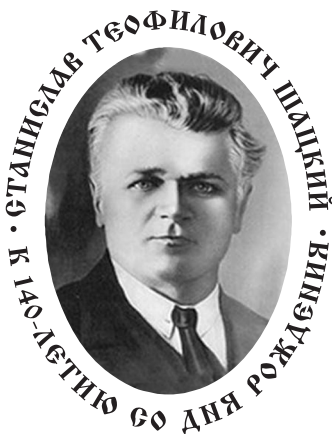


DOI: 10.17853/2304-1242-2018-2

ISSN 2304-1242

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

ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



2/2018

УДК 37.01
ББК 74.03
И 902

**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ
«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА»**

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

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

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА:

*АНТОНОВА
Лидия
Николаевна*

доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, депутат Государственной думы РФ, член комитета Государственной Думы по образованию, член Президиума Российской академии образования

*БЕЗРОГОВ
Виталий
Григорьевич*

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Ведущий научный сотрудник ФГНУ «Институт стратегии развития образования» РАО, г. Москва

*ДОРОЖКИН
Евгений
Михайлович*

доктор педагогических наук, профессор. Ректор ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург

*КАРОЛИ
Дорена*

доктор исторических наук, профессор истории образования Университета Мачерата (Италия)

*ЛУКАЦКИЙ
Михаил
Брамович*

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Заведующий лабораторией теоретической педагогики и философии образования ФГНУ «Институт стратегии развития образования» РАО, г. Москва

*МИСЕЧКО
Ольга
Евгеньевна*

доктор педагогических наук, профессор. Профессор Института иностранной филологии Житомирского государственного университета им. Ивана Франко, г. Житомир (Украина)

*РОГАЧЕВА
Елена
Юрьевна*

доктор педагогических наук, профессор. Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «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 ВО «Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина», г. Рязань

*САВИН
Михаил
Викторович*

доктор педагогических наук, профессор. Профессор кафедры криминалистики ФГКОУ ВО «Волгоградская академия МВД России», г. Волгоград

*СЛОВ
Александр
Игоревич*

кандидат педагогических наук, доцент. Ректор ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва

*СНАПКОВСКАЯ
Светлана
Валентиновна*

доктор педагогических наук, доктор исторических наук, профессор. Профессор кафедры культурологии Белорусского государственного университета, заместитель председателя по вопросам культуры, педагогики и образования ФНКА «Белорусы России», г. Минск (Беларусь).

*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 Педагогического института ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск

СМИРНОВА Лариса Владимировна — ответственный редактор.

Кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела 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 ШЕСТОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ФОРУМА РОССИЙСКИХ ИСТОРИКОВ ПЕДАГОГИКИ.....	6
---	---

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ
ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Уткин А. В., д-р пед. наук, доцент ШКОЛА ТВОРЧЕСКОГО ПОИСКА	17
--	----

Шацкий С. Т. МОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПУТЬ	25
--	----

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ

Безрогов В. Г., д-р пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО, Пичугина В. К., д-р пед. наук, доцент РАМКИ ДЛЯ ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТОЛОГИИ ИЛИ СКАЛЬПЕЛЬ ЭЛЛВУДА КАББЕРЛИ	41
---	----

Корнетов Г. Б., д-р пед. наук, профессор ПЕРЕДАЮЩАЯ И ПОРОЖДАЮЩАЯ ПЕДАГОГИКА СКВОЗЬ ПРИЗМУ БИНАРНЫХ КЛАССИФИКАЦИЙ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ (статья 1).....	53
---	----

4.....Историко-педагогический журнал, № 2, 2018

Шевелев А. Н.,
д-р пед. наук, профессор

К ПРОБЛЕМЕ ЭФФЕКТИВНЫХ
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ74

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Астафьева Е. Н.

НАСЛЕДИЕ К. Н. ВЕНТЦЕЛЯ
В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕДАЮЩЕЙ, ПОРОЖДАЮЩЕЙ
И ПРЕОБРАЗУЮЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ96

Помелов В. Б.,
д-р пед. наук, профессор

А. К. ВОЛНИН: В ТЕНИ ВЕЛИКОГО УЧЕНИКА114

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Снапковская С. В.,
д-р пед. наук, д-р истор. наук, профессор

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИСТОРИОГРАФИЯ БЕЛАРУСИ:
СОДЕРЖАНИЕ И ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ125

Яковлева Н. Р.

ОТБОР СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ПО ИСТОРИИ, ГЕОГРАФИИ
И ГРАЖДАНСКОМУ ПРАВУ:
ИССЛЕДОВАНИЕ УЧИТЕЛЕЙ ВИННЕТКИ
(первая треть XX века)147

Содержание.....	5
-----------------	---

ХРОНИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ЛЕТОПИСЬ АВТОРЕФЕРАТОВ ДИССЕРТАЦИЙ (втор. пол. 2016 – 2017 гг.)	156
--	-----

ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

Кареев Н.

ПИСЬМА К УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ. ПИСЬМО VI. О ТОМ ЗНАЧЕНИИ, КОТОРОЕ ДЛЯ САМООБРАЗОВАНИЯ ДОЛЖНО ИМЕТЬ ЗНАКОМСТВО С ИСТОРИЕЙ	162
--	-----

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	192
---------------------------	-----

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ	194
------------------------------	-----

КОЛОНКА РЕДАКТОРА



А. В. Уткин

СТЕНОГРАММА VI НАЦИОНАЛЬНОГО ФОРУМА РОССИЙСКИХ ИСТОРИКОВ ПЕДАГОГИКИ

УДК 016.3(470):37"2018"(470-25)
ББК 74.04л0(2 Рос)ю11

В статье представлено краткое содержание дискуссии участников VI Национального форума российских историков педагогики (г. Москва, Академия социального управления, 19 апреля 2018 г.).

Ключевые слова: история педагогики; историко-педагогическое знание; методологический подход; методология историко-педагогического исследования; интерпретация историко-педагогического прошлого.

A. V. Utkin

THE TRANSCRIPT OF THE SIXTH NATIONAL FORUM OF RUSSIAN HISTORIANS OF PEDAGOGY (Moscow, Academy of Social Management, 19 April, 2018)

The article represents the reports of the participants of the Sixth National Forum of Russian historians of pedagogy, which took place at the Academy of Social Management, in Moscow.

Key words: history of pedagogic; historical and pedagogical knowledge; methodological approach; methodology of historical and pedagogical research; interpretation of historical and pedagogical past.

Корнетов Г. Б., *д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики АСОУ, председатель оргкомитета Национального форума российских историков педагогики:* Уважаемые коллеги, добрый день! Мы собрались на традиционную встречу, предметом обсуждения которой станут актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований.

В ходе дискуссии планируется обсудить такие важнейшие вопросы, как объект и предмет, цель, задачи и функции истории педагогики, ее связь с другими отраслями педагогического знания; методологию истории педагогики в контексте современных подходов к теории познания, новейших достижений исторической науки, социально-гуманитарных дисциплин; современные концептуальные подходы к реконструкции, объяснению и интерпретации историко-педагогического прошлого; значение историко-педагогического знания в системе современного педагогического образования.

Методологическая тематика достаточно специфическая, тем более в истории педагогики — вот почему главный редактор журнала «Педагогика» профессор Р. С. Бозиев давно предлагал провести круглый стол, обсудить проблемы методологии истории педагогики. Рассматривая сегодняшнюю встречу как своего рода интродукцию, введение в проблему, надеюсь на то, что эту работу мы продолжим, тем более у А. Н. Шевелева уже есть опыт подготовки специального издания по методологии педагогики, ориентированного на аспирантов.

С этой точки зрения хотелось бы придать нашей дискуссии не только теоретический, но и практико-ориентированный характер, так как многие из соискателей ученой степени, к сожалению, при слове «методология» не понимают, о чем идет речь, а большинство научных руководителей не могут помочь разрешить им эту проблему перед предстоящей защитой диссертации. Методологические основы исследования формально всегда присутствуют в тексте введения, но почему выбрана именно эта методология; как выбранная методология влияет на методы исследования; каким образом они реализованы в исследовательской деятельности; какие проблемы они позволяют решить, — все эти вопросы начинают решаться, как правило, при завершении работы. Действительно, Экспертный совет ВАК часто делает замечания именно по методологии исследования, уточняя собственно методологическую позицию исследователя. Великолепный пример такой позиции, в частности, демонстрирует историк политических учений В. С. Нерсесянц в своей книге «Сократ»¹. Начинает Нерсесянц книгу с того, что пишет: Существует мнение, что Сократа не было, и это мнение аргументируется, но есть другое мнение, согласно которому Сократ — реальная историческая личность». Далее он пишет о том, что ряд исследователей считает Сократа софистом, но есть другая точка зрения, в соответствии с которой Сократ был их главным оппонентом. Как историк, он четко показывает, что есть разные мнения, однако решение этих вопросов не входит в круг задач, так как они не соответствуют предмету исследования. Отмечая то, что можно принять одну из существующих позиций, В. С. Нерсесянц указывает, какую позицию он, как

¹ Нерсесянц В. С. Сократ / В. С. Нерсесянц. — М. : Изд-во «Наука», сер. «Научные биографии», 1977. — 151 с.

ученый, принимает, корректно ссылаясь на тех, кто эту позицию в научном мире отстаивает.

Аналогичным образом строится анализ первоисточников. У того же Платона, например, есть произведения, которые четко с ним идентифицируются, а есть те, которые не идентифицируются и приписаны Платону, и с этим согласен научный мир. Если исследователь использует в своей работе некий спорный источник, необходимо обосновать специфику его применения в предметной области исследования. Нельзя ссылаться только на то, что «нам понравилась данная точка зрения». Все эти проблемы включаются в широкий круг понимания того, что есть методология историко-педагогического исследования.

В нашей научной традиции 70 лет господствовала как единственно правильная методология марксизма, которая трудами К. Маркса, Ф. Энгельса и В. И. Ленина объясняла все. Сложились соответствующие модели исследования, так, например, в 1988 г. при защите своей кандидатской диссертации о воспитании в первобытном обществе, возмущение членов диссовета вызвало то обстоятельство, что в диссертации не было ссылки ни на один партийный документ.

Несмотря на то что есть ряд глубоких исследований по методологии педагогики, в методологии истории педагогики выделяется несколько аспектов — первый связан с самой педагогикой. Объект и предмет в методологии педагогики, как правило, всегда перевернут в методологии истории педагогики. То, чем занимается педагогика, мы рассматриваем в некоем историческом плане. Л. Н. Толстой, например, предельно широко рассматривал предмет педагогики, сводя его к тому, что мы называем целенаправленно организованным процессом. Он говорил, что надо учитывать процессы, влияющие на становление человека, так как в них заложены механизмы его развития, которые педагогика должны осознать, вычлениить и использовать. Гармонично этому положению характеризуется понятие «образовательная среда» у Дж. Дьюи — это не процесс образования, это процесс развития человека на основе переосмысления и перестройки его опыта. По Дж. Дьюи, образовательная среда — все то, что обеспечивает перестройку опыта человека, вся совокупность воздействий окружающего мира, с которым человек взаимодействует. И в этом смысле взгляды Дж. Дьюи совпадают со взглядами Л. Н. Толстого, хотя, без сомнения, Дьюи был знаком с педагогическими произведениями Толстого.

Если понять этот методологический (сугубо педагогический) аспект — что нам в прошлом искать, то необходимо обратить внимание на аспект исторический, так как история может пониматься совершенно по-разному. Почти 200 лет назад немецкий историк Леопольд фон Ранке отмечал, что задача историка — описать все так, «как оно было на самом деле», и до начала XX в. большинство специалистов и дилетантов полагало, что летописец

— подобно пушкинскому Пимену — писал свой труд «добру и злу внимая равнодушно, не ведая ни жалости, ни гнева». Он «спокойно зрит на правых и виновных», руководствуясь простым правилом: «Описывай, не мудрствуя лукаво, все то, чему свидетель в жизни будешь...». Это подход, который использовал «отец истории» Геродот Галикарнасский: «Я хочу рассказать о том, что было». При этом возникает ряд вопросов: что было, почему было, какое значение имело — это одна концепция истории, понятная для нас. Но есть другой аспект — история — это то, что порождает сегодняшний и завтрашний день, история — источник настоящего и будущего. Когда мы обращаемся к истории, используя данный аспект, мы не ставим главной задачей понять, что было, нам важнее понять, что сейчас происходит и почему, что будет дальше. Третья сюжетная линия рождена творческими поисками Люсьена Февра, в логике которого — установить факт — значит задать вопрос, получить ответ — значит создать факт, следовательно, мы каждый раз создаем свою историю.

Логика на самом деле одна — история на стыке традиций и тенденций помогает понять, что происходит сегодня и предсказать, что будет завтра. Каждый человек в свою эпоху в конкретной социокультурной ситуации создает свою историю, историю своей проблемы (часто приходилось слышать, что наша страна — это страна с непредсказуемым прошлым: меняется ситуация в стране — меняется описание ее истории).

К тому же разные философские направления задают разную логику восприятия и прочтения истории. В разных философских методологиях и эксперимент может быть организован по-разному. Для историко-педагогических исследований присущи: реконструкции педагогической реальности; понимание связи этой реальности с сегодняшним днем; понимание роли позиции автора в реконструкции этой реальности; понимание приемов аргументации точки зрения; обоснование достоверности того, что сделано. Это крайне сложные процедуры. А если учесть, что, говоря об истории, мы говорим и об истории современности, следует вспомнить Робина Джорджа Коллингвуда, который назвал первой обязанностью историка «готовность любой ценой установить, что же произошло в действительности», сформулировав основные подходы к изучению прошлого.

Вот то проблемное поле, в рамках которого возможно продолжение нашей дискуссии.

Бозиев Р. С., *д-р пед. наук, профессор, главный редактор журнала «Педагогика»*: Как-то мне довелось обсуждать проблемы методологии истории педагогики с С. Ф. Егоровым, в свое время заведующим лабораторией истории отечественного образования и педагогической науки Института теории и истории педагогики Российской академии образования, автором многих трудов по проблемам истории педагогики. Он ответил парадоксально: «Какой может быть методология, если история — это совокупность про-

изошедших фактов и событий, их надо описать, определить свою позицию, точку зрения, отношение». Большинство авторов исследований по истории педагогики и образования практически не понимают, для чего нужна методология, для чего нужна философия при проведении любого теоретического исследования.

С моей точки зрения, давно не было хороших настоящих историко-педагогических исследований, как в целом и научно-педагогических исследований, в которых осмысление материала представлено в логике развития научного знания. Наиболее часто встречающаяся ошибка — методологический эклектизм, когда исследователь пытается объединить в «методологическую основу» авторов, имеющих разные философские позиции по тому или иному вопросу. Круглый стол необходим, но его результатом должны стать озвученные, обоснованные пути и способы решения проблемы, рекомендации исследователям, возможна публикация цикла материалов, для того чтобы методология историко-педагогического исследования стала не частью, а основой любого исследования.

Корнетов Г. Б.: Когда в 1983 г. я начал работать в Институте общей педагогики АПН СССР, получилось так, что с подачи Э. Д. Днепровы мне пришлось заняться разделом о первобытном воспитании для очерков по истории школы и педагогики народов СССР. В 1984 г. в лаборатории К. И. Салимовой готовился плановый сборник «Теоретико-методологические проблемы истории педагогики», который был издан в 1986 г., в него вошла моя статья «Методологические и источниковедческие проблемы изучения истории первобытного воспитания». Естественно, она была написана на основе марксистских подходов, в рамках одной методологии. Вместе с тем, прежде чем начинать разрабатывать научную проблему и писать текст, нужно определиться с собственной познавательной позицией: либо отразить в тексте то, что максимально реально соответствовало действительности, либо реконструировать прошлое.

Помните идею Марка Блока (которую затем активно обсуждали Джованни Леви и Карло Гинзбург) о том, что есть источники, которые создавались именно как источники, т. е. они писались для потомков, а следовательно, заранее искажены. И есть источники, которые создавались непроизвольно, это потом на их основе были созданы мифы и интерпретации. Вот эти — вторые — значительно более достоверны. Если мы читаем русскую летопись, то мы должны понимать, что это фиксация определенной точки зрения, определенной позиции.

К. Гинзбург на этом выстроил микроисторию — направление в исторической науке, занимающееся рассмотрением малых территорий и популяций прошлого (городок, деревня, отдельная семья) с целью изучения повседневной жизни и ментальности «маленького человека», традиционно теряющегося в истории. Микроисторический анализ, по К. Гинзбургу, предполагал изуче-

ние частных явлений, происходивших в жизни отдельных людей прошлого, с целью выявления господствующих представлений и тенденций в обществе в целом.

Лукацкий М. А., д.п.н., проф., член-корр. РАО, заведующий лабораторией теоретической педагогики Института стратегии развития образования РАО, член Экспертного совета по педагогике и психологии ВАК РФ: Если мы возьмем подшивку журнала «Известия РАО» за последние пять лет, то статей, посвященных методологии историко-педагогического исследования, мы практически не обнаружим. Есть пара статей на эту тему, но и они написаны Г. Б. Корнетовым. Проблематика эта всерьез не обсуждается, нет широкой дискуссии, связанной с решением тех или иных проблем историко-педагогического познания. Когда мы говорим о методологии историко-педагогического исследования, мы по существу говорим о том обоснованном и аргументированном пути, который позволит нам понять, что собой представляла та или иная историческая реальность. Григорий Борисович говорит, что история занимается тем, чего уже нет, но изучать то, чего нет, невозможно по определению. Во временном аспекте события прошли, но это не значит, что нет той реальности, которую можно изучать. Например, есть реальность, находящаяся в индивидуальной и коллективной памяти, — это тот материал, та субстанция, которая может быть изучена в историческом контексте. Собственно говоря, все методологи истории спорят только об одном: что этой субстанцией по существу должно явиться, что надо охватить мысленным взором, как найти эмпирические материалы, подтверждающие, что ход нашего изучения этой субстанции релевантен поставленной задаче. В более общем смысле, мы используем понятие «релевантность» как одно из наиболее близких понятию его качества — «адекватность», то есть не только оценка степени соответствия, но и степени практической применимости результата, а также степени социальной применимости варианта решения задачи.

Историки педагогики этим не очень хотят заниматься, но ответить на вопрос, какую реальность мы с Вами изучаем в историко-педагогическом контексте, мы обязаны. Если я не имею ответа на этот вопрос, я не могу начинать исследование по определению. Большинство работ, с которыми приходится сталкиваться, — это работы интерпретирующего характера, и интерпретация эта касается того, что было обнаружено в памяти тех или иных исследователей, занимающихся тем или иным аспектом исторического поиска. Например, интерпретируя рассуждения Ж.-Ж. Руссо, мы сталкиваемся с индивидуальной памятью этого мыслителя. В основном, все работы выстроены на такой основе — достаточно трудно сказать хорошо это или плохо? Поэтому дискуссия о методологии должна быть предметной — на примере анализа какой-либо конкретной проблемы.

Очень модным сегодня (благодаря усилиям постмодернизма) стало словосочетание «сдвиг памяти». Обычно мы пребываем в состоянии, когда остро ощущаем настоящий момент своего бытия, это и есть то, что происходит «здесь и сейчас» со мной и со многими. Когда я начинаю думать о том, что было, я отвлекаюсь от состояния понимания настоящего, начинаю думать о том, что не является настоящим. Такого рода сдвиг нашего сознания — это и есть ничто иное, как осуществление исторического поиска. Действительно ли история становится просто сдвигом памяти или нет. Вопрос, который сейчас активно обсуждается, и, наверное, в этом обсуждении должны участвовать историки педагогики. Как к событийности вчерашнего отнестись как к некоей достоверности? Следующий вопрос: что из того массива подтверждений случившегося мы будем считать главным? Свидетельства очевидцев? Однако нужны наиболее существенные аргументы — с точки зрения исторической науки — мемуары, источники (устные и письменные), продукты деятельности. С этой точки зрения, методология есть пошаговое действие к выявлению того, что собой представляла реальность вчерашнего дня. В данном контексте возникает еще один важный вопрос: какую функцию несут в себе артефакты для воссоздания исторического нарратива.

Корнетов Г. Б.: Дискуссионный теоретический уровень в истории педагогики последнее время действительно нет. Когда-то на страницах журнала «Педагогика» активно обсуждались проблемы периодизации, шли научные дискуссии, выстраивающиеся вокруг позиции конкретного ученого, его системы аргументов. Ситуация усугубляется тем, что последнее время в широком пользовании появляется много искаженных источников, например, в интернете есть работы Дж. Дьюи, где в силу каких-либо причин пропущены целые фрагменты, а выдается это за целостный авторский текст.

Липская Л. А., д-р пед. наук, заведующая кафедрой социально-гуманитарных наук Уральского государственного университета физической культуры (Челябинск): С нашей точки зрения, разработанный Э. Гуссерлем феноменологический подход может дать наиболее объективное, наиболее истинное описание исторических процессов. Немецкий философ предлагал исследователям вынести «за скобки» свои взгляды, убеждения, представления и существующие точки зрения, чтобы они не отражались на субъективной интерпретации событий. Наблюдатель, являющийся субъектом познания, имеет отношение к историческим фактам, характеризующим мир образования. Педагогика относится к наукам о духе, объект принимает позицию субъекта, поэтому историку педагогики при исследовании того или иного явления нужно учитывать убеждения, отношения, настроения, транслируемые авторами источников.

Лукацкий М. А.: Этот подход в истории позволяет ответить на вопрос: почему те или иные смыслы мы приписываем тем или иным историческим событиям? Почему мы именно так осмысливаем историю. Процесс феноме-

нологической редукции позволяет всматриваться в сознание, не замутненное внешним влиянием, только тогда мы можем понять, как рождаются в нем смыслы, соотносимые с тем или иным явлением, в частности, историческим. Педагогика сделала попытку этот подход адаптировать: в центр внимания исследователей-педагогов попал феномен самосознания человека. С этих позиций учебный процесс должен быть построен так, чтобы он ни при каких обстоятельствах не игнорировал «видение самого себя» учеником. Как объяснить человеку, что есть добро, что есть зло; что нравственно, что безнравственно; что такое старость, отчуждение, если он не будет сопоставлять эти категории со своим внутренним миром. В противном случае любая информация становится абстракцией.

Бозиев Р. С.: Необходимо обратить внимание на то, что зачастую событийный пласт вырывается из общего контекста развития конкретного феномена.

Лукацкий М. А.: В историческом познании существует две позиции, которые называются фактуализм и теоретизм. Согласно фактуализму, факт существует сам по себе вне теоретического осмысления и совершенно не зависит от теории; согласно теоретизму, факта самого по себе нет — он существует в контексте конкретной теории. И то, что для одной теории факт, — для другой — не факт.

Бозиев Р. С.: Чтобы явление или событие стало научным фактом, оно должно быть зафиксировано и встроено в систему научного знания. В каком году родился К. Д. Ушинский в 1823 или в 1824? Что мы считаем фактом?

Заварзина Л. Э. кандидат педагогических наук, доцент. Доцент кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»: Хронологию вообще нельзя считать фактом, ученые договорились считать фактом 1824 год.

Лукацкий М. А.: Большинство историков педагогики придерживаются интуитивно позиции фактуализма. Фактам более убедительным научное сообщество отдает предпочтение. Что говорит Платон о знании: знание есть обоснованное истинное убеждение, без обоснования нет истинного знания.

Корнетов Г. Б.: Любой исследователь должен понять границы познаваемости. Самая очевидная проблема — понимание того текста, который читаешь. Когда начинаешь читать статьи К. Д. Ушинского о воспитании, обучении, образовании, необходимо представлять, что собственно он понимал, употребляя эти категории. А с переводными текстами еще сложнее. Вспомним, что «education» Дж. Дьюи все время переводит как «воспитание», но когда мы пишем свой текст и используем понятие «воспитание», то наполняем этот термин своим содержанием.

Лукацкий М. А.: Любой текст определенным образом закодирован автором, поэтому возникает вопрос: каким герменевтическим инструментарием

мы пользуемся. А если появляется несколько интерпретаций — выверенных и обоснованных — какую из них мы выбираем в качестве рабочей. Кроме того, существует еще один фактор — психоаналитическое прочтение текста.

Шевелев А. Н., *д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой андрагогики и педагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования*: Наше обсуждение показывает, что мы выходим на вопросы, которые в западной философской литературе последних 50 лет можно охарактеризовать как направление, условно обозначаемое как кризис познания. Думаю, что это в полной мере применимо к истории педагогики. Считаю, что необходимо демаркировать глубину методологической рефлексии: общеметодологической или парадигмальной, обеспечивающей совершенствование теоретико-методологических подходов (многие из которых превратились в важнейшие самостоятельные методологические направления) — на уровне зрелого исследователя. Прикладной методологией — на уровне аспиранта, его самоопределения в проблематике собственного исследования. Второй ракурс, на который следует обратить внимание, — необходимость определения научной позиции исследователя вовсе не означает жесткой детерминации принадлежности к какому-либо подходу: он сторонник такого-то подхода, а я такого-то. Выбор методологического подхода — это своеобразный компас, попытка определиться в научном сообществе. Историков педагогики сегодня в России в лучшем случае человек 200, а есть ли научные школы? Мы знаем индивидуальные темы НИР каждого историка педагогики, вместе с тем, не можем ответить на вопрос: есть что-то общее в нашей корпорации, или каждый занимается конкретной проблематикой, подбирая аспирантов под конкретную тематику.

Есть несколько вечных вопросов методологии: что необходимо исследовать, зачем это исследовать, как (с помощью чего) я буду это изучать. Методология — это отражение кризиса истории педагогики как таковой, однако это не означает кризис методологии истории педагогики в целом. Для меня нет прямой корреляции: если мы поправим ситуацию в методологии историко-педагогического исследования и разберемся с теми вопросами, которые сейчас обсуждались, то сразу наладится ситуация со значением истории педагогики. При этом важно понять, зачем изучать, знать, заниматься исследовательской деятельностью в сфере истории педагогики с точки зрения адресата — наших коллег-историков, педагогов-теоретиков и педагогов-практиков, возможно, родителей. На сегодняшний день допустима любая форма — не только узкопрофессиональная, корпоративная, но и общественная. Популяризовать историю педагогики необходимо, а для этого нужны другие механизмы.

В своей книге я рассматриваю максимально масштабно на конкретных примерах объект историко-педагогических исследований: это и социально-политическая история образования (задел Э. Д. Днепров), и образователь-

ная политика; общественно-педагогическое движение и история детства; история социализации и др. С нашей точки зрения, сегодня нужно ставить вопрос об ограничении объекта и пытаться найти ту грань, за которой история педагогики и образования заканчивается. Возможно, история педагогики должна выработать некие новые ракурсы, новые взгляды на историко-педагогическое прошлое, которые будут выражены новыми предметными областями. Провести инвентаризацию того, что изучалось, а что в педагогическом прошлом даже не пытались изучать. К тому же часто популярными становятся те исследования, где задается неожиданный ракурс предметной области.

Проблема подходов презентуется чаще всего тогда, когда речь идет о принадлежности к определенной методологии историко-педагогического исследования, а каждый подход определяется совокупностью ключевых категории, новый контекст которых часто изобретается авторами, еще больше запутывая ситуацию. Одними и теми же категориями мы часто обозначаем совершенно разные процессы, при этом суммарность методологических подходов, которых становится все больше и больше, определяет необходимость выстраивания их иерархии в логике исследовательской цели.

Корнетов Г. Б.: Я бы выделил две проблемы методологии: 70 лет советской власти и марксистской идеологии не прошли бесследно. Требовалось достаточно формально ее соблюдать, но в конце 80-х гг. появилась возможность изучения разных методологий, которых на самом деле много (прежде всего в сфере социально-гуманитарных наук). Многие осознавали ограниченность методологической ситуации в науке. Проблема ориентации в методологии важна для любого, кто приходит в научные исследования: как поставить проблему, как решить, какой будет результат. Разные методологии имеют совершенно разные инструменты, и если я действительно пытаюсь разобраться в педагогическом наследии конкретного мыслителя, то без герменевтики не обойтись, как бы лично я к герменевтике не относился. Проблема сознательного отношения к методологии — это проблема культуры исследователя. Раньше не решалась она потому, что изначально закладывалась одна универсальная для всех культура. Второй аспект — процесс нарастает, появляется все больше методологий, примеров того, как они используются, появляется огромное количество зарубежных переводных текстов, исследователи читают оригиналы на иностранном языке и должны в этом ориентироваться и понимать, что вторично и является шумовой информацией, а что имеет смысл взять на вооружение. И когда мы говорим про аспирантуру, эта проблема возникает очень остро, потому что мы не просто помогаем писать научный текст, а возвращаем исследователя. Проблема погружения в методологию может рассматриваться широко или узко, но, учитывая прикладной аспект, она может быть сформулирована достаточно просто: как получить те инструменты, с помощью которых ставят-

ся и решаются проблемы. Кроме этой внутренней логики, есть еще внешняя логика, которая задается требованиями ВАКа, среди которых авторы должны понимать, применять и обосновывать избранную методологию. ВАК отмечает, что, с одной стороны, падает общий уровень образованности, с другой — возрастают формальные требования к уровню методологического обоснования проводимых исследований.

Сохраняет свою актуальность проблема соотношения объекта и предмета исследования. Еще в 1984 г. В. Е. Гмурман и В. В. Краевский на одной из конференций развернули дискуссию по этому вопросу. В. В. Краевский доказывал, что расширяется объект педагогики, а В. Е. Гмурман считал, что расширяется предмет педагогики. Вместе с тем, собственно педагогическая деятельность, как целенаправленно организованная, строится в логике того, что мы называем всей совокупностью социализации, и она (эта логика) не может ее не учитывать, особенно те успешные механизмы социализации, которые существуют в жизни.

Лукацкий М. А.: А. Н. Шевелев, по сути, сделал вывод о том, что руководители, которые берутся за подготовку аспирантов, в полной мере не справляются с той задачей, которая перед ними поставлена. В частности, проведенное исследование, участниками которого стали 150 руководителей диссертационных исследований в области педагогики, показало, что внятного алгоритма подготовки аспирантов нет. Необходимо повышение квалификации научных руководителей диссертационными исследованиями, эту функцию могли бы взять на себя крупнейшие университеты.

Корнетов Г. Б.: Обсуждение методологической проблематики необходимо продолжить, но, как здесь было сказано, на примерах исследования конкретных историко-педагогических проблем. Сегодня мы обозначили некое пространство, весьма широкое для конкретных выводов и рекомендаций. В информационном письме об очередной XIV международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории образования», которая проводится АСОУ 15 ноября 2018 г., тема заявлена достаточно широко. Мы обсудим и то, как с точки зрения методологической рефлексии исследуются те или иные историко-педагогические процессы. До середины июля ждем Ваши тексты в сборник, монографию и учебное пособие — эти жанры традиционно сохраняются для публикаций в формате нашей конференции.

Спасибо за работу и всего Вам доброго!

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

А. В. Уткин



ШКОЛА ТВОРЧЕСКОГО ПОИСКА

УДК 37(091)(470+73)"19"

ББК 74.03(2)6+74.03(7Сое)6

Педагогические произведения Станислава Теофиловича Шацкого (1878–1934), талантливого педагога-новатора сложно назвать научно-педагогическими трудами. Большинство его работ написаны как сочинение-размышление о жизненном пути, о решении вопросов, касающихся педагогической работы, ее смысла, значения, особенностей организации, описания педагогических ситуаций и сформулированных из наблюдений выводов. Замечательный педагог и организатор был человеком широчайшей культуры — незаурядным певцом и артистом (занимавшимся в 1899—1901 годах в Московской консерватории по классу вокала и впоследствии получившим приглашение в оперную группу Большого театра); глубоким знатоком живописи, архитектуры и скульптуры; человеком, хорошо знающим основы естественных и точных наук, агрономии, психологии и истории образования.

Ключевые слова: Шацкий С. Т.; «Сетлемент»; общество «Детский труд и отдых»; колония «Бодрая жизнь»; трудовая школа; Первая опытная станция.

A. V. Utkin

SCHOOL OF CREATIVE SEARCH

Pedagogical works by Stanislav Shatsky (1878–1934), a talented teacher-innovator, are hardly considered to be scientific-pedagogical works. Most of his works are written as essays about reflection on life way, solving questions, concerning pedagogical work, its meaning, importance, peculiarity of its organization, description of pedagogical situations and conclusions made up of observations. The remarkable teacher and the organizer was a man of the broadest culture, outstanding singer and actor (who had a vocal class in the Conservatoire

and later was invited to the Opera group of the Bolshoi theatre in Moscow in 1899–1901); he was a deep expert of painting, architecture and sculpture; he was a man who knows basics of natural and exact sciences, agronomy, psychology and history of education quite well.

Key words: S. T. Shatsky; the “Settlement”; the “Children’s society work and leisure”; the colony of “Cheerful life”; the labor school; the First experimental station.

Станислав Теофилович Шацкий родился 1 июня 1878 г. в Смоленске в семье мелкого военного чиновника-делопроизводителя — отец служил в военной канцелярии. Семья была бедной, многолюдной, в меру религиозной, ревностно почитающей власть, служебную иерархию и дисциплину, к тому же жили Шацкие в казармах военного гарнизона, да и отношения родителей — с частыми ссорами и наказаниями детей — не способствовали гармонии в семейном круге. «Единственное, что у меня осталось от раннего детства — это чувства недоумения и страха»¹ — такое ощущение от восприятия детских лет сложилось у С. Т. Шацкого.

В 1888 году Шацкий десятилетним мальчиком был принят в Шестую московскую гимназию, учился хорошо, в первом классе был записан на «золотую доску» как отличный ученик. Как у многих творческих, одаренных, талантливых людей путь, по которому Станислав Шацкий пришел в педагогику был определен тем критическим

отношением к системе обучения и воспитания в гимназии, которое он охарактеризовал одной фразой — «когда я учился, то постоянно чувствовал, что так, как меня учили, не надо ни учиться, ни учить»². Упоминая «о тяжелых психических ранах, нанесенных уму годами ученья в средней и высшей школе, С. Т. Шацкий прямо указывает — моя педагогическая вера выросла из отрицательной оценки педагогики, примененной к себе»³.

Как отмечает Д. С. Бершадская, учитель московской школы на протяжении многих лет изучавшая творческое наследие Станислава Теофиловича, — «с каждым годом для С. Шацкого все большее значение приобретает «свое» — то, чему не учили в гимназии, — музыка, пение, произведения русских и иностранных писателей, не входившие в программу... Его любимыми авторами становятся великие гуманисты, тончайшие знатоки души ребенка: Л. Н. Толстой, В. Гюго, Ч. Диккенс»⁴. К тому же став учеником 5 класса он начинает заниматься

¹ Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения. Годы исканий / Ред. кол.: А. Н. Волковский, Л. Н. Скоткин, М. Н. Скоткин, В. Н. Шацкая. — М.: Изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1958. — 430 с. — С. 202.

² Там же. С. 201.

³ Там же. С. 201.

⁴ Бершадская Д. С. Педагогические взгляды и деятельность С. Т. Шацкого / Д. С. Бершадская. — М.: Изд-во АПН СССР, 1960. — 264 с. — С. 20.

репетиторством, помогая первокласснику осваивать учебные предметы — так в 15 лет начинается его педагогическая деятельность. Длительное время С. Т. Шацкий дает частные уроки, приобретая практический педагогический опыт и убеждаясь в том, что в обучении главное — побуждение в учениках потребности в саморазвитии, а это возможно только при хорошем взаимодействии учителя и ученика, воспитателя и воспитанника.

В эти годы, признается С. Т. Шацкий, он «...не читал почти никаких педагогических книг. А если и читал, то оставался к ним равнодушным. Мне казалось, что ярко живший в душе личный, испытанный на себе в школе опыт применения педагогических приемов, довольно впрочем однообразных, дает мне право определенно судить о том, как не надо заниматься педагогикой (выделено С. Т. Шацким), и хотелось поэтому поскорее начать действовать самому»¹.

В 1893 году, С. Шацкий поступает в Московский университет, где сначала учится на математическом и медицинском факультетах, затем переходит на естественный факультет, на котором в то время преподает К. А. Тимирязев. Деятельность К. А. Тимирязева, крупнейшего русского естествоиспытателя, одного из первых в России пропагандистов идей Дарвина об эволюции, ставшего

образцом служения науке и делу просвещения оказала, по-видимому, решающее значение на С. Т. Шацкого, по свидетельству которого «в ранней молодости моей, когда приходилось определять, что мне делать в жизни, я никогда не останавливался на деятельности педагогической. Я примерялся к работе врача, инженера, естествоиспытателя, музыканта, отбрасывая одну, переходил к другой, не чувствуя, в сущности говоря, ни к одной горячего влечения. Сравнительно поздно меня стала увлекать педагогика и после малых колебаний захватила прочно и надолго»².

В 1902 г. С. Т. Шацкий заканчивает естественный факультет университета, а в следующем году по совету К. А. Тимирязева поступает в Московский сельскохозяйственный институт, в котором учится 1903—1905 гг. С 1905 года начинается активная общественно-педагогическая работа С. Т. Шацкого, которую в одной из своих статей он условно делит на три периода 1905—1908; 1908—1914 и 1914—1917 гг.³

Первый период начался с не увенчавшейся успехом попытки создания частной школы, однако встреча с известным архитектором и педагогом А. У. Зеленко, совершившим в 1903 году кругосветное путешествие и изучавшим в то время теорию и практику воспитания в странах Западной Европы, при-

¹ Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения. Годы исканий / Ред. кол.: А. Н. Волковский, Л. Н. Скаткин, М. Н. Скаткин, В. Н. Шацкая. — М.: Изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1958. — 430 с. — С. 201.

² Там же. С. 201.

³ Бершадская Д. С. Педагогические взгляды и деятельность С. Т. Шацкого / Д. С. Бершадская. — М.: Изд-во АПН СССР, 1960. — 264 с. — С. 35.

вела к созданию первого в России детского клуба. Летом 1905 года С. Т. Шацкий и А. У. Зеленко вывезли 14 воспитанников детского приюта на летнюю дачу в Щелково (Щелковская колония), реализуя проект создания детского сообщества на практике. Осенью 1905 г. был организован первый клуб для детей и подростков в Бутырско-Марьинском районе Москвы. В начале 1906 года при нем открывается детский сад (первоначально на 20 детей), затем — медицинский пункт; начинает складываться коллектив педагогов-энтузиастов. Занятия с детьми становятся все более разнообразными, ребята объединяются в клубы-кружки по интересам, проводится активная работа по изучению условий семейного воспитания и просвещению родителей. Комплекс этих учреждений, обеспечивающих реализацию модели «народной системы воспитания» А. У. Зеленко предлагает назвать селением, т. е. культурным поселком (*settlement — поселение*)¹. Уже к весне 1906 г. в деятельности «Селения» участвуют около 120–150 детей, а в 1907 г. при поддержке благотворительных организаций и пожертвований местного населения возводится новое здание для развития учреждения. Быстрый рост популярности нового общества вызывает пристальное внимание властей и в мае 1908 года общество закрывается полицией под предлогом пропаганды идей социализма среди детей.

Возобновить работу педагогов-энтузиастов удалось в новом качестве в феврале 1909 г. при организации общества «Детский труд и отдых». Возвращаясь к идее создания детской сельскохозяйственной колонии, Шацкий в 1910 г. посещает детские дома Швеции, Финляндии, Норвегии и Дании, где анализирует педагогический опыт зарубежных коллег, и в 1911 году организует летнюю детскую колонию «Бодрая жизнь» основой деятельности которой становится сельскохозяйственный труд. В этой колонии каждое лето жили 60–80 мальчиков и девочек, занимавшихся в клубах общества «Детский труд и отдых». Основой жизни в колонии был физический труд: приготовление пищи, самообслуживание, благоустройство, работа на огороде, в саду, в поле, на скотном дворе. Свободное время отводилось играм, чтению, беседам, постановкам спектаклей-импровизаций, занятиям музыкой, пением².

Весьма плодотворной для развития идей трудового воспитания становится поездка С. Т. Шацкого в 1913 г. в детские учреждения Швейцарии, Франции, Бельгии и Германии. В этих поездках Шацкий приходит к выводу о необходимости создания детского опытно-показательного учреждения, своего рода научно-методического центра, в котором можно было бы, решая практические проблемы, теоретически их оформлять, обеспечивая повышение квалификации и подготовку широ-

¹ Там же С. 43.

² Шацкий Станислав Теофилович. Режим доступа: URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

кой аудитории слушателей. Позднее у С. Т. Шацкого возникает мысль назвать это учреждение опытной станцией, по аналогии с опытными станциями, изучающими природу и сельское хозяйство¹.

Таким образом, к 1917 г. идеи С. Т. Шацкого оформляются в ряд проектов опытных станций, деятельность которых построена на принципах трудовой школы: «трудовая школа есть по существу хорошо организованная детская жизнь..., если бы мы сумели это сделать, если бы мы сумели обслуживать детей всесторонне — и со стороны общественной и трудовой, и со стороны умственной и эмоциональной, то мы имели бы наиболее совершенный образец организации трудовой школы»².

Опубликованная осенью 1918 г. «Декларация о единой трудовой школе», а так же предложение П. Н. Лепешинского на съезде учителей-интернационалистов создать опытно-показательные учреждения, которые воплотили бы в жизнь принципы Единой трудовой школы, формируя новые методы работы советской школы, дают возможность реализовать задуманное. В мае 1919 года на основе учреждений общества «Детский труд и отдых» С. Шацкий организует опытно-показательные учреждения Народногo комиссариата просвеще-

ния РСФСР, которые составляют Первую опытную станцию по народному образованию. К осени 1919 г. Первая опытная станция состояла из 10 школ I ступени и школы-колонии «Бодрая жизнь».

1919—1921 гг. — период становления Первой опытной станции, создания ее организационной структуры, подготовки педагогических кадров, поиска новых форм и содержания учебно-воспитательной работы, определения реальных связей школы с социальной средой³. К концу этого периода складывается организационная структура Первой опытной станции, которая состояла из Калужского и Московского отделений.

Сельское отделение станции в Калужской губернии включало 14 школ первой ступени, школу второй ступени, пять детских садов, 4 дошкольные летние площадки, 3 районные библиотеки, школьный музей, педагогическую выставку и фундаментальную библиотеку⁴. Задачи методического центра отделения выполняла колония «Бодрая жизнь». Городское отделение станции в Москве объединяло детский сад и школы первой и второй ступени. В состав станции входили внешкольные учреждения для детей и взрослых, а также курсы по подготовке и повышению квалификации учителей. Опытная станция

¹ Бершадская Д. С. Педагогические взгляды и деятельность С. Т. Шацкого / Д. С. Бершадская. — М. : Изд-во АПН СССР, 1960. — 264 с. — С. 59.

² Черепанов С. А. С. Т. Шацкий в его педагогических высказываниях / С. А. Черепанов / под ред. М. Н. Скаткина и Л. Н. Скаткина. — М. : Учпедгиз, 1958. — 134 с. — С. 23.

³ Фрадкин Ф. А. Воспитательная система С. Т. Шацкого / Фрадкин Ф. А., Малинин Г. А. — М. : Прометей, 1993. — 176 с. — С. 27.

⁴ Там же с. 35.

вела работу с детьми, устраивала совместную работу школы и населения по воспитанию детей, занималась исследовательской деятельностью.

По мнению многих исследователей, 20-е годы XX века, подъем и расцвет того исторического периода, можно условно назвать «золотым временем» советской педагогики. А. А. Романов считает, что «это был период самого яркого, яростного, решительного экспериментирования: комплексные программы ГУСа; использование и попытки воплощения всех основных идей мировой педагогики; деятельность опытно-показательных школ (которые были визитными карточками педагогической России того времени), руководимыми настоящими педагогическими подвижниками, куда с удовольствием водили экскурсии, в том числе и иностранные делегации. Наиболее показательна в этом плане была 1-я опытная станция. Не просто по номеру первая, но по размеру территории, масштабу и размаху деятельности, самое затратное учреждение, но и самое эффективное по достижениям»¹.

В 1920 г. согласно постановлению Наркомпроса, Первая опытная станция заносится в список ударных педагогических учреждений, деятельность станции служит образцом учебно-воспитательной работы советской школы 20-х гг., ее коллектив

включается в разработку программ Государственного ученого совета Наркомпроса РСФСР. Основой организации деятельности Первой опытной станции становятся материалы исследований, предметом которых являются социально-экономические и культурно-бытовые факторы социальной среды, особенности формирования отношений в детском коллективе, трудовое воспитание и физическое развитие детей, особенности создания культуроемкой среды, обоснование форм работы с сельским населением и др.

В 1928 г. по приглашению наркома просвещения А. В. Луначарского Советский Союз посещает представительная американская делегация, возглавляемая выдающимся педагогом Дж. Дьюи. Визит Дьюи в Россию в 1920-е гг. — отмечает Е. Ю. Рогачева — симулировал диалог представителей разных культур по важнейшим педагогическим проблемам, в числе которых была теория трудовой школы, проблема содержания образования, организационных форм и методов обучения². В конце июля — начале августа 1928 г. делегация посетила Первую опытную станцию Наркомпроса, находившуюся в Москве, а также провела три дня в ее сельском отделении в Калужской области.

С. Т. Шацкий всегда относился к Дж. Дьюи с огромным почтением

¹ Романов А. А. Экспериментальная работа М. Н. Скаткина на 1-й Опытной станции НКП РСФСР как основа его научных интересов в педагогике (к 115-летию со дня рождения М. Н. Скаткина) / А. А. Романов // Историко-педагогический журнал. — 2016. — № 1. — С. 42–51.

² Рогачева Е. Ю. Воспитание детей в семье Джона Дьюи / Е. Ю. Рогачева // Историко-педагогический журнал. — 2013. — № 2. — С. 81–97. — С. 94.

ем. Доказательство тому приводит Е. Н. Астафьева: «еще в 1921 г. в предисловии к изданию сокращенного перевода главного педагогического труда Д. Дьюи — книге «Демократия и образование» — С. Т. Шацкий, называет американского ученого «властителем дум» советских педагогов той эпохи, а в статье, посвященной встрече с американскими педагогами, С. Т. Шацкий, подчеркивает, что профессор Дьюи «является в настоящее время самым авторитетным идеологом новой школы не только у себя на родине, но и в Европе»¹.

Период конца 20-х — начала 30-х годов стал для станции довольно сложным: в попытках объять необъятное, охватить весь круг социальных и педагогических проблем, соединить учебную и воспитательную деятельность, выполнить роль культуртрегера в работе с населением и при этом активно участвовать во всех политических кампаниях и руководить огромным количеством разнообразных учреждений — все это привело к снижению качества учебно-воспитательной работы. Ф. А. Фрадкин отмечает еще один важный социально-политический аспект — проблема взаимодействия школы и социальной среды в 30-е гг. перестала интересовать власть, так же как и необходимость генерации новых педагогических идей на опытных станциях, идей, часто не-

созвучных политике партии в области образования².

Постановлением коллегии Наркомпроса в мае 1932 г. Первая опытная станция была реорганизована. С. Т. Шацкий стал директором Детской центральной экспериментальной педагогической лаборатории, созданной на базе Московского отделения, а Калужское отделение станции получило название Первой опытной станции им. М. С. Эпштейна и просуществовало до 1937 г., когда было закрыто одновременно со всеми опытно-показательными учреждениями³.

Автор и теоретик идеи организации «открытой школы» как центра воспитания детей в социальной среде; создатель и руководитель масштабного образовательного комплекса нового типа; организатор эффективно работающей воспитательной системы; оригинальный дидакт; педагог-психолог, внесший существенный вклад в разработку методов педагогического исследования и методику исследования детского коллектива; сторонник демократических принципов организации школы, основанных на уважении к личности ребенка и его самоопределению — по сути, нет ни одной педагогической проблемы, которая бы не находила творческого решения у Станислава Теофиловича Шацкого — оригинального и неповторимого российского педагога.

¹ Астафьева Е. Н. Д. Дьюи и С. Т. Шацкий: встреча и знакомство двух выдающихся педагогов XX столетия / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2016. — № 4. — С. 64–75. — С. 66.

² Фрадкин Ф. А. Воспитательная система С. Т. Шацкого / Фрадкин Ф. А., Малинин Г. А. — М.: Прометей, 1993. — 176 с. — С. 49.

³ Там же. С. 49.

Список литературы

1. Астафьева, Е. Н. Д. Дьюи и С. Т. Шацкий: встреча и знакомство двух выдающихся педагогов XX столетия / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2016. — № 4. — С.64–75.
2. Бершадская, Д. С. Педагогические взгляды и деятельность С. Т. Шацкого / Д. С. Бершадская. — М. : Изд-во АПН СССР, 1960. — 264 с.
3. Рогачева, Е. Ю. Воспитание детей в семье Джона Дьюи / Е. Ю. Рогачева // Историко-педагогический журнал. — 2013. — № 2. — С. 81–97.
4. Романов, А. А. Экспериментальная работа М. Н. Скаткина на 1-й Опытной станции НКП РСФСР как основа его научных интересов в педагогике (к 115-летию со дня рождения М. Н. Скаткина) / А. А. Романов // Историко-педагогический журнал. — 2016. — № 1. — С. 42–51.
5. Фрадкин, Ф. А. Воспитательная система С. Т. Шацкого / Фрадкин Ф. А., Малинин Г. А. — М. : Прометей, 1993. — 176 с.
6. Черепанов, С. А. С. Т. Шацкий в его педагогических высказываниях / С. А. Черепанов // под ред. М. Н. Скаткина и Л. Н. Скаткина. — М. : Учпедгиз, 1958. — 134 с.
7. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения. Годы исканий / Ред. кол.: А. Н. Волковский, Л. Н. Скаткин, М. Н. Скаткин, В. Н. Шацкая. — М. : Изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1958. — 430 с.
8. Шацкий Станислав Теофилович. Режим доступа: URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

С. Т. Шацкий



Мой педагогический путь ¹

Мое детство прошло в семье отца моего, мелкого военного чиновника, делопроизводителя канцелярии одного из пехотных полков. Семейный режим был довольно строгий. Военная среда в значительной степени способствовала тому, что почитание старших и всякого начальства, религиозность и точность выполнения всех своих маленьких обязанностей были усвоены мною очень основательно. Семья моя жила довольно замкнуто, и родственные чувства были весьма сильны. Достатки были небольшие, а семья велика; вопросы о том, что сделать с большим количеством детей, куда их отдать, к чему их готовить, откуда взять на это средства, были чрезвычайно тревожными.

Одно из самых ярких впечатлений моего детства – это постоянное ощущение или страха, или своей вины перед старшими. Страхи, которые испытывала семья маленького чиновника в то время, в 80-е годы тяжелой реакции эпохи Александра III, были, конечно, вполне основательны: было чего бояться скромному чиновнику.

Я был, по-видимому, довольно способным и без особенного труда поступил в классическую гимназию, но то, что я получил в патриархальной своей семье: заботу о своих успехах, страх перед начальством и почтительное к нему отношение, – перешло, конечно, и в школу; в школе я встретил очень много похожего на то, к чему уже привык, живя в условиях семейной жизни, в условиях военной среды. Довольно рано, по всей вероятности благодаря сильно развитому воображению и впечатлительности, я начал оценивать своих учителей со стороны их подхода к детям; за редкими исключениями все учителя в их отношениях к детям были друг на друга похожи. Я знал, что они были моими начальниками, и поэтому все знают и все умеют, но чувствовал, что они не умеют обращаться с детьми. Я помню отчетливо свою первую педагогическую оценку: я ясно видел, что мои учителя постоянно «забывают о том, как они сами были маленькими», и поэтому не понимают, как жестоко их ученье. Хотя благодаря этой критике во мне и должен был возникнуть протест против моего

¹ Статья написана в 1928 году по просьбе С. А. Черепанова для его книги «С. Т. Шацкий в его педагогических высказываниях» – М. : Работник просвещения, 1928. – 106 с.

школьного начальства, тем не менее первые четыре года я учился чрезвычайно добросовестно и был на отличном счету у своих учителей. Я хорошо помню, как уже к концу четвертого года мое ученье стало в значительной степени мне надоедать. Я жадно искал среди взрослых такого человека, который мог бы меня понять, на кого я мог бы опереться. У меня были надежды, что в старших классах все будет идти как-то по-другому, но эти надежды не оправдались. Тот протест, который я чувствовал в себе и который видел в среде своих товарищей, стал гораздо более ясным в старших классах гимназии. Ученики совершенно определенно говорили о том, что надо воевать с учителями; шалости, лицемерие, обманы, всевозможные способы устроиться так, чтобы получить хорошую отметку, ничего не зная, были самым обычным делом. В наших отношениях с учителями были и серьезные битвы, были маленькие победы и большие поражения. Ученье мне окончательно опостыло.

Участвуя во всех сторонах гимназической жизни и ученья, я продолжал оценивать те способы, которые применялись учителями по отношению к нам, ученикам, и относился к ним, вероятно, так же, как и все мои товарищи, за редким исключением, чрезвычайно отрицательно. Я чувствовал, что мои способности и мои запросы не находят себе здесь ни одного отклика. Я жил, учился и в то же время чувствовал, что так жить и учиться не надо; моя жизнь наполнялась огромным количеством всевозможных пустяков. На эту критику было затрачено чрезвычайно много сил, и это единственное, что было интересным, а работать систематически, настойчиво я совершенно разучился. Кстати сказать, система занятий была у нас в полном смысле слова бездарной. Ведь в самом деле, занимаясь в течение 8 лет латинским языком не менее 5 часов в неделю, 6 лет – греческим не менее 4 часов, тратя на французский и немецкий языки 4 часа вместе, казалось бы, что за такое время можно было научиться порядочно говорить и читать, а мы, за редким исключением, едва-едва читали и, в сущности говоря, выходили из школы почти полными невеждами.

Таким образом, годы моего ученья дали мне достаточное количество отрицательных впечатлений, и к концу гимназического курса у меня опять возникли надежды на то, что в университете я встречу совершенно другую обстановку. Курс гимназии я кончил с прекрасным дипломом, но с чрезвычайно скудными познаниями и даже не мог сознательно выбрать факультет, не имел представления о том, что такое наука и как вообще работают в университете студенты и профессора.

С внешней стороны я встретил в университете обстановку другой: она была внешне неизмеримо более свободна, чем та, к которой я уже привык в гимназии, но то, что я видел со стороны моих гимназических преподавателей, мне пришлось отметить и в профессорской среде. Огромное большинство профессоров, с которыми я входил в общение, чрезвычайно мало интересовалось студентами, и между профессорами, с одной стороны, и студентами, с другой, вставала стена зачетов, экзаменов, носивших формальный характер. Главное же то, что для меня стало ясным, что никаких ответов на те многочисленные запросы, которые я пытался ставить для своей жизни, для своей научной работы, здесь, в университетской обстановке, я не получу. Очевидно, все это придется отложить на то время, когда я кончу университет и начну жить и работать по-настоящему. Наибольшее количество мучений испытывал я при мысли, что мне не под силу справиться с университетскими курсами, что мои знания являются слишком незначительными, привычки работать систематически я совершенно не имею. Из этого положения необходимо было искать выход.

Впрочем, я должен помянуть добром К. А. Тимирязева, у которого я занимался последние годы пребывания в университете.

Первые годы студенчества были совершенно неудачными; я блуждал с одного факультета на другой, пока не остановился на естественном, выбор которого и на третий год университетской жизни был в значительной степени случайным. Но, разумеется, так же, как и раньше, я не мог довольствоваться тем, что давали мне гимназия и университет. В некоторых областях я все-таки был довольно осведомлен, во всяком случае русскую и иностранную литературу я знал довольно хорошо, поскольку последняя была доступна мне в переводах. Моими любимыми авторами были Диккенс, Виктор Гюго и Л. Н. Толстой.

Между прочим, я перевел для одного издательства роман Э. Золя («Мадлен Фера»).

В своих трудных и продолжительных исканиях выхода из создавшегося тяжелого положения я чувствовал весьма сильное влияние Л. Н. Толстого. Толстой привлекал меня своим протестом против обычных условий жизни, и его настойчивое указание на то, что нужно искать настоящего дела среди наиболее обездоленных масс населения, производило на меня сильнейшее впечатление. Религия Толстого действовала на меня главным образом со стороны эмоциональной: я очень хорошо знал «Исповедь» Толстого, но никогда не мог дочитать до конца «В чем моя вера?». Кроме того, я никак не мог понять отношения Толстого к науке, а между тем я уже по личному

опыту знал моменты (хотя их было немного) великих наслаждений, которые давала работа в лаборатории или занятия в бывшем Румянцевском музее, где я бывал очень часто, окруженный огромными фолиантами разнообразных книг, главным образом философского, педагогического и психологического содержания.

Не могу, конечно, не отметить того совершенно необычайного впечатления, которое произвела на меня Яснополянская школа в изображении Толстого. Мое живое воображение рисовало мне картины моей собственной жизни в семье, в школе; и мысли о том, как по-настоящему нужно учить и воспитывать детей, а главное – как к ним относиться, очень часто приходили мне в голову. Я помню, что под влиянием статьи («Так что же нам делать?») Толстого я решил совершенно отказаться от давания уроков, от репетиторства, от подготовки учеников к экзаменам, что в то время являлось главным источником студенческого заработка. В материальном отношении выполнение этого решения было для меня чрезвычайно трудным, но тем не менее я обнаружил здесь огромное упорство, и только несколько лет спустя, когда у меня у самого уже сложился ряд взглядов на то, как надо учить детей, я вновь принялся за занятия с ними, но в этой работе ставил всегда такие условия: чтобы мне не приходилось никого никуда готовить, ни к каким экзаменам, что я буду заниматься только развитием моих маленьких учеников. Занятия свои я обставлял возможно более богато: я постоянно таскал с собой книги, приборы, производил со своими учениками разнообразные физиологические, химические и физические опыты и обращал чрезвычайно большое внимание на самостоятельность мысли моих учеников. В общем, я не могу сказать, чтобы какой-нибудь из этих опытов я доводил до конца. Обыкновенно перед экзаменами родители или мне отказывали, видя, что я завожу дело слишком далеко, или всякими хитрыми доводами уговаривали меня взяться и за подготовку к экзаменам; как правило, из этого редко что-либо выходило: ученики мои довольно часто проваливались.

Таким образом, я не могу сказать, чтобы мои первые педагогические опыты были удачными, хотя в некоторых отношениях они и были интересны. Все же в это время у меня уже складывалось представление о той системе воспитания, которую нужно было бы проводить в жизнь. В эту систему входили: физический труд, самостоятельность детей, тесные товарищеские отношения между учителем и учениками, оказание им помощи и отсутствие учебников. Никогда не приходилось мне думать о том, что я буду учителем в средней школе; можно было заранее сказать, что из этого ничего не выйдет.

Толстой имел на меня влияние и с другой стороны. Я относился довольно холодно к происходившим тогда студенческим беспорядкам и волнениям, я настолько был заряжен тем, что самое ценное – это культурная работа среди широких слоев населения, лишенных самых элементарных благ культуры, что трата сил на митинги, на выслушивание речей, на все то, что я называл словами, я считал совершенно излишним. Но в то же самое время мне постоянно казалось, что я в чем-то неправ, и вот это смутное сознание своей неправоты все больше и больше толкало меня к тому, что я должен дать, должен вырабатывать свои собственные ответы на те вопросы, которые к концу царствования Александра III достаточно сильно выдвигались нашей широкой общественностью.

Эти вопросы выдвигались не только студенческими волнениями, но и все более и более учащавшимися рабочими беспорядками и забастовками. Обо всем этом приходилось много читать и весьма горячо спорить, и чем ближе подходило к концу мое пребывание в университете, тем все более настойчиво и более ярко вставали передо мною основные вопросы: каковы мои ответы и что я буду делать в жизни?

Влияние на меня Толстого я могу отметить еще и с третьей стороны. Несомненно, под его влиянием я, типичный городской житель, хотя я и бывал раньше много раз в деревне, стал строить планы деревенской работы. Мне рисовалась сельскохозяйственная школа, которая будет создана на совершенно новых основаниях; я даже задумывался над тем, чтобы теперь же, не дожидаясь выхода в жизнь, разработать полностью программу и методику такой школы; разумеется, оглянувшись на себя, я почувствовал, что остался все тем же невежественным человеком, который не имеет никакого права братья за такие ответственные дела, как руководство школой.

Совершенно неудовлетворенный долгими годами университетского ученья, я перешел в сельскохозяйственный институт, в котором пробыл с 1903 по 1905 год. Московский сельскохозяйственный институт, бывшая Петровская академия, был в это время учреждением, которое только что раскрыло свои двери для всех желающих в нем учиться. Как известно, после «нечаевской истории» академия была закрыта и через два года преобразована в сельскохозяйственный институт – замкнутое привилегированное учреждение для детей помещиков. В мое время в этот институт стали уже вливаться свежие кадры молодежи, и политическая жизнь забила в нем кипучим ключом. В то время в институте возрождались общественные традиции Петровской академии: студенты разделялись на ряд по-

литических групп, которые вступали между собой в открытые споры, серьезно привлекавшие общественное внимание. Впервые появились и студентки. Участвуя довольно сильно в политической жизни студенчества, я тем не менее не присоединился ни к одной из политических групп и только тщательно присматривался к новым для меня и разнообразным типам молодежи. Так же, как и раньше, в университете я отмечал значительную долю словесности, против которой я всегда внутренне восставал. Особенно меня смущало то, что широчайшие общественные, политические проблемы, которые намечались в это время, как-то мало увязывались с тем скромным делом, с той работой в сельской школе, которую я себе наметил, и поэтому я свои планы разрабатывал втихомолку, стараясь взять за время своего пребывания в институте все то, что он мог мне дать в научном и практическом отношении.

Особенное внимание я обратил на одного из самых оригинальных профессоров академии – А. Ф. Фортунатова, который не признавал экзаменов и всячески поощрял студентов с самого первого курса заниматься самостоятельно научной работой. Хотя его работа – сельскохозяйственная статистика – была очень далека от моих педагогических интересов, тем не менее его методы работы меня в сильнейшей степени интересовали и привлекали. Вообще же говоря, для работы научной, лабораторной, исследовательской академия того времени предоставляла полнейший простор для всех желающих. В этом отношении необычайно широкую возможность работать предоставил мне, как и многим товарищам, проф. В. Р. Вильямс. Я начинал уже колебаться – не идти ли мне по научному пути, но тут меня охватила чрезвычайно сильная жажда реального дела, тем более, что в 1905 году работать в академии по политическим условиям было почти невозможно, и когда выяснилось, что такое дело может найтись, я бросил институт и начал уже всецело заниматься педагогикой.

Первое дело, которое привлекло меня, имело почти все то, что я считал подходящим для своей работы. Оно носило бесспорно общественный характер, давало простор творчеству каждого участника, избрало для своей деятельности бедные рабочие слои населения, имело своим заданием провести в жизнь трудовое воспитание, детское самоуправление и удовлетворение детских интересов. Это мое первое педагогическое дело, которое, собственно говоря, и можно считать началом моей педагогической деятельности, называлось «Сетлементом», т. е. поселком культурных людей среди бедного населения (американская идея, пересаженная на русскую почву известным педагогом А. У. Зеленко). В этом деле я принял са-

мое серьезное участие и отдавал ему в течение многих лет все свои силы. В самом начале вокруг него возникли ожесточенные споры; одним оно казалось чрезвычайно смелым, почти фантастическим, другие же считали его несвоевременным – тем культуричеством, которое в ту горячую политическую эпоху не должно было иметь места в жизни.

Я вспоминаю мои горячие споры в это время с покойным Л. Б. Красиным, который считал наш «Сетлемент» не только в какой-либо мере интересным общественным начинанием, но прямо-таки вредным с общественной точки зрения. Я горячо оспаривал его мнение, доказывал ему, что мы, приближаясь все более и более к решительной схватке с царизмом, должны теперь же, если есть какие-нибудь возможности, оформлять такие учреждения, которые нужны для нарождающегося общественного строя. Тов. Красин необыкновенно убедительно уговаривал меня бросить эти вредные затеи. «Когда грянет настоящая революция, – говорил он, – и можно будет работать уже практически над новым строем, тогда все то, о чем вы говорите, придет в виде сотен и тысяч учреждений; сейчас же уделять силы на это дело – значит отвлекаться от политической борьбы, значит, реально мешать подготовке революции. Сейчас, – утверждал он, – нет никаких предпосылок, для того чтобы строить такое дело, а тогда этих предпосылок будет более, чем достаточно». Так мы разошлись, совершенно не убедив друг друга.

Дело «Сетлемента» быстро привлекло внимание представителей радикальной интеллигенции того времени. Интересно отметить, что в числе его работников было чрезвычайно мало педагогов. Мы выбрали для своей работы район между Бутырками и Марьиной рощей, принялись за социальное изучение района и стали строить планы своей работы, исходя из этих социальных условий. Главный кадр участников был так же, как и я, с университетским образованием. Недостаток средств возмещался колоссальной энергией и огромным интересом к делу. «Сетлемент» решил обратить главное внимание на общественное детское воспитание, а поэтому в первую очередь были созданы детская трудовая колония и организация детского самоуправления в ней, детские клубы в Москве, детский сад и трудовые мастерские для подростков. В «Сетлемент» хлынула детвора отовсюду, мальчики и девочки, количество которых все время быстро росло. Но в связи с ростом самого дела росла и огромная подозрительность по отношению к нему со стороны духовенства, полиции, с одной стороны, и, к сожалению, учителей городских школ, с другой. Скоро «Сетлемент» перешел на полулегальное существование, которое через три года привело к тому, что деятельность его

была признана политически опасной, и он был закрыт постановлением московской администрации. Весьма серьезное участие в закрытии «Сетлемента» принимал «Союз русского народа».

Педагогические идеи «Сетлемента», которые разрабатывались и идейно, и практически при моем большом участии, были для того времени чрезвычайно характерны. В сущности, это было бесспорно такое педагогическое дело, которое в известной степени выдвигалось в связи с первой русской революцией, поскольку она в то время в сильной степени поддерживалась радикальной интеллигенцией. Надо отметить, что финансировала «Сетлемент» крупная буржуазия, которая, очевидно, находила для себя вполне приемлемым создавать такие учреждения, которые стояли бы вне курса казенной педагогики. В это же время крупная буржуазия давала средства даже на с.-д. партию (Морозов). В течение моей педагогической работы у меня, конечно, бывали моменты чрезвычайно сильного подъема, но тот подъем, с которым я принялся за эту работу, был, пожалуй, не сравним ни с чем. В это дело я вложил все свои мысли, которые выработывались у меня в течение долгих сумеречных лет моего ученья в средней школе и университете. Оно соединяло меня с большим кругом новых интересных товарищей. В этот период громадную помощь мне оказал А. У. Зеленко, вместе с которым и по инициативе которого я взялся за новое для всех нас дело. Я вступал в самые отчаянные споры с тем строем педагогической работы, который был мне и так хорошо знаком и так ненавистен.

Идея «Сетлемента» была перенесена, как я уже сказал выше, из Америки. Для американских либералов было чрезвычайно характерным организовывать эти «сетлементы» так, чтобы в них была полная терпимость к самым разнообразным мнениям, которые вообще имеются в обществе и вступают друг с другом в конфликт. Разумеется, идея социального примирения классов при помощи такого рода общественной работы была далеко не чужда американским педагогам; «Сетлемент» должен быть аполитичным и беспартийным по самому существу своей организации и тем делать то дело, которое нужно умной буржуазии. С этой аполитичностью и беспартийностью у нас ничего не вышло; хотя в числе работников и были люди, принадлежавшие к различным политическим партиям умевшие уживаться друг с другом, но сам «Сетлемент» относился резко отрицательно к таким политическим организациям, как «Союз русского народа», «октябристы» и вообще правые партии. Таким образом, до известной степени отбор все-таки был, и на это толкал нас тот социальный слой, с которым нам приходилось работать. Конечно, рабочая среда никогда не могла бы примириться с таким аполитизмом, но рабочие

разных политических партий у нас постоянно бывали. Полиция же, которая окружала «Сетлемент» самым внимательным надзором, и охранное отделение, державшее своих конных и пеших агентов около «Сетлемента», были гораздо более правы, рассматривая его как одно из разветвлений социалистических течений того времени.

За три года существования «Сетлемента» совершенно ясно обнаружилась очень большая тенденция всех работников к созданию опытного педагогического учреждения, задачей которого было бы производить разнообразные общественные педагогические опыты, но «Сетлемент» тщательно избегал всего того, что могло в той или другой степени напоминать обычную школьную практику, и поэтому все то, что создал «Сетлемент», было, в сущности говоря, для нашей педагогической действительности новым по форме.

Между тем реакция усиливалась все более и более. После закрытия «Сетлемента» пришлось употребить довольно много усилий, такта и ловкости на то, чтобы каким-нибудь путем, хотя бы под другим видом, можно было продолжать работу. Через год деятельность основного ядра работников «Сетлемента» возобновилась, это было общество под новым названием – «Детский труд и отдых». В это время (1910 год) я могу отметить известное влияние идей Джона Дьюи на развитие моих педагогических взглядов. Джон Дьюи привлек мое внимание своей философией прагматизма, которая очень настойчиво ставила проверку идей при помощи жизненного дела, а также чрезвычайно тонким анализом детских интересов. Я даже построил целый план, программу работ с детьми на основании удовлетворения их интереса. Не могу сказать, чтобы меня особенно интересовал другой американский педагог – Стенли Холл; его выводы мне казались довольно проблематичными и идеи генетизма – не имеющими практического значения. Меня все-таки интересовал главным образом вопрос о трудовом воспитании, и в первое же мое путешествие за границу, в 1910 году, я прежде всего постарался изучить формы трудового воспитания, которые применялись в Скандинавских странах в детских домах. Тут мне бросилась в глаза чрезвычайная жизненная приспособляемость заграничных педагогов; они всегда были очень практичными, очень хорошими организаторами, но в то же время чрезвычайно узкими людьми. У меня были постоянно большие споры со скандинавскими педагогами относительно наказаний не только телесных, которые тогда применялись довольно широко, но и наказаний вообще. Почти такое же впечатление я вынес и из второго моего путешествия за границу (1913–1914 годы), когда в поисках трудовой школы я побывал в Германии, Бельгии, Франции и Швейцарии.

Всюду я видел чрезвычайно узкую постановку вопроса о трудовой школе вообще и огромную разницу между старыми школами и школами с зачаточными формами новых педагогических идей, но в то же самое время меня поражало умение западноевропейских педагогов организовывать работу и хорошо ее оборудовать... тем не менее я не мог вынести ничего особенно ценного для себя из западноевропейской теории и практики. Впрочем, большой интерес во мне возбудили работы педагогической организации Декроли и кое-что в зарождавшемся тогда институте Жан-Жака Руссо в Женеве. То же, что я считал чрезвычайно интересным, стояло как раз в стороне от педагогических движений, это – прекрасно поставленные профессиональные школы. Во всяком случае, тот материал, который получался из Америки, в педагогическом отношении казался мне гораздо более свежим и жизненным.

Во время войны в связи с необходимостью обслуживать огромное количество детей, отцы которых ушли на фронт, запросы на массовую педагогику значительно усилились. Передо мною стояла чрезвычайно большая задача, которую со значительными затруднениями мне все же удалось выполнить, а, именно; уберечь детей от шовинистического угара, от возбуждения ненависти к немцам, что было в то время довольно сильно распространено в широких демократических кругах нашей общественности. Эта позиция в значительной степени изолировала и меня, и моих товарищей от общего потока и общественно-педагогической работы.

Если при закрытии «Сетлемента» против нас вооружались «Союз русского народа», монархисты и охранное отделение, то теперь можно было отметить значительное недовольство нами не только среди людей, которые могли бы давать на ведение дела деньги, но и среди педагогов, демократически настроенных. Наш кружок занимал изолированную позицию в целом ряде вопросов: в вопросах методических, связанных с работой экспериментальной школы, в работе детского сада и в вопросах подготовки педагогов, за которую мы серьезно взялись. В самом деле, было чрезвычайно трудно удержаться на позиции опытного дела, на позиции изучения его в то время, когда жизнь в связи с войной выдвигала как раз свертывание всех работ подобного порядка, выдвигая практические задачи массового обслуживания детей в атмосфере военного угара. Основные упреки, которые нам приходилось выслушивать, касались именно того, что мы настроены против массовой работы, т. е. работы жизненной, практической, и занимаемся в такое трудное время работой узкотеоретической, носящей принципиально опытный характер. В сущности, мы не хотели принимать участия в военном «угаре». Так

же обстояло дело и с вопросом организации курсов для подготовки педагогов, которые в то время устраивались при университете имени Шанявского. Нас привлекали к работе на этих курсах, но мы постоянно указывали на то, что огромное количество слушателей, несколько сот, для которых нужно было читать эти лекции, нас совершенно не удовлетворяло. Тем не менее нам удалось провести несколько небольших курсов в университете Шанявского и у себя, на которых мы создали свою программу и свои методы. Особенностью программы курсов было то, что в нее в значительной степени входил тот материал, который является результатом практической работы самих слушателей; особенностью метода было то, что слушателям предлагалось заниматься главным образом анализом этого жизненного материала под нашим руководством и самостоятельно нащупывать те выводы, к которым должен был их толкать этот жизненный материал. В сущности говоря, мы предлагали нашим молодым товарищам тот метод работы над собой, который мы сами применяли в течение долгих лет к себе. В результате мы приобрели довольно большое количество товарищей, с которыми мы могли работать в наших учреждениях, и через них завязали связи с детскими учреждениями и в Москве и в провинции.

Из того, что я сказал, вовсе не следует, что наши главные интересы лежали в области методики. Пройти методическую выучку и создать систему работы было совершенно необходимо, но, с другой стороны, мысль о принципиальной разработке основ организации самого дела все время стояла перед нами как вполне определенная задача, и над нею нам приходилось работать чрезвычайно интенсивно. Во-первых, было ясно, что отдельными опытными учреждениями ограничиваться нельзя, что необходимо их связать в общий организационный узел, а поэтому еще в 1912 году был создан проект, отчасти осуществившийся на деле: проект Опытной станции по детскому воспитанию, которая включала в себя все возрастные группы детей и главные виды работы с ними, начиная от детского сада и кончая школой II ступени, вместе с работой клубов, мастерских, детской библиотеки и детской трудовой колонии. Этот проект был повторен в 1915 году, когда зашла речь о небольшой субсидии, которую могла бы дать нашему учреждению Московская городская дума. Хотя субсидия и была ничтожна, но было ценно то, что городское управление признало для массовой городской работы важность организации опытных учреждений. В 1915 же году в этот проект включилась организация постоянно работающих опытных курсов. Затем мысль пошла еще дальше; стало ясно, что ограничиться работой только с детьми невозможно, что необходимо вести работу и со взрослыми.

Здесь я вспоминаю те основания, которые никак не могли меня примирить с так называемым течением свободного воспитания. По своему опыту я, конечно, видел, что свободного ребенка не существует, а существует ребенок, отражающий всевозможные воспитательные влияния среды, а поэтому во все проявления ребенка необходимо ввести значительные социальные поправки. Это как раз были те поправки, которые, по моему мнению, необходимо было ввести и в теорию Джона Дьюи. Если мы нигде не имеем ребенка самого по себе, если нам трудно разобраться в том, где кончается ребенок и начинается среда, то, не разобравшись в этих основных вопросах, невозможно и продуктивно работать с детьми.

Поэтому следующий проект опытной станции, как правило, захватывает все больший и больший круг общественных явлений, т. е. он включает в себя в значительной степени ту среду, в которой приходится работать детским учреждениям. Эти проекты касались объединения ряда приютов и профессиональных школ, работающих под руководством попечительств о бедных. Следующий проект – это организация участка земской работы в Калужской губернии. Затем – проект организации школ железнодорожных, земских и нашей детской трудовой колонии, включение их в общий план работы. Все эти проекты за несколько лет в конце концов оформились в виде проекта опытной станции по народному образованию Наркомпроса.

Приблизительно к 1917 году выявилась и моя первая формулировка идеи трудовой школы. Я считал, что трудовая школа есть, по существу, хорошо организованная детская жизнь, что если бы мы сумели это сделать, если бы сумели обслуживать детей всесторонне – и со стороны общественной и трудовой, и со стороны умственной и эмоциональной, то мы имели бы наиболее совершенный образец организации трудовой школы. Таким образом, нельзя сказать, чтобы к эпохе революции я и мои товарищи пришли с очень большим опытом, достаточно проверенным и законченным. Мы пришли с огромными исканиями. Можно сказать, что к этому времени только что наметились самые общие контуры того педагогического дела, над которым нам предстояло работать в дальнейшем. Тот опыт, которым мы обладали, еще не был приведен в систему и за ним не было еще никакой определенной теории, – вернее, вся наша работа велась путем изучения многочисленных педагогических фактов и довольно осторожно поставленных экспериментов, которые вынуждали нас делать те или другие временные выводы.

Конечно, основная педагогическая литература, и русская и иностранная, мне и моим товарищам была достаточно знакома, но с пол-

ной определенностью можно сказать, что она нас не могла вполне удовлетворить; нам было ясно, что простая пересадка заграничных образцов на русскую почву имеет мало цены.

Но все-таки я мог бы сказать, что проект устройства опытного участка земской работы в Калужской губернии уже отражал на себе тот ход теоретической мысли, которая в дальнейшем привела к организации опытной станции по народному образованию. Она формулировалась таким образом: общественно-педагогическая работа может быть только тогда ясна и с успехом проводится в жизнь, когда она теснейшим образом увязана с планом экономической и с характером бытовой жизни района. Предполагалось, что этот район будет иметь не только педагогическую работу, но сюда же будет включаться и работа агрономическая, и работа в области деревенской техники, работа санитарная и культурно-просветительная и т. д.

В политическом отношении наш кружок мог считаться маленькой группой радикальных интеллигентов, сплотившихся на деле, в известной степени отражавшем работу тех подготовительных сил, которые, несмотря на сильную реакцию после 1905 года, начинали сильно пробиваться сквозь настроения империалистической войны. Поэтому ясно, что наша группа, как и все другие радикальные группы, с большим воодушевлением встретила Февральскую революцию, и, поскольку она была группой интеллигентской, отражавшей мелкобуржуазный радикализм, она также растерялась перед Октябрем и не сразу нашла настоящий путь своей работы. Тем не менее, я мог бы указать на то, что в предшествующем опыте было довольно много такого материала, который сделал переход к участию в революционном строительстве не таким уже трудным. Впрочем, я должен отметить, что ряд моих самых близких и старых товарищей по работе (Л. К. Шлегер, А. У. Зеленко, М. В. Полетаева, Л. Д. Азаревич, Н. О. Массалитинова) без всяких колебаний начали работать с советской властью. Я пришел к совместной работе несколько позднее.

Я довольно близко был знаком с рядом рабочих (металлисты и печатники), многие из которых раньше посещали наши клубы. Я не вел среди них политической работы, и среди них встречались и большевики, и меньшевики, и даже социалисты-революционеры. Я старался разбираться вместе с ними в текущих общественных вопросах. Их колебания, их разногласия, хотя и значительно смягченные в нашей среде (но сильно обострившиеся в 1917–1918 годах), отразились в значительной степени и на мне. Я, помню, горячо настаивал на том, чтобы рабочие не разъединялись. Гражданская война в среде рабочих мне казалась самым ужасным делом. С этой

мыслью о прекращении розни среди рабочих я выступал на собраниях в конце 1917 года.

Не было никакого сомнения в том, что товарищам, взявшимся после Октября за прокладывание новых путей в организации народного образования, наша работа была известна и представлялась в значительной степени ценной. Затем наш кружок с 1905 года исключил из своих идей область религиозного воспитания; борьба с духовенством была слишком памятна нам, чтобы не видеть здесь коренных путей расхождения; с другой стороны, с 1905 года мы работали над идеями трудового воспитания. Хотя мы и старались держаться в стороне от партийных организаций, тем не менее все правые партийные группы являлись для нас крайне ненавистными, и за период с 1905 до 1917 года мы, сами того не замечая, все больше и больше, говоря обычным языком, левели.

Тот способ, которым мы разрабатывали нашу педагогическую практику, изучение реальной действительности, изучение условий, в которых живут и воспитываются дети, самая постановка вопроса о создании опытного учреждения – это была такая идея, которая с неудержимой силой стала развиваться в первые годы революционного строительства; наконец, основное – вопросы детского самоуправления, с которыми мы уже в значительной степени свыклись и считали себя, вероятно не без основания, пионерами в этой области, – делало для нас постановку новых педагогических проблем особенно близкой. То же, что мешало нам ближе подойти к революционному строительству, – наше культурничество, аполитичность, обычное отношение интеллигента того времени к большевикам как к разрушителям – довольно быстро исчезло, как только мне и моим товарищам удалось ближе подойти к тем планам и способам их выполнения, с которыми мы познакомились в новых условиях работы.

Что касается меня лично, то я считаю для себя чрезвычайно важным самое внимательное изучение всех выступлений и статей В. И. Ленина, которое в дальнейшем привело к основательной переработке всего моего практического опыта, установлению новых точек зрения на педагогическое дело. Вновь перечитал я Маркса и Энгельса и извлек и продолжал извлекать из их работ глубочайшие основания для развития теории и практики педагогического дела новой исторической эпохи. Сильное впечатление произвела на меня первая моя встреча с Н. К. Крупской в 1918 году. Совместная работа с нею поставила передо мною целый ряд коренных вопросов, связанных с необходимостью коренной переоценки тех выводов, идей, которые были выработаны моими товарищами и мной в течение долгого ряда лет практической работы. Таким образом, к

числу своих основных учителей я должен присоединить – в неизмеримо более сильной степени, чем кого-либо другого, – В. И. Ленина и Н. К. Крупскую; в значительной мере я считаю себя ее учеником. Я полагаю, что не только я, но и все мы, принимающие серьезное участие в педагогической работе, связанной с революционным строительством, не отдаем еще себе достаточно глубокого отчета в том, какое огромное значение в современной педагогике имеет Н. К. Крупская. За долгие годы революционной работы она овладела тем методом, который мы все должны считать чрезвычайно ценным, вернее, имеющим исключительную ценность: это – умение видеть за целым рядом отдельных, внешне кажущихся ничтожными, разрозненными фактов и явлений те основные пружины, которые руководят ими; умение быстро ориентироваться в самых тонких изменениях общественной жизни, делать из них надлежащие выводы и придавать им практическое значение. Это весьма своеобразное и редко встречающееся искусство. Затем я считаю весьма важным то обстоятельство, что т. Крупская умеет при возникновении, казалось бы, весьма сложных и запутанных вопросов, вокруг которых быстро накапливается ряд разнообразных точек зрения, ставить их настолько отчетливо и просто, говорить по поводу них таким ясным, простым языком, что ее выводы, ее формулировки становятся самым ценным руководством к действиям огромного количества товарищей. А главное – то, что Н. К. Крупская умеет, как никто из нас, соединять все наши работы с тем основным делом, над которым работает Коммунистическая партия, т. е. делом рабочего класса, говорящего во всем мире новое слово. Я не знаю, встречу ли я в своей дальнейшей работе каких-либо еще учителей, но считаю для себя совершенно естественным положение ученика, который непрерывно учится.

Прошло много лет работы, и работы, проложившей кое-какие следы в общественном педагогическом деле, но тем не менее все мною проделанное, как бы оно ни оценивалось, я считаю все же пройденным этапом. Быть может, моя работа над собой могла бы проходить с большей ясностью, с большей определенностью и более глубоким участием в деле революционного строительства, создающегося усилиями пролетариата, но, вспоминая прошлые годы своего воспитания и учения, я чувствую, что вырвался из каких-то невероятно сильных тисков, в значительной степени ослабивших напряженность и продуктивность моей собственной работы: эти тиски были, очевидно, неизбежны, как неизбежны были все те явления, с которыми мне пришлось встретиться в эпоху и перед первой, и перед второй, и перед третьей русскими революциями. По своему воспитанию я должен был бы стоять чрезвычайно далеко от всего

общественного движения нашего времени. В значительной степени я определяю свой сильный интерес и к новым формам жизни, и к новым педагогическим идеям тем, что старая система, система, проводившаяся условиями царского режима, в рамках буржуазного строя, была, поскольку я сам ее испытывал, невероятно бездарна, беспомощна, а поэтому вызвала сильное противодействие в той среде, на которую она влияла; наиболее чуткие, впечатлительные натуры подготовились, так сказать, к своему враждебному отношению и к работе против буржуазного строя с неизбежностью работающего механизма. Все более и более убеждаюсь я в том, что роль буржуазии в воспитании сыграна, что она ничего не может дать принципиально ценного, нового, что она может еще заниматься техникой, организационной, методической, а вскопать новые пласты педагогических мыслей и создать систему того воспитания, которое нужно новым социальным слоям, неизбежно приходящим на смену старым, – эта работа выпадает на долю коммунистической педагогики.

Класть в общую работу социалистического строительства педагогические кирпичи – великое дело для современного педагога. Будем в нем участвовать до конца дней своих.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В. Г. Безрогов, В. К. Пичугина

РАМКИ ДЛЯ ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТОЛОГИИ ИЛИ СКАЛЬПЕЛЬ ЭЛЛВУДА КАББЕРЛИ¹



УДК 37(73)(091)
ББК 74.03(7Сое)

Авторы рассматривают историко-педагогические антологии как способ текстуальной интерпретации источников педагогического прошлого, обращая внимание на то, что поиск, отбор, сопоставление и анализ источников осуществляются авторами антологий на разных уровнях презентации материала. Антологии по истории педагогики можно разделить на несколько подгрупп: антологии источников; критические антологии; аналитические антологии. На примере анализа антологий по истории педагогики американских педагогов Э. Кабберли и П. Монро обоснована проблема интеллектуального статуса и миссии историко-педагогического источниковедения, которая инициировала широкую методологическую дискуссию, не утихающую до сих пор в научных кругах.

Ключевые слова: история педагогики и образования; историко-педагогическая антология; историко-педагогическое источниковедение; Эллвуд Кабберли; Поль Монро.

V. G. Bezrogov, V. K. Pichugina

A FRAMEWORK FOR HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANTHOLOGY, OR THE SCALPEL OF ELLWOOD CUBBERLY

The authors consider historical and pedagogical anthologies as a way of textual interpretation of the sources of the pedagogical past, paying attention to the fact that

¹ Печ. по изд.: Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества : монография / под ред. Г. Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2017. – 384 с. – С. 120–129. (Сер. «Историко-педагогическое знание»). Вып. 104).

Статья выполнена в рамках госзадания 27.8089.2017/БЧ.

the search, selection, comparison and analysis of sources are carried out by the authors of anthologies at different levels of the presentation of the material. Anthologies on the history of pedagogy can be divided into several subgroups: anthologies of sources; critical anthologies; analytical anthologies. For the analysis of anthologies on the history of education of American teachers, E. Cubberly and P. Monroe, the problem of intellectual status and the mission of historical and pedagogical source studies was substantiated it initiated a broad methodological discussion, which has not subsided so far in the scientific community.

Key words: history of pedagogy and education; historical and pedagogical anthology; historical and pedagogical sources; Ellwood Cubberly; Paul Monroe.

Современная история педагогики и образования имеет достаточно широкие границы. «Локальная, национальная, региональная и глобальная история школ, университетов, органов образовательной политики, учебных планов, способов обучения, образовательных идей, история социализации любого рода рассматриваются в мозаике истории образования»¹ наряду с историей детства, историей учебников, школьной моды, фотографии, архитектуры и т. д. Существование столь разных областей для предметного изучения подразумевает, что каждая из них «прирастает» за счет своих источников о педагогическом прошлом. Непосредственное обращение к ним осуществляют как исследователи, профессионально ведущие диалог со временем, так и все интересующиеся историей школы и воспитания. И те, и другие работают с источниками о педагогическом прошлом, на разных уровнях осуществляя поиск, отбор, сопоставление и анализ. Можно сказать, что экспансия истории педагогики и образова-

ния способствует то, что исследователи не перестают интересоваться, а интересующиеся не перестают исследовать.

Чтение текстов о педагогическом (и не только педагогическом) прошлом является сложным процессом, обязательно требующим, в том числе, глубокого знания предтекстов и сопутствующих текстов. Это знание позволяет превратить чтение в глубокое присвоение текста, когда читатель осуществляет осознанный и трудный шаг в педагогическую реальность чужого настоящего из педагогической реальности своего настоящего. Для историков педагогики такое чтение сродни чтению религиозных текстов, которые предполагали чтение в прямом и обратном направлении, а также «подключение» к прочитанному через визуальные образы, эмоции, переживания и т. д. Возникшая еще в Средние века традиция подобного чтения существенно трансформировалась в конце XVI—XVII вв., когда в интеллектуальной жизни все активнее начали участвовать представители различных духов-

¹ *Larsen J. E.* Introduction // Knowledge, Politics and the History of Education / ed. by Jesper Eckhardt Larsen. Studies on Education. Vol. 2. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Horf, 2012. P. 12–13.

ных движений, новых конфессий и профессий, гуманисты, мистики, миряне, специалисты из разных областей науки и искусства. В этих условиях «авторы, издатели и редакторы сочли более важным руководство процессом восприятия, обеспечивающее то, что присвоение их текстов будет происходить надлежащим образом или, по крайней мере, так, как они предусматривали»¹. Возникли жанры дополнительных текстов — паратекстов, которые мы и сейчас видим в книгах в виде предисловий или любых сопроводительных рубрик, обращенных к читателю. Объединение предтекстов (pre-texts), сопутствующих текстов (co-texts), дополнительных текстов (paratexts) вошло как в учебники и пособия разного рода, так и в антологии разных жанров. Оно позволило авторам-составителям обрести своего читателя в потоке нарастающего книжного изобилия.

Слово «ανθολογία» («антология») в древнегреческом языке имело два значения: в прямом значении — «собрание цветов», «цветник», а в переносном — сборник небольших по объему текстов. Первые греческие антологии включали стихотворения, эпиграммы и небольшие поэмы и дошли до нас лишь в виде названий и имен их составителей. В дальнейшем антологии перестали быть исключительно поэтическими и появились антологии разных жанров (литературные, философские, музыкальные и т. д.). Обретя популярность в средневе-

ковой Европе, антологии позволили читателю осуществлять самое чтение как присвоение текстов разных авторов с возможностью их отбора, группирования и сравнения. Мы будем рассматривать исключительно образовательные-научные антологии, не обращаясь к антологиям других жанров, анализ которых, несомненно, также проливает свет на особенности становления жанра историко-педагогических антологий.

Современная мода на антологии, в том числе и историко-педагогические, во многом обусловлена изменениями в интеллектуальной жизни общества, по масштабу, вероятно, сравнимыми с теми, которые способствовали трансформации традиции средневекового чтения. Интерес читателя XIX—XXI вв. к источникам является феноменом, который можно назвать «повышенным ленивым интересом». С одной стороны, хочется знать о прошлом именно из источников, а с другой — совсем не хочется самостоятельно их добывать и работать с ними, сопоставляя и проверяя на подлинность. В этих условиях антологии выступают для читателей, касающихся истории педагогики, своеобразными рамками для прочтения источников о педагогическом прошлом. Каждая антология представляет собой способ текстуальной интерпретации педагогического прошлого, которую читатель вроде бы в праве как принять, так и отвергнуть, но выбором текстов его мягко подталкивают и к определенным выводам, и к определенной методологии.

¹ *Enekel K. Meditative frames as reader's guidance in neo-latin texts // Meditatio – Refashioning the Self: Theory and Practice in Late Medieval and Early Modern Intellectual Culture /ed. by Karl A. E. Enekel & Walter Melion, Leiden: Brill, 2010. P. 28.*

Марта Банта в статье «Зачем использовать антологии, или Маленькая свеча, освещающая капризный мир» отстаивает значимость литературных антологий, позволяющих студентам увидеть литературу как совокупность разных «литератур». Преподавателям, пишет она, с одной стороны, следует опираться на здравый смысл и педагогические идеалы, а с другой — быть очень практичными с точки зрения принятия решения о том, какие тексты «работают» и в какой форме они могут быть приняты студентами¹. Почти все, высказанное Бантой относительно особенностей формирования литературных антологий, справедливо и для формирования антологий по истории педагогики. М. Банта акцентирует тот факт, что сложности выбора небольших текстов из массива большой исторической дистанции на деле обрабатываются неплохими познавательными и эвристическими возможностями. В антологии под одну обложку собираются тексты (канонические, неканонические и неканонические), заставляющие сравнивать, сопоставлять и в итоге подкреплять или пересматривать свою точку зрения. Банта выводит следующее правило-образ: антология — это многоголосие, где каждый голос обращен одновременно в прошлое и в будущее и звучит вмес-

те с другими голосами ради какой-то цели². Хорошая антология, по ее мнению, содержит «сильные тексты», а это много больше того, что называется «разные тексты».

Основным аргументом противников антологий является то, что фактическую ценность имеют цельные и самостоятельные произведения, антология же представляет собой «разновидность шведского стола» и в современном специализированном мире вследствие своей фрагментарности, мягко говоря, не во всех областях целесообразна³. Расширяя эту мысль, можно сказать, что иногда антологии формируются таким образом, что читатель действительно рискует «переесть» или даже «отравиться» несовместимыми текстами. Однако это вопрос, скорее, конкретных критериев формирования той или иной антологии, а не отрицания ее как жанра, поскольку, в отличие от пищевых продуктов, текстов с истекшим сроком годности не существует, и режим чтения целиком и полностью подвластен инициатору этого процесса. Правда, инициатор чтения в данном случае не равен читающему, которого просят употребить приготовленное другими блюдо⁴.

Антологии по истории педагогики можно разделить на несколько

¹ Banta M. Why Use Anthologies? or One Small Candle Alight in a Naughty World // American Literature. 1993. Vol. 65, № 2. P. 331.

² Banta M. Why Use Anthologies? or One Small Candle Alight in a Naughty World // American Literature, 1993. Vol. 65, № 2. P. 333.

³ Lauter P. Taking Anthologies Seriously // MELUS, 2004. Vol. 29. № 3/4. P. 19.

⁴ Современные технологии позволяют даже формировать личные антологии из источников, включенных в полнотекстовые онлайн-базы данных, тем самым получив возможность постоянно менять содержание и логику представления текстов.

подгрупп¹. *Антологии источников* построены таким образом, чтобы привлечь внимание читателя к историко-педагогическому феномену или событиям педагогического прошлого, по которым мало (или практически нет) источников, с которым можно ознакомиться, или таковые существуют, но нужна новая рамка их восприятия. Целями данной антологии могут быть: введение в оборот новых историко-педагогических источников или новых переводов известных источников, утверждение тех или иных источников как историко-педагогических источников и т. д. Антологии источников бывают *антологиями документов*, в них упор сделан на регистрирующие и свидетельствующие педагогический процесс тексты, и *антологиями трактатов*, в которых упор сделан на различных философско-педагогических, методологических, проектных сочинениях.

Примером антологий первого рода могут быть собрания документов по истории школ и образования в той или иной стране в тот или иной исторический период. Приведенные полностью

либо в сокращении источники организованы чаще всего хронологически либо по проблемным темам (сферам образования). Хронологически выстроил свои знаменитые «Образовательные хартии и документы» Артур Лич (1911). Проблемно («Предыстория», «Местные и государственные инициативы», «Государственная система образования», «Средняя школа», «Политехническое образование», «Университеты», «Путеводитель по источникам и архивам») построены «Образовательные документы по Ирландии» (1987)².

Антологией второго рода среди антологий источников является, например, «Философия образования», как сказано в аннотации, «объединяющая основные исторические и современные тексты в философии образования» (2006)³. Она разделена на пять частей, включающих как давние, так и относительно современные работы. Часть «Природа и цели образования» содержит тексты Платона, Исократы, Аристотеля, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Дьюи и др., часть «Образовательная авторитарность»

¹ Иногда указание на то, к какой группе принадлежит антология, например, *Anthology of sources* или *Critical anthology* – указано через двоеточие в названии, но чаще всего такого указания нет и принадлежность той или иной антологии к конкретной группе видима из ее структуры. Особой разновидностью антологий являются би- или полилингвальные антологии, которые могут принадлежать к любой из групп, но вносят особый нюанс приближением «пользователя» к оригиналу.

² *Leach A. F. Educational Charters and Documents, 598 to 1909. Cambridge: University Press, 1911; Irish Educational Documents. Vol. 1. A selection of extracts from documents relating to the history of Irish education from the earliest times to 1922. Ed. by B. Hyland & K. Milne. Dublin: C.I.C.E., 1987.*

³ *Philosophy of Education: An Anthology / ed. by R. Curren. Maiden: Wiley-Blackwell, 2006.* Данная антология выпущена в серии «философских антологий», включающей антологии по этике, политологии, метафизике, эпистемологии, эстетике, философии техники, логике, кино, математике и другим областям.

— тексты Д. С. Милля, Э. Гутман, М. Фридмана и др., «Образовательные обязанности» — тексты Т. Грина, К. Дженкса, Л. Парди, Л. Блюма и др., часть «Преподавание и обучение» — тексты Ж.-Ж. Руссо, Дж. Дьюи, И. Шефлера, Д. Т. Хан-сена, Б. Хьюстон и др., часть «Учебный план и содержание обучения» — тексты Д. Вельмана, Р. Пеннока, М. Грина и др. Ряд авторов присутствуют в нескольких разделах. Каждый из представленных текстов проблемно озаглавлен («Образование и уровень жизни», «Справедливость, неравенство и домашнее обучение», «Мифы об обучении инвалидов», «Моральные конвенции и моральные уроки» и др.), что задает рамку восприятия и позволяет читателю по-новому взглянуть на известные ему тексты. На границе данного жанра мы видим издания, которые иногда называются антологиями, но, по сути, являются авторскими справочниками по тем или иным педагогическим мыслителям или практикам, осуществленным в педагогическом прошлом. Например, «Антология мыслителей в области образования. Внедрение теории в практику раннего обучения и воспитания» (2016) содержит обширное

введение, тексты составителя о педагогах различных хронологических периодов, о школьных системах и новых исследовательских проектах в области раннего образования детей¹.

Критические антологии привлекают внимание к сложным и неоднозначным объектам историко-педагогического исследования. Они содержат меньше текстов и больше их обсуждений. Цель такой антологии — критически осмыслить существующий корпус источников, научить читателя видеть источники, их анализировать и, возможно, оспаривать те или иные историко-педагогические источники как источники, переосмысливать их роль и место в развитии образования.

Критической антологией источников, например, является «Антология по устной истории в образовании» (2006)². Она посвящена применению в образовательном процессе источников и методов устной истории, связанных с интервьюированием, собиранием, анализом и применением в обучении записанных устных рассказов различных людей. Такая антология представляет собой комплексную работу, состоящую как из теоретических частей, так и из подборок транскрибированных интервью на разные

¹ Featherstone S. An Anthology of Educational Thinkers. Putting theory into practice in the early years. L.: Bloomsbury Publishing, 2016. В переводах на русский существует четырехтомник «Мыслители образования» под ред. З. Морси, подготовленный ЮНЕСКО в 1993–1994 гг. в качестве специальных выпусков журнала «Перспективы» (№ 85–86, 87–88, 89–90), а также два аналогичных тома очерков о мирового уровня педагогах разных времен, подготовленных Дж. Палмером (Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании. От Конфуция до Дьюи. М., 2012; Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней. М., 2012).

² Preparing the next generation of oral historians: an anthology of oral history education / wr. and ed. by Barry A. Lanman & Laura M. Wendling. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc., 2006.

темы, методического аппарата к ним, показывающего способы их осмысления (главы «Основы устной истории образования», «Устная история в начальных школах», «Устная история в средних школах», «Устная история в колледжах и университетах», «Возможности устной истории для педагога»), включающую тексты разных жанров, стилей и уровней сложности. Каждая часть завершается описанием ярких проектов устной истории в рамках каждого из уровней обучения. Заключительная часть представляет собой образец учебного плана для курса по устной истории для педагогических вузов и колледжей. Книга явно не вполне «антология», хотя и представляет фрагменты из выбранных работ по устной истории. Один из рецензентов пишет, однако, что хотя данное издание и не антология, но оно хорошее дополнение к основной литературе в профессиональных учебных заведениях¹. Такая оценка и наличие в книге источников и тщательно подобранных фрагментов общетеоретических и методологических работ по теме неизбежно приводит к размышлениям о возможном (необходимом ли?) расширении границ понимания антологичности в историко-педагогических изданиях.

Еще одна разновидность антологий по истории педагогики объединяет фрагменты из источников и научных работ по хронологическому периоду привлеченных под ее обложку источников. Этот вид антологий был

популярен в XIX — начале XX в. не только в историко-педагогической науке. Такие антологии нельзя назвать промежуточными между антологиями источников и критическими антологиями, поскольку они формировались по иным правилам и преследовали иные цели. Вероятно, их можно определить как *аналитические антологии*, поскольку они задают не только рамку восприятия источников и рамку их изучения, демонстрируя пошаговую исследовательскую стратегию, но показывают выводы, сделанные на их основе разными учеными.

Автором одной из таких антологий был американский педагог, профессор Стенфордского университета Элвуд Паттерсон Кабберли (1868—1941). Э. Кабберли был автором нескольких десятков работ, в том числе «Программы курса лекций по истории образования» (1902), «Истории образования: учебная практика и прогресс как этап развития и распространения западной цивилизации» (1920), «Краткой истории образования» (1922) и др. Вклад Э. Кабберли в методологию американской истории образования был настолько большим, что значительная часть XX в. прошла под знаком историографии образования «по Кабберли», несмотря на многочисленные нападки на его научное наследие и обвинения в анахронизме, автократизме и даже сексизме.

Антология по истории педагогики Э. Кабберли носила название «Материалы для чтения по истории

¹ Landdeck K. Sh. Preparing the next generation of oral historians: an anthology of oral history education // The Oral History Review. 2007. Vol. 34, № 2. P. 164.

образования» и имела подзаголовок «Собрание источников и фрагментов исследований для объяснения развития педагогической практики, педагогической мысли и образовательных институтов»¹. Антология содержала двадцать девять частей в хронологическом порядке, прослеживая историю педагогики от эпохи Древней Греции до 1910-х годов. Во введении Э. Кабберли поясняет, что в антологии представлены материалы для чтения, которые он предлагал своим студентам, дополняя курс лекций по истории образования. Расположение материалов было осуществлено таким образом, чтобы проиллюстрировать историю развития педагогической практики, а не теории, хотя некоторые наиболее значимые теоретики в области образования (которых Кабберли называет «типичными» и «иллюстративными») все же были включены: «Они были выбраны с целью продемонстрировать тот аспект истории образовательного прогресса, который представляет собой развитие образования как фазы подъема, сохранения и распространения нашей западной цивилизации»². В заключительной части введения Кабберли пишет, что его антология может быть полезной преподавателям, студентам, а также всем интересующимся работами подобной тематики и также использоваться в качестве библиографического справочника. На первый взгляд, рам-

ка для этой историко-педагогической антологии задана предельно четко: за бортом осталось все то, что не имеет отношения к прогрессу в области развития педагогической практики и образовательных институций. Однако «скальпель», с которым Кабберли подходит к отсечению «ненужных» источников, не так прост в использовании и доставил немало сложностей даже самому составителю. Чтобы наглядно показать, что и как «резалось», не утомив при этом читателя, рассмотрим первую и последнюю части антологии: «Древнегреческое образование» (ч. I) и «Новые тенденции и пространства» (ч. XXIX).

Первая часть антологии — «Древнегреческое образование» — включает следующие темы: «Плутарх: античное образование в Спарте», «Платон: описание жизни афинского школьника», «Лукиан: описание дня афинского школьника», «Аристотель: афинское гражданство и годы эфебии», «Фриман: Спарта и Афины в сравнении», «Фукидид: в целом об афинском образовании». Во введении к этой части Кабберли не поясняет хронологию древнегреческого образования, а лишь сообщает, что избранные источники хорошо описывают особенности афинского и спартанского образования на разных уровнях в целом, а фрагмент из работы Кеннета Фримана «Школы Эллады» (1907) позволяет сравнить афинский и спар-

¹ Readings in the history of education a collection of sources and readings to illustrate the development of educational practice, theory, and organization / ed. by Ellwood P. Cubberley, Cambridge – Massachusetts: Houghton Mifflin Company, 1920.

² Readings in the history of education a collection of sources and readings to illustrate the development of educational practice, theory, and organization... P.VII.

танский образовательные идеалы и их значимость в развитии греческих государств. Кабберли дает короткую справку об античных авторах и указывает на название сочинения, из которого взят тот или иной фрагмент, забывая, однако, о Лукиане. Вместо информации о нем Кабберли повторяет то, что было написано об этом разделе во введении, и не дает информации о сочинении Лукиана, которое частично приводит¹.

Первые три части антологии, посвященные античному образованию («Древнегреческое образование», «Позднее греческое образование», «Римский вклад в образование»), иллюстрируют диалог, который Кабберли инициирует с Полем Монро — автором «Книги источников по истории педагогики в греко-римскую эпоху» (1901)². Кабберли во многом повторил логику отбора источников Монро, взяв значительное число тех же самых источников, однако свел к минимуму авторские тексты-пояснения, заменив их небольшими выдержками из книг других авторов — Кеннета Фримена, Августа Уилкинса «Греческое образование в IV в. до н.э.» (1873), Джона Дрейпера «История умственного развития Европы» (т. 1, 1876), Самуила Батчера «О некоторых сторонах греческого гения» (1891), Теодора Шрайбера «Атлас классических древностей» (по-видимому, 1895), Теодора Моммзена «История Рима»

(вероятно, 1854—1856 гг.; годы издания использованных Кабберли работ Шрайбера и Моммзена не указаны). Попытка представить панораму основных книг для студенческого чтения тех времен по античной педагогике наглядно демонстрирует основной принцип аналитической антологии — предоставить читателю мозаику основных источников и основной литературы по каждому из исторических периодов. Фрагменты из исследований и общих работ служили одновременно и своеобразными «визитками» данных изданий, осуществляя функцию, как мы бы сейчас сказали, своего рода гиперссылок на следующий уровень чтения по предмету.

Двадцать девятая часть антологии Кабберли — «Новые тенденции и подходы» — включает следующие темы: «Влияние окружающей среды на государство (по «Государству и индивиду» Уильяма Маккекни, 1896 г.)», «Немецкие средние школы и национальные потребности (речь императора Вильгельма II на Берлинской школьной конференции 1890 года)», «Университет и государство (актовая речь президента Висконсинского университета Чарльза Ван Хайса, 1910 г.)», «Что датские школы дают народу?» (отрывок из «Народных школ в Дании» Ллойда Френда, 1914 г.)», «Немецкая система профессионального образования (Из доклада Комиссии США по развитию профес-

¹ В третьей части, посвященной Древнему Риму, Кабберли, например, забывает рассказать о Вергилии, но, говоря о его главном сочинении, даже приводит оригинальную страницу из одного из свитков Ватиканской библиотеки.

² *Monroe P. Source Book of the History of Education for the Greek and Roman Period.* N.Y.; London: Macmillan, 1901.

сионального образования, 1914 г.)», «Профессиональное образование и национальное благосостояние (из того же доклада)», «Ситуация в Англии до Первого фабричного трудового закона [1833 г.] (по «Развитию образования Англии» Джеймса Де Монморенси, 1904 г.)», «Детский труд как новая проблема (из речи Франклина Гиддингса «Социальные и правовые аспекты обязательного образования и детский труд» в Американской национальной педагогической ассоциации в 1905 году)», «Здравоохранение в школах (по «Вопросам школьного здравоохранения» Эрнеста Хоага и Льюиса Термана, 1914 г.)». Во введении к этой части Кабберли поясняет, что отобрал источники, которые характеризуют особенности организации образовательного процесса последнего десятилетия и, в особенности, демонстрируют образовательную заботу о детях и их социальную защиту. Эта часть завершает антологию, которая не содержит заключения, оставаясь открытой для резюме, которое может сделать каждый читатель сам.

Если не брать во внимание небрежность, с которой Кабберли иногда обращается с источниками и спорность логики их отбора, то данная антология вполне претендует на определение оригинальной. Ее составитель комбинирует трактаты, записки, уставы, письма и даже надписи (приводит эпиграфию с надгробия, выбитый в мраморе римский календарь и др.), отбирает тексты разных жанров (от Двенадцати таблиц до

уставов университетов), не пренебрегает иллюстративным материалом и дает сквозную нумерацию источников и фрагментов из современных книг, что существенно упрощает работу с текстами. Многого из этого лишена «Книга источников по истории педагогики в греко-римскую эпоху» П. Монро, антология которого в большей степени ориентирована на серьезное профессиональное обучение в высшем педагогическом образовании, чем на любителя или начинающего студента, как у Кабберли, дающего общую ориентацию по ключевым вопросам каждого исторического периода. Обоим, Монро и Кабберли, вменяли в вину то, что они, не будучи историками, «воплотили в жизнь такой отбор источников, который в действительности представляет собой прогрессивистскую интерпретацию»¹ истории от худшего к лучшему. У Кабберли научные тексты (которых нет у Монро), окружающие тексты-источники, замыкают последние в некоторое логическое кольцо: «так было потому, что было именно так». Создается впечатление, что Кабберли иногда сам тяготеет этой логикой, то увеличивая, то уменьшая долю научных текстов от раздела к разделу. Отчасти такое желание то расширять, то сужать, объясняется, вероятно, тем, что Кабберли задумывал антологию как книгу, которая будет использоваться вместе с его уже опубликованным учебником по истории образования.

Кабберли отобрал и выстроил источники таким образом, чтобы

¹ *Cunningham P. Sources as interpretation: sources in the study of education history // History of Education: Journal of the History of Education Society, 2004. Vol. 33, № 1. P. 108.*

продемонстрировать неоспоримость педагогического прогресса, т. е. позитивность всех произошедших изменений в сфере педагогической практики. Именно поэтому переход от первой части его антологии к последней отчасти напоминает движение по векам под лозунгом «Быстрее, выше, сильнее!». Современное ему образование Кабберли, с присущим ему педагогическим, но антиисторическим оптимизмом, оценивает как кульминацию и вершину. Историко-педагогический «скальпель» такого рода вызывал много вопросов, поэтому после смерти Кабберли его наследие пережило несколько этапных нападок. Американские историки Бернард Бейлин и Лоуренс Артур Кремин даже разразились небольшими обличительными работами против Кабберли: «Образование в формировании американского общества» (1960)¹ и «Чудный мир Элвуда Паттерсона Кабберли: эссе по историографии американского образования» (1965 г.)² соответственно. По мнению Б. Бейлина и Л. А. Кремина, Кабберли неверно трактовал исторический метод вполне осознанно, а не потому, что ему не хватало навыков историка. Игры с методом ему были нужны, к примеру, для того, чтобы находить истоки общественных школ, где их там не было. Недостатки

профессионализма проявлялись, вероятно, в другом: когда Элвуд спрямлял противоречия и модернизировал ход истории³.

Развернувшаяся методологическая дискуссия по вопросам образовательной историографии была, по сути, инициирована П. Монро и Э. Кабберли, а затем продолжена Б. Бейлином и Л. А. Кремином, попеременно превращавшими эту область «то в периоды доверия, то в поля сомнения»⁴. Иными словами, ими была обозначена проблема интеллектуального статуса и миссии историко-педагогического источниковедения.

Ключевую роль в этом сыграла антология Э. Кабберли, которая стала камнем преткновения в споре о том, что следует использовать при формировании такого рода текстов: гибкие рамки или грубый скальпель? Составители современных антологий по истории педагогики неизбежно сталкиваются с тем же самым вопросом. Отобрав и выстроив иерархию источников, они выбирают между двумя стратегиями подачи материала: объяснить свою логику и подвергнуться критике или не объяснять и тоже подвергнуться критике. Споры о том, как следовало бы поступить составителю той или иной историко-педагогической антологии, неизбежны.

¹ *Bailyn B.* Education in the Forming of American Society. New York: Vintage Books, 1960.

² *Cremin L. A.* The Wonderful World of Ellwood Patterson Cubberley: An Essay on the Historiography of American Education. N.Y.: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1965.

³ *Lewis H. G.* Bailyn and Cremin on Cubberley and History of Education // *Educational Theory*, 1967. Vol. 17, № 1. P. 57.

⁴ *Cunningham P.* Sources as interpretation: sources in the study of education history // *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 2004. Vol. 33, № 1. P. 107–108.

Как неизбежно и то, что каждая новая антология расширяет представление об истории педагогики как совокупности текстов и контекстов в самом широком понимании этих слов, в том числе и в понимании обучающего(ся)

и воспитывающего(ся) с ее помощью человека, как задумываемого, пишущегося, написанного, переписанного или недописанного текста, открытого для прочтения в разных контекстах.

Список литературы

1. Bailyn B. Education in the Forming of American Society. New York: Vintage Books, 1960.
2. Banta M. Why Use Anthologies? or One Small Candle Alight in a Naughty World // American Literature. 1993. Vol. 65, № 2. P. 331.
3. Cremin L. A. The Wonderful World of Ellwood Patterson Cubberley: An Essay on the Historiography of American Education. N.Y.: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1965.
4. Cunningham P. Sources as interpretation: sources in the study of education history // History of Education: Journal of the History of Education Society, 2004. Vol. 33, № 1.
5. Enenkel K. Meditative frames as reader's guidance in neo-latin texts // Meditatio – Refashioning the Self: Theory and Practice in Late Medieval and Early Modern Intellectual Culture /ed. by Karl A. E. Enenkel & Walter Melion, Leiden: Brill, 2010. P. 28.
6. Featherstone S. An Anthology of Educational Thinkers. Putting theory into practice in the early years. L.: Bloomsbury Publishing, 2016.
7. Irish Educational Documents. Vol. 1. A selection of extracts from documents relating to the history of Irish education from the earliest times to 1922. Ed. by B. Hyland & K. Milne. Dublin: C.I.C.E., 1987.
8. Landdeck K. Sh. Preparing the next generation of oral historians: an anthology of oral history education // The Oral History Review. 2007. Vol. 34, № 2. P. 164.
9. Larsen J. E. Introduction // Knowledge, Politics and the History of Education / ed. by Jesper Eckhardt Larsen. Studies on Education. Vol. 2. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hof, 2012. P. 12–13.
10. Lauter P. Taking Anthologies Seriously // MELUS, 2004. Vol. 29. № 3/4.
11. Leach A. F. Educational Charters and Documents, 598 to 1909. Cambridge: University Press, 1911;
12. Lewis H. G. Bailyn and Cremin on Cubberley and History of Education // Educational Theory, 1967. Vol. 17, № 1. P. 57.
13. Monroe P. Source Book of the History of Education for the Greek and Roman Period. N. Y.; London: Macmillan, 1901.
14. Philosophy of Education: An Anthology / ed. by R. Curren. Maiden: Wiley-Blackwell, 2006.
15. Preparing the next generation of oral historians: an anthology of oral history education / wr. and ed. by Barry A. Lanman & Laura M. Wendling. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc., 2006
16. Readings in the history of education a collection of sources and readings to illustrate the development of educational practice, theory, and organization / ed. by Ellwood P. Cubberley, Cambridge – Massachusetts: Houghton Mifflin Company, 1920.

Г. Б. Корнетов



ПЕРЕДАЮЩАЯ И ПОРОЖДАЮЩАЯ ПЕДАГОГИКА СКВОЗЬ ПРИЗМУ БИНАРНЫХ КЛАССИФИКАЦИЙ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ

УДК 37.013

ББК 74.03(0)6-2

Передающую и порождающую педагогику можно представить как диаду, в центре которой стоит способ организации обучающимися усвоения знаний: либо преимущественно через организацию передачи им учителем готовых, отобранных, педагогически адаптированных и соответствующим образом «упакованных» знаний, либо преимущественно через создание условий для самостоятельной познавательной деятельности, направленной на поиск, освоение знаний, а также овладение способами их практического применения. Диада передающей и порождающей педагогики традиционно лежит в основании множества бинарных классификаций, прослеживаемых уже со времен софистов и Сократа. Эти бинарные классификации позволяют в логике противопоставления, диалога и взаимодополнения передающей и порождающей педагогик более глубоко и полно осмыслить различные педагогические подходы и системы, концепции и теории, технологии и методики с точки зрения того, каким образом они стремятся обеспечить освоение обучающимися тех или иных знаний, а также способов получения знаний и их практического применения.

Ключевые слова: передающая педагогика; порождающая педагогика; бинарные классификации моделей обучения; принцип дополнительности в педагогике; Дж. Дьюи; Т. Гэри; К. Дж. Герген; М. В. Кларин; Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон.

G. B. Kornetov

THE TRANSMITTING AND GENERATING PEDAGOGY THROUGH THE PRISM OF BINARY CLASSIFICATION MODELS OF LEARNING

Article 1

Transmitting and generating pedagogy can be represented as a dyad, which is the center of the way the students learn: either mainly through the organization of the transfer of ready, selected, pedagogically adapted and appropriately

“Packed” knowledge, or mainly through the creation of conditions for independent cognitive activity, aimed at finding, mastering knowledge, as well as mastering methods of their practical application. The dyad of transmitting and generating pedagogy has traditionally been the basis of many binary classifications traced back to the times of sophists and Socrates. These binary classifications allow in the logic of opposition, dialogue and complementarity of the transmitting and generating pedagogy to understand more deeply and fully the various pedagogical approaches and systems, concepts and theories, technologies and methods in terms of how they seek to ensure the development of certain knowledge by students, as well as ways of obtaining knowledge and their practical application.

Key words: transmitting pedagogy; generating pedagogy; binary classification of learning models; principle of complementarity in pedagogy; J. Dewey, T. Gary, K. Dzh. Gergen, M. V. Klarin, N. Cambron-McCabe and John Dutton.

Концепция передающей, порождающей и преобразующей педагогики была в кратком обобщенном виде на русском языке изложена в 2010 г. в исследовании «**Schools That Learn (A Fifth Discipline Resource)**», изданном в США в 2000 г. Эту концепцию представили бывшая в то время профессором на факультете образовательного руководства в университете Майами в Огайо Нельда Кэмброн-Маккейб, а также активная участница движения по осуществлению изменений в сообществе и школе Дженис Даттон в небольшом разделе книги, который называется «Педагогика для пяти дисциплин»¹.

Разъясняя эту концепцию, Н. Кэмброн-Маккейб и Д. Даттон особо обратили внимание читателей на то, что «слово “педагогика” проис-

ходит от греческого слова *paidagogike*, означающее “искусство обучения молодежи”. <...> Сегодня слово “педагогика” обычно подразумевает более узкое значение: “то, что делают учителя” или даже “техники обучения”. Но образование — это опыт, продолжающийся всю жизнь, и учителя появляются не только в учебных учреждениях, но повсюду во множестве обликов. Педагогические роли исполняют многие взрослые, даже если их не зовут учителями. При такой точке зрения определение педагогики должно включать все практики и процессы, которые формируют то, что люди знают, и то, как они приходят к знанию этого. Эти процессы и практики присущи любой организации и социальному взаимодействию, а не только школам»². Таким образом

¹ См.: Кэмброн-Маккейб Н., Даттон Д. Педагогика для пяти дисциплин // Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины / пер. Л. В. Трубицынкой. М.: Просвещение, 2010. С. 209–217.

² Там же. С. 211.

Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон подчеркнули, что их понимание передающей, порождающей и преобразующей педагогик касается не только школьного образования, но и всей педагогической практики человеческого общества.

Первая модель обучения, о которой пишут Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон, строится на передаче знаний учителем ученикам, которые изначально поставлены в позицию пассивных слушателей и с которыми наставник делает то, что считает нужным. «Эту модель обучения, — пишут они, — чаще всего называют подходом передачи, где эксперты “рассказывают” участникам то, что им надо знать»¹, что, собственно, и составляет суть *передающей педагогики*.

Говоря словами шведских педагогов Матса Йоханссона и Йеспера Йенсона, можно сказать, что согласно передающей педагогики «считается, что учителя владеют некоей истиной, которую они доносят до учеников, а ученики должны продемонстрировать, что усвоили ее, воспроизведя преподаанные им факты в ответах на экзаменах»².

Далее, говоря о второй модели обучения, так называемой «активной модели» или модели *порождающей педагогики*, Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон отмечают, что «многие практики обучения/учения в классах или профессиональное развитие в школах и на рабочих местах двигались

от этого [передающего — Г. К.] подхода к активной модели, тренирующей учеников посредством процесса исследования, сотрудничающей учебы и т. д. Ученики создают знания на основании собственного опыта и взаимодействия с предметом и с другими людьми, включая учителя или тренера. Новые знания создают слой за слоем. В противоположность популярной критике педагогика, основанная на активности учеников, не минимизирует содержание. Она базируется на убеждении, что учение касается и содержания, и процесса, и что ученики, более активно вовлеченные в процесс, лучше запоминают и глубже понимают содержание. И модель передачи, и активная модель имеют своих сторонников», — подчеркивают они³.

Однако Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон выходят за рамки двух обозначенных ими моделей обучения, которые представлены передающей и порождающей педагогиками. По их убеждению, «эффективная педагогика не сводится просто к выбору между передающимся или порождаемым знанием. Такой ограниченный выбор мешает появлению других вопросов: что вы делаете со знанием, которым уже обладаете? Как его содержание и распространение связано с проблемами власти? Полезно ли знание для того, чтобы помочь людям поставить под вопрос сами процессы, посредством которых прежде всего узаконено определенное знание? Как оно связа-

¹ Там же. С. 209.

² Йоханссон М., Йенсен Й. Лицом к реальности: Обучение через предпринимательство / пер. с англ. О. Ревы. М.: Ломоносов, 2009. 192 с. С. 8.

³ Кэмброн-Маккейб Н., Даттон Д. Педагогика для пяти дисциплин... С. 209–210.

но с вашим более широким контекстом? Вот почему появилась третья модель педагогики — преобразующая педагогика. <...> Преобразующая педагогика основывается на философии активной педагогики относительно вовлечения активного ученика, но расширяет ее со школьного класса до мира. С помощью этой педагогики человек может включиться в глубокий учебный цикл, который дает средство для критического мышления о мире, так что учение является процессом и самосовершенствования, и социальной трансформации. Выросшая из педагогической теории и практики, называемой критической педагогикой¹, преобразующая педагогика может

помочь людям произвести важные и устойчивые изменения в своих организациях (особенно в школах) путем развития фундаментальных перемен установок и убеждений относительно природы школьного обучения, социальной конструкции учения и того, как знания всегда формируют основу социальных действий в любой организации»².

Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон обращают внимание на то, что «можно поддерживать преобразующую педагогику, давая людям стратегии для критического мышления о своих ситуациях и орудия для совместного подхода к изменению их»³. Они также высказывают мнение, что «грамот-

¹ Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон связывают возникновение преобразующей педагогики с развитием в 1950-х – 1990-х гг. так называемой критической педагогики (Х. Й. Гамм, Г. Гиркус, И. Дамер, А. Жиру, И. Иллич, П. Мак-Ларен, К. Мюлленхауэр, Э. Раймер, П. Рёдер, П. Фрейре и др.). Однако современная преобразующая педагогика имеет значительно более глубокие исторические корни. Сами представители критической педагогики связывают свои концепции с философскими, социально-политическими, антропологическими и педагогическими идеями К. Маркса, В. И. Ленина, А. Грамши, с идеями представителей франкфуртской школы – Т. Адорно, М. Хоркхаймера, Г. Маркузе, Э. Фромма, В. Беньямина, Л. Лёвенталя, Ю. Хабермаса и др. Один из важнейших теоретических посылов преобразующей (и критической) педагогики содержится в «Тезисах о Фейербахе» (1845) К. Маркса, в которых сказано: «Материалистическое учение о том, что люди суть продукты обстоятельств и воспитания, что, следовательно, изменяющиеся люди суть продукты иных обстоятельств и измененного воспитания, – это учение забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан. <...> Совпадения изменения обстоятельств и человеческой деятельности может рассматриваться и быть рационально понято только как *революционная практика*» (Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Маркс К., Энгельс Ф. О воспитании и образовании: в 2 т. М.: Педагогика, 1978. Т. 1. С. 119–121. С. 120). Подробнее о критической педагогике см.: Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / пер. с англ. О. Ю. Фадиной. М.: Просвещение, 2007. 417 с.; Фрумлин И. Д. Вызов критической педагогики // Вопросы философии. 1998. № 12. С. 60–65; Яркова Т. А. Критическая педагогика в контексте современного образования // Специфика педагогического образования в регионах России. 2012. № 1. С. 72–74.

² Кэмброн-Маккейб Н., Даттон Д. Педагогика для пяти дисциплин. С. 210.

³ Там же. С. 213.

ность — форма силы, и обучение грамотности — любому ее виду¹ — по своей сути связано с вопросами силы. Умение читать и писать, например, дает людям не только власть над символическим миром чтения и письма, но и потенциальную силу влиять на этот мир и изменять его. Три педагогических подхода <...> также по своей сути связаны с вопросами силы. Педагогика передачи забирает силы у ученика и <...> у учителя. Активная педагогика дарит учителям и ученикам силу устанавливать связь с предметом и опираться на свои знания. Оба эти типа педагогики могут обеспечивать ученика функциональной грамотностью соответствовать миру. Преобразующая педагогика снабжает учеников функциональной грамотностью и обеспечивает учителей и учеников социальной грамотностью, или системной грамотностью, которая дает им силу создавать свое желаемое будущее»².

Согласно точке зрения Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон, тип (модель) педагогического подхода определяются не столько формами и методами организации педагогической деятельности, сколько теми образовательными задачами, которые при этом учителя решают, теми влияниями, которые они на учеников оказы-

вают. «Все лекции и задания по чтению, — пишут Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон, — это не педагогика передачи. Например, большинство из нас посещают вдохновляющие и увлекательные лекции, и мы читаем книги и статьи. Хотя ученик в этих ситуациях может быть физически пассивным, предмет не является пассивным, инертным или даже нейтральным. Он живой, открытый для обдумывания всеми сторонами и релевантен пониманию цели у ученика/коммуникатора. Оратор/писатель сообщает эти установки и убеждения, касающиеся неопределенной и относительной природы предмета и учения, так же ясно, как и свои идеи. Две разные лекции или книги по одному и тому же предмету, использующие почти один и тот же язык, могут оказывать очень разное влияние, если одна просто передает информацию, а другая сообщает информацию и возможности посредством слов и идей, проясняющих новые реальности. <...> Для создания лучшего и устойчивого будущего для наших детей, школ и сообществ первым шагом является выведение на поверхность в интересах демократии, равенства и социальной справедливости мысленных моделей относительно знания и учения»³.

¹ «Как Говард Гарднер описал множество видов интеллектуальных способностей, также все больше говорят о множестве видов грамотности. Обоснованно говорить об эмоциональной, компьютерной, культурной, средовой, визуальной, финансовой, функциональной, музыкальной, общественной и системной грамотности. Каждая представляет собой форму силы: силы называть или идентифицировать вещи и идеи и эффективно общаться с ними или о них. С нашей точки зрения, каждый тип грамотности включает способность размышлять о значениях символов, своих чувствах и действиях по отношению к ним и об их влияниях на других. Грамотность — это разновидность рычага». (Кэмброн-Маккейб Н., Даттон Д. Педагогика для пяти дисциплин. С. 214).

² Там же. С. 214.

³ Там же. С. 215, 216.

В последние годы в отечественной научной литературе на основе идей Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон развивается точка зрения, согласно которой *передающую педагогику* рассматривают, как педагогику, основывающуюся на трансляции накопленной обществу культуры старшими поколениями младшим. При этом учитель призван обеспечить передачу педагогически адаптированного опыта, используя соответствующие поставленным образовательным задачам педагогические формы, методы и средства; ученик же призван принимать и усваивать этот опыт. Таким образом, педагогическое взаимодействие, по сути, сводится к передаче—усвоению готового знания и способов деятельности. *Порождающую педагогику* рассматривают как способ превращения образующегося в активного создателя собственных, знаний и способов действия. Наставники решают задачи по созданию необходимых условий для поисков и исследований, в которых их питомцы не получают готовые ответы,

а все более и более самостоятельно формулируют познавательные проблемы и решают их в индивидуальной и совместной деятельности. Это поддерживает и стимулирует естественную активность детей и подростков, учит их учиться, осваивать методологию поиска и проверки истины, причем сама истина изначально воспринимается как найденное ими и принадлежащее им знание. *Преобразующую педагогику* трактуют как педагогику, которая ставит во главу угла необходимость органического соединения процесса образования подрастающих поколений с их участием в практическом преобразовании мира, созидании его новых, более совершенных форм, что только и может решить главную педагогическую задачу — обеспечить развитие активного, самостоятельного, независимого, ответственного, деятельного субъекта социальной жизни, способного эту социальную жизнь преобразовывать и совершенствовать, при этом преобразовывая и совершенствуя себя в этом процессе.²

² См: *Корнетов Г. Б.* Историко-педагогическое осмысление передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 3. С. 133–142; *Корнетов Г. Б.* Передающая, порождающая и преобразующая педагогика как базовые модели теории и практики образования // Вестник Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых: Серия: Педагогические и психологические науки. 2014. № 19 (38). С. 9–17; *Корнетов Г. Б.* Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории, теории и практике образования // Школьные технологии. 2014. № 6. С. 3–9; *Корнетов Г. Б.* Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории, теории и практике образования // Непрерывное образование. 2014. № 3 (9). С. 17–22; *Корнетов Г. Б.* Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в образовании // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. 2015. № 2. С. 51–58; *Корнетов Г. Б.* Становление и сущность передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Известия Российской академии образования. 2017. № 4. С. 46–57; *Корнетов Г. Б.* Развитие теории и практики образования: история и современность: монография. М.: АСОУ, 2018. 460 с.; *Астафьева Е. Н.* Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в теории свободного воспитания К. Н. Вентцеля // Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2018. Т. 2. С. 179–186 и др.

Следует отметить, что в прошлом и настоящем различные представители теории и практики образования¹ по-разному оценивали передающую, порождающую и преобразующую педагогику, которые существовали и существуют в формате различных конкретных педагогических учений и направлений. Их противопоставляли, пытались синтезировать, и даже вовсе отрицали, как, например, это делали представители антипедагогики².

В триаде³ передающей, порождающей и преобразующей педагогики, которую обосновывают Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон, с одной стороны, передающую и порождающую педагогику можно представить, как диаду, в центре которой стоит проблема способа организации учениками усвоения знаний: либо преимущественно через организацию передачи им учителем готовых, отобранных, педагогически адаптированных и соответствующим образом «упакованных» знаний, либо преимущественно через создание условий для их самостоятельной познавательной деятельности, направленной на поиск и освоение знаний. С другой стороны, передающая и порождающая педагогика вместе соотносятся с преобразующей педагогикой, что задает еще одну диаду, в основании которой лежит

идея, по сути, противопоставляющая 1) способность человека соответствовать миру, приходя к этому соответственно посредством овладения званиями в той или иной форме, и 2) способность человека этот мир преобразовывать, преобразовывая, развивая себя вместе с миром. Способность соответствовать окружающему миру, хотя и с разными акцентами, согласно точки зрения Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон, формируют и развивают у становящегося человека передающая и порождающая педагогика, которые делают это по-разному, а способность преобразовывать соответственно формирует и развивает у человека преобразовывающая педагогика.

Диада⁴ передающей и порождающей педагогик традиционно лежит в основании множества бинарных классификаций, разрезаемых теоретиками образования уже со времен софистов и Сократа. Эти бинарные классификации позволяют более глубоко и полно осмыслить различные педагогические подходы и системы, концепции и теории, технологии и методики с точки зрения того, каким образом они стремятся обеспечить освоение обучающимися тех или иных знаний, а также способов их получения и практического применения. И именно на «безусловную необходимость» уче-

¹ См.: Корнетов Г. Б. Феномен образования // Школьные технологии. 2017. № 4. С. 102–107; Корнетов Г. Б. Феномен педагогической технологии // Школьные технологии. 2017. № 4. 9–14.

² См, например: Корнетов Г. Б. «Воспитание как подавление живого начала» (антипедагогика А. Миллер) // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 1 (45). С. 14–28.

³ Триада (от греч. «trias» – род. «triados» – троица) – единство, образуемое тремя раздельными предметами, понятиями или частями.

⁴ Диада от греческого «duas» – двоица.

та знания указывают многие авторы в связи с поиском оптимальных подходов к интерпретации и объяснению «образовательного процесса»¹. При этом бинарная классификация предполагает разделение рассматриваемых феноменов только и исключительно на две группы. По словам Ю. С. Донцова, «задача бинарной классификации позволяет решить вопрос о принадлежности объекта к одному из

двух классов»². Эти два класса, как правило, рассматриваются как противоположности³. Причем, следуя требованию рассматривать изучаемые явления в единстве исторического и логического анализа, опираясь на принцип историзма, любые бинарные оппозиции в педагогике следует рассматривать в контексте исторической ретроспективы.⁴

¹ См.: Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Социология образования: учебное пособие. М.: Гардарики, 2005. 383 с. С. 155.

² Донцов Ю. С. Анализ методов бинарной классификации // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Том 16, 2014. № 6 (2). С. 434–438. С. 434.

³ См.: Астафьева Е. Н. Конфликтологическая интерпретация манипуляции и поддержки в педагогике // Школьные технологии. 2017. № 4. С. 3–8.

⁴ См.: Астафьева Е. Н. Восхождение к истории педагогики // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. 2015. № 4. С. 57–62; Астафьева Е. Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. 2015. № 2. С. 59–62; Астафьева Е. Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. 2016. № 2. С. 59–62; Астафьева Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. 2016. № 4. С. 56–58; Астафьева Е. Н. История педагогики в Академии социального управления: анализ научных мероприятий последних лет // *Историко-педагогический журнал*. 2017. № 4. С. 161–180; Астафьева Е. Н. XIII международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия», обсуждение проблемы педагогических институций // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. 2017. № 4. С. 55–59; Корнетов Г. Б. Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2011. № 1. С. 68–83; Корнетов Г. Б. Прогностическая функция истории педагогики // *Психолого-педагогический поиск*. 2011. № 1 (17). С. 90–106; Корнетов Г. Б. Педагогика как история педагогики // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. 2014. № 1. С. 58–63; Корнетов Г. Б. Исторический и педагогический аспекты истории педагогики // *Известия Российской академии образования*. 2016. № 2. С. 108–126; Корнетов Г. Б. Три ракурса изучения педагогического наследия прошлого: история педагогики, педагогическая история, историческая педагогика // *Историко-педагогический журнал*. 2017. № 1. С. 38–55; Корнетов Г. Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 1 // *Историко-педагогический журнал*. 2017. № 2. С. 51–81; Корнетов Г. Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 2 // *Историко-педагогический журнал*. 2017. № 3. С. 43–83; Корнетов Г. Б. Размышления об истории педагогики // *Гуманитарные науки (г. Ялта)*. 2018. № 1 (41). С. 11–34; Корнетов Г. Б. Познание прошлой педагогической реальности // *Историко-педагогический журнал*. 2018. № 1. С. 37–63; Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. Т. 1. М.: АСОУ, 2018. Т. 1. 256 с.; Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. Т. 2. М.: АСОУ, 2018. Т. 2. 264 с.

Американский философ, психолог, социолог, политолог и педагог, наиболее влиятельный мыслитель образования XX в. Джон Дьюи (1859–1952)¹ в 1936 г. в своем последнем крупном педагогическом сочинении «*Experience and Education*» обратил внимание на то, что «человечество любит язык противоположностей. Люди предпочитают формулировать свои символы веры на языке “или – или”, не признавая никаких полутонов. Даже соглашаясь с тем, что в жизни крайностей не бывает, мы все же склонны считать, что в теории они вполне уместны и только когда дело касается практических вопросов, обстоятельства вынуждают нас идти на компромисс. Философия образования не составляет исключения. Вся ее история отмечена противопоставлением различных концепций: образование как развитие личности изнутри и как формирование ее извне, образование как процесс развития природных дарований и как преодоление природных наклонностей и замещения благоприобретенными»².

Ранее в начале XX в. Дж. Дьюи предложил одну из наиболее известных диад двух подходов к организации обучения (образования) детей. В 1902 г. он опубликовал работу «*The Child and Curriculum*»³, в которой

противопоставил два направления в педагогике, названными в переводе Л. Азаревич, *сектами*. Эти направления, так как их интегрирует Дж. Дьюи, явно могут быть соотнесены с передающей и порождающей педагогикой. Данная им характеристика двух «педагогических сект», позволяет глубже осмыслить характер и особенности передающей и порождающей педагогики.

Дж. Дьюи, анализируя рассогласования между ребенком и учебной программой, то есть программой, на которой базируется обучение детей, которая исходя из поставленных педагогических целей, определяет содержание образования, а также в той или иной степени формы, методы, средства его преподавания и освоения, называет три следующие важнейших противоречия: «Прежде всего узкий, но личный мир ребенка, противопоставимый безличному, но бесконечному миру времени и пространства; во-вторых, единство и полноту детской жизни, не соответствующие специализации программы и ее делению на рубрики; в-третьих, отвлеченные принципы логической классификации и распределения, и практика, и наука детской жизни. Из этих элементов конфликта возникают различные педагогические секты»⁴.

¹ См.: Корнетов Г. Б. К 155-летию со дня рождения Джона Дьюи (1859 – 1952) // Историко-педагогический журнал. 2014. № 4. С. 33–53.

² Дьюи Д. Опыт и образование // Дьюи Д. Демократия и образование / пер. с англ. Э. Н. Гусинского, Ю. И. Турчаниновой. М.: Педагогика-Пресс, 2000. С. 325–376. С. 327.

³ См.: Дьюи Д. Дитя и программа // Дьюи Д. Школа и ребенок. 2-е изд. / пер. с англ. Л. Азаревич. М.: Гос. издательство, [1922]. С. 5–20.

⁴ Там же. С. 57.

Далее американский ученый характеризует первую «секту», фактически очерчивая четкий контур *передающей педагогики*: «Одна школа обращает внимание на содержание программы, сравнивая ее с содержанием личного детского опыта. Выходит так, как будто они говорят: жизнь ребенка мелака, узка и несовершенно, в таком случае преподавание откроет, широкий мир со всей полнотой и сложностью его содержания. Жизнь ребенка эгоистична, но центрична, импульсивна. В таком случае в этих предметах будет найден объективный мир истины, законности и порядка. Его опыт смутен, неопределен и зависит от настроения момента и данных условий? В таком случае науки преподнесут ему мир, основанный на вечных и общих истинах; мир, в котором все размерено и определено. Отсюда следует мораль: игнорируй и умаляй индивидуальные особенности, причуды и опыт ребенка. Это то, от чего надо отделаться. Они должны быть заглушены и ограничены. Наша работа как воспитателей заключается в том, чтобы дать взамен этих поверхностных и случайных явлений прочные и правильно расположенные реальности; а их можно найти только в предметах преподавания и на уроках. Разделите каждый предмет па отдельные отрасли; отрасли — на уроки; каждый урок — на определенные факты и формулы. Заставьте ребенка овладеть шаг за шагом каждой из этих отдельных частей, и, наконец, он овладеет всей площадью. Дорога, которая кажется

такой длинной, если на нее смотреть в целом, может быть легко пройдена, при условии ее деления на целый ряд ступеней. Поэтому главное внимание обращается на логическое распределение и последовательность в предметах преподавания. При таком взгляде проблема обучения заключается в составлении учебников, разделенных на логические части и расположенные в известной последовательности и в преподнесении этих частей классу таким же определенным и постепенным образом. Содержание программы является целью и определяет метод. Ребенок — это просто незрелое существо, и его нужно сделать зрелым; он поверхность, и его надо углубить; его узкий опыт должен быть расширен. Он должен получать, принимать. Его роль исполнена, если он послушен и дает вести себя»¹.

Переходя к описанию другой «секты», Дж. Дьюи, по сути, раскрывает важные особенности *порождающей педагогики*: «Не так говорит другая секта. Ребенок — это исходная точка, центр и конец всего. Надо всегда иметь в виду его развитие, его рост, потому что только они могут служить мерилем. Все предметы преподавания должны служить его росту; они лишь инструменты, имеющие ценность постольку, поскольку они служат этой цели. Личность и характер важнее школьных предметов. Целью должно быть не знание или осведомление, а выявление личности. Ужасно обладать всеми знаниями мира, но потерять самого себя. Кроме того, никакие зна-

¹ Там же. С. 57–58.

ния не могут быть внедрены в ребенка извне. Учение есть процесс активный: оно предполагает достижение всего посредством ума; оно основано на органической ассимиляции, исходящей изнутри. Буквально, мы должны стать на место ребенка и исходить от него. Не программа, а он должен определять как качество, так и количество обучения. Единственный правильный метод это тот, который следит за достижениями ума и его способностью ассимиляции. Содержание программы есть только умственная пища, возможный питательный материал. Он не может сам переварить себя и превратиться собственными усилиями в кости, мускулы и кровь. Источником всего мертвого, механического и формального в школах является как раз это подчинение программе жизни и опыта ребенка. Именно поэтому “учение” стало синонимом чего-то неприятного, а урок — тождественен тяжелой обязанности¹.

Подводя итог сравнению двух педагогических «сект», Дж. Дьюи пишет: «Это основное противоположение ребенка программе, выявленное в этих двух доктринах, может быть подкреплено целым рядом других выражений. “Дисциплина” является лозунгом тех, кто возвеличивает программу; “интерес” — тех, кто на своем гербе начертал слово “Ребенок”. Исходной точкой первых является логика, вторых — психология. Первые

выдвигают необходимость хорошего образования для учителя; вторые — необходимость симпатии к ребенку и знания его естественных инстинктов. “Руководство и контроль” — вот требования одной школы; “свобода и инициатива” — другой. Здесь утверждается законность; там провозглашается непосредственность. Одним дорого все старое, все то, что было достигнуто трудом и усилиями в течение веков; симпатии других лежат на стороне нового, меняющегося, прогрессивного. И они взаимно обвиняют друг друга в инертности и рутине, с одной стороны, в хаосе и анархизме — с другой. В ответ на упреки в пренебрежении к священному авторитету и обязанностям слышатся обвинения в подавлении индивидуальности и в проявлении тиранического деспотизма»².

Индийский писатель, мыслитель, общественный деятель и педагог, лауреат Нобелевской премии по литературе Рабиндранат Тагор (1861—1941), основавший в 1901 г. школу в родовом поместье, названную им Брахмачарья Ашрам, которая, по его замыслу, «должна была стать образцом нового национального прогрессивного образования для всей Индии»³, в начале XX в. внимательно изучал работы Дж. Дьюи. Принимая многие идеи американского мыслителя, Р. Тагор почувствовал, что разведение двух педагогических направлений необходимо для их понимания и осмысления,

¹ Там же. С. 58.

² Там же. С. 58–59.

³ *Василенко В. А.* Педагогический идеал и педагогическое кредо Рабиндраната Тагора // Р. Тагор / сост. В. А. Василенко. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2005. — С. 5–25. С. 9. (Серия «Антология гуманной педагогики»).

но также необходим поиск механизмов, дающий возможность сочетания их потенциалов. В 1911 г. он писал: «В действительности спор между этими двумя точками зрения никогда не может быть разрешен, так как противоречия, отражением которых он является, находятся в самой природе человека. Если не направлять человека в процессе его обучения, он не сможет заниматься. И наоборот, если он не будет обладать какой-то самостоятельностью, он точно так же не сможет заниматься успешно. С одной стороны, нужно дать человеку возможность приобретения необходимых обязательных знаний; с другой стороны, пусть он сможет овладевать знаниями и посредством собственной инициативы. Между этими двумя способами нужно найти какой-то промежуточный путь»¹.

Идея преодоления крайностей бинарных педагогических подходов была близка и Дж. Дьюи, который на рубеже XIX–XX вв. стал создателем и признанным лидером педагогического течения, получившего название *прогрессивизм* и оказавшего огромное влияние на развитие теории и практики образования во всем мире. Это течение базировалось на идеях и подходах порождающей педагогики и ориентировало учителя на признания ребенка центром образовательного процесса, на создание условий для постоянного приобретения обучающимся нового жизненного опыта в

процессе активного самостоятельного познания окружающего мира и себя в этом мире.

Отвечая на вопрос, «почему педагогика Дьюи называется прогрессивизмом», Б. М. Бим-Бад пишет: «В фундаментальном своем труде “Демократия и образование” Дьюи называл свою систему “прогрессивным воспитанием”. Почему? И что это значит? Чтобы ответить на эти вопросы, необходимо полностью углубиться в философско-педагогическую идею Джона Дьюи. Педагогическое учение Дьюи во многом связано с идеями И. Канта и с прагматизмом У. Джеймса. Но Джон Дьюи примкнул к прагматизму далеко не с самого начала своей деятельности, а лишь в момент, когда уже получил известность своими опытами по реформе средней школы и господствовавшей в то время педагогики. Прагматизм — философия, которая, по Дьюи, обязана не созерцать и копировать реальность, а помогать людям в решении жизненных задач, их жизненного “дела” (“прагма” — греч. “дело”, “действие”). “Прагматический” у И. Канта — практический, а не теоретический). Философия, по Дьюи, есть не просто метод познания и объяснения мира, а метод решения практических проблем и практического изменения мира к лучшему (т. н. мелиоризм). Не философия — база педагогики, и не педагогика — база философии, а это одно и то же, ибо философия есть не что

¹ Тагор Р. Метод обучения; сост. В. А. Василенко. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2005. С. 114–119. С. 114. (Серия «Антология гуманной педагогики»). С. 114–119. С. 114.

иное, как развернутое и подробное решение самой трудной и самой важной задачи человечества — практических проблем воспитания. Философия-педагогика Дьюи опирается на ряд весьма своеобразных категорий, из которых, пожалуй, наиважнейшей следует считать категорию “опыта”. Природу опыта, считает Дьюи, можно понять только усвоив, что он включает в себя взаимосвязанные элементы — активный и пассивный. “Учиться из опыта” — значит устанавливать прямые и обратные связи между тем, что мы делаем с вещами и тем, что мы испытываем от вещей в ответ на наши действия. При таких условиях делание становится экспериментированием; а экспериментирование становится обучением — открытием связей между вещами”. Воспитание не есть что-то насильственно налагаемое на ребенка и юношу извне, но есть рост способностей, задатков с которыми рождается человеческое существо. Воспитание Дьюи понимает как рост опыта. Но что же такое “рост” (это тоже важная категория в его системе)? Рост — это главное, господствующее призвание человека во все времена: умственный и нравственный рост. Поскольку рост есть свойство жизни, воспитание — то же, что и рост. Критерием ценности школьного воспитания является степень, о которой оно способно создать желание непрерывного роста и предоставить средства для того, чтобы это желание стало реализуемым. Дьюи придает

этому положению настолько важное значение, что утверждает: “Если мы понимаем воспитание как рост, то мы принимаем демократическое общество, и наоборот”. Рост невозможен без “изменений”. Фиксированные и всеохватывающие глобальные цели — неуместные мечтания, только изменения неизменны. И какие бы влияния ни вызывали изменения в других вещах, они сами неизбежно изменятся. Величайшей важности вещь — изучить природу изменения, так чтобы управлять ими в наших интересах. За изменениями нельзя пассивно следовать, но от них нельзя и отмахиваться. Ими нужно управлять. С понятиями “изменения”, “роста”, “опыта”: непрерывного, постоянного, прогрессирующего опыта тесно связано у Дьюи понятие “прогрессивности” и “прогрессивного воспитания”. Прогрессивное воспитание — это вовсе не воспитание, противоположное реакционному или традиционному. Прогрессивное значит: постепенное, каждый этап которого добавляет способности роста, прогресса, развития, совершенствование; это пожизненный процесс. Главная идея дьюистского воспитания, таким образом, заключена в идее постоянного, прогрессирующего реконструирования, опыта. Эта идея противостоит идеям воспитания как подготовки к будущей жизни (к отдаленному будущему), как “развертывания спонтанных внутренних сил”, как формирования извне и как воспроизведения прошлого»¹.

¹ Бим-Бад Б. М. «Прогрессивная педагогика» Джона Дьюи [Электронный ресурс] // <https://zenon74.ru/school/pedagogika-dzhona-dyui> [дата обращения – 27.02.2018].

В середине 1930-х гг. в уже упоминавшейся выше работе «Опыт и образование» Дж. Дьюи вновь вернулся к проблеме противостояния двух направлений («сект») в образовании. «В настоящее время, — писал он, — противостояние, во всяком случае в том, что касается практической работы школ, выражается в спорах между “традиционалистами” и “прогрессивистами”. Если сформулировать основополагающие идеи первого направления достаточно, без уточнений, необходимых для развернутого определения, они выглядят приблизительно следующим образом. Содержание образования состоит из сведений, умений и навыков, выработанных в прошлом, и поэтому главная задача школы — передача их новому поколению. В прошлом также были выработаны нормы и правила поведения, и поэтому нравственное воспитание должно формировать готовность действовать в соответствии с ними. Школа является проводником всех этих ценностей общества, будучи одним из его важнейших институтов»¹. Все, что Дж. Дьюи пишет о позиции традиционалистов, соответствует подходам *передающей педагогики*.

Для «традиционалистов», по убеждению Дж. Дьюи, «главная цель состоит в том, чтобы подготовить молодежь к исполнению будущих обязанностей и реализации возможности преуспеть в жизни, организовав освоение ею свода отобранных и структурированных сведений и умений,

которые и составляют содержание (материал) обучения. Поскольку содержание образования, равно и нормы достойного поведения, переданы нам из прошлого, отношение учащихся к ним должно быть в целом на уровне понимания, принятия и послушания. Книжки, особенно учебники, являются главными представителями мудрости прошлого, а учителя — его агенты, осуществляющие эффективное взаимодействие учеников с этим материалом, проводники знаний, умений и правил поведения. <...> Разрыв между поколениями так велик, что предписываемое содержание, методы учения, а также поведение абсолютно чужды интересам детей и далеко выходят за пределы опыта, доступного им. А, следовательно, его им приходится навязывать, хотя хорошие учителя и стараются искусными средствами замаскировать это насилие, устраняя его наиболее неприятные проявления. Однако пропасть между требованиями взрослых и опытом и возможностями юных столь велика, что учебная ситуация не допускает партнерского участия учеников в педагогическом процессе. Их дело выполнять и выучивать. <...> Учиться в подобных условиях означает приобретать то, что уже содержится в книгах и головах старших. Более того, преподаваемое рассматривается как абсолютно завершенное. Его преподносят как нечто вполне устоявшееся, и чрезвычайно мало внимания уделяется как обстоятельствам возникновения зна-

¹ Дьюи Д. Опыт и образование. Демократия и образование / пер. с англ. Э. Н. Гусинского, Ю. И. Турчаниновой. М.: Педагогика-Пресс, 2000. С. 325–376. С. 327.

ний, так и тому, какие изменения им, несомненно, придется претерпеть в будущем»¹.

Далее Дж. Дьюи дает краткую характеристику «прогрессивистского подхода» в педагогике, сквозь призму которой можно рассматривать *порождающую педагогику*, особенно учитывая ее ориентацию на опыт ребенка. Он, в частности, писал: «Если попытаться сформулировать философию образования, заложенную в практику новых (прогрессивных) школ, несмотря на всю их многоликость, в работе этих школ можно обнаружить определенные общие принципы. Навязыванию сверху противопоставляется самовыражение и развитие личности; сковывающей дисциплине — свободная деятельность; учению по книгам — учение через опыт; выработке разрозненных умений и навыков посредством многократных повторений — освоение их для достижения жизненно важных целей; подготовке к более или менее отдаленному будущему — максимальное использование возможностей настоящего; статичным целям и материалам — динамика изменяющегося мира. <...> Опора образования на личный опыт может обеспечить более частые и тесные контакты взрослого и ребенка, чем это было возможно в традиционной школе, а следовательно, в прогрессивной школе больше руководства со стороны взрослых, а не меньше»².

Сравнивая традиционный и прогрессивистский подходы, Дж. Дьюи отмечал, «что новое образование, в принципе, <...> *проце* старого. Оно находится в гармонии с закономерностями роста, в то время как традиционный способ отбора и организации предметного содержания и методов очень искусственен и всегда ведет к ненужной сложности. Но простота простоте — рознь. Обнаружить то, что действительно является простым, действовать на этой основе — чрезвычайно трудная задача. После того как искусственное и сложное установилось институционально, укоренилось в традиции и вошло в практику, двигаться по этой просторной дороге легче, чем встав на новую точку зрения, делать из нее практические выводы и идти по целине»³.

Отметим еще раз, у Дж. Дьюи *традиционалисты* являются представителями *передающей педагогики*, а *прогрессивисты* представителями *порождающей педагогики*, что видно из тех характеристик, которые он дает им далее в своей работе «Опыт и образование».

Последовательно разводя традиционный и прогрессивистский подходы, что необходимо для понимания их характера и особенностей, раскрытия их возможностей и границ, Дж. Дьюи особо подчеркивал, что школы и учителя должны стремиться не к их последовательному воплощению в своей

¹ Там же. С. 327–328.

² Там же. С. 328–330.

³ Там же. С. 335.

деятельности, а к эффективному решению тех педагогических проблем, с которыми сталкиваются и которые пытаются преодолеть. Он писал: «Хочу выразить твердую уверенность в том, что подлинно фундаментальная проблема — не в противостоянии нового и старого, прогрессивного и традиционного образования, а в том, каким должно быть настоящее образование»¹.

По существу, Дж. Дьюи подошел к вопросу о дополнительности, комплементарности в педагогике, который приобретает особую остроту при бинарной классификации объектов, в частности, направлений, подходов, «сект» в педагогике. Ибо такая классификация не просто альтернативно противопоставляет различные варианты видения педагогического целеполагания, способов отбора содержания образования, организации учебно-воспитательного процесса, но как бы изначально задает диаду правильно-неправильного, приемлемого-неприемлемого, допустимого-недопустимого. Это, в частности, касается и диады двух педагогик — передающей и порождающей, рассмотренной Дж. Дьюи в форме диады традиционного и прогрессивного (нового) образования. Причем, как следует из его работы «Опыт и образование», Дж. Дьюи пришел к выводу, что суть дела состоит не в абсолютном принятии

идеологии того или иного подхода, а в поиске путей и средств эффективного решения проблем образования.

Принцип (или идея) *дополнительности* или *комплементарности* (ибо *комплементарность* происходит от латинского слова *complementum*, что значит «дополнение») позволяет взглянуть на передающую и порождающую педагогику не как на взаимоисключающие подходы к пониманию и организации учебного процесса, а как на оппозицию, делающую возможным более адекватно, целостно и полно представить феномен образования, выветив его различные стороны и расставив различные акценты в его понимании при теоретической разработке и практической реализации моделей образования².

Российский семиотик, лингвист, филолог, культуролог и философ В. П. Руднев (р. 1958) в «Словаре культуры XX века», определяет «принцип дополнительности», как сформулированный в 1927 г. нобелевским лауреатом датским физиком-теоретиком Нильсом Бором (1885—1962) методологический принцип, согласно которому для того, чтобы адекватно описать объект, «его нужно описывать во взаимоисключающих, дополнительных системах»³. Н. Бор сформулировал принцип дополнительности применительно к проблемам познания физических явлений⁴. Однако его идея

¹ Там же. С. 373.

² Николаев О. Ю. Применение принципа комплементарности в педагогической деятельности // Вестник Бурятского государственного университета. 2017. Вып. 1. С. 30–37.

³ Руднев В. П. Словарь культуры XX века. М.: Аграф, 1997. 384 с. С. 234.

⁴ См.: Бор Н. Атомная физика и человеческое познание / пер. с англ. М.: Издательство Иностранной литературы, 1961. 151 с.

получила признание и распространение в различных отраслях знания, в том числе в гуманитарных науках¹, и, в частности, в педагогике².

Профессор кафедры педагогики МГОУ Т. А. Юзефовичус, автор изданной в 2017 г. книги «Комплементарная педагогика»³, обращает внимание на то, что Н. Бор «считал, что идея комплементарности носит универсальный характер. С помощью термина “комплементарность” Н. Бором была обозначена возможность более адекватно отражать сущность явлений при помощи взаимоисключающих, дополнительных систем их описания»⁴. По мнению Т. А. Юзефовичус, «с методологической точки зрения понятие “комплементарность” является видовым по отношению к понятию “дополнительность”, с помощью которого фиксируется, прежде всего, существование и взаимодействие между взаимодействующими элементами в границах определенной целостности. Понятие “комплементарность”, в свою очередь, конкретизирует понятие “дополнительность”, акцентируя внимание на том факте, что в рамках целого

всегда латентно существует его невыявленная противоположность»⁵. Под комплементарностью в педагогике Т. А. Юзефовичус понимает «способ существования образовательной деятельности как целостного процесса, в котором педагогические феномены находятся в отношениях взаимодополняющей противоположности»⁶.

О. М. Железнякова, автор диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук «Феномен дополнительности в научно-педагогическом знании» (Ульяновск, 2008), обращает внимание на «следующее понимание слова “дополнительность”»: с одной стороны, дополнительность означает процесс создания полноты, с другой — целостности. <...> Рассмотрение дополнительности как механизма полноты и целостности согласуется собственно с принципом дополнительности Н. Бора, сущность которого как раз и заключается в том, что он способствует воспроизведению целостности явлений. <...> Такое различие полноты и целостности, — заключает она, — как результатов дополнительности очень важно для педагогической науки и образования»⁷.

¹ См.: Розов М. А. Явление дополнительности в гуманитарных науках // Теория познания: в 4 т. / под ред. В. А. Лекторского, Т. И. Ойзермана. М.: Мысль, 1995. Т. 4. Познание социальной реальности. С. 208–227.

² См.: Железнякова О. М. Феномен дополнительности в научно-педагогическом знании: монография. М.: Флинта, 2012. 350 с.

³ См.: Юзефовичус Т. А. Комплементарная педагогика. М.: ИИУ МГОУ, 2017. 177 с.

⁴ Юзефовичус Т. А. Идея комплементарности в педагогике // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2015. № 2. С. 39–46. С. 40.

⁵ Там же. С. 40.

⁶ Там же. С. 40–41.

⁷ Железнякова О. М. Феномен дополнительности в научно-педагогическом знании [Электронный ресурс] http://modernlib.ru/books/o_m_zheleznyakova_fenomen_dopolnitelnosti_v_nauchno-pedagogicheskom_znanii/read_4/ [Дата обращения – 08.03.2018].

О. М. Железнякова подчеркивает, что «сущность содержания дополненности, отражаясь по существу в синтезе, предполагающего анализ, реализуется через единство двух взаимоисключающих друг друга процессов анализа и синтеза, или через антиномии анализ-синтез. Ведь ясно, что прежде чем что-либо к чему-то дополнить, это что-либо надо иметь. И так, целое всегда предполагает часть, и с этой точки зрения дополненность как механизм целостности или полноты обуславливает наличие анализа, результатом которого является элемент. Это означает, что сущность содержания дополненности заключается в единстве аналитико-синтетических процессов, которые в рамках классического линейного подхода имеют бесконечный ряд череды анализа-синтеза, а с другой стороны, в рамках нового нелинейного подхода, это единство может быть конечно в новом синтезе. <...> Единение аналитико-синтетических процессов, с одной стороны, и новый синтез с другой — являются

сущностно образующими содержание феномена дополненности. <...> Дополненность не только механизм единства, синтеза, но и механизм разделения, различения (дифференциации)»¹. О. М. Железнякова отмечает, что в современной педагогике, говоря о многомерности педагогической реальности, выделяют антиномии, понимаемые им, как единство взаимоисключающих и взаимодействующих и обуславливающих противоположностей — диад². В частности, рассматриваются такие антиномии, как: антиномию социализации и индивидуализации как полноту образовательного процесса; антиномию устойчивости и неустойчивости образовательного процесса; общего и специального образования; антиномию концептуального и инструментального и др.³ Эти и другие «педагогические антиномии» могут осмысливаться в логике идеи дополненности. В этой логике также может интерпретироваться и антиномия передающей и порождающей педагогики.

¹ Железнякова О. М. Феномен дополненности в научно-педагогическом знании [Электронный ресурс] http://modernlib.ru/books/o_m_zheleznyakova/fenomen_dopolnitelnosti_v_nauchno-pedagogicheskom_znanii/read_5/ [Дата обращения – 08.03.2018].

² Диада от греческого «duas» – двоица.

³ См.: Железнякова О. М. Феномен дополненности в научно-педагогическом знании [Электронный ресурс] http://modernlib.ru/books/o_m_zheleznyakova/fenomen_dopolnitelnosti_v_nauchno-pedagogicheskom_znanii/read_3/ [Дата обращения – 08.03.2018].

Список литературы

1. Астафьева, Е. Н. XIII международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия», обсуждение проблемы педагогических институций / Е. Н. Астафьева // *Academia*. Педагогический журнал Подмосковья. — 2017. — № 4. — С. 55–59.
2. Астафьева, Е. Н. Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. — 2015. — № 4. — С. 57–62.
3. Астафьева, Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Е. Н. Астафьева // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. — 2016. — № 4. — С. 56–58.
4. Астафьева, Е. Н. История педагогики в Академии социального управления: анализ научных мероприятий последних лет / Е. Н. Астафьева // *Историко-педагогический журнал*. — 2017. — № 4. — С. 161–180.
5. Астафьева, Е. Н. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в теории свободного воспитания К. Н. Вентцеля / Е. Н. Астафьева // *Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т.* / под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2018. — Т. 2. — С. 179–186.
6. Астафьева, Е. Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. — 2016. — № 2. — С. 59–62.
7. Астафьева, Е. Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. — 2015. — № 2. — С. 59–62.
8. Бим-Бад, Б. М. «Прогрессивная педагогика» Джона Дьюи [Электронный ресурс] / Б. М. Бим-Бад // <https://zenon74.ru/school/pedagogika-dzhonadyui> [дата обращения — 27.02.2018].
9. Бор, Н. Атомная физика и человеческое познание / Н. Бор; пер. с англ. — М.: Издательство иностранной литературы, 1961. — 151 с.
10. Брунер, Дж. Культура образования / Дж. Брунер; пер. с англ. Л. В. Трубицкой, А. В. Соловьева. — М.: Просвещение, 2006. — 223 с.
11. Василенко, В. А. Педагогический идеал и педагогическое кредо Рабиндраната Тагора / В. А. Василенко. — М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2005. — С. 5–25. (Серия «Антология гуманной педагогики»).
12. Герген, К. Дж. Социальная конструкция и педагогическая практика / К. Дж. Герге; пер. с англ. А. А. Киселева, Ю. С. Вовк. — Харьков: Гуманитарный центр, 2016. — С. 193–226.
13. Гэри, Т. Образование: Очень краткое введение / Т. Гэри; пер. с англ. — М.: Издательский дом Высшей школы Экономики, 2016. — 176 с.
14. Джерден, К. Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика / К. Дж. Джерден // *Образовательные практики: амплификация маргинальности. Альманах № 4.* — Минск: Технопринт, 2000. С. 74–101.
15. Донцов, Ю. С. Анализ методов бинарной классификации / Ю. С. Донцов // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук.* — Том 16. — 2014. — № 6 (2). — С. 434–438.
16. Дьюи, Д. Дитя и программа / Д. Дьюи. В кн.: Школа и ребенок. — 2-е изд.; пер. с англ. Л. Азаревич. — М.: Гос. издательств, [1922]. — С. 5–20.
17. Дьюи, Д. Опыт и образование // Д. Дьюи. В кн.: Демократия и образование; пер. с англ. Э. Н. Гу-

синского, Ю. И. Турчаниновой. — М. : Педагогика-Пресс, 2000. — С. 325–376.

18. Дьюи, Д. Ребенок и программа / Д. Дьюи; пер. с англ. Л. Азаревич // Педагогика Джона Дьюи: учебное пособие / автор-сост. Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2010. — С. 55–77.

19. Железнякова, О. М. Феномен дополнителности в научно-педагогическом знании: монография / О. М. Железнякова. — М. : Флинта, 2012. — 350 с.

20. Железнякова, О. М. Феномен дополнителности в научно-педагогическом знании [Электронный ресурс] / О. М. Железнякова http://modernlib.ru/books/_o_m_zheleznyakova/fenomen_dopolnitelnosti_v_nauchno-pedagogicheskom_znanii/ [Дата обращения — 08.03.2018].

21. Эборовский, Г. Е. Социология образования: учебное пособие / Г. Е. Эборовский, Е. А. Шуклина. — М. : Гардарики, 2005. — 383 с.

22. Йоханссон, М., Лицом к реальности: Обучение через предпринимательство / М. Йоханссон, Й. Йенсен; пер. с англ. О. Ревы. — М. : Ломоносов, 2009. — 192 с.

23. Кларин, М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. — М. : Наука, 1997. — 223 с.

24. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. — М. : Арена, 1994. — 222 с.

25. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта: монография / М. В. Кларин. — М. : Луч, 2016 — 640 с.

26. Кларин, М. В. Инновационное образование: дидактический анализ / М. В. Кларин // Педагогика. — 2014. — № 6. — С. 32–39.

27. Кларин, М. В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания / М. В. Кларин // Педагогика. — 1998. — № 1. — С. 34–39.

28. Кларин, М. В. Педагогические технологии в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. — М. : Знание, 1989. — 77 с.

29. Кларин, М. В. Технология обучения: идеал и реальность / М. В. Кларин. — Рига: Эксперимент, 1999. — 180 с.

30. Корнетов, Г. Б. «Воспитание как давление живого начала» (антипедагогика А. Миллер) / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 1(45). — С. 14–28.

31. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогическое осмысление передающей, порождающей и преобразующей педагогики / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2014. — № 3. — С. 133–142.

32. Корнетов, Г. Б. К 155-летию со дня рождения Джона Дьюи (1859–1952) / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2014. — № 4. — С. 33–53.

33. Корнетов, Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории, теории и практике образования / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. — 2014. — № 6. — С. 3–9.

34. Корнетов Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории, теории и практике образования / Г. Б. Корнетов // Непрерывное образование. — 2014. — № 3 (9). — С. 17–22.

35. Корнетов, Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в образовании / Г. Б. Корнетов // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2015. — № 2. — С. 51–58.

36. Корнетов, Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика как базовые модели теории и практики образования / Г. Б. Корнетов // Вестник Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых: Серия: Педагогические и психологические науки. — 2014. — № 19 (38). — С. 9–17.

37. Корнетов, Г. Б. Познание прошлой педагогической реальности / Г. Б.

Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2018. — № 1. — С. 37—63.

38. Корнетов, Г. Б. Прогностическая функция истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2011. — № 1 (17). — С. 90—106.

39. Корнетов, Г. Б. Развитие теории и практики образования: история и современность: монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2018. — 460 с.

40. Корнетов, Г. Б. Размышления об истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2018. — № 1 (41). — С. 11—34.

41. Корнетов, Г. Б. Становление и сущность передающей, порождающей и преобразующей педагогики / Г. Б. Корнетов // Известия Российской академии образования. — 2017. — № 4. — С. 46—57.

42. Кэмброн-Маккейб Н. Педагогика для пяти дисциплин / Н. Кэмброн-Маккейб, Д. Даттон // Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины; пер. Л. В. Трубицынной. — М. : Просвещение, 2010. — С. 209—217.

43. Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / П. Мак-Ларен; пер. с англ. О. Ю. Фадиной. — М. : Просвещение, 2007. — 417 с.

44. Маркс, К. Тезисы о Фейербахе // К. Маркс, Ф. Энгельс. О воспитании и образовании: в 2 т. — М. : Педагогика, 1978. — Т. 1. — С. 119—121.

45. Николаев, О. Ю. Применение принципа комплементарности в педагогической деятельности / О. Ю. Николаев // Вестник Бурятского государственного университета. — 2017. — Вып. 1. — С. 30—37.

46. Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. — Т. 1. — М. : АСОУ, 2018. — Т. 1. — 256 с.

47. Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы

изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. Т. 2. — М. : АСОУ, 2018. — Т. 2. — 264 с.

48. Розов, М. А. Явление дополнителности в гуманитарных науках / М. А. Розов // Теория познания: в 4 т. / под ред. В. А. Лекторского, Т. И. Ойзермана. — М. : Мысль, 1995. — Т. 4. Познание социальной реальности. — С. 208—227.

49. Руднев, В. П. Словарь культуры XX века / В. П. Руднев. — М. : Аграф, 1997. — 384 с.

50. Тагор, Р. Метод обучения / Р. Тагор / сост. В. А. Василенко. — М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2005. — С. 114—119. (Серия «Антология гуманной педагогики»).

51. Фрейре, П. Образование как практика освобождения. [Электронный ресурс] / П. Фейре // Режим доступа: http://old.prosv.ru/ebooks/best_pdf/paul_freire.pdf [дата обращения — 11.07.2016]

52. Фрумин, И. Д. Вызов критической педагогики / И. Д. Фрумин // Вопросы философии. — 1998. — № 12. — С. 60—65.

53. Юзефовичус, Т. А. Идея комплиментарности в педагогике / Т. А. Юзефовичус // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. — 2015. — № 2. — С. 39—46.

54. Юзефовичус, Т. А. Комплиментарная педагогика / Т. А. Юзефовичус. — М. : ИИУ МГОУ, 2017. — 177 с.

55. Яркова, Т. А. Критическая педагогика в контексте современного образования / Т. А. Яркова // Специфика педагогического образования в регионах России. — 2012. — № 1. — С. 72—74.

56. Gergen K. J. Social construction and the educational process / Steffe L.P. & Gale J. (Eds.) // Constructivism in education. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1995. P. 17—39.



А. Н. Шевелев

К ПРОБЛЕМЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ

УДК 371.38

ББК 74.480.266

На основе сопоставительного анализа монографий М. В. Богуславского, С. В. Бобрышова, Г. Б. Корнетова в статье рассматриваются вопросы, связанные с методологией истории педагогики; обоснованием, классификацией и спецификой применения научных подходов в историко-педагогических исследованиях. Представлена подробная характеристика каждого из основных подходов современной истории педагогики.

Ключевые слова: методология истории педагогики; методологический подход в истории педагогики; классификация научных подходов.

A. N. Shevelev

TO THE PROBLEM OF THE EFFECTIVENESS OF THE HISTORICAL-PEDAGOGICAL APPROACHES

On the basis of comparative analysis of monographs by M. V. Boguslavsky, S. V. Bobryshov, G. B. Kornetov the article deals with the issues connected with to methodology of the history of pedagogy, the justification, classification and the specifics of the application of scientific approaches in historical and pedagogical research. A detailed description of each of the main approaches of the modern history of pedagogy is presented.

Key words: methodology of the history of pedagogy; methodological approach in the history of pedagogy; classification of scientific approaches.

Прежде чем начать характеризовать приводимые разными авторами классификации применяемых в истории педагогики подходов, необ-

ходимо, во-первых, остановиться на возможных пониманиях самой категории «научный подход», во-вторых, учесть, что речь идет все же о подхо-

дах исторической науки. Последнее предусматривает четкое описание процедурной специфики исторического (а не любого научного) исследования. Научный подход можно представить в широком и узком его понимании.

Если классифицировать некоторое множество уже проведенных научных исследований, то нужны одно или несколько оснований для такой классификации. Если основание одно (что бывает редко, так как реальность постоянно выходит за рамки создаваемых нами «понимательных» шаблонов), то перед нами узкое понимание категории «подход», если их множество — широкое. Объединение исследований в одну группу по схожести задач, исследуемых объектов и использованных методов, представляет широкое понимание категории «научный подход». В узком понимании чаще всего объединяют схожие исследования, в которых применяют общие методы исследования (исследовательские технологии, средства, инструменты).

О процедурной специфике исторического исследования подробно рассказывается в пособии Г. Б. Корнетова¹.

Как и всякое историческое исследование, история педагогики включает набор непрменных категорий: исторический источник — исторический факт — историческое описание — историческое объяснение. Источник

— единственная реальность, связывающая историка с прошлым².

Исторический источник.

Различные группы источников также классифицируются по объекту изучения, который нашел в них отражение и по тем методам, с помощью которых источник будет критически проанализирован. Последнее составляет область специальной научной дисциплины — источниковедения.

О необходимости развития историко-педагогического источниковедения постоянно говорил в своих работах Э. Д. Днепров, создавший единственное современное учебное пособие по историко-педагогическому источниковедению³.

Исторический факт представляет более сложную методологическую категорию. Факт не тождествен источнику (как фотография не тождественна реальности, отраженной на ней). Факт создается самим историком, его не бывает без историка и его понимания источника через совокупность имеющихся у него на момент исследования воззрений. Факт — результат пропуска источника через призму воззрений исследователя. Что-то недостающее в этой рассыпанной мозаике сведений источника историк восполняет воображением, что-то — логическими умозаключениями, построенными на знании других источников. Но историк не может

¹ Корнетов, Г. Б., Лукацкий, М. А. История педагогики. Теоретическое введение: учебное пособие. М.: АСОУ, 2015. 492 с. (Сер. «Историко- педагогическое знание». Вып. 87).

² Корнетов Г. Б., Лукацкий М. А. История педагогики. Теоретическое введение: учебное пособие. М.: АСОУ, 2015. 492 с. С. 128 (Сер. «Историко- педагогическое знание». Вып. 87).

³ Днепров. Э. Д. Источниковедение истории образования и педагогики дореволюционной России: учебное пособие. М.: АСОУ, 2014.

позволить себе придумывать источники (не может вообразить то, чего в источниках нет). М. Блок считал, что источники надо уметь спрашивать (вопрошатель), зная контекст изучаемой эпохи (поэтому у историков столь узкая специализация на определенной эпохе или теме). При этом включаются интуиция и здравый смысл, возникают сомнения, проблемы и гипотезы, следует обращение к предыдущей научной традиции (историографии вопроса).

Историческое описание (нарратив). На историка неизбежно давят пласты восприятия прошлого последующими эпохами (культура), современные трактовки прошлого и собственный субъективизм. Поэтому историческое описание не просто совокупность исторических фактов, но еще и способ раскодировки источников, куда вплетаются и современная идеология, и индивидуальная способность историка художественно (образно) описывать прошлое или его аналитически препарировать.

Как связать в историческое описание исследуемую совокупность исторических фактов? Это способность историка создать у читателя «иллюзию присутствия» в прошлом (внимание к деталям), писать особенным стилем. Историк пишет от лица всех своих современников (этично описывать прошлое от лица «нас, современников», а не от себя лично, что составляет анонимность дискурса исторического повествования). С помощью бесчисленных сносок (пойдите — проверьте — это говорит прошлое, а не я) он поддерживает связь с науч-

ной корпорацией (коллективный дискурс). Анонимность и коллективность задают целостность исторического повествования.

Историческое объяснение. Это истолкование прошлого, попытка объяснить его казуальность (причинность), а не просто воссоздать (историческое повествование). История как наука знает только последствия прошлого, а не его причины, поэтому выявить повторяемость, типичность и закономерность она не может. Никакие события прошлого никогда в точности не повторяются. Историческое объяснение — это попытка доказать «не случайность», а ожидаемость произошедшего, в силу создания определенных условий, которые и заменяют историкам неизвестные и недоказуемые причины (как если бы экспериментатор сказал, что результаты его опыта устойчиво повторяются при определенных условиях, это высказывание не было бы тождественно указанию причины, то есть объяснению такой повторяемости). История — наука предельно гуманитарная (без человека не бывает истории), а узнать мотивы, двигавшие людьми прошлого в их поступках, мы полностью никогда не сможем. Только установив мотив, разумную направленность поступков людей прошлого, мы можем говорить о его познаваемости.

Чтобы давать историческое объяснение, неминуемо введение в научный оборот все большего числа понятий. Их богатство — отражение нашего более полного знания прошлого. Понятие — образ прошлого и, одновременно, инструмент его познания.

Образ — не конечный результат исторического познания, но шаг к нему. «Чем больше в историческом повествовании использовано понятий, тем больше существенных свойств, типового и обобщенного выявил историк... Историческое исследование — это путь от слов-образов, описывающих минувшее, к понятиям, схватывающим в неповторимом событии прошлого существенное и типовое... Одним историкам больше удастся деятельность по образному воскрешению прошлого, другим — деятельность, связанная с постижением прошлого с помощью аналитических средств»¹.

В пособии Г. Б. Корнетова обосновывается тезис о взаимосвязи объектов историко-педагогического изучения и теми подходами, которые для их изучения используются:

- история событий (фактологический подход);
- история структур и социальных институтов (институциональный, историко-структурный подход);
- история процессов (историко-генетический подход);
- история людей — участников педагогического прошлого (персоналистский, биографический подход);
- история культурных пластов, вовлеченных в педагогическое прошлое (историко-культурный, культурологический подходы);
- история неожиданных, непривычных ракурсов и аспектов рассмотрения педагогического прошлого

(дискурсивный, контекстный, феноменологический подходы);

— история педагогической повседневности (антропологический подход);

— история педагогической ментальности (психоисторический подход).

Г. Б. Корнетов разделяет многообразные подходы, используемые в современной истории педагогики на две группы или макроподходы: типологический (классифицирующий явления педагогического прошлого) и диалогический (описывающий эти явления в диалоге прошлого и современности). Последний можно применять как к диалогу целых историко-педагогических эпох и стран с современностью (философско-исторический макроподход применительно к истории педагогики), так и к рядовым педагогическим феноменам прошлого, требующим современного их понимания.

Г. Б. Корнетов обосновывает и возможность деления подходов по принципу «что изучается». Главным здесь является разделение на «образовательную онтологию» (культурно-антропологическую историю образовательной повседневности) и «нормативные образование и педагогику» (что традиционно чаще всего изучалось в истории педагогики). По сути, это примененное В. Коржуевым для теоретической педагогики разделение на «педагогику должного» и «педагогику сущего». Кроме этой дуальности,

¹ Корнетов, Г. Б., Лукацкий, М. А. История педагогики. Теоретическое введение: учебное пособие Г. Б. Корнетов, М.: АСОУ, 2015. 492 с. С. 142. (Сер. «Историко- педагогическое знание». Вып.87).

Г. Б. Корнетов говорит о важности порождаемых педагогическим прошлым смыслов как самостоятельной, особой группы историко-педагогических подходов (такой истории педагогики у нас пока нет, но именно здесь могут работать феноменологический и герменевтический подходы).

Характеризуя подходы, сложившиеся в современной отечественной истории педагогики, Г. Б. Корнетов подчеркивает, что традиционный их перечень и вариации не исчерпываются частым повторением: цивилизационный и парадигмальный, аксиологический и антропологический, системный (системно-структурный) и синергетический, культурологический и социально-стратификационный (социокультурный). Он добавляет, что не включены в этот перечень феноменологический (А. Н. Шевелев), онтологический (А. М. Аллагулов) и семиотический (Г. Б. Корнетов) подходы. Семиотический (смыслопорождающий) подход понимается им как историко-социальное исследование обучения ребенка не грамматике, а культуре, не в логике нормы, а в логике реальной жизни. Этот подход идет от идей Ю. М. Лотмана, Д. Дьюи и К. Роджерса.

Г. Б. Корнетов выделяет в историко-педагогическом познании микроисторический уровень единичного (гуманитарный поиск разнообразия педагогического прошлого) и макроисторический уровень подвергаемого научному изучению общего, повторяющегося.

Он предлагает универсальную схему историко-педагогического поз-

нания, основанную на сочетании в историко-педагогическом исследовании множества разнородных факторов:

- общего признания антропологической воспитуемости всякого человека (ребенок как «чистая доска», «мягкая глина», наличие в каждом человеке потенциала, который можно лишь корректировать);

- признания значения внутренней активности человека в своем самовоспитании (все зависит от самого человека);

- признания значения педагогических влияний (они всеильны);

- осмысления разного характера педагогических влияний (воздействия, взаимодействия, поддержки);

- трактовки педагогического идеала (привнесенный извне или внутренне сформированный воспитательный идеал);

- организации образовательного процесса (педагогика авторитета педагога, манипуляции, поддержки ребенка);

- образования как интеграции в существующую культуру или направленности на ее преодоление;

- приоритета смыслов педагогической деятельности (передача опыта, его творческое освоение, создание человеком собственного опыта).

В целом, можно констатировать, что Г. Б. Корнетов все равно выделяет собственно педагогическое, социокультурное и антропологическое измерения педагогического прошлого.

В. Г. Безрогов обосновывает существование двух основных подходов в истории педагогики: логического и собственно исторического (феноме-

нологического, когда история шире и богаче ее логического понимания. — *Ш. А.*) Поэтому история педагогики (как и история в целом) изучает не только повторяющееся, типическое, но и уникальное и неповторимое в прошлом.

Максимально полная характеристика используемых в современной истории педагогики подходов приведена в монографии М. В. Богуславского¹.

Он выделяет четыре уровня в историко-педагогическом исследовании — макро, мезо, микро и нано. **Макроуровень** методологии историко-педагогических исследований исходит либо из оснований детерминизма истории (в том числе трансцендентализма), либо из оснований синергетизма (саморазвития историко-педагогического процесса).

По сути, перед нами в иных формулировках тот же вопрос об опосредованности педагогической реальности социокультурными контекстами более высокого порядка или ее внутренним саморазвитием как относительно автономно существующей системы.

Мезоуровень предметной области истории педагогики для М. В. Богуславского связан с применением собственно методологических походов (зачем, что и как изучаю), среди которых указанный автор выделяет формационный (опосредованность педагогического процесса социокультурными факторами); цивилизационный (опосредованность геополитическими и культурными факторами) и антропо-

логический (опосредованность активностью самого человека и стремлением объяснить мотивы его поведения и деятельности).

На **микроуровне** методологические подходы выделяются на основе ведущих методов исследования: историко-структурный (системный. — *Ш. А.*), конструктивно-генетический (историко-генетический. — *Ш. А.*), историко-компаративистский.

Есть и «**наноуровень**», определяемый в рамках применения конкретных методов изучения определенных историко-педагогических феноменов, куда М. В. Богуславский относит монографический, биографический, культурно-типологический и парадигмальный подходы.

Такое понимание методологии истории педагогики достаточно плодотворно, так как представляет ее в виде иерархии, а не простой механической регистрации используемых подходов (частое явление в диссертационных исследованиях) или совокупности «вечных» методологических проблем, разрешение которых представляет скорее поле научного самоопределения каждого исследователя, нежели возможность обрести на них адекватный ответ. М. В. Богуславский прав и в выделении особого уровня методов историко-педагогического исследования, которое часто отождествляют с особыми научными подходами, применимыми только к определенным феноменам прошлого. Таким образом, во главу угла им ставится не ответ на вопрос, что приори-

¹ *Богуславский, М. В.* История педагогики: методология, теория, персоналии: монография. М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ. 2012. 436 с.

тетно изучать в истории педагогики, а вопрос о том, как производить исследование в соответствии с поставленными задачами. Иначе говоря, подход М. В. Богуславского и Г. Б. Корнетова различается по возможно интуитивному предчувствию возможности ответить на вечные методологические вопросы исторической науки в педагогическом контексте: Михаил Викторович предчувствует невозможность такого ответа, Григорий Борисович верит в такую возможность.

Далее М. В. Богуславский в монографии подробно характеризует каждый из основных подходов современной истории педагогики.

Синергетический подход, по мнению М. В. Богуславского, дополняет, а не противостоит классическим подходам в историко-педагогической науке. Он применим как к образовательным институтам, так и к педагогическим теориям, которые начинают жить в истории собственной самостоятельной жизнью¹. Особое значение в этом подходе приобретают случайность исторического выбора, вариативность и альтернативность исторического процесса, «нестолбовые пути» его развития. Особенно ярко заметны преимущества синергетического подхода в личной истории и истории отдельных учебных заведений. М. В. Богуславский заявляет о необходимости центрации истории педагогики на исследовании ключевых проблем, причем к таковым могут относиться не только макропроцессы, но и

микрофакторы. Нелинейность исторического времени, доказываемая в работах П. Савельева и И. Полетаевой, свидетельствует в пользу синергетики. М. В. Богуславский говорит о резонансе прошлого и современности в педагогике, о возвращении прошлого сразу всем «пакетом». Наконец, синергетический подход позволяет прогностически выстраивать стратегию развития образовательных систем, например, региональных, учитывая все возможные векторы (в том числе и в реальности не состоявшиеся), когда необязательно следовать единственной верной линии, идущей из прошлого. Это позволяет блокировать и имевшиеся в прошлом негативные сценарии развития, что придает истории педагогики значение урока для современности.

Цивилизационный подход отождествляется М. В. Богуславским с культурологическим, ментальным и социогенетическим. Это архетипическое выявление глубинных педагогических традиций — социогенома каждой цивилизации. Основанием цивилизационного подхода, по мнению М. В. Богуславского, выступает «природа Человека вне места и времени, антропологические детерминанты, имманентно присущие человеческой цивилизации. Общая логика человеческого саморазвития позволяя сущностно, но разнотипно повторять в различных цивилизациях идентичный путь воспитательно-образовательного развития»². Педагогические

¹ *Богуславский, М. В.* История педагогики: методология, теория, персоналии: монография. М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. – 436 с. С. 61.

² Там же. С. 67.

цивилизации подразделяются на цивилизации-стадии, которые включают базовые ценности и нормы, единые воспитательные механизмы (обряды, ритуалы, культы, каноны) и великие и локальные цивилизации — христианская западная, мусульманская ближневосточная, индуистская южноазиатская, китайская дальневосточная. Стадии, великие и локальные цивилизации также представляют иерархию: «Генезис формирования историко-педагогической памяти не представляет последовательно-эволюционного процесса... Мировой историко-педагогический процесс разворачивается во времени и пространстве в полифонии происходивших в нем надломов, накоплении позитивных и тупиковых решений... Он предстает открытой системой»¹.

Цивилизационный подход дает возможность синхронистического и диахронного рассмотрения мирового историко-педагогического процесса.

М. В. Богуславский образно описывает механизм взаимодействия великих и локальных педагогических цивилизаций, которые пропускают инновационные и достаточно агрессивные педагогические влияния через защитный пояс (раковину), соответствующий ментальному ядру, социокоду, базовым ценностям этой цивилизации. В их историческом бытии периоды спокойствия сменяются периодами активности, которая имеет характер открытости или закрытости по отношению к внешним влияниям.

Россию М. В. Богуславский представляет великой цивилизацией, но построенной по принципу сочетания в ней осколков других великих цивилизаций (учитывая ее геополитическое положение). Государственный авторитаризм и православная этика представлены М. В. Богуславским как два наиболее значимых социокультурных фактора для России. В российском образовании и педагогике взаимодействуют западное (от государства идущее) светское начало обучения и воспитательная, морализирующая направленность, исходящая из православной традиции. Западные рациональность, технолизм, бездуховность, стройность и четкость соседствовали в России с педагогическим ориентализмом: приспособительный характер педагогических систем (адаптация к привносимым насильственно европейским педагогическим моделям), слабые возможности для реализации педагогических альтернатив, преобладание коллективистского начала над индивидуальным, акцентуация традиции, канона, ритуала в авторитарной педагогике, основанной на априорных заповедях. Это «отсутствие единого основания, центрирующего социум, опосредовало потерю устойчивости в кризисных ситуациях... когда привыкший к идейному иждивенчеству человек страстно ищет новых идолов или же упорно цепляется за старую систему»².

Либеральные ценности слабо воспроизводились в России. Добавить

¹ Там же. С. 71.

² Там же. С. 74–75.

можно отстраненность провинции от столиц, стойкое неверие в успех преобразований, комплекс либо мирового первенства, либо задворок цивилизации. Это, по мнению М. В. Богуславского, предопределило появление евразийства, в рамках которого Россия стала пониматься как особая цивилизация и особый путь исторического развития.

Православие привнесло в отечественную педагогику духовно-нравственную воспитательную направленность, отторжение индивидуализации образовательного процесса, неприятие его прагматических вариантов, мессианство (самая передовая педагогика).

«В целом можно сказать, что Россия шла в русле западного субцивилизационного пути, время от времени переживая ориенталистские периоды»¹.

Парадигмальный подход М. В. Богуславский адресует только такому объекту историко-педагогического исследования, как история педагогической мысли. Парадигмальный подход противостоит социокультурным детерминантам в истории педагогики и относится к внутренним (автономным). Это макроподход, в нем происходит абстрагирование от деталей прошлого, происходит идеализация прошлого. В истории педагогической мысли (куда М. В. Богуславский частично относит и педагогов-практиков) им выделяются лидеры, теоретики, комментаторы и популяризаторы определенной педагогической парадигмы (в том числе и учителя-новаторы). Содержание

каждой парадигмы включает ее категории, ее теоретические концепции, ее технологический арсенал.

Большое значение М. В. Богуславский придает бинарным оппозициям в классификационной структуре педагогических парадигм: социальное и индивидуально-ориентированное; авторитарное и педоцентристское; репродуктивное и развивающее; культурно- и биогенетическое; интравертное и экстравертное; тоталитарное и демократическое. Им представлены и созданные другими авторами педагогические парадигмы: школы учебы, школы труда и свободной школы (XX век); традиционно-консервативная, рационалистическая и феноменологическая.

М. В. Богуславский говорит о защитном слое в каждой парадигме, о фазах ее разворачивания: научное открытие, распространение принципов, технологизация, фазы неприятия парадигмы, ее борьбы с другими, кардинальной смены парадигм. Возможно одновременное сосуществование нескольких парадигм при доминировании одной из них. Наибольшую ценность для прогресса педагогического знания представляет идейное многообразие представленных парадигм².

В русле парадигмального подхода им применяется к истории педагогики и теория циклов (среднесрочные в 10 лет, поколенческие до 25–30 лет, полувековые циклы Кондратьева как смена направлений, цивилизационные по несколько веков циклы). У каждой парадигмы в рамках этих циклов есть

¹ Там же. С. 80.

² Там же. С. 88.

латентная фаза («безумные идеи»), фаза кризиса господствующей теории и составление ядра оппонирующей парадигмы из идей-аутсайдеров, фаза «схватки парадигм», фаза равновесия, распространение новой парадигмы, ее зрелость и вступление в цикл нового кризиса. Например, эти циклы М. В. Богуславский видит в борьбе парадигм школы учебы и школы труда в период с 1864 по 1988 годы, хотя не совсем понятно в логике представленных им фаз, почему школа труда не побеждает, а все время проигрывает.

Архетипический (ментальный) подход. Архетип — первообраз, понятие К. Юнга, обозначающее коллективно наследуемое бессознательное, «универсальные модели бессознательной психической активности, спонтанно определяющие человеческое мышление и поведение»¹. Архетипы — символические результаты коллективного бессознательного и индивидуального сознания. Архетипы включают неизменный инвариант и изменчивую исторически оболочку, которая имеется у всех культур (цивилизаций). На основе архетипов выстраиваются коллективные бессознательные представления о разных сферах общественного бытия, в том числе педагогические представления.

М. В. Богуславский выделяет общечеловеческие архетипы (архетипы первого уровня) и цивилизационные (ментальное ядро российской цивилизации): славянская народная педа-

гогика, православные детерминанты, инокультурные европейские влияния (шведско-австро-германское — государственная школа, англо-американская — педагогические технологии). Их одновременное присутствие в российской педагогической цивилизации: «Это идущее от славянского мира особое отношение к крестьянской сельской школе как хранительнице социоклада российской цивилизации, традиционно противопоставляемой наднациональной городской школе»².

Православие — примат веры над знанием (характерный для религии), воспитания над обучением, авторитаризм и коллективизм (соборность), мессианство. Германия — знаниевая школа, из которой не можем выйти и сегодня. «В целом архетипом российского образовательного учреждения выступает общедоступная, бесплатная, государственная школа учебы с классно-урочной системой, строгой дисциплиной, авторитарными педагогами, прочной базой общеобразовательных знаний»³.

Похоже, в идее педагогического архетипа важны не столько точность и непротиворечивость улавливания исследователем часто не совпадающих с исторической реальностью черт, а необъяснимая бессознательная массовая воспроизводимость определенного педагогического идеала, которая ощущается всеми аналитиками.

М. В. Богуславский противопоставляет архетипу педагогические

¹ Там же. С. 92.

² Там же. С. 94.

³ Там же. С. 95.

инновации и объясняет влиянием российских педагогических архетипов сталинский и современный возвраты к школе учебы.

Православные архетипы М. В. Богуславский увязывает с коллективным профессиональным сознанием российского учительства: сакральность, акцент призвания, избранности и праведности (все три черты из православной агиографии в чистом виде. — *Ш. А.*), жертвенность, подвижничество, служение как особая миссия¹. Минусы — консерватизм, отторжение нового, отрицание тех, кто профессионально успешен, патернализм и уравниловка.

«Сферой архетипа является массовая школа и поэтому она в принципе не реформируема. Ее архетип связан с социокodem и ментальным ядром российской цивилизации. Более ковкими (изменяемыми. — *Ш. А.*) являются архетипы в сфере педагогической мысли и городской, преимущественно элитной школы»².

Здесь М. В. Богуславский противоречит сам себе многократно. Российская цивилизация представляет существование великих религиозных конфессий и соответствующих им архетипов. Российский город представляет окрестяненное в XX веке, но совершенно массовое явление, не имеющее ничего общего с элитной школой (элитность города — это крестьянский архетип). Идеал школы для всех россия, вероятно, действи-

тельно таков, но это не значит, что он неизменный, иначе, никакого принципиального развития школы и педагогики в истории не происходило бы.

М. В. Богуславский называет «иновлияния» на российскую педагогику: греческое православие душевного строения, шведско-германский протестантизм и профессиональная школа, французское просвещение и немецкое школьное герbartianство, советско-американский педагогический прагматизм начала XX века. «Педагогическое сознание включает в себя сразу все исторически сложившиеся архетипические педагогические представления»³.

Иначе говоря, чтобы исторически с нами не происходило, все вбирается архетипом и далее создается микс, коктейль из этих влияний.

В отечественной педагогике на каждом этапе доминировало одно влияние, когда в категориях циклов Кондратьева можно рассматривать XVIII—XIX века. Автохтонности российской педагогики не наблюдалось (речь, вероятно, идет об элитной дворянской средней и высшей школе, но не о народной крестьянской). Смена доминаторов связана с пограничным характером российской цивилизации (образ раскрытого зонтика). «Защищалась не русская национальная педагогика от зарубежной, а доминирующая в данное время инокультурная или надкультурная система образования от другой или других»⁴.

¹ Там же. С. 96.

² Там же. С. 96.

³ Там же. С. 97.

⁴ Там же. С. 100.

Не надо воспринимать закрытость однозначно негативным фактором, это нормальная защитная реакция. Поле диалога — компенсация недостающего в отечественной педагогике, стимулирование развития. Например, если прекрасные идеи свободного воспитания не ложились на российские ментальные архетипы, то они никогда и не приживались.

М. В. Богуславский считает, что нужно обязательно выделить архетипический подход как разновидность цивилизационного, представив его и как диалог педагогических культур, противопоставив парадигмальному (равноправному сосуществованию и конкуренции в истории определенных базовых моделей). Говоря о стойкости педагогических архетипов, М. В. Богуславский вместе с тем констатирует огромное временное историческое преимущество школьной истории европейских стран и стремительно возросшие современные объемы формирования педагогического сообщества и социума о преимуществах той или иной педагогической модели, принципиально меняющие характер диалога педагогических цивилизаций сегодня¹.

Модернизаторский подход.

Область его применения — социально-политическая история образования, сфера образовательной политики и реформирования, управления образованием.

В этой области М. В. Богуславский остается на уровне взглядов Э. Д. Днепров. Дуализм ре-

форм и контрреформ, намеченный Э. Д. Днепровым, можно воспринимать как возврат к несколько осовремененным традиционным ориентирам образовательной реформы и реакции на нее социума. М. В. Богуславский говорит о либеральной и охранительной традициях восприятия отечественных образовательных реформ, о гибельности его реформирования в либеральном духе. Государственный централизм, сословность, воспитание в национальном духе и православие представлены им как своеобразные «общенациональные скрепы», которые работают и в сфере образования.

М. В. Богуславский разделяет отечественные реформы в образовании на догоняющие и защитные реформы (по сути, контрреформы в терминологии Э. Д. Днепров, но с положительным знаком оценки). Вокруг ядра педагогической цивилизации России выстраивается защита от зарубежных педагогических влияний в духе вестернизации. М. В. Богуславский справедливо констатирует: «В историко-педагогических работах преобладает конкретный подход к трактовке каждой из реформ»². Реформу С. С. Уварова он считает первой защитной реформой.

Российский историко-педагогический процесс последних двух столетий он в целом воспринимает как борьбу либеральной и консервативной парадигм реформирования отечественного образования, над которыми всегда стоит государственная власть в качестве третьей силы, от позиции

¹ Там же. С. 103.

² Там же. С. 105.

которой зависит и развитие российского образования. Это борьба национальной (православной) и светской европейской (либеральной) парадигм, когда последующие защитные реформы Н. П. Боголепова, Н. С. Хрущева М. В. Богуславский представляет как неизбежную стабилизацию российского образования после полосы педагогических экспериментов, как реакцию на попытку смены главенствующей педагогической парадигмы.

Выводы М. В. Богуславского о том, что догоняющие западно-ориентированные образовательные модернизации неэффективны и в России не приживаются, что в образовательных реформах самое важное — соответствие ценностей реформирования и базовых педагогических архетипов реформируемой образовательной системы, что темп реформирования должен соответствовать освоению инноваций, совершенно справедливы¹.

Но необходимо отметить, что М. В. Богуславский не говорит о других вариантах развития социально-политической истории отечественного образования. Во-первых, о необходимости разведения категорий «модернизация образования» и «реформа образования». Во-вторых, о возможности разведения кардинальной образовательной реформы и реформы усердствования. Тогда снимается оценочное отношение к реформе со стороны историка, а оно неизбежно присутствовало по отношению к контрреформам Э. Д. Днепровы и защитным рефор-

мам М. В. Богуславского. В-третьих, деление образовательных реформ можно проводить на отечественном историко-педагогическом материале не только по линии верховной власти как единственного источника образовательного реформирования, но и по линии отношения в социуме и педагогическом сообществе к проводимой реформе (реформы демократизации и административной модернизации).

Говоря об истории отечественной педагогической мысли XX века и научных подходах к ее историко-педагогическому изучению, М. В. Богуславский даже не обозначает применительно к этому объекту какой-либо единственный наиболее эффективный подход. Но представляемые им в монографии идеи необычайно плодотворны.

М. В. Богуславский отмечает, что любой период педагогической истории XX века дискусионен и дискретен, то есть начинается с «чистого листа». По мнению М. В. Богуславского, советскую педагогику можно понять, только воспринимая ее непрерывно, в связке с дореволюционной историей педагогики. Необходимы «сквозные линии», связывающие дореволюционный и советский периоды в развитии отечественной педагогической мысли и пронизывающие весь XX век. Таких линий он предлагает пять:

— когнитивное направление (П. Ф. Каптерев, Н. К. Гончаров, Ф. Ф. Королев, И. Я. Лернер, Л. И. Новикова, В. В. Краевский, В. И. Загвязинский);

¹ Там же. С. 131–132.

— гуманистическое направление (Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель, М. М. Рубинштейн, С. И. Гессен, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили, Н. В. Бондаревская, В. В. Сериков, Е. А. Ямбург);

— социально-педагогическое направление (Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, А. С. Макаренко, А. В. Луначарский, И. П. Иванов, Э. И. Монозон, Г. Н. Филонов);

— культурно-антропологическое направление (А. Ф. Лазурский, А. П. Нечаев, Л. С. Выготский, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Н. П. Зинченко, Б. М. Бим-Бад);

— религиозно-педагогическое направление (А. Анастасиев, М. И. Демков, И. Кронштадтский, В. В. Зеньковский, С. Ильин, А. Мень, А. А. Корольков). Советский период М. В. Богуславский представляет через примат социальной педагогики как цели и когнитивной (обучающей) педагогики как средства, остальные три направления (парадигмы) были отодвинуты в тень. При этом М. В. Богуславский говорит о четырех парадигмальных «сдвигах» советского периода — 1920-х, 1930-х, 1950-х, 1960-х годов.

Представляется, что доминирует в предлагаемом М. В. Богуславским варианте изучения истории отечественной педагогической мысли XX века все же историко-генетический подход. Упомянутые «парадигмальные сдвиги» точно совпадают по времени с

образовательными реформами страны (как с реформами, так и контрреформами). Отнесение того или иного педагога к одному из направлений вызывает увеличение сомнений по мере их приближения к современности и создает некоторое психологическое ощущение от «наклеиваемых ярлыков». Конечно, применение типологического подхода, выработка классификаций неизбежны, учитывая огромное исследуемое поле истории педагогики и образования. И все же вклад того или иного педагога в развитие отечественной педагогики и образования вряд ли может быть исчерпан отнесением его «к одному из направлений».

Персоналистский подход (педагогическая персоналистика). М. В. Богуславский «эшелонирует» деятелей отечественной педагогики (деятели первого и второго, третьего эшелонов), то есть признает принципиальную возможность обосновать критерии, по которым можно определить то, что в советский период обозначалось словосочетанием «историческое значение деятельности...»¹. Им ставится интереснейший методологический вопрос: историко-педагогическая персоналистика есть наука или почти художественная научно-популярная биография, спорность научных оснований которой начинается уже с выбора своего «героя». Что для этого подхода (направления в истории педагогики) важнее: анализ системы педагогических воззрений или биографических условий жизни и деятельности, контекст эпохи (например,

¹ Там же. С. 158

сам М. В. Богуславский вписывает М. В. Ломоносова-педагога в контекст парадигмального перехода от протестантской сциентистской рациональной педагогики петровско-елизаветинского периода к элитарной сословной педагогике Просвещения екатерининского периода).

Завершая характеристику историко-педагогических подходов, представленную в монографии М. В. Богуславского, можно еще раз отметить ее бинарность. Синергетическому подходу в историческом развитии отечественной педагогики явно противостоят цивилизационный, архетипический и модернизационный подходы, а также лишь упомянутый вскользь социокультурный (формационный). Все они внешние по отношению к педагогическим явлениям прошлого, каждый из исследуемых в рамках этих подходов объектов является самостоятельным фактором, способным изменить течение отечественного историко-педагогического процесса.

Вторым важным моментом представляется эффективное разделение М. В. Богуславским горизонтальных классифицирующих историко-педагогические подходы матриц: структурный, генетический и сравнительный подходы микроуровня; биографический, типологический и парадигмальный на наноуровне. Каждый из этих подходов связан с последующим, который развивает его возможности, то есть эти подходы не просто равноположены, они включены друг в друга. В-третьих, важно констатировать значение, которое придается

антропологическому подходу как самостоятельной дефиниции в пособии Г. Б. Корнетова и практическое отсутствие (лишь упоминание как об одном из макроподходов) информации о нем в монографии М. В. Богуславского. Вероятно, перед нами проявление двух полюсов, обозначающих распространенные тенденции современного отечественного историко-педагогического познания: к типологизации педагогических явлений и к их феноменологизации.

Представим понимание сложившейся в истории педагогики и образования ситуации с применяемыми и перспективными методологическими подходами в трактовке монографии С. В. Бобрышова.

Содержание монографии сосредоточено вокруг характеристики наиболее активно представленных в современной российской истории педагогики научных подходов (системного, структурного и функционального, логического и исторического, синергетического, парадигмально-педагогического, и полипарадигмального, антропологического, социально-стратификационного, культурологического, аксиологического, цивилизационного и стадияльно-формационного). Наряду с ними, но называя их не подходами, а методологическими средствами, С. В. Бобрышов конституирует также онтологический и феноменологический аналитические «подходы», что можно понимать как аналитику типичных и уникальных для педагогического прошлого фактов и процессов.

Ранее уже указывалось, что позиция С. В. Бобрышова связана со

стремлением ограничить предмет истории педагогики областью истории педагогической мысли (педагогических теорий, концепций, взглядов и соответствующих им научных направлений, школ и организованных научных институтов). Поэтому следует все время помнить, что разговор С. В. Бобрышовым ведется о применении методологических подходов именно к таким исследуемым объектам.

С. В. Бобрышов совершенно справедливо начинает с конституирования понимания самой категории научного подхода, который несправедливо отождествляется либо с комплексом научных принципов, либо с набором исследовательских методов. Сам С. В. Бобрышов придерживается широкого понимания научного подхода, представляя его как «платформу, на базе которой выстраиваются и методы исследования, и его принципы». Это исследовательская установка по отношению к объекту, стратегия исследования. Поэтому он обозначает три функции методологических подходов — мировоззренческую, парадигмальную (разграничивающую) и инструментальную. Подход нужен исследователю для методологического самоопределения, для определения объекта исследования (границ его содержания) и отбора исследовательских средств.

Далее С. В. Бобрышов констатирует принятую в науковедении классификацию подходов в виде бинарных оппозиций. По его мнению, мето-

логический подход должен быть адекватен объекту исследования и принят соответствующим научной дисциплине сообществом ученых.

Далее С. В. Бобрышов характеризует основные, по его мнению, подходы, свойственные современной отечественной истории педагогики.

Системный подход. «Источник преобразований системы лежит обычно в самой системе... в ее способности к самоорганизации»¹.

Этот тезис С. В. Бобрышова можно оспаривать, ссылаясь на Р. Абдеева с его идеей примата внешних воздействий, вызывающих дестабилизацию любой системы, что вызывает ответную самоорганизацию любой системы для достижения стабильного ее состояния. Дополнением системного подхода в современном науковедении традиционно выступают системно-структурный и системно-функциональный подходы, которые позволяют анализировать систему в ее статичном и динамичном состояниях.

Поиск системообразующего фактора развития педагогических систем прошлого внутри или во вне их сочетаются в трактовке С. В. Бобрышова с привычным структурным или функциональным системным препарированием.

Синергетический подход. С. В. Бобрышов отмечает «нелинейность истории и иррациональность педагогики». У каждого народа (цивилизации, социальной группы, исторической эпохи) педагогика имеет

¹ Бобрышов С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: монография. Ставрополь : Изд-во СКЦИ, 2006. 300 с. С. 34.

свою специфику, внутреннюю логику, что вместе и составляет полифонию всемирного историко-педагогического процесса, его многообразную субъектность и альтернативность. Поэтому педагогическое будущее не ретросказуемо (в этом тезисе С. В. Бобрышов не согласен с М. В. Богуславским и Г. Б. Корнетовым) и не предсказуемо.

В синергетике важен детерминант развития с внешних на внутренние факторы, на саморазвитие систем. Поэтому в трактовке С. В. Бобрышова синергетический подход рассматривается как альтернатива **социо-культурному подходу**, где педагогика и образование развиваются за счет влияния внешних по отношению к ним факторов. Но в каком отношении находятся синергетический и классический системный подходы, можно только догадываться. Либо синергетический подход является разновидностью системного, либо противостоит ему за счет примата внутренних факторов развития систем. В последнем случае системный подход становится тождественным социокультурному, опираясь на примат внешних по отношению к педагогическим системам факторов развития.

Логический и исторический подходы. Это другая, представляемая С. В. Бобрышовым, бинарная пара методологических подходов в современной истории педагогики. Логический подход, по его мнению, фиксирует состоявшиеся результаты историко-педагогического процесса,

исторический подход описывает сам процесс развития педагогики.

С. В. Бобрышов здесь еще раз делает упор на то, что исторический подход как описание процесса развития может фокусироваться и на внешних факторах, влиявших на развитие. Для логического подхода характерно сосредоточение именно на внутренних факторах развития историко-педагогического процесса, выраженных в его состоявшихся результатах.

При этом он указывает и на взаимодополняющий характер логического и исторического подходов, на оптимальность их сочетания в виде логико-исторического (историко-логического) подхода: «Далеко не все явления в структуре историко-педагогического процесса, выступающие в качестве факторов генезиса изучаемой системы, входят в состав необходимых условий ее воспроизводства и развития. Поэтому, чтобы исключить „затемнение“ главных, многие из них упускаются, что в определенной степени „стерилизует“ ход исторического процесса. В силу этого логический подход логично дополняется историческим»¹.

Таким образом, в такой трактовке С. В. Бобрышова исторический подход выполняет по отношению к логическому вспомогательную обслуживающую функцию. Он позволяет описать (лишь описать) максимально полно педагогическое прошлое, но вот объяснить его по-настоящему научно можно только средствами логического

¹ Там же. С. 38.

подхода, то есть, анализируя результаты, к которым привел историко-педагогический процесс. Но сама по себе оценка релевантности (значимости) этих результатов — вещь необычайно коварная (эшелонирование значения классиков педагогики или иерархия значения каждой из образовательных систем). Попытки оценивать прошлое «с высоты» современности искажают историческую реальность, но они практически неизбежны. Перефразируя В. О. Ключевского, можно сказать, что история как наука — это зеркало, через которое современность смотрит на себя (а не на прошлое). А зеркала бывают кривыми. Задача истории — не оценивать, а понимать прошлое. В том числе и результаты историко-педагогического процесса должны быть поняты нами сегодня на уровне имеющейся у нас информации, логическими средствами. Но это не означает преимущества логического подхода перед историческим, если не понимать последний только как набор фактов и описание прошлого.

Далее С. В. Бобрышов говорит о недопустимости искажения истории в интересах современности («командования историей»), о пользе историзма, особенно в варианте историко-генетического исследования, позволяющего вскрывать не только ближайшие, но и долгосрочные последствия педагогического прошлого.

И все же логико-исторический и конкретно-исторический подход, минимизирующий логические и теоретические интерпретации прошлого, в его понимании противопоставляются.

Парадигмальный подход.

С. В. Бобрышов подчеркивает дуализм парадигмально-педагогического и полипарадигмального подходов в истории педагогики. Если парадигмально-педагогический подход назван так, вероятно, чтобы подчеркнуть, что речь идет именно о педагогических парадигмах, то полипарадигмальный подход затрагивает начатое М. В. Богуславским рассуждение о сосуществовании и взаимодействии в истории педагогики разных педагогических парадигм. Речь идет об их сосуществовании и главенстве одной из них в рамках одной исторической эпохи, периода. Но для С. В. Бобрышова история педагогики — это история педагогической науки. В этом особом предмете изучения понимание категории «педагогическая парадигма» может меняться.

Полипарадигмальный подход противоположен парадигмальному, это вопрос сосуществования разных педагогических парадигм. Парадигма перестает иметь отношение только к педагогической науке в куновском ее понимании и экстраполируется на педагогическое бытие (практику), рассматриваемую в историческом контексте. Парадигмальный подход может рассматриваться также как часть аксиологического (нормы исследования, его задаваемые ценностями идеалы, относительно удобно группируемые в логически стройные для исследователя и для восприятия читателя ценностно-смысловое единство).

Сегодня очевидно, что разные авторы понимают под педагогической

парадигмой удобный мыслительный прием, позволяющий обобщить (типологизировать, классифицировать, «периодизировать») группы явлений педагогического прошлого (теоретического и практического). Это лишь упрощенное, укрупненное, лишенное деталей, идеализированное, но необычайно удобное деление прошлого. Причем оригинальность такого деления состоит в возможности отрешиться от линейно-хронологического восприятия исторического времени, остановить его, создавая диалог между эпохами.

Для М. В. Богуславского равноправное сосуществование педагогических парадигм невозможно, они ведут постоянную борьбу, одна парадигма главенствует, остальные временно оттесняются на периферию.

В основание классификаций действовавших в прошлом и представленных сегодня педагогических парадигм разные авторы закладывают разные критерии парадигмальной дифференциации. Как правило, парадигмы рассматривают парами или триадами (И. А. Колесникова). Например, О. Г. Прикот выделил пять парадигм на основе критерия педагогической коммуникации (монолог, диалог, полилог), добавив естественно-научную, эзотерическую и полифоническую (переходную).

Педагогическая парадигма — это и техники, приемы, используемые в педагогике и допустимые в данной парадигме (парадигма — набор образцов, круг решаемых педагогических проблем и способы их решения).

Представляется, что для образовательной практики в истории человечества парадигм было всего три — народная педагогика, религиозная педагогика, школьная педагогика. Внутри последней можно выделить четыре подпарадигмы (направления): школа учебы, подготовки к жизни, индивидуального развития личности, воспитания гражданственности.

И. А. Колесникова дает принципы межпарадигмальной рефлексии: внеоценочность, рефлексия или парадигмальное отстранение, соотнесенность множества описаний (то есть принимаются любые источники по данной парадигме как равноправные).

Таким образом, парадигмальный подход — наиболее развитый среди теоретических подходов в современной истории педагогики. Но большинство «авторов парадигм» — не историки педагогики, поэтому неясно, насколько точно они осмысляют весь историко-педагогический процесс, насколько это не результат их восприятия педагогической современности, а вовсе не педагогического прошлого.

С. В. Бобрышов ссылается на классифицирующие трактовки методологических подходов Н. С. Розова и Г. Б. Корнетова, о трех измерениях педагогического прошлого, по Г. Б. Корнетову (педагогическом, антропологическом и социокультурном). Только социокультурное измерение дает право на методологическое существование культурологического, аксиологического, цивилизационного, социально-стратификационного и стадийно-формационного подходов.

Представляется, что речь идет о единой сфере общественного сознания (идеология, религия, наука, литература, искусство, мораль, право). В нем вопросы педагогические воспринимаются социумом коллективно, с позиции общих разделяемых ценностей. Поэтому разделение на культурологический, аксиологический и цивилизационный подходы Г. Б. Корнетова условно, в каждом из них речь неизбежно идет о педагогических ценностях. По сути, это всего лишь разновидности общего аксиологического подхода. Эти ценности идут в связке с представляющей их социальной группой (культурой, нацией, этносом, классом, субкультурой, сообществом, эпохой). Поэтому социально-стратификационный и стадийно-формационный подходы также «завязаны» на ценности как практически единственный результат, на основании которого можно выстраивать подобную классификацию.

Попытаемся подвести итог по вопросу о перспективных для современного историко-педагогического исследования методологических подходах. Во-первых, попытаемся суммировать все упомянутые в работах указанных

трех авторов подходы в виде таблицы, в которой сперва указаны сгруппированные авторами подходы, а затем их суммарный равноправный комплекс.

Из представленной таблицы очевидны три момента:

- наибольшей повторяемостью обладают типологический, цивилизационный, парадигмальный, социокультурный, антропологический, системный (структурный и генетический), синергетический, исторический, логический, культурологический подходы;

- редко представлены и потому выглядят новаторски архетипический (ментальный, психоисторический), семиотический, дискурсивно-феноменологический, модернизаторский, онтологический подходы;

- название каждого подхода достаточно условно. Оно допускает разные его понимания, как с точки зрения исследуемой области, так и с позиций используемых источников и методов изучения. Более важным представляется то, как авторы группируют подходы, выражая тем самым стремление к упорядочиванию их в методологическую систему.

Г. Б. Корнетов, В. Г. Безрогов	М. В. Богуславский	С. В. Бобрышов
<p>Типологический и диалогический подходы.</p> <p>Онтологический и нормативный подходы.</p> <p>Цивилизационный и парадигмальный подходы.</p> <p>Семиотический и герменевтический подходы.</p> <p>Социокультурный, синергетический, системный подходы.</p> <p>Логический (объясняющий прошлое) и исторический (описывающий прошлое) подходы</p>	<p>Детерминистский и синергетический подходы.</p> <p>Формационный (социокультурный), цивилизационный и антропологический подходы.</p> <p>Структурный, генетический и компаративистский подходы.</p> <p>Биографический, типологический и парадигмальный подходы</p>	<p>Системный (структурный и функциональный) и синергетический подходы.</p> <p>Парадигмальный и полипарадигмальный подходы.</p> <p>Онтологический и феноменологический подходы.</p> <p>Логический и исторический подходы</p>
<p>Фактологический подход.</p> <p>Структурный подход. Генетический подход.</p> <p>Персоналистский подход.</p> <p>Антропологический подход.</p> <p>Культурологический подход.</p> <p>Дискурсионный (феноменологический) подход.</p> <p>Психоисторический (ментальный) подход.</p>	<p>Архетипический (ментальный, психоисторический) подход.</p> <p>Модернизаторский (социально-политический) подход.</p> <p>Историко-теоретический подход.</p> <p>Персоналистский подход</p>	<p>Антропологический подход.</p> <p>Социально-стратификационный подход.</p> <p>Культурологический подход.</p> <p>Аксиологический подход.</p> <p>Цивилизационный подход.</p> <p>Формационный подход</p>

Очевидно также, что сегодня само понимание дефиниции «методологический подход в истории педагогики» предусматривает возможность разных вариантов, среди которых:

— есть реальная ситуация с многообразием применяемых в современных историко-педагогических исследованиях подходов, которую можно охарактеризовать, как «методологический беспредел». Он связан с низким уровнем методологической рефлексии, стремлением следовать определенной «методологической

модее», отсутствием конвенционального понимания самим сообществом историков педагогики четких границ между применяемыми подходами. Эту ситуацию можно представить и как историко-педагогическое «сущее», как данность, поэтому, осмысляя ее причины, не стоит думать о ее принципиальном изменении;

— есть авторитетные историки педагогики, которые выстраивают более или менее стройные матрицы и классификации известных методологических подходов, вводя в новые подходы

или меняя названия привычных. Менее удачны попытки переноса таких классификаций из науковедения и методологии современной теоретической педагогики, которая находится в таком же состоянии. Но любая из таких классификаций представляет «должное», которое учитывается остальными исследователями как руководство по применению указанных подходов;

— назревшая потребность в «проясняющем упрощении» системы подходов в историко-педагогическом исследовании выражается сегодня либо иерархией уровней применения того или иного подхода, либо опорой на содержательную область его применения. Исторические источники и соответствующие им методы исследования в группировке подходов применяются реже (когда надо использовать тот или иной подход как эффективный исследовательский инструмент). К тому же объект историко-педагогического исследования во многом определяет его источники и методы их изучения. Таким образом, макро-, мезо-, микро- и наноуровни применения историко-педагогических подходов указывают

на то, что исследуется — частный случай педагогического прошлого или глобальная историко-педагогическая перспектива. Однако, исходя из трех функций научных подходов, обозначенных С. В. Бобрышовым, можно констатировать, что наиболее болезненным для историка педагогики сегодня является момент не столько методологического (в узком смысле — что исследую, как буду исследовать), сколько парадигмально-педагогического самоопределения. Это самоопределение аксиологическое — какие педагогические ценности будет утверждать будущее исследование. И в этом вопросе методология историко-педагогического исследования как исследования педагогического вступит в жесткое противоречие с методологией традиционной исторической науки (претендующей на объективность познания прошлого и не принимающей оценочных суждений). Выход из этой методологической коллизии видится только в принципиально иной стратегии самоопределения, которую представляет постнеклассическая философия науки эпохи постмодерна.

Список литературы

1. Бобрышов, С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: монография / С. В. Бобрышов. — Ставрополь: Изд-во СКСИ, 2006. — 300 с.
2. Богуславский, М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии: монография / М. В. Богуславский. — М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ. — 2012. — 436 с.

3. Днепров, Э. Д. Источниковедение истории образования и педагогики дореволюционной России: учебное пособие / Э. Д. Днепров. — М.: АСОУ, 2014. — 187 с.
4. Корнетов, Г. Б. История педагогики. Теоретическое введение: учебное пособие Г. Б. Корнетов, М. А. Лукацкий. — М.: АСОУ, 2015. — 492 с. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып.87).

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



Е. Н. Астафьева

НАСЛЕДИЕ К. Н. ВЕНТЦЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕДАЮЩЕЙ, ПОРОЖДАЮЩЕЙ И ПРЕОБРАЗУЮЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

УДК 37(092)(091)

ББК 74.03(2)6-8 ВЕНТЦЕЛЬ

Анализ педагогического наследия К. Н. Вентцеля в контексте предложенной Г. Б. Корнетовым теоретической схемы передающей, порождающей и преобразующей педагогики позволяет обобщить и концептуализировать идеи великого гуманиста с точки зрения понимания как роли и места самого ребенка в процессах его образования, воспитания и обучения, так и отношения к его познавательной и созидательной активности и самостоятельности в педагогическом процессе и, шире, в пространстве образовательной среды. В своих работах К. Н. Вентцель предстает как последовательный сторонник порождающей и преобразующей педагогики и как непримиримый противник педагогики передающей, хоть сам он эти термины не употребляет.

Ключевые слова: передающая педагогика; порождающая педагогика; преобразующая педагогика; К. Н. Вентцель; свободное воспитание.

E. N. Astafyeva

THE HERITAGE OF K. N. WENTZEL IN THE CONTEXT OF TRANSMITTING, GENERATING AND TRANSFORMING PEDAGOGY

The analysis of pedagogical heritage of K. N. Wentzel in the context of theoretical scheme of transmitting, generating and transforming pedagogy, suggested by G. B. Kornetov, allows us to generalize and conceptualize ideas

of the great humanist from the point of view of understanding as the role and the place of a child in the processes of his education, upbringing, learning and attitude to his cognitive, creative activity, independence in the pedagogical process as well. Then wider, in the space of educational environment. In his works, K. N. Ventzel appears as a consistent supporter of generating and transforming pedagogy and as an implacable opponent of pedagogy transmitting, though he doesn't use these terms himself.

Key words: transmitting pedagogy; generating pedagogy; transforming pedagogy; K. N. Ventzel; free education.

Одно из актуальных направлений современного теоретического поиска в педагогической науке связано с созданием различных типологий, позволяющих обобщать и систематизировать разнообразие систем, концепции, теории, технологии, методики, число которых поистине огромно и при этом продолжает непрерывно множиться. Предполагается, что предлагаемые типологии позволяют лучше ориентироваться в бесконечном многообразии педагогической культуры, более адекватно оценивать суть тех моделей и наработок, с которыми приходится иметь дело теоретикам и практикам образования. При этом под образованием, рассматриваемом в контексте

социализации как единство процессов воспитания и обучения, понимается целенаправленное (преднамеренное) создание условий для развития потенциала человека, его формирования как субъекта общественной жизни, творца культуры¹.

К числу наиболее интересных типологий, предложенных отечественными авторами в последние годы, относится попытка Г. Б. Корнетова рассмотреть историю и современное состояние педагогической мысли и практики образования в контексте передающей, порождающей и преобразующей педагогики². По признанию самого Г. Б. Корнетова, он разрабатывал эту типологию, опираясь на идеи,

¹ См.: Корнетов Г. Б. Педагогика. Образование. Школа: пути обучения и воспитания ребенка. М.: АСОУ, 2014. 256 с.; Корнетов Г. Б. Что такое образование? // *Academia. Педагогический журнал Подмосквья*. 2016. № 3. С. 48–54; Корнетов Г. Б. Единство воспитания и обучения в процессе образования // Теория и практика воспитания: педагогика и психология: Материалы международной научно-практической конференции. 7–8 июня 2016 г. М.: Изд-во МПСУ, 2016. С. 15–22.

² См.: Корнетов Г. Б. Историко-педагогическое осмысление передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 3. С. 133–142; Корнетов Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика как базовые модели теории и практики образования // Вестник Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых: Серия: Педагогические и психологические науки. 2014. № 19 (38). С. 9–17; Корнетов Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в образовании // *Academia. Педагогический журнал Подмосквья*. 2015. № 2. С. 51–58; Корнетов Г. Б. Постигание истории педагогики. М.: АСОУ, 2014. 152 с.; Корнетов Г. Б. Педагогика: теория и история: учеб. пособие. 3-е изд., перераб., доп. М.: АСОУ, 2016. 472 с.

содержащиеся в издании «Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины»¹.

Г. Б. Корнетов определяет передающую педагогику, как педагогику, основывающуюся на трансляции накопленной обществом культуры старшими поколениями младшим. При этом наставник призван обеспечить передачу педагогически адаптированного опыта, используя соответствующие поставленным образовательным задачам педагогические формы, методы и средства; питомец же призван принимать и усваивать этот опыт. Таким образом, педагогическое взаимодействие, по сути, сводится к передаче — усвоению готового знания и способов деятельности.

Порождающую педагогику Г. Б. Корнетов рассматривает как способ превращения образовывающегося в активного создателя собственных знаний и способов действия. Педагоги решают задачи по созданию необходимых условий для поисков и исследований, в которых их питомцы не получают готовые ответы, а все более и более самостоятельно формулируют познавательные проблемы и решают их в индивидуальной и совместной деятельности. Это поддерживает и стимулирует естественную активность детей и подростков, учит их учиться, осваивать методологию поиска и проверки истины, причем

сама истина изначально воспринимается как найденное ими и принадлежащее им знание. По мнению Г. Б. Корнетова, преобразующая педагогика ставит во главу угла необходимость органического соединения процесса образования подрастающих поколений с их участием в практическом преобразовании мира, созидании его новых, более совершенных форм, что только и может решить главную педагогическую задачу — обеспечить развитие активного, самостоятельного, независимого, ответственного, деятельного субъекта социальной жизни².

Предложенная Г. Б. Корнетовым теоретическая схема передающей, порождающей и преобразующей педагогики может быть приложена к рассмотрению конкретных педагогических прошлого и настоящего учений, позволяя вывести их осмысление на более высокий теоретический уровень. Проведем на ее основе анализ педагогических идей К. Н. Вентцеля (1857–1947) — выдающегося российского представителя течения свободного воспитания³.

Свободное воспитание восходит к идеям Э. Роттердамского, М. Монтеня, Ж.-Ж. Руссо, Н. А. Добролюбова и Л. Н. Толстого. Оно разрабатывалось в западной педагогике Ф. Гансбергом, Л. Гурлиттом, Э. Кей, М. Монтессори, А. Ниллом, Б. Споком, С. Фором,

¹ См.: Школы, которые учатся, книга ресурсов пятой дисциплины / П. Сенге, Н. Кэрон-Маккейб, Дж. Даттон и др. / пер. с англ. Л. В. Тубицкой. М.: Просвещение, 2010. 576 с.

² См.: Корнетов Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в образовании. 51–52.

³ См.: Корнетов Г. Б. К. Н. Вентцель — выдающийся представитель свободного воспитания // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 3. С. 91–119.

Г. Шарельманом и др., а в отечественной педагогике — К. Н. Вентцелем, И. И. Горбуновым-Посадовым, С. Н. Дурылиным, А. У. Зеленко, О. В. Кайдановой, И. П. Никашидзе, Ф. Ф. Резенером, Н. В. Чеховым и др. Расцвет свободного воспитания приходится на конец XIX — **первую треть XX века**¹. Будучи радикально педоцентристским педагогическим течением, оно оказало значительное влияние на гуманизацию теории и практики образования во многих странах мира, в частности, на возникшие во второй половине XX в. концепции антипедагогике, критической педагогики, личностно-центрированного обучения, личностно-ориентированного образования, педагогики педагогической поддержки, «Школы самоопределения» и др. Главные принципы свободного воспитания были сформулированы шведской общественной деятельницей и педагогом Э. Кей в 1900 г. в книге «Век ребенка»², к идеям которой К. Н. Вентцель относился с огромным уважением. Они обращены к воспитателям и учителям и звучат следующим образом: «исходя из ребенка» и «дайте жить детям».

К. Н. Вентцель оставил обширное педагогическое наследие. Однако написанные им в годы революции 1905—1907 гг. две небольшие брошюры «Освобождение ребенка» (1906) и «Цепи невидимого рабства» (1906), которые впоследствии неоднократно переиздавались, стали своего рода программными документами педагогики свободного воспитания в России. Обратимся для решения поставленной выше задачи к анализу именно этих двух важнейших произведений мыслителя.

В работе «Освобождение ребенка», К. Н. Вентцель провозглашает как право ребенка на воспитание, так и право ребенка на то, чтобы его не воспитывали, «особенно не воспитывали бы чрезмерно, так как воспитание в том виде, в каком оно часто и преимущественно осуществляется, в большинстве случаев является насилием над личностью ребенка и насилием над тем будущим человеком, который мог бы впоследствии возникнуть из ребенка, если бы развитие его совершалось свободно, без всяких помех»³. По его мнению, свобода от воспитания необходима потому, что «при воспита-

¹ См.: *Астафьева Е. Н.* Восхождение к ребенку в теории свободного воспитания С. Н. Дурылина // Историко-педагогический журнал. 2016. № 3. С. 38–53; *Астафьева Е. Н.* Институт школы в педагогическом наследии Н. В. Чехова // Историко-педагогический журнал. 2017. № 1. С. 67–78; *Астафьева Е. Н.* Педагогическое течение свободного воспитания на Западе // Историко-педагогический ежегодник. 2015 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2015. С. 77–90; *Астафьева Е. Н.* Свободное воспитание в России в конце XIX — **первой четверти XX века** // Историко-педагогический журнал. 2015. № 2. С. 80–99; *Астафьева Е. Н.* Сергей Николаевич Дурылин (1886/1889 – 1954) // *Academia. Педагогический журнал Подмоскovie*. 2016. № 3. С. 55–61; *Астафьева Е. Н.* Ценности гуманизма как образ хорошей школы первой трети XX века // Историко-педагогический журнал. 2016. № 1. С. 115–129.

² Кей Э. Век ребенка / пер. Е. К. М.: Издательство В. М. Саблина, 1906. 315 с.

³ Вентцель К. Н. Освобождение ребенка. Изд. 3-е, испр. и доп. М.: Земля и фабрика, 1923. 20 с. С. 7.

нии в том виде, как оно теперь практикуется, ребенок — орудие, средство, но не самодовлеющая цель. Мы стремимся сделать его воплощением нашего идеала, мы готовим из него удобного члена того общественного порядка, в котором мы живем и в котором, по нашему предположению, и ему придется жить»¹. Согласно К. Н. Вентцелю, усилия воспитателя должны быть направлены на то, «чтобы развивать волю в ребенке и довести это развитие до такой степени, чтобы он мог или свободно стать на сторону нашего идеала, его свободным и сознательным выразителем, или, быть может, восстать против, него и стать его противником»².

К. Н. Вентцель утверждает, что «истинный идеал воспитания заключается в том, чтобы действительно обеспечить свободное развитие личности, чтобы освободить ее от нашего гнета, какие бы мягкие и гуманные формы он ни принимал, чтобы воспитать в своем ребенке не союзника себе, но противника, не охранителя нашего идеала, но его разрушителя, творца будущего, который объявит войну настоящему, защитниками которого являлись мы. Не в нем мы должны видеть своего будущего союзника, а наоборот, если мы сами продолжаем духовно прогрессировать и не остановились на одной точке, из самих себя мы должны готовить его сотрудников и помощников»³.

Таким образом, К. Н. Вентцель выдвигает идеал воспитания человека, способного преобразовывать существующее общество, разрушая его, и, одновременно, созидая новое, что соответствует установкам преобразующей педагогики. Воспитатель должен предоставить свободу ребенку, проявлять присущую ему активность. В центре его педагогики стоит «свободный ребенок, развертывающий в ничем не стесненном взаимодействии с природой и в широком плодотворном братском общении с людьми свои силы и способности»⁴.

К. Н. Вентцель выступает против существующей в обществе абсолютной власти взрослых над детьми. По его мнению, «настало время, когда принцип абсолютной власти настоящего поколения над будущим должен быть поколеблен, настало время прогрессивного освобождения ребенка от опеки взрослого хотя бы даже и благожелательной. Настоящее поколение должно сознать свои обязанности по отношению к будущему, которые состоят не в том, чтобы формировать это будущее поколение сообразно своим идеалам и пользоваться для этого той властью, которою оно фактически располагает, а в том, чтобы отказаться от этой власти, чтобы гарантировать ребенку полную его свободу развития и жизни, чтобы предоставить ему свободно и творчески формировать самого себя. В нашем обществе, кроме всех

¹ Там же

² Там же.

³ Там же. С. 8.

⁴ Там же. С. 9.

других видов рабства, политического, экономического, рабства женщин и т. д., существует еще один вид рабства, это — рабство детей, рабство молодого поколения. Наши дети, наше молодое поколение — это рабы, на которых гремят цепи наших предрассудков, наших взглядов, сообразно которым мы пытаемся регулировать их жизнь, развитие и воспитание. Но эти рабы должны стать свободными, и они во многих случаях сами пытаются завоевать эту свободу»¹. Именно включение их в социально-преобразующую деятельность с ранних лет является важнейшей педагогической задачей.

Освобождение ребенка для К. Н. Венцеля является единственным способом освобождения общества. Свободное общество может создать только свободный человек, убежден он, а взрослые несвободны и в силу полученного ими воспитания, и в силу существующего экономического, социального и политического порядка, и силу господствующих в обществе жизненного уклада, моральных установлений и предрассудков. Он пишет: «Освобожденный ребенок — это альфа и омега всех свобод, это единственная и действительная гарантия их полного и всеобщего осуществления. Семья, школа, общество, государство должны признать в освобождении ребенка свою великую и святую цель. Соединенными усилиями всех этих факторов дело свободного воспитания и образования должно широко пустить свои глубокие, разветвляющиеся во все стороны корни. Мы питаем

непоколебимое и твердое убеждение в том, что в новой свободной России будет признано одной из первостепенных задач — осуществление свободы воспитания и образования на всех его ступенях и для всех возрастов и гарантирование ребенку и вообще молодому поколению без различия возраста полной свободы жизни и развития, какую пользуются все полноправные взрослые граждане. В числе других видов раскрепощения, осуществление которых составляет одну из основных задач общественной жизни, должно занять подобающую ему роль и раскрепощение ребенка, так как раскрепощение ребенка и вообще молодого поколения есть единственный прочный залог того, что будет достигнуто максимум свободы, счастья и совершенства во всех областях и сферах личной и общественной жизни»².

К. Н. Венцель требует «освободить, сеять кругом себя свободу, открывать простор свободной творческой активности человека везде и на всех путях, где эта свободная творческая активность не мешает свободной творческой активности других, — вот великий лозунг, который должен быть нашей путеводной звездой. Будем снимать все лишние цепи, оковы, заставы, перегородки, будем устранять все излишние стеснения, будем подкапывать под все виды и формы рабства, какими бы почетными именами они ни назывались и какие бы скрытые формы они ни принимали. Будем сами свободны и будем пользоваться этой свободой для свободной творчес-

¹ Там же. С. 15–16.

² Там же. С. 17.

кой деятельности и для того, чтобы освободить других для творческой работы. А высшая цель этой творческой работы — создание свободного братства всех людей и всех народов всего земного шара и поднятие, возвышение типа человека до той высоты развития и совершенства, до какой только он может подняться¹. Свою брошюру он завершает пламенным призывом: «Освободим же детство и возможно скорее, провозгласим священное право ребенка на жизнь, счастье и свободное развитие всех заложенных в нем сил, способностей и дарований и примем все меры к тому, чтобы это право получило свое реальное осуществление! Перестанем формировать насильственно детей по своему образу и подобию, а предоставим им самим формировать себя и становиться свободными творческими личностями! Чем в большей мере мы все это сделаем, тем в большей мере мы подготовим и всему человечеству путь к полному и окончательному освобождению от всех цепей, видимых и невидимых. Освобождение ребенка составляет необходимый мост и к свободе всего человечества»².

В работе «Цепи невидимого рабства» К. Н. Вентцель, прямо апеллируя к идеям К. Маркса, обращавшегося к людям труда с призывом бороться за свое социально-экономическое и по-

литическое освобождение³, писал о том, что эта необходимая борьба все же является борьбой лишь за внешнее освобождение человека. К. Н. Вентцель ставил задачу освобождения от внутреннего рабства: «Много лет тому назад Маркс бросил миру свой знаменитый клич: “Пролетарии всех стран, соединитесь!”. Он звал людей наемного труда, — труда, в котором человек является рабом, к соединению, чтобы создать царство свободного труда. Но это был только призыв к освобождению от видимого внешнего рабства. Настала пора, когда мы должны призвать людей к освобождению и от того невидимого рабства, в котором находится их душа, и благодаря которому они всю свою жизнь являются орудиями в руках других, мыслят чужими мыслями, чувствуют чужими чувствами, хотят чужою волею. Настала пора раскрепощения человеческого духа во всех людях. <...> Призывая людей к борьбе за духовное раскрепощение, — продолжает К. Н. Вентцель, — я вовсе не приглашаю их бросить борьбу за освобождение экономическое, политическое и т. д. Эта борьба за внешнее освобождение также очень важна и не об упразднении или устранении ее мы должны стараться, а о том, чтобы она шла рука об руку с борьбой за духовное раскрепощение

¹ Там же. С. 18.

² Там же. С. 19–20.

³ Революционные, социально-критические идеи К. Маркса лежат в основе критической педагогики 1950-х – 2010-х гг. (П. Фрейре, П. Мак-Ларен, А. Жиру и др.), представители которой сегодня являются наиболее последовательными выражением идеала преобразующей педагогики. См.: *Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику* / пер. с англ. М.: Просвещение, 2007. 417 с.

и чтобы при ней не пускались в ход такие средства, которые ведут к духовному рабству более или менее значительного круга людей»¹.

Отмечая, что «духовное рабство, как и физическое рабство, в конечном своем источнике покоится на согласии раба подчиняться чужой воле», К. Н. Вентцель пишет: «Сознание того, что свободная душа есть великое благо, затемняется с самого детства, и вместе с тем с самого детства ослабляется способность переносить те страдания, с которыми связано обладание свободной душой. С детства человека приучают находить свое высшее благо в подчинении чужой воле, с детства ему не дают стоять на своих собственных ногах, а поручают всегда искать опоры извне, и только тогда чувствовать себя счастливым спокойным, когда он опирается на такую твердую внешнюю опору»¹. К. Н. Вентель обращает внимание на то, что «стоять на своих собственных ногах, уметь найти опору внутри самого себя, быть в состоянии жить и работать без всякого внешнего руководства, уметь обходиться без помочей в более позднем возрасте очень трудно, если с детства мы привыкли к руководству, к послушанию, к преклонению перед авторитетами, к помочам всякого рода»³.

В рассмотренных текстах К. Н. Вентцеля четко просматривается ориентация автора на преобразующую педагогику. С его точки зрения,

вступающий в жизнь человек отнюдь не должен принимать те обстоятельства жизни, которые уже существуют. Наоборот, он должен быть готов и способен преобразовать существующее общество на принципах свободы, коренным образом изменить его, преодолеть устойчивые традиции и стереотипы. Он должен бороться за переустройство господствующих социально-экономических и политических отношений и институтов, за изменение принятых культурных форм. То есть К. Н. Вентцель выдвигает идеал человека-преобразователя, способного изменять социальную реальность, творить ее новые формы. Но вряд ли растущий человек сможет стать таковым, не участвуя с детских лет в обустройстве собственной жизни, в преобразовании, изменении окружающих его условий бытия. Успешно воспитать человека-преобразователя можно постоянно, системно и целенаправленно включая его в преобразующую деятельность. При этом ребенок, преобразуя окружающий его мир, преобразовывает себя, развивая в себе необходимые личностные качества.

Выдвигая требования предоставить ребенку свободу творчески формировать самого себя, К. Н. Вентцель также обращается к идеалу порождающей педагогики, в основе которой лежит идея творческого саморазвития ребенка в процессе самостоятельной

¹ Вентцель К. Н. Цепи невидимого рабства. М.: Типография торгового дома А. П. Печковской, П. А. Буланже и К^о, 1906. 11 с. С. 4–5.

² Там же. С. 9, 10.

³ Там же. С. 11.

познавательной и созидающей деятельности, которая является основой постижения им мира, себя в мире, способов взаимодействия с миром.

В 1906 г., когда были написаны рассмотренные выше работы К. Н. Вентцеля, он принял активное участие в создании в Москве Дома свободного ребенка, являвшемся экспериментальным воспитательно-образовательным учреждением для детей 5–10 лет и просуществовавшим до 1909 г.¹ Осмысливая проблемы, возникавшие в ходе создания и деятельности Дома свободного ребенка, К. Н. Вентцель в 1907 г. издал книгу «Как создать свободную школу? (Дом Свободного Ребенка)». Затем он ее переработал и в 1909 г. опубликовал под названием «Идеальная школа будущего и пути ее осуществления». Ее текст позволяет более глубоко соотнести педагогическую позицию К. Н. Вентцеля с подходами передающей, порождающей и преобразующей педагогики.

Формулируя цель идеальной школы, К. Н. Вентцель пишет: «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»². Таким образом, уже при определении цели идеальной школы К. Н. Вентцель акцентирует внимание на том, что ее задача способствовать развертыванию потенциала ребенка, развитию его творческих сил, что соответствует установкам порождающей и преобразующей педагогики, а отнюдь не приобщение к накопленной человечеством культуры, не передача подрастающим поколениям накопленного в обществе опыта, провозглашает передающая педагогика.

«Дом Свободного Ребенка» не учебное заведение, это — воспитательно-образовательное учреждение»³, — подчеркивает К. Н. Вентцель и разъясняет: «То идеальное воспитательное и образовательное учреждение, которое я назвал «Домом Свободного Ребенка» и которое должно заменить современную школу, своею исходною 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

¹ См.: Михайлова М. В. Дом свободного ребенка. (К 125-летию со дня рождения К. Н. Вентцеля) // Советская педагогика. 1983. № 4. С. 102–106.

² Вентцель К. Н. Идеальная школа будущего и пути ее осуществления // История отечественной педагогики в лицах: педагоги-реформаторы первой трети XX века: учебное пособие / ред.-сост. А. И. Салов. М.: АСОУ, 2013. С. 20–72. С. 20–21.

³ Там же. С. 22.

и гармоническое развитие, и вместе с тем является венцом и высшей точкой развития душевной жизни. <...> 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*»¹. К. Н. Вентцель особо отмечает, что Дом свободного ребенка «не должен быть только местом учения, но местом жизни, он не должен быть только школой, он должен быть также мастерской, местом производительного физического труда и местом полного удовлетворения всех общественных, эстетических, нравственных и других запросов ребенка. <...> Общественно необходимый производительный труд должен играть в «Доме Свободного Ребенка» первостепенную и основную роль»². Все это свидетельствует о стремлении К. Н. Вентцеля положить в основание функционирования идеальной школы деятельное начало, строить это функционирование вокруг организации всего многообразия жизни детей, а не вокруг учебного процесса, дополняемого воспитательными мероприятиями, что подтверждает его

стремление преодолеть ограниченность передающей педагогики.

Решая проблему организации жизни детей, К. Н. Вентцель провозглашает: «На «Дом Свободного Ребенка» мы должны смотреть как на маленькую педагогическую общину, состоящую из детей, руководителей и родителей, — общину, которая стремится в своем строе возможно более приблизиться к типу идеального общества, которая стремится возможно полнее осуществить в своей жизни идеи свободы, братства и справедливости, так как, чем полнее будут осуществлены эти идеи, тем более благоприятной средой в воспитательном и образовательном отношении будет являться та община, которую мы назвали «Дом Свободного Ребенка»»³. Под словом «община» К. Н. Вентцель понимает «общность дела». Для него Дом свободного ребенка был «такой общиной, которая является свободным соединением членов ее для общего всем им педагогического дела, то есть дела воспитания и образования»⁴. Таким образом, дети рассматривались мыслителем как активные участники и полноправные сотрудники взрослых в деле обустройства школы, в процессе непрерывного преобразования того жизненного уклада, который и является реальным содержанием школьной жизни в планируемой им педагогической общине. А это опять отсылает нас к установкам преобразующей педагогики. При этом следует

¹ Там же. С. 21–22.

² Там же. С. 25.

³ Там же. С. 22–23.

⁴ Там же. С. 23.

иметь в виду, что, учитывая малолетство детей, возраст которых, как мы помним, составлял 5–10 лет, К. Н. Вентцель сосредотачивается не на преобразовании и переустройстве внешнего мира, лежащего за пределами школы, а на постоянном обустройстве внутренней жизни самой школы, на ее непрерывном преобразовании на основе принципов свободы, творчества, сотрудничества.

К. Н. Вентцель исходит из того, что каждый член педагогической общины, включая и детей, может и должен «работать над созданием, поддержанием и дальнейшим развитием общины», и указывает на необходимость «поставить дело таким образом, чтобы даже самый маленький ребенок чувствовал себя членом общины и чувствовал, что от его деятельности зависит преуспевание и развитие общины»¹. При этом К. Н. Вентцель подчеркивал: «Надо приложить все свои усилия к тому, чтобы каждый ребенок, входящий в “Дом Свободного Ребенка”, ясно и отчетливо понимал, что это за учреждение и зачем он сюда приходит. Чем яснее для детского сознания будет поставлена цель учреждения “Дома Свободного Ребенка”, тем правильнее и быстрее, без всяких уклонений в сторону, будет развиваться и само это учреждение»².

Будучи абсолютно убежденным в том, что дети в «Доме свободного ребенка» должны знать и понимать цель этой организации и смысл своего пре-

бывания в ней, К. Н. Вентцель предлагал доводить до сознания каждого ребенка то, что «он пришел сюда для того, чтобы жить здесь полной жизнью, что он пришел сюда для свободного труда, для свободной игры, для свободного общения со своими товарищами и с теми взрослыми, которые могут с ним поделиться своими знаниями и вообще теми духовными сокровищами, которыми они располагают, для свободного искания истины, путем самостоятельного занятия наукой, для свободного воплощения красоты, путем самостоятельной работы в области художественного творчества и для свободной работы над самим собой и над той маленькой общиной, в состав которой он вступил, чтобы и он, и эта община становились все выше в нравственном отношении, лучше и совершеннее»³. Важнейшую задачу К. Н. Вентцель видел в формировании у детей убежденности в том, «что они — дети — равноправные члены этой общины, наравне со взрослыми (руководителями и родителями), что они — маленькие творцы тех форм жизни, которые создаются в этой общине»⁴.

К. Н. Вентцель предлагает время, которое дети будут проводить в «Доме свободного ребенка», разделить на пять частей, в своей совокупности и дающие представление о плане их жизни в учреждении: «1) часть времени будет посвящена общественно необходимому труду; 2) часть времени будет посвящена удовлетворению

¹ Там же.

² Там же.

³ Там же. С. 24.

⁴ Там же. 25.

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»¹.

По мнению К. Н. Вентцеля, необходимо, чтобы в распределении времени в «Доме свободного ребенка», в составлении расписания занятий участвовали сами дети «так, чтобы проведение его являлось бы для них сознательным осуществлением ими самими поставленной для себя цели, воплощением плана, который они сами выработали, а не плана, извне навязанного им взрослыми»². В этом, в частности, выразилось понимание К. Н. Вентцелем необходимости при-

влечения детей к созиданию уклада школьной жизни, к преобразованию и непрерывному усовершенствованию, улучшению того, что уже есть в школе в то, что в ней должно быть, касательно содержания и форм организации детской жизни.

Обращая внимание на то, что «общественно необходимый труд играет существенную роль в жизни “Дома Свободного Ребенка”», К. Н. Вентцель отмечает, что он «должен представлять ряд мастерских, вокруг которых будет группироваться все остальное. Чем больше будет таких мастерских и чем разнообразнее они будут по характеру охватываемых ими деятельностей, тем лучше. Эти мастерские следует поставить таким образом, чтобы они могли по возможности более полно обслуживать “Дом Свободного Ребенка” как образовательное и воспитательное учреждение»³. То есть дети должны были не просто работать в мастерских, овладевая различными знаниями, умениями, навыками, способами взаимодействия и т. п., а созидать то, что необходимо для жизни школы.

Согласно К. Н. Вентцелю, осваиваемые детьми научные знания (математика, физика и химия, астрономия, естествознание, география, технология, родной язык, иностранные языки, обществоведение, история) должны быть неразрывно связаны с их жизнью и изучаться свободно, без принуждения, ориентироваться

¹ Там же. С. 28–29.

² Там же. С. 29.

³ Там же. С. 30.

на существующие у детей интересы. Знания должны носить прикладной характер и быть тесно связанными с производительным трудом. Знание должно рождаться в живой, поэтической форме, обеспечивающей цельность научного знания, понимание связей, существующих между различными явлениями.

К. Н. Вентцель обращает внимание на то, что «в “Доме Свободного Ребенка” создадутся *естественные программы*, приноровленные к природе и жизни детей, получающих там свое образование. А такие программы не могут быть предписаны и продиктованы извне, они могут только вырасти изнутри, и я взял бы на себя благодарную задачу, если бы занялся составлением их»¹. Отстаивая ценности порождающей педагогики, он пишет: «На ребенка надо смотреть не как на ученика, а как на маленького искателя истины. Будем поддерживать и питать в нем этот дух неутомного искания истины, будем лелеять в нем эту преснувшую жажду знания, стараясь сами явить для него пример неутомимого искания истины и приводя его в общение (личное или при помощи книг) с теми великими мыслителями и научными деятелями, в которых жив этот дух великого искания истины. <...> Весь процесс обучения должен быть поставлен таким образом, чтобы он имел характер достижения ребенком самим себе поставленных целей, — тогда он будет иметь благотворное влияние на все его духовное развитие,

и особенно на развитие его воли, на выработку из него свободного человека. Обыкновенно же обучение имеет такой характер, что ребенок при этом не сам себе ставит цели, но цели ему ставит учитель и притом большею частью даже указывает и способы достижения этих целей. <...> 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»².

К. Н. Вентцель предлагает не систематически излагать учебный материал детям, а создать условия для того, чтобы они стали самостоятельными исследователями, чтобы они творили и создавали свои учебные курсы, чтобы учителя выступали в роли их старших товарищей, помогающим им в самостоятельных изысканиях. Дети должны экспериментировать, а «роль учителя — давать ребенку постоянный наглядный пример того, как можно самостоятельным путем доходить до разрешения тех или других вопросов. <...> Для того, чтобы быть в состоянии в будущем действительно открывать новые, еще не открытые Америки, вы должны вообще дать им возможность научиться открывать, дать им возможность упражнять свою способность к открытиям. А самый лучший способ для этого — не знакомить их догматически с теми резуль-

¹ Там же. С. 39.

² Там же. С. 40–42.

татами, которых достигло человечество на трудном, тяжелом пройденном им пути, а дать им возможность повторить самим в сокращенном виде этот путь, пережить его, так сказать. Подобно тому, как человечество на протяжении этого пути искало, творило, создавало, открывало, так дайте возможность и детям искать, творить, создавать, открывать. Тогда только они подготовятся к продолжению духовной работы, совершаемой человечеством, с того именно пункта, на котором эта работа остановилась. <...> Учитель достигнет гораздо больших результатов, если будет знакомить детей со своими самостоятельными работами и усилиями в области данной науки, чем если будет им только сообщать уже готовые полученные результаты. Гораздо важнее знакомить детей с тем, как мы добивались истины, с процессом достижения этой последней, чем с добытой уже нами истиной, так как первое побуждает нас к подобным же поискам, а второе имеет тенденцию во многих случаях вести к успокоению и к пассивному состоянию»¹.

В логике порождающей педагогики К. Н. Вентцель следующим образом формулировал «сущность того метода, которого должен придерживаться учитель в своей деятельности: этот метод должен быть *методом освобождения в ребенке творческих сил*, методом пробуждения и поддержания в нем духа искания, исследования, твор-

чества, методом приведения ребенка в состояние наибольшей активности, а не в состояние наибольшей пассивности, как это имеет место в большинстве случаев при современных методах преподавания»². По его мнению, в учебном процессе главное, во-первых, «сохранение за ребенком в этом процессе полной духовной самостоятельности» и, во-вторых, «поддержание в нем непрерывной самодеятельности, а неустанное пробуждение в нем духа творчества»³.

В школе, считает К. Н. Вентцель, ребенок должен занимать активную позицию, раскрывать свой потенциал, созидать себя в созидательной творческой деятельности и конструктивном общении. Он пишет: «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. В “Доме Свободного Ребенка” будут тысячи поводов для развития в детях общественной стороны. Этому будут способствовать и общественно необходимый производительный труд, и возникающие при совершении его частичные группировки и соединения детей для выполнения тех или других видов его, и свободно рождающиеся те или другие групповые занятия детей для удовлетворения своих научных интересов, для совместной художест-

¹ Там же. С. 43–44.

² Там же. С. 45.

³ Там же. С. 46.

венной работы или эстетического наслаждения и образующиеся среди них свободные союзы для взаимопомощи в том или другом отношении, в материальном, духовном или правовом для удовлетворения своего естественного стремления посильной помощи окружающим людям, живущим за пределами «Дома Свободного Ребенка», и вообще для совместного достижения тех или других задач, которые естественно будут возникать перед ними в силу общего объединяющего их стремления к нравственному совершенствованию. <...> Общие собрания будут вырабатывать привычку спокойно выслушивать другого и относиться с уважением к высказываемым другими мнениям, способность путем совместной вдумчивой работы мысли приходить к тем или другим общим решениям»¹. При этом К. Н. Вентцель подчеркивает, что «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”»². Все это созвучно идеям преобразующей педагогики.

Установки порождающей и преобразующей педагогики пронизывают работы К. Н. Вентцеля. В 1918 г. он пишет, о том, что главная задача

школы — «обеспечить право каждого ребенка, рождающегося на свет, на получение им истинного воспитания и образования, на выработку из него свободной творческой личности, которой дана возможность развить все заложенные в ней силы и способности до наивысших возможных размеров»³. При этом, по его мнению, дети, подростки и юноши должны быть привлечены «к строительству в деле народного образования»⁴. В пунктах 10 и 18 декларации прав ребенка, опубликованной в том же году, он провозглашает, что «ни один ребенок не может быть насильственно принужден к посещению того или другого воспитательного или образовательного учреждения. Воспитание и образование на всех его ступенях является свободным делом ребенка. Каждый ребенок имеет право уклониться от того воспитания и образования, которое идет в разрез с его индивидуальностью»⁵. А также то, что «каждый ребенок, с того возраста, когда это делается для него возможным, должен принимать участие в общественно-необходимом промышленном, земледельческом или каком-либо ином производительном труде в размере, определяемом его силами и способностями»⁶.

Критикуя фундаментальный подход передающей педагогики, К. Н. Вентцель пишет, что неправильно

¹ Там же. С. 49–50.

² Там же. С. 47.

³ Вентцель К. Н. Отделение школы от государства и декларация прав ребенка. М.: Типо-литография Т-ва Кушнерев и К°, 1918. 15 с. С. 6.

⁴ Там же. С. 8.

⁵ Там же. С. 13.

⁶ Там же. С. 14.

определять образование, как передачу знаний: «Образование понимается как передача знаний, и затем ставится вопрос, какими основаниями руководятся при выборе тех знаний, которые мы, взрослые, хотим передать детям. Но ведь, прежде всего, мы должны решить вопрос, действительно ли образование есть передача знаний, и достаточно ли только установить правильный выбор тех знаний, которые мы будем передавать детям, чтобы последние оказались обладателями истинного, а не ложного образования»¹. Отстаивая идеалы порождающей педагогики, он обращает внимание на то, что «образование, в истинном смысле этого слова, далеко не тождественно с передачей знаний. Передача знаний есть внешний процесс, между тем как образование есть процесс внутренний, совершающийся изнутри, путем органического роста, путем творческой работы личности, а не путем наложения извне образовательного материала. Какие бы знания мы не передали детям, хотя бы это были самые нужные для жизни знания, если эти знания не будут творчески переработаны личностью в одно гармоническое индивидуальное самобытное целое, мы не получим в результате и того, что можно было бы назвать истинным образованием. Центр тяжести в вопросе об образовании, таким образом, не в передаче знаний, а в творческой переработке их. <...> Не передавать

детям, а ставить их в такие условия, чтобы они сами брали, не выбирать для них то, что им, по нашему мнению, нужно, а дать возможность им самим, с полным сознанием и пониманием выбрать в области научного знания то, что нужно каждому из них в отдельности, как своеобразной и самобытной индивидуальности, как оригинальному творцу для своей особенной, отличающейся от всех других творческой работы, — вот что является самым главным и самым важным в деле образования»².

Таким образом, анализ педагогического наследия К. Н. Вентцеля в контексте предложенной Г. Б. Корнетовым теоретической схемы передающей, порождающей и преобразующей педагогики позволяет обобщить и концептуализировать идеи великого гуманиста с точки зрения понимания как роли и места самого ребенка в процессах его образования, воспитания и обучения, так и отношения к его познавательной и созидательной активности и самостоятельности в педагогическом процессе и, шире, в пространстве образовательной среды. В своих работах К. Н. Вентцель предстает как последовательный сторонник порождающей и преобразующей педагогики и как непримиримый противник педагогики передающей, хоть сам он эти термины не употребляет.

¹ Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности. Т. II. Педагогика творческой личности. М.: Книгоиздательство К. И. Тихомирова, 1912. 667 с. С. 613.

² Там же. С. 614–615.

Список литературы

1. Астафьева, Е. Н. Восхождение к ребенку в теории свободного воспитания С. Н. Дурьлина / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2016. — № 3. — С. 38–53.
2. Астафьева, Е. Н. Институт школы в педагогическом наследии Н. В. Чехова / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 1. — С. 67–78.
3. Астафьева, Е. Н. Педагогическое течение свободного воспитания на Западе / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический ежегодник. 2015 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2015. — С. 77–90.
4. Астафьева, Е. Н. Свободное воспитание в России в конце XIX — первой четверти XX века / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2015. — № 2. — С. 80–99.
5. Астафьева, Е. Н. Сергей Николаевич Дурьлин (1886/1889 — 1954) / Е. Н. Астафьева // *Academia*. Педагогический журнал Подмосковья. — 2016. — № 3. — С. 55–61.
6. Астафьева, Е. Н. Ценности гуманизма как образ хорошей школы первой трети XX века / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2016. — № 1. — С. 115–129.
7. Вентцель, К. Н. Идеальная школа будущего и пути ее осуществления / К. Н. Вентцель // История отечественной педагогики в лицах: педагоги-реформаторы первой трети XX века: учебное пособие / ред.-сост. А. И. Салов. — М. : АСОУ, 2013. — С. 20–72.
8. Вентцель, К. Н. Освобождение ребенка. Изд. 3-е, испр. и доп. / К. Н. Вентцель. — М. : Земля и фабрика, 1923. — 20 с.
9. Вентцель, К. Н. Отделение школы от государства и декларация прав ребенка / К. Н. Вентцель. — М. : Типолиитография Т-ва Кушнерев и К°, 1918. — 15 с.
10. Вентцель, К. Н. Цепи невидимого рабства / К. Н. Вентцель. — М. : Типография торгового дома А. П. Печковской, П. А. Буланже и К°, 1906. — 11 с.
11. Вентцель, К. Н. Этика и педагогика творческой личности. Т. II. Педагогика творческой личности. / К. Н. Вентцель. — М. : Книгоиздательство К. И. Тихомирова, 1912. — 667 с.
12. Кей, Э. Век ребенка / Э. Кей; пер. Е. К. — М. : Издательство В. М. Саблина, 1906. — 315 с.
13. Корнетов, Г. Б. Единство воспитания и обучения в процессе образования / Г. Б. Корнетов // Теория и практика воспитания: педагогика и психология: Материалы международной научно-практической конференции. 7–8 июня 2016 г. — М. : Изд-во МПСУ, 2016. — С. 15–22.
14. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогическое осмысление передающей, порождающей и преобразующей педагогики / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2014. — № 3. — С. 133–142.
15. Корнетов, Г. Б. К. Н. Вентцель — выдающийся представитель свободного воспитания / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2017. — № 3. — С. 91–119.
16. Корнетов, Г. Б. Педагогика. Образование. Школа: пути обучения и воспитания ребенка / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2014. — 256 с.

17. Корнетов, Г. Б. Педагогика: теория и история: учеб. пособие. 3-е изд., перераб., доп. / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2016. — 472 с.

18. Корнетов, Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в образовании / Г. Б. Корнетов // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. — 2015. — № 2. — С. 51—58.

19. Корнетов, Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика как базовые модели теории и практики образования / Г. Б. Корнетов // *Вестник Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых*: Серия: Педагогические и психологические науки. — 2014. — № 19 (38). — С. 9—17.

20. Корнетов, Г. Б. Постигание истории педагогики / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2014. — 152 с.

21. Корнетов, Г. Б. Что такое образование? / Г. Б. Корнетов // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. — 2016. — № 3. — С. 48—54.

22. Мак-Ларен, П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / П. Мак-Ларен ; пер. с англ. — М. : Просвещение, 2007. — 417 с.

23. Михайлова, М. В. Дом свободного ребенка. (К 125-летию со дня рождения К. Н. Вентцеля) / М. В. Михайлова // *Советская педагогика*. — 1983. — № 4. — С. 102—106.

24. Школы, которые учатся, книга ресурсов пятой дисциплины / П. Сенге, Н. Кэмрон-Маккейб, Дж. Даттон и др. ; пер. с англ. Л. В. Тубицыной. — М. : Просвещение, 2010. — 576 с.



В. Б. Помелов

А. К. ВОЛНИН: В ТЕНИ ВЕЛИКОГО УЧЕНИКА

УДК 371.47.022

ББК 74.03

Статья посвящена жизни и деятельности видного российского организатора народного образования первой половины XX в. Александра Константиновича Волнина (1872–1942). В статье приводятся его биографические данные, показан крупный вклад Волнина в дело развития педагогического образования в России и на Украине. Приводятся сведения о его научных работах. А. К. Волнин работал в духовных и светских образовательных учреждениях Пскова и Киева. Был директором Велико-Сорочинской учительской семинарии (1909–1914), а также Полтавского учительского института (1914–1917), где как раз в эти годы учился А. С. Макаренко. Показаны усилия Волнина по открытию и организации работы учительского института в г. Новониколаевск (1917–1920) (ныне г. Новосибирск). Следующее место работы А. К. Волнина – Вятский институт народного образования (1922–1925), где он основал кафедру педагогики. Приводятся данные о семье А. К. Волнина. Включена оценка деятельности педагога, данная его бывшим учеником А. С. Макаренко.

Ключевые слова: А. К. Волнин; А. С. Макаренко; Полтавский учительский институт; Новониколаевский учительский институт; Вятский институт народного образования; Ю. Н. Дернов; Г. А. Созинова; Б. А. Волнин.

V. B. Pomelov

A. K. VOLNIN: IN THE SHADOW OF THE GREAT DISCIPLE

The article is devoted to the life and work of the prominent Russian organizer of public education in the first half of the 20th century Alexander Konstantinovich Volnin (1872–1942). This article describes his curriculum vitae, shows the major contribution of Volnin into the development of teachers' education in Russia and Ukraine. It provides information about his scientific works. A. K. Volnin worked in spiritual and secular educational institutions in Pskov

and Kyiv. In 1909–1914 he was the director of Veliko-Sorochyntsi Teachers' Seminary, 1914–1917 – the director of the Poltava Teachers' Institute, where just in the same years A. S. Makarenko studied. The efforts of Volnin on opening and organization of the work of the Novonikolaevsk (nowadays Novosibirsk) Teachers' Institute (1917–1920) are shown. The next place of work of Volnin – Vyatka Institute of people education (1922–1925), where he founded the chair of pedagogy. Biographical information about the family of A. K. Volnin is included. An assessment of the activities of the Volnin, is given by his former pupil A. S. Makarenko.

Keywords: A. K. Volnin; A. S. Makarenko; Poltava Pedagogical Institute; Novonikolayevsky teachers' training Institute; Vyatka Institute of people education, Y. N. Dernov, G. A. Sozinova, B. A. Volnin.

Всякий раз, когда автору этих строк приходится обращаться к личности А. С. Макаренко, неизменно вспоминается и имя его учителя – Александра Константиновича Волнина, который сделал так много хорошего для дела развития образования в нашей стране, причем в самых разных ее регионах.

Однако, как это не покажется странным, до сих пор в историко-педагогической литературе нет даже более или менее крупного очерка о жизни и деятельности А. К. Волнина. Даже в тех редких случаях, когда встречаешь упоминания о Волнине, он неизменно характеризуется исключительно как *учитель великого педагога Макаренко*. Что ж, любой педагог гордился бы таким учеником! Но заслуги А. К. Волнина гораздо шире того, чтобы навсегда остаться в истории педагогики лишь фигурой, находящейся «в тени великого ученика». Данная статья включает в себя биографические сведения об А. К. Волнине, имея цель, по возможности, хоть в какой-то степени

устранить это «белое пятно». Сделать это тем более уместно, учитывая, что в 2017 г. исполнилось 145 лет со дня рождения А. К. Волнина.

А. К. Волнин родился 25 августа 1872 г. в Ростовском уезде Ярославской губернии в семье священника. В 1893 г. он окончил Ярославскую духовную семинарию, 9 июня 1897 г. — историческое отделение Московской духовной академии. С 1898 по июль 1900 гг. Волнин жил в Пскове, где преподавал богословско-философские предметы, еврейский и немецкий языки в духовной семинарии и географию в епархиальном женском училище. Затем переехал в Киев, где работал в духовной семинарии и частной женской гимназии Смирновой. Одновременно состоял сотрудником и помощником редактора издаваемого в Киевской семинарии журнала «Руководство для сельских пастырей». В 1902–1903 гг., как впоследствии писал в анкете, «проработал практический курс психологии у профессора Киевского университета Сикорского»¹.

¹ Архив Вятского государственного университета. Личное дело А. К. Волнина.

Основные труды А. К. Волнина посвящены духовной тематике. Первая его работа, статья «Иудейские и христианские идеи в книгах Сивилл», была опубликована в журнале «Вера и разум» (1899, № 2, 3, 5). Она была посвящена изучению апокалипсической литературы; в ней анализировались иудейские и христианские сведения, вошедшие в корпус писаний, известных как пророчества Сивилл. В 1908 г. А. К. Волнин защитил в Киеве магистерскую диссертацию на тему «Мессия по изображению пророка Исаяи: Опыт библейско-богословского и критико-экзегетического исследования пророчеств Исаяи о лице Мессии». В этом труде автор проделал большую работу по текстуальной критике мессианских пророчеств. Волнин разбирает многочисленные древние и новые теории по вопросу о мессианских местах у Исаяи и дает свою оценку различных толкований¹.

Им было написано большое количество научных работ не только духовного, но и светского характера. Укажем такие статьи А. К. Волнина, как «Сословное обособление русского духовенства. Исторический очерк»; «Роль женщины в первоначальной и последующей истории старообрядского раскола»; «Основные идеи в книгах Сивиллы»; «Печаловники в Древней Руси. Историко-педагогический очерк»; «Неплюевское трудовое братство»; «Недостаток вдумчивости и излишнее усердие в просвети-

ская семинария, содержащаяся на министерские средства и готовившая учителей для сельских школ. Ежегодный выпуск составлял до 25 человек. В конце июля Новониколаевский исполнительный комитет общественного самоуправления (так назывался руководящий губернский орган власти при Временном правительстве) получил от попечителя Западно-сибирского учебного округа письмо с просьбой принять необходимые меры по оборудованию помещения института и своевременному началу занятий. Открытие института состоялось в октябре 1917 г. Директором был назначен А. К. Волнин, который ранее сдал дела в Полтаве новому директору Ф. В. Лисогорскому. Вместе с Волниным в Новониколаевск (ныне Новосибирск), спасаясь от насильственной украинизации и разгула бандитизма, прибыли еще несколько его коллег по Полтавскому учительскому институту. Среди преподавателей выделялся Ф. В. Калинин, имевший двадцатилетний педагогический стаж и являвшийся членом Совета по народному образованию г. Новониколаевска.

Новониколаевский учительский институт разместился временно в помещении реального училища, в самом центре города — на углу Николаевского проспекта и Воронцовской улицы. Министерство народного просвещения предоставило средства в размере 19470 рублей для найма и оборудования помещений. В прежние годы этих денег хватало бы на много.

¹ Сухова Н. Ю. Волнин Александр Константинович // Православная энциклопедия. М., 2005. Т. 9. С. 239–240.

тельском деле».

С 5 ноября 1909 г. по июль 1914 г. А. К. Волнин был директором Велико-Сорочинской учительской семинарии имени Н. В. Гоголя и членом школьного отделения Миргородской земской управы. В семинарии он преподавал педагогику.

С июля 1914 г. по июль 1917 г. он работал директором Полтавского учительского института (как раз в эти три года там учился будущий великий педагог А. С. Макаренко) и председателем педагогического совета частной женской гимназии Ахшарумовой, в дальнейшем ставшей Мариинской гимназией, то есть содержавшейся на средства ведомства императрицы Марии. В институте он преподавал педагогику и логику. Полтавский учительский институт был четвертым по счету в Киевском учебном округе. Организатором института и его первым директором и стал А. К. Волнин. С 1917 г. он был председателем Полтавского правления общества взаимопомощи служащих Киевского учебного округа. А. К. Волнин был награжден орденами Анны и Станислава II и III степеней, имел чин статского советника.

8 июля 1917 г. в министерстве народного просвещения было подписано постановление об открытии четвертого по счету в Западной Сибири Новониколаевского учительского института. Предшественницей института была существовавшая в Новониколаевске с 1911 г. четырехклассная учитель-

Но сейчас это были, как говорится, сущие копейки. 1917 год, как известно, был не самым лучшим временем для открытия института. Деньги стремительно обесценивались, и на нормальное финансирование института их, разумеется, не хватало. А. К. Волнин, естественно, возлагал особые надежды на помощь местных органов самоуправления, особенно в связи с предполагавшимся строительством собственного корпуса на отведенном институту участке, но город отказался взять на себя содержание института¹. В предоставленном корпусе институт проработал недолго. По решению комиссии по реквизиции помещений от 20.03.1919 г. помещение подлежало реквизиции; в нем разместились военные, а институту, в порядке компенсации выделили небольшое здание «Закупсбыта» и квартиру.

Несмотря на сложнейшую обстановку вокруг молодого учительского института и равнодушное отношение отдела народного образования, стараниями директора и его коллег работа учебного заведения была поставлена на должный уровень. А. К. Волнин стремился к налаживанию деловых отношений с коллегами из других учебных заведений того же профиля. 5–11 августа 1917 г. в Петрограде проходил I-й Всероссийский съезд представителей учительских институтов. В работе съезда принимал участие и А. К. Волнин. 8 августа он выступил на съезде с докладом на тему «О постановке пре-

¹ Кочурина С. А. Из истории Новониколаевского учительского института (1917–1920 гг.) // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история: сб. ст. по матер. IV межд. науч. конф. Новосибирск: СибАК, 2011. С. 19–29.

подавания педагогических дисциплин в реформированных учительских институтах». В Новониколаевске А. К. Волнин организовал активную часть педагогической общественности города, создав педагогическое общество. На очереди стояло решение вопроса об открытии при институте курсов по подготовке учителей. С 10.10.1920 г. при институте планировалось открыть педагогические курсы. В Новониколаевском учительском институте были три отделения: словесно-историческое, физико-математическое и естественно-географическое. В институте Волнин преподавал логику, психологию и педагогику. Он строил планы развития института. Институт готовился, как и другие аналогичные учебные заведения по всей стране, к преобразованию в ИНО (институт народного образования).

У руководства были основания для открытия на базе института педагогического вуза нового типа. Преподавательский коллектив готовился к открытию, были составлены учебные программы в соответствии с разработанными для ИНО требованиями. Однако реальная действительность оказалась печальной. Все приготовления в один момент были прекращены. Постановлением Сибирского отдела народного образования от 10.11.1920 г. А. К. Волнину было поручено в недельный срок приспособить здание бывшего учительского института для размещения этого самого отде-

ла. Новой власти надо было куда-то размещать своих стремительно плодившихся чиновников. В этих условиях Новониколаевский учительский институт был вынужден прекратить работу. Сотрудники и студенты были распущены.

А. К. Волнин оставался директором вплоть до самого закрытия института и в течение еще почти двух лет жил в Новониколаевске. В 1918—1921 гг. он был председателем педагогического общества. В 1920—1921 гг. заведовал педагогическими курсами и секцией педагогического образования в отделе народного образования. На курсах он преподавал психологию (общую и детского возраста). В 1921 г. заведовал педагогическим отделом управления профессионального образования. В 1921—1922 гг. работал помощником по учебной части директора I-го Сибирского опытного педагогического техникума в г. Новониколаевске.

А. К. Волнину, тем не менее, хотелось все-таки работать в высшем учебном заведении. Поэтому он принял решение переехать в город Вятку, о которой он слышал много хорошего. С 1923 г. он заведовал здесь педагогическими курсами переподготовки школьных работников II-й ступени. В 1922—1924 гг. работал преподавателем Вятского педагогического института по кафедре педагогики¹. Фактически он стал основателем этой кафедры. Это подтверждают даже зарубежные исследователи².

¹ Полвека в пути / под ред. Ю. М. Рябова. Киров, Изд-во КГПИ, 1970. 440 с. С. 340.

² Шевчук М. Олександр Костянтинівич Волнін – перший директор Полтавського вчительського інституту // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університета. 2016. № 2 (17). С. 292–296. С. 295.

С 11 января 1925 г. А. К. Волнин — секретарь редакции журнала «Путь просвещения», выходившего в Вятке. (Редактором журнала был ректор института Николай Андреевич Дернов). Казалось бы, все его устраивало в Вятке, однако в конце августа 1925 г. А.К. Волнин уехал на постоянное место жительства в Москву¹.

Известный Кировский краевед Александр Львович Рашковский (1946—2017) в своем блоге писал следующее: «Об Александре Константиновиче Волнине я впервые узнал, обнаружив в переписке Е. Д. Петряева² это письмо»³. Приведем цитату из этого письма, написанного в свое время моей многолетней коллегой, кандидатом педагогических наук, доцентом кафедры педагогики Кировского государственного педагогического института имени В. И. Ленина Галиной Алексеевной Созиновой (1941—2014) в апреле 1972 г.: «...Александр Константинович Волнин заслуживает особого внимания. Это учитель Антона Семеновича Макаренко. В то время, когда Макаренко был студентом Полтавского учительского института, Волнин был директором этого института. Александр Константинович жил в Вятке и преподавал в педагогическом институте... □□ Уехал он, потому что был глубоко обижен. Один очень

непорядочный человек написал на него злобную инсинуацию в журнале «Красная молодежь». После Вятки А. К. Волнин работал завучем одной из московских школ. В 1939 году его нашел А. С. Макаренко. В 1940 г. ему (А. К. Волнину — В. П.) было присвоено звание заслуженный учитель школы РСФСР. Умер он в 1942 г.»⁴.

Информацию, содержащуюся в приведенном письме, следует немного уточнить. А. К. Волнин преподавал с осени 1925 г. на рабфаке академии коммунистического воспитания имени Н. К. Крупской и одновременно работал заведующим отделом учебных заведений управления железной дороги. В 1927 г. он перешел на работу учителем русского языка и литературы в школу № 1 Ярославской железной дороги.

В разговоре с Юрием Николаевичем Дерновым, сыном Николая Андреевича Дернова, ректора Вятского педагогического института имени В. И. Ленина в 1921—1926 гг., автор данной статьи специально поднимал вопрос о том, почему А. К. Волнин все-таки покинул Вятку⁵.

Ю. Н. Дернов отъезд А. К. Волнина так же, как и отъезд ряда других известных преподавателей, например, знаменитого филолога, профессора Н. М. Каринского, объяснял весьма

¹ Рашковский А. Л. Выдающийся педагог, богослов и читатель Герценки. К юбилею библиотеки. Режим доступа: URL:<http://maxpark.com/user/sacha652970/content/1079/> {дана обращения: 04.07.2017}

² Прим. автора: Евгений Дмитриевич Петряев (1913—1987), Кировский краевед.

³ Там же.

⁴ ГАКО. Ф. Р-139. Оп. 1. Д. 126. Л. 158—160.

⁵ Прим. автора: Наши встречи состоялись в 1989—1990 гг. во время его приездов в Киров, в частности, для участия в торжествах по случаю 75-летия Кировского государственного педагогического института имени В. И. Ленина, отмечавшегося в ноябре 1989 г.

прозаической причиной. К 1924 году гражданская война окончилась, жизнь в столичных городах постепенно стала налаживаться. Голод, донимавший ранее жителей Москвы и Петрограда (Ленинграда), отступил, и Волнин уехал туда, где ему хотелось проявить себя как педагогу, так сказать, на столичном уровне.

Отчасти это, конечно, так. Но нельзя не учитывать и другое, куда более важное обстоятельство. Известно, что вятские большевики в 1920—1930-е гг. славились на всю страну своей «истовостью», беспощадностью к своим идеологическим оппонентам. Достаточно вспомнить историю уничтожения вятских церквей, в том числе собора Александра Невского, жемчужины отечественного храмостроения. А ведь никаких указаний из центра по его сносу не было. Все это делалось по местной инициативе. До сих пор одна из центральных улиц города Кирова (бывшей Вятки) носит имя руководителя губернского комсомола в 1920—1930-е гг. Риммы Яковлевны Юровской, дочери небезызвестного Якова Юровского, руководителя казни семьи императора Николая II. Неудивительно, что в условиях безжалостной идеологической травли в печати и на институтских собраниях А. К. Волнину, священнику по образованию, поневоле пришлось уезжать, куда глаза глядят...

Г. А. Созинова переписывалась с сыном А. К. Волнина Борисом (7.04.1906—?), доктором техниче-

ских наук, профессором Московского инженерно-строительного института. У А. К. Волнина были также сын Алексей (1.10.1909—?) и дочь Наталья (13.08.1912—?).¹ Контакты Созиновой с Волнинными прекратились в 1970-е гг., после смерти Б. А. Волнина. Со смертью же самой Созиновой оказались утраченными ценные фотографии, и те известные ей фактологические данные, которые могли бы позволить составить более полную и точную биографию А. К. Волнина и его семьи.

Все же нам удалось собрать следующие сведения о жене А. К. Волнина Лидии Дамиановне (урожденной Макаровской). Она родилась 19 июля (10 августа) 1878 г. в местечке Завережье Невельского уезда Витебской губернии в семье священника. Окончила Марининскую женскую гимназию в Витебске в 1896 г. В 1896—1900 гг. она работала учительницей начальной школы в Витебской губернии. В 1900—1905 гг. служила учительницей истории и русского языка в женской гимназии и женском коммерческом училище в г. Вроцлав Варшавской губернии. С 5.08.1920 г. по 17.09.1922 г. — преподаватель обществоведения в железнодорожной школе II-й ступени г. Новониколаевска. С 16.10.1922 г. — преподаватель обществоведения в Вятском школьном городке. В служебной анкете в 1923 г. она указала, что «работает над вопросом о фашизме». В конце августа 1926 г. Л. Д. Волнина уехала к мужу в Москву².

¹ Прим. автора: По другим данным она родилась в 1911 г.

² ГАКО. Ф. Р-1137. Оп. 6. Д. 733.

Теперь нам хотелось бы обратиться к той части биографии А. К. Волнина, которая связана с А. С. Макаренко. В молодости, в первые годы своей педагогической деятельности Макаренко остро ощущал недостаток систематических научных знаний; ведь за плечами были лишь педагогические курсы. В 1914 г. открылся учительский институт в г. Полтаве. (Кстати, в один год с Вятским учительским институтом, в котором чуть позже пришлось работать Волнину, правда, это учебное заведение в годы работы Волнина называлось институтом народного образования).

Учительские институты, несмотря на свое «громкое» наименование — *институт*, вовсе не были высшими учебными заведениями. Их программа обучения была далека даже от гимназической. Задача этих учебных заведений состояла в подготовке преподавателей для городских и высших начальных училищ, то есть для начальной школы. Поэтому в обучении превалировала методическая направленность. Сюда поступали, как правило, учителя-практики, работавшие в начальной школе. Абитуриенты должны были иметь хотя бы два года педагогического стажа. Поступить в учительский институт было не так-то просто, так как таких институтов было в России совсем немного.

В Полтавском институте был серьезный конкурс (4–5 человек на место), прием был совсем небольшой.

Официально обучавшихся называли воспитанниками. В 1914–1915 учебном году их было всего 25–30, и состав воспитанников был пестрым. Рядом с молодыми юношами на скамьях аудиторий сидели порой взрослые, женатые люди. В первый год принимали только мужчин. Однокурсники Макаренко происходили из демократической, в целом малообеспеченной, преимущественно крестьянской и рабочей среды.

Сдача вступительных экзаменов чуть было не закончилась для Антона Макаренко провалом. Директор института А. К. Волнин впоследствии вспоминал: «Он не выдержал испытания по закону Божьему, но зато по всем остальным предметам сдал испытания блестяще... Но он так выделялся своими знаниями и начитанностью в области общеобразовательных предметов, основательными ответами на испытаниях, что произвел очень сильное впечатление. И оно выразилось при объявлении результатов вновь принятым слушателям, позволив мне высказать уверенность, что Макаренко будет лучшим учеником на своем курсе, несмотря на неудачную сдачу испытания по закону Божьему».

И действительно, в 1917 г. Макаренко окончил институт первым по успеваемости и даже получил золотую медаль за сочинение «Кризис современной педагогики». В ряде источников указывается, что эта работа не сохранилась¹. Однако Гетц Хиллиг

¹ *Рашковский А. Л.* Выдающийся педагог, богослов и читатель Герценки. К юбилею библиотеки. Режим доступа: URL:<http://maxpark.com/user/sacha652970/content/1079> / {дата обращения: 04.07.2017}.

утверждает, что этой работы вообще не существовало¹. Свою точку зрения он неоднократно излагал на международных конференциях макаренковедов в Москве, Полтаве и Киеве².

На празднование 20-летнего юбилея школы № 1 Ярославской железной дороги (в Москве) 18 февраля 1939 г. был приглашен А. С. Макаренко. Для Макаренко, который к тому времени уже жил в Москве, был известным всей стране педагогом и писателем, стало настоящим сюрпризом то, что в этой школе (с 1927 г.) работал Волнин. Антона Семеновича, как уважаемого гостя, провели по школе. Во время этой экскурсии Макаренко обратил внимание на стенгазету, в которой оказалась заметка А. К. Волнина под названием «Школа прежде и теперь». В ней он, в частности, писал о том, что «...старая школа страдала формализмом в отношении к учащимся, игнорируя их индивидуальные запросы, уважение которых отмечает от нее современную школу». А. С. Макаренко шуточно «раскритиковал» заметку и с теплотой сказал Волнину: «Вы ошибаетесь. Все учителя относились к нам внимательно и тепло, и я с удовольствием вспоминаю эти отношения»³.

В своей речи на торжественном собрании А.С. Макаренко, в частнос-

ти, сказал: «Среди вас я вижу и моего учителя — Александра Константиновича Волнина. После девяти лет работы в бедной железнодорожной школе я пошел учиться, и я попал в руки Александра Константиновича. Жизненные ценности не всегда поддаются точному измерению. Часто в руках наших нет даже тех масштабов, которыми можно измерить важнейшие явления. Так и мне трудно измерить и трудно вам рассказать, как много сделал для меня и для других Александр Константинович. Он был директором Полтавского учительского института перед самой революцией. В то время, разумеется, директор не мог открыто быть большевиком и воспитывать большевистские характеры. Но из его рук много вышло большевиков, и многие из них положили головы на фронтах гражданской войны. Это потому, что он был всегда настоящим человеком, и он воспитывал в нас лучшие человеческие стремления. В моем же педагогическом развитии он создал самые главные принципы и навыки духа. У него я заимствовал главное положение моей педагогической веры: как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему.

Сегодняшняя встреча с ним для меня чрезвычайно радостна. Я по-

¹ Шевчук М. Олександр Костянтинівич Волнін – перший директор Полтавського вчительського інституту // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. 2016. № 2 (17). С. 292–296. С. 293–294.

² Hillig_G_ The myth of «diploma work» of a graduate from Poltava Teachers' Institute A.S. Makarenko URL:http://makarenkomuseum.ru/alm/n09/ASM_alm_2012_1_{дата_обращения:23.07.2016}.

³ Краевед. Режим доступа: URL: <http://kraeved.ngonb.ru/node/3712> {дата обращения: 04.07.2017}.



А. К. Волнин

терял его из виду двадцать два года назад. Я часто о нем вспоминал, и часто мне приходилось спрашивать себя: где Александр Константинович, отдал ли он революции свои замечательные силы? Не зная ничего о нем в течение такого долгого времени, я, естественно, начинал сомневаться. И вот сегодня я вижу, с какой большой благодарностью, с каким искренним

горячим чувством здесь все чествуют Александра Константиновича, премируют его, подносят ему подарки и с каким искренним и надежным желанием все ожидают от него и впереди такой же большой и такой же человеческой работы в деле коммунистического воспитания»¹.

Увы, эта встреча А. С. Макаренко и А. К. Волнина продолжения не получила. 1 апреля 1939 г. Макаренко скоропостижно скончался от сердечного приступа в электричке, на станции Голицыно, в 40 км от Москвы, возвращаясь в столицу с дачи союза писателей, расположенной в поселке Апрелевка. Извещение о его смерти поместили несколько газет. На похоронах великого педагога был и А. К. Волнин, который, как впоследствии вспоминали присутствовавшие на панихиде бывшие воспитанники Макаренко, сказал в его адрес несколько прочувствованных слов. Сам же А. К. Волнин скончался в 1942 г. в Москве и был похоронен на кладбище Донского монастыря.

¹ Макаренко А. С. Речь на юбилее школы № 1 Ярославской железной дороги // Педагогические соч.: в 7 т. Т. 7. Ред. кол. И. А. Каиров (гл. ред.), Г. С. Салько, Е. Н. Медынский. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. С. 468–470. С. 469.

Список литературы

1. Архив Вятского государственного университета. Личное дело А. К. Волнина.
2. Государственный архив Кировской области (ГАКО). Ф. Р-1137. Оп. 6. Д. 733.
3. ГАКО. Ф. Р-139. Оп. 1. Д. 126. Л. 158–160.
4. ГАКО. Ф. Р-2304. Оп. 6. Д. 736.
5. Кочурина, С. А. Из истории Новониколаевского учительского института (1917–1920 гг.) / С. А. Кочурина // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история: сб. ст. по матер. IV межд. науч. конф. — Новосибирск: СибАК, 2011. — С. 19–29.
6. Краевед. Режим доступа: URL: <http://kraeved.ngonb.ru/node/3712> {дата обращения: 04.07.2017}.
7. Макаренко А. С. Речь на юбилее школы №1 Ярославской железной дороги / А. С. Макаренко // Педагогические соч.: в 7 т. — Т. 7. Ред. кол. И. А. Каиров (гл. ред.), Г. С. Салько, Е. Н. Мединский. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. — С. 468–470.
8. Полвека в пути / под ред. Ю. М. Рябова. — Киров, Изд-во КГПИ, 1970. — 440 с..
9. Рашковский А. Л. Выдающийся педагог, богослов и читатель Герценки. К юбилею библиотеки. Режим доступа: URL:<http://maxpark.com/user/sacha652970/content/1079> / {дата обращения: 04.07.2017}.
10. Сухова Н. Ю. Волнин Александр Константинович / Н. Ю. Сухова // Православная энциклопедия. — М., 2005. — Т. 9. — С. 239–240.
11. Шевчук М. Олександр Костянтинович Волнін — перший директор Полтавського вчительського інституту / М. Шевчук // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. — 2016. — №2 (17). — С. 292–296.
12. Hillig_G_ The myth of «diploma work» of a graduate from Poltava Teachers' Institute A.S. Makarenko URL:http://makarenkomuseum.ru/alm/n09/ASM_alm_2012_1 {дата обращения: 23.07.2016}.

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

С. В. Снапковская



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИСТОРИОГРАФИЯ БЕЛАРУСИ: СОДЕРЖАНИЕ И ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ

УДК 37(476)

ББК 74.03(4Бел)

Цель данной статьи состоит в том, чтобы с помощью историко-педагогического анализа источников и литературы раскрыть многообразие и глубину содержания образования и педагогической мысли Беларуси пореформенного периода. Автор сосредотачивает свое внимание на выявлении основных этапов и особенностей развития образования и педагогической мысли Беларуси второй половины XIX – начала XX вв., раскрывая содержание и значимость первоисточников российских, белорусских и польских авторов.

Ключевые слова: образовательная политика правительства; национальная школа; педагогическая мысль; Виленский учебный округ; белорусские губернии; народное просвещение.

S. V. Snapkovsky

PEDAGOGICAL HISTORIOGRAPHY OF BELARUS: THE CONTENTS AND STAGES OF DEVELOPMENT

The purpose of the article is to reveal the diversity and depth of the content of education and pedagogical thought of Belarus in the post-reform period by means of historical and pedagogical analysis of sources and literature. The author focuses on the identification of the main stages and features of the development of education and pedagogical thought of Belarus in the second half of XIX – early XX centuries, revealing the content and importance of primary sources of Russian, Belarussian and Polish authors.

Key words: educational policy of the government; national school; pedagogical thought; the Vilensky educational district; Belarusian provinces; national education.

Картина мира, столь яростно и противоречиво изменявшаяся за последнее десятилетие, диктует необходимость более пристального внимания к анализу первоисточников с целью их переосмысления и обобщения. Все это необходимо для наиболее объективной оценки событий прошлого для извлечения профессиональных уроков и принятия наиболее взвешенных решений в настоящем, а также наличия перспективы для будущего.

Первые попытки осмысления и систематизации знаний в области изучения проблем образования и педагогической мысли пореформенного периода на территории белорусско-литовских губерний были сделаны современниками — деятелями Виленского учебного округа (далее — ВУО) и гимназическими педагогами. В их историко-педагогических работах преобладали такие жанры, как очерки развития учебного округа, отдельных учебных заведений, городов и местечек Северо-Западного края; монографии, справочные пособия, брошюры, статьи, рецензии; обзоры, отчеты, лекции, доклады и речи к юбилейным торжествам, некрологи, календари и «записные книжки для учащихся»; самоучители и практические руководства.

Фактически первым историком просвещения изучаемого периода на территории Беларуси и Литвы можно считать попечителя ВУО в 1864—1868 гг. И. П. Корнилова, стоявшего у ис-

токов правительственного направления развития образования в Беларуси пореформенного периода. Им опубликован ряд серьезных исторических обзоров о развитии учебно-воспитательного дела и школьной политике правительства в белорусско-литовских губерниях («Общие замечания о Виленском учебном округе за 1863—1868 гг.»; «К истории Виленского учебного округа»; «Русское дело в Северо-Западном крае: материалы для истории Виленского учебного округа преимущественно в муравьевскую эпоху» и др.). Его книга «Русское дело в Северо-Западном крае» содержит богатую подборку документов и материалов об истории ВУО накануне и в период восстания 1863—1864 гг. Работы И. П. Корнилова целиком выдержаны в духе апологетического обоснования и оправдания деятельности царской администрации по располчачиванию края. Своей основной политической и педагогической задачей он считал воспитание активных сторонников русского православия и самодержавия в Северо-Западном крае.

В этом же русле выдержаны труды еще одного довольно известного деятеля народного просвещения Северо-Западного края, историка, филолога и педагога А. В. Белецкого, представителя правительственного направления в развитии образования Беларуси, работавшего сначала директором Полоцкой учительской се-

минарии, инспектором, а затем в течение 17 лет — заместителем попечителя ВУО. Он создал несколько обобщающих работ по истории народного просвещения и педагогики на территории Беларуси и Литвы в XIX в., в том числе «Краткий исторический обзор деятельности управления Виленского учебного округа с 1803 по 1869 г.» (1903 г.), «Сорокалетие русской начальной школы в Северо-Западном крае России» (1904 г.). В публикации «Неудавшаяся попытка дать латинскому духовенству Западной России воспитание в русском духе» (1897 г.) рассмотрены основы организации учебного процесса в пиарских и иезуитских школах. Ряд интересных фактов и обобщений о состоянии просвещения и школьной политике содержится в публикации А. В. Белецкого «Попечитель Виленского учебного округа Н. А. Сергиевский» (1903 г.), под руководством которого он работал долгие годы.

На таких же консервативно-охранительных позициях стоял еще один деятель ВУО, историк, археограф, библиограф и педагог А. И. Миловидов. В своих книгах «Судьба русской книги в Северо-Западном крае в связи с его культурной историей» (1903 г.); «Памяти И. П. Корнилова как основателя русской национальной школы в Северо-Западном крае» (1911 г.); «Западно-Русские православные братства, их современное значение и задачи» (1912 г.) и статьях он обосновывал первостепенное значение русского просвещения для культурного развития Северо-Западного края.

Другую группу работ на указанную

тему составляли публикации белорусских деятелей народного образования, учителей, этнографов, литераторов, публицистов по конкретным вопросам развития образования и педагогики на территории Беларуси и Литвы, которые не имели столь выразительной политической направленности, как труды отмеченных выше представителей консервативно-охранительной школы. Представителей этой группы можно условно объединить в категорию педагогов-исследователей либерально-демократической направленности.

Преподаватель русского языка и истории Невельского уездного училища И. Д. Горбачевский (1860—1914 гг.) опубликовал работу «Сельский учитель» (1895 г.), где описал ценный опыт учебно-воспитательной деятельности народного учителя и собственную систему трудового обучения.

Видный деятель народного образования западных губерний и чиновник МНП, действительный статский советник М. В. Родевич (1838 г. — после 1917 г.) опубликовал в последней трети XIX в. ряд статей, очерков и зарисовок, в том числе «Белорусские народные школы»; «Несколько слов об учительских институтах»; «Купцы — реформаторы гимназий»; «Наша общественная нравственность», в которых отразил болезненные социальные и нравственные проблемы в образовании и воспитании.

Инспектор народных училищ Витебской губернии Е. Р. Романов (1855—1922 гг.) известен как автор краткой белорусской грамматики и «Учебника русской грамматики» (1881 г.) для белорусских детей, ко-

торый значительно облегчал изучение ими русского языка. В своих публицистических статьях, напечатанных, в том числе и в петербургской газете «Берег», Е. Р. Романов весьма критически отзывался о существующих в Северо-Западном крае порядках в области народного просвещения.

Известный белорусский ученый-филолог и этнограф Е. Ф. Карский (1860—1931 гг.) широко известен как основатель белорусского языковедения, автор фундаментального трехтомного труда «Беларусь», ставшего достижением европейской культуры конца XIX — начала XX вв. Как педагог, он известен своей деятельностью и глубокими рецензиями на учебники и учебные пособия для школ по русскому, церковнославянскому и древнерусскому языкам.

Один из основателей белорусской этнографии, педагог и фольклорист Н. Я. Никифоровский (1845—1910 гг.) в конце XIX в. опубликовал несколько исследований по проблемам образования и воспитания в сельской школе на примере Витебской губернии: «Сельско-школьное обучение в юго-восточной окраине Витебской Белоруссии, каким застает его реформа 19 февр. 1861 г.» (1893 г.); «Очерки простонародного життя-быття в Витебской Белоруссии и описание предметов обиходности» (1895 г.), где проанализировал жизнедеятельность учителей и традиции сельских школ этой губернии. В исследуемом нами историко-педагогическом ракурсе особую значимость представляет

педагогическое творчество белорусского этнографа, фольклориста, лингвиста и литературного критика А. Е. Богдановича (1862—1940 гг.), отца и воспитателя выдающегося белорусского поэта Максима Богдановича. По политическим убеждениям он принадлежал к революционным народникам, являлся членом партии «Народная воля». С позиций революционного демократизма А. Е. Богданович резко критиковал постановку начального и среднего образования, подчеркивая, что в школе господствует «мертвая рутинка и схоластические приемы». Наиболее известное педагогическое произведение А. Е. Богдановича «Педагогические воззрения белорусского народа», опубликованное в газете «Минский листок» в 1896 г., представляет собой по существу первую попытку анализа и обобщения идей и традиций народной педагогики в истории педагогической мысли Беларуси. Начало народного образования в Белорусском крае автор относит ко времени отмены крепостного права, когда крестьяне получили возможность доступа к изучению грамоты. Основой педагогической системы белорусского народа А. Е. Богданович считал трудовое воспитание: «Белорусский народ сознает значение воспитания как фактора, влияющего на развитие ума и нравственности, воли и характера, обуславливающих поведение личности... Все должны работать — вот основное положение в крестьянских воззрениях на труд»¹.

А. Е. Богданович с 1896 г. жил в

¹ Богданович А. Педагогические воззрения белорусского народа. // Минский листок. 1886. № 66.

Нижнем Новгороде и Ярославле, являлся близким другом А. М. Горького, пропагандировал и горячо отстаивал идеи дружбы между белорусским и русским народами. Свое отношение к белорусскому и русскому языкам он выразил следующим образом: «Для меня они одинаково милы и дороги. Один для меня язык родины, другой — язык Отечества»¹.

Заметный след в истории образования и педагогической мысли Беларуси конца XIX — начала XX вв. оставил учитель русского языка и словесности Несвижской и Паневежской учительских семинарий, педагог-исследователь, писатель и публицист Ф. А. Кудринский (псевд. Богдан Степанец) (1867—1933 гг.). Важнейшими педагогическими сочинениями Ф. А. Кудринского, которые получили широкую популярность в учительской среде, были книги «Забывтые семинарии» (1900 г.); «Семинаристы из народа: заметки педагога» (1902 г.); «О воспитании и обучении» (1911 г.); «Первый урок о любви» (1915 г.) и опубликованные в журнале «Народное образование в Виленском учебном округе» статьи: «Каким должен быть народный учитель по завету русской истории»; «Н. И. Пирогов — как личность и как педагог»; «О национальном воспитании»; «Педагогические разговоры»; «О практических уроках в учительских семинариях: общая методика» и др. Ф. А. Кудринский, пожалуй, как никто другой среди белорусских

педагогов-исследователей, наиболее активно развивал общие вопросы педагогики, воспитания, обучения, организации народного образования, роли учителя. Вслед за К. Д. Ушинским он подчеркивал идею народности воспитания, высоко ценил воспитательное значение родного языка, называя его «сердцем народа».

Важный вклад в разработку психологических основ обучения и совершенствование методики обучения грамотности внес педагог-исследователь, видный деятель народного образования Беларуси, директор Свислочской и Полоцкой учительских семинарий, первый директор Витебского учительского института К. И. Тихомиров (1858 г. — после 1920 г.). Основные его психолого-педагогические и методические труды опубликованы в 1901—1911 гг. в журнале «Народное образование в Виленском учебном округе»: «Главнейшие результаты изучения памяти»; «Психологические основы обучения»; «Слоговой метод обучения грамоте в новой обработке» и др.

Педагог-исследователь, директор Рогачевской учительской семинарии, первый директор Минского учительского института Д. А. Сцепура (1871—после 1930 г.) был активным сторонником перестройки сложившейся системы образования, внедрения новых методов и приемов обучения. В статье «Экспериментальная теория обучения правописанию в начальной школе» (1907 г.) он вы-

¹ Антология педагогической мысли Белорусской ССР / АПН СССР; Сост. М. С. Мятельский, П. С. Солнцев и др.; Редкол.: М. А. Лазарук и др. М.: Педагогика, 1986. 460 с. С. 234.

ступил против распространения идей немецкого педагога В. А. Лая, отстаивавшего «педагогику действия». Д. А. Сцепуро опубликовал ряд статей по истории народной школы на территории Беларуси дореволюционного периода.

Преподаватель Виленской гимназии А. В. Круковский в статье «Очерки педагогического прошлого в Северо-Западном крае», напечатанной в ЖМНП в феврале-сентябре 1917 г., подверг критическому анализу деятельность руководства ВУО и состояние образования в нем. А. В. Круковский негативно оценивал деятельность попечителя ВУО Н. А. Сергиевского как «время триумфа администрации и унижения учителя», а многие элементарные истины общеевропейской педагогики Н. А. Сергиевским отмечены как чуждые для тогдашней средней школы¹.

Исторический опыт становления и развития гимназического образования в белорусских губерниях ВУО в исследуемый период нашел отражение в книгах: Н. Адо, А. Смородского, В. Созоновича (Минская гимназия); И. Бельговского и С. Серебрякова (Виленская гимназия); И. Максимова (Гомельская гимназия); И. Глебова (Слущкая гимназия); А. Орлова и Р. Розенберга (Борисовская гимназия); Е. Орловского (Гродненская гимназия); М. Сазонова (Могилевская гимназия); А. Сапунова (Витебская гимназия); К. Шпаковского (Мозырская гим-

назия). Вопросы школьного строительства в Северо-Западном крае, развития содержания образования в указанный период обсуждались на страницах периодической печати в региональных журналах «Виленский вестник», «Вестник Западной России», «Минский листок», «Окраины России», «Северо-Западный край», «Циркуляр по Виленскому учебному округу». Вопросы развития общей педагогики, дидактики и частных методик преподавания и воспитания, проблемы реформирования школы и земского просвещения нашли широкое освещение на страницах официального педагогического журнала Северо-Западного края «Народное образование в Виленском учебном округе», издававшемся в 1901–1915 гг.

Важным направлением развития педагогической мысли на территории Беларуси пореформенного периода можно считать национальное. Главное содержание этого направления составляла проблема создания белорусской школы и образования на родном языке в белорусских губерниях. Эта проблема ставилась и обсуждалась белорусскими педагогами, народными учителями, писателями и поэтами, публицистами и критиками, учеными и деятелями просвещения на общероссийских и белорусских учительских съездах (М. Богданович, М. Горедский, Я. Колас, Я. Купала, К. Каганец, В. Ластовский, А. и И. Лудкевичи, С. Полуян, Б. Тарашкевич, А. Пашкевич (Тетка) и др.). Вопрос

¹ Круковский А. Очерки педагогического прошлого в Северо-Западном крае // Журнал Министерства народного просвещения. 1917. Июль-август. С. 86–104. С. 95.

о белорусской школе нашел отражение в региональных органах печати педагогических обществ: в Вильно — «Педагогические записки» (1905—1907 гг.), в Витебске — «Голос учителя» (1908 г.). В Петербурге в 1909 г. вышел журнал витебских учителей «Белорусский учитель», в Могилеве — «Белорусский учительский вестник» (1910—1911 гг.). На страницах первых белорусскоязычных газет «Наша доля» (1906 г.) и «Наша нива» (1906—1915 гг.) в статьях вышеназванных лидеров белорусского национально-культурного возрождения, в том числе и помещенных в рубрике «Национальная школа», обсуждались вопросы разработки концепции белорусской национальной школы, среди белорусской общественности пропагандировался передовой педагогический опыт украинских коллег.

Проблемы и пути развития образования и педагогической мысли Беларуси рассматривались в общероссийской педагогической печати, прежде всего в журналах «Русская школа», «Журнал Министерства народного просвещения», «Вестник воспитания». В журнале «Русская школа» в конце XIX — начале XX вв. г. публиковали свои статьи известные российские, белорусские и украинские педагоги, ученые и деятели просвещения: В. Белецкий, Ю. Веселовский, братья А. и К. Ельские, А. Луцкевич (А. Новина), С. Русова, Г. Тумим, В. Флеров, В. Чарнолуский и др. Устойчивый интерес к проблеме национального образования и воспитания, «подогретый» событиями первой русской революции, основательно прояв-

лялся в журнале «Русская школа» на протяжении 1905—1913 гг.

Новый этап в историко-педагогической разработке вопросов развития образования и педагогической мысли Беларуси последней трети XIX — начала XX вв. включает в себя *советский период* (1917—1991 гг.). Наиболее плодотворными в изучении исследуемой тематики в этот отрезок времени были 20-е и 80-е годы XX века.

В 20-е годы проблематика истории образования, педагогической мысли и общественно-педагогического движения Беларуси пореформенного периода нашла отражение в работах известных российских и белорусских историков и педагогов. К книгам историков В. М. Игнатовского «История Беларуси в XIX и в начале XX столетия» (1928 г.) и М. В. Довнар-Запольского «История Беларуси», рукопись которой была подготовлена в 20-е гг., но по причине большевистского запрета увидела свет только в 1994 г., содержались статистические данные и оценки развития образования в губерниях Северо-Западного края, с критических позиций оценивалась школьная политика правительства, направленная на русификацию и запрет образования на белорусском языке.

Исследование Д. А. Сцепуры «Состояние народного просвещения в Беларуси до войны 1914 г.» (Минск, 1926 г.) было первой специальной работой в советской Беларуси по истории образования. Известный историк, первый ректор Белорусского государственного университета

В. И. Пичета в работе «Белорусский язык как фактор национально-культурный» (1924 г.) исследовал роль белорусского языка в общественном, национально-культурном и педагогическом развитии белорусов.

Известный белорусский политический деятель и публицист А. И. Цвикевич издал в 1929 г. книгу «Западно-руссизм»: Очерки из истории общественной мысли в Беларуси в XIX и начале XX вв., в которой много внимания уделил развитию просвещения в Беларуси, государственной школьной политике и «западнорусизму» как специфическому направлению в общественной мысли России пореформенного периода.

Книга белорусского педагога и деятеля образования П. Я. Панкевича «История педагогики: Краткий очерк для педфаков, педтехникума и школьных работников БССР. Выпуск первый» (Минск, 1929 г.) являлась первым белорусскоязычным учебником по истории педагогики, написанным с классовых позиций в соответствии с постулатами большевистской идеологии.

В 30–40-е годы данная тема в Беларуси фактически не разрабатывалась. Неотъемлемым атрибутом публикаций по истории образования и педагогики было неприятие культурно-национального и педагогического наследия деятелей белорусской культуры и просвещения. В первой половине 50-х гг. в Москве были защищены первые кандидатские диссертации по историко-педагогической проблематике данного периода, которые отличались тенденциозностью,

описательностью и обилием статистических сведений, демонстрирующих недоступность образования для простого народа, наличием анализа педагогических взглядов и деятельности «разрешенных» персоналий (М. К. Кириллов. Очерки по истории начальной школы Белоруссии в XIX и XX в. (с начала XIX до 1917 г.); П. С. Иващенко. Начальная народная школа в Белоруссии с конца XIX в. до Великой Октябрьской социалистической революции); И. А. Алисиевич. Педагогические взгляды Я. Коласа (К. М. Мицкевича).

Ситуация в области истории педагогики как в БССР, так и в целом в СССР, стала меняться после XX съезда КПСС, когда открылся частичный доступ к ранее запрещенным архивным документам и материалам и, как следствие, усилился интерес к данной проблематике, повысился научный уровень исследований белорусских историков педагогики. В работе А. И. Кравцова «Педагогическое образование в Белоруссии в дооктябрьский период» (Минск, 1958 г.) впервые на основе глубокого и всестороннего анализа источников были выявлены корни русификаторской образовательной, в том числе кадровой политики правительства в белорусских губерниях, проанализированы особенности состояния и развития педагогического образования в Северо-Западном крае. Двумя изданиями (1957 и 1961 гг.) вышло первое историко-педагогическое исследование на белорусском языке (И. М. Ильюшин, С. А. Умрейко. «Народное просвещение в Белорусской ССР»), где на 60-

ти страницах с использованием ограниченного числа источников давался краткий обзор истории просвещения и образования на белорусских землях с XI в. до 1917 г.

В 60-е годы тематика диссертационных историко-педагогических исследований дополнилась проблемами средней школы (З. А. Пастухова. Средняя школа в Белоруссии во второй половине XIX и начале XX вв. Москва, 1964 г.). В обобщающей коллективной монографии «Очерки истории народного просвещения и педагогической мысли в Беларуси» (Минск, 1968 г.) впервые значительное место было отведено образовательным и педагогическим проблемам пореформенного периода. Несмотря на продолжение использования термина «борьба» (партии большевиков, РСДРП, прогрессивной учительской общественности, родительского движения за передовую школу и т. п.) как неотъемлемого атрибута исторических исследований советского времени, содержание диссертаций и публикаций высвечивается уже новыми гранями. В диссертационном исследовании А. В. Трухан «Борьба белорусской прогрессивной общественности за демократизацию народного образования во второй половине XIX — начале XX вв.» (Минск, 1969 г.) в качестве важнейшего фактора развития образования анализируется издательская деятельность педагогических обществ Беларуси начала XX в.

В 70-е годы белорусские ученые обратились к исследованию педагогической журналистики (С. В. Лузгина. «Вопросы народного про-

свещения в первых легальных газетах Беларуси»), женскому образованию (Г. Г. Сенькевич. «Женские училища и гимназии в Белоруссии во второй половине XIX в.»), к анализу основных проблем образования на родном языке (В. К. Журавлев. «Развитие народного образования на родном и украинском языках в Белоруссии и на Украине: дооктябрьский период» (Москва, 1978 г.), к истории профессионально-технического образования (М. Н. Абраменко «Низшая профессиональная школа в дореволюционной Белоруссии» (Минск, 1975 г.).

В исследованиях 70-х гг. делается акцент на изучении творческого наследия видных персоналий педагогической мысли Беларуси второй половины XIX — начала XX вв.: диссертационное исследование В. Н. Родионова «Педагогическое наследие Я. Коласа и его значение для современной школы» (1977 г.); работы Г. Г. Сенькевич: «Последователи К. Д. Ушинского в Беларуси (60-е — 90-е гг. XIX в.)»; «Педагогическая и просветительская деятельность П. Н. Лепешинского»; совместные публикации Г. Г. Сенькевич и А. В. Трухан: «Ю. Ф. Крачковский — педагог», «Педагогические взгляды Ф. А. Кудринского»; публикации В. И. Шиханцовой о педагогических взглядах и деятельности А. Е. Богдановича.

Белорусская историко-педагогическая тематика находила свое отражение в общесоюзных изданиях. Обобщающий труд «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая

половина XIX в.» (Москва, 1976 г.) содержал главу «Школа и педагогическая мысль в Белоруссии», подготовленную М. К. Кирилловым и С. А. Умрейко, которая отличалась от предыдущих работ прежде всего более убедительной мотивацией и фактологической аргументированностью и, как следствие, расстановкой достаточно правильных акцентов относительно уже набившего оскомину утверждения о «бедственном состоянии национальной белорусской культуры и школы». Авторы, на наш взгляд, справедливо констатируют, что восстание 1863—1864 гг. и его последствия предопределили специфику образовательной политики правительства в Беларуси и Литве. Впервые в подобного рода исследовании подчеркивается, что «в течение почти всей второй половины XIX столетия правительство сохраняло в белорусских губерниях полувоенную администрацию и жестко преследовало национальную культуру»¹, что в содержании главы раскрывается на основе многочисленных фактов и аргументов. Сделан вывод об отрицательном воздействии политики правительства на состояние народного образования в Северо-Западном крае².

Данное издание в отражении белорусской тематики выглядит более научно и аргументировано по сравнению с «Очерками истории школы и педагогической мысли народов СССР: конец XIX — начало XX в.» (Москва, 1991 г.), где глава «Школа и

педагогическая мысль в Белоруссии» в разделе «Школа и педагогическая мысль народов России» изобилует многочисленными и часто мало что говорящими данными (таблицами, цифрами, процентами) в ущерб историко-педагогическому анализу, обобщениям и выводам.

Важнейшим достижением советской историко-педагогической науки стала публикация в 1979 г. библиографического указателя «Советская литература по истории школы и педагогики дореволюционной России: 1918—1977 гг.», автором-составителем которой был Э. Д. Днепров. Этот фундаментальный труд, вмещающий важнейшие публикации и тематику диссертационных исследований по различным аспектам и проблемам образования и педагогической мысли пореформенной Беларуси, не утратил актуальности и для современного исследователя.

В 80-е годы происходила дальнейшая углубленная разработка отдельных аспектов исследуемой нами проблемы. М. С. Мятельский в кандидатской диссертации «Школа и педагогическая мысль в Белоруссии с 1895 г. до Великой Октябрьской социалистической революции» (Минск, 1982 г.) проанализировал ступени развития общего и профессионального образования, деятельность земств в организации начальной школы, родительских комитетов на территории Беларуси. Е. Г. Андреева в книге

¹ Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX в. / Под ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина. М.: Педагогика, 1991. 448 с. С. 404.

² Там же: С. 407.

«Гуманистические идеи первоначального воспитания детей в дореволюционной России» (Минск, 1985 г.) охарактеризовала особенности дошкольного воспитания в белорусских губерниях. В 1985 г. в Минске вышло в свет обобщающее историко-педагогическое исследование белорусских авторов на белорусском языке «Просвещение и педагогическая мысль в Беларуси: с древних времен до 1917 г.», где на основе многочисленных архивных источников и дореволюционной литературы дан комплексный анализ основных условий, тенденций, особенностей и направлений развития народного образования и педагогической мысли Беларуси обозначенного периода.

В 1986 г. в Москве в серии «Антология педагогической мысли Белорусской ССР» вышла книга «Антология педагогической мысли Белорусской ССР» (под ред. М. А. Лазарука), где представлено педагогическое наследие белорусского народа с древнейших времен до 80-х гг. XX в. Значительный раздел книги охватывают материалы с конца XVIII до начала XX вв. Это — авторские тексты педагогов, представителей образования и педагогической мысли Беларуси указанного периода, материалы о развитии народного просвещения, образовательной политике правительства, общественно-педагогическом движении, педагогической журналистике Беларуси¹.

В целом, несмотря на расширение тематики и совершенствование иссле-

довательской методике, преимущественное большинство научных работ периода 50–80-х годов по данной проблематике несло на себе глубокий отпечаток стереотипов и подходов сталинских времен, имело поверхностно-описательный характер. Преобладали работы, которые освещали количественные показатели развития образования, просветительскую деятельность большевиков, участие учителей и учеников в революционном движении. Персоналии многих выдающихся деятелей белорусского национально-культурного возрождения и их произведение оставались под запретом.

На рубеже 80–90-х годов XX в. происходит вызревание качественно нового этапа в развитии историко-педагогических исследований Беларуси. Осуществляется переход от марксистско-ленинской методологии к философскому, гносеологическому плюрализму. Ученые сосредотачиваются над пересмотром, переоценкой, переосмыслением исторических периодов, явлений, процессов, фактов. П. И. Леуго в диссертационном исследовании «Трудовое воспитание и обучение в школах Белоруссии конца XVIII — XIX вв.» (1991 г.) охарактеризовал содержание идей трудового воспитания и обучения, раскрыл преемственность их развития, показал содержание и характер подготовки учителей к решению задач трудового обучения в условиях Беларуси. Важным событием для историко-педагогической науки Беларуси стало издание в 1995 г. на белорусском языке

¹ Антология педагогической мысли Белорусской ССР / АПН СССР; Сост. М. С. Мятельский, П. С. Солнцев и др.; Редкол.: М. А. Лазарук и др. М.: Педагогика, 1986. 460 с.

ке библиографического указателя в 2-х книгах «Просвещение и педагогическая мысль в Беларуси: с древности до начала XX в.» (отв. редактор С. В. Снапковская), подготовленного в лаборатории истории образования и этнопедагогики Национального института образования Министерства образования Республики Беларусь. В указатель вошло более 4-х с половиной тысяч библиографических единиц. Научная новизна издания состояла в наличии кратких комментариев к архивным источникам, извлеченных из архивов России, Беларуси и Литвы.

В 1995 г. вышла монография С. В. Снапковской «У истоков национальной педагогики: Из истории школы и педагогической мысли Беларуси конца XIX — начала XX вв.». Автор с новых методологических позиций подошел к проблеме развития образования и педагогической мысли Беларуси указанного периода, поставив под сомнение распространенные ранее тезисы о забитости и широкой неграмотности белорусов, обогатив педагогическую мысль творческим наследием видных деятелей белорусского возрождения. В следующей монографии С. В. Снапковской «Образовательная политика и школа в Беларуси в конце XIX — начале XX вв.» (1998 г.) затронуты этнокультурные (региональные, конфессиональные и языковые) аспекты развития просвещения и педагогической мысли, выявлены особенности правительственной политики в области просвещения на территории Северо-Западного края в указанный период. В 2001 г. С. В. Снапковская издала учебное пособие для студентов

вузов Республики Беларусь «История образования и педагогической мысли Беларуси (60-е годы XIX — начало XX вв.», а в 2006 г. — учебно-методическое пособие «История образования и педагогической мысли».

В 1990-е—начале 2000-х гг. вопросы развития культуры, образования и правительственной политики в этих областях на территории Беларуси стали предметом все более пристального внимания белорусских историков. В монографии З. В. Шибеки «Города Беларуси (60-е годы XIX — начало XX вв.)» (1997 г.) и его последующих публикациях основательно рассмотрены образовательно-просветительский потенциал городов и местечек и двойственность их культурной роли. В книге В. В. Григорьевой, В. И. Новицко, Е. Н. Филатовой и В. М. Завальнюка «Конфессии в Беларуси» (1998 г.) проанализирована конфессиональная политика в пореформенный период, роль православной и католической церкви, а также других конфессий в развитии просвещения и школы Беларуси. С. М. Восович в кандидатской диссертации «Учебные заведения православного духовного ведомства в Беларуси: конец XVIII века — 1914 г.» (2003 г.) выявил специфику деятельности различных типов учебных заведений православного ведомства (церковные школы, женские училища, духовные семинарии и училища), определил их место и значимость в культурно-просветительской жизни Беларуси. Исследуемый период и его педагогическая проблематика находили все более широкое отражение в ис-

торико-педагогических исследованиях. В монографии Е. Л. Евдокимовой «Тенденции развития гимназического образования в Беларуси в XIX — XX вв.» (1998 г.) проанализированы особенности становления гимназической педагогики в белорусских губерниях, показан вклад белорусских педагогов и деятелей образования ВУО в развитие образования и педагогической науки. В. Н. Лухверчик в кандидатской диссертации «Становление и развитие среднего педагогического образования в дореволюционной Белоруссии (вторая половина XIX — начало XX вв.)» (1997 г.) исследовал вопросы теории и практики подготовки учителей в дореволюционной Беларуси и раскрыл пути реализации их профессиональной подготовки в деятельности различных типов средних учебных заведений. Вопросы школьной политики правительства, профессионального образования, общественно-педагогического движения, обучения на белорусском языке, педагогической мысли Беларуси XIX—начала XX вв. исследованы также в исторических и историко-педагогических работах Е. Г. Андреевой, Л. М. Лыча, П. И. Леуты, В. В. Ляховского, В. П. Пичукова, Г. В. Родченко, А. Ф. Свиб, С. В. Снапковской, А. Ф. Смоленчука, Т. Г. Шароновой и других авторов. Малоисследованные аспекты развития образования и педагогической мысли Беларуси как

западной окраины Российской империи раскрываются в монографии белорусского историка педагогики С. В. Снапковской «Развитие образования и педагогической мысли Беларуси во второй половине XIX — начале XX вв.», изданной в Москве в 2011 г. На основе архивных документов и периодической печати второй половины XIX — начала XX вв. показана специфика образовательной политики правительства в Северо-западном крае, выявлены и обоснованы основные направления развития образования и педагогической мысли Беларуси. Автором исследуются условия, ведущие факторы, тенденции и особенности развития просвещения в белорусских губерниях, а также проблемы становления белорусской национальной школы¹. В 2017 году С. В. Снапковской в Минске была издана книга на белорусском языке «Культурологическая мысль Беларуси», где на основе исследований белорусских, российских и польских авторов с позиций аксиологического подхода теоретически обоснованы и раскрыты основные детерминанты белорусской культуры, определены ключевые этапы и особенности развития культурологической мысли Беларуси дооктябрьского периода². Содержание книги не только углубляет знания читателей по актуальным вопросам теории и истории культуры и педагогики, но и предлага-

¹ Снапковская С. В. Развитие образования и педагогической мысли Беларуси: вторая половина XIX — начало XX вв.: Монография. М. : УРАО ИТИП, 2011. 308 с.

² Снапкоўская С. В. Культуралагічная думка Беларусі : вучэб. дапам. / С. В. Снапкоўская, К. У. Антановіч. Мінск : РІВШ, 2017. 216 с.

ет оригинальную авторскую методику внедрения системы нравственных ценностей в современный культурно-образовательный процесс.

Исследуемая нами проблема развития образования и педагогики, а в более широком контексте - культуры и духовной сферы Беларуси указанного периода, являлась также предметом определенного внимания историографии других стран, прежде всего соседних — России, Польши, Украины, а также Германии и других западных государств. Данная тематика находила свое отражение в той или иной степени в обобщающих трудах по истории Беларуси, а также России. В крупных университетах европейской части Российской империи в XIX — начале XX вв. возникли многочисленные исследования, объектом которых были «белорусские», «северо-западные» или «восточнопольские» территории. С конца XIX в. западными провинциями Российской империи заинтересовались немецкие ученые, которые занимались изучением Восточной Европы и славянства. При этом, как справедливо отмечает современный немецкий исследователь белорусской историографии Р. Линднер в своей книге «Историки и власть: нациотворческий процесс и историческая политика в Беларуси XIX—XX вв. (СПб., 2003 г.)», «прежде всего российская и польская историографии использовали историю Беларуси для освещения собственной государственной и национальной истории»¹.

Внимание польских историков второй половины XIX — начала XX вв. к белорусской истории соответствовало польским национальным интересам. Главным стимулом для того, чтобы заниматься историей и краеведением восточных провинций, входивших до разделов Речи Посполитой в состав Короны Польской, был поиск «доказательств» для обоснования тезиса, что восточнославянские земли (Украина и Беларусь) и их культурные традиции сильнее связаны в историческом контексте Польши - Литвы, чем Великороссии².

В частности, представители «краковской» школы польской историографии рассматривали польское присутствие на белорусских и украинских землях как цивилизаторскую миссию, связывая ее с «животворным влиянием католицизма». Представители «варшавской» школы отдавали предпочтение образу «вековой миссии» Польши в деле осуществления «ягелонской идеи», т. е. объединения вокруг Польши народов Литвы, Беларуси и Украины. И эта историографическая тенденция была определяющей до конца Первой мировой войны. Варшавские историки придерживались концепции «безисторических народов», к которым соответственно относили и белорусов. По этой концепции со времен «Диалектики народного духа» Гегеля существовало разделение между народами, которые имели «современное государство» и не

¹ *Линднер Р.* Гісторыкі і ўлада: нацыятворчы працэс і гістарычная палітыка ў Беларусі XIX—XX ст. / Пер. з ням. Л. Баршчэўскага; нав. рэд. Г. Сагановіча — СПб. : Неўскі прасцяг, 2003. 540 с. С. 118.

² Там же. С. 118.

имели его — соответственно, имели или не имели историю¹.

Среди польских публицистов и исследователей можно выделить два этапа в заинтересованности белорусской проблематикой. Первый охватывает вторую половину XIX в. и был связан с ростом интереса к белорусской народной культуре. Второй начался после 1905 г., когда предметом анализа стала уже не только этнография Беларуси, но и первые симптомы оживления национально-культурного движения².

Одной из наиболее известных работ первого этапа можно считать капитальное 3-томное исследование краковского этнолога М. Федоровского «Люд белорусский на Руси Литовской», вышедшее в 1897–1903 гг., в котором собраны материалы о языке, религии, литературе и народной культуре белорусов. На втором этапе ведущее место в польской историографии и публицистике занимали работы Л. Василевского, ставшего впоследствии известным политическим деятелем. В своих первых статьях по белорусской тематике он, в частности, подчеркивал, что главной причиной ассимиляции белорусов со стороны русских и поляков было отсутствие своей интеллигенции. Публицист выступал за то, чтобы белорусы получили возможность «хотя бы начального образования на родном языке»³.

До 1918 г. в Польше было издано только одно серьезное исследование по истории Беларуси — книга Л. Василевского «Литва и Беларусь. Прошлое — современность — тенденции развития»⁴. По существу, книга написана в соответствии с «ягелонской концепцией», поскольку автор разделяет идею «мирной польской колонизации на востоке». В то же время она была проникнута миссионерским духом и цивилизационными идеологиями «краковской» школы, где главным противником выступала Россия⁵. При анализе просветительско-литературного творчества персонала белорусского национально-культурного движения католическая составляющая выдвигается автором на ведущее место. Л. Василевским заостряется внимание на проблеме функционирования белорусского языка в школе и костеле. Автор приходит к выводу, что ассимиляция белорусского языка с соседними — польским и русским — вела к стиранию его (белорусского языка — С. С.) явных отличий и утрате самобытности. Белорусский язык стал служить только практическим целям и плодотворно развивался в устной форме в белорусской народной культуре. По причине неразвитости до конца XIX в. белорусский язык не использовался в школах, а родители белорусских детей не желали записываться в белорусы,

¹ Там же. С. 119.

² *Stoczevska B.* Litwa, Białoruś Ukraina w myśli politycznej Leona Wasilewskiego / *B. Stoczevska.* — **Kraków, 1998.** 397 s. S. 161.

³ Там же. S. 163.

⁴ *Wasilewski L.* Litwa i Białoruś. Przeszłość — teraźniejszość — tendencje rozwojowe / *L. Wasilewski.* — **Kraków, Spółka Nakładowa «Książka», 1912.** 361 s.

⁵ Там же. S. 120.

поскольку только польский и русский языки могли их детям обеспечить хорошее образование и дальнейшее социальное продвижение. Поэтому белорусский язык не прижился ни в одном социальном институте: ни в костеле, ни в церкви, ни в школе. Л. Василевский строит свое исследование на школьном материале только Виленской губернии, где при высоком удельном весе белорусов колонизация имела большое место. Между тем образовательная ситуация в других белорусских регионах не была подвергнута изучению и компаративистскому анализу.

В межвоенный период наиболее интересным трудом по белорусской проблематике являлся «Краткий очерк белорусского вопроса», подготовленный в 1928 г. Генеральным штабом польской армии и предназначенный только для служебного использования. В первых разделах работы характеризуются российское и польское влияния на Беларусь, особенности национальных, культурных, конфессиональных и языковых отношений на ее территории в XIX — начале XX вв. В частности, утверждается, что в XIX в. на территории Беларуси боролись две культуры — польская и русская. В то время как польская культура распространялась добровольно, русская вводилась «путем принуждения и репрессий». Главными проводниками русской культуры выступали православная церковь и чиновничество. Белорусской интеллигенции не существовало, а был только темный забитый крестьянин,

не разбиравшийся в национальных отношениях. Белорусский народ был разделен по религиозному принципу: католики считались поляками, православные — русскими. Белорусская литература основывалась на деятельности польского элемента, существовавшего издавна в Беларуси¹.

В период существования ПНР (1944–1989 г.) единственным синтетическим исследованием по белорусской истории была книга М. Космана «История Беларуси» (1979 г.). В небольшом разделе о развитии народного просвещения в XIX — начале XX вв. автор констатировал, что в первой половине века царские власти окончательно ликвидировали школы, созданные в духе Эдукационной комиссии, не сумев, однако, создать собственной системы всеобщего начального образования. Их цель заключалась в том, чтобы, «с одной стороны, только готовить людей к труду, в то время как иметь квалификацию здесь не считалось необходимым, с другой стороны, в учебные учреждения вводились программы, направленные на интеграцию белорусских земель с российским государством». Особое внимание уделялось гуманитарным дисциплинам, в первую очередь, истории. Польский язык был заменен русским, для белорусского языка места так и не было найдено в системе образования до Октябрьской революции. Отмечается, что власти усматривали в белорусской культуре проявления неблагонадежных идей, вредных для существующего строя. Далее М. Косман отмечает, что

¹ Кароткі нарыс беларускага пытання // Arche-Пачатак. 2007. № 11. С. 104–421. С. 110–111. С. 117–118.

учебные программы делали акцент на такие предметы, как религия и церковная история, детей учили читать, писать и основам арифметики. «Задачей школы было воспитание молодежи в духе набожности и полного послушания царю. Так усиливалась пропасть между воспитанием и потребностями современного, развивающегося общества». Чиновники внимательно следили за содержанием школьных библиотек, чтобы туда не проникала демократическая литература. Они всячески старались не допустить влияния учителей на выбор учебников, явно им не доверяя¹.

С конца 1980-х гг. в Польше значительно возросло количество исследований по белорусской истории. В специальных трудах по истории Беларуси второй половины XIX — начала XX вв. польские авторы не могли пройти мимо проблем развития школы и просвещения. В книге С. Ланеца по истории Беларуси второй половины XIX в. (1997 г.) дана характеристика начальному, среднему, профессиональному, женскому образованию, в целом критически оценена образовательная политика правительства, поскольку «русификация тормозила развитие начального и среднего образования»². Отмечается, что учебные программы начальной школы были не упорядочены. В классических гимназиях доминировали древние (греческий и латинский), современные иностранные и

русский языки. Ликвидация в 1871 г. реальных гимназий привела к падению уровня обучения в реальных школах. Подчеркивается, что все средние школы, как государственные, так и частные были платные. Известное распоряжение министра народного просвещения И. Д. Деянова 1887 г. (о кухаркиных детях) сделало Россию изгоем среди европейских стран в вопросе доступа к образованию³. Создавались начальные и средние «тайные» школы, в которых обучение давалось на польском и белорусском языках. Попытки создания университета в Беларуси оказались безуспешным. В заключении, повторяя уже известный тезис о запоздалости белорусов в борьбе за свое национальное самосознание и идентичность и, отмечая, что вина за это лежит на русификации и колонизации, С. Ланец подчеркивает роль католиков в борьбе за национальное возрождение белорусов, ссылаясь на известного польского исследователя Р. Радзика. Последний в этой связи писал, что создатели белорусскости в XIX в. были преимущественно католиками, участниками за независимость, тесно связанными с польской культурой⁴.

В книге С. Ланеца по истории Беларуси 1900–1914 гг. также немало внимания уделено проблематике культуры, просвещения и образования. Констатируется, что создателями белорусской литературы на белорусском

1 *Kosman Marcelli*. Historia Białorusi / *M. Kosman*. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, 1979. – 318 s. – S. 252.

2 *St. Laniec*. Białoruś w dobie kryzysu społeczno-politycznego (1900–1914) / *Laniec St.* – Olshzyn, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1993. 133 s. S. 176.

3 Там же. С. 146.

4 Там же. С. 176.

языке, на котором говорили крестьяне, были так называемые «кресовые» литераторы, выходцы из шляхты, жившие на Виленщине, Гродненщине и Минщине (В. Дунин-Мартинкевич, Я. Борщевский, В. Сырокомля, Л. Кондратович, Я. Чечёт, Е. Ожешко и др.)¹. Он отмечает, что фактический запрет российским правительством публикаций на белорусском языке после восстания 1863—1864 гг. имел две цели: не допустить возрождения идеи федерализма Речи Посполитой и задавить в зародыше белорусское национальное движение путем внедрения в сознание белорусов тезиса, что они — это ветвь русского народа, говорящие только на особом диалекте².

Автор обращает внимание на то, что начальные школы в деревнях и бедных городских районах в подавляющем большинстве размещались в примитивных условиях. Особенно трудными были условия труда учителей. Земская школа занималась провинциальным просвещением. В совершенно других, добротных условиях находились профессиональные школы и гимназии, где оплата за обучения была довольно высокой. Несмотря на отмену в 1905 г. одиозного распоряжения И. Д. Делянова, отмечает С. Ланец, «Российская империя оставалась единственным госу-

дарством в Европе, в котором действовала столь жесткая социальная иерархия»³. Попытки создания белорусской школы, как и открытия университета в Беларуси, оказались безуспешными из-за сопротивления российского правительства⁴.

Е. Лаговска в книге о проблемах культуры Беларуси в 1914—1929 гг. посвятила главу предпосылкам развития культуры Беларуси в XIX — начале XX вв., которая была частично польской, частично русской, а собственно белорусская культура была низведена до уровня фольклора⁵. Принципиальные изменения в системе просвещения наступили после восстания 1863—1864 гг., когда преобладающее число школ было переведено в распоряжение МНП⁶. Система просвещения в этот период была очень разношерстной и далекой от удовлетворения образовательных потребностей населения. Ограниченный доступ к школьному образованию облегчал властям манипулирование обществом. Исследователь отмечает, что, несмотря на рост национального самосознания белорусов, в школах не нашлось места белорусскому языку⁷.

Е. Миронович в 2003 г. в Петербурге издал на белорусском языке монографию «Новейшая исто-

¹ St. Laniec. Białoruś w drugiej połowie XIX stulecia / Łaniec St. — Olsztyn, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1997. — 205 s. — S. 25.

² Там же. С. 26.

³ Там же. С. 102.

⁴ Там же С. 106.

⁵ Glogowska H. Białoruś 1914—1929. Kultura pod presją polityki / H. Glogowska. — Białystok, Białoruskie Towarzystwo Historyczne, 1996. 238 s. S. 11.

⁶ Там же. С. 131.

⁷ Там же. С. 15.

рия Беларуси», где показал основные тенденции развития просвещения в пореформенный период на территории Беларуси в контексте проблемы формирования белорусской национальной идеи¹. В учебнике по истории Беларуси XX в., изданном в Варшаве в 2007 г., Е. Миронович анализирует вопросы обучения на родном языке в контексте внешних и внутренних факторов развития белорусского социума. Автор отмечает слабость белорусской интеллектуальной и экономической элиты, изначально призванной стать важнейшим элементом развития культуры и национальной идеологии, подчеркивая одновременно, что «анемия белорусских задач осуществлялась на фоне интенсивных польских и российских влияний»².

Ю. Туронак в книге «Модерная история Беларуси» (Вильнюс, 2006 г.) также подчеркивает, что белорусская литература, особенно после 1863 г., создавалась преимущественно католической шляхтой, акцентировала польские традиции борьбы с Россией, идеализировала католицизм и бывшую Речь Посполитую, пропагандировала общность политических интересов Польши и Беларуси как ее провинции³. Он проанализировал историю создания и установил авторство первого белорусского «Лементаря» (Букваря — С.

С.), изданного в 1906 г. в Петербурге⁴, отметил вклад лидеров белорусского национально-культурного возрождения начала XX в. как в подготовку первых белорусских учебников, так и в развитие образования и педагогической мысли Беларуси в целом.

Д. Михалук в книге о создании и деятельности Белорусской Народной Республики в 1918—1920 гг. (Торунь, 2010 г.) выявила основные тенденции развития образования в Беларуси в XIX и в начале XX вв., широко используя наше исследование «Образовательная политика и школа в Беларуси в конце XIX — начале XX вв.»⁵. Она отмечает, что усиление правительственной политики в сторону русификации произошло, прежде всего, в области культуры и школы. Рост числа русскоязычных народных школ был связан со стремлением избавить белорусов из-под влияния польской культуры и польского политического движения⁶.

Среди собственно историко-педагогических исследований польских авторов рассматриваемый нами период не был предметом специального изучения. Из работ, наиболее близких по теме и периоду исследования, следует выделить книгу Л. Заштовта «Кресы. 1832—1864: Школьное дело на литовских и русских землях бывшей

¹ *Mironowicz E.* Białorus. Warszawa: Wydawnictwo TRIO, 2007. 412 s. S. 243.

² Там же. С. 24.

³ *Туронак Ю.* Мадэрная гісторыя Беларусі. / Ю. Туронак. Вільня: Інстытут беларусістыкі, 2006. 877 с. С. 154.

⁴ Там же. С. 31—40.

⁵ *Michaluk D.* Białoruska Republika Ludowa 1918—1920. U podstaw białoruskiej państwowości / D. Michaluk. Toruń, 2010. 597 s. S.46—53.

⁶ Там же С. 46.

Речи Посполитой» (1997 г.), которая представляет собой специальное фундаментальное исследование по истории образования Литвы и Беларуси¹.

Автор сосредотачивает внимание на правительственной образовательной политике и деятельности руководства ВУО, рассматривая насаждение русскоязычной православной школы в качестве основного орудия правительственной политики, направленного против католицизма и «польскости» в белорусско-литовских губерниях. Исследователь подчеркивает, что «несмотря на эксперимент с белорусскими книжками в народных школах, если белорусский язык где-либо и появлялся в учебном процессе к 1864 г., то тотчас же вытеснялся из школы»². Л. Заштовт раскрывает причины динамики быстрого роста русской школы в Литве и Беларуси, роль в этом процессе попечителей ВУО, отмечает тяжелое положение народных учителей. Автор приходит к выводу, что, «несмотря на значительное финансирование школьного дела, направленное на развитие народной (русской — С. С.) школы во второй половине XIX и в начале XX вв., до конца существования царской России не удалось решить проблему массовой безграмотности в деревне»³. В этой связи он высоко оценивает роль нелегальных так называемых «тайных школ», которые начали свою деятель-

ность в 70-х гг. XIX в., отмечая, что их число в границах ВУО могло быть приравнено к количеству официально функционировавших российских школ⁴. Этому вопросу Л. Заштовт посвятил специальную публикацию, содержащуюся в своей следующей книге о развитии народов и государств Центральной и Восточной Европы⁵.

Подход к проблеме развития образования и педагогической мысли Беларуси в польской историографии не являлся одномерным и застывшим явлением. Он менялся в зависимости от политической ориентации и социального развития страны, уровня имеющихся научно-педагогических кадров и их национально-культурной направленности.

Следствием возрастающего интереса научного и педагогического сообщества к историко-педагогическому знанию явилось в последние годы введение в научный оборот малоизвестных и неизвестных ранее материалов по данной проблеме. Это существенно расширило источниковедческую и историографическую базу исследования образования и педагогической мысли Беларуси пореформенного периода. Педагогическая историография Беларуси меняется основательно. Содержание истории педагогики существенно углубляется за счет фундаментальных работ по сопредельным наукам: истории Беларуси,

¹ Zasztowt L. Kresy 1832–1864. Szkolnictwo na ziemiach litewskich i ruskich dawniej Rzeczypospolitej / L. Zasztowt. Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Historii nauki PAN, 1997. 456 s.

² Там же. С 360.

³ Там же. С. 363.

⁴ Там же. С. 364.

⁵ Zasztowt L. Europa Srodkowa – Wschodnia a Rosja XIX – XX wieku. W kregu edukacji i polityki / L. Zasztowt. – Warszawa, Studium Europy Wschodniej, 2007. 561 s.

культурологии, этнографии, этнологии, социологии, истории философии, а также изданий энциклопедического и справочно-библиографического характера непосредственно по истории педагогики. Историко-педагогические исследования обогащаются возвращением из культурного небытия персоналий белорусских ученых, деятелей просвещения и педагогов и введением в научно-педагогический оборот их творческого наследия.

Историографический анализ выявил наличие *трех основных этапов в исследовании проблемы развития образования и педагогической мысли Беларуси второй половины XIX — начала XX вв.* Первый — *досоветский*, характеризуется дву-

мя подходами — правительственным, официальным, стоящим на позициях «западнорусизма» и национальным, нацеленным на разработку основ национальной системы образования. Второй этап — *советский*, основанный на марксистской методологии, однако к 60-м гг. XX в. склонявшийся к переоценке дореволюционного историко-педагогического опыта с позиций гносеологического подхода. Третий — *постсоветский период*, характеризуется комплексным подходом в переосмыслении досоветской и советской педагогики, ориентированный на национальные идеалы и ценности, устремленность историко-педагогических исследований в будущее.

Список источников и литературы

1. Антология педагогической мысли Белорусской ССР / АПН СССР; Сост. М. С. Мятельский, П. С. Солнцев и др.; Редкол.: М. А. Лазарук и др. — М.: Педагогика, 1986. — 460 с.
2. Богданович А. Педагогические воззрения белорусского народа. / А. Богданович // Минский листок. — 1886. — № 66.
3. Кароткі нарыс беларускага пытання // Агचे-Пачатак. — 2007. — № 11. — С. 104 — 421.
4. Круковский А. Очерки педагогического прошлого в Северо-Западном крае / А. Круковский // Журнал Министерства народного просвещения. — 1917. — Июль-август. — С. 86—104.
5. Лінднэр Р. Гісторыкі і ўлада: нацыятворчы працэс і гістарычная палітыка ў Беларусі XIX-XX ст. / Р. Лінднэр. Пер.

- з ням. Л. Баршчэўскага; нав. рэд. Г. Сагановіча — СПб.: Неўскі прасцяг, 2003. — 540 с.
6. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX в. / Под ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина. — М.: Педагогика, 1991. — 448 с.
7. Снапковская С. В. Развитие образования и педагогической мысли Беларуси: вторая половина XIX — начало XX вв.: Монография / С. В. Снапковская — М.: УРАО ИТИП, 2011. — 308 с.
8. Снапкоўская С. В. Культуралагічная думка Беларусі: вучэб. дапам. / С. В. Снапкоўская, К. У. Антановіч. — Мінск: РІВШ, 2017. — 216 с.
9. Туронак Ю. Мадэрная гісторыя Беларусі. / Ю. Туронак. — Вільня: Інстытут беларусістыкі, 2006. — 877 с.

10. Glogowska H. Białoruś 1914–1929. *Kultura pod presją polityki* / H. Glogowska. — Białystok, Białoruskie Towarzystwo Historyczne, 1996. — 238 s.
11. Kosman Marcei. *Historia Białorusi* / M. Kosman. — Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, 1979. — 318 s.
12. Michaluk D. Białoruska Republika Ludowa 1918–1920. *U podstaw białoruskiej państwowości* / D. Michaluk. — Toruń, 2010. — 597 s.
13. Mironowicz E. Białorus / E. Mironowicz. — Warszawa: Wydawnictwo TRIO, 2007. - 412 s.
14. St. Łaniec. Białoruś w dobie kryzysu społeczno-politycznego (1900–1914) / Łaniec St. — Olsztyn, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1993. — 133 s.
15. St. Łaniec. Białoruś w drugiej połowie XIX stulecia / Łaniec St. — Olsztyn, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1997. — 205 s.
16. Stoczewska B. Litwa, Białoruś Ukraina w myśli politycznej Leona Wasilewskiego / B. Stoczewska. — Kraków, 1998. — 397 s.
17. Wasilewski L. Litwa i Białoruś. *Przeszłość — terażniejszość — tendencje rozwojowe* / L. Wasilewski. — Kraków, Spylka Nakładowa «Książka», 1912. — 361 s.
18. Zasztowt L. *Kresy 1832–1864. Szkolnictwo na ziemiach litewskich i ruskich dawnej Rzeczypospolitej* / L. Zasztowt. — Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Historii nauki PAN, 1997. — 456 s.
19. Zasztowt L. *Europa Środkowa — Wschodnia a Rosja XIX — XX wieku. W kręgu edukacji i polityki* / L. Zasztowt. — Warszawa, Studium Europy Wschodniej, 2007. — 561 s.

Н. Р. Яковлева



**ИССЛЕДОВАНИЕ УЧИТЕЛЕЙ
ВИННЕТКИ:
ОТБОР СОДЕРЖАНИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ ПО ИСТОРИИ,
ГЕОГРАФИИ И ГРАЖДАНСКОМУ
ПРАВУ (первая треть XX века)**

УДК 37(092)(091)

ББК 74.03(7Сое)6-8 Уошберн К.

Какие достойные внимания места, персоны и события могут быть представлены детям в образовательной программе государственной школы? Группа педагогов школ Виннетки под руководством Карлтона Уошберна (1889–1968), автора оригинальной модели обучения Виннетка-план, в течение двух лет проводила исследование по отбору содержания образования по истории, географии и гражданскому праву на материалах 18 популярных газет и журналов.

Ключевые слова: Карлтон Уошберн; реформаторская педагогика; Виннетка-план; «новые школы»; исследовательская деятельность; содержание образования.

N. R. Yakovleva

**RESEARCH WORK OF TEACHERS IN WINNETKA:
THE SELECTION OF EDUCATIONAL CONTENT
ON THE HISTORY,
GEOGRAPHY AND CIVICS
(the first third of the XX century)**

What notable places, persons and events should be presented to children in the public school curriculum? A group of teachers from Winnetka schools led by Carlton Washburn (1889–1968), author of the original teaching model Winnetka-plan, for two years conducted a research work on the selection of the education content in history, geography and civics on the materials of 18 popular newspapers and magazines.

Keywords: Carleton Washburne; reformatory pedagogy; Winnetka Plan; «new schools»; research work; content of education.

Карлтон Уолси Уошберн (1889—1968) — личность широко известная в мировом образовательном пространстве остается «закрытой» для российской педагогической общественности, несмотря на то что «живая философия образования» Уошберна находит достойное место в работах, учебно-методических пособиях, статьях отечественных историков педагогики, ученых, специалистов в области образования, таких, как: Б. М. Бим-Бад, М. В. Кларин, Л. Н. Гончаров, Г. Б. Корнетов, А. Н. Джурицкий, М. В. Богуславский, Е. Ю. Рогачева, В. А. Капранова и др., а также в трудах зарубежных авторов, изданных за последние несколько лет на русском языке: Грэм П. А., Хан С., Томас Г.

Являясь одним из ярчайших представителей движения «новых школ», о которых Г. Б. Корнетов пишет: «Теоретики и практики новой школы, представители так называемой реформаторской педагогики, стремились радикально изменить организацию школьной жизни, индивидуализировать учебно-воспитательный процесс, найти новые содержание, формы и методы образования, создать особую педагогическую среду формирования учащихся, которая обеспечит их целостное умственное,

нравственное и физическое развитие, подготовит к практической деятельности»¹, Уошберн, подобно мастеру, создавал свой шедевр — уникальный образовательный проект «Виннетка-план», получивший название от городка Виннетка (Иллинойс, США). Среди инноваций — индивидуальное обучение, практическое обучение, метод проектов, внимание к развитию ребенка в целом, акцент на научные исследования и разработки учебных материалов, а также содержательные комплексные программы развития педагогов и персонала школы.

Карлтон Уошберн принадлежал к числу выдающихся педагогов, неординарных, глубоко мыслящих, находящихся в активном научном и творческом поиске. Он был убежден, «что жизнь есть только там, где присутствует постоянное движение вперед. А работа с детьми предъявляет особые требования по созданию лучших условий для возможно полного развития и раскрытия всех потенциалов маленького человека»².

К. Уошберн считал, что у ребенка существует потребность получить знания о множестве фактов, которые ему необходимо усвоить как представителю человеческого сообщества³. Но какие достопримечательности и па-

¹ Корнетов Г. Б. Педагогические феномены прошлого и настоящего: монография / Г. Б. Корнетов, Е. Н. Астафьева, А. И. Салов; под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2018. 284 с. С. 33. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 113).

² Яковлева Н. Р. Карлтон Уошберн о прогрессивных чертах «новых школ» (первая треть XX в.) // Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под. ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2018. Т. 2. С. 62. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 117).

³ См.: Pendleton C., Washburne C.W. The Fact Basis of a History, Geography, and Civics Curriculum / The Journal of Educational Research. Taylor & Francis, Ltd. Vol. 8, No. 3 (Oct., 1923). P. 233.

мятные места, выдающиеся персоны и значимые события, явления и понятия могут быть представлены в образовательной программе государственной школы? Кто осуществляет отбор материала, по каким принципам и критериям? Карлтон Уошберн озадачился этой проблематикой уже в начале своей карьеры на посту суперинтенданта начальных школ городка Виннетка и инициировал серьезное, глубокое исследование, которое осуществляла группа педагогов при поддержке и финансировании частного фонда «The Commonwealth Fund»¹ на протяжении двух лет. Материалом для исследования стали печатные издания. Журналы и газеты служили одним из главных источников информации для населения. Специалистам предстояло выяснить, какие места, люди, события, даты, факты чаще всего упоминаются в периодических изданиях, читаемых в национальном масштабе. Количество упоминаний (*тем*) стало ключевым фактором, существенной основой для отбора содержания образования по истории, географии и гражданскому праву. Отметим, что в школах Виннетки история и география — не два отдельных, а единый предмет. Уошберн писал: «Жизнь народа всегда проходит в каком-то месте. Для участия в этой жизни география необходима не меньше истории»².

Группа учителей изучала материалы восемнадцати изданий с 1905

года по 1922 год. Данный период был представлен 266 номерами газет и журналов (шестнадцать изданий включали по 15 номеров, *The New Republic* — 16, *The New York Times* — 10), охватывающих практически все разнообразие и потребности читательской аудитории:

1. *The Atlantic Monthly* — Атлантик Мансли — один из старейших литературных журналов США, издается с 1857 года.

2. *The Bookman* — Букман — литературный журнал, Англия (1895—1933).

3. *The Christian Science Monitor* — Кристен Сайенс Монитор — международная газета, основанная в 1908 году, в настоящее время это ежедневная интернет-газета.

4. *The Cosmopolitan* — Космополитен — семейный журнал, издается с 1886 года, в наши дни — это международный женский журнал.

5. *The Century Magazine* — Сенчури Мэгэзин — начинался как Евангельское христианское издание, но со временем превратился в крупнейшее периодическое издание в США (1881—1930).

6. *The Literary Digest* — Литрери Дайджест — влиятельный американский журнал (1890—1938).

7. *The Chicago Herald-Examiner* — Чикаго Херальд-Экзаминар — дневная газета, выходившая под разными

¹ См.: Фонд содружества системы здравоохранения. Режим доступа: URL: <http://www.commonwealthfund.org/>

² Уошборн К. Виннетка // Новые системы образовательной работы в школах Европы и С. Америки / под ред. С. В. Иванова, Н. Н. Иорданского. М., 1930. С. 108.

названиями в Чикаго (США) с 1900 года по 1974 год.

8. **The Good Housekeeping** — Гуд Хаускипинг — ежемесячный женский журнал, издается с 1885 года (женские интересы, диеты, рецепты, здоровье, литературные статьи и др.).

9. **The Ladies' Home Journal** — Лейдиз Хоум Журнал — один из ведущих женских журналов XX столетия, в 1903 году стал первым американским журналом с миллионным числом подписчиков (1883–2014).

10. **The American Magazine** — Американ Мэгэзин — периодическое издание (1906–1956).

11. **The Nation** — Нейшэн — старейший непрерывно издаваемый еженедельный журнал США. Издание посвящено политике, социальным проблемам, культуре и характеризует себя как «флагман левых». Основан 6 июля 1865 года.

12. **The Outlook** — Аутлук — еженедельный журнал, начал издаваться как «Христианский Союз», но позднее акценты сменились с религиозных тем на социальные и политические вопросы (1870–1935).

13. **The Saturday Evening Post** — Сатадэй Ивнинг Пост — иллюстрированный литературно-художественный журнал, в нем публиковались рассказы и очерки таких маститых мастеров слова, как Рэй Брэдбери, Агага Кристи, Уильям Фолкнер, Эдгар По, Скотт Фицджеральд. Основан в 1821 году.

14. **The Scribners** — Скрайбнэз — нью-йоркский общественно-литературный журнал, сумевший завоевать читательский рынок разумным сочета-

нием социально-политических публикаций (на его страницах отстаивались идеи религиозной толерантности, поднимались проблемы международного авторского права, выдвигались идеи необходимости проведения реформы в государственной службе) и содержательной подборкой литературно-критического материала. Интересен был и новый подход журнала к использованию иллюстраций очень высокого качества. Гравюры Тимоти Коула и Теодора Де Винне превратили журнал в один из самых изысканных по оформлению журналов того периода (1887–1939).

15. **The Chicago Tribune** — Чикаго Трибюн — наиболее популярная газета г. Чикаго и американского Среднего Запада. Несмотря на принятый в 1920-е гг. девиз «величайшая газета мира», «Чикаго трибюн» остается в значительной степени региональным изданием. Газета была основана в 1847 году. В конце 1850-х стала одним из рупоров аболиционизма — движения за отмену рабства и освобождение рабов. В настоящее время издание является ядром медиа-конгломерата Tribune Company.

16. **The World's Work** — Вольдс Вок — ежемесячный журнал, освещавший национальные события, экономические вопросы (1900–1932).

17. **The New Republic** — Нью Репаблик — Американский журнал о политике, литературе, и искусстве. Выходит два раза в месяц с 1914 года.

18. **The New York Times** — Нью-Йорк Таймс — американская ежедневная газета, публикуемая в Нью-Йорке

с 18 сентября 1851 года. Вторая по тиражу газета в стране после *The Wall Street Journal* и 39-ая в мире.

В самом начале работы двенадцать хорошо читающих учителей просто выписывали все явления, даты, события, персоналии, места, факты, которые упоминались в отобранных газетах и журнала на отдельные листы. Затем их отсортировали в алфавитном порядке с указанием всех выходных данных и каталогизировали. После этой кропотливой работы различные упоминания распределили по частоте появлений в изданиях.

На первых порах для облегчения изучения обширного материала педагоги решили сразу исключить элементы аксиоматического порядка: научно обоснованные и достоверные. В коллекцию вошли 182 исключения, содержащие информацию об основных странах мира и о штатах США, горных массивах и водоемах, выдающихся исторических персонах и др. Иллюстративно это демонстрируют следующие примеры — Англия, Наполеон, Нил, Анды, Мировая война. А после прочтения 201 журнала было решено учитывать все упоминания для большей чистоты проводимого исследования. В целом, установили, что именно вышеобозначенные исключения встречаются чаще многих. Но появилось несколько поразительных элементов, иллюстрирующих незащищенность априорных суждений. Авторы работы выявили, что шесть

тем, действительно включенных в перечень «182», ни разу не встречаются в 65 номерах: Аппалачи (*the Appalachian Mountains*), гора Монблан (*Mt. Blanc*), Церковь Англии (*the Church of England*), Великие озера (*the Great Lakes*), Южный (Антарктический) океан (*the Antarctic Ocean*) и озеро Гурон (*Lake Huron*). Поэтому при тщательном подсчете упоминаний получились очень интересные результаты. Отчеты свидетельствуют о масштабах работы, проведенной педагогами-энтузиастами¹. В 266 номерах журналов и газет было отмечено и зафиксировано 92121 различного рода упоминаний и ссылок, распределенных позже между 1423 темами, каждая из которых, как установили эксперты, находит подтверждение, по крайней мере, в шести «периодических годах»².

Один «периодический год» — ведущий критерий для определения относительной важности тем. После долгих дискуссий группа исследователей определилась с тем, что составляет суть критерия — появление упоминания в одном периодическом издании в течение календарного года. Например, если какое-то событие упоминается в одном издании всего за один календарный год, то оно набирает «один периодический год», независимо от количества упоминаний. Если это же событие упоминается в другом издании за этот временной период, то ему присваивают два «периодических года» и так далее. Достаточно слож-

¹ См.: *Pendleton C., Washburne C.W.* The Fact Basis of a History, Geography, and Civics Curriculum / The Journal of Educational Research. Taylor & Francis, Ltd. Vol. 8, No. 3 (Oct., 1923). P. 234–238.

² Там же. С. 235.

ный механизм подсчета, но он позволяет «отсечь» менее существенные элементы. Очевидно, что для признания события значимым, необходимо его появление в различных изданиях на протяжении ряда лет. Максимально возможны для данного исследования 104 «периодических года». Вторым критерием является диапазон (продолжительность временного отрезка) или spread — распространение, как его назвали авторы, на протяжении которого тема по-прежнему упоминалась. Диапазон определялся путем подсчета количества лет между первым и последним упоминанием события. Максимальная характеристика — 18 лет. Третий критерий — количество статей о явлении. Четвертый критерий можно было бы с полной уверенностью назвать ведущим, так как здесь идет количественный учет любого упоминания или ссылки. Но не всегда эта ссылка содержательна.

Окончательный вариант отчета представляет собой каталог упоминаний (тем) — места, люди, события, даты, факты, явления, которые будут учитываться и использоваться для отбора содержания образования по истории, географии и гражданскому праву в общеобразовательных школах. Таблица 1, представленная в статье, является частью каталога тем, зафиксированных исследователями в ходе анализа источников — периодических изданий, и расположенных в порядке их значимости (первый столбец). Второй, третий, четвертый и пятый столбцы наполнены показаниями четырех критериев: «периодический год», диапазон или распространение,

количество статей и количество упоминаний. Звездочкой помечены элементы, первоначально включенные в список исключений (описано выше), позиция которых определялась не только полностью фактическим подсчетом, а частично вычислением, что внесло коррективы в подсчет показаний по остальным критериям. Для большей достоверности, надежности и эффективности исследования специалистам пришлось рассчитать для каждого критерия свой коэффициент. В итоге рейтинг из пятидесяти значимых тем выглядит следующим образом (Таблица 1). Результат деятельности команды педагогов позволяет понять, чем же будет наполнен подлежащий изучению материал, который составляет «основу наук».

Экспериментальная и исследовательская деятельность учителей школ Виннетки была важнейшей составляющей феномена «Виннетка-план». Ключевыми факторами успеха педагогической деятельности коллектива стало регулярное изучение и обмен опытом с коллегами в стране и за рубежом, знакомство с педагогическим наследием прошлого и создание собственных учебных пособий и материалов, разработка и внедрение новых форм и методов, наполнение содержания образования, внимательный анализ каждого урока, осведомленность о лучших практиках и перспективах развития национального и мирового образования. Под руководством Карлтона Уошберна был создан научно-исследовательский отдел оценки эффективности учебных программ и методов преподавания. Труд отде-

ла изложен более чем в 100 статьях, опубликованных в отечественных и зарубежных профессиональных изданиях. Самим Уошберном, в целом, написано 26 книг и 214 статей, которые переведены на множество европейских и азиатских языков, а его статьи в течение многих лет печатались в различных мировых педагогических изда-

ниях. Эта ценная коллекция документов — существенный вклад Уошберна в развитие системы Виннетка-плана и мировую практику образования. Хочется надеяться, что оригинальное педагогическое наследие Карлтона Уошберна вызовет интерес и найдет отклик в широких педагогических кругах современной России.

Таблица 1

№ п\п	Наименование	Периодичность в год	Распространение	Количество статей	Количество упоминаний/ссылок
1.	*Америка (Соединенные Штаты)	103	18	1211	5903
2.	*Англия	103	18	1155	3315
3.	*Франция	100	18	1390	3848
4.	*Нью-Йорк (город)	100	18	911	2386
5.	*Китай	98	18	353	75
6.	*Лондон	95	18	629	1303
7.	*Германия	92	18	674	3015
8.	*Бостон	92	18	297	564
9.	*Нью-Йорк (штат)	86	18	594	1090
10.	*Париж	86	18	516	1494
11.	*Италия	86	18	428	1140
12.	*Япония	86	18	267	902
13.	*Великобритания	83	18	400	1539
14.	*Европа	81	18	837	1995
15.	*Соединенные Штаты Америки	81	18	659	1725
16.	*Рим	81	18	202	604
17.	*Калифорния	81	18	193	269
18.	*Россия	78	18	362	1730
19.	*Ирландия	78	18	288	674
20.	*Испания	78	18	279	649

21.	*Греция	78	18	264	761
22.	*Джордж Вашингтон	75	18	457	899
23.	*Чикаго	75	18	350	618
24.	*Индейцы (американские)	75	18	240	814
25.	*Африка	75	18	216	441
26.	*Теодор Рузвельт	74	18	257	617
27.	*Конгресс	72	18	255	632
28.	*Шотландия	72	18	216	337
29.	*Канада	72	18	216	199
30.	*Филадельфия	72	18	213	354
31.	*Авраам Линкольн	72	18	142	160
32.	Гарвард	70	18	137	236
33.	*Швейцария	69	18	124	176
34.	*Атлантик (марка швейцарских часов)	66	18	172	193
35.	*Голландия	66	18	169	460
36.	Вудро Вильсон	65	18	380	789
37.	*Индия	63	18	151	255
38.	*Египет	63	18	130	286
39.	*Река Гудзон	63	18	124	121
40.	*Еврей	63	18	109	460
41.	*Австралия	63	18	103	174
42.	*Новая Англия-регион на северо-востоке США	63	17	178	247
43.	Уильям Говард Тафт	62	15	170	411
44.	*Польша	61	18	175	281
45.	*Берлин	61	18	133	219
46.	*Сан-Франциско	61	18	121	165
47.	*Джордж Вашингтон	61	18	109	216
48.	*Мировая война (здесь Первая мировая война)	61	16	148	162
49.	*Австрия (вкл. Австро-Венгрию)	59	18	193	429
50.	*Мэн (штат)	59	18	80	86

Список литературы

1. Корнетов, Г. Б. Педагогические феномены прошлого и настоящего: монография / Г. Б. Корнетов, Е. Н. Астафьева, А. И. Салов; под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2018. — 284 с. — (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 113).

2. Уошборн, К. Виннетка / К. Уошборн // Новые системы образовательной работы в школах Европы и С. Америки / под ред. С. В. Иванова, Н. Н. Йорданского. М., 1930. — 168 с.

3. Яковлева, Н. Р. Карлтон Уошберн о прогрессивных чертах «новых школ» (первая треть XX в.) / Н. Р. Яковлева

// Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2018. — Т. 2. — С. 62–70. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 117).

4. Pendleton C., Washburne C. W. The Fact Basis of a History, Geography, and Civics Curriculum / The Journal of Educational Research. Taylor & Francis, Ltd. Vol. 8, No. 3 (Oct., 1923). P. 235-238.

5. Фонд содружества системы здравоохранения. Режим доступа: URL: <http://www.commonwealthfund.org/>

ХРОНИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ЛЕТОПИСЬ АВТОРЕФЕРАТОВ ДИССЕРТАЦИЙ (втор. пол. 2016 – 2017 гг.)¹

УДК 37(043)(08)(470)“2016/2017”

ББК 74.03(2 Рос)64я031я4

В рубрике представлена традиционная для журнала информация об авторефератах диссертаций по историко-педагогической проблематике, которые были защищены в научных и высших учебных заведениях Российской Федерации соискателями ученых степеней доктора и кандидата наук во второй половине 2016—2017 гг.

Ключевые слова: автореферат; историко-педагогические исследования.

CHRONICLE OF ABSTRACTS OF DISSERTATIONS (the 2nd half of 2016 – 2017)

This section provides information about the dissertation abstracts on historical and pedagogical issues which were defended in scientific and higher educational institutions of the Russian Federation by candidates for a Doctor's or Candidate degree in the second half of 2016 - 2017.

Key words: an abstract; historical and pedagogical researches.

Алимов Гумер Марсович. Становление и развитие концепций физического воспитания в России XVIII – начала XX веков : диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Алимов Гумер Марсович; [Место защиты: Оренбургский государственный университет].— Оренбург, 2016. — 266 с.

Гашичев Алексей Владимирович. Становление научных подходов к формированию познавательных интересов курсантов в военной педагогике СССР в 1960—80-е гг. : диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Гашичев Алексей Владимирович; [Место защиты: Ульяновский государственный университет].— Ульяновск, 2016. — 191 с.

Гулов Артем Петрович. Генезис содержания нравственного воспитания школьников в общеобразовательных учреждениях США: диссертация ... кан-

¹ Библиотека диссертаций. Режим доступа: URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika.html>

дидата педагогических наук: 13.00.01 / Гулов Артем Петрович; [Место защиты: Белгородский государственный национальный исследовательский университет]. Белгород. — 2016. — 252 с.

Долженко Юлия Юрьевна. Генезис национального образования в Ханты-Мансийском автономном округе — Югре: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Долженко Юлия Юрьевна; [Место защиты: Марийский государственный университет].— Йошкар-Ола, 2016. — 192 с.

Емельянова Наталия Ростиславовна. Профессионально-творческое развитие обучаемых в педагогических классах при женских гимназиях второй половины XIX века: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Емельянова Наталия Ростиславовна; [Место защиты: ФГБОУ ВПО Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина], 2016. — 299 с.

Занаев Сергей Зандраевич. Теория и практика политехнического образования в педагогическом наследии М. Н. Скаткина : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Занаев Сергей Зандраевич; [Место защиты: Институт стратегии развития образования Российской академии образования].— Москва, 2016. — 267 с.

Зубарева Наталья Николаевна. Формирование исторического сознания учащихся в отечественной классической гимназии второй половины XIX — начала XX вв. : диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Зубарева Наталья Николаевна; [Место защиты: Тверской государственный университет].— Тверь, 2016. — 243 с.

Каримова Махфират Махмадалиевна. Историческая ценность идей Мир Сайида Али Хамадони о семейном воспитании и их осуществление в условиях современного таджикского общества: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Каримова Махфират Махмадалиевна; [Место защиты: Академия образования Таджикистана].— Душанбе, 2016. — 171 с.

Карнаух Надежда Валентиновна. Дерптский Профессорский институт как научно-педагогическая школа России в культурно-историческом контексте первой половины XIX века: диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Карнаух Надежда Валентиновна; [Место защиты: Институт стратегии развития образования Российской академии образования].— Москва, 2016. — 446 с.

Каюмов Махмадамин Джумъахонович. Идеи патриотизма и физического воспитания в педагогических учениях таджикских мыслителей IX—X вв. : диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Каюмов Махмадамин Джумъахонович; [Место защиты: Академия образования Таджикистана], 2016. — 158 с.

Кошкина Елена Анатольевна. Развитие терминологии отечественной дидактики (начало XVIII — начало XX вв.): диссертация ... доктора

Педагогических наук: 13.00.01 / Кошкина Елена Анатольевна; [Место защиты: Санкт-Петербургский государственный университет], 2016. — 474 с.

Крюкова Алиса Анатольевна. Деятельность попечительств в управлении образованием Ставропольской губернии в дореволюционной России: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Крюкова Алиса Анатольевна; [Место защиты: Северо-Осетинский государственный университет им. Коста Левановича Хетагурова]. — Владикавказ, 2016. — 159 с.

Ломакина Ирина Сергеевна. Становление и развитие общего образовательного пространства Европейского союза: диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Ломакина Ирина Сергеевна; [Место защиты: Санкт-Петербургский государственный университет]. Санкт-Петербург, 2016. — 452 с.

Митина Татьяна Сергеевна. Репрезентация образа учителя в государственной образовательной политике СССР средствами визуальной культуры : диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Митина Татьяна Сергеевна; [Место защиты: ФГБОУ ВО Ульяновский государственный университет]. Ульяновск, 2016. — 274 с.

Назаренко Оксана Сергеевна. Внешкольное воспитание детей в конце XIX — начале XX вв. в контексте идей гуманистической педагогики (на материалах Симбирской губернии) : диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Назаренко Оксана Сергеевна; [Место защиты: ФГБОУ ВО Ульяновский государственный университет]. Ульяновск, 2016. — 206 с.

Назаров Маруф Ниёзович. Жизненно-ориентированные трактовки педагогических воззрений имама Азама в контексте современного образования: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Назаров Маруф Ниёзович; [Место защиты: Академия образования Таджикистана]. Душанбе, 2016. — 153 с.

Никулина Елена Николаевна. Антрополого-педагогические воззрения святителя Феофана Затворника : диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Никулина Елена Николаевна; [Место защиты: Институт стратегии развития образования Российской академии образования]. Москва, 2016. — 362 с.

Попова Юлия Александровна. Методы обучения и воспитания в педагогической деятельности отечественных специальных средних школ ВВС в 1940—1955 гг. (на примере 6-ой воронежской специальной средней школы ВВС) : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Попова Юлия Александровна; [Место защиты: ФГБОУ ВО Воронежский государственный университет]. Воронеж, 2016. — 212 с.

Соловьева Лариса Владимировна. Образование как фактор развития гражданского общества в системе педагогических воззрений Антонио Грамши: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Соловьева Лариса

Владимировна; [Место защиты: Южный федеральный университет]. Ростов-на-Дону, 2016. — 185 с.

Усманова Сайде Аблякимовна. Просветительская и педагогическая деятельность Бекира Чобан-заде (1893—1937 гг.) : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Усманова Сайде Аблякимовна; [Место защиты: Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого]. Тула, 2016. — 269 с.

Фуртова Галина Александровна. Теория и практика применения технических средств обучения в российской школе XIX — начала XX вв.: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Фуртова Галина Александровна; [Место защиты: Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого]. Тула, 2016. — 184 с.

Шкарлат Лидия Петровна. Образовательная деятельность православной церкви в Крымской епархии (1859—1917 гг.): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Шкарлат Лидия Петровна; [Место защиты: Ульяновский государственный университет]. — Ульяновск, 2016. — 385 с.

Щеголев Алексей Александрович. Историко-педагогическая ретроспектива гражданского и патриотического воспитания в научно-педагогической периодике России: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Щеголев Алексей Александрович; [Место защиты: Российский университет дружбы народов]. Москва, 2016. — 244 с.

2017 г.

Антонов Юрий Станиславович. Формирование нравственных ценностей у военнослужащих русской армии XVIII — начала XX века: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Антонов Юрий Станиславович; [Место защиты: ФГКВООУ ВО Военный университет Министерства обороны Российской Федерации]. Москва, 2017. — 310 с.

Бимаханов Талант Дуйсенулы. Традиции физического развития человека в казахской народной педагогике как средство патриотического воспитания будущих учителей : диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Бимаханов Талант Дуйсенулы; [Место защиты: ФГАОУВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»]. Казань, 2017. — 232 с.

Ветошкина Марина Константиновна. Педагогические воззрения Ксенофонта Афинского : диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Ветошкина Марина Константиновна; [Место защиты: ФГБНУ Институт стратегии развития образования Российской академии образования]. Москва, 2017. — 183 с.

Журавлева Юлия Ивановна. Развитие физического воспитания в школах Ставрополья в 1941–1953 гг.: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Журавлева Юлия Ивановна; [Место защиты: ФГБОУ ВПО Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева]. Карачаевск, 2017. – 181 с.

Зайцева Луиза Саид-Хусейновна. Особенности становления и развития педагогических воззрений на воспитание «гражданина мира» в немецкой педагогике XVIII – первой четверти XIX вв. : диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Зайцева Луиза Саид-Хусейновна; [Место защиты: ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»]. Ростов-на-Дону, 2017. – 150 с.

Крикунова Елизавета Александровна. Гуманистический проект воспитания человека в трудах Эриха Фромма : диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Крикунова Елизавета Александровна; [Место защиты: ФГБНУ Институт стратегии развития образования Российской академии образования]. Москва, 2017. – 176 с.

Куликова Юлия Николаевна. Становление и развитие системы повышения квалификации научно-педагогических кадров высшей школы США (середина 60-х гг. XX в. – начало XXI в.): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Куликова Юлия Николаевна; [Место защиты: ФГБОУ ВО Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского]. Саратов, 2017. – 220 с.

Лариошин Александр Сергеевич. Формирование готовности к межкультурной коммуникации в теории и практике обучения иностранному языку в отечественных вузах второй половины XX века : диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Лариошин Александр Сергеевич; [Место защиты: ФГБОУ ВО Тверской государственной университет]. Тверь, 2017. – 189 с.

Николаева Елена Александровна. Особенности становления и развития радикальной педагогики как теоретической концептуализации педагогического знания за рубежом: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Николаева Елена Александровна; [Место защиты: ФГАОУ ВО Южный федеральный университет]. Ростов-на-Дону, 2017. – 167 с.

Подкатнова Ирина Владимировна. Ценностные ориентиры школьного образования в Великобритании (конец XX – начало XXI вв.) : диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Подкатнова Ирина Владимировна; [Место защиты: ФГБНУ Институт стратегии развития образования Российской академии образования]. Москва, 2017. – 180 с.

Попов Александр Викторович. Становление системы ускоренной профессиональной подготовки офицерских кадров в СССР в годы Великой Отечественной войны : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Попов

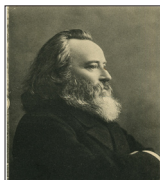
Александр Викторович; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»]. Воронеж, 2017. — 178 с.

Самус Елена Владимировна. Детерминанты развития парадигмы интеллектуального образования в России (конец XX — начало XXI веков) : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Самус Елена Владимировна; [Место защиты: ФГБОУ ВО Адыгейский государственный университет]. Майкоп, 2017. — 192 с.

Саргсян Ара Нверович. Воспитание военнослужащих Вооруженных Сил Республики Армения на героических традициях : диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Саргсян Ара Нверович; [Место защиты: ФГКВБОУ ВО Военный университет Министерства обороны Российской Федерации]. Москва, 2017. — 271 с.

Симушкина Наталья Юрьевна. Воспитание в частных школах Великобритании и США в конце XX — начале XXI века : диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Симушкина Наталья Юрьевна; [Место защиты: ФГБОУ ВО Омский государственный педагогический университет]. Омск, 2017. — 208 с.

Становская Татьяна Алексеевна. Преподавание православной культуры в школах России во второй половине XIX — начале XX вв. : диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Становская Татьяна Алексеевна; [Место защиты: ФГБОУ ВО Тверской государственный университет]. Тверь, 2017. — 198 с.



ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

Н. Кареев

ПИСЬМА К УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Письмо шестое

о томъ значени, какое для самообразования должно имѣть знакомство съ исторіей ¹⁾.

Исторія есть наука, потому что она есть болѣе или менѣе достовѣрное знаніе явленій, составляющихъ прошлую жизнь человѣчества, добытое путемъ критической провѣрки извѣстій объ этомъ прошломъ, которыя замѣняютъ непосредственное наблюденіе этихъ явленій, и путемъ изслѣдованія самихъ явленій въ нихъ самихъ и въ ихъ взаимныхъ отношеніяхъ,—знаніе, удовлетворяющее нашъ интересъ къ прошлому родной страны и всего человѣческаго міра и могущее служить моральнымъ и практическимъ потребностямъ жизни. Факты, составляющие матеріаль исторіи, суть, во-первыхъ, дѣйствія людей съ ихъ причинами и слѣдствіями, заключающіяся, между прочимъ, въ другихъ дѣйствіяхъ, событія и движенія въ жизни народовъ (все-это—факты прагматическіе), а во-вторыхъ, явленія матеріальнаго, духовнаго и общественнаго быта народовъ съ ихъ перемѣнами, совершающимися по законамъ эволюціи (факты культурные и социальные), другими словами, жизнь, дѣятельность и развитіе человѣчества. Это та же жизнь и та же дѣятельность, которыя изображаются въ литературѣ, и вотъ почему изъ всѣхъ видовъ науки исторія самый близкій къ литературѣ видъ, чтд и сообщаетъ ей общеобразовательное значеніе: недаромъ часто проводилась параллель между исторіей и поэзіей, изъ коихъ одна воспроизводитъ жизнь на основаніи фактическихъ данныхъ и путемъ изслѣдованія, дру-

¹⁾ Ср. статью „Объ общемъ значеніи историческаго образованія“ въ указанныхъ „Историко-философскихъ и социологическихъ этюдахъ“.

гая—на основании общих впечатлений от жизни и путем чистого творчества. Примыкая сь этой стороны къ поэзи, но будучи от нея отличною, исторія имѣть много общаго и сь публицистикой, хотя и от нея значительно отличается: обѣ стремятся понять и уяснить общественную жизнь, но одна — въ прошломъ, другая—въ настоящемъ, одна—сь цѣлью открытія истины, другая—имѣя въ виду тѣ или другія общественныя задачи, и если жизненность сообщается исторіи ея связью сь вопросами жизни, то научный духъ, т.-е. духъ истины и безпристрастія, или справедливости (безпристрастія, а не безстрастія, апати, индифферентизма, лишающихъ и исторію жизненнаго значенія) можетъ быть внесенъ въ публицистику, когда она относится къ своимъ предметамъ сь приемами научнаго историческаго изслѣдованія, т.-е. основывается на фактахъ, критически проверенныхъ, и дѣлаетъ выводы по законамъ логики, а не по предвзятымъ мнѣніямъ догматическаго характера или указаніямъ безсознательнаго инстинкта, интереса и страсти. Поэтически и публицистическій элементы, элементы художественнаго творчества и живого отношенія къ религиознымъ, национальнымъ, политическимъ, экономическимъ вопросамъ—подъ условіемъ, конечно, прежде всего строгаго соблюденія требованій научности, вѣрности изображенія, логичности выводовъ и обобщеній, совершеннаго безпристрастія—придаютъ особый интересъ и особую силу историческимъ сочиненіямъ, хотя въ этомъ иногда и кроется опасность для читателя: послѣдній можетъ быть введенъ въ заблужденіе, когда для краснаго словца или въ угоду какой-либо идеѣ, или же, наконецъ, ради достиженія какой-либо практической цѣли историкъ измѣняетъ духу своей науки. Я не скрываю этого недостатка исторической литературы, чтобы быть вѣрнымъ дѣйствительности и безпристрастнымъ и чтобы вмѣстѣ сь тѣмъ предостеречь

отъ слишкомъ довѣрчиваго отношенія къ поэтическимъ и публицистическимъ элементамъ исторіографіи, выдвинувъ на первый планъ научный характеръ исторической литературы. Особенно опасны въ смыслѣ невольнаго даже искаженія исторической истины разнаго рода компиляци, когда за нихъ берутся люди безъ серьезнаго историческаго образованія, хотя бы сами они и были одушевлены наилучшими намѣреніями. Всегда, однако, даже въ тѣхъ случаяхъ, когда мы имѣемъ дѣло съ крупными произведеніями мастеровъ историческаго изслѣдованія и изображенія, необходимо отличать мнѣнія историка отъ данныхъ и выводовъ самой исторіи, для чего лучше всего знакомиться или съ самими сочиненіями разныхъ историковъ объ одномъ и томъ же предметѣ, или, по крайней мѣрѣ, съ мнѣніями ихъ и даже съ исторіей тѣхъ мнѣній, какія высказывались о томъ или другомъ предметѣ. Когда событие очень сложно, очень близко и можетъ быть предметомъ односторонняго или пристрастнаго освѣщенія, положительно необходимо не довѣряться одному какому-либо исторіку, а по крайней мѣрѣ, знать наиболѣе важныя взгляды другихъ историковъ, всю исторію сужденій о данномъ событіи. Таково должно быть отношеніе читателя, напр., къ исторіи французской революціи, имѣющей столь богатую и разнообразную литературу. Впрочемъ, мы еще увидимъ, что вообще исторія мнѣній по разнымъ вопросамъ мысли и жизни имѣетъ и сама по себѣ громадное образовательное значеніе.

Если въ исторической литературѣ могутъ (и подѣ условіемъ совмѣстимости съ научностью должны) существовать поэтические и публицистические элементы, то съ другой стороны, и изящная литература пользуется историческимъ матеріаломъ, какъ предметомъ чисто художественнаго воспроизведенія, да и публицистика даже въ случаяхъ крайней тенденціозности и пристрастности счи-

тасть нужнымъ опираться на данныя истории. Это точно такъ же указываетъ на ту близость, какая существуетъ между общей литературой и исторіографіей, а если только вѣрно то, что общеобразовательное значеніе того или другого научнаго предмета можетъ быть опредѣлено по степени близости его къ общей литературѣ ¹⁾, то за исторіей въ виду этого должно признать такое значеніе въ весьма большой мѣрѣ. Исторія (какъ и философія), далѣе, является связующимъ звеномъ между общею литературою и общественными науками—соціологіей, политикой, юриспруденціей, экономикой, ибо исторія въ широкомъ значеніи этого слова есть исторія, между прочимъ, и общественнаго строя, и государства, и права, и народнаго хозяйства, и всѣхъ вмѣстѣ съ тѣмъ теории соціальной науки и соціальной этики въ ихъ общихъ и въ ихъ специальныхъ (т.-е. политической, юридической и экономической) постановкахъ. Связь истории съ названными науками выражается въ XIX в. и въ томъ, что и по этика, и юриспруденція, и экономика, прежде изучавшія государство, право и народное хозяйство лишь отвлеченно, стали на историческую точку зрѣнія, начали пользоваться сами историческимъ матеріаломъ и историческимъ методомъ. Въ такомъ же точно смыслѣ связана исторія и съ литературою, и съ философіей, помимо связи, которая была указана по отношенію къ литературѣ, а по отношенію къ философіи будетъ указана послѣ. Исторія интересуется не только развитіемъ соціальной организаци. взятой съ политической, юридической и экономической сторонъ, но и развитіемъ духовной культуры, въ понятіе коей входятъ съ религіей, моралью и искусствомъ и литература, и философія. Мало того: сами специалисты по изученію литературы и философіи стали въ XIX в. на исто-

¹⁾ См. выше, стр. 95 и слѣд.

рическую точку зрѣнія, подобно политикамъ, юристамъ и экономистамъ, равно какъ специалистамъ по изученію религии, искусства и отчасти морали. Но у истории съ философіей есть и еще одна связь: не только существуетъ исторія философій, но есть еще и философія истории, въ коей задачи исторической науки сливаются съ высшими проблемами философій по вопросамъ о назначеніи чело-вѣка и о цѣли историческаго прогресса, какъ субъективнаго идеала, предъявляемаго нами съ точекъ зрѣнія разума и совѣсти, истины и справедливости всему тому, что съ объективной точки зрѣнія и реально стремится воспроизвести и объяснить исторія. Здѣсь историческая наука соприкасается съ областью социальныхъ идеаловъ, моральныхъ истинъ, чаяннн сердца и вѣрованнн ума.

Такъ богато и полно, такъ разнообразно и разно-сторонне содержанне исторической науки! И если изъ нея не дѣлаютъ образовательнаго средства ни тѣ, кто призванъ давать образованне, ни тѣ, которые его ищутъ, то это одно изъ печальнѣйшихъ явленнн, которыя подлежатъ устраненнн изъ жизни.

Общеобразовательное значенне преподаваннн истории, приспособленнаго къ возрасту учащихся, признается средней школой и недостаточно цѣнится, на мой взглядъ, организацей высшаго образованнн ⁴⁾). Здѣсь не мѣсто разсуждывать, какъ ведется преподаванне истории въ средней школѣ: каждый, прошедшн эту школу, знаетъ самъ это хорошо по собственному опыту, хотя, конечно, изъ общаго правила могутъ быть и исключеннн. Но вотъ любопытно показать, какъ понимаются задачи историческаго преподаваннн лучшими представителями этого преподаваннн, коимъ дорога наука и дорого обучающееся наукѣ юно-

⁴⁾ Ср. первую часть статьи „Объ общемъ значенн историческаго образованнн“ въ указанныхъ выше „Историко-философскихъ и социологическихъ этюдахъ“.

шество. Приведу цѣликомъ нѣсколько положеній, выработанныхъ и принятыхъ недавно цѣлой комиссіей преподавателей исторіи, составившихъ историко-педагогическую секцію при учебномъ отдѣлѣ московскаго Общества распространенія техническихъ знаній ¹⁾).

I. „Курсъ исторіи въ средней школѣ, при сохраненіи необходимой для достиженія общаго образованія связи съ другими предметами, предполагается, какъ нѣчто цѣльное, въ себѣ самомъ заключающее опредѣленные задачи, помимо примѣненія сообщаемаго матеріала въ дальнѣйшихъ специальныхъ занятіяхъ.

II. Цѣль преподаванія исторіи въ средней школѣ— *развитіе въ учащихъ историческаго отношенія къ жизни*, которое должно выразиться въ пониманіи процесса историческаго развитія и значенія важнѣйшихъ его моментовъ и результатовъ, причемъ не должны быть упускаемы изъ виду характеристики особенностей эпохъ, отдѣльныхъ национальностей и личностей.

III. Что касается воспитанія моральнаго или политическаго посредствомъ историческаго преподаванія, то оно никоимъ образомъ не можетъ быть поставлено цѣлью, хотя бы и второстепенною, а должно быть *разсматриваемо, лишь какъ естественный результатъ всякаго разумнаго преподаванія исторіи.*

IV. Указанная цѣль преподаванія исторіи *дѣлаетъ единственною возможною всемірно-историческую точку зрѣнія* при выборѣ и распредѣленіи матеріала. Въ изложеніи отечественной исторіи рядомъ съ всемірно-исторической точкой зрѣнія выступаетъ национальная, требующая выдѣленія и такихъ сторонъ исторической жизни, которыя не имѣли культурнаго вліянія на другіе народы, но сказались важными послѣдствіями въ историческомъ развитіи народа русскаго.

¹⁾ См. въ I т. „Историч. Обзорнія“.

V. Всемирно-историческая точка зрѣнія опредѣляетъ въ каждомъ частномъ случаѣ выборъ матеріала и выдѣленіе той или другой группы фактовъ: для одной эпохи или въ жизни одного народа будутъ выдвинуты на первый планъ явленія внѣшней или внутренней политической и социальной жизни; для другого момента — явленія литературы и искусства, для третьяго — религиозныя движенія и т. д., смотря по тому, какія стороны жизни въ данную эпоху и у даннаго народа имѣли наибольшее значеніе съ всемірно-исторической точки зрѣнія.

VI Въ виду того, что преподаваніе исторіи должно по преимуществу развить въ учащихся пониманіе процесса историческаго развитія, наилучшей канвой для группировки матеріала необходимо признать внѣшне-политическую исторію; *характеристики религиозныхъ воззрѣній, политическихъ, философскихъ и другихъ ученій, политическаго, социальнаго и экономическаго устройства* и т. п. должны быть по возможности связаны съ выдающимися моментами внѣшней жизни и судьбой замѣчательныхъ личностей

Въ этихъ шести пунктахъ, по моему мнѣнію, совершенно вѣрно формулированы главныя положенія, касающіяся общеобразовательнаго значенія исторіи. Выписывая ихъ, я нарочно подчеркнул тѣ мѣста, на которыя хотѣлъ бы обратить особое вниманіе читателей. „Развитіе въ учащихся историческаго отношенія къ жизни“ можетъ быть достигнуто лишь дѣйствительною историческою наукою, по отношенію къ которой моральное и политическое воспитаніе должно быть не цѣлью (ибо тогда въ преподаваніе нужно было бы внести извѣстный догматизмъ), а лишь „результатомъ разумаго преподаванія“; разумность же эта дѣлаетъ „единственною возможною всемірно-историческую точку зрѣнія“, т.-е. точку зрѣнія общечеловѣческую, не узко-национальную, причемъ должно

быть обращено особое внимание на „характеристики религиозных воззрений, политических, философских и других учений, политического, социального и экономического устройства и т. п.“. Это — цѣлая программа школьнаго преподаванія исторіи, и можно радоваться за молодежь, для которой осуществляется или будетъ осуществляться такая ясная и широкая программа. Я думаю, что было бы очень хорошо, если бы такую программу руководствовалась и молодежь, учащаяся въ высшихъ учебныхъ заведенияхъ, но лишенная историческаго преподаванія: шесть приведенныхъ пунктовъ и для нея могли бы служить программу историческаго самообразованія. Что касается до систематическаго чтенія по исторіи, то въ общемъ весьма вѣрно опредѣлена его цѣль московскою комиссіей для организаци систематическаго чтенія. Читатель не посѣтуетъ на меня, если я выпишу изъ ея отчета слѣдующее мѣсто, снабдивъ его своими примѣчаніями.

„Цѣль курса систематическаго чтенія по исторіи должна состоять въ ознакомленіи читателей 1) съ общимъ ходомъ историческихъ событій, 2) съ важнѣйшими характерными чертами главныхъ историческихъ эпохъ. Достиженію этой цѣли можетъ содѣйствовать, съ одной стороны, изученіе нѣсколькихъ хорошихъ историческихъ учебниковъ; съ другой стороны, рядъ хорошо подобранныхъ отрывковъ изъ литературы и источниковъ, освѣщающихъ наиболѣе типичныя черты различныхъ моментовъ историческаго прошлаго. Въ интересѣ большинства читателей ознакомленіе съ общей нитью историческихъ событій должно быть сведено къ возможному минимуму, и центръ тяжести при занятіяхъ долженъ быть перенесенъ на историческое чтеніе.

Что касается послѣдовательности историческаго чтенія, наиболѣе естественнымъ представляется порядокъ хронологическій. Въ хронологическихъ рамкахъ стоятъ только

отдѣлы по методикѣ и по философіи истории. Введение этихъ отдѣловъ безусловно необходимо, но примкнуть ихъ къ началу или къ какому-либо изъ четырехъ курсовъ исторической программы оказывается одинаково неудобнымъ. Поставленные въ началѣ историческаго чтенія, эти отдѣлы не могли бы быть пройдены съ достаточной основательностью, такъ какъ они предполагаютъ уже въ читателѣ предварительное знакомство съ историческими фактами. Присоединенные къ послѣднему курсу, они сильно стѣснили бы его содержание, между тѣмъ, какъ именно для этого четвертаго курса ¹⁾—новѣйшей истории—желательно отвести возможно болѣе времени. Самымъ удобнымъ исходомъ изъ этихъ затрудненій будетъ — сдѣлать изъ методики истории и изъ обзора философско-историческихъ системъ пятый—дополнительный—курсъ историческаго чтенія“.

Къ этимъ словамъ я добавилъ бы только, что къ „отрывкамъ изъ литературы и источниковъ“ я, конечно, присоединилъ бы и цѣльныя сочиненія, такъ какъ отрывками можно пользоваться лишь по хрестоматіямъ, что очень уже будетъ имѣть школьный характеръ, или располагая находящеюся подъ руками цѣлою библиотекою историческихъ сочиненій, не говоря уже о томъ, что есть историческіе труды, которые важно и полезно, интересно и доступно прочесть цѣликомъ всякому образованному человѣку. Далѣе, въ виду того, что философія истории имѣетъ общеобразовательное значеніе, методика же истории есть дисциплина, необходимая лишь для специалистовъ, занимающихся исторической наукой, а не людей, читающихъ историческія книги въ цѣляхъ самообразованія, я бы счелъ возможнымъ признать безусловную необходимость

¹⁾ Курсъ чтеній по плану коммиссии распредѣляется на четыре года.

чтения лишь по философии, а не по методикѣ истории, которое притомъ, дѣйствительно, можетъ совершаться независимо отъ чтения чисто историческаго. Наконецъ, признавая естественность хронологическаго порядка въ изученіи истории, я думаю, что порядокъ этотъ можетъ быть и нарушенъ тѣмъ, кто „понимаетъ процессъ историческаго развитія и значение важнѣйшихъ его моментовъ“ и отдастъ „канвой для группировки матеріала“, чего слѣдовало бы требовать отъ всякаго молодого человѣка, кончившаго курсъ въ средней школѣ. Въ дѣлѣ самообразования желательна наибольшая свобода, да одна она только и возможна: всяки, несомнѣнно, набрасывается на то чтеніе, которое въ данный моментъ его должно наиболѣе интересовать ¹⁾. Конечно, самую интересною должна быть именно новая и новѣйшая история, особенно съ XVIII в., съ которою нужно знакомиться и основательнѣе, и подробнѣе, хотя каждому юношѣ, который хотѣлъ бы себя ограничить чтеніемъ однихъ сочиненій по XVIII и XIX вѣку, я сталъ бы, конечно, доказывать въ видахъ цѣльности, полноты и стройности историческаго образования, въ видахъ самаго пониманія истории XVIII и XIX вв. важность знанія всей истории, хотя бы болѣе ранне ея отдѣлы могли быть пройдены менѣе обстоятельно—въ болѣе общихъ чертахъ, безъ подробностей и со средоточеніемъ всего вниманія лишь на наиболѣе крупныхъ и важныхъ съ всемірно-исторической точки зрѣнія явленіяхъ.

Перехожу теперь къ болѣе подробному разсмотрѣнію общеобразовательнаго значенія истории.

Что идеи и знанія, которыя доставляетъ человѣку знакомство съ исторіей, имѣютъ въ высшей степени важное теоретическое и практическое значеніе,—это не требуетъ доказательствъ. Нужны только разъясненія этой мысли.

¹⁾ Ср. выше, стр. 13—15 и 53.

Весьма важна, во-первых, исторія для надлежащаго пониманія тѣхъ моральныхъ и политическихъ идей, совокупность коихъ должна составлять міросозерцаніе человѣка. Иначе человѣкъ относится къ своимъ идеямъ, когда не подозрѣваетъ существованія другихъ идей и думаетъ, что его идеи всегда существовали, т.-е. имѣютъ характеръ абсолютный. На самомъ дѣлѣ этого вѣдь нѣтъ, и послѣднее обстоятельство нужно знать и помнить. Для уясненія своей мысли и расширенія своего взгляда на всѣ вопросы міросозерцанія нужно познакомиться съ наибольшимъ количествомъ разныхъ на нихъ отвѣтовъ, конечно, не для того, чтобы раздѣлять ихъ всѣ (что невозможно и даже невысказано), а чтобы сравнить ихъ между собою, сдѣлать имъ взаимную провѣрку, имѣть возможность разсматривать вопросъ съ разныхъ точекъ зрѣнія и т. д. А кромѣ того, вѣдь и интересъ къ чужому внутреннему міру долженъ влечь человѣка къ тому, чтобы знакомиться съ разрѣшеніемъ вопросовъ мысли и жизни въ разныхъ историческихъ міросозерцаніяхъ, хотя бы онъ заранѣе зналъ при этомъ, что съ извѣстными отвѣтами никогда не согласится: важно именно то, что многія рѣшенія проблеммъ философскаго и научнаго міросозерцанія остаются спорными. Вотъ чтѣ, напр., читаемъ мы все въ тѣхъ же программахъ московской комисіи и съ чѣмъ нельзя не согласиться. Дѣло идетъ объ изученіи философіи. „Что касается вопроса о томъ, *какъ слѣдуетъ изучать философскія науки?*—то рѣшеніе его зависитъ отъ того, въ какомъ состояніи находится въ настоящее время каждая изъ философскихъ наукъ. Разсматривая ихъ съ этой точки зрѣнія, мы видимъ, во-первыхъ, что *логика* и *психологія* организовались въ отдѣльныя самостоятельныя науки, а потому могутъ быть изучаемы въ томъ видѣ, въ какомъ онѣ находятся въ настоящее время; во-вторыхъ, что такія науки, какъ *этика*, *метафизика* и

теория познания, представляют собой только выражение мнѣнiи того или другого философа, а потому должны изучаться не иначе, какъ въ курсѣ истории философи“. Это замѣчанiе приложимо не къ одной отвлеченной философи. То же самое можетъ быть сказано также и объ ученияхъ политическихъ и экономическихъ. „Особенно,— говоритъ одинъ русскiй экономистъ въ пособii, предназначенномъ для студентовъ ¹⁾,—особенно важно считается съ исторической преемственностью идей въ общественныхъ наукахъ. Когда механикъ или астрономъ изучаетъ историю своихъ наукъ, это есть лишь удовлетворение научной любознательности; ученый, обладающii полнымъ знанiемъ законовъ природы, можетъ свысока смотрѣть на прежнiя неудачныя попытки постигнуть эти законы. Не то въ общественныхъ наукахъ: онѣ до сихъ поръ не пришли еще къ завершению; въ нихъ истина раскрывается человѣчеству медленно и по частямъ; уму человеческому нерѣдко приходится идти здѣсь ощупью, бросаясь изъ одной крайности въ другую. Неудивительно поэтому, что нерѣдко старыя теории, сданныя, повидимому, въ архивъ, снова всплываютъ на поверхность жизни. Эта связь послѣдующаго съ предшествующимъ дѣлаетъ особенно важнымъ въ экономической литературѣ преемство идей, смѣнявшихъ одна другую въ ходѣ истории“. Далѣе, „экономическiя (и вообще социальныя, прибавлю я) теории, касающiяся практическихъ, матеріальныхъ нуждъ человѣка и человеческого общества, имѣютъ ту особенность, что онѣ находятся въ самомъ тѣсномъ соприкосновенiи съ жизнью. Общественный бытъ страны и народа кладетъ неизгладимую печать и на взгляды ученыхъ. Современная политическая экономiя составляетъ прямой результатъ и вѣрное

¹⁾ Проф. Чупровъ въ „Лекцiяхъ по исторiи политической экономiи“.

отраженіе тѣхъ перемѣнъ, которыя въ теченіе двухъ послѣднихъ столѣтій произошли въ строѣ хозяйственной жизни и въ организаци промышленности. Каждая изъ крупныхъ системъ была или выраженіемъ нуждъ, вызванныхъ совершившимися перемѣнами, или проявленіемъ протеста противъ вызванныхъ ими бѣдствій; теорія являлась или помощницей, или противницей того, чтѣ совершалось въ жизни. Эта тѣсная связь теоріи съ жизнью побуждаетъ изучать первую не иначе, какъ параллельно съ послѣднею“. Это совершенно вѣрно и остается только прибавить, что то же самое можно сказать и о политикѣ съ правовѣдніемъ. И вотъ оказывается, что идеи философскія, этическія и социальныя приходится усваивать исторически, т.-е. въ ихъ преемственности и въ ихъ связи съ порождавшею ихъ дѣйствительностью. Догматическая вѣра въ абсолютныя формулы, унаслѣдованныя рационализмомъ XVII и XVIII вѣковъ изъ временъ схоластики съ ея безусловнымъ и неизмѣннымъ авторитетомъ, — хотя содержаніе новыхъ формулъ было діаметрально-противоположнымъ, — эта вѣра въ истину, разъ навсегда данную въ отвлеченномъ разумѣ, была разрушена въ XIX столѣтій историческимъ знаніемъ, которое поняло идею, не какъ нѣчто неизмѣнно существующее внѣ человѣческаго сознанія и открываемое чистою дѣятельностью разума, а какъ нѣчто развивающееся въ человѣческомъ сознаніи и относительное. Историческая точка зрѣнія, понятие развитія или эволюціи, ученіе объ относительности знанія — вотъ великое умственное приобрѣтеніе XIX в., кладущее печать на все наше міросозерцаніе. Лишь въ XIX столѣтій исторія стала настоящею наукою, и въ то же время предметы человѣческаго міра стали изучаться съ исторической точки зрѣнія, совершенно неизвѣстной XVIII в. ни въ изученіи языка, ни въ изученіи философіи, ни въ изученіи права, ни въ изученіи народнаго хозяйства. Точка

зрѣнія истории есть точка зрѣнія развитія, эволюціи: она господствуетъ во всѣхъ изученіяхъ культурной и социальной жизни человѣчества, какъ обязательная для всѣхъ, стоящихъ на уровнѣ требованій современной науки. Эволюціонная точка зрѣнія въ XIX столѣтіи проникла въ науки объ организованной и неорганизованной матеріи: міръ животныхъ и растений является въ сознании современнаго человѣка, какъ продуктъ постепенной эволюціи, и такимъ же продуктомъ эволюціи представляется весь земной шаръ, вся наша солнечная система, все мірозданіе, однимъ словомъ, весь міръ явленій. Сама философія XIX вѣка эволюціонна, будетъ ли она объяснять міръ идеалистически (какъ у Гегеля), или реалистически (какъ у Спенсера). Точка зрѣнія эволюціи есть ученіе объ относительности всего существующаго и объ относительности нашихъ знаній. Среди этого измѣненія, этого движенія, этой относительности остаются въ сознании нашемъ неизблемыми, неизмѣнными и безусловными лишь идеалы истины и справедливости, къ коимъ мы стремимся, но знаемъ коихъ не обладаемъ, лишь вѣря въ то, что есть истина и есть справедливость, и что открытіе ихъ началось съ первыми шагами истории и совершалось въ исторической эволюціи міросозерцанія. И наше міросозерцаніе есть продуктъ исторической эволюціи и отличается относительностью знанія; но если оно соотвѣтствуетъ нашему пониманію истины и справедливости, оно получаетъ для насъ силу подлиннаго знанія, удовлетворяющаго наше умъ, и вѣры, удовлетворяющей нашу совѣсть. Мы обязаны вѣрить въ истинность и справедливость нашего міросозерцанія (а какое же міросозерцаніе можетъ быть безъ вѣры въ него?), но мы должны знать, что внѣ насъ самихъ оно имѣетъ лишь относительное значеніе, въ силу чего никто не даетъ намъ права ни навязывать его кому бы то ни было, ни насиловать жизнь во имя его догматовъ.

Прибавлю, однако, что и при отсутствии фанатизма можно быть стойкимъ и твердымъ въ своихъ убѣжденияхъ и стремиться къ торжеству этихъ убѣжденийъ въ жизни путемъ свободного распространения ихъ вокругъ себя и путемъ дѣятельности, ведущей къ ихъ осуществленію. Такое отношеніе къ собственному міросозерцанію, чуждое духа нетерпимости, фанатизма, деспотизма и тираннии, одно только и соотвѣтствуетъ тому уваженію къ чужому достоинству и чужимъ правамъ и интересамъ, которое должно лежать въ основѣ моральнаго поведения, — соотвѣтствуетъ идеямъ свободы мысли, свободы совѣсти и свободы жизни, по отношенію къ коимъ былъ враждебенъ всяки абсолютизмъ и догматизмъ, мистическіи или рационалистическіи, во имя ли сохранения старины или во имя движенія впередъ. Но чтобы такъ умѣть относиться къ собственному міросозерцанію, нужно воспитать въ себѣ историческое отношеніе къ міру мысли, а оно можетъ быть дано лишь правильно поставленнымъ историческимъ образованіемъ въ соединеніи, думаю еще, съ философскимъ критицизмомъ.

И въ правильное отношеніе къ міру жизни можетъ насъ поставить только историческое образованіе. Какъ отъ того, кто хочетъ лѣчить больного человѣка, требуются знаніе человѣческаго тѣла и разнаго рода болѣзней, съ нимъ случающихся, и тщательное изслѣдованіе человѣка, коего нужно лѣчить; какъ отъ того, кто берется воспитывать ребенка, нужно требовать, чтобы онъ зналъ вообще дѣтскую природу и владѣлъ педагогическими приемами, ведущими къ цѣли, а вмѣстѣ съ тѣмъ и изучилъ самого маленькаго человѣка, отдавнаго подъ его опеку, — такъ и отъ того, кто хочетъ дѣйствовать на общество въ цѣляхъ его измѣненія въ ту или другую сторону, слѣдуетъ требовать, чтобы онъ зналъ, что такое общество вообще и какъ оно измѣняется, и зналъ еще ту ближайшую среду,

которая дѣлается объектомъ его дѣятельности. Современное понятие объ обществѣ есть понятие историческое, эволюционное, въ извѣстномъ смыслѣ органическое, тогда какъ старое воззрѣніе было рационалистическимъ, догматическимъ и механическимъ. Это понятие создано примѣненіемъ къ обществу исторической точки зрѣнія. Общественныя измѣненія не суть результаты человѣческаго произвола, хотя и не обходятся безъ человѣческой дѣятельности: эти измѣненія подчинены законамъ причинности и эволюціи, и эти законы долженъ прежде всего знать и понимать всяки, кто желаетъ дѣйствовать цѣлесообразно. Ихъ стремятся открыть отдѣльныя науки, но непосредственное, хотя бы и неуловимое дѣйствие ихъ мы наблюдаемъ лишь въ исторіи, которая поэтому только и можетъ воспитывать въ насъ надлежащее пониманіе того, какъ происходитъ исторически процессъ. Знакомясь съ прошлымъ человѣчества подъ руководствомъ науки, поставившей своею задачею „понимать, изслѣдуя“ (*forschend zu begreifen*), мы воспитываемъ въ себѣ исторически смыслъ, который есть въ то же время и жизненный смыслъ, ибо исторія и жизнь — одно и то же. Перенесеніе приѣмовъ исторической науки въ публицистику и въ общественную дѣятельность можетъ быть только полезно и для пониманія современности, и для воздѣйствія на нее. Кто привыкъ судить научнымъ образомъ о жизни вообще на основаніи историческихъ примѣровъ, тотъ перенесъ эту привычку и въ сужденія о современности, а отъ такого или иного направленія нашихъ о ней сужденія зависятъ и наша дѣятельность. Постановитъ правильно діагнозъ и сообразно съ нимъ предписать лѣченіе, вотъ что важно. Общественный дѣятель не долженъ уподобляться знахарю, съ его фантастическими представленіями о причинахъ болѣзней и шарлатанскими средствами ихъ излѣченія: ему нужно еще больше знать и понимать причины обществен-

ныхъ недуговъ и способы борьбы съ ними, чѣмъ тѣлесному врачу, ибо это — дѣло и болѣе сложное, и болѣе трудное. Конечно, лишь немногие являются общественными дѣятелями, ставя себѣ прямо тѣ или иные цѣли, но бессознательно — и это прямо даетъ понять исторія, изучаемая съ философской точки зрѣнія — каждый изъ насъ всѣмъ своимъ поведениемъ такъ или иначе, хотя бы и въ самой малости, дѣйствуетъ на общество. Кто хочетъ сознательно относиться къ своей жизни, тотъ не можетъ не поставить себѣ вопроса о томъ, какую роль онъ играетъ въ исторіи; но чтѣ такое исторія, какъ она совершается, и какое значеніе въ ея ходѣ имѣютъ поступки обыкновенныхъ смертныхъ, — все это, конечно, требуетъ знанія и пониманія.

Врачу нужно знать того человѣка, котораго онъ лечитъ, педагогу — того ребенка, котораго онъ воспитываетъ, гражданину — ту общественную среду, въ коей онъ живетъ и дѣйствуетъ, и притомъ не такъ, какъ вотъ она мнѣ представляется, по личнымъ наблюдениямъ и въ настоящій моментъ, а на основаніи данныхъ науки и въ ея историческихъ силахъ, начавшихъ дѣйствовать не со вчерашняго дня. Образованный человѣкъ отличается отъ необразованнаго, и культурныя націи — отъ некультурныхъ тѣмъ, что знаютъ прошлое своей родной страны, и чѣмъ ближе это прошлое, тѣмъ лучше его они должны знать, ибо въ немъ только и заключается пониманіе окружающей среды, позволяющее избѣгать прежнихъ ошибокъ, понимать которыя учить исторія, — и находить подходящія средства для достиженія поставленныхъ цѣлей. У нашего, русскаго общества, къ сожалѣнію, память вообще коротка, и оно часто не знаетъ и не интересуется знать свое прошлое, если дѣло заходитъ далѣе простыхъ анекдотовъ. У насъ, впрочемъ, и мало книгъ, подходящихъ для этой цѣли — по разнымъ причинамъ, разбирать кото-

рья здѣсь не у мѣста. По условіямъ преподаванія исторіи въ средней школѣ и въ университетѣ, — на которыя (условія) опять можно смотрѣть различнымъ образомъ, — какъ-разъ ближайшія къ намъ времена менѣе всего обыкновенно и затрогиваются этимъ преподаваніемъ: дѣло предоставляется самообразованію, и вотъ, несмотря на то, что все-таки книги для ознакомленія съ нашимъ прошлымъ есть, онѣ—за немногими исключеніями—гораздо менѣе привлекаютъ къ себѣ вниманіе, чѣмъ того заслуживаютъ и чѣмъ привлекаютъ статьи о современныхъ отношеніяхъ.

Мнѣ кажется, что у насъ, кромѣ того, недостаточно интересуются и исторіей европейскаго Запада. Быть можетъ, отчасти, но только отчасти, дѣйствуетъ тутъ то соображеніе, будто Западъ для насъ дѣло далекое, а потому что же имъ и заниматься, когда нужно прежде всего знать свое, родное, какъ это приходится иногда слышать и со стороны людей, настроенныхъ националистически или, наоборотъ, чуждыхъ национализма, но желающихъ отъ образованія непосредственно приложимаго знанія. Но, во-первыхъ, при томъ вліяніи, какое Западъ вотъ уже два вѣка оказываетъ на нашу русскую дѣйствительность, мы совсѣмъ не можемъ считать его совершенно для себя чужимъ, а во-вторыхъ, съ точки зрѣнія историческаго опыта знаніе западно-европейской исторіи особенно важно въ виду того обстоятельства, что во многихъ отношеніяхъ данныя исторіи другихъ цивилизованныхъ народовъ могутъ служить для насъ уроками и предостереженіями, тѣмъ болѣе, что въ нѣкоторомъ смыслѣ мы переживаемъ такія же эпохи развитія, какія Западомъ переживались ранѣе. Далѣе, особенно важно то, что въ западно-европейской, или, говоря вѣрнѣе, въ европейской цивилизаціи, во главѣ которой стоитъ Западъ, въ наибольшей полнотѣ и въ наиболѣе высокой степени развитія проявились на-

чала того культурнаго и социальнаго прогресса, который можетъ быть названъ всемирно-историческимъ. Какъ-никакъ, а приходится признать, что въ области всѣхъ идей и наукъ, съ которыми приходится знакомиться путемъ историческаго ихъ усвоенія, т.-е. въ философи, въ этикѣ, въ политическихъ и экономическихъ теоріяхъ, могущихъ быть хорошо понятыми только подъ условіемъ знанія причинъ ихъ возникновенія и слѣдствія ихъ приложенія, главное и существенное сдѣлано мыслителями, учеными и общественными дѣятелями западно-европейскихъ народовъ. Масса идей, находящихся въ обиходѣ нашего общества, — происхожденія западнаго, но каждая идея лишь тогда можетъ быть надлежащимъ образомъ понята и оцѣнена съ точки зрѣнія своей приложимости, когда она воспринимается съ знаніемъ обстоятельствъ, которыя ее вызвали къ жизни, и результатовъ, какіе она въ этой жизни породила, т.-е. съ знаніемъ того, какое значеніе имѣла она, помимо внутренняго своего содержанія и своей цѣнности, въ качествѣ историческаго продукта и историческаго фактора. Наконецъ, нужно указать и на то, что и свое-то познается и понимается лучше по сравненію съ чужимъ, когда безъ предвзятыхъ идей и съ однимъ только желаніемъ узнать объективную истину отмѣчается все хорошее и все дурное въ фактахъ жизни, по какою бы сторону національной и политической границы это дурное и это хорошее ни находилось. Мы немножко совѣстно говорить такія избитыя вещи; но что же дѣлать, когда приходится слышать, какъ съ тономъ глубокаго убѣжденія и, повидимому, безъ малѣйшаго подозрѣнія, чтобы это могло быть неправдой, говорятся прямо противоположныя вещи. Повторять послѣднія только и можно развѣ подъ условіемъ дѣйствительнаго везнанія того, что представляетъ собою исторія Запада, слишкомъ узкаго взгляда на отношеніе своего къ чужому, будетъ ли такое отно-

пение вытекать изъ крайне несимпатичной национальной исключительности или изъ симпатичнаго стремления прежде всего знать свой народъ, служить своему народу.

Здѣсь я касаюсь еще одной стороны вопроса объ историческомъ образовании, не затрогивавшейся раньше. Общественный интересъ въ томъ кругѣ лицъ, который я имѣю въ виду, выражается именно въ формѣ изучения народной жизни и стремления служить народнымъ интересамъ. Это глубокая и важная черта, заслуживающая величайшей симпатии. Ею объясняется для меня и особое вниманіе, которое посвящается ознакомленію съ народнымъ бытомъ и съ политической экономіей. Ставится и рѣшается—и притомъ разное ставится и разное рѣшается—вопросъ объ отношеніи къ народу такъ называемой интеллигенціи. Это—вопросъ моральный и социальный, а поскольку онъ есть вопросъ социальный, онъ есть и вопросъ историческій. Что въ основѣ интереса къ народу и желанія быть ему полезнымъ лежитъ не то практическое соображеніе, что народъ, какъ говорилось въ былыя времена, есть необходимѣйшая опора государства и самый полезный классъ гражданъ, а лежитъ простой интересъ къ человѣку, альтруистическое чувство, стремленіе къ справедливости и сознаніе долга, это не требуетъ доказательствъ, и въ этомъ-то заключается моральная сторона явленія. Но одной моральной стороны мало. Недостаточно еще интересоваться и желать приносить пользу во имя любви къ ближнему, во имя справедливости и долга, нужно еще рѣшить практическую сторону вопроса и понять прежде всего, что такое народъ, какъ совершается народная жизнь, какую роль интеллигенція играетъ въ народной жизни. Все это требуетъ знанія фактовъ, но гдѣ же найти эти факты, какъ не въ исторіи? Не случилось ли слышать объ отрицаніи науки и образования ради того, что они не приносятъ непосредственной пользы

народу, объ отрицанн интеллигенци, какъ излишнемъ и бесполезномъ будто бы бремени, лежащемъ на народѣ? Если наука и образование не приносятъ народу непосредственной пользы, нужно не отрицать ихъ, а стараться о томъ, чтобы они эту пользу приносили, и прежде всего стремиться къ тому, чтобы, развивъ себя посредствомъ науки и образования, сдѣлаться полезнымъ и умѣлымъ дѣятелемъ, который могъ бы сказать, что на своемъ мѣстѣ дѣлаетъ дѣло, могущее въ концѣ-концовъ принести пользу народу. Если интеллигенція не исполняетъ своей обязанности по отношенію къ народу, не отрицать ее слѣдуетъ, а заботиться о томъ, чтобы она исполняла свои обязанности, и прежде всего стараться все о томъ же—о работѣ въ себѣ дѣтеля на поприщѣ стремленія къ народному благу—и о томъ, чтобы понять, откуда и какими путями это благо создается. Исторія есть между прочимъ исторія дѣятельности людей, и въ ней существуетъ масса примѣровъ того, что и какъ слѣдуетъ дѣлать и чего дѣлать не слѣдуетъ для народнаго блага, масса указанн на то, въ чемъ это благо заключается и какъ оно достигается, масса частныхъ отвѣтовъ на вопросъ, можетъ ли народное благо достигаться безъ свѣта знанія и безъ дѣятельности людей, получившихъ этотъ свѣтъ. Нужно, далѣе, знать этотъ народъ, что представляетъ онъ собою, какъ реальная историческая сила съ своими хорошими и дурными сторонами, знать его безъ прикрасть, въ томъ освѣщенн, какое только и можетъ дать ему историческая наука. Въ XIX столѣтн исторія сильно демократизировалась — стала интересоваться народомъ, его нуждами и стремленіями, его рѣдкими, но всегда знаменательными выступленіями въ эпохи крупныхъ историческихъ движеній, вліянемъ на него тѣхъ перемѣнъ, которыя совершаются въ культурной жизни верхнихъ слоевъ общества и въ сферѣ политической. Только беря народъ въ цѣломъ

исторической жизни, можно избѣгать тѣхъ односторонностей, какія должны встрѣчаться при изученіи лишь одной какой-либо стороны народнаго бытія и притомъ въ ея обособленіи отъ цѣлаго культурно-соціальной жизни всей націи. Народъ— одно для фольклориста, у котораго онъ лишь поетъ, рассказываетъ сказки, задаетъ загадки, исполняетъ разные обряды и т. п., и совсѣмъ другое онъ для экономиста, смотрящаго на то, какъ народъ работаетъ и насколько пользуется онъ матеріальнымъ достаткомъ. Лишь въ исторіи, не очень-то интересующейся подробностями фольклора и заботящейся о разясненіи не однихъ услови матеріальнаго существованія низшихъ классовъ общества, но о томъ, чтобы узнать, какъ понималъ народъ и оцѣнивалъ свое положеніе, въ чему стремился въ эпохи особаго напряженія своихъ силъ, какъ влияли на него культурныя и политическія перемѣны, какое отношеніе встрѣчалъ онъ къ себѣ со стороны интеллигенціи, правящихъ классовъ и правительствъ и пр. и пр.,— лишь въ исторіи, говорю я, разясняющей все это, народъ является реальною величиною, а не нѣкоторымъ отвлеченіемъ отъ реального народа, разсматриваемымъ съ извѣстной точки зрѣнія. Конечно, въ жизни народовъ добываніе средствъ къ существованію и условія, въ какія поставлено это добываніе, играютъ роль первостепенную, откуда— особенная важность экономической точки зрѣнія при изученіи этой жизни; но лишь исторія помимо живого наблюденія надъ дѣйствительностью и ея выраженія въ литературѣ можетъ показать, какъ относится народъ къ религіознымъ, политическимъ, социальнымъ и національнымъ вопросамъ своего времени, имѣющимъ для него не только значеніе знаменъ или предлоговъ при рѣшеніи экономическихъ вопросовъ, но и значеніе самостоятельныхъ жизненныхъ интересовъ, ибо не о хлѣбѣ единомъ живъ будетъ человекъ. Съ односторонней точки зрѣнія

может показаться, что одинъ экономическій интересъ является источникомъ всѣхъ значительныхъ народныхъ движеній; но вѣдь народъ состоитъ изъ отдѣльныхъ личностей съ потребностями не только матеріальными, но и духовными, и стѣить, напр., лишь познакомиться съ исторіей религиозныхъ движеній, чтобы видѣть, какую, съ одной стороны, силу имѣютъ надъ народными массами вѣрованія, удовлетворяющія ихъ исканіе высшей правды, какъ велико само это исканіе и какъ дороги народу его убѣжденія и свобода его совѣсти и какъ, съ другой стороны, сектантскій мистицизмъ и фанатизмъ, безъ свѣта знанія и безъ ясной мысли, безъ широты взгляда, могущихъ быть результатомъ лишь просвѣщенія, приводить къ цѣлому ряду нецѣлесообразныхъ и жестокихъ дѣйствій. Служить народу значитъ просвѣщать его и изслѣдовать условія, безъ коихъ онъ не можетъ просвѣщаться, а потому каждый, кто себѣ ставитъ такую задачу, долженъ прежде всего просвѣщать себя самого, изучая народъ не только въ его настоящемъ и въ условіяхъ его матеріальнаго существованія, но и съ исторической точки зрѣнія и въ его отношеніяхъ къ разнымъ сторонамъ культурной и социальной жизни. Особенно нужно хорошо понимать это въ наше время, когда сама жизнь выдвигаетъ на первый планъ социальные вопросы, касающіеся народнаго быта. Сколько недоразумѣній (не говоря уже объ умысленныхъ искаженіяхъ) породили неправильное теоретическое отношеніе къ народу, къ народности, къ народничеству, ссылки на народъ, на его желанія, нужды, интересы, стремленія и права, и они, недоразумѣнія эти, возможны во всѣхъ случаяхъ, когда мыслятъ словами, а не понятіями, когда понятія принимаются за самыя вещи ¹⁾. На народъ ссылаются во всѣхъ странахъ и реакціонеры,

¹⁾ См. выше стр. 62 и слѣд.

и консерваторы, и либералы, и радикалы, и революционеры, не только различнымъ образомъ понимая народное благо, что относится къ различію ихъ социальныхъ идеаловъ и возжелѣній, но и разумѣя подъ народомъ далеко не одно и то же съ чисто объективной точки зрѣнія. Къ народу слѣдуетъ относиться этически и научно, — а научно — значить, исторически, — слѣдуетъ относиться съ ясностью мысли и съ широтою взгляда. Народъ не есть что-то отвлеченное, какая-то надчеловѣческая сущность, будемъ ли мы разсматривать ее съ точки зрѣнія, напр., Руссо, идеализировавшаго народъ въ своей радикальной политической метафизикѣ, чтобы сдѣлать изъ него какое-то всевластное и непогрѣшимое земное божество, или будемъ смотрѣть съ точки зрѣнія въ культурномъ отношеніи всегда реакціоннаго національнаго мистицизма, видящаго въ народной массѣ носительницу какихъ-то высшихъ истинъ, передъ которыми должна смолкнуть гордая наука и долженъ преклониться кичливый своимъ знаніемъ интеллигентъ. Реальный народъ не есть народъ политическихъ метафизиковъ и національныхъ мистиковъ, каковы бы ни были цѣли ихъ стремленій — прогрессивныя или регрессивныя. Исторія своимъ научнымъ реализмомъ разрушаетъ и эту метафизику, и этотъ мистицизмъ. Народъ, въ которому думали примѣнить идею Руссо о непогрѣшимомъ верховенствѣ націи, на самомъ дѣлѣ оказался совсѣмъ не тѣмъ. Чѣмъ былъ онъ въ представленіи Руссо, не совокупностью какихъ-то отвлеченныхъ гражданъ въ которой воплощается самъ разумъ, и вотъ когда замѣтили, что дѣйствительный народъ совсѣмъ не то, чѣмъ онъ долженъ былъ бы быть, его силою думали заставить сдѣлаться добродѣтельнымъ и непогрѣшимымъ. И тотъ народъ, о которомъ говоритъ мистицизмъ націоналистическаго или народническаго характера, не соответствуетъ дѣйствительному народу, а между тѣмъ, во имя вѣры въ то, что въ

народъ уже заключена вся правда, многие готовы мѣшать его свободному развитію, немислимому безъ измѣненій въ его быту, готовы препятствовать проникновению въ него свѣта, невозможному безъ того, чтобы народъ учился у образованныхъ классовъ общества. Лишь одно освѣщеніе съ научно-исторической точки зрѣнія той дѣйствительности, какую представляетъ собою народъ, можетъ спасти отъ теоретическихъ заблужденій, которыя, будь они вполне искренни по своему происхожденію и благородны по своимъ мотивамъ, останутся все-таки заблужденіями ума, въ концѣ-концовъ, конечно, бесполезными и по своему практическому значенію. Кто хочетъ служить народу, долженъ изучать его, но и для изученія еще недостаточно непосредственныхъ надъ нимъ наблюденій, важенъ еще методъ, важна точка зрѣнія, а то и другое возможно приобрести не иначе, какъ подъ условіемъ развитія въ себѣ историческаго смысла и знанія реальныхъ отношеній не одной только окружающей дѣйствительности. Лишь правильный научный взглядъ на народъ можетъ помѣшать тому, чтобы подъ влияніемъ какой-либо, хотя бы самой этической и прогрессивной идеи, не забыть одной капитальной вещи: народъ есть совокупность живыхъ личностей, мыслящихъ и способныхъ заблуждаться, чувствующихъ, а потому могущихъ испытывать страданія, желающихъ себѣ и своимъ близкимъ счастья и требующихъ, чтобы ему помогали въ достиженіи этого счастья. Становясь въ этическое отношеніе къ *такому* народу, а не къ отвлеченному понятію, переработанному метафизической или мистической фантазіей, къ народу, который существуетъ и можетъ сдѣлаться предметомъ знанія, а не къ народу, созданному нашимъ воображеніемъ для удовлетворенія потребности нашей вѣрить во что-либо, хотя область вѣры должна имѣть свои опредѣленныя границы — становясь въ этическія отношенія къ реальному народу, нужно интере-

соваться внутреннимъ миромъ отдѣльныхъ его личностей, сочувствовать ихъ страданіямъ, уважать ихъ человѣческія права. То-есть, во-первыхъ, нужно проникать въ этотъ внутренни міръ, не думая въ гордынѣ своего образованія, что тамъ лишь одна тьма и заблужденіе, но и не во-ображая, что тамъ самъ разумъ, сама истина: всѣ люди какъ люди, и коллективный разумъ лишь потому, что онъ коллективный, не есть еще обладатель истины, когда единицы, являющіяся носительницами этого разума, остаются жить во мракѣ самаго беспросвѣтнаго невѣжества. А иногда въ массѣ дѣйствуютъ стихійныя порывы, стадное чувство, въ которомъ человѣкъ утрачиваетъ свое я, свою личность, разумъ свой и свою волю, и тогда, конечно, не можетъ быть и рѣчи о непогрѣшимости и объ обладаніи высшими началами человѣческаго духа. И вотъ если подъ влияніемъ зрѣлища событія, въ которыхъ народъ дѣйствуетъ въ качествѣ толпы въ особомъ значеніи этого слова, создается представленіе о народѣ, какъ о многоголовомъ звѣрѣ, то опять-таки исторія этотъ взглядъ опровергнетъ и вмѣстѣ съ тѣмъ объяснитъ, гдѣ причины того, что народъ можетъ временами превращаться въ такого звѣря. Во-вторыхъ, нужно помнить, что народъ состоитъ изъ живыхъ личностей, способныхъ чувствовать и страдать, и что всѣ поколѣнія народа имѣютъ одинаковое достоинство и одинаковыя права на счастье и свободу. Любить народъ отвлеченный и оставаться глухимъ къ бѣдствіямъ дѣйствительныхъ личностей, его составляющихъ, значить, что называется, изъ-за деревьевъ не видѣть лѣса. Что бы вы сказали о человѣкѣ, который всею душою болѣлъ бы, напр., объ оскорбленіи, нанесенномъ національному самолюбию хотя какой-нибудь глупой выходкой газетчика враждебной намъ державы, или сталъ особенно печалиться о томъ, что, положимъ, выходитъ изъ употребленія старыя костюмы и этимъ же дѣлается ущербъ національной фи-

зионими, но который оставался бы равнодушнымъ къ такимъ народнымъ бѣдствіямъ, какъ голодъ, и кого не трогало бы то, что масса живыхъ, созданныхъ по образу и подобию Божію людей лишена духовной пищи и коснѣетъ во мракѣ невѣжества? Тутъ нѣтъ любви къ народу, нѣтъ этическаго къ нему отношенія, ибо нѣтъ любви и этическаго отношенія къ живой человѣческой личности. Такому человѣку можно было бы только сказать словами синайской заповѣди: „не сотвори себѣ кумира“ и напомнить евангельскую заповѣдь: „возлюби ближняго своего, какъ самого себя“. И можно еще сказать о людяхъ такого рода: „приближаются ко мнѣ людие си устны своими и устами своими чтуть мя, сердце же ихъ далече отстоитъ отъ Мене“. Но разъ уже я сталъ ссылаться на священные по содержанию своему тексты, извѣстные каждому изъ насъ съ дѣтства и которые должны оставаться памятными всю жизнь, напомню еще одно великое изреченіе: „не дѣлайте другимъ того, чего не хотѣли бы, чтобы другіе вамъ дѣлали“. Конечно, никто изъ насъ не захотѣлъ бы, чтобы на него смотрѣли, не какъ на живую человѣческую личность, а какъ на средство для какой-либо ему неизвѣстной и посторонней цѣли, чтобы распоряжались безъ его вѣдома и согласія его личностью, жертвовали имъ. Мы имѣемъ право жертвовать только собою, но принуждать къ жертвамъ другихъ или другими жертвовать никакого права не имѣемъ, потому что не допустили бы или нравственно возмутились бы, если бы нашу личность стали распоряжаться, ничего намъ о томъ даже не сказавъ и насъ совсѣмъ не спросивъ, хотимъ ли мы этого, для цѣли намъ невѣдомой и чуждой. Достоинство и права всѣхъ людей одинаковы, и это должно лежать въ основѣ моральнаго поведенія и въ отношеніи къ отдѣльнымъ личностямъ, и въ отношеніи къ народу. Между прочимъ, всѣ поколѣнія народа равноцѣнны въ общечело-

вѣческомъ смыслѣ, и нельзя, оставаясь на этической точкѣ зрѣнія, говорить, наприм., такимъ образомъ: „принесемъ въ жертву два-три поколѣнія или хотя бы одно даже поколѣние, чтобы осуществить такую-то цѣль“; даже если бы расчетъ былъ сдѣланъ вѣрно и правильно, чего никогда нельзя утверждать, не будучи по натурѣ своей фанатикомъ и деспотомъ, „не человекъ существуетъ для субботы, а суббота для человека“. Да, только съ яснымъ міросозерцанемъ и широкимъ образованіемъ можно правильно смотрѣть на народъ и дѣйствительно служить ему; въ вопросахъ же народной жизни и народнаго блага компетентна лишь одна наука, которая въ наше время все болѣе и болѣе становится на историческую точку зрѣнія.

Историческое міросозерцаніе, коему я приписываю столь важное значеніе, не можетъ не быть не-философскимъ, и поэтому я положительно совѣтую знакомиться съ философіей исторіи. Что такое историческій процессъ въ своей объективной сущности и какую роль играетъ въ немъ личная дѣятельность людей? Это одинъ изъ вопросовъ, рѣшеніе коихъ въ высшей степени важно для пониманія жизни. Другой вопросъ тоже очень важный: можно ли поставить этому процессу какія-либо цѣли, въ чемъ онѣ должны заключаться и какъ обязанъ вести себя человекъ по отношенію къ этимъ цѣлямъ? Тутъ мы вступаемъ въ субъективное творчество идеала, безъ котораго тоже вѣдь нельзя понимать жизни. Наконецъ, изучивъ объективно ходъ исторіи, мы можемъ поставить вопросъ, насколько этотъ ходъ осуществлялъ тотъ умственный, нравственный и общественный прогрессъ, который есть и фактъ объективнаго, историческаго наблюденія и изслѣдованія и предметъ субъективнаго, этическаго чаянія и творчества. Вопросъ объ историческомъ прогрессѣ есть одинъ изъ важнѣйшихъ вопросовъ философскаго и научнаго, моральнаго и социальнаго міросозерцанія, особенно

заставляющи обращать взоры свои на историю и въ ней искать разрѣшенія если не всѣхъ, то очень многихъ и весьма существенныхъ загадокъ жизни. Мало того. Старый догматический оптимизмъ, утверждавши, что все дѣлается наилучшимъ образомъ въ семъ наилучшемъ мірѣ, пережилъ свое время, и возвращеніе къ нему невозможно. Въ послѣдней трети XIX в. сдѣлали даже большой успѣхъ прямо пессимистическія ученія, эта психическая болѣзнь нашего времени, порожденная отсутствіемъ этическихъ идеаловъ, слабостью вѣры въ жизнь и въ истину. Противъ такой болѣзни нужно лѣкарство, и самымъ лучшимъ средствомъ противъ нея является именно вѣра въ прогрессъ, вѣра, оправдываемая историческимъ знаніемъ, вѣра, въ которой можетъ быть сосредоточено цѣлое міросозерцаніе. Идея прогресса даетъ намъ извѣстное представленіе о жизни, удовлетворяетъ наше чувство, ставитъ высшія цѣли нашей волѣ. Тотъ всеразъядающій скептицизмъ, тотъ удручающій пессимизмъ, та разслабляющая слабость воли, въ которыхъ обвиняють знанія, науку, образование не одни лишь люди, воздыхающе о тѣхъ временахъ, когда господствовали только вѣра, только положительное отношеніе къ дѣйствительности, только безсознательность воли, но и многие изъ молодежи, готовые утверждать, что наука сушить умъ, истощаетъ чувство, разслабляетъ волю, — эти дѣйствительныя болѣзни духа могутъ получить врачеваніе лишь отъ такого не-пессимистическаго міросозерцанія, которое, не будучи оптимистическимъ, а, какъ выражаются теперь, мелористическимъ, питало бы собою всю духовную сторону человѣческой природы и помогало бы ей осуществлять высшее ея назначеніе, какъ его поняли въ своемъ историческомъ развитіи высшія проявленія религии, морали, поэзіи, философіи и науки. Исторія, какъ наука, можетъ вскрывать передъ нами всѣ недостатки и печальныя стороны дѣйствительной жизни, но она же свидѣтельствуетъ

намъ о томъ, что жизнь улучшается, — и показываетъ, какимъ путемъ и въ какомъ направленіи это дѣлается. Юношески идеализмъ ищетъ себѣ пищи, и ему должна быть дана эта пища: такую пищу является идея прогресса, миросозерцаніе, построенное на этой идеѣ, подтвержденіе этой идеи исторіей, какъ подтверждаетъ ее съ другой стороны и уже въ объективномъ пониманіи — современное эволюционное естествознание. Но чтобы понять идею прогресса во всемъ ея величій и во всей ея благотворности, понять ея истину и ея справедливость, нужно знаніе и прежде всего то знаніе, коимъ часто пренебрегаютъ, именно знаніе исторіи.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Астафьева Елена Николаевна — старший преподаватель кафедры педагогики ГОУ ВО Московской области «Академия социального управления», г. Москва.
histped2009@rambler.ru

Безрогов Виталий Григорьевич — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Ведущий научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО, г. Москва.
bezrogov@mail.ru

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор. Заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВО Московской области «Академия социального управления», г. Москва.
abc1089@yandex.ru

Пичугина Виктория Константиновна — доктор педагогических наук, доцент. Ведущий научный сотрудник Центра Педагогической компаративистики Института стратегии развития образования РАО, г. Москва.
Pichugina_V@mail.ru

Помелов Владимир Борисович — доктор педагогических наук, профессор. Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров.
vladimirpomelov@mail.ru

Снапковская Светлана Валентиновна — доктор педагогических наук, доктор исторических наук, профессор. Профессор кафедры культурологии гуманитарного факультета Белорусского государственного университета, заместитель председателя по вопросам культуры, педагогики и образования ФНКА «Белорусы России», г. Минск (Беларусь).

Уткин Анатолий Валерьевич — доктор педагогических наук, доцент. Профессор кафедры педагогики и психологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Нижний Тагил.
ava-utkin@yandex.ru

Шевелев Александр Николаевич — доктор педагогических наук, доцент. Заведующий кафедрой педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург.
san0966@mail.ru

Яковлева Наталья Раифовна — аспирант кафедры педагогики ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва.
legion7272@mail.ru

Контакт с авторами возможен через редакцию журнала.
Телефон (3435) 25-55-01

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Astafieva Elena N. – senior lecturer, Department of pedagogy of the State Educational Institution of Higher professional training «Academy of Social Management», Moscow.
histped2009@rambler.ru

Bezrogov Vitaliy G. – Doctor of Pedagogy, professor, Corresponding Fellow of Russian Academy of Education. Leading researcher of the Institute for Strategy and Theory Education of the Russian Academy of Education, Moscow

Kornetov Gregory B. – doctor of pedagogy, professor. Head of Department of pedagogy of the State educational institution of Higher professional training «Academy of Social Management», Moscow.
abc1089@yandex.ru

Pichugina Victoria K. – doctor of pedagogy, associate professor, Leading researcher of Centre of Comparative Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education
Pichugina_V@mail.ru

Pomelov Vladimir B. – doctor of pedagogy, professor. Professor of pedagogy of the Federal budgetary educational institution of higher education «Vyatka State University», Kirov.
vladimirpomelov@mail.ru

Snapkovskaya Svetlana V. – doctor of historical sciences, doctor of pedagogical sciences, Professor of the Culturology Department of the Humanities faculty of the Belarusian State University, Deputy Chairman on culture, pedagogy and education NCFA «Belarusians of Russia», Minsk (Belarus).

Utkin Anatoly V. – doctor of pedagogy, assistant professor. Professor of the Department of pedagogy and psychology Nizhny Tagil State Social Pedagogical Institute (branch) «Russian state vocational pedagogical University», Nizhny Tagil.
ava-utkin@yandex.ru

Shevelev Alexander N. – Doctor of Pedagogy, assistant professor. Head of the Department of Pedagogy and Andragogy, SEI SPE (training) specialists of St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg.
san0966@mail.ru

Yakovleva Natalia R. – lecturer, postgraduate student of the Department of pedagogy SEI HPT «Academy of Social Management», Moscow
legion7272@mail.ru

Please feel free to contact the editorial.
Tel.: (3435) 25-55-01

Министерство образования Московской области
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»

Ч е т ы р ы н а д ц а т а я м е ж д у н а р о д н а я н а у ч н а я к о н ф е -
р е н ц и я
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ
В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ:
ПЕРЕДАЮЩАЯ, ПОРОЖДАЮЩАЯ И ПРЕОБРАЗУЮЩАЯ
ПЕДАГОГИКА В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ
г. Москва, 15 ноября 2018 г.

И н ф о р м а ц и о н н о е п и с ь м о

Уважаемые коллеги!

ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» (АСОУ) проводит 15 ноября 2018 г. XIV международную научную конференцию «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории образования».

Работа Конференции начнется в 11.00 часов 15 ноября 2018 г. по адресу: Москва, ул. Енисейская, д. 3., к. 5, административный корпус АСОУ. Регистрация участников конференции начинается в 10.00.

Заявки на участие в работе конференции по прилагаемой форме необходимо прислать по двум электронным адресам abc1089@yandex.ru и histped2009@rambler.ru до 20 июля 2018 г.

Предполагается издать сборник материалов конференции. Тексты объемом до 10000 знаков (0,25 п.л.) должны быть представлены по двум указанным электронным адресам вместе с заявкой. Для публикации тезисов, получения сборника материалов конференции необходимо уплатить организационный сбор в размере 1200 рублей.

Предполагается также издать монографию «История педагогической мысли и практики образования в России и мире» и учебное пособие «Педагогическое наследие человечества». Все книги планируется издать к открытию конференции и выдать авторам, участвующим в работе конференции, при их регистрации.

Главы в монографию, в также материалы в учебное пособие объемом от 0,5 до 2 п. л. (от 20000 до 80000 знаков) должны быть присланы вместе с заявкой и оплатой за публикации по двум электронным адресам abc1089@yandex.ru и histped2009@rambler.ru до 20 июля 2015 г. с обязательным подтверждением их получения.

Публикация глав в монографии и разделов в учебном пособии должна быть

оплачена почтовым или телеграфным переводом из расчета **10 копеек за один печатный знак**, учитывая все пробелы, абзацы и сноски, то есть из расчета 2000 руб. за 0,5 п. л. (20000 знаков), 4000 руб. за 1 п. л. (40000 знаков), 6000 руб. за 1,5 п. л. (6000 знаков) и т. п.

Тексты для публикации в каждом из трех планируемых изданий должны быть присланы одновременно 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 **постраничных сносках**, начинающихся с 1 на каждой новой странице.

*Организационный сбор и деньги за публикации следует оплатить одновременно с отправкой заявки и материалов для публикации переводом по адресу: **111402, Москва, до востребования, Корнетову Григорию Борисовичу**. О произведенной оплате необходимо уведомить по двум электронным адресам abc1089@yandex.ru и histped2009@rambler.ru*

Заявки, тексты и деньги должны быть присланы не позднее 20 июля 2018 г.

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 о конференции можно получить по электронным адресам abc1089@yandex.ru и histped2009@rambler.ru.

Заявка
на участие в Тринадцатой международной научной конференции
**ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ
В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ:
ПЕРЕДАЮЩАЯ, ПОРОЖДАЮЩАЯ И ПРЕОБРАЗУЮЩАЯ
ПЕДАГОГИКА
В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ**
г. Москва, 15 ноября 2018 г.
Академия социального управления

Фамилия, имя, отчество _____

Место работы _____

Должность _____

Ученая степень, звание _____

Адрес для почтовой связи (с указанием почтового индекса) _____

Телефоны (с указанием кода города):

служебный _____

домашний _____

мобильный _____

Электронные адреса:

домашний _____

служебный _____

Вы планируете:

опубликовать тезисы (название) _____

опубликовать главу в монографии (название) _____

опубликовать раздел в учебном пособии (название) _____

принять личное участие в работе конференции (да, нет) _____

выступить на заседании с сообщением (название) _____

Дополнительные пожелания _____

_____ Дата отправки заявки

Министерство образования и науки Российской Федерации
Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы
«Педагогика» - научно-теоретический журнал РАО
«Историко-педагогический журнал»
Кафедра педагогики
Кафедра ЮНЕСКО

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

Международная научно-практическая конференция

«НАСЛЕДИЕ ВЫДАЮЩЕГОСЯ ПЕДАГОГА XX ВЕКА
В. А. СУХОМЛИНСКОГО: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА»,
 посвященная 100-летию со дня его рождения

Уважаемые коллеги!

Приглашаем Вас принять участие в конференции, которая состоится **5 октября 2018 года в г. Уфа**. Организатором конференции выступает ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы».

Оргкомитет конференции:

1. Асадуллин Р. М. — председатель оргкомитета, ректор БГПУ им. М. Акмуллы, д.п.н., профессор.
2. Гаязов А. С. — зам. председателя, Президент академии наук Республики Башкортостан, член-корреспондент РАО, д.п.н., профессор.
3. Шафикова Г. Р. — зам. председателя, Министр образования Республики Башкортостан, д.п.н., профессор.
4. Бим-Бад Б. М., действительный член (академик) РАО, д.п.н., профессор.
5. Ахияров К. Ш., член-корреспондент РАО, д.п.н., профессор.
6. Бозиев Р. С. — главный редактор журнала «Педагогика», д.п.н., профессор.
7. Уткин А. В. — главный редактор «Историко-педагогического журнала», д.п.н., профессор.
8. Магсумов Т. А. — главный редактор научного журнала «Современные исследования социальных проблем», к.и.н., доцент Набережночелнинского государственного педагогического университета.
9. Зосименко О. В. — зав. кафедрой Сумского областного института последипломного педагогического образования, к.п.н., доцент, член-корреспондент Академии международного сотрудничества по креативной педагогике (Украина).
10. Дегтярев С. И., д.и.н., профессор Сумского государственного университета (Украина).
11. Амирова Л. А. — проректор БГПУ им. М. Акмуллы, д.п.н., профессор.
12. Аминов Т. М., д.п.н., профессор кафедры педагогики.
13. Сыгина Н. С. — зам. зав. кафедрой педагогики, к.п.н., профессор.
14. Гирфанова Л. П. — зав. кафедрой ЮНЕСКО БГПУ им. М. Акмуллы, к.п.н., доцент.
15. Нуриханова Н. К., к.п.н., доцент кафедры педагогики.

Конференция проводится с целью консолидации деятельности ученых, педагогов-практиков, руководителей государственных и образовательных структур, потенциальных работодателей, занимающихся вопросами, актуализирующими идеи В. А. Сухомлинского в современном педагогическом пространстве, а также другими проблемами общего и профессионального образования и воспитания. Планируемые направления работы конференции:

1. Идеи гуманистической педагогики В. А. Сухомлинского в современной культуре.
2. Творческое наследие В. А. Сухомлинского в решении проблем современного образования
3. Воспитание личности и гражданина в современной социокультурной ситуации.
4. Традиции и инновации в образовательном процессе сельской школы.
5. Психолого-педагогические основы (методология, теория и технологии) подготовки полифункционального педагога для современной сельской школы.
6. Законодательные, экономические и социальные проблемы развития общего и профессионального образования.
7. Ведущие тенденции образовательной политики в стране и мире: анализ и прогнозы.
8. Духовно-ценностные, социально-исторические и культурологические основы образования в России и мире.

Статьи будут опубликованы в сборнике материалов (печатный и электронный варианты) до начала конференции, с его последующим размещением в системе РИНЦ. Материалы конференции также будут размещены в открытом доступе на сайте <http://www.bspu.ru>. Самые лучшие статьи будут опубликованы в рецензируемых журналах «Педагогика» и «Педагогический журнал Башкортостана».

Для публикации принимаются статьи объемом **3-6 страниц**, оформленные в соответствии с требованиями (см. Приложение 2). Расходы по оплате публикации составляют 150 рублей за каждую страницу (полную и неполную). Для получения сертификата участника конференции необходимо оплатить также взнос в размере 50 рублей.

Проезд, проживание и участие в конференции командированного за счет направляющей стороны.

Для участия в работе конференции необходимо **до 30 июня 2018 года** направить по электронной почте на e-mail: aleckeeva-v-v@ya.ru следующие материалы:

- заявку на участие (Приложение 1);
- статью (Приложение 2);

Копия квитанции оплаты оргвзноса направляется в отсканированном виде или фотографии (Приложение 3).

Контактные данные оргкомитета:

Республика Башкортостан, 450008, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а, кафедра педагогики (ааб. 203, корпус 3).

Телефон: 8 (347) 273-22-93

Координаторы:

Аминов Тахир Мажитович – профессор кафедры педагогики

Алексеева Вероника Викторовна – аспирант кафедры педагогики,

т: 89374750280 (e-mail: aleckeeva-v-v@ya.ru)

Заявка на участие в Международной научно-практической конференции
«В.А. Сухомлинский – выдающийся педагог XX века»

Фамилия Имя Отчество	
Место работы/учебы	
Должность, звание	
Адрес	
Телефон, e-mail	
Тема доклада, направление	
Форма участия (очная/заочная)	

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

Параметры страницы: отступ со всех сторон – 2 см. Шрифт Times New Roman, размер шрифта – 14 pt, междустрочный интервал – 1,0, отступ абзаца – 1,25 см. Выравнивание по ширине. Слева в верхнем углу страницы – индекс УДК (универсальной десятичной классификации). Справа фамилия, инициалы автора жирным шрифтом, строчными буквами, ниже строчными буквами – ученая степень и ученое звание, название учебного заведения, город, страна (последние в скобках). Для обучающихся: название учебного заведения, студент (магистрант, аспирант), город, страна (последние в скобках). Через интервал по центру название доклада прописными буквами жирным шрифтом. Ниже, через интервал – аннотация. Ниже – ключевые слова. Далее текст статьи. В конце приведенной цитаты указывается в скобках номер соответствующего литературного источника по списку и страница, из которой была сделана цитата, например: [4, с. 35]. Сноски не допускаются. В случае незначительных недоработок редколлегия оставляет за собой право самостоятельно вносить технические изменения. Все вышеуказанное относится только к оформлению статей, за содержание редколлегия ответственности не несет, все материалы будут воспроизводиться в точном соответствии с оригиналами. Статьи, не соответствующие тематике конференции, будут отклонены.

Образец:

УДК 371.4:37.013.93

Киньягулова Г. У.

БГПУ им. М. Акмуллы, студентка (Уфа, Россия)

ХРИСТИАНСКИЕ И МУСУЛЬМАНСКИЕ МОТИВЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ЯНА АМОСА КОМЕНСКОГО

Аннотация. ...

Ключевые слова: ...

Текст статьи, текст статьи, текст статьи, текст статьи, текст статьи, текст статьи, текст статьи, текст статьи, текст статьи, текст статьи.

Литература

1. Асадуллин Р. М. Человек в зеркале образования. – М. : Наука, 2013. – 247 с.
2. Аминов Т. М. История профессионального образования в Башкирии. Начало XVII века – до 1917 года. – М. : Наука, 2006. – 348 с.

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**
РОССИЙСКАЯ МАКАРЕНКОВСКАЯ АССОЦИАЦИЯ (МОСКВА)
КАРАГАНДИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. АКАДЕМИКА Е.А. БУКЕТОВА
(РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН)
ФГБОУ ВО «МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ТЕХНОЛОГИЙ И УПРАВЛЕНИЯ
ИМ. К. Г. РАЗУМОВСКОГО (ПКУ)»,
ИНСТИТУТ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ЖУРНАЛ «СТАНДАРТЫ И МОНИТОРИНГ В ОБРАЗОВАНИИ»
ЖУРНАЛ «НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И РАЗРАБОТКИ.
СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
И ТЕХНОЛОГИИ»

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

Институт социально-гуманитарных технологий ФГБОУ ВО «МГУТУ им. К.Г. Разумовского (ПКУ)» проводит международную научно-практическую конференцию, посвященную педагогическому творчеству советского педагога А. С. Макаренко (Москва, 22-23 ноября 2018 г.)

13 марта 2018 г. исполнилось 130 лет со дня рождения Антона Семёновича Макаренко. Созидательная природы его метода проверена и доказана педагогической практикой, самой жизнью Антона Семеновича. Наследие выдающегося педагога вошло в мировую копилку педагогической мысли, обрело признание за пределами России. Решением ЮНЕСКО в 1988 г. А. С. Макаренко был назван одним из четырёх, наиболее известных и уважаемых в мире педагогов, определивших педагогическое мышление прошлого века.

Современная ситуация в образовании требует поиска новых моделей, научного анализа и актуализации педагогического наследия. В русле коммуникативной педагогики, в контексте компетентностного подхода важно вдумчивое изучение метода А. С. Макаренко, его методологического осмысления целей воспитания, гармонии коллектива и личности, на основе принципа «неразделенного и неслиянного единства личности и коллектива».

К участию в конференции приглашаются представители Министерства образования и науки Российской Федерации, Российской академии образования (РАО), руководители, специалисты органов управления образованием, ученые-исследователи в области педагогического образования, педагоги-практики образовательных организаций, научно-педагогические работники вузов, докторанты, аспиранты, студенты, представители средств массовой информации, зарубежные гости.

Направления работы конференции:

Развитие педагогической мысли в России и Европе в начале XX века и перспективы педагогической науки в переходный период к новому технологическому укладу.

Анализ опыта коренных преобразований в области просвещения и воспитания в России XX века и перспективы его использования в период становления новой образовательной парадигмы.

Прогрессивные направления педагогики XX века и их преломление в перспективе сегодняшних поисков в создании новой модели педагогической науки.

Педагогическая историография о реализации воспитательных идей А. С. Макаренко в России и за рубежом.

Философские аспекты педагогической концепции А. С. Макаренко: парадоксы и пути их разрешения в юношеской педагогике.

Вклад А. С. Макаренко в развитие гуманистической традиции и значение его идей в современной образовательной культуре.

Реализация идей А. С. Макаренко в субъект-субъектных отношениях образовательного процесса.

Духовно-нравственные аспекты воспитания личности и коллектива в концепции А. С. Макаренко.

Актуализация методов приобщения подростков к труду в процессе воспитания личности в современном детском коллективе.

Деятельностный подход современной парадигмы образования сквозь призму наследия А. С. Макаренко.

Проблема постановки цели как ведущее звено в формировании личности и коллектива: гармонизация личных и коллективных перспектив.

Концепция А. С. Макаренко и перспективы развития коллектива и личности в условиях социальных перемен.

Макаренко о роли психологического времени в формировании самосознания личности.

Народная педагогика в педагогической культуре А. С. Макаренко.

Принцип интернациональной народности в системе А. С. Макаренко.

А. С. Макаренко о семье как важном социальном институте в формировании общественных отношений: актуализация проблемы.

Проектное обучение в свете воспитательной концепции А. С. Макаренко.

О воспитанниках А. С. Макаренко: люди и судьбы.

О воспитательной педагогике А. С. Макаренко и опыте ее реализации за рубежом (Казахстан, Украина, Германия, Италия, Израиль, США, Япония, Бразилия).

По итогам конференции планируется издание сборника материалов конференции. После получения материалов от автора (ов), редакционная коллегия рецензирует статью, если статья успешно прошла рецензирование, то она включается в сборник, о чем Вас проинформируют по электронной почте.

Регистрация для участия в конференции означает предоставление организаторам конференции права обработки персональных данных.

Заявку на участие в конференции необходимо предоставить в срок до 10 сентября 2018 года (форма заявки прилагается), текст статьи — в срок до 01 октября 2018 года на электронную почту vet-7@mail.ru

В теме письма необходимо указать название конференции, с заявкой и статьей назвать по фамилии (Фамилия-Заявка, Фамилия-Статья).

Пример: «Иванов-заявка.doc (docx)», «Иванов-статья.doc (docx)».

Файлы не архивировать!

Технические требования к оформлению научных статей:

Объем представляемого текста — от 6 до 8 страниц.

параметры страницы: формат А4 (210x297 мм), ориентация — книжная, поля (верхнее, нижнее — по 2 см; левое — 3 см; правое - 1 см);

для набора текста, формул и таблиц необходимо использовать редактор Microsoft Word для Windows (фото таблиц, схем и т.д. недопустимы).

параметры текста: шрифта — Times New Roman, размер шрифта (кегель) — 12; красная строка — 1,25 см.; выравнивание по ширине, межстрочный интервал — полуторный (1,5), без переносов.

Присылаемые тексты должны быть тщательно отредактированы.

Порядок оформления:

1) УДК

2) Фамилии и инициалы авторов — полужирный курсив, выравнивание по правому краю.

3) Ученая степень, ученое звание, должность.

4) Краткое наименование организации, город (населенный пункт) — полужирный курсив, выравнивание по правому краю.

5) Название статьи — заглавные буквы, шрифт — 14, полужирный, по центру.

6) Аннотация (5–6 строк) и ключевые слова (5–7 слов) на русском и английском языке, разделенные точкой с запятой.

7) Текст статьи.

8) Список литературы и источников приводится в алфавитном порядке в конце статьи. Ссылки на литературу помещаются внутри текста в квадратных скобках: [3, с.10].

Пример оформления статьи:

Иванов И.И., д-р филос. наук, профессор, ОГАОУ ДПО «Белгородский институт развития образования», Белгородская область, Россия

**Модель развития творческого потенциала обучающегося
Название статьи на английском языке**

Аннотация: (5–6 строк)

Ключевые слова: (5–7 слов) на русском языке

Abstract: на английском языке

Keywords: на английском языке

Текст текст текст Текст текст текст Текст текст текст Текст текст текст

Литература (в алфавитном порядке)

Оплата проезда и проживания участников конференции осуществляется за счет направляющей стороны.

Возможно заочное участие путем только направления статьи для публикации.

Форма заявки

Фамилия, имя, отчество (полностью)	1 автор	2 автор	3 автор
Направление работы секции			
Название статьи (тема доклада)			
Ученая степень, ученое звание			
Должность, предметная область, почетное звание (для учителя)			
Форма участия (оставить нужную формулировку)	- выступление с докладом: - выступление с докладом и публикация материалов: - только публикация материалов		
Регион			
Страна			
Почтовый адрес с указанием индекса (для отправки сборника)			
E-mail			
Факс (если есть)			

Место проведения конференции: ФГБОУ «Московский государственный университет технологий и управления им. К. Г. Разумовского (ПКУ)», (Земляной Вал, 73, М. Таганская кольцевая)

Координаторы конференции: Светлана Ивановна Артемьева, канд. ист. наук, доцент, e-mail: vet-7@mail.ru; тел. +7 (926 025 28 17);

Разият Сулайбановна Рабаданова, канд. пед. наук, доцент, e-mail: raziyat@bk.ru; тел. +7 (903 288 27 17); +7 (926 880 66 69)

Редактор А. А. Носырь
Компьютерная верстка С. В. Горбуновой

Наименование СМИ: «Историко-педагогический журнал»

Зарегистрирован: Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР)

ПИ № ФС77-65095

от 18 марта 2016 г.

Главный редактор А. В. Уткин

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет».

Адрес редакции и издателя:

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>

Цена свободная.

12+

Журнал издается с 2011 года

№ 2 (28) 2018 г. Дата выхода в свет: 20.06.2018 г.

Формат 70 × 100 ¹/₁₆. Печать офсетная.

Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 15,36. Тираж 500 экз. Заказ 1165.

Оригинал-макет подготовлен в РИО НТГСПИ.

Отпечатано в ООО «Тагил-Принт».

Адрес типографии: 622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Ленина, 64, оф. 700.