образования. — 1993. — № 1.
6. Уровень грамотности населения в странах мира [Электронный ресурс] / Режим доступа : <http://www.yestravel.ru/world/rating/people/literacy/> — Дата обращения: 15.01.2015.
7. Всемирный Доклад ЮНЕСКО по мониторингу образования для всех за 2012 год [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.intelros.ru/raport/17618-vsemirnyy-doklad-po-monitoringu>. — Дата обращения: 15.01.2015.
8. Пан Ги Мун выступил с новой инициативой в области образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.unmultimedia.org/radio/russian/archives/119351>. — Дата обращения 15.01.2015.
9. Тоффлер, Э. Прогнозы и предпосылки / Э. Тоффлер. — М., 1983.
10. Масуда, И. Информационное общество как постиндустриальное общество / И. Масуда. — М. : Академия — 1997.
11. Cresson, E. Flynn, P. (red.), Białia Ksiąga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa / E. Cresson, P. Flynn (red) / Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP/ Warszawa, 1997.

ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

В. П. Вахтеров

ОСНОВЫ НОВОЙ ПЕДАГОГИКИ*

Очевидно, что современное воспитание не может быть основано на безусловном доверии к наследственности каждого ребенка. Преклоняясь пред общими законами природы и ставя их во главу угла, современное воспитание не может забывать и о дефектах природы ребенка.

Исходя из того положения, что врожденные свойства человека не имеют никаких дефектов, основывали воспитание на началах индивидуализма. Педагоги этого направления требовали, чтобы естественным природным наклонностям ребенка была предоставлена полная свобода, утверждая, что не следует стеснять воли ребенка, что ребенок должен быть изолирован от общества, которое дает ложное направление, и, руководимый идеальным педагогом, он должен воспитываться лишь под влиянием природы, что надо воспитывать человека, а не гражданина, так как «одновременно воспитать того и другого невозможно». Если все природные инстинкты и наклонности ребенка безусловно хороши, то дело воспитателя сводится лишь к тому, чтобы следовать за вкусами, природными наклонностями и страстями ребенка и затем удовлетворять и развивать их все, без всякой критики, без всякого сомнения в их законности; а чтобы люди и общество, назначение которых сводится будто бы к тому, чтобы исказить природу, не портили детей, надо удалить их от людей, обречь их на затворничество. Ведь общежития и города, по мнению Руссо, это могилы для человеческого рода, а дыхание человека фатально для его ближних.

Но, несмотря на стройность такой системы, она не могла бы иметь теперь успеха, потому что человек живет в обществе, и роль личности в жизни, по современным понятиям, не настолько громадна, чтобы можно было не сообразоваться с интересами и требованиями общества. Человек—общественное животное, и как только он входит в общество себя подобных (а иначе в наше время жить нельзя), он должен подчиняться известным правилам общежития, опре-

* Печ. по: Вахтеров, В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. — М. : Типогр. т-ва И. Д. Сытина, 1913. — 583 с.

дѣленному кодексу законовъ и морали, войти въ извѣстныя закономѣрныя отношенія съ другими людьми.

Нѣтъ, современный педагогъ не удалитъ ребенка отъ людей, хотя и будетъ всемѣрно заботиться о томъ, чтобы не была подавлена личность воспитанника. И сейчасъ прогрессивная педагогика признаетъ, что ни въ природѣ, ни въ обществѣ нѣтъ и не должно быть такой цѣли, по отношенію къ которой ребенокъ былъ бы только средствомъ. Онъ самъ для себя служитъ цѣлью. Всѣ его нормальныя стремленія должны быть удовлетворены и развиваемы; но мы хорошо знаемъ, что человѣкъ будетъ не полнымъ существомъ, если онъ, воспитанный внѣ общества, будетъ лишень тѣхъ качествъ, которыя дѣлаютъ его общественнымъ человекомъ. Современный педагогъ думаетъ совершенно обратно тому, какъ думалъ Руссо. Послѣдній полагалъ, что только первобытный человѣкъ былъ полною единицею, а человѣкъ, живущій въ обществѣ, есть дробь. А теперь думаютъ, что человѣкъ, воспитанный въ лѣсу, безъ людей (такіе случаи бывали и занесены въ исторію педагогики), есть дѣйствительно дробь, нуждающаяся въ развитіи общественности, чтобы стать полною единицей.

Психологія доказала, что внутри насъ есть инстинкты и стремленія, толкающіе насъ навстрѣчу себѣ подобнымъ. Сама нравственность сводится къ общественнымъ стремленіямъ и поступкамъ. Если бы люди были одиночками и не встрѣчались другъ съ другомъ, не было бы самаго понятія о морали. При мощномъ содѣйствіи этихъ стремленій мы объединяемся въ союзы и другія организациі. Эти общественныя инстинкты и стремленія и есть тотъ цементъ, который связываетъ людей въ цѣлыя общества. Еще на зарѣ человѣческой жизни соціальныя чувства объединяли первобытныхъ людей въ общества, и только благодаря общественнымъ союзамъ эти люди вышли побѣдителями въ борьбѣ съ звѣрями и природою, только благодаря имъ созданъ языкъ. Все значеніе человѣческаго слова сводится лишь къ тому, что это лучшее средство для сношеній

членовъ общества между собой. Общество—вотъ основа, на которой построено слово, а слѣдовательно, и вся литература, вся техника, все искусство, вся наука, вся культура.

Можно считать за фактъ, что у порабощенныхъ народовъ деспотическія правительства ни о чемъ такъ не заботились, какъ о томъ, чтобы превратить население въ разсѣянную человѣческую пыль. Каждая попытка самой невинной организаціи среди ли обывателей, или учащихся, или какой-нибудь профессіи предусмотрительно разсматривалась, какъ актъ, враждебный существовавшему строю. Вѣка такой практики могли извратить здоровые общественные инстинкты; но у демократіи въ наше время, кажется, нѣтъ болѣе важной задачи, какъ съ дѣтства воспитывать въ людяхъ общественныя стремленія, съ малаго возраста приучать подрастающее поколѣніе жить и дѣйствовать въ сотрудничествѣ съ другими и развивать такимъ образомъ общественность, способности къ общественной организаціи, единенію, солидарности.

Еще чаще дѣлались попытки построить воспитаніе на совершенно противоположныхъ началахъ, когда интересы личности всецѣло приносились въ жертву цѣлаго, когда общество и его интересы были единственной цѣлью, а личность разсматривалась какъ средство къ осуществленію общественнаго блага. Но, несмотря на стильность системы, эти попытки имѣли слишкомъ хорошо всѣмъ извѣстныя печальныя послѣдствія.

Исторія педагогики полна примѣрами, какъ во имя то кастовыхъ, то партійныхъ интересовъ, то во имя процвѣтанія какихъ-либо признанныхъ священными учрежденій порабощалась человѣческая личность, и воспитаніе имѣло цѣлью полнѣйшее угнетеніе личности ребенка. Наиболѣе яркій примѣръ представляетъ Спарта, гдѣ дѣтей, не обѣщавшихъ быть годными для службы государству, бросали со скалы. Другими примѣрами служатъ Египетъ, Индія, дореформенный Китай, дореформенный мусульманскій міръ и средніе вѣка въ Европѣ. Здѣсь общимъ правиломъ было

приготовить посредством воспитанія стадо послушных слугъ для той касты или класса, чьи интересы отождествлялись съ интересами цѣлаго. На ребенка смотрѣли, какъ теперь смотрятъ только на бездушный матеріаль, изъ котораго, по данному свыше заданію, полагалось вылѣпить строго опредѣленныя формы. Обучение было дрессировкой, направленной не къ развитію ребенка, а къ изготовленію изъ него нужнаго или для трона, или для алтаря, или для арміи — слѣпого орудія. Вредные результаты такого воспитанія давно уже обратили вниманіе прогрессивныхъ педагоговъ, и исторія педагогики въ сущности представляетъ собою все усиливающійся изъ вѣка въ вѣкъ протестъ противъ такого насилія надъ личностью ребенка. И въ наше время, напротивъ, думаютъ, что само общество не совершенно, если оно мѣшаетъ нормальному развитію хотя бы одного изъ его членовъ. Само общество является, по этой версіи, не цѣлью, а средствомъ для развитія личности. И воспитывать въ дѣтяхъ общественныя стремленія немислимо безъ изученія личныхъ дѣтскихъ наклонностей; а изучивъ ихъ, слѣдуетъ итти навстрѣчу постепенно просыпающимся нормальнымъ дѣтскимъ интересамъ и стремленіямъ, удовлетворять и содѣйствовать ихъ правильному развитію. Съ тѣхъ поръ, какъ педагоги начали изучать дѣтей, стало невозможно отрицать необходимость индивидуализировать воспитаніе.

Прошли тѣ времена, когда люди вмѣстѣ съ Гельвеціемъ думали, что «все люди рождаются одинаковыми, съ равными способностями и что единственно воспитаніе есть причина различій».

Въ концѣ 70-хъ годовъ прошлаго вѣка нѣкто Гауффе, считая всѣхъ дѣтей одинаково одаренными, чѣмъ-то въ родѣ чистаго листа бумаги, на которомъ можно написать что угодно, предлагалъ собранію педагоговъ поручить ему нѣсколько дѣтей, изъ которыхъ онъ можетъ приготовить, кого укажетъ собраніе: философовъ, или математиковъ, или живописцевъ, или музыкантовъ. Разумѣется, изъ этой затѣи ничего не вышло, хотя этому господину и отдали трехъ дѣтей съ по-

рученіемъ приготовить изъ нихъ музыкантовъ. Изъ ребенка, лишеннаго музыкальнаго слуха, не приготовить музыканта; изъ ребенка, неразличающаго цвѣтовъ, не приготовить живописца. И такъ во всемъ прочемъ. И теперь едва ли найдутся смѣльчаки, способные отрицать прирожденныя способности. Вспомнимъ математика Гаусса, который трехъ лѣтъ отроду удивилъ отца, указавъ ему на сдѣланную имъ ошибку въ вычисленіи платы рабочимъ. Вспомнимъ шестилѣтняго феномена-мальчика, который, не умѣя ни читать, ни писать, поражалъ всѣхъ окружающихъ быстротою своихъ вычисленій. Ему, напримѣръ, ничего не стоило сосчитать, сколько секундъ прожилъ 45-лѣтній человекъ. Вспомнимъ Моцарта, чей музыкальный гений проявился уже съ 3-лѣтняго возраста. Ничто не повторяется. Двѣ капли воды и тѣ по внимательномъ разсмотрѣніи окажутся различными и по формѣ, и по вѣсу, и по раствореннымъ въ нихъ веществамъ, и по температурѣ и проч. Не повторяются и дѣти. И они отличаются другъ отъ друга и въ мышленіи, и въ чувствованіи, и въ желаніяхъ, и въ дѣйствіяхъ.

Одни изъ дѣтей обладаютъ повышенной чувствительностью, а другія—пониженной; и, очевидно, воспитательныя воздѣйствія учителя на тѣхъ и другихъ не могутъ быть одинаковыми. Вотъ почему учителю необходимо опредѣлить, кто изъ дѣтей принадлежитъ къ одному типу и кто къ другому.

У однихъ изъ дѣтей преобладаетъ зрительная память (они хорошо помнятъ лишь то, что видятъ), у другихъ слуховая память (помнятъ особенно хорошо то, что слышатъ), у третьихъ—моторная память рѣчи (помнятъ то, что говорятъ сами), моторная память письма (помнятъ то, что сами напишутъ) и т. д. Одни изъ учениковъ обладаютъ прочною (твердой) памятью (хорошо и долго помнятъ), а другіе—слабою (легко забываютъ). Одни изъ учениковъ обладаютъ обширною памятью (могутъ сразу много схватить и запомнить), а другіе—ограниченною. Одни изъ дѣтей хорошо запоминаютъ числа, другія—стихи, у однихъ преобладаетъ предметная память, а у другихъ—словесная. Одни обладаютъ об-

ширнымъ лексикономъ словъ, а другія—болѣе ограниченнымъ. Понятно, что учитель не можетъ успѣшно бороться съ недостатками того или другого ученика, если онъ не знаетъ свойствъ его памяти.

Не меньшую разницу представляютъ дѣти и въ дѣлѣ сообразительности. Одни изъ дѣтей соображаютъ быстро, а другія—медленно; у однихъ при данномъ словѣ или фразѣ возникаетъ много ассоціацій, а у другихъ—мало; у однихъ преобладаютъ ассоціаціи по сходству, у другихъ—по смежности, у третьихъ—связи по причинѣ и слѣдствію; у однихъ преобладаютъ ассоціаціи изъ области сказокъ, либо путешествій, либо разсказовъ о животныхъ, у другихъ—ассоціаціи изъ міра игръ и удовольствій, у третьихъ—религіозныя представленія и т. д.

Когда дѣтямъ даютъ какое-нибудь описаніе, то получается нѣсколько основныхъ типовъ описаній. Бина, предлагавшій дѣтямъ описать картину на тему басни «Садовникъ и его дѣти», насчитываетъ 4 типа.

Типъ описательный, когда дѣти ограничиваются простою передачею того, что они видятъ, безъ всякихъ объясненій.

Типъ наблюдательный, когда дѣти старались дать свое толкованіе видѣнному, осмыслить и объяснить описываемые образы.

Типъ эмоциональный, когда ученики останавливаются на своихъ настроеніяхъ и чувствахъ, вызванныхъ описываемыми явленіями.

Типъ эрудистовъ, когда ученики описываютъ не то, что видятъ, а то, что помнятъ изъ прочитаннаго.

Это дѣленіе на типы до извѣстной степени облегчаетъ задачу воспитанія. Безъ него каждый ребенокъ представлялъ бы своего рода *unicum* и получилась бы необыкновенная раздробленность и безчисленное множество воспитательныхъ системъ. Когда получается столько системъ, сколько людей на свѣтѣ, то пришлось бы отказаться отъ возможности воспитывать. Въ дѣйствительности, однако, дѣти могутъ быть раздѣлены на извѣстное число типовъ. А потому и самая индивидуализація воспитанія можетъ быть приурочена къ многимъ типамъ дѣтей.

До Руссо, какъ извѣстно, очень популярень былъ рационализмъ, всего ярче выраженный въ сочиненіяхъ Вольтера. Стильно и стройно было бы воспитаніе, построенное на этихъ началахъ рационализма—на культурѣ одного разума. Считалось догмой, что и въ религіи, и въ наукѣ, и въ практической жизни, и въ политикѣ холодный и безстрастный разумъ имѣетъ рѣшающее, высшее, абсолютное значеніе. Воспитатели, стоявшіе на этой точкѣ зрѣнія, возлагали всѣ свои надежды на одинъ человѣческій разумъ, они вѣрили, что индивидуальный разумъ ихъ питомцевъ одинъ доставитъ имъ истинное счастье и дастъ надлежащую оцѣнку жизни. Они требовали, чтобы всѣ жизненные вопросы рѣшались холоднымъ и безстрастнымъ разсудкомъ. Имъ естественно было культивировать исключительно только одинъ интеллектуализмъ, забывая, на примѣръ, о волѣ и о чувствѣ. Мы могли бы возразить, что такой исключительный рационализмъ въ такъ называемый вѣкъ просвѣщенія принялъ и не могъ не принять при данныхъ условіяхъ аристократическій характеръ. Благодаря ему, рядомъ съ родовой аристократіей ставилась еще другая—утонченно воспитанная аристократія ума, своего рода каста свѣтскихъ браминовъ, требовавшая для себя особыхъ привилегій, являвшихся новымъ способомъ угнетенія народныхъ массъ. Но и помимо этого возраженія, мы не можемъ забыть о другихъ не менѣ существенныхъ.

И мы не знаемъ никакой другой силы, которая бы въ наше время въ человѣческомъ обществѣ играла такую преобладающую роль, какъ разумъ. Скажемъ больше. Разумъ — все быстрѣе и быстрѣе возрастающая сила, и въ будущемъ онъ дѣйствительно станетъ владѣть всѣмъ міромъ.

Но, признавая, что и сейчасъ развитой разумъ разсѣиваетъ суевѣрія и предрасудки, помогаетъ критическому отношенію къ явленіямъ жизни, считая разумъ и теперь величайшей изъ всѣхъ способностей человѣка, мы не можемъ въ то же время не признавать значенія и за опытомъ, и за чувствомъ, и за волею, и даже за бессознательными силами человѣческой при-

роды, а потому мы не можемъ признать за разумомъ универсальнаго, всепоглощающаго, исключительнаго значенія.

Хорошо извѣстны люди великаго ума и въ то же время самага ничтожнаго характера, самой безсильной воли. Классическій примѣръ представляетъ въ этомъ отношеніи Кольриджъ. По отзыву Карпентера, никто не обладалъ въ такой степени, какъ Кольриджъ, философскимъ умомъ, воображеніемъ поэта и вдохновеніемъ пророка, никто не производилъ болѣе живого впечатлѣнія на умы. И въ то же время не было человѣка, который бы хуже использовалъ свои способности, чѣмъ Кольриджъ. Онъ имѣлъ въ головѣ множество гигантскихъ плановъ и никогда серьезно не пытался привести въ исполненіе хотя бы одинъ изъ нихъ. Паульсенъ указываетъ на Петрарка, какъ на человѣка, поступки котораго стоятъ въ явномъ противорѣчій съ его рѣчами. Онъ воспѣвалъ простую жизнь среди пастуховъ и крестьянъ, а жилъ во дворцахъ свѣтскихъ и духовныхъ владыкъ, которымъ льститъ, какъ всѣмъ палаточкамъ. Онъ восхвалялъ чистую любовь, а жилъ съ распутными женщинами. Онъ бичевалъ зависть и ненавидѣлъ Данте, какъ своего соперника. Подобныя же противорѣчія мы видимъ въ жизни Руссо, который подарилъ міру прекрасныя мысли о воспитаніи, а своихъ собственныхъ дѣтей отдавалъ въ воспитательный домъ. Можно было бы указать на примѣръ философа Шопенгауэра и т. п.

Опытъ показалъ, что разумъ великъ, какъ контролирующая сила; но въ дѣлѣ творчества онъ нуждается въ содѣйствіи другихъ силъ.

Быть-можетъ, никто не выразилъ такъ сильно противоположности между разумомъ и волею и бессилія перваго передъ второю, какъ Ницше. Предъ нами поэтъ и философъ съ самымъ высокимъ умственнымъ и эстетическимъ развитіемъ и, тѣмъ не менѣе, судя по его произведеніямъ, онъ чувствуетъ въ себѣ дикіе инстинкты звѣря, стремленія къ власти и къ буйнымъ дѣяніямъ тирана, при чемъ бурныя стремленія и страсти очень часто одерживаютъ верхъ надъ потребностью

къ спокойному наслажденію умственными и эстетическими благами.

Есть стильность и въ формальной системѣ образованія. Какъ извѣстно, эту систему отстаиваютъ болѣе всего сторонники классической гимназіи, такъ какъ изученіе древнихъ языковъ нельзя было бы оправдать въ наше время иначе, какъ только ставя во главу угла дисциплинирующее обученіе. По ихъ мнѣнію, совсѣмъ не важно, каково содержаніе тѣхъ предметовъ, какіе преподаются въ школѣ, а важенъ самый процессъ обученія. Именно процессъ обученія хотя бы только однимъ древнимъ языкамъ долженъ былъ развитъ упражненіемъ и память и разумъ и сдѣлать способности пригодными на всякій другой трудъ, на всякое другое дѣло. Сторонники этой системы полагаютъ, что какъ «однажды наточенный ножъ можетъ рѣзать все, что угодно», такъ и окрѣпшій мускуль и всякій другой органъ способенъ къ самой разнообразной работѣ. И потому, по ихъ мнѣнію, языки, грамматика и математика вполнѣ достаточны для всесторонняго формального развитія человѣка. Но мы не можемъ принять этой системы, потому что эта теорія не вѣрна въ самой основѣ. Не отрицая возможности формального развитія въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ, никакъ нельзя признать это развитіе универсальнымъ. Нельзя, изучая только языки и математику, научиться наблюдать въ области минералогіи, геологіи и біологіи, дѣлать опыты въ области химіи и физики, классифицировать въ области ботаники, зоологіи и т. п.

Возвращаясь къ только что приведенному сравненію, можно было бы сказать, что, какъ бы мы ни оттачивали ножъ, онъ не былъ бы годенъ на тѣ работы, гдѣ нуженъ топоръ, коса или соха. У формального развитія есть предѣлы и притомъ довольно узкіе.

И мы признаемъ огромное значеніе самаго процесса изученія. Одинъ и тотъ же предметъ можно преподавать такъ, что онъ будетъ тренировать только память и внушать отвращеніе къ ученію, но можно преподавать и такъ, что онъ будетъ развивать самодѣятельность, упражнять мыслительныя способности, давать навыки

къ строгому логическому мышленію, дѣйствовать на чувство, развивать любознательность, трудолюбіе и проч. Но это совсѣмъ не исключаетъ необходимости сообразоваться съ жизнью, и притомъ современной жизнью, а не съ жизнью древняго міра, при выборѣ предметовъ для обученія. Трудолюбивъ и тотъ ученый мужъ, который посвятилъ всю свою жизнь на рѣшеніе спорныхъ вопросовъ о времени царствованія Навуходоносора; но, по нашему мнѣнію, убить свою жизнь на такой трудъ, это значитъ зарыть свой талантъ въ землю. Если же и можно какъ-нибудь оправдать такой трудъ ученаго, то совершенно нельзя, безъ помощи софизмовъ, оправдать такой трудъ для ученика средней школы съ педагогической точки зрѣнія.

Не прошлое, а настоящее должно быть центромъ преподаванія въ нашихъ общеобразовательныхъ школахъ. Никто не отдастъ своего ребенка на воспитаніе къ дикарямъ, если ему предстоитъ жить въ культурномъ обществѣ. Надо готовить дѣтей къ жизни въ современномъ обществѣ (вѣри́те, въ обществѣ ближайшаго будущаго), а не въ обществѣ отдаленныхъ предковъ. Прошлое должно допускаться лишь постольку, поскольку оно необходимо для пониманія настоящаго и для предвидѣнія ближайшаго будущаго. А въ современной школѣ, какъ извѣстно, дѣло стоитъ какъ разъ наоборотъ. На изученіе мертваго языка, на изученіе древней исторіи и быта чуждыхъ намъ народовъ тратится масса учебного времени, и почти ничего на изученіе современной родной литературы, на изученіе современнаго быта—даже родного народа. Ученики гимназій прекрасно знаютъ государственное устройство древнихъ грековъ и римлянъ, и притомъ по отдѣльнымъ эпохамъ, права древнихъ и не знаютъ нашего государственнаго устройства и нашего права. Мы живемъ въ эпоху, совершенно не похожую на эпохи, когда жили древніе. Имъ была чужда и наша матеріальная культура, наши новѣйшіе способы сношеній, производства и т. п., какъ и наша духовная культура, наши соціальные идеалы и стремленія. Предположимъ, что слѣдующія поколѣнія, за исключеніемъ спеціалистовъ, совершенно не будутъ знать ни латыни,

ни греческаго языка; неужели можно серьезно говорить о томъ, чтобы наша культура хоть на іоту могла бы пострадать отъ этого пробѣла? Совершенно напротивъ: такъ какъ освободившееся такимъ образомъ время было бы посвящено изученію предметовъ, болѣе близкихъ современной культурѣ, то жизнь и культура будущихъ поколѣній весьма много отъ этого выиграли бы. Если бы вмѣсто того, чтобы изучать латынь, мы употребили это время на лучшее изученіе роднаго языка, научились бы лучше говорить и писать по-русски, затѣмъ на изученіе гигиены и тѣхъ наукъ, на которыя она опирается, на приобрѣтеніе хотя бы элементарныхъ свѣдѣній по педагогії, на изученіе естествознанія, далѣе—своей родины и своего народа въ его современномъ положеніи, а также наиболѣе поучительныхъ сторонъ изъ жизни современныхъ намъ сосѣднихъ народовъ, мы, несомнѣнно, очень много выиграли бы въ культурномъ отношеніи. Мы выиграли бы не только въ смыслѣ матеріальнаго (что очевидно), но и формальнаго развитія. Мы развили бы столь важную въ жизни наблюдательность, а языки этого не дадутъ. Мы выиграли бы и въ смыслѣ развитія логики. Логическое мышленіе — это привычка. Мы привыкаемъ къ логическому мышленію, когда чрезъ нашу голову проходятъ логически связанныя мысли; и наоборотъ: пропуская чрезъ свой мозгъ безсвязныя или неправильно связанныя мысли, мы привыкаемъ къ безтолковому, беспорядочному, неосновательному мышленію. Едва ли надо доказывать, что тѣ навыки къ логическому мышленію, которые даютъ точныя науки въ ихъ современномъ состояніи, несравненно цѣннѣе тѣхъ навыковъ, которые даетъ классицизмъ, потому что современные точныя науки въ логическомъ отношеніи стоятъ выше древней науки, а современное міросозерцаніе заключаетъ въ себѣ меньше наивнаго, чѣмъ міровоззрѣнія, съ которыми приходится знакомиться, переводя латинскихъ авторовъ. Было время, когда латынь была необходима Западной Европѣ и была всѣмъ въ ея школахъ: она была языкомъ науки, литературы, правовѣдовъ и, наконецъ, церкви. Но и тамъ она потеряла уже большую

часть своего значенія, оставшись только языкомъ католической церкви. И тамъ она скоро уступить свое мѣсто реальнымъ знаніямъ, потому что никакая школа не можетъ долго противостоять духу времени. У насъ же для нея нѣтъ никакого оправданія. Мы бы сказали, что классицизмъ у насъ введенъ изъ-за неразумнаго подражанія и поддерживается ненужной традиціей, если бы не знали, что Толстой при проведеніи гимназической реформы руководился неумѣстными въ этомъ дѣлѣ политическими соображеніями. И чѣмъ скорѣе мы изгонимъ латынь изъ общеобразовательныхъ школъ, предоставивъ ее въ исключительное вѣдѣніе специалистовъ, тѣмъ лучше. Всякіе компромиссы въ этомъ дѣлѣ нежелательны.

Этотъ бѣглый обзоръ наиболѣе характерныхъ теченій въ области педагогики показываетъ, что въ прошломъ не было ни одной системы, которую мы, располагая болѣе солидными знаніями челоуѣческой природы и жизни, руководясь идеалами, неизвѣстными прежнимъ вѣкамъ, въ наше время могли бы принять безъ всякихъ оговорокъ. Не то теперь состояніе умовъ, не такова современная поразительно сложная жизнь; много новыхъ удивительныхъ завоеваній сдѣлалъ челоуѣческій разумъ... Но изъ того же обзора мы видимъ, что въ прошломъ педагогики при всѣхъ его недостаткахъ было одно достоинство, котораго намъ недостаетъ. Это—единство. Каждая изъ рассмотрѣнныхъ нами системъ представляла нѣчто цѣльное, гармоническое, единое, стильное, согласованное во всѣхъ своихъ частяхъ и въ связи съ цѣлымъ. Мы считаемъ это качество необыкновенно цѣннымъ. Если спартанцы, поставившіе предъ собою идеаль, несогласный съ природой челоуѣка и потому, казалось бы, недостижимый, все же достигли этого идеала, то лишь потому, что ихъ система воспитанія отличалась цѣльностью и единствомъ. Еще болѣе поразительный примѣръ представляютъ іезуиты. Они задались еще болѣе противоестественной цѣлью; они сдѣлали воспитаніе средствомъ для религіозной пропаганды и политическаго вліянія, они объявили войну разуму и природнымъ стремленіямъ вос-

питанниковъ во имя непрекословнаго послушанія и неземныхъ благъ; но такова сила единства и стильности воспитательной системы, — іезуиты достигали, за не очень частыми исключеніями, даже этой противной законамъ человѣческой природы, искусственной цѣли. Они успѣшно подавляли свободное сознаніе воспитанниковъ, подчиняли ихъ волю начальнику ордена и папѣ, они уничтожали всѣ естественныя и самыя близкія родственныя привязанности и превращали своихъ питомцевъ въ слѣпое орудіе ордена, существующее исключительно только для осуществленія орденскихъ цѣлей. И если про іезуитовъ Климентъ VIII могъ сказать, что они «знають и смѣють все, все», то этимъ могуществомъ они обязаны своей воспитательной системѣ, ея единству и выдержанности. Но если единая, послѣдовательная, выдержанная и стильная система могла сдѣлать такія чудеса при противоестественныхъ цѣляхъ, поставленныхъ ей, то чего не можетъ достигнуть единство и гармонія воспитанія, дѣйствующаго согласно съ законами человѣческой природы?

Занимаясь много лѣтъ и практически и теоретически образованіемъ и воспитаніемъ, я сначала интересовался отдѣльными, частными вопросами по народному образованію, — главнымъ образомъ, тѣми, какіе выдвигала на очередь текущая жизнь. Но мнѣ всегда представлялось существенно важнымъ всѣ отдѣльные вопросы, всѣ части педагогики связать въ одно цѣлое. Попытки, предпринятыя въ этомъ направленіи, не удовлетворяли меня, пока я не пришелъ къ убѣжденію, что всѣ отдѣльные элементы педагогики удобнѣе всего объединяются идеею развитія, понимая эту теорію въ самомъ широкомъ смыслѣ этого слова и какъ развитіе индивидуума, и какъ біологическое развитіе рода, и какъ историческій процессъ, при чемъ главное значеніе для педагога имѣетъ развитіе личности воспитанника. Я съ успѣхомъ пользовался этою связью для собственнаго обихода. Но мнѣ кажется, то, что было полезно для меня, можетъ оказаться не бесполезнымъ и для другихъ. И вотъ почему я позволяю себѣ выпустить эту книгу. Эволюція въ мірѣ животныхъ и

растений, прогрессъ въ жизни человѣчества, ростъ и развитіе человѣческой особи, — все это явленія одного порядка; между ними большая аналогія и тѣсная связь. Прогрессъ человѣчества является продолженіемъ эволюціи животнаго міра, а человѣческая особь въ своемъ развитіи повторяетъ вкратцѣ развитіе рода; и все вмѣстѣ можетъ быть объединено въ одной идеѣ развитія.

О параллелизмѣ между развитіемъ расы и развитіемъ ребенка писали Спенсеръ, Геккель, Романесъ и, наконецъ, Болдуинъ, пользующійся біогенетическимъ закономъ Геккеля. Намеки на эту идею мы встрѣчаемъ еще у Руссо, Гердера, Гете и Конта. На этомъ параллелизмѣ или на ученіи о культурныхъ эпохахъ основана педагогика послѣдователей Гербарта.

Строить на этомъ параллелизмѣ педагогику такъ, какъ, на примѣръ, предлагалъ проф. Гетчинсонъ, было бы очень смѣло. Современный ребенокъ въ томъ возрастѣ, когда онъ, по этой теоріи, повторяетъ, на примѣръ, охотничью стадію развитія человѣчества, едва ли ограничится только лукомъ, стрѣлами, палкою и т. п. и откажется отъ игръ въ трамвай, желѣзную дорогу, электрическое освѣщеніе, отъ кинематографа и т. п., хотя всѣ эти предметы относятся не къ охотничьему періоду, а къ нашему вѣку.

Но то, что есть здороваго въ этомъ теченіи — это идея развитія въ широкомъ смыслѣ слова, а такая идея можетъ служить связующимъ началомъ для самыхъ разнообразныхъ съ перваго взгляда педагогическихъ требованій, дидактическихъ приемовъ, способовъ и т. п.

Лично я убѣдился, что эта идея достаточно широка, чтобы охватить собою и цѣли, и средства, и приемы воспитанія и образованія.

Эволюціонная теорія бросила во всѣ отрасли знанія ослѣпительный потокъ свѣтлыхъ идей, поколебавшихъ всѣ прежніе устои, открывшихъ совершенно новыя перспективы. Но болѣе всего дала эта теорія для пониманія жизни; она показала, что во всей живой природѣ существуетъ одинъ всеобъемлющій законъ, — вѣчный и непрерывный, которому подчинено все въ мірѣ

безъ единого исключенія, — это законъ послѣдовательнаго развитія. Все въ этомъ мірѣ является результатомъ постепеннаго развитія. Не было и теперь нѣтъ такого ученія, которое бы такъ всколыхнуло умственную жизнь вѣка, такъ радикально перестроило міровоззрѣніе, оказало такое огромное вліяніе на такой широкій кругъ идей, возбудило такъ много свѣтлыхъ надеждъ, дало такой мощный толчокъ во всѣ стороны, какъ эволюціонная теорія. И если можно чему удивляться, такъ это лишь тому, почему эта идея и до сихъ поръ все еще не заняла принадлежащаго ей по праву главнаго мѣста въ педагогикѣ.

Какъ извѣстно, были попытки построить педагогику на отдѣльныхъ элементахъ ученія о развитіи. Такова, на примѣръ, педагогика, построенная на теоріи эпохъ. Но критика легко открыла ошибки въ такихъ педагогическихъ теоріяхъ. Намъ кажется, однако, что этихъ ошибокъ легко было бы избѣжать, если бы педагогика пользовалась идеею развитія въ ея цѣломъ, не пренебрегая ни ученіемъ объ эволюціи животнаго міра, ни исторіею прогрессивнаго развитія человѣчества и особенно ученіемъ о развитіи отдѣльной человѣческой особи и дополняя все это указаніями практики, экспериментами и исторіею развитія самой педагогики.

Мы говоримъ здѣсь о научномъ изученіи развитія ребенка. Для этого ребенокъ долженъ быть изученъ и въ біологическомъ и въ психологическомъ отношеніяхъ и притомъ въ самомъ процессѣ его развитія. Это должно быть изученіе динамическое, а не только статическое. Къ счастью, мы живемъ въ такія времена когда изученіе ребенка является дѣломъ не только педагоговъ, но и врачей, и біологовъ, и антропологовъ, и филологовъ, и даже археологовъ. Психологъ изучаетъ ребенка, чтобы на простѣйшихъ проявленіяхъ дѣтской психики легче понять и психику вообще; антропологъ, чтобы найти въ развитіи ребенка указанія и намеки на развитіе всего человѣчества; археологъ, чтобы въ издѣліяхъ и рисункахъ ребенка найти ана-

логіи съ археологическими находками; філологъ, чтобы въ развитіи дѣтской рѣчи уловить законы развитія языка и проч. А педагогъ, пользуясь своими наблюденіями, можетъ присоединить къ нимъ результаты работъ и психологовъ, и антропологовъ, и біологовъ и т. п. съ тѣмъ, чтобы сообразовать съ законами развитія ребенка его воспитаніе, смѣну методовъ и матеріаловъ для его образованія, по мѣрѣ возрастанія своего воспитанника.

Но новая педагогика, по нашему мнѣнію, должна дополнить идею развитія еще субъективнымъ элементомъ, котораго эволюціонной теоріи недостаетъ.

Современное ученіе о развитіи создано, главнымъ образомъ, біологами. Біологъ же изучаетъ процессъ развитія, какъ внѣшній объектъ для наблюденій и опытовъ, совершенно независимый отъ тѣхъ внутреннихъ, душевныхъ переживаній, какія испытываетъ самъ развивающійся субъектъ. Иначе не можетъ и не долженъ поступать біологъ, какъ и всѣ, имѣющіе дѣло съ природою и ея законами. Ему нѣтъ дѣла до того, какъ процессъ развитія какого-нибудь индивидуума отражается въ психикѣ самого субъекта. Біологъ имѣетъ дѣло только съ объективными признаками развитія, только съ тѣми, какіе могутъ быть наблюдаемы постороннимъ лицомъ. Ему нѣтъ дѣла до субъективныхъ признаковъ развитія, — тѣхъ, какіе чувствуются самою развивающеюся личностію. Біологъ разсматриваетъ развитіе независимо отъ сознанія, чувства и воли развивающагося субъекта.

Совсѣмъ въ другомъ положеніи находится педагогъ. Педагогъ имѣетъ дѣло съ развитіемъ человѣка не только въ физическомъ, но въ умственномъ и въ нравственномъ отношеніяхъ, а въ этой области, кромѣ физико-химическихъ методовъ, необходимо пользоваться еще психологическими наблюденіями и самонаблюденіями. Для педагога важно не только то, какъ идетъ развитіе ребенка съ точки зрѣнія посторонняго наблюдателя, но для педагога важно еще и то, что именно соотвѣтствуетъ этому процессу въ душѣ ребенка, какими чувствами, усиліями воли,

желаніями проявляется, а, быть-можетъ, и вызывается процессъ развитія внутри самого ребенка, въ области его сознанія и чувства, равно какъ и въ смутной области, стоящей на границѣ безотчетнаго, гдѣ только чуть-чуть брезжитъ сознаніе. Педагогъ зарегистрируетъ не только ростъ и развитіе дѣтей, но еще и смѣну ихъ интересовъ, чувствъ и т. д. Для педагога ребенокъ не только предметъ познанія, но еще и личность, чувствующая и переживающая процессы своего развитія. Педагогу нельзя ограничиться изученіемъ воспитанника только съ одной объективной внѣшней стороны, только путемъ констатированья внѣшнихъ фактовъ, какъ сдѣлалъ бы это біологъ; ему очень важно изучить воспитанника еще съ субъективной, внутренней стороны, ибо его прежде всего интересуетъ личность ребенка, его умъ и сердце. Педагогъ, ограничивающійся только одною біологическою теоріею развитія, былъ бы похожъ на фотографа, снимающаго ежедневно однихъ и тѣхъ же дѣтей для того, чтобы изобразить въ кинематографѣ, какъ растетъ ребенокъ. Фотографу нѣтъ никакого дѣла до психики ребенка. Педагога же интересуетъ не только развитіе организма, но еще и душевныя силы ребенка.

Вотъ почему, когда мы пришли къ выводу, что идея развитія можетъ служить лучшимъ объединяющимъ началомъ для современной педагогики, предъ нами сейчасъ же предстала задача найти въ субъективной, внутренней, душевной жизни ребенка то, что именно соответствуетъ процессу развитія, который объективно, какъ внѣшнее явленіе природы, трактуется біологіею. Только при этомъ условіи идея развитія могла бы стать объединяющимъ и руководящимъ принципомъ въ педагогикѣ. Быть-можетъ, именно отсутствіемъ такого параллелизма объясняется то, что, несмотря на массу работъ, посвященныхъ изученію ребенка съ точки зрѣнія эволюціонной теоріи, у насъ и до сихъ поръ нѣтъ выдержанной и законченной эволюціонной педагогики.

Мы думаемъ, что эта искомая параллель есть стремленіе самого ребенка къ развитію. То, что для

биолога есть объективно наблюдаемый со стороны фактъ роста и развитія, то съ субъективной точки зрѣнія есть стремленіе къ развитію самого ребенка, какъ думающей, чувствующей и хотящей личности.

Много теорій было предложено для объясненія того, что такое интересъ ребенка. Съ нашей точки зрѣнія интересъ это прямое выраженіе стремленія къ развитію тѣхъ функцій, до которыхъ дошла очередь. Ребенка болѣе интересуеъ музыка—значить, проснулись его музыкальныя способности и властно требуютъ своего развитія. Ребенокъ приходитъ въ восторгъ, изображая въ лицахъ прослушанную имъ пьесу—значить, наступила очередь для развитія сценическихъ способностей. То же надо сказать объ увлеченіи рисованіемъ, сочиненіями сказокъ, разсказовъ, стиховъ, объ увлеченіи всѣми видами спорта.

Существуетъ цѣлая литература для объясненія того, что такое чувства удовольствія и страданія. Съ нашей точки зрѣнія — это будутъ простые показатели, отвѣчаетъ ли данное переживаніе стремленію ребенка къ развитію или не отвѣчаетъ и даже вредить ему. Если ребенку доставляетъ большое наслажденіе слушать разсказъ или самому сочинять сказочку, то это пріятное чувство служить сигналомъ, что данное занятіе вполнѣ удовлетворяетъ стремленію къ развитію пробудившагося воображенія ребенка. Если ребенокъ испытываетъ скуку и страданіе, когда его заставляютъ учить спряженія латинскихъ глаголовъ, это значить, что такой урокъ совсѣмъ неблагопріятенъ для упражненія тѣхъ функцій, къ развитію которыхъ ребенокъ стремится сейчасъ.

Можно различно трактовать, такъ называемыя, господствующія стремленія. Съ защищаемой же нами точки зрѣнія, господствующія стремленія — это тѣ этапы, чрезъ которые, на протяженіи человѣческой жизни, проходитъ стремленіе къ развитію. Всякому овощу свое время — эта пословица примѣняется какъ нельзя лучше къ данному случаю. Господствующимъ стремленіемъ ребенка можетъ быть спортъ, затѣмъ, быть-можетъ, музыка, далѣе, быть-можетъ, живопись,

быть-можетъ, сцена, стихи, ораторское искусство и, наконецъ, быть-можетъ, наука или общественная дѣятельность — все это отдѣльныя вѣхи на томъ пути, по которому ведетъ человѣка его стремленіе къ развитію.

Много объясненій предложено было тому явленію, которое называютъ подражаніемъ. Но вѣдь ребенокъ подражаетъ не всему, что онъ видитъ. Чѣмъ руководится онъ, выбирая для подражанія одно и игнорируя другое? По нашему мнѣнію, и въ данномъ случаѣ играетъ руководящую роль то же самое стремленіе къ развитію. Ребенокъ выбираетъ для подражанія лишь то, что находится въ благопріятномъ отношеніи къ упражненію тѣхъ функцій, развитіе которыхъ стоитъ на очереди въ данный моментъ.

Безъ этого стремленія ни одинъ инстинктъ, ни одна склонность не упражнялись бы и не развивались, не приспособлялись бы къ современной средѣ. Безъ него всѣ врожденные инстинкты и склонности не пошли бы дальше автоматическихъ механизмовъ и остались бы въ томъ самомъ видѣ, въ какомъ они явились на свѣтъ Божій вмѣстѣ съ ребенкомъ. Благодаря же стремленію къ развитію, они путемъ упражненій развиваются въ томъ направленіи, въ какомъ подсказываетъ окружающая ихъ среда. И благо человѣку, у котораго это стремленіе остается въ полной силѣ до самой глубокой старости.

Что въ самой основѣ человѣческой природы лежитъ стремленіе къ развитію и притомъ, въ нормальныхъ случаяхъ, къ прогрессивному развитію — обоснованію этого положенія посвящена большая часть нашей книги; и потому мы не останавливаемся здѣсь на этомъ пунктѣ. Скажемъ только, что мы видимъ проявленіе этого стремленія и въ сознательныхъ усиліяхъ юноши обогатить себя знаніями, увеличить свои умственные силы, стать нравственнѣе, и въ стремленіи дѣтей къ дружбѣ и къ обществу себѣ подобныхъ, въ ихъ желаніяхъ дѣлать самимъ, безъ посторонней помощи, что они могутъ, въ ихъ любви къ подражанію, къ выраженію образовъ либо рисункомъ, либо словомъ, либо дѣйствіемъ. То же стремленіе къ

развитію проявляется въ болтовнѣ дѣтей, въ ихъ играхъ и забавахъ, служащихъ для развитія самыхъ разнообразныхъ физическихъ и душевныхъ способностей. Оно проявляется въ смутно сознаваемыхъ, но энергичныхъ порывахъ маленькаго ребенка къ физической дѣятельности, въ ползаньѣ, бѣготнѣ, прыганьѣ, лазаньѣ, въ его склонности бросать, бить, ломать, что попадется подъ руку, въ его стремленіи все видѣть, слышать, ощупать, понюхать, взять, что можно, въ ротъ и вообще наблюдать и экспериментировать. То же стремленіе къ развитію мы видимъ въ тѣхъ нерѣдко темныхъ и смутныхъ импульсахъ, которые проявляются въ дѣйствіи мускуловъ, железъ, тканей и клѣтокъ нашего тѣла. Какъ мы стараемся доказать въ своей книгѣ, то, что обыкновенно называется чувствами и инстинктами самосохраненія, въ сущности есть то же самое стремленіе къ развитію индивидуума, а то, что обыкновенно именуется инстинктомъ сохраненія вида, есть въ сущности инстинктъ родового развитія. Такъ называемая борьба за существованіе—есть борьба за развитіе и съ субъективной точки зрѣнія есть только частный случай того же самаго стремленія къ развитію. Эта замѣна чувства самосохраненія и борьбы за существованіе стремленіемъ къ развитію, по отношенію къ которому первые два процесса являются лишь средствомъ, имѣетъ не только теоретическій, но и практическій интересъ. На чувствѣ самосохраненія и на борьбѣ за существованіе можно съ удобствомъ построить консервативную систему воспитанія въ родѣ Домостроевской; прогрессивную же систему можно построить только на стремленіи къ развитію.

Теорія развитія объединяетъ и связываетъ всѣ органическія существа, когда-либо существовавшія, теперь существующія и въ будущемъ имѣющія существовать, начиная съ самыхъ низшихъ одноклѣточныхъ и до самыхъ высшихъ, въ одну непрерывную цѣпь послѣдовательнаго, постепеннаго и медленнаго развитія, путемъ накопленія мелкихъ измѣненій въ ихъ организаціи; и та же теорія объединяетъ всѣ

фазы развитія отдѣльной особи, начиная съ зародышевой клѣтки и оканчивая взрослою формою. Такъ стоитъ дѣло съ объективной точки зрѣнія. Что же касается до субъективной стороны, то здѣсь объединяющимъ началомъ служить то же стремленіе къ развитію.

Такимъ образомъ, наша точка зрѣнія объединяетъ и связываетъ посредствомъ одной идеи всѣ вопросы, связанные съ воспитаніемъ физическимъ, умственнымъ и нравственнымъ. Здѣсь найдетъ мѣсто развитіе каждаго органа, каждой функціи, идетъ ли рѣчь о движеніи мускуловъ, о дѣятельности органовъ внѣшнихъ чувствъ, объ усиліяхъ вниманія и воли, о дѣятельности воображенія, о развитіи ума и чувства, говоримъ ли мы о подражаніи, объ интересѣ, о любознательности, о господствующихъ стремленіяхъ и т. д.

Я думаю даже, что это стремленіе играетъ главную роль въ томъ, что принято называть единствомъ личности, единствомъ нашего Я.

Именно благодаря этому стремленію наша жизнь и въ частности наше сознаніе развиваются безъ перерывовъ, при чемъ послѣдующее непосредственно и преемственно развивается изъ предыдущаго и въ связи съ нимъ, безъ всякихъ скачковъ, постепенно и послѣдовательно. Именно благодаря этому всеобъединяющему стремленію къ развитію всѣ наши переживанія въ теченіе всей нашей жизни чувствуются нами, какъ одно объединенное и непрерывающееся цѣлое, несмотря на то, что въ теченіе нашей жизни это цѣлое постоянно видоизмѣняется, растетъ, развивается, то усложняясь и прогрессируя, то падая и снова поднимаясь, но не теряя въ то же время своей связности и преемственности. Все измѣняется — тѣло и его органы, чувства, настроенія, желанія, разумъ, привычки и проч.; но одно остается неизмѣннымъ—это стремленіе къ развитію. И вотъ почему мы въ нормальномъ состояніи не перестаемъ чувствовать себя самими собою, начиная съ первыхъ лѣтъ нашей сознательной жизни и до конца дней.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алешина Светлана Александровна — кандидат педагогических наук, доцент.
Ректор ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург
aleshina_s_a@mail.ru

Астафьева Елена Николаевна — старший преподаватель кафедры педагогики ГОУ ВПО Московской области «Академия социального управления» г. Москва
histped2009@rambler.ru

Возчиков Вячеслав Анатольевич — доктор философских наук, доцент. Профессор кафедры педагогики Алтайской государственной академии образования им. В.М. Шукшина, член Союза писателей России, г. Бийск
wozchikov@yandex.ru

Дерюгина Евгения Георгиевна — аспирант кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург
d-jein@mail.ru

Заварзина Любовь Эллиевна — кандидат педагогических наук, доцент.
Доцент кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж
lyubovzavarzina@mail.ru

Карякина Полина Константиновна — ассистент кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых», г. Владимир
pkaryakina@inbox.ru

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор.
Заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВПО Московской области «Академия социального управления», г. Москва
abc1089@yandex.ru

Косинова Оксана Анатольевна — доктор педагогических наук, доцент.
Профессор кафедры педагогики и психологии высшей школы АНО ВПО «Московский гуманитарный университет», г. Москва
kosinova1967@rambler.ru

Мельников Роман Анатольевич — кандидат педагогических наук, доцент.
Доцент кафедры математики и методики её преподавания ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», г. Елец
roman_elets_08@mail.ru

Петрова Светлана Сергеевна — кандидат педагогических наук
Доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Нижний Тагил
Svet.Kapetrova2004@gmail.com

Полякова Мария Александровна — кандидат педагогических наук.

Доцент кафедры истории Калужский филиал ФГБОУ ВПО «Московский государственный технический университет им. Н.Э.Баумана», г. Калуга
maria71@rambler.ru

Савина Алиция Казимировна — доктор педагогических наук, профессор.

Ведущий научный сотрудник центра педагогической компаративности ФГБНУ «ИСТО РАО», г. Москва
alicja@list.ru

Смирнова Лариса Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент.

Начальник управления научных работ Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Нижний Тагил
smirnova_nio@mail.ru

Уткин Анатолий Валерьевич — доктор педагогических наук, доцент

Профессор кафедры педагогики и психологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Нижний Тагил
ava-utkin@yandex.ru

Контакт с авторами возможен через редакцию журнала.

Телефоны: (3435) 25-55-01

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Aleshina Svetlana A. - Candidate of Pedagogical science.

Rector of Orenburg State Pedagogical University, Orenburg.
aleshina.svetlana.71@bk.ru

Astafieva Elena N. — Senior Lecturer, Department of Pedagogy SEI НРТ "Academy of Social Control." Moscow

histped2009@rambler.ru

Wozchikov V. A. — Doctor of Pedagogy, associate professor of Department of Pedagogy of Altayskiy State Academy of Education named after V. M. Shukshin Member of the Writers' Union of Russia. Biysk

wozchikov@yandex.ru

Deryugina Eugenia G. — Postgraduate student of the Department of pedagogy and andragogy of the St. Petersburg Academy of postgraduate pedagogical education, St. Petersburg
d-jein@mail.ru

Zavarzina Lubov E. — candidate of pedagogical sciences. Associate professor of the General and Social Pedagogics Department in Voronezh State Pedagogical University, Voronezh

lyubovzavarzina@mail.ru

Karyakina Polina K. — assistant lecturer; postgraduate student of The Department of the Second Foreign Language and the Methodology of Foreign Language Teaching Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletovs

pkaryakina@inbox.ru

Kornetov Grigory B. - Doctor of Pedagogy, professor.

Head of Department of Pedagogy of SEI НРТ “Academy of Social Management”, Moscow

abc1089@yandex.ru

Kosinova Oksana A. — Doctor of Science (Pedagogical Studies), associate professor, professor of the chair of Pedagogical Studies and Psychology of the Higher school of the Moscow University for the Humanities.

kosinova1967@rambler.ru

Melnikov Roman A. — candidate of science (pedagogics), associate professor

Associate professor of sub-faculty of mathematics and methods of its teaching Yelets state I.A. Bunin university

roman_elets_08@mail.ru

Petrova Svetlana S. — Candidate of pedagogical, associate Professor of psychology and pedagogy of preschool and primary education of the Nizhny Tagil state socio-pedagogical Institute (branch) Federal state Autonomous educational institution of higher professional education “Russian state vocational pedagogical University”, Nizhny Tagil

svet.kapetrova2004@gmail.com

Polyakova Maria A. — Candidate of Pedagogy, Associate professor of History Kaluga Branch FSBEI НРТ “Moscow State Technical University Bauman”, Kaluga

mariap71@rambler.ru

Savina Alicia K. — Doctor of pedagogical science, professor.

Leading researcher of Centre comparative pedagogies FSBI “HISTORY of RAO”, Moscow

alicja@list.ru

Smirnova Larisa V. — Candidate of Pedagogy, assistant professor.

Head of scientific research and after diploma education department of «Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute» (branch) of FSAEI “Russian State Vocational Pedagogical University”, Nizhny Tagil

smirnova_nio@mail.ru

Utkin Anatoly V. — Doctor of Pedagogy, assistant professor

Professor of Department of Pedagogy of «Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute» (branch) of FSAEI “Russian State Vocational Pedagogical University”, Nizhny Tagil

ava-utkin@yandex.ru

Please feel free to contact the editorial.

Tel.: (3435) 25-55-01, 25-53-00.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Историко-педагогического журнала» убедительно просит предоставлять ей электронный экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; размеры основного текста статьи: шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1; поля: сверху — 3 см, справа и слева — 2,5 см, снизу — 2 см. Отступ 0,75 (не использовать для образования отступа клавишу пробела не делать разрыв страниц). Статья должна быть объемом примерно 8–16 страниц машинописного текста, набранного в редакторе Microsoft Word 2003 года.

Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- УДК;
- фамилия, имя, отчество автора;
- название (полностью прописными буквами);
- аннотация статьи (3–4 строки); ключевые слова (8–10 слов)

Все данные указываются на русском и английском языках

Рисунки и фотографии представляются только в электронном варианте в формате jpeg с разрешением не менее 300, а так же дублируются отдельным файлом. Подчеркивание исключается. Выделения по тексту — курсив, полужирный курсив.

Список использованной литературы, на которую в тексте даются ссылки, формируется по алфавиту, составляется с соблюдением ГОСТ 71-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и помещается в конце статьи. **Для книг должны быть указаны: автор, название работы, вид издания, место издания, издательство, год издания, количество страниц; для статьи: автор, название статьи, название журнала, сборника, год издания, том, номер (или выпуск), страницы начала и окончания статьи.**

На цитаты обязательны подстрочные ссылки.

Примерное оформление:

Книга

1. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики. — СПб.: Алетей, 2004. — 560 с.

Журнал

2. Сыромятников, Б. И. Внешкольное просвещение народа // Для народного учителя. 1915. — № 12. — С. 2-12.

Электронный ресурс

3. Шейнина, А. Моя педагогика Френе // Интернет — государство учителей [М., 2001]. URL: <http://pedsovet-intergu.ru/index.asp?main=download&id=671> {дата обращения: 15.11.11}.

4. Желонкина, Т. А. Учебный телекоммуникационный проект как одна из форм внеклассной работы и способов повышения мотивации к изучению французского языка: [сайт]. URL: <http://wiki.sariipro.ru/index.php> {дата обращения: 09.11.11}.

Архивный документ

5. Биснек, А. Г. Библиографические материалы книготорговой, издательской и библиотечной деятельности Василия Степановича Сопикова в Петербурге с 1791 по 1811 год: докл. на заседании Библиогр. секции Кабинета библиотековедения Гос. публ. б-ки, 17 июня 1941 г. // Отд. арх. документов РНБ. Ф. 12 Д. 16. 36 п.

В отдельном файле-приложении

1. указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень и звание, место работы (без аббревиатур и сокращений), должность (**на русском и английском языках**). Обязательно указывается электронная почта автора, которая потом будет публиковаться в журнале.

Так же в приложении указывается почтовый адрес, контактные телефоны.

2. фотография автора (портрет хорошего качества)

Аспиранты и соискатели дополнительно высылают заверенную научным руководителем рецензию на статью.

Порядок рецензирования и публикация рукописей

Средний срок рассмотрения **1 месяц**. Рукопись, полученная редакцией, не возвращается. Редакция оставляет за собой право проводить редакторскую и допечатную правку текстов статей, не изменяющую их основного смысла, без согласования с автором. О решении редакционной коллегии автор извещается по электронной почте.

Убедительная просьба **все вопросы по публикациям статей** направлять по электронному адресу: hp-journal@mail.ru

Стоимость публикации в «Историко-педагогическом журнале»

Расходы за полиграфические услуги и редактирование статьи составляют — 100 руб. за страницу. Стоимость пересылки журнала автору — 150 руб. по РФ, по странам СНГ — 300 руб.

На одну опубликованную статью полагается один экземпляр журнала. Стоимость каждого дополнительного экземпляра журнала — 150 руб.

Оплата публикации производится почтовым переводом в течение 10 дней после уведомления автора о включении статьи в журнал.

Для аспирантов публикация статей в «Историко-педагогическом журнале» **БЕСПЛАТНАЯ**.

Министерство образования Московской области
ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»
Одиннадцатая международная научная конференция
**ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В НАЧАЛЕ III
ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ:
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ
ОБРАЗОВАНИЯ**
г. Москва, 19 ноября 2015 г.
Информационное письмо
Уважаемые коллеги!

Кафедра педагогики Академии социального управления (АСОУ) проводит 19 ноября 2015 г. Одиннадцатую международную научную конференцию «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования».

Работа Конференции начнется в 11.00 часов 19 ноября 2015 г. по адресу: Москва, ул. Енисейская, д. 3., к. 5, административный корпус АСОУ. Начало регистрации участников с 10.00.

Проезд: метро «Свиблово», выход из первого вагона по ходу поезда, вверх по лестнице, налево по переходу, направо вверх по лестнице на улицу. Далее пройти мимо торгово-развлекательного центра «Свиблово» (остается слева), через двойной перекресток мимо Московского университета МВД РФ (остается слева); мимо четырехэтажного здания поликлиник № 6, затем повернуть налево во двор, пройти прямо 100 метров. Пятиэтажное кирпичное здание АСОУ налево за металлическим забором.

Заявки на участие в работе конференции по прилагаемой форме необходимо прислать по двум электронным адресам abc1089@yandex.ru и histped2009@rambler.ru до 30 июня 2015 г.

В формате Конференции предполагается издать: сборник материалов конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические направления в теории и практике образования»; монографию «Исторические пути развития образования и педагогики» и учебное пособие «Образование и педагогическая мысль в истории человеческого общества». Всем издаваемым книгам будут присвоены ISBN. Книги планируется издать к открытию конференции и выдать авторам, участвующим в работе конференции, при их регистрации.

Тексты для публикации в каждом из трех планируемых изданий должны быть присланы вместе с заявкой в формате Word, набраны шрифтом 12,0 Times New Roman через один интервал, с полями: левое – 3 см, верхнее и нижнее по 2 см, правое – 1,5 см, с указанием примечаний и цитируемой литературы в подстрочных сносках, начинающихся с 1 на каждой новой странице.

Оргкомитет конференции оставляет за собой право редактировать присланные тексты и их названия, а также не публиковать тексты, в случае, если они не будут соответствовать заявленной тематике конференции и изданий.

Оргкомитет конференции находится по адресу: 129344, Москва, ул. Енисейская, д. 3, корп. 5, комната 110 (кафедра педагогики).

Дополнительную информацию об условиях участия в работе конференции и об условиях публикации материалов в изданиях конференции можно получить по электронным адресам abc1089@yandex.ru и histped2009@rambler.ru.

Редактор А. А. Носырь
Компьютерная верстка С. В. Горбуновой

Адрес редакции:

622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, д. 57

Тел.: (3435)25-55-01, (3435)25-53-11

E-mail: hr-journal@mail.ru. Наш сайт: <http://www.ntspi.ru>

Свидетельство о регистрации средства массовой информации

ПИ № ФС77-50140 от 06 июня 2012 г.

Журнал издается с 2011 года

Подписано в печать 19.06.2015. Формат 70 × 100 ¹/₁₆. Печать офсетная.

Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 15.21. Тираж 250 экз. Заказ 1237.

Оригинал-макет подготовлен в ИЦ НТГСПИ.

Отпечатано в ООО «Тагил-Принт».

622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Ленина, 64, оф. 700.