

DOI: 10.17853/2304-1242-2018-3

ISSN 2304-1242

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

ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



3/2018

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. Старший методист отдела развития кадрового потенциала ГАНОУ СО «Дворец молодежи», г. Екатеринбург.

СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

Уткин А. В., д-р пед. наук, доцент ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ: ПОТЕНЦИАЛ КЛАССИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ.....	6
---	---

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Смирнова Л. В., канд. пед. наук, доцент «ВЕРЬТЕ В ТАЛАНТ И ТВОРЧЕСКИЕ СИЛЫ КАЖДОГО ВОСПИТАННИКА»: к 100-летию со дня рождения В. А. Сухомлинского	13
--	----

Сухомлинский В. А. УЧЕНИЕ - ЧАСТИЦА ДУХОВНОЙ ЖИЗНИ	21
--	----

Помелов В. Б., д-р пед. наук, профессор Э. И. МОНОСЗОН: ЖИЗНЬ, ОТДАННАЯ ПЕДАГОГИКЕ (к 110-летию со дня рождения ученого).....	36
---	----

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Корнетов Г. Б.,

д-р пед. наук, профессор

ПЕРЕДАЮЩАЯ И ПОРОЖДАЮЩАЯ ПЕДАГОГИКА
СКВОЗЬ ПРИЗМУ БИНАРНЫХ КЛАССИФИКАЦИЙ
МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ (статья 2).....54

Юдина Н. П.,

д-р пед. наук, профессор

ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ИСТОРИКО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ80

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Астафьева Е. Н.

ИДЕАЛ СВОБОДНОЙ ШКОЛЫ

Н. В. ЧЕХОВА (1865–1947) В КОНТЕКСТЕ

ПЕРЕДАЮЩЕЙ, ПОРОЖДАЮЩЕЙ

И ПРЕОБРАЗУЮЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ93

Безрогов В. Г.,

д-р пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО

ПЕРВЫЕ ФРАЗЫ НАТРУЖЕННЫХ СТРОК:

ДВОЙНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ В БУКВАРЯХ РУССКОЙ

ЭМИГРАЦИИ НАЧАЛА 1920-х годов110

Панина Л. Ю.,

канд. пед. наук, доцент

СТАНОВЛЕНИЕ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

КАК НАУКИ И УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА

В СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

ДОВОЕННОГО ПЕРИОДА.....135

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

Салов А. И., канд. пед. наук, доцент ЦЕННОСТНЫЙ КОНТЕКСТ МИССИИ УЧИТЕЛЯ В СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ 20-Х ГГ.	151
--	-----

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Макаров М. И., д-р пед. наук, доцент ВЛИЯНИЕ ПРОВИДЕНЦИАЛЬНОЙ ИДЕИ НА ГЕНЕЗИС ХРИСТИАНСКОЙ ПЕДАГОГИКИ.....	168
--	-----

Яковлева Н. Р. ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ВИННЕТКА-ПЛАНА КАРЛТОНА УОШБЕРНА	190
--	-----

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Воробьев Н. А. П. Ф. ЛЕСГАФТ В ВОСПОМИНАНИЯХ СОВРЕМЕННИКОВ	196
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	209

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

А. В. Уткин



ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ: ПОТЕНЦИАЛ КЛАССИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ

УДК 37(091)
ББК 74.03(2)

25–26 сентября 2018 года на базе ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет) состоялась Международная научно-практическая конференция – XXXII сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО «Воспитание и социализация молодежи: потенциал историко-педагогического познания в контексте вызовов современности». Среди важнейших проблем, обсуждаемых участниками конференции-сессии, рассматривались вопросы формирования духовно-нравственной культуры личности в наследии выдающихся отечественных педагогов.

Ключевые слова: история педагогики и образования; юбилейные даты; воспитание и социализация; духовно-нравственная культура.

A. V. Utkin

FORMATION OF MORAL CULTURE PERSONALITY: POTENTIAL OF THE CLASSICAL HERITAGE

On the 25-26 of September, 2018 at «Nizhny Novgorod state pedagogical University named after Kozma Minin» (Minin University) was held the international scientific and practical conference – the XXXII session of the Scientific Council on the history of education and pedagogical science at the Department of philosophy of education and theoretical pedagogy of RAE «Education and socialization of youth: the potential of historical and pedagogical knowledge in the context of the challenges of modernity». Among the most important problems discussed by the participants of the conference session were the issues of formation of the moral culture of the individual in the heritage of outstanding Russian teachers.

Key words: history of pedagogy and education; anniversaries; education and socialization; moral culture.

Юбилейная дата в истории отечественного образования — это не только дань памяти и обращение к прошлому — это возможность рефлексии, культурно-исторического и историко-педагогического анализа, новая точка отсчета в понимании события, человека, идеи. Это время, когда приходит осознание того, что можно подвести некоторые итоги, обобщить фрагментарное, прийти к новому значению, смыслу, контексту, знанию. В этом отношении заканчивающийся 2018 год был насыщен юбилейными датами тех знаменательных событий и известных имен, которые олицетворяют важнейшие вехи в развитии российской государственности, российской истории и культуре, в истории отечественного образования и педагогики.

Достаточно вспомнить важнейшее историческое событие — 1155-летие возникновения славянской письменности и славянских просветителей равноапостольных братьев Кирилла и Мефодия, создавших в 863 г. славянскую азбуку, проповедников христианства, первых переводчиков богослужебных книг с греческого на славянский язык, память о которых Русской Православной Церковью чествуется с XI века. К тому же торжественное празднование памяти святых первосвятителей равноапостольных Кирилла и Мефодия было установлено в Русской Церкви 155 лет назад — в 1863 году. Огромная их заслуга состоит в том, что, творчески используя греческую, латинскую и славянскую графику, они создали алфавит и грамматику, достаточно простые, удобные и отвечающие лингвистическим особенностям славянских языков. Не случайно, созданный ими алфавит — кириллица — до сих пор используется многими славянскими народами фактически без существенных изменений¹.

Более тысячелетия назад русский мир сделал свой осознанный цивилизационный выбор. С точки зрения многих историографов, русское образование начинается именно тогда — в 988 году со времени христианизации Руси. Принятие христианства обусловило проникновение византийской культуры как наследницы античной традиции. Цивилизационное значение принятия христианства огромно, а политические и культурные последствия определили будущее многих народов. Особенно важным было распространение кириллической письменности и книжной традиции: именно после крещения Руси возникли первые памятники древнерусской письменной культуры.

Великий князь киевский Владимир Мономах (1053–1125), родившийся 965 лет назад, принадлежит к числу наиболее значительных фигур русского Средневековья. «Поучение» Владимира Мономаха — уникальный в своем роде памятник древнерусской литературы и общественной мысли XII века, который считают первой светской проповедью и автобиографическим произведением, своего рода политическим завещанием и сводом нравственных правил, которыми он призывал руководствоваться, указывая на необходи-

¹ Смирнов В. И. Русь изначальная: истоки отечественных образовательных традиций // В. И. Смирнов // Историко-педагогический журнал, 2014. № 1. С. 13–24. С. 22.

мость «морального упорядочения нового политического строя» (Д. С. Лихачев).

Наиболее ранний из дошедших до нас древнерусских летописных сводов начала XII века «Повесть временных лет», также называемый «Первоначальная летопись» или «Несторова летопись» (первоначальный вариант летописного свода составлен 905 лет назад — около 1113 г.) до сих пор вызывает восторг у любителей русской истории и сомнения в правдивости изложенных в ПВЛ событий у историков. Наполненный христианскими мотивами этот источник, в котором одно из центральных мест занимает проблема выбора веры, позволяет глубже понять духовно-нравственные основы российского менталитета.

В 1563 году в Москве начала свою деятельность первая российская типография Ивана Федорова и Петра Мстиславца. Начало книгопечатанию на Руси было положено в царствование Ивана Грозного, который 19 апреля 1563 года в день открытия типографии лично ее посетил. Считается, что первой *точно датированной* русской книгой стал «Апостол», несмотря на то что он не был *первой книгой*, изданной в Москве. Печатали ее почти год и в 1564 году вышла книга, в которой было 534 страницы, на каждой 25 строк с внушительным по тем временам тиражом — около двух тысяч экземпляров¹.

Отмечая 455-летие этой важнейшей даты, обратим внимание на то, что печатные книги, имевшие в XVI веке и следующем столетии преимущественно духовный характер, не только заложили основу новой книжной культуры, но стали базовым корпусом текстов в учебно-методической литературе, ярчайшим примером которой стала первая российская печатная учебная книга — русский букварь «Азбука» Ивана Федорова (1578 г.) 435-летний юбилей которой мы отметили в этом году. Азбука Ивана Федорова открывает историю российских печатных книг для обучения письму и чтению.

Нельзя не вспомнить еще одно значимое для отечественной культуры и педагогики издание — учебник «Арифметика» Леонтия Филипповича Магницкого. Выпускник Славяно-греко-латинской академии, преподаватель математики, проработавший в Школе математических и навигацких наук в Москве почти 38 лет, в 1703 г. он впервые заменил буквы арабскими цифрами. По структуре и содержанию его учебник стал первой в России учебной энциклопедией по математике, полное название которой звучало следующим образом: «Арифметика, сиречь наука числительная с разных диалектов на славенский язык переведенная и во едино собрана, и на две книги разделена». Тираж издания составил 2400 экземпляров, и в качестве учебника по этой книге более полувека учились в российских школах.

Нынешний год богат юбилеями выдающихся деятелей, организаторов и

¹ «Апостол» — первая датированная печатная книга на Руси. Режим доступа: URL: <https://www.culture.ru/materials/179077/apostol-pervaya-datirovannaya-pechatnaya-knigana-rusi>

педагогов российского образования, тех, с чьим именем связывают развитие теории и практики отечественного образования, тех, чьи высказывания, идеи, подходы до сих пор являются предметом актуальных исследований, определяя дискурсивное пространство решения современных проблем образования.

В уходящем году на конференциях, семинарах, форумах и **online-дискуссиях**, посвященных юбилейным датам со дня рождения выдающихся педагогов, научно-педагогическая общественность актуализировала педагогический опыт, взгляды и идеи:

Петра Григорьевича Редкина (210 лет) статьи которого стали откровением для современников, так как заставляли размышлять над сложными проблемами воспитания. Рассматривая воспитание как кратчайший путь к самообразованию, П. Г. Редкин указывал на то, что «...воспитатель должен беспрестанно возбуждать, укреплять и усиливать сознательную и свободную деятельность воспитанника с тем, чтобы воспитанник был в состоянии приобрести необходимые для самообразования светлый ум и твердую волю»¹.

Константина Дмитриевича Ушинского (195 лет) — русского педагога, по праву считающегося основоположником научной педагогики в России. Лейтмотивом его фундаментального труда «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1867—1869) стало искреннее убеждение в том, что «воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своею совестью; во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово человеческого утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождений преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния — а средства эти громадны!»².

Льва Николаевича Толстого (190 лет), который, отчетливо понимая ведущую роль образования в жизни людей, особое внимание на протяжении всей своей творческой жизни уделял педагогическим вопросам, рассматри-

¹ Цит. по: Заварзина Л. Э. Педагог-общественник Петр Григорьевич Редкин // Историко-педагогический журнал. 2013. № 4. С. 30–42. С. 32.

² Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Том 8. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том 1. М. – Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. 776 с. С. 35–36.

вая их как главенствующие. Без реализации этих вопросов: о человеке, смысле его бытия, истинной и возвышающей человека нравственно линии жизни, о свободе и творческих силах, позволяющих преобразовать мир, в котором он пребывает, и о ловушках, соблазнах, подстерегающих его на этом пути — не может состояться совместная жизнь людей, основанная на нравственных началах¹.

Сергея Александровича Рачинского (185 лет), ученого-ботаника, профессора Московского университета, публициста и переводчика, учителя Татевской школы для крестьянских детей в Бельском уезде Смоленской губернии, автора известной книги «Сельская школа», предложившего систему воспитательной работы по формированию духовно-нравственных ценностей личности, включающую в себя православные, общечеловеческие и педагогические аспекты. Системообразующим фактором деятельности педагогического коллектива школы стало отношение к ребенку как главной ценности, воспитание в нем бережного отношения к себе, к другому человеку, к своему Отечеству, к Дому, природе, труду, здоровью (физическому и духовному), сохранение духовно-нравственных ценностей, материальной культуры, развитие народных промыслов.

Станислава Теофиловича Шацкого (140 лет), оказавшего значительное влияние на педагогические искания XX века. Яркого, самобытного педагога, автора модели «народной системы воспитания», организатора общества «Детский труд и отдых», летней детской трудовой колонии «Бодрая жизнь», деятельность которых строилась на принципах трудовой школы. В послеоктябрьское время Станислав Теофилович как член Государственного ученого совета (ГУС) Наркомпроса РСФСР включился в крупномасштабный эксперимент по реформе системы образования. Главным направлением его деятельности стала работа по созданию принципиально новой общеобразовательной школы². Возглавляемая им Первая опытная станция Наркомпроса являлась образцом учебно-воспитательной работы советской школы 20-х гг. Основой организации ее деятельности становятся материалы исследований социально-экономических и культурно-бытовых факторов социальной среды, особенности формирования отношений в детском коллективе, трудовое воспитание и физическое развитие детей, особенности создания культуроёмкой среды, обоснование форм работы с сельским населением³.

Моисея Матвеевича Рубинштейна (140 лет) — русского и советского психолога, педагога и философа, организатора и первого ректора Восточно-

¹ Лукацкий М. А. Педагогические воззрения Л. Н. Толстого и тенденции развития современного образования / М. А. Лукацкий // Историко-педагогический журнал. 2013. №3. С. 8–14. – С. 10.

² Романов А. А. Педагогическое образование в системе работы С. Т. Шацкого // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 3. С. 70–85. С. 75.

³ Уткин А. В. Школа творческого поиска // Историко-педагогический журнал. 2018. № 2. С. 17–24.

Сибирского университета в Иркутске. Преобладающий круг интересов Рубинштейна — философия воспитания и образования личности. Эти проблемы рассматриваются им в глобальном контексте миро- и жизнепонимания. Центральная задача главного философского труда «О смысле жизни» — поиск правдиво-жизненного мировоззрения, способного «осветить действительную жизнь и углубить ее».

Антон Семенович Макаренко (130 лет), педагога, имя которого ЮНЕСКО, наряду с Джоном Дьюи, Георгом Кершенштейнером и Марией Монтессори, внесло в 1988 году в список выдающихся педагогов XX столетия, определивших направления развития образования. Новаторский и необычайно успешный социально-педагогический опыт деятельности трудовой колонии им. М. Горького для несовершеннолетних правонарушителей и беспризорных детей заложил основы нового воспитания, соединившего воспитательные отношения с производительным трудом, а деятельность педагогического учреждения с жизнью всей страны, с проблемами и тенденциями ее социально-экономического и культурного развития.

Василия Александровича Сухомлинского (100 лет), советского педагога, писателя, публициста, сумевшего идеи гуманной педагогики сделать ведущими в формировании и воспитании духовных качеств личности. Проработав всю жизнь учителем в сельской школе, он сделал почти невозможное, связав практическую деятельность педагога-новатора с научно-теоретическим осмыслением целостного педагогического процесса, основой которого стала система философско-педагогических ценностей Родина-Любовь-Семья. Значимость фигуры Сухомлинского для современной педагогики заключается в том, что «он показал возможность развития и углубления идей оптимизации системы образования, глубокого реформирования основ педагогики, новой переоценки ценностей»¹.

Сегодня, когда формирование духовно-нравственной культуры личности является одной из глобальных проблем человечества, проблемы воспитания и социализации растущего человека — одно из приоритетных направлений развития российского образования, которое требует глубокого осмысления, методологического, теоретического и практического обоснования с позиций историко-педагогического знания и вызовов современности. Потенциал классического наследия всемирной и отечественной педагогики в современном образовании позволяет по-новому осознать непреходящие ценности педагогической науки в быстро меняющихся реалиях начала XXI века.

Данным вопросам была посвящена Международная научно-практическая конференция — XXXII сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образова-

¹ Рындак В. Г. Педагогический эксперимент В. А. Сухомлинского в пространстве и времени // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 3. С. 85–98. С. 86.

ния и теоретической педагогики РАО «Воспитание и социализация молодежи: потенциал историко-педагогического познания в контексте вызовов современности», состоявшаяся 25-26 сентября 2018 года на базе ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет). Конференция-сессия, объединив историков педагогики и образования, работающих в Российской Федерации и ряде зарубежных стран, позволила представить и обсудить широкий спектр разнообразных подходов к изучению проблем социализации и воспитания детей через призму историко-педагогического познания¹. Итоги конференции-сессии будут подведены в декабрьском номере нашего журнала.

Список литературы

1. «Апостол» — первая датированная печатная книга на Руси. Режим доступа: URL: <https://www.culture.ru/materials/179077/apostol-pervaya-datirovannaya-pechatnaya-kniga-na-rusi>
2. Заварзина, Л. Э. Педагог-общественник Петр Григорьевич Редкин / Л. Э. Заварзина // Историко-педагогический журнал. — 2013. — № 4. — С. 30–42.
3. Лукацкий, М. А. Педагогические воззрения Л. Н. Толстого и тенденции развития современного образования / М. А. Лукацкий // Историко-педагогический журнал. — 2013. — № 3. — С. 8–14.
4. Романов, А. А. Педагогическое образование в системе работы С. Т. Шацкого / А. А. Романов // Психолого-педагогический поиск. — 2018 — № 3. — С. 70–85.
5. Рындак, В. Г. Педагогический эксперимент В. А. Сухомлинского в пространстве и времени / В. Г. Рындак // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 3. — С. 85–98.
6. Смирнов, В. И. Русь изначальная: истоки отечественных образовательных традиций / В. И. Смирнов // Историко-педагогический журнал — 2014. — № 1. — С. 13–24.
7. Уткин, А. В. Школа творческого поиска / А. В. Уткин // Историко-педагогический журнал. — 2018. — № 2. — С. 17–24.
8. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений. Том 8. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том 1 / К. Д. Ушинский. — М.-Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1950. — 776 с.

¹ Воспитание и социализация молодежи: потенциал историко-педагогического познания в контексте вызовов современности. Сборник научных трудов международной научно-практической конференции – XXXII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО / под ред. Чл.-кор. РАО, д.п.н., проф. М. В. Богуславского; д.п.н., проф. С. В. Куликовой; к.и.н. К. Ю. Милованова. Волгоград: РИЦ ВГАПО, 2018. 476 с.

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Л. В. Смирнова

**«ВЕРЬТЕ В ТАЛАНТ
И ТВОРЧЕСКИЕ СИЛЫ КАЖДОГО
ВОСПИТАННИКА»:
к 100-летию со дня рождения
В. А. Сухомлинского**



УДК 37(092)

ББК 74.03(2)6-8Сухомлинский

Василий Александрович Сухомлинский — советский педагог, писатель, публицист, сумевший идеи гуманной педагогики сделать ведущими в формировании и воспитании духовных качеств личности, снявший противоречие между принципами морального кодекса строителя коммунизма и закономерностями воспитания как вида духовных общественных отношений. Сделать это ему помогла искренняя любовь к детям. Проработав всю жизнь учителем в сельской школе, он сделал почти невозможное, связав практическую деятельность педагога-новатора с научно-теоретическим осмыслением целостного педагогического процесса, превратив небольшую сельскую школу в научную лабораторию.

Ключевые слова: В. А. Сухомлинский; Павлышская средняя школа; гуманистическая педагогика; детский коллектив; нравственное и духовное развитие ребенка.

L. V. Smirnova

**«RELIEVE IN THE TALENT
AND CREATIVE POWER OF EACH STUDENT»:
the 100th Anniversary of the Birth
of V. A. Sukhomlinsky**

Vasily Alexandrovich Sukhomlinsky — is the Soviet teacher, writer, publicist, who managed to make the idea of humane pedagogy leading in the formation and education of spiritual qualities of the individual, who removed the contradiction between the principles of the moral code of the builder of communism and the laws of education as a type of spiritual social relations. A sincere love for children him helped to do this. Having worked all his life as a teacher

in a village school, he did almost impossible, linking the practical activities of the teacher-innovator with the scientific and theoretical understanding of the integral pedagogical process, turning a small village school into a scientific laboratory.

Key words: V. Sukhomlinsky; Pavlysh secondary school; humanistic pedagogy; children's collective; moral and spiritual development of the child.

Родился Василий Сухомлинский в деревне Васильевка (Александровский уезд) Херсонской губернии 28 сентября 1918 года. Его отец Александр Емельянович был плотником и столяром, активистом общественной жизни, сельским корреспондентом, заведующим колхозной избой-лабораторией, руководителем трудового обучения в школе. Мама Василия Оксана Авдеевна была домохозяйкой, выполняла мелкую портняжную работу, трудилась в колхозе. Супруги Сухомлинские воспитали, кроме Василия, еще троих детей — Ивана, Сергея и Меланию. Все они стали сельскими учителями.

В 1926—1933 гг. Сухомлинский учился в Васильевской семилетке, где проявил себя способным учеником. Летом 1934 года он поступил на подготовительные курсы при Кременчугском педагогическом институте и в том же году стал студентом факультета языка и литературы, но в связи с болезнью вынужден был в 1935 году прервать учебу в вузе. Семнадцатилетним юношей он начал свою педагогическую практику, которую не оставлял до конца жизни. В 1936 г. вновь продолжил учиться уже заочно в Полтавском педагогическом институте, который закончил с отличием в 1939 году. Именно в этом учебном заведении он получил знания

по основам педагогической науки, умения работать с детьми, культуру общения, стремление к вечному научному поиску. Так получилось, что в список окончивших Полтавский педагогический институт вошли два выдающихся педагога XX века — А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский. В стенах этого института их имена останутся навсегда. Одна из самых светлых, уютных аудиторий в старом корпусе института, в том самом, где когда-то учился скромный юноша Василий Сухомлинский, носит теперь его имя. Здесь же открыт небольшой мемориальный музей, освещающий жизнь и деятельность В. А. Сухомлинского, на здании института установлена памятная мемориальная доска.

После окончания института В. А. Сухомлинский стал преподавать литературу и украинский язык в разных школах. Любимая работа доставляла ему удовольствие, однако в июле 1941 года он был призван в Красную Армию, направлен на краткосрочные курсы политруков в Москве, затем участвовал в боях на Калининском фронте. В январе 1942 года Сухомлинский был тяжело ранен и чудом выжил. Осколок снаряда остался в его груди навсегда. После долгого лечения в госпитале на Урале он просился на фронт, однако комиссия

не смогла признать его даже ограниченно годным. В. А. Сухомлинского назначили директором средней школы в Уфе, но, как только родные места были освобождены, он вернулся на родину, где узнал, что его жена, участвовавшая в партизанском подполье, с малолетним сыном были замучены фашистскими оккупантами. Война оставила неизгладимый след в творчестве педагога — рефреном многих работ стали размышления о бедах и несчастьях, которые она принесла, о человеческом подвиге и героизме, патриотизме советского народа.

С 1944 по 1948 г. В. А. Сухомлинский работал заведующим Онуфриевского районного отдела народного образования, однако административная работа почти исключала возможность творческого поиска и живого общения. В 1947 г. Василий Александрович решил возвратиться к учительству, и в 1948 году был назначен директором Павлышской средней школы, которой бесценно руководил до конца своих дней. Именно в этой школе Василий Александрович проявил себя как выдающаяся личность, педагог-новатор, писатель-гуманист.

Педагогический эксперимент павлышского педагога В. Г. Рындак считает ярким примером уникального синтеза теории и практики, оригинальных мыслей, фактов и гипотез, в результате проверки которых мы и сегодня приходим к ценным педагогическим выводам. «Автор эксперимента — считает исследователь — поисти-

не масштабная личность, проиллюстрировавшая идеи гуманистической педагогики в своих многочисленных публикациях — периодике и книгах. А Павлышская средняя школа в 1948—1970 годах — это сельская школа-лаборатория, уникальный пример организации эксперимента в естественных условиях»¹.

Свою деятельность в должности директора школы В.А. Сухомлинский начал с создания материальной базы школы, формирования педагогического и детского коллективов. Ежедневное общение с детьми поставило перед директором множество педагогических проблем, которые требовали теоретического осмысления, практической проверки. Он изучал способы повышения грамотности и успеваемости учащихся, задумывался над совершенствованием форм обучения, над взаимосвязью между условиями и результатами обучения.

С середины 50-х гг. Василий Александрович начинает разрабатывать свою педагогическую систему, основывающуюся на принципах гуманизма, на признании личности ребенка высшей ценностью, на которую должны быть ориентированы процессы воспитания и образования, творческая деятельность сплоченного коллектива педагогов-единомышленников и учащихся.

Н. Крылова называет Сухомлинского «наш российский Корчак», указывая на то, что «Сухомлинский видел в Корчаке единомышленника,

¹ Рындак В. Г. Педагогический эксперимент В. А. Сухомлинского в пространстве и времени // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 3. С. 85–98. С. 86.

постоянно обращался к его наследию. Не случайно и литературный стиль их произведений имеет много общего: точность фраз, живость рассуждений, образность и лаконизм. Нет того наукообразия и обилия канцеляризов, которые сплошь и рядом мы видим в работах по педагогике в наше время»¹. На единую гуманистическую мировоззренческую платформу Я. Корчака и В. А. Сухомлинского обращает внимание и А. А. Романов, считая сопоставимым масштаб личности педагогов и их вклад в развитие гуманистической педагогики².

Воспитание, по Сухомлинскому, — это не устранение недостатков ребенка, а развитие всего самого хорошего. Коммунистическое воспитание Сухомлинский понимал как формирование «мыслящих личностей», а не послушных исполнителей партийных команд. Процесс обучения Сухомлинский строил как радостный труд; большое внимание уделял формированию мировоззрения учащихся; важную роль в обучении отводил слову учителя, художественному стилю изложения, сочинению вместе с детьми сказок, художественных произведений и пр. Сухомлинский считал, что в основе учебы должны быть не власть и подчинение, а уважение и любовь, отмечая, что суть не в том, чтобы ученик получал в школе определенный

набор знаний, а в том, как эти знания в дальнейшем будут жить в нем.

В. А. Сухомлинский глубоко верил, что каждый человек может достичь высокого мастерства в той или иной области труда и стремился пробудить в своих воспитанниках творческое начало. «Нет детей одаренных и неодаренных, талантливых и обычных. Распознать, выявить, раскрыть, взлелеять, выпестовать в каждом ученике его неповторимо индивидуальное начало — значит поднять личность на высокий уровень расцвета человеческого достоинства»³.

С середины 60-х гг. Сухомлинский исследует широкий спектр проблем, связанных со стимулированием познавательной деятельности учащихся. Он убежден, что, только превратив учение в радостный труд, можно решить задачу развития школьников. Важнейшим инструментом этого считает ощущение у учащегося успеха в учении, переживание радости познания: «Интерес поддерживается успехом, к успеху ведет интерес. А без успеха, без радостного переживания победы над трудностями нет интереса, нет развития способностей, нет обучения, нет знания»⁴.

В. А. Сухомлинский глубоко убежден, что дети должны постоянно переживать радость успеха, преодоления трудностей. Нельзя давать

¹ Крылова Н. Сухомлинский В. А. Школа Человечности. Режим доступа: URL: <http://guk.1september.ru/article.php?ID=200900401>.

² Романов А. А. Творцы гуманистической педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 3. С. 5–15. С. 9–10.

³ Сухомлинский В. А. Избранные произведения: в 5-ти т. Т. 5. Статьи. Киев : Радянська школа, 1980. 678 с. С. 92.

⁴ Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3-х т. Т. 3; сост.: О. С. Богданова, В. З. Смаль. М.: Педагогика, 1981. 640 с. С. 26.

ребенку почувствовать, будто он хуже других, не способен, отстает, нельзя унижать его достоинство: он не виноват в том, что думает медленнее других. Постоянно поддерживать ребенка, не ставить ему плохих оценок, не ставить ему никаких отметок, пока он не добьется успеха. Оценивать не знание само по себе и не старательность, а именно продвижение вперед, этот результат соединения знания со старательностью. «Учение — труд, серьезный труд ребенка, следовательно, оно должно быть радостью, потому что труд, успех в труде, преодоление препятствий в труде, его результат — все это надежные источники человеческой радости»¹.

Для развития у ребенка эмоциональной восприимчивости педагог большую роль отводил праздничности, красоте, обращал внимание на взаимосвязь нравственного воспитания и обучения. Акцент делался на расширение представлений детей об окружающем мире, развитие у них критичности мышления, на формирование системы моральных ценностей, а также умений и навыков самостоятельного получения и использования информации.

Большое внимание В. А. Сухомлинский уделяет переживанию детьми накапливаемого опыта, самостоятельному раскрытию ими важнейших нравственных принципов. В его системе важное значение приобретают «уроки мышления» среди при-

роды. Мир, окружающий человека, — это, прежде всего, мир природы с безграничным богатством явлений, с неисчерпаемой красотой. В природе вечный источник прекрасного, природа — благодатный источник воспитания человека. Среди различных средств воспитания воспитание красотой стоит у Сухомлинского на первом месте.

Сухомлинский сначала учит чувствовать красоту природы, затем красоту искусства и, наконец, подводит воспитанников к пониманию высшей красоты: красоты человека, его труда, его поступков и жизни. Ни в чем учителю не приходится быть таким терпеливым, как в воспитании чувства красоты. Воспитание чувства — самое трудное в работе педагога.

Красота — средство воспитания чуткой совести. Уже в детстве — и особенно в отрочестве — человек должен научиться индивидуально осваивать эстетические ценности. Важно, чтобы это освоение продолжалось всю жизнь. Труд и культура, вся жизнедеятельность современного человека с каждым годом все больше зависят от уровня его духовности, нравственной позиции, поэтому духовную полноту и насыщенность жизни «может дать только широкое, разностороннее образование, пытливые познание мира, активное стремление к знанию, радость знания»².

По мнению В. А. Сухомлинского, детский труд таит в себе огромную

¹ Там же. С. 127.

² Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3-х т. Т. 3; сост.: О. С. Богданова, В. З. Смаль. М.: Педагогика, 1981. 640 с. С. 105.

силу, именно труд позволяет наиболее полно и ярко раскрыть природные задатки и склонности ребенка. С первых дней пребывания в школе необходимо прививать ребенку уважительное отношение к труду. «Детство не должно быть постоянным праздником, если нет трудового напряжения, посылного для детей, для ребенка остается недоступным и счастье труда... в труде раскрывается богатство человеческих отношений»¹.

В. А. Сухомлинский рассматривает коллектив как средство нравственного и духовного развития ребенка. Именно в коллективе создается единство общественного и индивидуального, а наибольшее воспитательное значение имеет целостный коллектив, в котором коллективы учащихся и педагогов (вожатых и воспитанников) объединены стремлением к общественно значимым целям и нравственным идеалам. Духовное богатство каждого человека, его гуманистические мотивы составляют, по мнению В. А. Сухомлинского, основу полноценной содержательной жизни коллектива и условие совершенствования внутри коллективных отношений. «Мудрая власть коллектива» — по В. А. Сухомлинскому — помогает личности преодолеть черты эгоизма, равнодушия, занять гражданскую позицию, включиться в созидательную, гуманистическую направленную деятельность на благо других людей. «Коллектив может стать воспиты-

вающей средой лишь в том случае, — считал Сухомлинский, — когда он создается в совместной творческой деятельности, в труде, доставляющем каждому радость, обогащающем духовно и интеллектуально, развивающем интересы и способности. И при этом надо помнить, что подлинный коллектив формируется лишь там, где есть опытный, любящий детей педагог. В атмосфере сердечности, доброжелательности у детей растет стремление стать лучше не на показ, не для того, чтобы тебя похвалили, а из внутренней потребности чувствовать уважение окружающих, не уронить в их глазах своего достоинства»².

Сухомлинский писал, что школа становится настоящим очагом культуры лишь тогда, когда в ней царят четыре культа: культ Родины, культ человека, культ книги, культ родного слова. В данной логике мыслителя и педагога новаторскими стали проекты «Школа под голубым небом» и «Школа радости» для шестилеток, семинары по педагогике и психологии, факультативные занятия по психологии семейной жизни и этике для старшеклассников, программа деятельности родительского клуба.

Авторы-исследователи творчества В. А. Сухомлинского отмечают, что «педагогу, как и философу, требуются десятилетия, чтобы сформировались его мировоззренческие принципы, сложились педагогические убеждения. Многие годы ушли на это и у

¹ Там же. С. 135.

² Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3-х т. Т. 1; сост. О. С. Богданова, сост. В. З. Смаль, ред., авт. предисл. Н. П. Кузин. М.: Педагогика, 1979. 560 с. С. 15.

В. А. Сухомлинского»¹. Именно этот акцент определяет эмоциональность обращения к читателям, коллегам-учителям, воспитателям, директорам школ предисловия к книге «Сердце отдаю детям» в котором Василий Александрович пишет: «Этот труд является итогом многолетней работы в школе — итогом раздумий, забот, тревог, волнения. Тридцать три года безвыездной работы в сельской школе были для меня большим, ни с чем не сравнимым счастьем. Я посвятил свою жизнь детям и после длительных раздумий назвал свой труд «Сердце отдаю детям», полагая, что имею на это право»².

Сухомлинский любил детей и «работал сердцем» — любовь и самопожертвование были его религией, религией убежденного атеиста. И он, необыкновенно скромный человек, имел право сказать своим выпускникам: «Я вел вас за руку, отдавал вам свое сердце. Были минуты, когда оно уставало. Когда в нем исчерпывались силы, я спешил к вам, дети. Веселое щебетание вливало новые силы в мое сердце, улыбки рождали новую энергию, ваш пытливый взор будил мою мысль...»³.

К основным и самым популярным в педагогической среде произведениям В. А. Сухомлинского, опубликованным с 1960 года, относятся

«Как мы воспитали мужественное поколение», «Духовный мир школьника», «Труд и нравственное воспитание», «Моральный идеал молодого поколения», «Сто советов учителю», «Родительская педагогика», «Проблемы воспитания всесторонне развитой личности», «Павлышская средняя школа (Обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе)».

Жизнь В. А. Сухомлинского оборвалась на взлете, на 52-м году жизни. Его не стало 2 сентября 1970-го. Осколок металла, застрявший под сердцем, вызвал у него внезапную смерть. Он был преисполнен замыслов, мечтаний, творческих находок. Об этом свидетельствуют произведения, опубликованные уже после его ухода из жизни в 70-е годы: «Методика воспитания коллектива» (1971), «Разговор с молодым директором школы» (1973), «Письма к сыну» (1978), в которых он расширяет и углубляет свои гуманистические идеи развития духовности личности, которая, по убеждению педагога, определяет эталон личностного развития.

Произведения В. А. Сухомлинского до сих пор интересны как педагогическому сообществу, так и простому читателю. Наследие В. А. Сухомлинского разошлось по всему

¹ Родчанин Е. Г., Зязюн И. А. Гуманист. Мыслитель. Педагог: Об идеалах В. А. Сухомлинского. М.: Педагогика, 1991. 112 с. С. 4.

² Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3-х т. Т. 1; сост. О. С. Богданова, сост. В. З. Смаль, ред., авт. предисл. Н. П. Кузин. М.: Педагогика, 1979. 560 с. С. 26.

³ Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3-х т. Т. 2. М.: Педагогика, 1980. 384 с. С. 57.

миру — его работы переведены на 59 языков народов мира — 48 книг, более 600 статей, свыше 1200 рассказов и сказок для детей. К началу XXI века общий тираж его книг составлял около 5 миллионов экземпляров. Но потребность в новом прочтении Сухомлинского не угасает: меняются приоритеты государственной политики, система образования решает

новые проблемы, рождаются новые контексты и формулируются адекватные им цели, однако главной ценностью образования остаются гуманные отношения педагогов и детей, особая воспитательная атмосфера школы, созданию которой посвятил жизнь Педагог Василий Александрович Сухомлинский.

Список литературы

1. Крылова, Н. Сухомлинский В. А. Школа Человечности / Н. Крылова. Режим доступа: URL: <http://ruk.1september.ru/article.php?ID=200900401>
2. Родчанин Е. Г. Гуманист, Мыслитель, Педагог. Об идеалах Сухомлинского / Е. Г. Родчанин, И. А. Зязюн. — М. : Педагогика, 1991. — 112 с.
3. Романов, А. А. Творцы гуманистической педагогики / А. А. Романов // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 3. — С. 5–15.
4. Рындак, В. Г. Педагогический эксперимент В. А. Сухомлинского в пространстве и времени / В. Г. Рындак // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 3. — С. 85–98.
5. Сухомлинский, В. А. «Не только разумом, но и сердцем...»: сборник статей и фрагментов из работ / В. А. Сухомлинский. — М. : Мол. гвардия, 1986. — 207 с.
6. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3-х т. Т. 2 / В. А. Сухомлинский. — М. : Педагогика, 1980. — 384 с.
7. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3-х т. Т. 1 / В. А. Сухомлинский ; сост. О. С. Богданова, сост. В. Э. Смальяк, ред., авт. предисл. Н. П. Кузин. — М. : Педагогика, 1979. — 560 с.
8. Сухомлинский, В. А. Избранные произведения : в 5-ти т. Т. 2 / В. А. Сухомлинский. — Киев : Радянська школа, 1979. — 718 с.
9. Сухомлинский, В. А. Избранные произведения: в 5-ти т. Т. 5. Статьи / В. А. Сухомлинский. — Киев : Радянська школа, 1980. — 678 с.
10. Сухомлинский, В. А. Как воспитать настоящего человека: Этика коммунистического воспитания: Педагогическое наследие / В. А. Сухомлинский. — М. : Педагогика, 1990. — 286 с.
11. Сухомлинский, В. А. Разговор с молодым директором школы : методический материал / В. А. Сухомлинский. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 1982. — 206 с.
12. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям : научное издание / В. А. Сухомлинский. — 3-е изд. — Киев : Радянська школа, 1973. — 287 с.

В. А. Сухомлинский



УЧЕНИЕ - ЧАСТИЦА ДУХОВНОЙ ЖИЗНИ

Очень важно, чтобы изумительный мир природы, игры, красоты, музыки, фантазии, творчества, окружавший детей до школы, не закрылся перед ребенком классной дверью. Учение в первые месяцы и годы школьной жизни не должно превратиться в единственный вид деятельности. Ребенок лишь тогда полюбит школу, когда учителя щедро откроют перед ним те же радости, которые были у него раньше. Вместе с тем учение нельзя приспособлять к радостям, умышленно облегчать это только для того, чтобы ребенку не показалось скучно. Исподволь ребенка надо готовить к самому главному делу всей человеческой жизни – к серьезному, настойчивому, усидчивому труду, который невозможен без напряжения мысли.

Важную воспитательную задачу я видел в том, чтобы постепенно прививать детям навыки напряженного, творческого умственного труда. Ребенок должен уметь отвлекаться от всего окружающего в данный момент, чтобы умственные усилия направить на достижение цели, поставленной учителем или самим собою. Я стремился к тому, чтобы дети привыкали к такой сосредоточенности. Лишь при этом условии умственный труд может стать любимым делом.

Задача начальной школы – постепенно приучать учеников преодолевать трудности не только в физическом, но и в интеллектуальном труде. Дети должны понять самую сущность интеллектуального труда, которая заключается в напряжении умственных усилий, в проникновении в разнообразные сложности и тонкости, детали и противоречия вещей, фактов, явлений. Ни в коем случае нельзя допускать, чтобы все давалось учащимся легко, чтобы ребенок не знал, что такое трудности. Наряду с процессом овладения знаниями воспитывается культура и самодисциплина умственного труда.

Интеллектуальное воспитание - одна из тех сфер духовной жизни, где воздействие воспитателя органически сливается с самовоспитанием. Воспитание воли начинается с мысленной постановки цели перед самим собой, сосредоточения умственных сил, осмысливания и самоконтроля. Важная воспитательная задача представлялась мне в том, чтобы дети именно в умственном труде почувствовали, что такое трудно.

Если ребенку в учении все дается легко, у него постепенно воспитывается лень мысли, которая развращает человека, формирует у него легкомысленное отношение к жизни. Как это ни странно, но лень мысли развивается чаще всего у способных детей, если процесс учения не открывает перед ними посильных трудностей. И развивается лень мысли больше всего в младших классах, когда способный ребенок, легко овладев тем, что для других детей связано с определенным напряжением умственных сил, по существу бездельничает. Не допустить безделья учащихся – тоже своеобразная воспитательная задача.

Наш 1 класс разместился в отдельном домике. Большая, светлая комната, в которой мы занимались, выходила окнами на восток и на юг; в классе всегда много света. Под окнами – ореховые деревья, за ними яблони, груши, абрикосы, дальше – дубовая роща. Не только наш домик, но и другие школьные помещения утопают в зелени. Листья деревьев обогащают воздух кислородом. На школьной усадьбе всегда стоит тишина. К нашей классной комнате примыкал большой коридор, из которого дверь вела еще в одно помещение: здесь мы мечтали создать комнату сказки.

Перед крыльцом нашего домика – бетонированная площадка с устройством для мытья обуви (используется запас дождевой воды). От площадки идут несколько дорожек, обсаженных персиковыми деревьями, липами и каштанами. Одна дорожка – к большому винограднику, расположенному в центре школьного двора, другая – к нашим ближайшим соседям – к домику двух 5 классов, третья – к зеленым лужайкам и рощам, четвертая – к оврагу, заросшему кустарником.

Мне уже тогда казалось целесообразным, чтобы 1 и 2 классы занимались в отдельном здании. У них, особенно в 1 классе, – свой особый режим учения, труда и отдыха. Для детей младшего школьного возраста особенно недопустимы крик, сутолока, характерные для большого коллектива. Пусть маленькие школьники как можно дольше пользуются благом, необходимым для полноценного умственного развития – тишиной. Многолетние наблюдения привели к убеждению, что обстановка, в которую попадает ребенок в первые дни школьной жизни, ошеломляет его. Дети устают не столько от умственного труда, сколько от постоянного возбуждения, создаваемого криком, беготней, сутолокой на перерывах и перед занятиями. В течение 5 лет я вел наблюдения за первоклассниками после большого перерыва. Полчаса дети находятся в обстановке шума, крика, толкотни, сутолоки большого школьного коллектива. Кончается перерыв, ученики идут в класс, и первые 10 минут урока

опытные учителя тратят на то, чтобы успокоить детей. Иная картина наблюдалась там, где первоклассники отдыхали на перерыве своим небольшим коллективом. На то, чтобы успокоить детей, снять возбуждение, шло не больше 2 минут.

Безудержный крик, беготня – не лучшие признаки школы. Какой бы полноводной ни была река детской радости, у нее должны быть берега, которые сдерживали бы порывы и желания.

В настоящее время 1 и 2 классы у нас занимаются в уютном уединенном домике, окруженном зеленью. Обстановка, созданная для малышей, способствует чередованию труда и отдыха.

Первые недели я постепенно вводил детей в новую для них жизнь. Учение по существу еще мало чем отличалось от «Школы радости», и как раз к этому я и стремился. В сентябре мы были в классе не больше 40 минут в день, в октябре – не больше 2 часов. Это время отводилось на занятия по письму и арифметике. Остальные 2 часа мы проводили на свежем воздухе. Дети с нетерпением ожидали **настоящего урока** – так называли они классные занятия. Я радовался этому желанию и думал: «Если бы вы знали, дети, как ваши ровесники, истомившиеся в душном классе, ждут не дождутся звонка на перерыв...»

Постепенность в подготовке детей к классным занятиям – необходимое условие полноценного трудового, нравственного, физического и умственного воспитания. Конечная цель в том, чтобы научить человека работать в разных условиях. Классные занятия – не какая-то печальная необходимость, с которой хочешь не хочешь, а надо мириться. Это наиболее благоприятная обстановка для умственного труда, но к ней надо готовить ребенка постепенно – вот в чем специфика занятий с младшими школьниками. Если же сразу заставить их трудиться в классе по 4 часа ежедневно, то обстановка, которая в будущем стала бы благоприятной для умственного труда, пагубно отразится на здоровье детей.

В классе мы читали букварь, писали кружочки, палочки и буквы, составляли и решали задачи – все это постепенно входило в многогранную духовную жизнь малышей, не утомляло их однообразием. Нам не приходилось много раз читать по букварю одно и то же – все ребята хорошо знали буквы, и для выработки техники чтения я прибегал к разнообразным видам активной деятельности. Дети составляли и записывали миниатюрные сочинения о природе, и это несравненно больше способствовало развитию умения читать, чем многократное чтение одного и того же текста по букварю.

Я следил за тем, чтобы у каждого ребенка выработалась необходимая техника чтения. Без упражнений, без определенной нормы

чтения ничего не добьешься. Мало знать буквы, уметь читать слог и слова. Чтение – это окошко в мир, важнейший инструмент учения, оно должно быть беглым, быстрым – лишь тогда этот инструмент будет готов к действию. Я стремился к тому, чтобы разнообразные виды активной деятельности и выразительное чтение, и письмо, и рисование – способствовали превращению чтения в полуавтоматический процесс, чтобы уже во 2 классе многосложные слова воспринимались зрительно как единое целое. И если я прибегал к составлению миниатюрных сочинений о природе, если стремился пробудить у детей живой интерес к такой работе, то, по существу, это были «педагогические ухищрения», необходимые для достижения одной цели научить ребят хорошо читать.

Одним из таких «ухищрений» можно считать разнообразие видов труда на уроках. Опыт показал, что на первых порах в 1 классе не должно быть «чистых» уроков чтения, письма, арифметики. Однообразие быстро утомляет. Как только дети начинали уставать, я стремился перейти к новому виду работы. Могучим средством разнообразия труда было рисование. Вот я вижу, что чтение начинает утомлять ребят. Говорю: «Откройте, дети, свои альбомы, нарисуем сказку, которую мы читаем». Исчезают первые признаки усталости, в детских глазах – радостные огоньки, однообразная деятельность сменяется творчеством... Аналогичная картина на уроке арифметики: замечаю, что детям трудно понять условие задачи, предложенной для самостоятельной работы. На помощь приходит творческий труд – рисование. Ребята еще раз читают задачу, «рисуют» ее. Становятся понятными зависимости, которые до сих пор казались совершенно непостижимыми... Продолжительное слушание тоже утомляет. Заметив, что у детей тускнеют глаза, я прерывал рассказ, «закругляя» его, и мы начинали рисовать.

Уже через 3 недели после начала учебного года мои воспитанники начали составлять книги-картинки о природе. Каждому ребенку старшекласники сделали в твердой обложке тетрадь из 20 листов плотной бумаги, к обложке прикрепили карандаш. Раз в неделю мы шли к истокам мысли и слова, составляли одну картинку – рассказ об окружающем мире. Первое наше «путешествие» – в плодовый сад, к яблоне, плоды на которой поздно созревают. Малыши составили рассказы, в которых отразился индивидуальный мир восприятия и представлений.

«Яблоки склонились к земле». «Яблоки греются на солнышке», «Красные яблоки среди зеленых листьев», «Солнышко ласкает, веточка качает яблочко», «Весной были цветы, а осенью золотые яблоки», «Мы пришли в гости к яблоку» – записали дети в свои книги-

картинки о природе. Сочинения-миниатюры ребята читали в классе, что доставляло им большое удовлетворение. Учение в саду не было самоцелью. Составление миниатюрных сочинений – прекрасное средство подготовки детей к усидчивому, напряженному умственному труду в будущем. Уже в 1 и особенно во 2 классах я стремился к тому, чтобы каждый ученик имел свое индивидуальное задание и доводил его до конца. Это очень важно для воспитания дисциплины умственного труда.

В первый год обучения все книжки-картинки были заполнены рисунками-сочинениями. Дети писали: о красных гроздьях калины; об уборке урожая; об уснувшем озере (уснувшим они назвали его, вероятно, потому, что вода здесь всегда во время наших путешествий была, как зеркало, чистая, спокойная); о том, как дети трудятся в школьном саду; о багряном небе на закате; о первых осенних заморозках; о пасмурном дождливом осеннем дне; о праздновании годовщины Великого Октября; о жизни нашего села; о первом снеге; о январской метели; о сказочном Деде Морозе, сковывающем реки и озера; о февральской капели; о мартовских голубых тенях на снегу; о первом подснежнике; о скворцах, возвратившихся из теплого края слишком рано и застигнутых врасплох мартовскими метелями; о радостных весенних стаях перелетных птиц («радостные весенние стаи» – слова детей); о пчелах, летающих в солнечный день «бабьего лета» попрощаться с цветком ромашки.

Книжки-картинки о природе стали своеобразной поэтической хрестоматией нашего коллектива, в которой нашли отражение тончайшие оттенки красок родной природы, музыка земли и неба, аромат слова. Они были той радостью для детей, без которой учение не может войти в духовную жизнь. Если время, проведенное ребенком в классе, измерять уроками, то в первые 2 месяца учебного года у нас был 1 урок ежедневно, в 3–4 месяца – 2 урока, в 5–6 месяцев – по 2,5, в 7–8 месяцев – по 3 урока. Продолжительность занятий от перерыва до перерыва в первые 2 месяца равнялась 0,5 часа, потом – 45 минут. Если ребенку надо было выйти до перерыва, он выходил, спросив разрешения. Если нельзя прервать рассказ учителя, ребенок выходил без разрешения: учитель видит, что ученику надо выйти, и молча разрешает. Но отдельным детям трудно было привыкнуть к режиму, который легко выполняет подавляющее большинство. Толя, Катя, Костя и Шура быстро уставали. Их утомляло скорее всего напряжение, которое они испытывали, сидя на уроке и чувствуя, что свобода деятельности теперь значительно больше, чем раньше, ограничена определенным режимом. Потакать любым желанием, конечно, нельзя; надо приучать всех учащих к усид-

чивому, серьезному труду, но нельзя и ломать детские желания и привычки слишком решительно. Несколько недель я разрешал этим детям среди урока выйти из класса, постепенно приучая их к усидчивому труду. Уже через 3–4 месяца после начала учебного года все ребята выполняли режим школьного труда.

В солнечные осенние дни мы занимались в одном из «зеленых классов» – среди высоких яблонь, на лужайке. Несколько лет назад мы со старшими учениками соорудили здесь из проволоки и железных прутьев каркас будущего зеленого класса и посадили саженцы вьющихся растений – дикого винограда и хмеля. Через 2-года образовалась зеленая комната – растения закрыли и потолок. Несколько «окошек» обеспечивали нормальное освещение. В жаркие дни здесь было прохладно, осенью тепло и уютно. В зеленом классе всегда царил тишина. «Окошки» можно было закрыть ветками хмеля и винограда, и тогда наступал зеленый полумрак, через просветы в листе струились солнечные лучи, создавая причудливую игру света и тени. Дети называли это «закрыть окошко для сказки». В зеленом классе стояли маленькие столики и табуретки, здесь дети писали, читали, решали задачи.

Второй «зеленый класс» – это лужайка, окруженная с трех сторон морозоустойчивым сортом винограда. В сильную жару – а жаркие дни у нас не редкость и весной и осенью – здесь прохладно.

Есть у нас еще один «зеленый класс» на траве, среди зеленых деревьев, в глухой роще, примыкающей к оврагу. Сюда мы иногда приходили на последний урок, когда не надо было возвращаться в школьное здание. Примерно 40 % всех уроков в течение года мы проводили не в помещении, а в «зеленом классе». Из остальных 60 % классных занятий значительная часть у нас проходила в «зеленой лаборатории» и в школьной теплице. «Зеленая лаборатория» – это отдельное здание, окруженное со всех сторон деревьями и виноградом. Здесь есть комната для занятий, в ней множество растений и цветов.

То, что значительную часть уроков проводили среди природы, на свежем воздухе, под голубым небом, имело исключительное значение для ребят. В продолжение учебного времени дети чувствовали себя бодрыми и жизнерадостными, никогда не уходили домой с тяжелой головой.

После окончания занятий ребята отдыхали дома. Какие бы меры ни принимали для того, чтобы труд на уроке не приводил к переутомлению, все же ребенок очень устает, и после занятий ему надо отдыхать. Многолетний опыт убедил меня в том, что во второй половине дня ученики вообще не должны заниматься таким же интен-

сивным умственным трудом, как и в школе. Тем более недопустима перегрузка ребенка младшего возраста. Если после 3–4 часов умственного труда в школе заставить ребенка трудиться еще и дома и столь же интенсивно, то вскоре он совершенно выбьется из сил.

Без домашних заданий обойтись нельзя. Ребенка надо учить сосредоточивать умственные усилия, напрягать внимание. Но делать это надо прежде всего на уроке, постепенно прививая навыки самостоятельного умственного труда. Ребенку нелегко научиться работать внимательно и сосредоточенно. Опытные учителя «привязывают» внимание детей к своему рассказу, объяснению, изложению не с помощью каких-то особых приемов воздействия на учащегося, а содержанием урока. Мастерство организации умственного труда в младшем возрасте заключается в том, чтобы ребенок внимательно слушал учителя, запоминал, думал, не замечая на первых порах того, что он напрягает силы, не заставляя себя внимательно слушать учителя, запоминать, думать.

Если педагогу удалось достигнуть этого, то ребенок сохранит в памяти все, что пробудило интерес, а тем более вызвало изумление. Почему мои дети так легко запоминали буквы, научились читать и писать? Потому, что перед ними не ставили цели сделать это. Потому, что каждая буква для ребенка была воплощением яркого образа, вызвавшего чувство восхищения. Если бы я каждый день давал малышам-дошкольникам «порцию знаний» – показывал букву и требовал запомнить ее, ничего бы не вышло. Это, конечно, не означает, что надо прятать от ребенка цель. Учить следует так, чтобы дети не думали о цели – это облегчит умственный труд. Все это далеко не так просто, как кажется с первого взгляда. Речь идет об определенном этапе умственного развития ребенка – о том периоде, который проф. В. Л. Рыжов называет младенчеством нервной системы человека¹. В этот период-в младшем школьном возрасте, особенно на первом году обучения, – ребенок просто не умеет сосредоточиться. Учитель должен овладевать вниманием детей, пробуждать то, что в психологии называется произвольным вниманием.

Внимание маленького ребенка – это капризное «существо». Оно кажется мне пугливой птичкой, которая улетает подальше от гнезда, как только стремишься приблизиться к нему. Когда же удалось, наконец, поймать птичку, то удержать ее можно только в руках или в клетке. Не ожидай от птички песен, если она чувствует себя узником. Так и внимание маленького ребенка: если ты держишь его, как птичку-узника, то оно плохой твой помощник.

¹ См.: Рыжов В. Л. Молекулярная основа памяти. Природа. 1965. № 7. С. 2.

Есть учителя, считающие своим достижением то, что им удается создавать на уроке «обстановку постоянного умственного напряжения» детей. Чаще всего это достигается внешними факторами, играющими роль узды, удерживающей внимание ребенка: частыми напоминаниями (слушай внимательно), резким переходом от одного вида работы к другому, перспективой проверки знаний сразу же после объяснения (точнее: угрозой поставить двойку, если ты не слушаешь то, что я рассказываю), необходимостью сразу же после уяснения какого-нибудь теоретического положения выполнить практическую работу.

С первого взгляда все эти приемы создают видимость активного умственного труда: как в калейдоскопе, сменяются виды работы, дети, сосредоточив внимание, слушают каждое слово учителя, в классе напряженная тишина. Но какой ценой все это достигается и к каким результатам приводит? Постоянное напряжение сил для того, чтобы быть внимательными и не пропустить чего-нибудь, – а ученик в этом возрасте еще не может заставить себя быть внимательным – изматывает, издегивает, изнуряет, истощает нервную систему. Не потерять на уроке ни одной минуты, ни одного мгновенья без активного умственного труда – что может быть глупее в таком тонком деле, как воспитание человека. Подобная целеустремленность в работе учителя прямо означает: выжать из детей все, что они могут дать. После таких «эффективных» уроков ребенок уходит домой уставший. Он легко раздражается и возбуждается. Ему бы отдохнуть да отдохнуть, а у него еще домашние задания, и от одного взгляда на сумку с книгами и тетрадями детям становится тошно.

Не случайно в школах замечается много нарушений дисциплины, выражающихся в том, что учащиеся грубят учителям и друг другу, дерзко отвечают на замечания, в результате возникает много конфликтов – ведь нервные силы детей на уроке напряжены до предела, да и учитель – не электронная машина – попробуй удержи внимание класса в течение всего урока при установке на «высокую эффективность» меняющихся, как в калейдоскопе, видов работы. Не случайно дети часто приходят домой после уроков угрюмые, неразговорчивые, равнодушные ко всему или, наоборот, болезненно раздражительные.

Нет, нельзя такой ценой добиваться внимательности, сосредоточенности, умственной активности ребят. Умственные силы и нервная энергия учащихся, особенно младшего возраста, – это не бездонный колодец, из которого можно черпать и черпать. Брать из этого колодца надо с умом и очень осмотрительно, а самое главное – надо постоянно пополнять источник нервной энергии ребенка.

Источники же этого пополнения наблюдения за предметами и явлениями окружающего мира, жизнь среди природы, чтение, но такое, к которому побуждает интерес, желание что-то узнать, а не боязнь быть спрошенным, «путешествия» к истокам живой мысли и слова.

Есть в жизни школьного коллектива трудноуловимая вещь, которую можно назвать душевным равновесием. В это понятие я вкладываю такое содержание: чувство детьми полноты жизни, ясность мысли, уверенность в своих силах, вера в возможность преодоления трудностей. Характерной особенностью душевного равновесия является спокойная обстановка целенаправленного труда, ровные, товарищеские взаимоотношения, отсутствие раздражительности. Без душевного равновесия невозможно нормально работать; там, где нарушается это равновесие, жизнь коллектива превращается в ад: ученики оскорбляют и раздражают друг друга, в школе царит нервозность. Каким путем создать и что особенно важно - поддерживать душевное равновесие? Опыт лучших педагогов убеждал меня, что самое главное в этой очень тонкой сфере воспитания постоянная мыслительная деятельность без переутомления, без рывков, спешки и надрыва духовных сил.

Для душевного равновесия характерна атмосфера доброжелательности, взаимной помощи, гармонии умственных способностей каждого ученика и его посильного труда. Я с большим вниманием изучал педагогическое искусство подлинных мастеров душевного равновесия – учителей начальных классов В. П. Новицкой, Е. М. Жаленко, А. А. Нестеренко. Стремился разгадать «секреты» самой мудрой, на мой взгляд, и в то же время самой естественной вещи: каждый ребенок у них учится в полную меру своих сил; нет ребенка, который мог бы учиться отлично, а учится посредственно. Тот, кто учится на тройки, не считает себя обиженным судьбой неудачником, и товарищи не относятся к нему с чувством снисходительной жалости.

Я всегда с большой тревогой думал о психозе погони за отличными отметками, – этот психоз рождается в семье и захватывает педагогов, ложится тяжелым бременем на юные души школьников, калечит их. У ребенка нет в данное время таких способностей, чтобы учиться на отлично, а родители требуют от него только пятерок, в крайнем случае мирятся с четверками, и несчастный школьник, получая тройки, чувствует себя чуть ли не преступником. У педагогов В. П. Новицкой, Е. М. Жаленко, А. А. Нестеренко этого никогда не было. Отличники не чувствовали себя счастливыми, а успевающих на тройки не угнетало чувство неполноценности. Я учился у этих настоящих воспитателей подлинному мастерству умного, сосредото-

точенного интеллектуального труда. У них я подметил очень тонкую, на мой взгляд, черту педагогического искусства: умение пробудить в сердцах и умах детей интеллектуальное чувство радости познания. Никакие, даже самые скромные успехи не доставались ни одному ребенку у этих учителей без радостного духовного подъема, связанного с открытием истины, с исследованием, узнаванием. Обобщая золотые крупички опыта мастеров педагогического труда, я стремился к тому, чтобы ребенок трудился не для получения отметки, а из желания пережить волнующее интеллектуальное чувство. Меня очень радовало, что в нашем детском коллективе нет болезненной погони за отличными оценками и столь же вредного болезненного реагирования на тройки.

... Каждую неделю мы посвящали несколько уроков «путешествиям» к истокам мысли и родного слова – наблюдениям. Это было непосредственное общение с природой, без которого колодец умственных сил и нервной энергии ребенка быстро оскудел бы. В теплую погоду, осенью, весной и летом, мы отправлялись в путешествие задолго до рассвета – сельские дети умеют подниматься рано. Рассказы о природе, о предметах и явлениях окружающего мира уже пробудили у детей пытливість, мне приходилось отвечать на многие вопросы. Привожу некоторые из них: «Почему рано утром солнце красное, а в полдень огненное? Откуда берутся облака? Почему цветок одуванчика утром открывается, а в полдень закрывается? Отчего бывают молния и гром? Почему с запада ветер приносит дождь, а с востока – засуху? Почему подсолнечник поворачивает цветок за солнцем – разве он видит, как человек? Почему железо ржавеет? Почему голуби никогда не садятся на дерево? Почему нельзя пересаживать дерево летом, когда оно с листьями? Куда падают звездочки с неба? Почему снежинки такие красивые, как будто их кто-то вырезал? Как узнают дорогу птицы – ведь им лететь очень далеко? Отчего бывает белый круг возле луны? Почему на закате перед дождем небо красное? Почему пчела «танцует» перед полетом за медом? Для чего жгут в садах солому, когда цветут деревья? Почему в лесу раздается эхо? Что такое радуга? Почему зимой нет грома и молнии? Почему соленая вода замерзает только при сильных морозах? Почему кролик роет нору, а заяц не роет? Почему если кувшин с молоком летом обвязать мокрым полотенцем, то молоко не нагревается в самую сильную жару? Почему перед дождем ласточки летают у самой земли? Почему жаворонок делает гнездо в посевах, а скворец и синичка – на дереве? Почему утки плавают, а куры не плавают? Почему самолет сегодня оставляет в небе тонкую полосу дыма, а вчера не оставлял? Почему падают звездочки в небе,

куда они падают? Почему ветер поднимает столб пыли, как водоворот? Почему «плачет» ива? Почему подснежники цветут только рано весной? Почему озимую пшеницу сеют осенью, а яровую – весной? Почему светятся светлячки? Почему у коровы один теленок, а у свины несколько поросят? Почему летом солнышко высоко, а зимой – низко? Почему на замерзших стеклах образуются красивые узоры? Почему осенью листья на деревьях желтеют?»¹.

Я стремился ответить на каждый вопрос так, чтобы не только раскрыть перед детьми сущность явлений природы, но и еще больше разжечь огонек пытливости и любознательности. Ответы на вопросы ребят, беседы об окружающем мире – это первая школа мышления. На отдельные вопросы я не знал, как отвечать. Получалось, что чем проще вопрос кажется с первого взгляда, тем труднее на него ответить. Мы, учителя начальных классов, собирались специально для того, чтобы посоветоваться, какими должны быть ответы на «философские» вопросы детей. В. П. Новицкая, М. Н. Верховинина, Е. М. Жаленко читали сотни детских вопросов, записанных в течение двух десятилетий. Бывало, целый вечер уходил на то, чтобы коллективно исследовать сложнейший лабиринт детской мысли. Опыт педагогов начальных классов – знатоков детского мышления – привел меня к выводу: за видимой простотой и очевидностью часто кроется большая сложность. Так, на вопрос: «Почему озимую пшеницу сеют осенью, а яровую – весной?» ответить значительно труднее, чем на вопрос о падающих звездочках-метеорах, Важную воспитательную задачу я увидел в том, чтобы, «путешествуя» в мир природы, дети обращали внимание на причинно-следственную связь между вещами и явлениями, учились видеть зависимости.

Если «путешествия» в природу приходились на последний урок, то после уроков мы играли. Коллективную игру придумывали сами дети. Мир явлений природы переплетался со сказкой. Вот игра, которая особенно увлекала ребят. Называется она «Поиск таинственного острова». Все мы разделялись на 2 группы. Одна группа располагалась в каком-нибудь глухом уголке в лесу. Мы окружали место игры цепочкой известных только нам пометок – это был берег острова со скалами, со множеством хищных зверей. Дети, остающиеся на таинственном острове, – путники, потерпевшие кораблекрушение. В нескольких местах они делают хорошо замаскированные пометки, означающие узкую полосу, по которой можно пробраться на остров (о пометках заранее договариваются обе группы). Надо спасти путешественников, потерпевших кораблекрушение, и дети рас-

¹ Эти вопросы дети задавали во время путешествий в 1952–1953 гг.

ходятся по лесу, шаг за шагом исследуют несколько километров берега, ищут места, через которые можно выбраться на остров. Здесь нужны не только зоркий глаз и смелость, но и умение разобраться во многих явлениях природы, логично мыслить. Игра воспитывает также честность и правдивость. Дети находят таинственные проходы на остров, путникам оказывают помощь, больных отправляют в больницу, появляются в игре летчики, врачи, Заканчивается игра тем, что и потерпевшие кораблекрушение и пришедшие на помощь варят кашу; мы сидим у костра, я рассказываю сказку. В эту минуту многие ребята рисуют сказку – передают в рисунке свои представления о фантастических образах.

Во время «путешествий» в природу большое внимание уделяется наблюдениям за жизнью животных и птиц. Перед нами открывался совершенно новый, изумительный мир. В тихие осенние дни мы подсмотрели, как из гнезда на водопой идет целый выводок ежей, как старая ежиха охраняет своих детенышей. В весенние дни мы наблюдали за зайчиками. Детям удалось увидеть, как, оставив маленького, только что родившегося зайчонка, зайчиха к нему больше никогда не возвращается, и он ожидает, пока его покормит какая-нибудь случайно встретившаяся зайчиха. В июле ребята наблюдали за древесными лягушками. Однажды нам удалось найти в глухом месте лисью нору. Ребята увидели, как лиса выводит своих маленьких детенышей на прогулку, учит их бегать, играет с ними. В одном из глухих лесных уголков мы наблюдали за бобрами.

Наши путешествия и наблюдения обогащали мысль, развивали воображение и речь. Чем больше вопросов возникло у детей во время походов и экскурсий, тем ярче проявлялись любознательность и пытливость в классе, когда речь шла о природных явлениях, труде, далеких странах. Наблюдая за эмоциональным состоянием детей после «путешествий» в природу, я с каждым разом все больше убеждался в справедливости древней мудрости: мышление начинается с удивления.

Я стремился к тому, чтобы изумление перед тайнами природы, переживание радости познания служили как бы толчком, пробуждающим и активизирующим детей. В нашем классе были ученики, которым требовалось много времени для того, чтобы осмыслить содержание даже несложной задачи (Валя, Петрик, Нина). В каждом случае имелись свои причины, но следствие одно и то же: клетки коры полушарий головного мозга у этих детей находились в каком-то угнетенном состоянии. Ребята были равнодушны к тому, что объяснялось классу.

Как показали наблюдения, процесс мышления у этих детей страдает недостатком, объяснение которого подтверждало вывод

о вялости и инертности клеток коры полушарий головного мозга. Недостаток заключался вот в чем: ребятам трудно было установить и особенно сохранить в памяти связь между несколькими предметами или явлениями. Дается, например, задача о яблоках, корзинках и детях. Пока ребенок думал о яблоках и корзинках, забывал о детях. Напомнили о детях – забыл о яблоках и корзинках. И вот мыслительное углубление в причинно-следственные связи между предметами и явлениями окружающего мира, маленькие открытия, чувство изумления перед истиной – все это пробуждало у Вали, Петрика и Нины бурную радость. Дети переживали большой духовный подъем. В их глазах загорались огоньки радостного возбуждения. Исчезало равнодушие, появлялась заинтересованность в предмете изучения. Если удавалось пробудить в сознании ребенка вопрос, в котором заметна яркая эмоциональная окраска, – в детской головке в это время происходят бурные процессы, как бы вступают в действие дремлющие ранее силы. Я с радостью убеждался, что самые сложные в умственном развитии дети все больше пробуждаются: с интересом слушают рассказ, лучше осмысливают содержание задач. Конечно, предстояла кропотливая воспитательная работа. Я делился своими наблюдениями с опытными учителями начальных классов, и мы назвали эту работу эмоциональным пробуждением разума. Наблюдения за умственным трудом детей все больше убеждали меня в том, что эмоциональные импульсы (чувство радостной взволнованности, изумления, удивления), как бы пробуждают дремлющие клетки коры, активизируют их деятельность. Опыт показывал, что умственное воспитание маленьких детей должно осуществляться путем развития у них потребности к познанию – любознательности, пыливости.

«Путешествия» в природу стали традицией в начальных классах. Дети всегда с нетерпением ожидали, когда они пойдут в лес, в поле, к пруду, заранее придумывали игры. Любимыми для ребят стали игры, связанные с преодолением трудностей, игры, участниками которых являются сказочные и реальные герои. Я рассказал малышам (во 2 классе) о Робинзоне, и началась увлекательная игра, длившаяся несколько месяцев. После рассказа о Спартаке дети устроили на высокой горе, рядом с обрывом и глубоким ущельем сказочный лагерь восставших рабов. Ребят настолько увлек рассказ о скифаскотоводах, охотниках, рыбаках, в седой древности живших в наших краях, что они создавали игры, в которых воспроизводили быт и труд древних тружеников.

Учение должно быть прочно связано с многогранной игрой умственных и физических сил, чтобы эта игра пробуждала яркие, волнующие чувства, а окружающий мир предстал перед детьми как ин-

тересная книга, которую хочется прочитать. Кроме «путешествий» в природу и игр, широкий простор для развития умственных и физических сил открывался в физическом труде. Нельзя представить полноценного, счастливого детства без того, чтобы трудовая деятельность не одухотворялась радостными, волнующими чувствами. Опыт убеждает, что физический труд для маленького ребенка – это не только приобретение определенных умений и навыков, не только нравственное воспитание, но и безграничный, удивительно богатый мир мыслей. Этот мир пробуждает нравственные, интеллектуальные, эстетические чувства, без которых невозможно познание мира, а значит, – и учение. Физический труд, чередующийся с учебой, представляется мне захватывающим путешествием ребенка в мир мечты и творчества. Именно в процессе физического труда формировались важнейшие качества ума моих воспитанников: пылкость, любознательность, гибкость мысли, яркость воображения.

Умственный труд на уроках становится желанным, увлекательным, развивает и обогащает при условии, если в жизни ребенка есть одухотворенный мыслью физический труд. Уже во 2 классе раз в неделю у нас был час любимого труда, и дети занимались тем делом, которое овладело их мыслями и чувствами. В 3 и 4 классах было два еженедельных часа любимого труда.

Любимый труд... Это не означает, что учитель должен пассивно ждать, когда у ребенка появится увлечение. В трудовом воспитании, как и вообще во всей воспитательной работе, ничего нельзя предоставлять самотеку. Дети должны быть окружены атмосферой трудового увлечения. Вокруг моих воспитанников трудились подростки, юноши и девушки. Десятками интересных дел были увлечены все школьники. Они выращивали деревья и хлеб, конструировали модели машин и механизмов, создавали почвенные смеси, ухаживали за животными, строили новую теплицу или мастерскую, монтировали водопровод.

Дух исследования, пылкости и любознательности – вот что пробуждает у детей интерес к труду. Моим девизом всегда было: труд – не конечная цель, а средство достижения ряда многогранных целей воспитательного процесса – общественных, идейных, нравственных, интеллектуальных, творческих, эстетических, эмоциональных.

Учение может стать для детей интересным, увлекательным делом, если оно озаряется ярким светом мысли, чувств, творчества, красоты, игры. Моя забота об успехах в учебе начиналась с заботы о том, как питается и спит ребенок, каково его самочувствие, как он играет, сколько часов в течение дня бывает на свежем воздухе, ка-

кую книжку читает и какую сказку слушает, что рисует и как выражает в рисунке свои мысли и чувства, какие чувства пробуждают в его душе музыка природы и музыкальные мелодии, созданные народом и композиторами, какой любимый труд есть у ребенка, насколько чутко воспринимает радости и невзгоды людей, что он создал для других и какие чувства пережил в связи с этим.

Учение становится частицей духовной жизни детей тогда, когда знания неотделимы от активной деятельности. Трудно добиться того, чтобы ребенка увлекли сами по себе таблица умножения или правила вычисления площади прямоугольника. Знания становятся желанным достоянием маленького человека при условии, когда они – средство достижения творческих, трудовых целей. Я стремился к тому, чтобы уже в младшем возрасте физический труд волновал детей, открывал возможность проявить сметливость и изобретательность. Одна из важнейших задач школы – научить пользоваться знаниями. Опасность превращения знаний в мертвый багаж зарождается как раз в младших классах, когда по своему характеру умственный труд больше всего связан с приобретением все новых и новых умений и навыков. Если эти умения и навыки только усваиваются и не применяются на практике, учение постепенно выходит за сферу духовной жизни ребенка, как бы отделяется от его интересов и увлечений. Стремясь предотвратить это явление, учитель заботится о том, чтобы каждый ребенок творчески применял свои умения и навыки.



В. Б. Помелов

**Э. И. МОНОСЗОН:
ЖИЗНЬ, ОТДАННАЯ ПЕДАГОГИКЕ
(к 110-летию со дня рождения ученого)**

УДК 37(092)

ББК 74.03(2)6-8Монозон

Статья посвящена видному отечественному ученому-педагогу Эле Исаявичу Монозону (1908–1987). Дается характеристика жизненного и научного пути, а также аннотации его основных трудов. Показаны связи Монозона с такими видными педагогами, как А. С. Макаренко, М. М. Пистрак, И. А. Каировым и др. Содержание статьи раскрывается на широком фоне общественно-политической обстановки в стране и Вятской губернии. Приводятся малоизвестные факты, отражающие бытовые реалии жизни советских людей.

Ключевые слова: Э. И. Монозон; г. Вятка; Вятский пединститут; Наркомпрос РСФСР; Н. К. Крупская; М. М. Пистрак; И. А. Каиров; А. С. Макаренко; Академия педагогических наук СССР.

V. B. Pomelov

**Э. И. MONOSZON:
THE LIFE DEVOTED TO PEDAGOGICS
(to the 110-th anniversary)**

The article provides biographical information on prominent native scientist-educator Ele Isayevich Monoszon (1908–1987). It describes his life and scientific way, as well as major works. Links with prominent educators, such as A. S. Makarenko, M. M. Pistrak, I. A. Kairov, etc. The content of the article is carried out on a broad background of socio-political situation in the country and Vyatka Gubernia. The article provides a significant amount of facts that reflect domestic realities of Soviet people.

Key words: E. I. Monoszon; the town of Vyatka; the Vyatka pedagogical institute; the People' komissariat of education of the RSFSR, N. K. Krupskaya; M. M. Pistrak; I. A. Kairov; A. S. Makarenko; the Academy of pedagogical sciences of the USSR.

Летом 1925 г. до начала занятий в Вятском пединституте студента Эли Моносзона направили вожатым в пригородный школьный пионерский лагерь. Здесь в один из дней произошел несчастный случай: утонула учительница, спасавшая свою тонущую дочь. Прибежали крестьяне, — мужчины и женщины из соседней деревни. Пустили по реке каравай с зажженной свечкой. В одном месте каравай закрутился. Водоворот! Здесь стали искать и, в конце концов, нашли бездыханное тело... На место происшествия приехал инспектор губернского отдела народного образования И. Т. Огородников. Он строго журил юного вожатого за... допущенный им «религиозный обряд» (каравай со свечкой!). Происшествие было расценено как несчастный случай. Эта история известна нам со слов Э. И. Моносзона.

Вот при таких курьезных и вместе с тем трагических обстоятельствах познакомились два в будущем замечательных ученых. Пройдут годы, и Иван Трофимович Огородников (1900—1976) станет заведующим кафедрой педагогики Московского государственного педагогического института имени В. И. Ленина. Видным ученым станет и Э. И. Моносзон.

Эле Исаевич Моносзон родился 6 (19) июня 1908 г. в г. Ветлуга Костромской губернии (ныне Нижегородской области). Его отец Исай Григорьевич происходил из семьи потомственных винокуров. Он

прошел тяжелый жизненный путь. Винокурение тогда было делом сезонным, и, когда в конце зимы заканчивались запасы сырья, он устраивался в мастерскую по ремонту швейных машин компании «Зингер». 5 января 1915 г. И. Г. Моносзон скоропостижно скончался на 40-м году жизни от инфаркта. Накануне он был очень расстроен выговором, полученным от немца-мастера за якобы плохо наточенные коньки-«снегурки» его дочери¹.

Семья (мать Ольга Ароновна, бабушка Эстер и пятеро малолетних детей — Гриша, Аля, Соня, Эле и Исай) осталась без средств к существованию. Жили они в сыром подвальном помещении на Соборной улице в доме Е. С. Петрова. На третий день после похорон отца пришел урядник и сообщил, что в связи со смертью отца семья утратила право на место жительства «вне черты оседлости». Такая дискриминация в отношении именно евреев существовала в царской России. Евреи имели право жить лишь в отведенных территориях. Исключение делалось для купцов, цеховых мастеров и рабочих некоторых отраслей промышленности, а также для тех, кто доказал местным властям свою полезность. Обычно это были врачи, ювелиры, часовщики и обладатели других необходимых профессий. Поэтому матери требовалось срочно стать «цеховым мастером», и она стала им. В Великом Устюге (там жила сестра Исаия Григорьевича) она

¹ Помелов В. Б. Путь в науку начинался в Вятке // Спутник агитатора. Киров, 1989. № 2. С. 24—27. С. 24.

приобрела вязальную чулочную машину, обучилась ремеслу и получила вид на жительство. Скромный промысел, дававший занятие всей семье, приносил доход, на который и жили. Ольге Ароновне удалось в детстве окончить двухклассной училище, что по тем временам для девушки, да еще из простого сословия, считалось немалым образованием. Она любила книги и старалась привить интерес к чтению своим детям. Брали книги, в основном, у соседей, обедневших помещиков Петерсонов.

В семь лет Эле пошел учиться. Учитель Кир Флавич Вознесенский отправил было мальчика домой, дескать «мал еще», но мать упросила его разрешить посещать уроки. После окончания первого класса Эле, проявившего большие способности к учебе, по совету сестры отца отправили в Вятку, и с осени 1916 г. он был отдан в еврейскую школу (хедер повышенного типа), содержащуюся местным богатым-благотворителем Насатысиным. Хотя это было учреждение открытого типа (для приходящих детей), режим там напоминал порядки закрытого учебного заведения с постоянным пребыванием в нем детей. В основу обучения было положено изучение религиозных еврейских учебных предметов: древнееврейский язык, хумеш, талмуд-горе. Но преподавались и русский язык (чтение и письмо), география с элементами естествознания, элементы всеобщей (в особенности еврейской) истории, арифметика.

Порядки в школе были очень строгие. Учителя жестоко наказывали воспитанников за малейшую провинность.

Особенно отличался этим учитель географии по фамилии Желудок (сам он произносил ее картавя — «Зелудок»). За всякое движение во время объяснения урока он бил ребят указкой. Однажды они отомстили злому учителю: подпилили лобзиком его указку и подложили на учительский стол кнопку. В итоге, весь класс на неделю остался без обеда. В Вятке встретил Эле февральскую революцию. Бегал вместе со всеми по школьному двору и кричал: «Пой, Никулушка, не пой! Трон уже не твой!»

Летом 1917 года Эле без разрешения школьного начальства покинул Вятку, «зайцем» доехал до станции Шарья и пешком пришел домой. Осенью он был зачислен учеником 1-го класса Ветлужской мужской гимназии. Через год гимназия была преобразована в единую трудовую школу. Учеников, перешедших во 2-й класс гимназии, зачислили в 3-ю группу (так стали называться классы). Повсеместно в стране было усилено преподавание естественной истории, введен труд в учебных мастерских (столярное дело, переплетное дело, плетение корзинок из ивовых прутьев). Вводилось ученическое самоуправление, старостат, создавались кружки, оркестры, отряды юков (юных коммунистов), предшественников пионерской организации.

Всем детям в отряде, и Эле в том числе, нравилось, что им вручили зеленые свитеры — знак отличия для юка как защитника леса и природы. Работа в отряде юков приносила детям огромное удовлетворение. Они ходили в походы, пели песни, зани-

мались тем, что им было интересно.

По приглашению родных в августе 1922 г. семья переехала в г. Вятку. Решиться на этот шаг было непросто. В Ветлуге Ольга Ароновна имела работу: работала инструктором по труду при уездном отделе народного образования, обучала девочек чулочному ремеслу.

Вятка по сравнению с Ветлугой была большим городом. Сильное впечатление на маленького Эле производили извозчики в солидных армяках и цилиндрах летом, а зимой — в овчинных тулупах и высоких меховых шапках. Его поражало людское оживление в масленицу, катанье обеспеченных горожан на санных повозках, украшенных домотканými коврами, праздник «свистунья» на высоком берегу Вятки с бойкой торговлей, раскрашенной гончарной посудой, дымковскими чудо-игрушками, свистульками, дудками, флейтами-самоделками!

Семья по-прежнему жила «вязкой и надвязкой чулок и носков». Подрастали дети. Гриша поступил счетоводом в частный магазин. Эле с 15 лет постоянно занимался репетиторством. Мать пекла хлеб и разносила его по домам; припек оставался в семье. Учился Эле в школе второй ступени имени Энгельса. Был школьным активистом, редактором газеты, старостой, организатором кружка по изучению истории Российского коммунистического союза молодежи (РКСМ), председателем школьного ученического совета. Во главе школы стояли опытные педагоги — заведующие А. Ляпунов, А. Бульканов, К. Иньков. Это были требовательные, и

вместе с тем гуманные люди, много общавшиеся с учениками и коллегами, не допускавшие никакой грубости. Особенно яркий след в истории вятского образования оставил Константин Игнатьевич Иньков, основатель известной педагогической династии.

Историю вела замечательная учительница Зинаида Ивановна Одинокова, много работавшая над развитием мировоззрения и исторического мышления у своих воспитанников. Она применяла метод докладов: ученики самостоятельно изучали литературу и затем выступали перед своими товарищами. Отличным педагогом был Павел Васильевич Тюльпанов, в меру строгий, всегда подтянутый и благожелательный, добивавшийся прочного усвоения материала. Словесница Клавдия Дмитриевна Сазонова отлично читала стихи, передавала по памяти значительные по объему отрывки произведений русских классиков. Она широко практиковала метод ученических рефератов, большое внимание уделяла руководству выразительным чтением, всемерно поощряла литературное творчество учащихся, регулярно проводила конкурсы на лучшие ученические стихи и сочинения на заданную тему. Однажды группа учеников, в том числе и Эле, под руководством своей учительницы сочинила инсценировку в стихах, посвященную зарубежным борцам революции, томившимся в застенках. На выступлении ребят присутствовал известный немецкий политэмигрант Макс Гельц, который был очень растроган теплой встречей.

К школьникам приходили на творческие вечера вятские поэты и прозаики Семен Большаков, Константин Алтайский, писавший стихотворные сатирические фельетоны под псевдонимом «Муха Це-Це». Школьным товарищем Эле был Леонид Владимирович Дьяконов, в будущем известный детский писатель, собиратель вятского фольклора, автор замечательной повести «Олень — золотые рога», стихов, поэм и сказок.

Одним из широко распространенных в 1920-е годы методов внеклассной работы были так называемые литературные суды. Эле Исаевич вспоминал один такой суд. В небольшом школьном зале, за столом, покрытым красным сукном, сидят «члены суда». «Обвинитель», один из старшеклассников, утверждает, что Анна Каренина — женщина безнравственная: она изменила мужу, посягнула на святая святых — семейные устои. Так что ее самоубийство есть справедливая кара за аморальное поведение. «Общественный защитник», старшеклассница, отводит выдвинутые против Анны обвинения и во всем винит мужа, человека сухого и бездушного. Разгорается дискуссия. Большинство учащихся настаивает на моральном осуждении поведения Анны Карениной¹.

В учебные планы тех лет было включено трудовое обучение. Уроки труда проводились в межшкольных мастерских при школьном городке.

Под руководством учителей С. Зонова и Н. Сысолятина производились столярные и слесарные работы: изготовление табуреток, переплетных станков и других полезных вещей. В школах в обязательном порядке была введена должность политруков, которые вели занятия по обществоведению, декретоведению, проводили политинформации, направляли в идеологическом плане внешкольную работу.

В 1923 г. в школьном городке на ул. Коммуны (ныне средняя школа № 22) был организован самодеятельный детский театр. В числе артистов оказался и Эле Моносзон. Руководитель театра, энтузиаст детской художественной самодеятельности, В. Т. Вольнов много сил отдавал художественному воспитанию школьников. Раз в месяц обязательно выходил новый спектакль. Любовь к музыке привела Эле и в оркестр народных инструментов при городском клубе кожевников имени Демьяна Бедного (Эле играл на мандолине). В клубе оркестр обеспечивал музыкальное сопровождение демонстрировавшихся немых кинофильмов, а также обслуживал танцевальные вечера.

В ту пору выдвигался лозунг смычки города с деревней. Комсомольские и ученические организации школы были связаны с соответствующими организациями сельской школы в селе Вожгалы. Взаимные приезды, участие городских ребят в летних сельскохозяйственных работах, концерты

¹ Помелов В. Б. Народное образование в Вятской губернии (Кировской области) в 1917–1999 годах // Энциклопедия Земли Вятской: в 10 т. / гл. ред. В. А. Ситников. Т. 9. Культура. Искусство. Киров, 1999. С. 57–147. С. 69.

художественной самодеятельности. Привлекались школьники и к проведению общественной работы. Так, зимой 1924 г. группа старшеклассников во главе со слушателем губернской совпартшколы С. И. Панковым отправилась в подшефное совпартшколе село Бобино, чтобы принять участие в торжественном обряде «октябрин». У тамошнего милиционера родился сын, и вот вместо крещения в церкви в сельском клубе проходила церемония «октябрин». Выступавшие, и Эле в том числе, пожелали новорожденному счастья и по общему согласию нарекли младенца Рэмом; это была аббревиатура слов *революция — электрификация — мир*.

В 1925 г. Эле поступил по комсомольской путевке в Вятский педагогический институт на общественно-экономическое отделение. Этот выбор на всю жизнь определил его дальнейшую судьбу как педагога, ученого, деятеля народного образования. Учиться было нелегко. Учебников почти не было, литературы на всех не хватало. Эле обстоятельно записывал все лекции в большие бухгалтерские книги, которыми снабжал его старший брат, работавший бухгалтером. Почти все время обучения Эле одновременно работал и в школе, а с января 1929 г., еще до окончания института, был зачислен в штат школы 2-й ступени им. И. С. Тургенева, где преподавал историю и обществоведение. Учился и работал он с удовольствием, принимал активное участие в общественно-политической работе: был членом комсомольской ячейки, руководил академическим сектором профкома, часто выезжал

вместе с товарищами на село с докладами и концертами художественной самодеятельности.

Много времени Эле проводил в институтской библиотеке. На фотографии, сделанной в читальном зале, (эта фотография приводится в данной статье), слева от него заведующий библиотекой Константин Петрович Суханов, который работал в институте с первого дня его существования, т. е. с 1.07.1914 г. по день смерти (15.01.1955), причем первые годы, — преподавателем русской словесности.

В институте Э. И. Монозон сделал первые шаги в науке. Под руководством профессоров, историка Павла Николаевича Луппова и географа Валентина Алексеевича Танаевского, он увлекся краеведческой работой, и в январе 1928 г. к десятилетию ВЛКСМ вышла в свет его первая книжка «Путь комсомола» (из истории Вятской организации). В работе над ней Эле работал в архивах, встречался с бывшими комсомольцами начала 1920-х гг. на станциях Зуевка и Мураши, в Вятском вагонном депо, где возникли первые комсомольские организации. Тогда же он опубликовал в местных периодических изданиях несколько статей: «Организованность населения Вятской губернии», «Из истории пореформенного крестьянского движения в Вятской губернии».

Приближалось время окончания института. Эле собирался продолжить научно-педагогическую работу в институте, но в начале 1929 г. его вызвали в губернский комитет комсомола и предложили быть представителем комсомола в губернском

отделе народного образования (далее — губоно). Так он был назначен старшим инспектором губоно и одновременно продолжал работать в школе. Никакого опыта инспектирования у него, конечно, не было, и поэтому молодой педагог обращался за советами к опытным инспекторам Н. В. Тарасову, И. В. Некрасову, зав. губоно В. Д. Мазурову. Непросто было совмещать инспектирование сельских школ с работой в школе, ведь транспортного сообщения в нашем сегодняшнем понимании тогда просто не было. Помимо инспектирования в круг обязанностей Монозона входило проведение семинаров и практикумов для учителей, организация курсов, лекций, к чтению которых привлекались преподаватели местного пединститута, инспекторы губоно Л. Головин, Т. Саар, а также приезжавший из Москвы сотрудник Наркомпроса РСФСР (далее — НКП), уже упоминавшийся И. Т. Огородников.

Двадцатые годы были временем методических поисков, которые подчас заводили педагогов в тупик. Нередко не критически перенимался зарубежный опыт. «Инициатива» в этом принадлежала, естественно, НКП, дававшему распоряжения вводить на местах то метод проектов, то лабораторно-бригадный метод, то идеи Д. Дьюи. Опытные вятские педагоги Владимир Александрович Петров и Макар Афанасьевич Чашин с участием Монозона (он был редактором и автором предисловия) написали книгу «Метод проектов в школе» (Вятка, 1930), в которой вся государственная программа была перестроена в соот-

ветствии с методом проектов, как и предписывалось свыше. Всего было около двухсот «проектов». Книга даже получила положительную оценку в одном из педагогических журналов, хотя и представляла собой, как стало понятно немного позже, конкретное проявление того методического прожектерства, о необходимости избавления от которого говорилось в постановлении ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от 4 сентября 1931 г.

В те годы для детей нередко организовывались дальние экскурсии. Об одной из таких экскурсий в Москву Монозон вспоминает в книге «Становление и развитие советской педагогики. 1917—1987» (М.: Просвещение, 1987). Летом 1929 г. в Вятку прибыло свыше трехсот пятидесяти сельских школьников, для которых был выделен специальный состав для поездки в Москву. Получилось так, что в Москве делегация детей, возглавляемая Монозоном, встретилась с начальником Главного управления социального воспитания НКП, замечательным педагогом М. М. Пистраком, впоследствии репрессированным.

С апреля 1931 г. по сентябрь 1937 г. Монозон работал в г. Нижнем Новгороде, тогдашнем краевом центре; к этому краю в те годы относилась и Вятка. Поначалу он занимал должность старшего инспектора-методиста, затем был утвержден заведующим учебно-методическим сектором крайоно. В задачу сектора входило «обеспечение локализации школьных программ», разработка инструктив-

ных и методических писем, налаживание методической работы, создание учебников («свои» учебники тогда издавали автономные республики, края и даже области). Создавались и так называемые «рабочие книги», «рас-сыпные» учебники, приспособленные для лабораторно-бригадного метода и метода проектов.

Однако уже очень скоро вышли постановления ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» и от 12 февраля 1933 г. «Об учебниках для начальной и средней школы», в которых, в частности, ставилась задача преодоления вышеуказанных методов, создания стабильных учебников. В Нижнем Новгороде, вскоре получившим наименование Горький, Э. И. Монозон продолжает научную работу: он постоянный автор местного журнала «Горьковский просвещенец»; редактор «Методического бюллетеня», вместе с И. С. Комаровым издатель книги для чтения в начальных классах «Маленький ударник» и «Юные ударники». В это время издается книга Монозона, обобщавшая опыт Большемурашкинской образцово-показательной школы.

В 1934 г. по согласованию с НКП был открыт краевой НИИ политехнической школы со штатом сотрудников до двадцати человек. Э. И. Монозон был утвержден директором, его заместителем был доцент пединститута А. Дойников, позднее — профессор В. А. Вейкшан, по совместительству заведующий кафедрой педагогики пединститута, впоследствии известный исследователь педагогическо-

го наследия Л. Н. Толстого. В эти годы Монозон активно общается с первым секретарем крайкома партии А. А. Ждановым, известными учеными-педагогами С. Т. Шацким, А. П. Пинкевичем, С. А. Каменевым, с народным комиссаром просвещения А. С. Бубновым. К этому же времени относится и его первая встреча с Н. К. Крупской.

В августе 1937 г. поступило распоряжение из Наркомпроса явиться в управление руководящих кадров — Эле Исаевича переводили на работу в Москву. Быть просто аппаратчиком ему не хотелось, а жизнь в Горьком привлекала возможностью сочетать административную работу с научно-педагогической деятельностью (в последние годы он по совместительству преподавал в Горьковском пединституте). Своими сомнениями Э. И. Монозон поделился с заместителем заведующего отделом школ ЦК ВКП(б) И. А. Каировым, впоследствии министром просвещения РСФСР и одновременно президентом Академии педагогических наук РСФСР, Героем Социалистического Труда. Монозон просил оставить его в Горьком, однако Иван Андреевич Каиров отметил, что решение принято наркомом и отделом школ ЦК, и необходимо готовиться к вступлению в новую должность, прибыть в Кремль, в секретариат председателя совнаркома РСФСР.

Вот как описывал встречу в Кремле Э. И. Монозон: «В первом часу ночи меня пригласили в кабинет Н. А. Булганина. Он подробно познакомился со мной; спросил, где я

работал раньше, попросил кратко охарактеризовать состояние школьного дела в Горьковской области. В заключение он спросил, сколько мне лет, на какую должность намечает меня Бубнов. «А как у вас насчет биографии? Нет ли в семье репрессированных?». Машинально отвечаю: «Пока нет». «Булганин вскипел: «Что значит «пока»?!» Пришлось извиниться за случайно оброненную неосторожную фразу. «Вам, вероятно, непонятно, почему предсовмина лично занимается комплектованием руководящих кадров Наркомпроса? — спросил Булганин. — Дело в том, что мы не доверяем наркому Бубнову, и приходится мне лично заниматься кадрами Наркомпроса». Я был немало удивлен такому заявлению. А. С. Бубнов остался в моей памяти как сильный руководитель, хорошо понимавший задачи школы, политические функции народного образования. Иногда бывал он резок, но всегда справедлив»¹.

Приказ о назначении Э. И. Моносонова в должности первого заместителя начальника управления начальных школ НКП, а позднее и начальником учебно-методического отдела (с сохранением прежней должности) подписывал уже новый нарком П. А. Тюркин, недолго занимавший эту должность. В историю нашей страны вторая половина тридцатых годов вошла как символ разгрома необоснованных репрессий. Жестoko пострадала и педагогическая наука. В частности, погибли такие видные уче-

ные и деятели народного образования, как А. С. Бубнов, М. С. Эпштейн, М. М. Пистрак, М. П. Орахелашвили, А. П. Пинкевич, С. А. Каменев и многие другие. Отстранялись от работы П. П. Блонский, С. А. Рубинштейн.

Сложным был режим работы в НКП, также, впрочем, как и в других наркоматах. Подстраиваясь под «режим дня» Сталина, работу начинали, как положено, в 9 часов утра, а заканчивали не раньше полуночи. Нарком и его заместители уезжали около двух часов ночи. Ни о какой продуктивной работе в ночное время не могло идти речи, тем более что это повторялось ежедневно. И все-таки работа шла, несмотря на все трудности.

Важной задачей, решением которой приходилось заниматься коллективу, возглавляемому Э. И. Моносоном, было, например, создание письменности для многочисленных малых народов, не имевших ее прежде, и обеспечение перехода на русскую графику письменности ряда народов России. И, конечно, создание бесчисленных учебных планов, программ, учебников.

Во время работы в НКП Э. И. Моносонову приходилось встречаться и сотрудничать с А. С. Макаренко. Э. И. Моносон был организатором цикла лекций «Проблемы школьного советского воспитания», прочитанных выдающимся педагогом в НКП в январе 1938 г. Аудитория благожелательно встретила эти лекции, как и его статьи в «Правде» и «Известиях», а

¹ Помелов В. Б. Педагоги и психологи Вятского края. Киров: «Информационный центр», 1993. 84 с. С. 58.

вот верхушка НКП, «педагогический Олимп», против которого так упорно сражался Антон Семенович, «дала нагоняй» инициатору этих лекций.

Летом того же года Макаренко обратился в городской отдел образования г. Москвы с просьбой о выделении школы для продолжения им и его последователями своего педагогического эксперимента в школьных условиях. Там ему порекомендовали обратиться в НКП. Заместитель наркома А. С. Лихачев поручил группе ответственных работников НКП (В. М. Михайлов, Ф. В. Гормонов, Э. И. Моносзон) встретиться с Макаренко и выяснить предполагаемую цель опытной работы. Состоялись две встречи с ним, в ходе которых педагог изложил свое, весьма критическое отношение к состоянию воспитательной работы в школе, и предложил провести опытную проверку его педагогических воззрений в условиях обычной массовой школы, ибо ему ставили в упрек то, что его методика рассчитана только на беспризорников и может быть использована лишь в условиях колонии, в изолированном учебно-воспитательном учреждении.

Увы, руководство НКП не поддержало плана А. С. Макаренко. В итоге, в Москве Макаренко отошел от практической работы, полностью посвятив себя научно-литературной деятельности. Макаренко произвел на Моносзона впечатление сильной личности, страстно убежденной в правильности испытанных им на практике принципов воспитания в коллективной, трудовой деятельности. Он с сарказмом, безжалостно высмеивал лю-

бителей пресловутой «парной» педагогики. Прекрасно понимая значение индивидуального влияния воспитателя на личность каждого воспитанника, он справедливо полагал, что этот подход должен инструментроваться через взаимодействие детей в коллективе, опосредованно, путем применения метода «параллельного действия».

В журнале «Народное образование» в свое время был опубликован диалог двух видных ученых-макаренковедов: Гетца Хиллига, руководителя лаборатории «Макаренко-реферат» при Марбургском университете (Германия), выпустившего двадцатитомное собрание сочинений Макаренко, и Валентина Васильевича Кумарина, доктора педагогических наук. Приведем несколько выдержек из этого диалога, тех, что имеют отношение к Моносзону.

...Г. Хиллиг: «А что говорили о Макаренко другие современники, с которыми он был знаком? Моносзон, например.

В. В. Кумарин: Моносзон был очень умный и достаточно принципиальный человек. Он мне рассказывал, как в январе 1938 г. он организовал в наркомпросе цикл лекций Антона Семеновича.

Г. Хиллиг: Он рассказывал тебе, как он познакомился с Макаренко?

В. В. Кумарин: Моносзон пригласил его через Союз писателей. Макаренко выступал в газетах против НКП, и Моносзон решил вблизи посмотреть на этого бунтаря.

Г. Хиллиг: У Моносзона было какое-то мнение о характере Макаренко?

В. В. Кумарин: Я не раз его спрашивал об этом. И он говорил всегда одно и то же. «Тяжелый был характер. Никому и ни в чем не уступал. Даже по пустякам. Никогда не улыбался. Когда говорил, то казалось, что он специально разбивает нашу веру в пух и прах. Это раздражало: “Подумаешь, явился мессия”. Но он гнул свое... Бубнов Макаренко поддерживал, но Н. К. Крупская не воспринимала на дух. “Дамсоцвос” шел по всей стране от нее. Макаренко это знал, но идти против вдовы В. И. Ленина не боялся.

Г. Хиллиг: Ты говорил, что у Монозона из-за этих лекций были неприятности?

В. В. Кумарин: Он на год был исключен из партии. Что за педагогику ты нам рекомендуешь? И продолжали в том же духе, что она не имеет ничего общего с марксистско-ленинской теорией¹.

Возможно, выступления Макаренко в НКП и имели некоторое отношение к неприятностям, обрушившимся на Эле Исаевича, однако главная причина, видимо, была все-таки в другом. В 1938 г. были репрессированы оба его брата в Горьком и Кирове, а также некоторые лица, с которыми он был связан по работе в Горьком. Из этого города поступило «заявление», в котором Монозон «обвинялся» в якобы насаждении карликовых школ, издании недоброкачественных инструктивно-методических матери-

алов, а также в связях со скомпрометировавшими себя руководящими работниками области.

В повестку дня партийного собрания в НКП было вынесено персональное дело Э. И. Монозона (он был членом ВКП(б) с 1930 г.). Несколько раз своим голосованием собравшиеся отвергали абсурдные обвинения и не поддержали спущенного «сверху» приказа об отчислении Монозона из партии. И только когда начальник отдела руководящих кадров грозно предупредил членов парткома, что Монозон нельзя отпускать с собрания с партбилетом, небольшим большинством голосов было принято решение об исключении «за потерю политической бдительности и связь с врагами народа...»².

Н. К. Крупская, как могла, утешала своего коллегу. Монозон был переведен на должность инспектора-методиста учреждений «для испанских детей». В его обязанности входило методическое обеспечение обучения вывезенных с родины малышей-испанцев, что было тем более непросто, что никто из сотрудников не знал испанского языка. Через две недели Эле Исаевича вызвали на заседание бюро Куйбышевского РК ВКП(б) г. Москвы. Члены бюро высказали мнение, что он не заслуживает столь сурового наказания, и вынесли решение об уменьшении наказания: «всегонавсего» перевести из членов партии в кандидаты. Э. И. Монозон был рад

¹ Б/а. Интерес к Макаренко будет расти // Народное образование. 1990 № 5. С. 118–128. С. 118.

² Помелов В. Б. Педагоги и психологи Вятского края. Киров: «Информационный центр», 1993. 84 с. С. 59.

такому повороту событий, но через месяц его ожидала новая неприятность: его освободили и от скромной «испанской» должности.

Звонок от заведующей Московского городского отдела народного образования Антонины Дмитриевны Сергеевой спас положение — Моносзону была предложена должность директора школы. Э. И. Моносзон просил дать ему рядовую учительскую работу. В результате, он получил назначение на должность завуча и учителя средней школы № 274. А. Д. Сергеева и сообщила Моносзону, что Н. К. Крупская звонила перед обсуждением его персонального дела секретарю Куйбышевского райкома партии Н. М. Шаховой. Крупская же лично и попросила Сергееву устроить Моносзона на работу. По существу, Надежда Константиновна спасла своего молодого коллегу от расправы.

В августе 1940 г. после реабилитации братьев Эле Исаевича восстановили в партии. Жизнь его братьев и сестер были тесно связаны с городом Кировом. Старший брат Григорий (1904—1979) всю жизнь работал бухгалтером, в 1943—1975 гг. был главным бухгалтером облсобеса в Кирове, постоянно преподавал на бухгалтерских курсах.

Младший брат Исай (1910—1973) в 1922 г. вступил в первый в г. Вятке пионерский отряд. После окончания школы он работал старшим пионервожатым в Вятском школьном городке. В 1930-е гг. учился в аспирантуре Горьковского пединститута, работал в краевом бюро пионеров, главным ре-

дактором областной пионерской газеты «Клич пионера» и областной комсомольской газеты «Ленинская смена». Всю войну он провел на фронте политработником, награжден орденами и медалями. После войны работал в Ворошиловградском высшем авиационном училище. После демобилизации из армии в звании подполковника защитил кандидатскую диссертацию по проблемам военно-патриотического воспитания и работал доцентом кафедры педагогики Кировского пединститута. Автор данной статьи учился у И. И. Моносзона (он преподавал курс педагогики), провожал его в последний путь в 1973 г.

Сестры Эле Исаевича Алевтина и Софья стали учительницами. В последнем по времени издания книги «Пионерская летопись» (Киров, 1982) есть фотография Софьи Исаевны Моносзон (по мужу — Долгих) со своим отрядом. Непросто сложилась ее жизнь. После окончания Вятского пединститута она в течение двадцати лет работала учительницей, причем последние годы в школе для детей, отстающих в развитии. Тяжело заболев, она не прекращала занятий в школе, так как не на кого было оставить класс, и, получив осложнение на сердце, скончалась, оставив сиротами троих малолетних детей. Избрали педагогическую деятельность дочь Э. И. Моносзона Н. Э. Фокина, кандидат психологических наук, и внук Михаил, выпускник физического факультета МГПИ им. В. И. Ленина.

... Осенью 1940 г. Э. И. Моносзона перевели на работу в НИИ школ

НКП. Там он работал старшим научным сотрудником, заведующим сектором педагогики, ученым секретарем вплоть до ухода в ряды действующей армии в июле 1942 г. Непросто было работать ученым в условиях плотного идеологического, а то и просто репрессивного давления. Нет-нет, да и приходилось наступать на горло собственной песне. В мае 1941 г. нарком В. П. Потемкин сообщил, что есть поручение свыше подготовить проект постановления о раздельном обучении в школах мальчиков и девочек. Это требуется для целей военной подготовки юношей и укрепления дисциплины в школе, хотя весь предшествующий отечественный и мировой опыт свидетельствовал о преимуществах совместного обучения. Более недели группа специалистов, и в их числе известные ученые Е. Н. Медынский и С. М. Ривес, трудилась над составлением нужной справки, которая им, сторонникам совместного обучения, никак не давалась. В конце концов, родилась на свет туманная формулировка о том, что, дескать, в целях более полного учета возрастных и половых особенностей, укрепления дисциплины, лучшей постановки военно-физического воспитания молодежи следует признать необходимым раздельное обучение. Введение этого мероприятия было осуществлено в 1943–1944 гг. и нанесло немалый вред и дисциплине, и учету возрастных и половых особенностей.

В октябрьском номере журнала «Начальная школа» (1941 г.)

Монозон выступил с острой статьей «Педагогика фашистских варваров», содержавшей анализ и критику воспитательных установок идеологов фашизма: Гитлера, Гиммлера, Геббельса, Розенберга, представителей фашистской педагогической науки (Шемм, Крик) с их теорией неравенства человеческих рас. В заключение автор пророчески писал: «Пройдут годы: могилы фашистских захватчиков, нашедших себе смерть на бескрайних просторах нашей Родины, зарастут бурьяном. Народы мира будут с омерзением вспоминать фашистских растлителей мировой культуры...»¹.

Враг подходил к ближайшим подступам столицы. НКП был эвакуирован в г. Киров, а НИИ школ, работавший при НКП, в г. Молотовск, ныне г. Нолинск Кировской области. Из Москвы до Кирова (расстояние около 1000 км) состав с семьями сотрудников этих учреждений добирался двенадцать суток и прибыл на станцию назначения в конце октября. Для НКП выделили здание средней школы им. Октябрьской революции по ул. Большевиков и только что выстроенную гостиницу «Центральная». НИИ школ был размещен в педагогическом училище; под жилье определили несколько частных квартир и частично помещение местного педучилища.

В г. Молотовск, расположенный в 80 километрах от областного центра, прибыла целая группа широко известных ученых, и среди них выдающийся лингвист Л. В. Щерба, педагоги Е. Я. Голант и С. Г. Шаповаленко,

¹ Монозон Э. И. Педагогика фашистских варваров // Советская педагогика 1941. № 10. С. 7–12. С. 12.

биолог Н. М. Верзилин, физик-методист П. А. Знаменский и другие видные деятели советской педагогической науки. В числе этих ученых был и Э. И. Монозон. Директором института был профессор Б. В. Всесвятский (1887—1987), крупный специалист в области методики естествознания. Вести научную работу было трудно: отсутствие библиотек, архивов, скудное питание... Большую часть времени занимала заготовка топлива, работа на огороде и т. п. Но и в этих условиях ученые продолжали научные исследования, писали книги, статьи, брошюры, выполняли различные поручения НКП.

В июле 1942 г. Э. И. Монозон из Молотовска был призван в действующую армию. После месячной подготовки в учебном батальоне он был направлен в Ленинградское военно-политическое училище имени Ф. Энгельса, дислоцированное в г. Шуя Ивановской области, где был курсантом до мая 1943 г. Политработник Монозон занимал должность заместителя начальника политотдела дивизии. Он прошел фронтовыми дорогами вместе со своей дивизией от Бобруйска и Гомеля до Варшавы и Берлина, сполна хлебнув фронтовых трудностей. Три боевых ордена (Красной Звезды, Отечественной войны I-й и II-й степени) и три ордена за трудовые заслуги (Октябрьской революции, Трудового Красного Знамени, «Знак Почета»), а также двенадцать медалей, в том числе Н. К. Крупской и К. Д. Ушинского — таков итог боевого и трудового пути Э. И. Монозона.

В первые послевоенные годы одним из ведущих НИИ в системе Академии педагогических наук РСФСР, основанной в октябре 1943 г., был НИИ методов обучения, преобразованный из НИИ школ НКП, в котором до войны работал Э. И. Монозон. Сюда же он и вернулся по окончании ратной службы. Сначала ему предложили работу в качестве заведующего сектором научно-методической консультации, главной задачей деятельности которого было изучение и обобщение передового педагогического опыта, а потом в течение десяти лет, с 1955 по 1965 г. он был заместителем директора института по научной работе. (Институт в эти годы получил название НИИ общего и политехнического образования). В 1946 г. Э. И. Монозон защитил кандидатскую диссертацию по вопросам воспитания сознательной дисциплины учащихся, а спустя 22 года — докторскую — по проблемам воспитания в процессе обучения.

В 1955 г. он был избран членом-корреспондентом АПН РСФСР, в 1965 г. — действительным членом АПН РСФСР, а в 1968 г., после преобразования Академии педагогических наук из российской во всесоюзную, — действительным членом АПН СССР. Его избирали членом президиума академии (1965), в 1965—1967 гг. он исполнял обязанности главного ученого секретаря президиума АПН СССР, а в 1966—1970 гг. — академиком-секретаря отделения дидактики и частных методик президиума АПН СССР.

Освободившись в начале семидесятых годов от большой организационно-управленческой работы в академии, Э. И. Монозон получил возможность «на старости лет» глубже заняться научной работой. Итогом его опытно-экспериментальной работы стали такие книги, как «Содержание образования в средней школе», «Система идейно-политического воспитания учащихся», «Формирование коммунистического мировоззрения школьников в процессе обучения и труда», «Пути осуществления связи обучения с жизнью, с трудом», «Теоретические основы коммунистического воспитания школьников», «Основы педагогических знаний» и др. Некоторые из его книг выходили за рубежом в переводе на болгарский, польский, словацкий, чешский, немецкий, французский, испанский и английский языки. Всего им опубликовано 265 научных работ, в том числе 32 за рубежом.

В марте 1982 г. президиум АПН СССР наградил ученого премией имени Н. К. Крупской за книгу «Проблемы теории и методики коммунистического воспитания школьников» (М., Педагогика, 1978). Книга эта была ему особенно дорога, так как в ней нашли отражение многочисленные исследования Монозона в области становления и развития теории и методики воспитательной работы. Книга была переиздана в Венгрии (1980) и ГДР (1981). Разумеется, не все из написанного им, выдержало проверку временем. И это не случайно, ибо в центре внимания академика всегда были, прежде всего, вопросы формирования мировоззрения,

проблемы воспитания молодежи. А жизнь вносит свои коррективы в, казалось бы, незыблемые оценки. Но лучшее из того, что написал ученый, будет служить педагогической науке долгие годы.

Представляется очень ценной его последняя книга «Становление и развитие советской педагогики. 1917—1987» (М.: Просвещение, 1987), в которой автор, по существу, впервые в отечественной педагогической науке дает характеристику деятельности большого количества видных советских ученых-педагогов и деятелей народного образования (А. П. Пинкевич, М. М. Пистрак и др.).

Э. И. Монозон был без преувеличения одним из наиболее значительных ученых. Поэтому неудивительно, что ему приходилось общаться с такими замечательными педагогами, как В. П. Потемкин и И. А. Каиров, каждый из которых был в свое время и министром просвещения и президентом АПН РСФСР одновременно. Ему приходилось много общаться с учеными-педагогами, большая часть научно-практической деятельности которых прошла еще в досоветские годы (Н. В. Чехов, Н. Н. Иорданский), а также с теми исследователями следующего поколения, кому он помогал в публикации их трудов (среди них В. А. Сухомлинский). О Э. И. Монозоне с неизменной теплотой вспоминали его младшие коллеги, в частности, научный руководитель автора данной статьи, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент АПН СССР Ольга Сергеевна Богданова.

Э. И. Монозон посетил в составе делегаций АПН СССР с деловыми визитами большинство европейских и ряд азиатских стран, представлял советскую педагогику в ЮНЕСКО. Особенно памятными были встречи с выдающимся швейцарским ученым-психологом Жаном Пиаже в Женеве на международных конференциях, организовывавшихся ежегодно международным бюро по просвещению, директором которого много лет был Пиаже. Летом 1965 г. во дворце Лиги наций к Монозону обратился седой румянолицый человек со словами: «Уважаемый коллега! Вы сидите на том самом кресле, на котором тридцать лет назад сидел ваш знаменитый нарком иностранных дел М. М. Литвинов». Этот седой человек и был Пиаже. Пиаже и Монозон разговорились. Ж. Пиаже был известен своими исследованиями в области детского мышления и речи и со свойственным ему энтузиазмом доказывал, что базой педагогики является экспериментальная психология и ничто другое. Монозон же убеждал собеседника в том, что безмерное увлечение экспериментом — одно из заблуждений в педагогике. Ведь эксперимент зачастую дает выводы, которые невозможно реализовать в широкой практике. «Обобщающие выводы и психологии, и педагогики, — говорил Эле Исаевич, — должны опираться на массовый опыт»...

Несмотря на постоянную занятость Э. И. Монозон не забывал город, в котором прошли его детство и юность. Он неоднократно бывал в Кирове

в зрелые годы, принимал участие в юбилейных торжествах по случаю 50-летия Кировского государственного педагогического института имени В. И. Ленина в ноябре 1968 г. (Тогда юбилей был приурочен к дате присвоения институту статуса вуза).

Э. И. Монозон много делал для подготовки научно-педагогической смены, был организатором различных конференций и семинаров, охотно общался с молодежью. Автору этого материала в бытность аспирантом НИИ общих проблем воспитания АПН СССР в начале 1980-х гг. приходилось общаться с ним, слушать его выступления и наставления. Вспоминается международная конференция молодых ученых ГДР и СССР по проблемам мировоззрения, поочередно, один раз в два года проводившаяся в этих странах. В июне 1983 г. она проводилась в Москве, и автор этой статьи был одним из ее участников, так же, как и незабвенный Владимир Иванович Смирнов, в будущем ректор Нижнетагильского пединститута и основатель «Историко-педагогического журнала»...

Э. И. Монозон осуществлял руководство конференцией в целом. Помнится, проведение конференции совпало с его 75-летием. Мне было особенно интересно общаться в те незабываемые дни с Эле Исаевичем. Он много рассказывал о своем детстве, прошедшем в Вятке, о выступлении В. В. Маяковского в Вятском пединституте, свидетелем которого он был¹. Он даже пошутил: «А знаете, сколько мне лет? Ну, да, конечно, 75. А вот

¹ Помелов В. Б. Маяковский в Вятке // Панорама. Киров, 1990 № 11. С. 33–36. – С. 35.



Э. И. Монозон.
1980-е гг.



Библиотека Вятского государственного педагогического института имени В. И. Ленина (1925 г.). Слева направо: (за барьером) библиотекари М. В. Суханова и Е. И. Пасынкова, зав. библиотекой К. П. Суханов. Крайний справа студент Э. И. Монозон.

журнал «Советская педагогика» утверждает, что мне всего 22. Да-да. Смотрите сами, пять лет назад родной журнал, членом редколлегии которого я много лет являюсь, поздравил меня... с семнадцатилетием. К сожалению, это была опечатка»¹.

В последние годы жизни ученый руководил общеакадемической темой «Формирование мировоззрения учащихся», являлся председателем научного совета по этой проблеме при бюро отделения теории истории педагогики АПН СССР, заместителем академика-секретаря этого отделения, членом редколлегии журнала «Советская педагогика», членом координационного совета по педагогическим наукам, членом диссертационного совета при НИИ общей педагогики и т. д.² В

1970—1980-е гг. его книги выходили одна за другой. Он интенсивно работал, стремясь успеть по возможности полнее передать свои знания, свой богатейший жизненный и педагогический опыт молодому поколению педагогов.

Э. И. Монозон умер 28 февраля 1987 г. «Шестьдесят лет яркой, творчески насыщенной, целеустремленной жизни Эле Исаевича отданы учительской, организационно-педагогической и научно-исследовательской работе. Его отличали принципиальность, высокая работоспособность и требовательность к себе, чувство нового, доброжелательность к людям...», — отмечалось в некрологе³.

Имя Монозона включено в список наиболее значительных людей когда-либо живших на Вятской земле⁴.

¹ Юбилей ученого // Советская педагогика. — 1978 № 6. С. 156–157.

² Помелов В. Б. Путь в педагогику начинался на Вятке // Герценка: Вятские записки: научно-популярный альманах: вып. 14 / редкол.: Н. П. Гурьянова (отв. ред.). Киров, 2009. С. 100–112. С. 112.

³ Эле Исаевич Монозон (Некролог) // Учительская газета. — 1987, 10 марта.

⁴ Помелов В. Б. Монозон Эле Исаевич / В. Б. Помелов // Энциклопедия Земли Вятской: В 10 т. / гл. ред. В. А. Ситников / Том 6. Знатные люди. Киров, 1996. С. 291.

Список литературы

1. Б/а. Интерес к Макаренко будет расти // Народное образование. — 1990 — № 5. — С. 118–128.
2. Монозон, Э. И. Педагогика фашистских варваров / Э. И. Монозон // Советская педагогика — 1941 — № 10. — С. 7–12.
3. Помелов, В. Б. Народное образование в Вятской губернии (Кировской области) в 1917–1999 годах / В. Б. Помелов // Энциклопедия Земли Вятской: в 10 т. / гл. ред. В. А. Ситников. Т. 9. Культура. Искусство. — Киров, 1999. — С. 57–147.
4. Помелов, В. Б. Маяковский в Вятке / В. Б. Помелов // Панорама. — Киров, 1990 — № 11. — С. 33–36.
5. Помелов, В. Б. Монозон Эле Исаевич / В. Б. Помелов // Энциклопедия Земли Вятской: В 10 т. / гл. ред. В. А. Ситников / Том 6. Знатные люди. — Киров, 1996. — С. 291.
6. Помелов, В. Б. Педагоги и психологи Вятского края / В. Б. Помелов. — Киров: «Информационный центр», 1993. — 84 с.
7. Помелов, В. Б. Путь в науку начинался в Вятке / В. Б. Помелов // Спутник агитатора. — Киров, 1989 — № 2. — С. 24–27.
8. Помелов, В. Б. Путь в педагогику начинался на Вятке / В. Б. Помелов // Герценка: Вятские записки: научно-популярный альманах: вып. 14 / редкол.: Н. П. Гурьянова (отв. ред.). — Киров, 2009. — С. 100–112.
9. Эле Исаевич Монозон (Некролог) // Учительская газета. — 1987, 10 марта.
10. Юбилей ученого // Советская педагогика. — 1978 — № 6. — С. 156–157.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



Г. Б. Корнетов

ПЕРЕДАЮЩАЯ И ПОРОЖДАЮЩАЯ ПЕДАГОГИКА СКВОЗЬ ПРИЗМУ БИНАРНЫХ КЛАССИФИКАЦИЙ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ

Статья 2¹

УДК 37.014

ББК 74.03(0)6-2

Передающую и порождающую педагогику можно представить, как диалог, 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.

¹ Начало см.: Корнетов Г. Б. Передающая и порождающая педагогики сквозь призму бинарных классификаций моделей обучения. Статья 1 // Историко-педагогический журнал. 2018. № 2.

G. B. Kornetov

THE TRANSMITTING AND GENERATING PEDAGOGY THROUGH THE PRISM OF BINARY CLASSIFICATION MODELS OF LEARNING Article 2

Transmitting and generating pedagogy can be represented as a dyad, which is the center of a way of organizing students' learning: either primarily through the organization of transferring by their teacher 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 the ways of their practical application. Dyad of transmitting and generating pedagogy traditionally lies at the basis of many binary classification, traceable from the time of the sophists and Socrates. These binary classifications allow us 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 techniques in terms of how they seek to supply students with certain knowledge, 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; John. Dewey, T. Gary, K. J. Gergen, M. V. Klarin; N. Cambron-McCabe and J. Dutton.

Оппозиция передающей и порождающей педагогики может быть рассмотрена в контексте опубликованной в 2013 г. в издательстве *Oxford University Press* книги американского психолога и педагога, преподавателя педагогического факультета Бирмингемского университета Томаса Гэри «**Education: A Very Short Introduction**», которая была издана на русском языке в 2016 г. В своей книге Т. Гэри отмечает, «что мы накапливаем знания и передаем информацию из

поколения в поколение. Накопление приводит к совершенствованию, количество переходит в качество»¹. При этом он пишет: «Стоит напомнить, что слово “образование” (educator) происходит от латинского глагола *educere*, что буквально означает “выводить наружу” — то есть вскармливать, пестовать скрытые таланты и способности, оттачивать умения. Как так получилось, что школьная деятельность настолько далека от подобных задач?»².

¹ Гэри Т. Образование: Очень краткое введение / пер. с англ. М.: Издательский дом Высшей школы Экономики, 2016. 176 с. С. 13.

² Там же. С. 15.

Обращаясь к истории образования и педагогики, Т. Гэри обращает внимание на то, что уже «Платон привлекает внимание к проблеме, которая остается актуальной и по сей день. <...> Это напряжение, возникающее между двумя принципиально расходящимися направлениями образовательной мысли: должны ли мы требовать от детей заучивания фактов и идей, которые мы им сообщаем? Или же нам следует поощрять у них самостоятельный поиск знаний. <...> Нетрудно заметить, что природа споров по поводу процесса обучения не слишком изменилась за прошедшие тысячелетия»¹. То есть, по существу, Т. Гэри разводит две, по его мнению, базовые, системообразующие педагогические позиции, первая из которых однозначно идентифицируется с тем, что называют *передающей педагогикой*, а вторая — с тем, что называют *порождающей педагогикой*. Продолжая анализировать историю образования и педагогики, Т. Гэри отмечает, что «по мере того как повышались требования к программе, были созданы основы и правила, на века предопределившие развитие образования. Обучение стало фокусироваться на предмете, а не на ребенке. <...> Наступила эпоха Возрождения и предложила обилие знаний для услаждения образованных людей. Обучение самостоятельному мышлению, столь ценимое Платоном, оказалось погребено под массой всех этих возможностей — возможностей,

превратившихся в безжизненные императивы»².

Значительное возрастание интереса педагогической общественности к тому, что мы называем передающей педагогикой, Т. Гэри связывает с идеями Ж.-Ж. Руссо (1712—1778), высказанными им в романе-трактате «Эмиль, или О воспитании» (1762), которые являли собой открытую альтернативу традиционной, передающей педагогике. «Новые взгляды на обучение через открытие», по мнению Т. Гэри, «заклучались в том, что все, что не входит в непосредственный опыт детей, для них бессмысленно»³.

Говоря о том, что «ряд ключевых вопросов образования так и остаются нерешенными еще со времен Платоновской Академии», Т. Гэри пишет: «В чем основная задача школы — передавать знания и навыки новому поколению? И если так, то какие именно знания и навыки? Или же основной упор нужно делать на передачу обычаев и культурных традиций? Должно ли образование прививать приверженность общепринятым нормам или же, наоборот, поощрять развитие критического свободного мышления? Если совсем просто, то все эти споры сводятся к вопросу о том, в какой мере образование должно уделять внимание заучиванию фактов, а в какой — поощрению самостоятельного мышления. <...> Заучивание фактов или развитие мышления: на протяжении всей истории образова-

¹ Там же. С. 16, 18.

² Там же. С. 22, 25.

³ Там же. С. 27.

ния между этими полюсами всегда сохранялось на удивление устойчивое напряжение»¹.

Высказанная Т. Гэри позиция позволила ему сделать вывод о том, что «на протяжении всей истории образования, прослеживаются два течения — *прогрессивное* и *формальное*»². Термины *прогрессивизм*, *прогрессивное* Т. Гэри использует по сравнению с его принятым употреблением в педагогике расширительно, подводя под него феномены теории и практики образования из различных стран и исторических эпох. По своей сути прогрессивное течение в образовании соотносимо с порождающей педагогикой, а формальное течение — с передающей. Будучи сторонником прогрессивного образования, Т. Гэри в педагогике во многом продолжает линию Дж. Дьюи, предпочитая в отличие от него использовать термин *формальное*, а не *традиционное* образование в обозначенной бинарной классификации.

Стремясь разъяснить разницу между прогрессивным и формальным течением и подчеркивая, «что сторонникам каждого из подходов свойственны разные взгляды не только на знание и обучение, но и на детей — на то, что такое ребенок и как он должен развиваться», Т. Гэри формулирует ряд вопросов, на которые, по его мнению, представители течений дадут принципиально различающиеся ответы: «— *Как нам следует относиться к знанию?* Существует ли определенный массив знания, кото-

рый нужно записывать, накапливать и передавать из поколения в поколение? Или же знание обладает текучей, изменчивой природой и приносит пользу только тогда, когда его обнаруживают и усваивают самостоятельно? — *Как нам следует относиться к обучению?* В чем его цель — в правильном усвоении фактов и умений или же в развитии способности самостоятельно рассуждать и решать задачи? — *Как нам следует относиться к детям?* <...> Считаем ли мы, что дети — это прежде всего члены общества и часть экономического процесса, и поэтому их необходимо подготовить к этой роли — роли будущих взрослых? Или же наша роль как воспитателей состоит в том, чтобы меньше думать о подготовке и больше — о развитии? Другими словами, следует ли нам рассматривать детей как независимых и по-разному мыслящих индивидов, способных благодаря своим врожденным способностям и своим отличиям внести разнообразный вклад в культурную традицию, частью которой они являются? [Курсив мой — Г. К.]»³.

Предлагаемые Т. Гэри варианты ответов на каждый из трех поставленных им же вопросов соответствуют не только подходам, выделяемым им диаде *прогрессивного* и *формального* течений в теории и практике образования, но также в не меньшей степени подходам, обозначаемым в современной литературе, как *передающая* и *порождающая* педагогика, просящая их важные особенности и позволяя

¹ Там же. С. 31–32.

² Там же. С. 33.

³ Там же. С. 34.

рассматривать эту диадку в логике принципа дополнительности.

Сам являясь безусловным и последовательным прогрессивистом и, соответственно, представителем порождающей педагогики, Т. Гэри связывает корни этого течения с педагогическими идеями древнегреческих философов и педагогов — Сократа (ок. 469—399 до н.э.) и Платона (ок. 427—347 до н.э.), находит элементы прогрессивизма в учении основоположника научной педагогики Яна Амоса Коменского (1592—1670), отмечает вклад в его разработку «отца европейского либерализма» философа-сенсуалиста, врача и педагога Джона Локка (1632—1704), стоявшего у истоков европейского Просвещения. Т. Гэри убежден, что ключевой фигурой в становлении прогрессивистского образования стал в середине XVIII в. Ж.-Ж. Руссо, взявший на вооружение и существенно развивший ряд важнейших идей Дж. Локка. Формулируя свою позицию данному вопросу, Т. Гэри пишет: «Локк и Руссо заложили основы для современного сдвига в сторону иного типа воспитания. Я говорю о “современном” сдвиге, поскольку <...> подобное направление мышления существовало уже с давних пор. Но эти ранние идеи затерялись где-то во тьме веков и были открыты заново только уже пионерами современного подхода. Но они не просто вдохнули жизнь в мудрые соображения древних о воспитании: они подробно обосновали все выгоды от применения этих соображений на практике»¹.

Особое внимание Т. Гэри обращает на то, что те вопросы, которые были обозначены выше, «начали оформляться в общественном сознании только в середине XVIII в., когда швейцарский энциклопедист выпустил в свет своего “Эмиля”. Идеи Руссо, заложившие основы прогрессивного мышления, проистекали из его представлений о ребенке, который отличается от взрослого своей незащищенностью и открытостью миру; ребенок быстро все схватывает. По наблюдениям Руссо, дети учатся на собственном опыте, их не нужно насильно пичкать разными сведениями. Дети — маленькие ученые, которые познают мир эмпирически, учась на своих ошибках. Открытый и восприимчивый ум ребенка приспособлен к обучению опытным путем гораздо лучше, чем ум взрослого. Мышление взрослого — затвердевшее, косное, неспособное меняться, а мышление ребенка, наоборот, пластично и позитивно. Оно приравнивается к впечатлениям, полученным из опыта. Эти представления о ребенке как о маленьком экспериментаторе совпадают с новым эмпирическим поворотом, который произошел в философии во времена Руссо. <...> Философы-эмпирики дерзнули предположить, что знание можно получить только из опыта: доверять можно только своим глазам и ушам, учась на ошибках, ставя эксперименты. Это был новый подход — мировоззрение эпохи просвещения».²

¹ Там же. С. 40.

² Там же. С. 35.

К числу выдающихся педагогов, воспринявших и развивших идеи Ж.-Ж. Руссо, Т. Гэри, прежде всего, относится Иоганна Генриха Песталоцци (1746–1827), Фридриха Вильгельма Августа Фрёбеля (1782–1952), Марию Монтессори (1870–1952). Но особенно высоко в дело развития прогрессивизма он оценивает вклад Дж. Дьюи, которому человечество, собственно, и обязано появлением терминов *прогрессивистское образование* и *прогрессивистская педагогика*. Обращая внимание на то, что «Дьюи проводит различие между информацией и знанием, отмечая, что школы сосредоточиваются на первой в ущерб второму», Т. Гэри пишет, что Дж. Дьюи «подчеркивает, что научный способ решения проблем — это не набор инструментов и методов, а особый стиль мышления, предполагающий “пробы и ошибки”. <...> Повседневное разрешение проблем <...> — это что-то вроде кегельбана: расставляешь свои идеи и стараешься вышибить их меткими бросками. Нельзя ничего сразу принимать на веру — сначала надо постараться перевернуть любую идею вверх тормашками, и если она устоит под натиском интеллектуального допроса, то, значит, она прошла предварительные испытания. Это значит, что в детях нужно развивать критическое мышление, что, разумеется, сделать гораздо сложнее, чем просто научить их принимать все, что вы говорите

без вопросов. Но этот метод, хоть и проще, абсолютно губителен для образования. <...> Воспитание — это “развитие любопытства, предложений, исследования и проверки”. Дьюи вознамерился создать школу-общину, в которой методы зубрежки и механического повторения школьного материала будут заменены учебными проектами, непосредственно связанными с реальной жизнью»¹.

Как преобразующая педагогика исторически предстает в качестве альтернативы передающей педагогике, так и в размышлениях Т. Гэри прогрессивное образование оказывается альтернативой формальному образованию, яростным оппонентом которого он выступает. Т. Гэри пишет: «Формальный подход всегда вращался вокруг представлений о воспитании как о передаче информации; с точки зрения формалистов, культура и цивилизация — это сокровищница идей, которые необходимо передавать следующим поколениям. Передачу идей осуществляет преподаватель; это процесс передачи и *есть образование*. В то время как прогрессивные педагоги подчеркивали необходимость развития внутреннего потенциала ребенка, формалисты настаивали на образовании *извне* — на погружении в знания, идеи, теории, представления о культуре, обществе и цивилизации»².

Стремясь показать принципиальную разницу между прогрессистами и формалистами, Т. Гэри выделяет

¹ Там же. С. 70–71, 68–69, 43. (В тексте этой цитаты из книги Т. Гэри в кавычках приведены слова Д. Дьюи. См.: *Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления*. М.: Совершенство, 1997. 208 с.)

² Там же. С. 43.

шесть важнейших педагогических проблем в форме бинарных оппозиций и показывает, насколько различается их понимание представителями этих двух направлений:

Т. Гэри задает первый вопрос: «*Что такое образование: развитие потенциала — или же приобретение навыков и знаний?*» и дает на него следующий ответ: «С точки зрения прогрессистов, цель образования — развитие умения критически мыслить; в центре воспитательного процесса — ребенок, воспитание сосредоточено на решении задач. С точки зрения формалистов, задачи образования состоят в том, чтобы ученик усвоил навыки и знания, необходимые для успеха и процветания. Воспитательный процесс сфокусирован на передаче информации и навыков, необходимых для процветания в том обществе, в котором вы живете»¹.

Второй вопрос Т. Гэри формулирует следующим образом: «*Обучение: это легко — или трудно?*», предлагая на него такой ответ: «По мнению прогрессистов, обучение — это естественный процесс, он происходит непрерывно, поскольку способность к обучению заложена в природе человека. Например, дети учатся говорить сами, без всякой посторонней помощи. <...> С точки зрения формалистов, обучение — это, как ни печально, тяжелый труд. <...> Они утверждают, что так уж устроена жизнь, что некоторые вещи приходится усваивать, прикладывая большие усилия. Мы

должны овладеть сложной информацией, и здесь нет легких путей. <...> Это не просто, и это нельзя просто “открыть” для себя»².

Весьма значимым для Т. Гэри является третий вопрос: «*Открытие — или авторитарность?*». По этому поводу он пишет: «Для прогрессистов образование связано с открытиями и игрой; формалисты считают, что если сосредоточиться на одних только открытиях, можно упустить из виду сложную ткань идей, правил и традиций, которые передавались из поколения в поколение на протяжении многих веков. <...> Правила языка, законы природы, теоремы геометрии нельзя открыть — им можно только научить. Есть вещи, которые мы просто должны принять на веру: ежедневно и ежеминутно нам приходится доверять свидетельству и руководству тех, кто занимает авторитетную позицию по тому или иному вопросу. <...> Действительно, открытие помогает учащимся в какой-то мере присвоить себе то, чему они учатся, — у них появляется чувство, что они сделали это открытие для себя, что это знание теперь принадлежит им, — но это только часть процесса обучения, говорят формалисты. Если ребенок не может опереться на соответствующие идеи и модели, чтобы сохранить полученное знание, его открытие будет бесполезным. Он не поймет, как один элемент соединяется с другим и почему это соединение важно. Ребенку нужна структура, рамка для приобре-

¹ Там же. С. 44.

² Там же. С. 44–45.

тенного им знания — эта рамка позволяет увидеть, как один элемент знания связан с другим»¹.

Четвертый вопрос Т. Гэри гласит: «Самостоятельное мышление vs структура и надежность». Ответ на него таков: «Прогрессивный подход ставит своей целью развить у молодых людей самостоятельное мышление. Пытливый ум надо поощрять не только потому, что пытливость и критическое мышление лежат в основе научного дискурса; независимое мышление, привычка все подвергать сомнению и проверке — необходимые качества для общественной и политической жизни. <...> Мы должны обладать критическим мышлением, развитие которого — главная задача образования. Формалисты не возражают против того, чтобы воспитывать самостоятельно мыслящих граждан. <...> Но они утверждают, что нежный детский возраст — не самое подходящее время для поощрения независимого мышления. Дети отличаются от взрослых; стало быть, им нужны не критическое мышление и способность сомневаться, а надежность, структура и авторитет. На самом деле дети всегда хотят четко знать, чего от них ждут, и не хотят принимать решения по сложным вопросам»².

Проблемам организации учебного процесса посвящен пятый вопрос: «Ученичество — или обучение?» *Индивиду, группы или целый класс?*³. По этому поводу Т. Гэри

пишет: «Сторонники прогрессивного подхода уверяют, что дети лучше всего поддаются индивидуальному обучению или в группе, а формалисты утверждают, что и то другое непрактично, потому что в класс обычно 20 — 30 учеников и всего один учитель. Чем будут заниматься все остальные, если учитель будет заниматься с каждым ребенком индивидуально?»³.

И, наконец, шестой вопрос: «*Мотивация внутренняя — или внешняя?*». Т. Гэри высказывает по этому поводу следующую точку зрения: «Прогрессисты говорят, что мотивация возникает только при наличии интереса и поглощенности заданием: на профессиональном жаргоне это называется “внутренней мотивацией”. Дети будут заниматься тем, что им понастоящему интересно. Формалисты говорят, что эти идеализированные представления не имеют ничего общего с реальным миром: некоторые задания скучны, как моросящий дождик, и никакой интерес пробудить не в состоянии. Конечно, учитель химии может попытаться, приложив героические усилия, занимательно преподнести детям периодическую таблицу, но это не отменяет того факта, что усвоение периодической таблицы требует большого труда. Таблица заучивается благодаря “внешней мотивации”: ребенок мотивирован школьными премиями, похвалой учителя, хорошими оценками, отчетом перед родителями и

¹ Там же. С. 45–47.

² Там же. С. 47.

³ Там же. С. 47–48.

прочими стимулами (наградой или наказанием). Более того, говорят формалисты, необходимость выполнять трудную или скучную работу — это часть реальной жизни, и детям придется к этому привыкать»¹.

Таким образом, Т. Гэри противопоставляет позиции прогрессистов и формалистов. И это противопоставление в полном объеме отражает различия между преобразующей и передающей педагогикой. Однако очевидно, что, хотя Т. Гэри и обозначает различные и даже альтернативные педагогические подходы, он, по сути, показывает, что отстаиваемые их представителями противоположные точки зрения требуют очень серьезного взаимного осмысления и решения тех образовательных проблем, на которых они фокусируются, независимо от исходных тезисов.

Если Т. Гэри в своей бинарной классификации педагогических течений (подходов) продолжает традицию Дж. Дьюи, то один из основоположников современного социально-конструктивистского подхода американский психолог Кеннет Дж. Герген (Джерден), англ. *Kenneth J. Gergen* (род. 1935) в статье «Социальная конструкция и педагогическая прак-

тика», которая была впервые опубликована в США 1995 г.² и дважды публиковалась в разных переводах на русском языке в Белоруссии и на Украине³, утверждает, что для понимания *практики образования* ключевым является то, как понимается само *знание*. По его мнению, именно трактовка знания позволяет считать образование необходимым и отдавать предпочтение одним практикам перед другими, ибо, утверждает К. Дж. Герген, «убеждения о знаниях наполняют, обосновывают и поддерживают наши образовательные практики»⁴.

Строя свою бинарную классификацию, он обозначает две базовые концепции знания, присущие западной рациональной традиции, которые на протяжении вот уже длительного времени вплоть до сегодняшнего дня определяют практики образования, хотя считает эти «системы убеждений» крайне спорными как в своих эпистемологических, так и в идеологических стремлениях⁵. К. Дж. Герген придерживается позиции, согласно которой традиционно на знание смотрят «как на кумулятивное (экзогенное) и универсальное (эндогенное)»⁶. Таким образом, он выделяет *экзогенное* видение, которое ориентировано на

¹ Там же. С. 48.

² *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.*

³ *Джерден К. Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика / пер. с англ. А. М. Корбута // Образовательные практики: амплификация маргинальности. Альманах № 4. Минск: Технопринт, 2000. С. 74–101; Герген К. Дж. Социальная конструкция и педагогическая практика // Герген К. Дж. Социальная конструкция в контексте / пер. с англ. А. А. Киселева, Ю. С. Вовк. Харьков: Гуманитарный центр, 2016. –С. 193–226.*

⁴ *Герген К. Дж. Социальная конструкция и педагогическая практика... С. 193.*

⁵ Там же. С. 193.

⁶ Там же. С. 208.

внешний мир, и *эндогенное* виденное, которое ориентировано на разум, как два традиционных направления в интерпретации знания на Западе. По словам К. Дж. Гергена, «корни экзогенной традиции в образовании можно проследить к эмпирическим философским знаниям (от Локка до логического позитивизма), а эндогенная традиция во многом обязана своей понимаемости рационалистической традиции (от Декарта и Канта к Фодору и движению искусственного интеллекта). Оба направления принимают разум/мир, в котором существование внешнего мира (обычно — материальной реальности) противопоставляется существованию психологического мира (когнитивного, субъективного, символического)»¹.

То, что К. Дж. Герген рассматривает как *экзогенную* трактовку, оказывается весьма созвучным стержневой идее *передающей педагогики*, также ориентированной в своих концептуальных построениях на внешний мир. Он пишет, что «с экзогенной точки зрения, отдельный человек может усвоить или получить знания, когда его внутреннее состояние отражает или корректно репрезентирует некое существующее состояние внешнего мира (или служит зеркалом для него). Экзогенные мыслители часто делают сильный акцент на пристальном наблюдении в процессе приобретения знания и склонны считать эмоцию и личные ценности потенциальными угрозами нейтральному или “равно-

мерно распределенному вниманию”, необходимому для точного фиксирования мира таким, какой он есть. К тому же, сторонники экзогенной традиции также часто подчеркивают важность знания для способности человека адаптироваться или преуспеть в сложной окружающей среде. Мы должны обладать “внутренней картой” природы, как она есть, если мы хотим успешно найти свой путь в мире. А поскольку для приверженцев этой точки зрения мир — это первичная данность, а разум лучше всего функционирует, когда точно эту данность отражает»². Отсюда перед образовательной практикой вполне закономерно ставятся задачи, *центрированные* на стремлении передать обучающимся (образовываемым) те знания, которые дают представления о мире, то есть то, что обычно и соответствует главной идее передающей педагогике.

Эндогенная традиция, хотя, по мнению К. Дж. Гергена, в своей двойственности и в акценте ценностной нейтральности схожая с экзогенной, все же отличается от нее. Он обращает внимание на то, что «тогда как экзогенная традиция считает внимательное наблюдение за миром ключевым в приобретении знания, эндогенная традиция делает основное ударение на силе индивидуального разума. Там, где экзогенный педагог, вероятнее всего, сосредоточится на обеспечении входящей извне информации, необходимой, чтобы построить

¹ Там же. С. 194.

² Там же. С. 194.

точную репрезентацию, эндогенный педагог делает основное ударение на врожденных способностях человеческого существа к инсайту, логике или концептуальному развитию. В этом смысле, экзогенный теоретик вероятно будет считать внешний или материальный мир данностью и будет строить догадки о том, как точно представлять природу в уме, а эндогенный мыслитель, вероятно, будет самоочевидным считать ментальный мир и будет задавать вопрос о том, как работает разум, чтобы адекватно функционировать в природе»¹. Таким образом, эндогенная трактовка приближается к логике *порождающей педагогики*, прежде всего стремящейся сделать упор на активизацию самостоятельной познавательной деятельности, его самостоятельного мышления человека и опереться на них при организации его образования.

Диада экзогенной и эндогенной традиций, предложенная К. Дж. Гергеном, позволяет ему рассмотреть в контексте соотнесения передающей и порождающей педагогики трактовки соотношения удельного веса влияния образования (и обстоятельств жизни) и врожденных человеческих свойств на становление личности. По его словам, «в дебатах о влиянии воспитания против природы (теория о решающей роли окружающей среды в формировании личности против теории об особом влиянии на личность врожденных факторов) сторонник экзо-

генной традиции предпочтет влияние природы на человека; возможно бесконечное и постоянное формирование индивидуального разума. И наоборот, сторонник эндогенной традиции обратит внимание на врожденные или естественные способности и развитие индивидуального разума. Границы обучения можно проследить до стадий развития когнитивной системы»².

В рамках заявленной К. Дж. Гергеном позиции передающая педагогика склоняется к экзогенному пониманию человека как прежде всего результата обстоятельств его жизни (влияния среды) и педагогических воздействий (обучения и воспитания). Порождающая эндогенная педагогика опирается на внутреннюю активность человека, поддерживает и развивает присущую ему познавательную и деятельную инициативу, способствует самостоятельному освоению знаний. К. Дж. Герген четко связывает анализируемые им экзогенную и эндогенную традиции с определенными подходами к организации педагогической деятельности. По этому поводу он пишет: «Каждое из этих научных направлений, нацеленных на знание, также служит для того, чтобы обосновать или рационализировать определенные формы образовательной практики»³. При этом такая диада рационализированных образовательных практик неизбежно предполагает их последующую интерпретацию на основе принципа дополнительности.

¹ Там же. С. 195.

² Там же. С. 195.

³ Там же. С. 195.

Относительно экзогенной традиции, связываемой нами преимущественно с передающей педагогикой, К. Дж. Герген, в частности, отмечает: «По большому счету, экзогенное направление сосредоточено на предмете изучения или на программе. С экзогенной точки зрения, ученик, по сути, — это *чистый лист*, на который образовательный процесс должен нанести основные черты мира. Более конкретно, такой подход предпочитает акцент на прямом наблюдении студентов или на эмпирическом обогащении опыта — сбор образцов или видов, включенное наблюдение, лабораторные эксперименты, экспедиции и так далее. Работа с книгами и лекциями — это также один из предпочитаемых видов работы с экзогенной точки зрения, потому что из этих источников человек может почерпнуть множество информации, которая иначе недоступна для непосредственного наблюдения. Экзогенный взгляд предпочтителен для процедур экзаменов, в которых основное внимание уделяется оценке уровней знаний. Такие инструменты, как вопросы с несколькими вариантами ответа, стандартизированные тесты и статистическая нормализация могут показать, в какой степени «исписан лист»»¹.

Очевидно, что, следуя логике К. Дж. Гергена, именно экзогенный подход является наиболее подходящим для разработки вариативных моделей передающей педагогики и соответствующих им образовательных практик, которые, в конечном счете,

в той или иной форме предполагают определение того:

а) какое знание должно быть освоено обучающимися;

б) каким образом это знание трансформируется в содержание образования и «педагогически упаковывается»;

в) каким должен быть педагогический механизм этого освоения, включающий в себя и передачу «упакованного» знания учителем (наставником), и разную степень самостоятельной познавательной деятельности учеников; при этом ученики могут как пассивно воспринимать то знание, которое им дают (при этом запоминая, осмысливая, применяя, расширяя его), так и с разной степенью активности в различных источниках отыскивать необходимые и заранее запланированные знания.

Эндогенная традиция, очевидно связанная по преимуществу с порождающей педагогикой, согласно К. Дж. Гергену, задает иную педагогическую рамку, чем традиция экзогенная. «Наоборот, — пишет он, — эндогенная точка зрения сосредоточена на ребенке или на ученике. Эндогенные планы обучения ставят основное ударение на рациональных способностях человека. Важен не столько объем информации в голове человека, сколько тот способ, которым он о ней размышляет. Таким образом, сильное ударение может быть сделано на математике, философии и иностранных языках — на тех предметах, которые, как считается, усиливают мыслительные способнос-

¹ Там же. С. 195–196.

ти человека. Здесь дискуссия в классе предпочтительнее лекций, потому что активное участие полнее всего раскрывает потенциал когнитивных навыков. Экзамены с написанием эссе и курсовые работы предпочтительнее стандартизированных тестов не только потому, что такими способами проще научиться рациональному анализу, но и потому, что в идеале должно оцениваться качество, а не количество»¹.

Таким образом, следуя позиции К. Дж. Гергена, надо признать, что эндогенный подход является наиболее подходящим для разработки вариативных моделей порождающей педагогики и соответствующим им практикам образования, которые, в конечном счете, в той или иной форме предполагают определение того: а) какие когнитивные функции образывающегося должны быть положены в основу их деятельности, направленной на поиск, «открытие», постижение знания; б) каким образом эти когнитивные функции должны развиваться в процессе овладения званиями; в) какие педагогические формы и методы, приемы и средства для этого нужны.

Однако сам К. Дж. Герген весьма критически оценивает гносеологический потенциал двух рассмотренных им подходов, считая, что они базируются на весьма непрочных основаниях, все более подвергаемых весьма справедливой критике. Он пишет по этому поводу: «Хотя сегодняшняя образовательная политика и педагогика считаются рациональными преимущественно с позиций этих существующих

издавна концепций знания (экзогенной и эндогенной), оказывается, что традиции стремительно разрушаются. Отчасти это разрушение происходит из-за того, что традиции всегда строились на шаткой основе. С помощью этих двух подходов философы никогда не были в состоянии решить фундаментальный вопрос эпистемологии — как разум приобретает знания о внешнем для него мире. В самом деле, топливо для каждой точки зрения в основном черпается из недостатков, свойственных противоположной ей позиции. Как сегодня кажется многим, проблема знания по своей природе не имеет решения. Если мы начнем с различия между тем, что находится *снаружи* и *внутри* разума человека, мы создадим неразрешимую по своей природе проблему в определении того, как же то, что снаружи, точно фиксируется внутри. Такие выводы сделали и экзогенные, и эндогенные концепции знания уязвимыми перед недавней канонадой критики, называемой постэмпиристической, постфундаменталистской, постпросвещенческой, постструктурной и постмодернистской <...>. В этих «лагерях» и экзогенная, и эндогенная концепции знания потеряли всякий вес»².

К. Дж. Герген следующим образом конкретизирует сформулированные им выше эпистемологические критические идеи применительно к педагогической проблематике: «Понимаемость никогда не бывает полной. Любое общепринятое значение открыто для бесконечного переопределения. Не

¹ Там же. С. 196.

² Там же. С. 196–197.

существует единственной точки, в которой начинается зарождение понимания. Слово нельзя зафиксировать “как оно есть”, чтобы точно определить, что будет означать лекция как текст — даже если ученик осваивает соответствующие инструменты для этого из локальных школьных сценариев. По мере того, как идет время и разворачивается обсуждение, то, что было “истинным и прекрасным” на прошлом уровне, может превратиться в “банальное” и “идеологически сомнительное”, а то, что было объектом осуждения, может стать объектом восхищения. <...> Каждый конструктивист ставит под вопрос авторитет, традиционно приписываемый тем, кто претендует на истину вне рамок чужей-то конкретной точки зрения»¹.

Таким образом, К. Дж. Герген по сути ставит вопрос о необходимости преодоления альтернативности в рамках выстроенной им бинарной классификации. Это идея вполне совпадает со стремлением на основе реализации принципа дополнительности преодолеть альтернативность в понимании того, каким должно быть образование, задаваемую передающей и порождающей педагогике.

Отечественный исследователь инновационных образовательных и развивающих практик, теории и истории обучения М. В. Кларин посвятил серию публикаций инновационным моделям образования, их классификации и типологизации². В 2016 г. он издал фундаментальную монографию «Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта»,³ в которой обобщил обширные материалы, наработанные им с 1980-х гг. Если следовать логике М. В. Кларина и опираться на полученные им результаты, сквозь призму диады передающей и порождающей педагогики может быть получена, если использовать выражение М. В. Кларина, «картина тенденций в понимании и разработке способов построения учебного процесса»⁴, представленная в системе идеальных типов образования, каждый из которых презентует модель педагогической деятельности, базирующейся на определенном понимании того, каким образом должна быть организована деятельность обучающихся по освоению знаний. М. В. Кларин, обращаясь к изучению инновационных моделей обучения, поясняет, что для него «понятие “инновация” относится

¹ Там же. С. 200, 203.

² См., например: *Кларин М. В.* Педагогические технологии в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. М.: Знание, 1989. 77 с.; *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994. 222 с.; *Кларин М. В.* Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. М.: Наука, 1997. 223 с.; *Кларин М. В.* Технология обучения: идеал и реальность. Рига: Эксперимент, 1999. 180 с.; *Кларин М. В.* Инновационное образование: дидактический анализ // Педагогика. 2014. № 6. С. 32–39.

³ *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта: монография. М.: Луч, 2016. 640 с.

⁴ Там же. С. 11.

не просто к созданию и распространению отдельных новшеств, но к таким изменениям, которые носят существенный характер, сопровождаются изменениями в образе деятельности, стиле мышления. Категория инновационности относится не только (и не столько) к новизне как временному, преходящему фактору, сколько к качественным чертам изменений¹.

М. В. Кларин исследует процесс обучения. Говоря о том, что «обучение понимается как специально организованный процесс, который создает условие для усвоения учащимся содержания образования (культурного опыта)», он отмечает, что «в современной образовательной практике не все виды образовательной деятельности сводятся к обучению, не все обучение происходит в рамках уроков или в стенах учебных заведений»². При этом М. В. Кларин обращает внимание на то, что «учет ценностных оснований научного познания характерен для современной методологии науки, стремящейся <...> утвердить представление о многовариативности истины»³. Данная установка, несомненно, способствует ориентации на принцип дополнительности при осмыслении различных классов исследуемых объектов (в случае М. В. Кларина — инновационных моделей обучения).

В своих исследованиях М. В. Кларин активно использует понятие *метафора*⁴. Считающий, что «метафора опосредует переход к новому знанию, помогает устанавливать в нем сходное, аналогичное, близкое уже известному»⁵, он утверждает, что к числу метафор, используемых в сфере образования, относятся «метафора обучения как исследования, метафора обучения как трансляции, передачи знаний, умений, ценностных ориентиров»⁶. При этом М. В. Кларин обращает внимание на то, что «метафоры передачи и приобретения социокультурного опыта, знаний, умений, навыков наиболее распространены для фразеологического оформления образования, образовательного процесса обучения»⁷. На протяжении XX в., делает вывод М. В. Кларин, «метафорический ряд, связанный с производством, фабрикой, конвейером, нашел продолжение в технологической метафоре (обучение как технология), метафорический ряд, связанный с ростом, естественным развитием, нашел продолжение в метафоре поиска (обучение как поиск)»⁸.

Согласно точке зрения М. В. Кларина, «традиционное обучение носит преимущественно репродуктивный характер. Работа педагога направлена, прежде всего, на сообщение

¹ Там же. С. 25.

² Там же. С. 16, 17.

³ Там же. С. 13.

⁴ См.: Кларин М. В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания // Педагогика. 1998. № 1. С. 34–39.

⁵ Кларин М. В. Инновационные модели обучения... С. 13.

⁶ Там же. С. 14.

⁷ Там же. С. 15.

⁸ Там же. С. 15.

знаний и способов действий, которые передаются учащимся в готовом виде, предназначены для воспроизводящего усвоения; педагог является ключевым, а часто и единственным инициативно действующим лицом учебного процесса»¹. М. В. Кларин называет следующие «черты эффективного традиционного обучения: 1) введение нового материала, умений и навыков небольшими шагами; 2) повторение пройденного, проверка домашних заданий и, в случае необходимости, повторное прохождение пройденного; 3) упражнения учащихся под наблюдением учителя; 4) корректирующая обратная связь и поощрение учителя; 5) самостоятельные упражнения в классах и дома с высокой степенью успеха (более 90 %); 6) регулярная практика повторения»². Эта схема во многом базируется на педагогической идеологии бихевиоризма, оказавшей огромное влияние на развитие дидактики в XX в., активно влияющую на современную теорию и практику образования.

Мысля в логике передающей и порождающей педагогики, М. В. Кларин утверждает, что «инновационные подходы к обучению можно разделить на два главных типа, в которых проявляются две основные метафоры образовательного процесса. (1) Инновации, модернизирующие обучение, — направлены на достижение гарантированных результатов в рамках преобладающей традици-

онной репродуктивной ориентации. Лежащий в их основе технологический подход к обучению ориентирован преимущественно на высокоэффективное репродуктивное обучение. (2) Инновации, преобразующие традиционное обучение, — направлены на организацию поисковой, исследовательской учебно-познавательной деятельности. Поисковый подход к обучению прежде всего формирует у учащихся опыт самостоятельного поиска новых знаний, их применения в новых условиях, опыт творческой деятельности в сочетании с выработкой ценностных ориентаций/отношений»³. Таким образом, М. В. Кларин выстраивает бинарную классификацию инновационных моделей обучения, представленную диадой: *технологический* и *поисковый* подходы, первый из которых укладывается в рамку *передающей педагогики*, а второй — в рамку *порождающей педагогики*.

Говоря о технологическом подходе, М. В. Кларин пишет, что «популярность понятия “педагогическая технология” связано прежде всего с привлекательностью заложенных в этом понятии представлений о воспроизводимости и управляемости процесса педагогической деятельности. В социально образовательном плане этот признак связан с другим признаком технологии — ее потенциалом массовости. Есть и более строгое понимание педагогики технологической как построения образовательного про-

¹ Там же. С. 20.

² Там же. С. 21.

³ Там же. С. 25–26.

цесса, для которого заданы диагностируемые результаты. <...> Ключевые признаки строгого понимания педагогической технологии: диагностичность описания цели; воспроизводимость педагогического процесса (в том числе предписание этапов, соответствующих им целей обучения и характера деятельности обучающего и обучаемых); воспроизводимость педагогических результатов. <...> Мы пользуемся, — подчеркивает он, — строгим представлением о педагогической технологии как воспроизводимых способах организации учебного процесса с четкой ориентацией на диагностично заданную цель»¹. При этом М. В. Кларин отмечает, что, «изучая тот или иной раздел курса, учитель ставит своей целью добиться, чтобы учащиеся поняли, усвоили его содержание, получили определенные знания и научились их применять. <...> Если есть надежный способ удостовериться в достижении цели, то он может быть уверен в правильности своих методов, результативности своего труда или получит данные о том, что его работа нуждается в поправках. Строить обучение можно, лишь имея конкретные целевые ориентиры. <...> Цели обучения формируются через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, причем таких, которые учитель или какой-либо иной эксперт может надежно опознать»².

Выделяя такие уровни учебных результатов, как: 1) ознакомление;

2) освоение основ; 3) овладение; 4) полное усвоение³, М. В. Кларин пишет, что «чем точнее мы фиксируем и описываем планируемые цели-результаты обучения, тем сильнее снижаем вероятность включить трудновоспроизводимые и/или эмоционально-личностные аспекты целей. И, наоборот, чем выше уровень планируемых поисковых и/или эмоционально-личностных целей-результатов, тем ниже вероятность того, что мы сможем точно зафиксировать и однозначно описать их»⁴.

Технологический подход, по мнению М. В. Кларина, ориентирован на следующие правила-предписания столпов педагогики бихевиоризма Э. Торндайка (1874—1949) и Б. Скиннера (1904—1990) «по организации учебного процесса: 1. Правило эквивалентной практики: условия обучения и ожидаемые действия учащихся в ходе обучения в точности соответствуют ожидаемым действиям во время теста или экзамена. 2. Правила аналогичной практики: возможность упражняться в “актах поведения”, сходных, но не идентичных с “конечным поведением”. 3. Правило знания результатов: незамедлительное сообщение учащимся результатов каждого действия; этот критерий лежит в основе текущей оценки. 4. Правило положительных подкрепляющих реакций со стороны учителя: реакция на действие ученика должна подкреплять желательные действия;

¹ Там же. С. 46.

² Там же. С. 52, 64.

³ См.: Там же. С. 89.

⁴ Там же. С. 98.

неправильное действие не порицается, а комментируется конструктивным, побуждающим образом. Критерии, которые связаны с изучением материала (то есть первый, второй и отчасти третий), последовательно делают обучение репродуктивным»¹.

Именно технологический подход, реализуемый в рамках установок передающей педагогики, ориентирован на предельную стандартизацию образования. «Многие педагоги, — отмечает М. В. Кларин, — критикуют стандартизацию ожидаемых результатов обучения, формирование стереотипных навыков, ограниченность технологических рекомендаций, их ориентацию скорее на “натаскивание”, чем на обучение и неприменимость к задачам разработки поисковых методов обучения. <...> Потери поискового компонента учебно-воспитательного процесса — проявление общедидактической (и общепедагогической) неполноты жесткого построения обучения»². А поисковый компонент есть важнейшая составляющая порождающей педагогики.

М. В. Кларин пишет о ясно выраженном стремлении дополнить технологический подход элементами поискового подхода, чтобы преодолеть ограниченность жесткого построения процесса обучения. В качестве примера он приводит такой «вариант технологического построения учебного процесса: 1. Сообщение необходимых знаний. 2. Формирование умения

на репродуктивном уровне: демонстрация деятельности — в целом и по элементам (это можно совместить с сообщением знаний по принципу “демонстрация + объяснение”); организация отработки умения в упрощенных условиях (например, искусственно упрощая задание, разделяя его на части; организация самостоятельной практики с непрерывной обратной связью и положительным подкреплением со стороны учителя. 3. Переход к поисковой продуктивной фазе: организация разнообразия проблемных ситуаций — решение нестандартных задач, в ряде случаев — имитационное моделирование реальности; обязательный анализ учащимися своей деятельности, ее обсуждение с учителем (группой)»³. Это является наглядным примером стремления реализовать принцип дополнительности при реализации технологически ориентированного обучения (передающая педагогика), используя для этого потенциал поискового обучения (порождающая педагогика).

Классическим примером технологического подхода, по убеждению М. В. Кларина, является модель полного усвоения. Он отмечает, что «важнейшим моментом модели является точное определение и установка эталона (критерия) полного усвоения. Его основа — это учебные цели курса, уточненные на основе двумерной конкретизации. Способ выражения может быть двояким: через четко сформули-

¹ Там же. С. 109.

² Там же. С. 109–110.

³ Там же. С. 120–121.

рованное описание действий ученика; через указание требуемого количества правильных ответов»¹. При этом М. В. Кларин обращает внимание на то, что эффективность «модели полного усвоения <...> оценивается по отношению к таким учебным целям, которые поддаются процедуре уточненного аналитического разложения. <...> Детальному разложению легче поддаются цели, связанные с воспроизводимым усвоением. <...> Данное направление дидактических поисков ориентировано на традиционные задачи репродуктивного обучения, уточняет традиционно принятые способы “размытой”, “нечеткой” постановки учебных целей, развивается по линии критериально-ориентированного обучения. В рамках этого подхода обучение строится как воспроизводимый конвейерный процесс с нечетко фиксированными, детально описанными ожиданиями результатов»². Таким образом, по сути, возникает идеальная модель передающей педагогики.

Характеризуя поисковую (исследовательскую) метафору обучения, неразрывно связанную с порождающей педагогией, М. В. Кларин пишет: «Метафора исследования (поиска) тесно связана с метафорами роста и развития, которые утверждались в педагогике со второй половины XVIII столетия (время популярности трактата Ж.-Ж. Руссо «Эмил, или О воспитании» (1762)). С тех пор эта метафора часто употребляется

в связи с метафорой “природы”, “естественности” в воспитании и образовании. <...> Идея природного начала представлялась как идея полной предопределенности своими собственными (имманентными) законами. Этому соответствует идея Руссо о том, что ребенок делает лишь то, что хочет, однако его жизнь организована так, что он хочет лишь того, чего хочет воспитатель, и не совершает ни одного шага, который остался бы непредвиденным. В соответствии с такой идеей воспитатель в свою очередь руководствуется представлениями о природном в человеке как имманентно ему присущем, предопределенном. Соответствующие представления об обучении опирались на представление о росте как количественном изменении, усовершенствовании и развитии как качественных изменениях имеющих функций, способностей и возможностей человека»³. По его мнению, «метафору роста «можно найти у Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фрёбеля, М. Монтессори и многих других педагогов, которые понимали рост, развитие как естественный процесс, который нужно поддерживать, но не навязывать. <...> В отличие от ранней “природной” метафоры естественного роста ее более позднее понимание, сложившееся в нашем столетии⁴, включает в круг естественного и то, что создано в социальном опыте человека. В этот круг входит и социальные по своей природе виды

¹ Там же. С. 156.

² Там же. С. 167, 175.

³ Там же. С. 178.

⁴ М. В. Кларин имеет в виду XX столетие.

поисковой деятельности человека. Конкретизацией общей поиска стали метафоры собственно человеческой (а не только биологической) активности — метафоры исследования, диалога и игры»¹.

М. В. Кларин обращает особое внимание на то, что «обучению, которое строится на основе метафоры поиска, присуще внутреннее противоречие, которое срабатывает, когда метафора начинает воплощаться в реальность. Институционализированное обучение выстраивается как процесс усвоения заданных образцов культурного опыта, и чаще всего педагоги предпочитают устанавливать содержательные и организационные рамки, поскольку именно так можно сделать учебный процесс управляемым. В то же время исследовательский поиск и игра выступают как самоценные процессы. <...> Надситуационная активность проявляется в том, что субъект выходит за рамки ситуации, преодолевает заданные ею ограничения, в том, что субъект делает “другое” или “большее” по сравнению с тем, что требуется (“сверхнормативность”). Ход и результаты поисковых процессов слабо предсказуемы, эти процессы мало поддаются управлению, которое бы не уничтожило их сущностной самоценности, когда игра перестает быть игрой, исследование — исследованием. Принципиальный для дидактики выход для разрешения этого противоречия — в создании неотчуждаемых

рамок, которые задавали бы способ включения исследования игры в процесс обучения. В случае игры рамки включения задаются через постановку игровой задачи и правил игры. В случае исследования — через постановку исследовательской задачи и граничных условий исследования. <...> В мировой педагогике идеи образования как исследования связаны, прежде всего, с традицией, идущей от Ж.-Ж. Руссо, развитой в поисках “нового воспитания”, и особенно в философии Дж. Дьюи»².

Говоря о том, что «задача современного обучения (и шире — образования) состоит не просто в сообщении знаний, но в превращение знаний в инструмент творческого освоения мира»³, М. В. Кларин отмечает, что «существенной характеристикой моделей обучения, основанных на поисковом подходе, является рефлексия деятельности учащихся как в интеллектуальном, так и в эмоционально-личностном плане. Перевод процессуального плана обучения в содержательный осуществляется по следующим направлениям: специальное обучение поисковым процедурам, формирование культуры рефлексивного мышления; специальное обучение процедурам обсуждения; формирование дискуссионной культуры; специальная разработка эмоционально-личностной стороны учебно-игровой деятельности, связанной с ее ролевыми компонентами; эмоциональная

¹ Кларин М. В. Инновационные модели обучения... С. 179.

² Там же. С. 179–180.

³ Там же. С. 185.

и интеллектуальная рефлексия хода обучения, включающего имитационное и ролевое моделирование»¹.

Обобщая свое видение особенностей поискового подхода в обучении, совпадающее с пониманием сути порождающей педагогики, М. В. Кларин пишет: «В рамках исследовательской метафоры учебный процесс моделирует процесс научного исследования, поиск новых знаний. При таком понимании обучения учащийся ставится в ситуацию, когда он сам овладевает понятиями и подходом к решению проблем в процессе познания организованного (направляемого) педагогом. (“Мы думаем только тогда, когда сталкиваемся с проблемой” Джон Дьюи.). <...> В идеале, педагог становится организатором самостоятельного учебного познания учащихся; их взаимодействие с учебным материалом, друг с другом и с педагогом строится как учебно-познавательное, в котором педагог выступает как один из источников информации. <...> Поисковая направленность обучения опирается на собственный опыт учащихся, который организует педагог. Задача обучения — развивать у учащихся возможности творчески осваивать новый опыт. Основой такого освоения служит целенаправленное формирование творческого и критического мышления, опыта и инструментария учебно-исследовательской деятельности, ролевого и имитационного моделирования, поиска и определения собственных личностных смыслов и ценностных отношений. Ход и

результаты обучения приобретают личностный характер»².

Согласно точке зрения М. В. Кларина, «выражением поисковой метафоры в обучении является обобщенная базовая модель учебного процесса как исследовательского поиска от видения и постановки проблемы до выдвижения гипотез, их проверки, рефлексии над процессом и результатами познания. Основными вариантами этой базовой модели является модель обучения как систематического исследования (по типу естественно-научного) модель обучения как игры, модель обучения как дискуссии. Общая черта различных вариантов базовой поисковой модели, изменение позиции учащегося, проживание им учебного процесса в роли активного участника — участника исследования, игры, дискуссии. Особенно выделяется модель развивающего обучения, которая объединяет игру и дискуссию вокруг учебного исследования. Анализ инновационных моделей обучения в современной педагогике приводит нас к выводу о тенденции строить обучение на основе поисковой надпредметной учебной деятельности, которая направлена на организацию учебного познания в процессе выработки самим учащимся нового собственного опыта. <...> В моделях обучения, основанных на поисковой метафоре, источником учебного познания служит непосредственный опыт учащихся. Педагог (и весь комплекс используемых им дидактических средств) выполняет не роль “фильтра”, пропускающего

¹ Там же. С. 183.

² Там же. С. 199–200.

через себя учебную информацию, но является помощником в работе ученика, выступает как один из источников информации и/или как источник вопросов, фокусирующих внимание и задающих рамки поиска. В идеале, педагог становится организатором самостоятельной учебной работы — не главным действующим лицом в классе, а режиссером взаимодействия учеников с учебным материалом и друг с другом»¹.

М. В. Кларин, рассматривая диадку технологического и поискового подходов к организации обучения, которые строятся на различных, даже противоположных основаниях и предстают, как бинарная оппозиция, показывает, что, по сути, они не взаимоисключают, а взаимодополняют друг друга, решая различные педагогические задачи, каждая из которых заслуживает пристального внимания. Более того, технологические и поисковые модели обучения обогащают и взаимодополняют друг друга, имеют тенденцию к сращиванию, взаимопроникновению друг в друга, преодолению односторонней ограниченности. При этом из исследований М. В. Кларина ясно следует, что технологические и поисковые модели обучения являют собой дидактические модели передающей и порождающей педагогики.

Анализ бинарных классификаций моделей обучения (образования), представленных в диадах

Дж. Дьюи, Т. Гэри, К. Дж. Гергена, М. В. Кларина, Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон, рассмотренных в историко-ретроспективном контексте, позволяет сделать вывод, что все они могут быть представлены как варианты диады передающей и порождающей педагогики, развитие которой предполагает реализацию принципа дополнительности при решении проблем теории и практики образования новых поколений. При этом важно помнить слова выдающегося бразильского педагога-реформатора и политического радикала Пауло Фрейре (1921—1997), который в работе «Образование как практика освобождения» (1967) утверждал, что «освобождающее образование состоит из актов познания, а не из передачи информации»².

При сравнительном анализе передающей и порождающей педагогики следует иметь в виду, что в теории и практике массового образования, по словам авторитетнейшего американского психолога и педагога второй половины XX — начала XXI в. Джерома Брунера (1915—2016), «основной упор делается на эксплицитные способы передачи опыта. Центральной фигурой образовательного процесса оказывается всезнающий педагог, который с помощью объяснения и демонстраций открывает ученикам глаза на вещи, о которых они до этого понятия не имели»³. При этом он особо

¹ Там же. С. 366—367.

² Фрейре П. Образование как практика освобождения. С. 6 [электронный ресурс] // http://old.prosv.ru/ebooks/best_pdf/paul_freire.pdf [дата обращения — 11.07.2016]

³ Брунер Дж. Культура образования / пер. с англ. Л. В. Трубицыной, А. В. Соловьева. М.: Просвещение, 2006. 223 с. С. 26.

подчеркивал, что «наиболее ценной для индивида оказывается та информация, которая добыта самостоятельно, поскольку она хорошо интегрируется в уже имеющуюся у него систему знаний. <...> Учитель выполняет лишь функцию проводника, облегчающего самостоятельный поиск истины»¹. Дж. Брунер писал о том, что «ключевым элементом здесь является познавательная активность самого человека, а роль обучения заключается лишь в создании благоприятных вне-

шних условий и стимулов»². Будучи ярким представителем порождающей педагогики, как Сократ, Платон, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Дьюи, Л. Н. Толстой, М. Монтессори, Дж. Брунер последовательно отстаивал необходимость организовывать образование человека, опираясь на его самостоятельную активность, всячески поддерживая и развивая ее, развивая самостоятельное мышление. Именно этот подход все более настойчиво проникает в современную массовую школу.

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. Корнегова*. — 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].

¹ Там же. С. 8.

² Там же. С. 7–8.

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

12. Герген, К. Дж. Социальная конструкция и педагогическая практика / К. Дж. Герген // Герген К. Дж. Социальная конструкция в контексте / 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; пер. с англ. А. М. Корбута // 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 // Дьюи Д. 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 // Дьюи Д. Демократия

и образование / пер. с англ. Э. Н. Гусинского, 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 дополнительности в научно-педагогическом знании: монография / О. М. Железнякова. — М. : Флинта, 2012. — 350 с.

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

21. Зборовский, Г. Е. Социология образования: учебное пособие / Г. Е. Зборовский, 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 подавление 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 и порождающая педагогики сквозь призму бинарных классификаций моделей обучения. Статья 1 / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2018. — № 2. — С. 53–73.
34. Корнетов, Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории, теории и практике образования / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. — 2014. — № 6. — С. 3–9.
35. 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.
36. Корнетов, Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в образовании / Г. Б. Корнетов // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. — 2015. — № 2. — С. 51–58.
37. 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.
38. Корнетов, Г. Б. Познание прошлой педагогической реальности / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2018. — № 1. — С. 37–63.
39. Корнетов, Г. Б. Прогностическая функция истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2011. — № 1 (17). — С. 90–106.
40. Корнетов, Г. Б. Развитие теории и практики образования: история и современность: монография / Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2018. — 460 с.
41. Корнетов, Г. Б. Размышления об истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Гуманитарные науки (г. Ялта). — 2018. — № 1 (41). — С. 11–34.
42. Корнетов, Г. Б. Становление и сущность передающей, порождающей и преобразующей педагогики / Г. Б. Корнетов // Известия Российской академии образования. — 2017. — № 4. — С. 46–57.
43. Кэмброн-Маккейб, Н., Даттон Д. Педагогика для пяти дисциплин / Н. Кэмброн-Маккейб, Д. Даттон //

Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины; пер. Л. В. Трубицын. — М. : Просвещение, 2010. — С. 209–217.

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

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

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

47. 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.

48. 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.

49. Розов, М. А. Явление дополнительности 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.

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

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

52. Фрейре, П. Образование как практика освобождения / П. Фрейре. — С. 6 [электронный ресурс] // http://old.prosv.ru/ebooks/best_pdf/paul_freire.pdf [дата обращения — 11.07.2016]

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

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

55. Юзефовичус, Т. А. Комплементарная педагогика / Т. А. Юзефовичус. — М. : ИИУ МГОУ, 2017. — 177 с.

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

57. 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.



Н. П. Юдина

ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 37:001.8

ББК 74в.г

Моделируя историю педагогики как историю ее методологии, автор обращается к проблеме историко-педагогической методологии, выделяя в ее становлении четыре этапа: зарождение, стагнацию, прорыв, интеграцию. Представлена авторская характеристика каждого этапа, выделены их деструктивные признаки, определены особенности современного этапа развития методологии историко-педагогического знания.

Ключевые слова: история педагогики; методология истории педагогики; этапы становления историко-педагогической методологии; научные подходы в историко-педагогическом исследовании.

N. P. Yudina

STAGES OF FORMATION OF HISTORICAL-PEDAGOGICAL METHODOLOGY

Modeling the history of pedagogy as the history of its methodology, the author addresses the problem of historical and pedagogical methodology, highlighting its formation in four stages: origin, stagnation, breakthrough, integration. The author's characteristic of each stage is presented, their distinctive signs are allocated, features of a modern stage of development of methodology of historical and pedagogical knowledge are defined.

Key words: history of pedagogy; methodology of history of pedagogy; stages of formation of historical and pedagogical methodology; scientific approaches in historical and pedagogical research.

Отечественная история педагогики изучается со второй половины XIX в.; столько же лет формируется ее методология. Так как история педагогики как отрасль научного знания испытывает на себе влияние общенаучных и

научно-педагогических традиций, то изучение ее методологии невозможно без выхода в общенаучный контекст, с одной стороны, и учета специфики ее исторического развития — с другой. Мы будем опираться на положения,

выражающие детерминацию историко-педагогической методологии — со стороны общенаучных тенденций и со стороны собственных эпистемологических особенностей. Опираясь на них, мы попытаемся выстроить процесс становления историко-педагогической методологии.

Аксиома первая. История становления науки как формы общественного сознания стала интересной в середине XX в., когда научная мысль оказалась способной поставить вопрос: откуда я? Тогда появились работы, которые послужили источником и плодородной почвой для историко-методологической рефлексии частных наук. Эти процессы были разнесены во времени как причина и следствие. Частные науки, как науки-реципиенты, заимствовали общенаучные разработки и использовали их для изучения своих объектов. Это относится и к педагогике, и к ее истории.

Аксиома вторая. Показателями зрелости науки являются ее история и методология. Когда знания накапливаются в достаточном объеме, начинается их систематизация; рождается частнонаучное методологическое знание. Методология истории педагогики повторяет путь общенаучной и педагогической методологии, «снимает» полученные в рамках этих изысканий результаты. Однако путь ее исторического развития самобытен, что во многом определяется изначально прикладным характером педагогики в пору ее становления и атрибутивным

характером историко-педагогического знания, имеющего своим объектом становление педагогики.

Аксиома третья, вытекающая из второй. Обращение к методологии истории педагогики свидетельствует о зрелости науки так же, как и ее способность устанавливать и раскрывать собственные закономерные связи, широта теоретических обобщений, переход от эмпирических описаний к разработке абстрактных моделей. Сегодня, когда поводом для изысканий истории педагогики становится сама наука, но не реальность, ею отражаемая, а результатом научного исследования становятся конструкты и модели, можно говорить о переходе науки на теоретический уровень развития. Однако история педагогики не может существовать без эмпирических фактов, как не может существовать содержание вне формы.

Аксиома четвертая. Возможность вычленения методологической составляющей в историко-педагогическом знании нивелирует вопрос о статусе истории педагогики как самостоятельной науки. Это важно, так как историю педагогики часто отождествляют с историей образования, игнорируя нетождественность педагогики как науки об образовании и образования как ее объекта. Об их несводимости писала в свое время Л. А. Степашко¹. Однако вопрос о самостоятельности истории педагогики всплывает в другом ракурсе: каково сегодня соотношение фундаменталь-

¹ *Степашко Л. А.* Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания. Владивосток, 2008.

ного и прикладного знания в истории педагогики? Является ли история педагогики педагогической наукой или разделом истории?

Перечисленные выше положения позволяют обратиться к историко-педагогической методологии и моделировать историю педагогики как историю ее методологии. Считаем, что в своем становлении историко-педагогическая методология прошла четыре этапа. Появление методологической рефлексии в рамках истории педагогики совпало с начальным этапом разработки самой истории педагогики (последняя треть XIX в.). Однако на долгие десятилетия методологическая рефлексия оказалась ненужной: победивший классово-пролетарский подход к оценке педагогических и историко-педагогических явлений сделал невозможным поиск иных средств оценивания (1920–80-е). 1990-е годы ознаменованы активным обоснованием новых подходов и средств для изучения историко-педагогического наследия. Тогда были разработаны известные ныне подходы и систематизированы принципы историко-педагогического исследования. Актуальное состояние историко-педагогической методологии определяется меняющимся положением и статусом истории педагогики как науки и учебной дисциплины (2000-е).

Четыре этапа становления историко-педагогической методологии мы

условно назвали так: зарождение, стагнация, прорыв, интеграция.

Первый этап — зарождение историко-педагогической методологии. В рамках истории педагогики методологическая проблематика сформулирована, как мы сказали выше, в последней трети XIX в., когда педагогическая общественность определялась в отношении роли педагогики в образовательной практике и — шире — в общественном сознании. Естественно, что роль истории педагогики определялась в соотношении с педагогикой, а вопросы методологического плана включались в ткань исторических описаний.

История педагогики зарождалась как описательное знание: излагались факты и события, выбранные авторами исследований в соответствии с представлениями о значимости и ценности их для образования: проявления монаршей воли, государственные акты, авторский опыт, исторические формы образовательной практики. В работах такого плана историзм как принцип изучения педагогических явлений проявлялся в соблюдении хронологической последовательности описываемых объектов. Но появлялись и работы, в которых описание предвляло суждения авторов о педагогике и ее истории, способах изучения и роли историко-педагогического знания в создании современного им образования¹. Историко-педагогическую

¹ Кантрев П. Ф. История русской педагогики. Пг., 1915; Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших времен и до наших дней: для педагогов и родителей: в 2 ч. СПб., 1892–1899; Рубинштейн М. М. История педагогических идей в ее основных чертах. М., 1916.

основу в этом случае составляли педагогические идеи (М. М. Рубинштейн) или историко-культурный опыт, в котором важное место занимали педагогика и образование (П. Ф. Каптерев, Л. Н. Модзалевский). Историки начала XX в. признавали неоспоримой связь историко-педагогического процесса и «всемирной истории» (Л. Н. Модзалевский). Историко-педагогический процесс в качестве составляющей истории рассматривался как непрерывный поток формирующегося и обновляющегося исторического опыта. Целостность его, как считал М. М. Рубинштейн, определяется преемственной связью, возникающей как между историческими периодами, так и между современниками. Педагогика, по мнению П. Ф. Каптерева, проявляет «дух народа», культуру нации, поэтому в историко-педагогическом исследовании отражается процесс формирования национального самосознания, а назначение историко-педагогического исследования, соответственно, в том, чтобы показать путь духовного становления народа. Итак, история педагогики в пору своего зарождения самоопределялась в социально-культурном контексте как знание прикладное.

Второй этап мы назвали стагнацией. Таким названием мы хотели подчеркнуть относительную неподвижность методологической мысли тех десятилетий (20–80-е гг.

XX в.), когда господствовал марксистский (пролетарский, классовый) подход в истории педагогики. Как отмечает Л. А. Степашко¹, методологических выводов в тот период было сделано немного, и в этом сказывается влияние идеологических установок времени, отрицавших позитивные элементы в реалиях немарксистского прошлого педагогики, которое предстояло «разрушить до основания». Общие вопросы о сущности и назначении истории педагогики перестали быть актуальными, поскольку ответы на них были заданы в работах философского и общеисторического характера. Показательно в этом аспекте исследование М. Н. Покровского, в котором раскрыты идеологические ориентиры исторических исследований². В полной мере классовый подход к исследованию историко-педагогических явлений проявился в работах Е. Н. Медынского³ и А. П. Пинкевича⁴. Исходя из тезиса о борьбе социальных групп как движущей силе истории, они рассматривали образование через призму идеологической борьбы. На этом основании любое педагогическое явление относилось к одному из двух возможных полюсов — революционному или антиреволюционному. Изменения в образовании и педагогике напрямую связывались с изменениями в экономическом укладе и политической ситуации, а движущей силой развития образования призна-

¹ Степашко Л. А. Парадигма советской педагогики // Гуманистические идеи в отечественном историко-педагогическом опыте. Хабаровск, 1999. Вып. 1. С. 46–52.

² Покровский М. Н. Русская история в самом сжатом очерке. М., 1923.

³ Медынский Е. Н. История русской педагогики. М., 1938.

⁴ Пинкевич А. П. Краткий очерк истории педагогики. Харьков, 1930.

валось столкновение оппозиций. Это свидетельствует о том, что внимание исследователей было обращено не к педагогической, а классовой сущности образовательных систем.

Постепенно в идеологизированную методологическую схему проникало новое содержание. Эти подвижки мы связываем прежде всего с именем Ф. Ф. Королева¹. Описывая дореволюционное наследие в области образования как фундамент для строительства советской школы, историк педагогики оценивает его по шкале, полюса которой определяла диалектика старого и нового. Так, по отношению к началу XX в. новое отождествлялось с попытками реформирования «школы учебы». На этом основании образовательно-педагогический опыт ученый дифференцировал на «прогрессивный» и «реакционный».

Итак, второй период — это время приспособления заданных методологических схем к задачам историко-педагогического исследования. Представления о надстроечном характере педагогики привели к тому, что вопросы о ее сущности и назначении отодвигались на второй план, а методологические изыскания историков педагогики сосредоточились на оценках историко-педагогических исследований на основе марксистской идеологии. Развитие методологии в тот период свелось к отработке идео-

логических принципов и алгоритмов их применения.

Начало 1990-х годов — период преодоления монометодологии. Начался третий этап, который мы назвали этапом прорыва, имея в виду, что в тот период произошли качественные изменения в историко-педагогической методологии.

Как считает С. И. Колташ², начиная с 1980-х гг. педагогика стремится к концептуальной оформленности и систематизации методологического знания. В первой половине 1990-х гг. в педагогическом метазнании намечился переход от описательной конструкции к объясняющей, способной вскрывать внутренние закономерности развития явлений в их связи с внешними социокультурными факторами и одновременно — с глубинными установками человеческой личности, ее смыслами и идеалами. Эти выводы можно отнести и к истории педагогики, в недрах которой активно разрабатывался богатейший инструментарий, открывавший новые перспективы.

В историко-педагогическом знании были разработаны подходы, отражающие включение истории педагогики в широкий контекст научного знания. Их изучение и систематизация — дело будущего. Здесь мы воспользуемся классификацией, предложенной А. Н. Шевелевым³. Исследователь считает, что сосуществующие науч-

¹ Королев Ф. Ф. Народное образование в России накануне февральской революции 1917 г. // Советская педагогика. 1951. № 12. С. 41–67.

² Колташ С. И. Методологические проблемы педагогики: история и современность // Гуманистические идеи в отечественном историко-педагогическом опыте. Хабаровск, 1999. Вып. 1. С. 31–33.

³ Шевелев А. Н. Потенциал феноменологического подхода в историко-педагогическом исследовании // Известия РГПУ. 2006. № 6 (14).

ные подходы представляют собой иерархизированную систему, располагаясь по четырем уровням: подходы-уровни, подходы-дискурсы, подходы-методы, подходы-акценты. Подходы-уровни (исследование макро- и микроистории, паритетный и приоритетный, культурно-исторический и актуализирующий) раскрывают цель и область изучения прошлого. Подходы-дискурсы (социокультурный, автономно-педагогический) показывают, от каких факторов зависит развитие историко-педагогической реальности. Подходы-методы (системно-структурный и историко-генетический) позволяют зафиксировать значимые состояния и выявить константы развития историко-педагогической реальности на основе анализа большого фактографического материала. Подходы-акценты (аксиологический, цивилизационный, парадигмальный, регионалистский, урбанистический, феноменологический, антропологический и др.) позволяют восстановить историко-педагогическую реальность через призму многообразного инструментария, отбор и использование которого задается характеристиками понятий-схем.

Позволим себе назвать некоторые из них и дать характеристики, обнаруживающие эвристические возможности каждого¹.

Аксиологический подход позволяет рассматривать историко-педагогический процесс в связи с системой

социальных, культурных и прочих приоритетов (ценностей), которые находят выражение в педагогической реальности. Схема применения аксиологического подхода такова: выявление приоритетного ценностного ряда для исследуемой исторической действительности; определение условий (социальных, культурных, исторических) и путей реализации ценностей в педагогической практике; анализ авторского педагогического опыта в свете ценностной системы; формулировка прогностических выводов в отношении современного образования.

Парадигмальный подход. В рамках этого подхода описание и конструирование историко-педагогического процесса осуществляются через призму парадигмы, что позволяет увидеть внутреннюю логику педагогического процесса и учитывать как собственно логические, так и социально-научные и личностно-психологические факторы развития педагогического процесса. Последовательность исследовательских действий такова: выявление ведущих идей и ценностных представлений, общих для определенной (часто — условно организованной) группы педагогов, поиск теоретических обоснований идейно-ценностных представлений и способов реализации обоснованных идей и ценностей, оценка педагогического опыта в плане соответствия парадигме.

Цивилизационный подход. Цивилизационный подход в отноше-

¹ Более подробно см.: Юдина Н. П. Проблемы исследования историко-педагогического процесса в свете особенностей постнеклассической рациональности (конец XX в.). Хабаровск, 2016.

нии педагогических явлений оперирует понятием «цивилизация», что позволяет исследовать явление, включенное в широкий социально-культурный контекст¹. В рамках названного подхода цивилизация рассматривается как исторический тип культуры, «определенная» социокультурно-историческая целостность», которая фиксируется на каком-либо иерархическом уровне. Различается уровень всеобщего (человеческая цивилизация), общего (цивилизация-стадия), особенного (великая цивилизация), единичного (локальная цивилизация). Осмысление историко-педагогических явлений в логике цивилизационного подхода осуществляется как последовательная конкретизация способов постановки и решения педагогических задач, наполнение их «все более определенным социокультурным содержанием» и локализация педагогических феноменов в пределах иерархизированных цивилизаций.

Антропологический подход.

Его можно рассматривать как современную интерпретацию идеи К. Д. Ушинского о необходимости узнать ребенка «во всех отношениях». В основе антропологического подхода лежат идеи Б. М. Бим-Бада, обосновавшего дисциплинарное оформление педагогической антропологии². Возможность синтеза разнообразного

и разнонаправленного знания о человеке в единую систему он видит в существовании единой аксиоматики, представляющей иерархию посылок о природе индивида и личности, социальных групп и общества (базовый уровень), о природе познания и мышления (первый ряд), о природе образования и воспитания (второй ряд). Постулаты, исходные посылки, аксиомы, лежащие в основе педагогической теории, составляют объекты, реконструируемые в историко-педагогическом исследовании. В логике антропологического подхода в поле зрения исследователя может попасть как история становления конкретного человека, так и история становления человечества, в которой педагогическая деятельность предстает как сопутствующий фактор, а педагогическая наука — интегратор знаний о человеке.

Феноменологический подход вошел в историю педагогики благодаря работам А. Н. Шевелева, который применил его для анализа городской системы образования как подсистемы более крупной системы³. Он предполагает перенос в историю педагогики идей интенциональности (возможности обнаружения и описания смыслообразующей — интенциональной — жизни сознания); неразрывности и несводимости сознания и бытия,

² См.: Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса М., 1994; Корнетов Г. Б. Развитие историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода: научный доклад. М., 1994.

² Бим-Бад Б. М. Антропологическое основание теории и практики современного образования: очерк проблем и методов их решения. М., 1994.

³ См. например: Шевелев А. Н. Петербургская дореволюционная школа как историко-образовательный феномен XIX – начала XX в.: дис. ... докт. пед. наук. СПб., 2007.

личности и предметного мира, общества и культуры. Такой посыл усиливает роль субъекта в историко-педагогическом исследовании, что проявляется в следующем. Выбор объекта исследования определен интересом и опытом исследователя. Если границы исследуемого объекта определяются в соответствии с законами научного познания, то границы контекста, в который «вписан» объект, зависят от широты ассоциативного поля исследователя. Таким образом, в процессе познания выявляются связи предмета реальности с другими. Результат историко-педагогической реконструкции в рамках феноменологического подхода не может быть однозначно объективен и относиться только к объекту реальности, поскольку он несет на себе «отпечаток» познающего субъекта. Результат познания заключен в координаты «так это было» и «так это видится», а искомая его достоверность обеспечивается многообразием описанных связей, о которых мы говорили выше, и сопоставлением реконструированного образа исследуемой реальности с другими, полученными при помощи других методологических схем.

Культурно-исторический подход. Если все перечисленные выше подходы, по классификации А. Н. Шевелева, являются подходами-акцентами, то культурно-исторический относится, скорее, к подходам-уровням и позволяет изучать историю педагогики в контексте макроистории. Разработанный на философском и общенаучном уровне, в истории педагогики он применяется осторожно.

Однако популярность культурно-исторического подхода в науках гуманитарного плана позволяет поставить вопрос о возможности применения его в историко-педагогических исследованиях. Сущность культурно-исторического подхода раскрывают следующие положения: рефлексия — обязательная процедура исследования; объект исследования должен рассматриваться в контексте и в континууме; исследование должно вскрывать феноменальность объекта и его историзм; исследователь — активный субъект, обнажающий в своей деятельности историзм исследования и свою принадлежность истории; исследователь обнаруживает исторические и культурные смыслы исследуемого объекта и сам становится выразителем истории. Эти положения требуют конкретизации путем построения алгоритмов и схем исследовательской деятельности, которые позволяют проанализировать историко-педагогическое явление как выражение порождающей его культуры, связи с которой обнаруживает, объясняет и представляет (интерпретирует) исследователь.

Традициологический подход. Этот подход назван нами по аналогии с направлением историко-педагогических исследований, которые М. В. Савин предлагает называть педагогической традициологией. По классификации А. Н. Шевелева, это подход-акцент. Он позволяет моделировать историко-педагогический процесс путем воссоздания (описания, реконструкции) конструкторов, сохраняющих свою относительную устойчивость на протяжении длительного времени — традиций.

Их возникновение и существование обусловлено природой педагогической реальности, ее стремлением и способностью к изменчивости и сохранению. Смысловой инвариант педагогической традиции раскрывают категории «преемственность» и «повторяемость», которые предполагают, что в процессе исторической динамики происходит снятие, передача и воспроизводство социально и культурно значимого педагогического опыта. Таким образом, педагогическая традиция выражает объективно существующую преемственную связь между элементами и этапами развития педагогической реальности, формируется на основе внешней (исторической и социально-культурной) детерминации и ценностного выбора элементов, значимых для определенной социокультурной общности (поколения, социальной группы), и обеспечивает устойчивое развитие педагогической реальности и общности.

Это далеко не полный ряд подходов к исследованию историко-педагогического процесса, которые начали разрабатываться в 90-е гг. XX в. и сегодня используются и исследуются историками педагогики. Как мы заметили выше, их изучение и систематизация — дело будущего.

Представленные выше описания обнаруживают, что каждый из подходов обладает своими возможностями, но все, независимо от того, что лежит в основе: ценности, парадигмы, цивилизации, — показывают многомерность педагогической реальности. Любая выбранная для исследования конструкция дает возможность

выявить синхронные и диахронные изменения в педагогике, создать целостный образ реальности, адекватно выражающий ее сущность, и поэтому может выступать основанием для моделирования историко-педагогического процесса.

Разработанные подходы далеко не полный инструментарий, которым пользуется историк педагогики. Они помогают исследователю определить научную позицию, стратегию исследования, но тактическое их применение предполагает поиск инструмента, при помощи которого можно препарировать объект, делать его доступным для понимания, а массив познанных историко-педагогических фактов представить в форме научной информации, имеющей теоретическое и прикладное значение.

Достижения историко-педагогической методологии этого периода обобщены в монографии Л. А. Степашко «Историко-педагогическое теоретическое исследование: научный аппарат» (Хабаровск, 2005). В контексте общенаучных открытий последней трети XX в. с учетом специфики истории педагогики ею был определен статус этой науки, охарактеризован объект и проанализирован научный аппарат фундаментальных историко-педагогических исследований. В отношении истории педагогики как отрасли научного знания, разрабатывающей собственную проблематику, были сделаны принципиальные выводы: история педагогики — та область научного знания, которая в полной мере реализует механизм развития любой социальной систе-

мы, в том числе науки. Это преемственность, проявляющаяся в форме социально-культурных эстафет и научных традиций. Для актуального состояния истории педагогики (рубеж XX—XXI вв.) свойственно внимание к сложным объектам, изучение которых требует разработки соответствующих теоретических схем, которые в совокупности и позволяют ей выйти на уровень фундаментальных обобщений, обогащающих «предметно-содержательный и познавательный фонд современных педагогических исследований», становясь, таким образом, наукой теоретической.

Возвращаясь к историко-педагогической методологии, заметим, что ее прорыв определен во многом тем, что в совокупном научном знании накоплен опыт объяснения исторической динамики науки; общенаучная методология сделала открытия в области эпистемологии, которые были экстраполированы в пространство истории педагогики и адаптированы к задачам исследования историко-педагогического объекта. В то же время история педагогики испытывала недостаток инструментария и разрабатывала собственные схемы и модели, адекватные объекту конкретного исследования.

Четвертый этап становления историко-педагогической методологии мы назвали этапом интеграции, имея в виду диффузное проникновение истории педагогики в педагогическую теорию и расширение ряда ее функций. Сегодня это можно рассматривать как условие и возможность «выживания» истории педагогики в меняющемся

научном пространстве, в обстоятельствах государственного регулирования науки. Интеграцию истории педагогики мы рассматриваем как ее качественное состояние, достигнутое к данному периоду; оно проявляется в двух аспектах.

Прежде всего, в условиях жесткой ориентации педагогики на результативность (продуктивность) и рентабельность научных исследований история педагогики вытесняется на периферию проблемного поля педагогической науки. Причины этого кроются в самой истории педагогики: она не содержит рецептурного знания о способах решения злободневных задач образования, а перенос исторического опыта в современные условия требует соответствующего теоретического и методического обоснования. Это, в свою очередь, предполагает наличие педагогической эрудиции и аналитических способностей у потребителя историко-педагогического знания. Выживание истории педагогики зависит от ее способности к аккомодации: она должна приспосабливаться к запросам «сервисного» образования и интегрироваться в педагогическую теорию, обогащая ее креативным опытом прошлого. Встает сугубо методологическая задача — выработать способы структурирования и презентации историко-педагогического знания. Так, фундаментальный для этой науки принцип историзма, как правило, проявляется в соблюдении исторической хронологии. Верный правилам последовательного изложения событий, историк педагогики, как правило, остается в обоснованных им временных

рамках существования изучаемого феномена, часто формально говорит об актуальности своих разработок. Думается, пришло время разработки сквозных для педагогики проблем, имеющих «выход» в актуальную историю и питающих инновационный поиск педагогов-практиков.

Второй аспект связан с изменяющимся статусом историко-педагогической науки, становящейся сегодня наукой-интегратором, что обусловлено быстроменяющимися социальными условиями, но в большей степени — состоянием педагогической науки. В период своего зарождения история педагогики взяла на себя решение двух задач: описание педагогических явлений и объяснение их связи с порождающей культурой. Сегодня, когда время фундаментальных теорий, полных и всеобъемлющих, прошло, педагогическая наука существует в формате авторских концепций, сосуществующих в едином пространстве в режиме «онлайн». Синтезировать их в теорию, «примирить» между собой может только история педагогики, имеющая опыт анализа теоретико-практических феноменов большого масштаба.

Что же свойственно современному этапу развития методологии историко-педагогического знания? Мы увидели черты, дальнейшая разработка которых еще впереди.

В XXI в. возник и успешно освоен новый формат научного взаимодействия как обязательного условия научного поиска — история педагогики освоила способы *сетевое взаимодействие*. И дело совсем не в

том, что историки педагогики освоили информационно-коммуникационные технологии — они выработали принципы взаимодействия, которые были невозможны на предшествующих этапах. В современных условиях трансформируется значение понятия «научный центр». Если раньше оно обозначало вполне определенное место, имеющее свои географические координаты, то сегодня научным центром становится место работы исследователя, способного генерировать научные идеи, объединяющие их сторонников. Понятие наполняется антропным содержанием. Научное пространство благодаря множеству центров уподобляется сети, сплетенной из относительно самостоятельных фрагментов. Координация научных усилий, сверка позиций и направлений научного поиска осуществляется также в формах социального взаимодействия — на семинарах, форумах, проблемных советах и др. Такую же роль начинают играть научные журналы. Они утрачивают функцию средств распространения научного знания — появились другие ресурсы, выполняющие ее более успешно. Научные журналы становятся средством, координирующим научные усилия и объединяющим их. Подтверждение тому — в относительно постоянных авторских коллективах.

Вторую особенность мы усматриваем в *изменении акцентов в разработке традиционных вопросов методологического характера*. Как мы показали выше, в момент своего зарождения методология истории педагогики сформулировала вопрос о

своем назначении как сфере знания, оперирующей большими объемами фактографической информации. Последовательно раскрывались ее описательная и объяснительная функции. Сегодня внимание историков педагогики привлекают систематизирующая и прогностическая функции. Осуществляемая разными способами и путями методологическая рефлексия позволяет в полном объеме решать задачи, свойственные теоретическому знанию.

Третья особенность связана с осуществлением *нормативной функции методологического знания*. Нам представляется, что сегодня внимание методологов привлекает проблема историко-педагогического исследования как интегративного. Обращенное к педагогической реальности, оно устанавливает связи этой реальности с различными контекстами, полнота и глубина которых зависят от возможностей исследователя, и пользуется как собственными средствами (подходами, методами, приемами и т. д.), так и заимствованными из других областей гуманитарного знания.

Итак, мы описали четыре этапа становления историко-педагогической методологии. Каждый из них имел свою доминанту. Первый этап

— зарождение — определяется статус истории педагогики в контексте культурного становления народа. Второй этап — стагнация — осваиваются идеологические схемы, которые выступают в качестве метода историко-педагогической реконструкции; рождаются новые нормы историко-педагогического исследования. Третий этап — прорыв — обогащается инструментарий историко-педагогического исследования за счет экстраполяции общенаучных открытий. Четвертый этап — интеграция — обосновываются новые функции истории педагогики. Как видим, есть определенная ритмичность в изменении доминант историко-педагогической методологии. Считаем, что ритмическая смена ее состояний выражает закономерные связи, о которых мы говорили в начале: связь историко-педагогической методологии с порождающими ее детерминантами. Динамика методологического историко-педагогического знания позволяет говорить и о его перспективе. В цитируемых выше работах отмечалось, что историко-педагогическая методология существует как сегмент историко-педагогического знания. Представляется, что в своем развитии она стремится к дисциплинарному оформлению.

Список литературы

1. Бим-Бад, Б. М. Антропологическое основание теории и практики современного образования: очерк проблем и методов их решения / Б. М. Бим-Бад. — М. : Изд-во Рос. открытого ун-та, 1994. — 35 с.
2. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. — Пг. : «Земля», 1915. — 746 с.
3. Модзалевский, Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших времен и до наших дней: для педагогов и родителей: в 2 ч. / Л. Н. Модзалевский. — СПб. Н. Г. Мартынов, 1892—1899. — 335 с.
4. Рубинштейн, М. М. История педагогических идей в ее основных чертах / М. М. Рубинштейн. — М., 1916. — 310 с.
5. Колташ, С. И. Методологические проблемы педагогики: история и современность / С. И. Колташ // Гуманистические идеи в отечественном историко-педагогическом опыте. — Хабаровск, 1999. — Вып. 1. — С. 31—33.
6. Корнетов, Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г. Б. Корнетов. — М. : ИТПИМИО, 1994. — 265 с.
7. Корнетов, Г. Б. Развитие историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода: научный доклад / Г. Б. Корнетов. — М., 1994. — 64 с.
8. Королев, Ф. Ф. Народное образование в России накануне февральской революции 1917 г. / Ф. Ф. Королев // Советская педагогика. — 1951. — № 12. — С. 41—67.
9. Медынский, Е. Н. История русской педагогики до Великой Октябрьской социалистической революции / Е. Н. Медынский. — М. : Учпедгиз, 1938. — 512 с.
10. Пинкевич, А. П. Краткий очерк истории педагогики / А. П. Пинкевич. — Харьков: Пролетарий, 1930. — 348 с.
11. Покровский, М. Н. Русская история в самом сжатом очерке / М. Н. Покровский. — М. : Гос. издательство, 1923.
12. Степашко, Л. А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания / Л. А. Степашко. — Владивосток: Изд-во ДВГУ, 2008. — 248 с.
13. Степашко, Л. А. Парадигма советской педагогики / Л. А. Степашко // Гуманистические идеи в отечественном историко-педагогическом опыте. — Хабаровск, 1999. — Вып. 1. — С. 46—52.
14. Шевелев, А. Н. Петербургская до-революционная школа как историко-образовательный феномен XIX — начала XX в. : дис. ... докт. пед. наук / А. Н. Шевелев. — СПб., 2007.
15. Шевелев, А. Н. Потенциал феноменологического подхода в историко-педагогическом исследовании / А. Н. Шевелев // Известия РГПУ. — 2006. — № 6 (14).
16. Юдина, Н. П. Проблемы исследования историко-педагогического процесса в свете особенностей постнеклассической рациональности (конец XX в.) / Н. П. Юдина. — Хабаровск : Изд-во ТОГУ, 2016. — 125 с.

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Е. Н. Астафьева



ИДЕАЛ СВОБОДНОЙ ШКОЛЫ Н. В. ЧЕХОВА (1865–1947) В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕДАЮЩЕЙ, ПОРОЖДАЮЩЕЙ И ПРЕОБРАЗУЮЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

УДК 37(092)(091)

ББК 74.03(2)6-8ЧеховН.В.

В 1907 г. Н. В. Чехов в работе «Свободная школа. Опыт организации средней школы нового типа» представил свой идеал свободной школы, ориентированный на порождающую и преобразующую педагогику, отрицающий характерные для традиционной школы подходы передающей педагогики.

Ключевые слова: Н. В. Чехов (1865–1947); свободное воспитание; идеал свободной школы; передающая, порождающая и преобразующая педагогика.

E. N. Astafieva

N. V. CHEKHOV'S IDEAL OF FREE SCHOOL IN THE CONTEXT OF TRANSMITTING, GENERATING AND TRANSFORMATIVE PEDAGOGY

In 1907, N. V. Chekhov in his work «Free school. The experience of organization of high school» presented his ideal of a free school that focused on the generative and transformative pedagogy, denying the characteristic of traditional school approaches of a transmission pedagogy.

Key words: N. V. Chekhov (1865–1947); free education; ideal of free school; transmitting, generating and transforming pedagogy.

Идеал *свободной школы* как минимум со времени яснополянского эксперимента Л. Н. Толстого (1828–1910)¹ вот уже более 150 лет волнует прогрессивную педагогическую общественность, теоретиков и практиков образования². Особенно интенсивно этот идеал обсуждался и разрабатывался на Западе и в России в конце XIX — первой четверти XX в. Представителями педагогического течения, получившего название *свободное вос-*

питание, которые активно критиковали традиционную школу и искали принципиально новую модель образовательного учреждения, призванную поддержать естественную активность детей, их самостоятельность и обеспечить полномасштабную реализацию имеющегося у каждого человека потенциала³.

В разработке идеала *свободной школы* активно участвовал Н. В. Чехов, игравший заметную роль

¹ См.: *Толстой Л. Н.* О свободном возникновении и развитии школы в народе // Пед. соч. М.: Педагогика, 1989. С. 89–104; *Толстой Л. Н.* Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы // Там же. С. 134–200; *Толстой Л. Н.* Дневник Яснополянской школы за 1862 г. // Там же. С. 201–205; *Толстой Л. Н.* Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят? // Там же. С. 271–279.

² См.: *Кудрявая Н. В.* Толстой-педагог: от народного учителя к учителю жизни: учебное пособие. Тула: Музей-усадьба Л. Н. Толстого «Ясная Поляна», 2013. 444 с.

³ См.: *Астафьева Е. Н.* Критика С. Н. Дурьлиным школы-казармы с позиций теории свободного воспитания // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2017. № 30 (49). С. 18–25; *Астафьева Е. Н.* Образ свободного ребенка в педагогическом наследии С. Н. Дурьлина // Известия АСОУ: научный ежегодник. 2016 (4). М.: АСОУ, 2017. С. 116–123; *Астафьева Е. Н.* Педагогика свободного воспитания // История и современность в педагогической теории и практике: монография / под ред. Л. Н. Антоновой. М.: АСОУ, 2017. С. 185–224; *Астафьева Е. Н.* Ребенок и детство в педагогическом наследии С. Н. Дурьлина // Учитель в системе современного антропологического знания / под ред. Л. Л. Редько. Ставрополь: Бюро новостей, 2016. С. 515–528; *Астафьева Е. Н.* Восхождение к ребенку в теории свободного воспитания С. Н. Дурьлина // Историко-педагогический журнал. 2016. № 3. С. 38–53; *Астафьева Е. Н.* Сергей Николаевич Дурьлин (1886/1889–1954) // *Academia. Педагогический журнал Подмосквья*. 2016. № 3. С. 55–61; *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 истории педагогики // Исторические пути развития образования и педагогики / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2015. С. 110–139; *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.* Ценности гуманизма как образ хорошей школы первой трети XX века // Историко-педагогический журнал. 2016. № 1. С. 115–129.

в отечественном общественно-педагогическом движении¹. Г. Б. Корнетов в предисловии к публикации брошюры Н. В. Чехова «Свободная школа. Опыт организации средней школы нового типа» пишет: «Николай Владимирович Чехов (1865–1947) в первые два десятилетия XX века относился к числу наиболее ярких представителей российского свободного воспитания. Его имя заслуженно стоит в одном ряду с именами таких выдающихся представителей этого педагогического течения, как К. Н. Вентцель, И. И. Горбунов-Посадов, С. Н. Дурьлин. В годы Первой русской революции Н. В. Чехов принимал активное участие в общественно-педагогическом движении, пропагандировал идеи свободного воспитания. Вместе с К. Н. Вентцелем, который написал неоднократно переиздавав-

шуюся книгу “Дом свободного ребенка (Как создать свободную школу)”, он стал одним из наиболее влиятельных идеологов создания новых образовательных учреждений, основанных на принципе свободы. В мае 1906 г., будучи членом ЦК нелегального Всероссийского учительского союза, Н. В. Чехов выступил с докладом о подходах к организации свободной школы на заседании постоянной комиссии по техническому образованию Московского отделения технического общества. Позднее текст доклада был опубликован в виде отдельной брошюры»².

Н. В. Чехов в своих работах³ изучал историю школы, как важнейшего образовательного института общества, исследовал ее современное состояние, пытался определить перспективы развития, во многих случаях ориентиру-

¹ См.: *Зенов М., Степанов С.* Жизнь, отданная педагогике: к 100-летию со дня рождения Н. В. Чехова // Учительская газета. 1965. 26 июня; *Иванова Н. А.* Педагогические взгляды Н. В. Чехова на проблемы российского учительства в контексте общественно-педагогического движения второй половины XIX – начала XX в.: дис. ... к.п.н. Воронеж, 2007. 222 с.; *Медвинский Е. Н.* Старейший педагог Н. В. Чехов // Советская педагогика. 1945. № 9. С. 62–66; *Седельникова М. В.* Н. В. Чехов – видный деятель народного просвещения. М.: Учпедгиз, 1960. 172 с.; *Смирнов О. Н.* Академик Н. В. Чехов // Начальная школа. 1945. № 7–8. С. 47–49; *Торгашова М. А.* К 50-летию педагогической деятельности Н. В. Чехова // Советская педагогика. 1940. № 2. С. 109–110; *Фотева А. И.* Педагог, ученый, общественный деятель Н. В. Чехов // Советская педагогика. 1986. № 2. С. 98–105; *Шпионина Н. В.* Общественно-педагогическая деятельность Н. В. Чехова до 1917 года // Страницы истории педагогики. Вып. 15. Пятигорск: ПГЛУ, 2000. С. 157–171.

² *Корнетов Г. Б.* [Предисловие к публикации брошюры Н. В. Чехова «Свободная школа. Опыт организации средней школы нового типа» (1907 г.)] // Историко-педагогический ежегодник. 2010 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2010. С. 143.

³ См.: *Народное образование в России с 60-х годов XIX века / сост. Н. В. Чехов. М.: Польза; В. Антик и К., 1912.* 224 с.; *Чехов Н. В.* Всеобщее обучение // Русская школа. 1906. № 12. С. 102–119; *Чехов Н. В.* Организация и задачи начальной школы // Вестник воспитания. 1905. № 1. С. 135–138; *Чехов Н. В.* Освобождение школы // Учитель. 1907. № 2. С. 1–4; *Чехов Н. В.* Свободная школа. Опыт организации средней школы нового типа. М.: Т-во И. Д. Сытина, 1907. 39 с.; *Чехов Н. В.* Типы русской школы в ее историческом развитии. М.: Товарищество «Мир», 1923. 149 с. и др.

ясь при этом на идеалы свободного воспитания¹.

Обратимся к тому образу свободной школы, который Н. В. Чехов представил в 1907 г. в своей брошюре «Свободная школа. Опыт организации средней школы нового типа». Проанотируем содержащиеся в работе представления о свободной школе с точки зрения моделей передающей, порождающей и преобразующей педагогики, которые в последние годы активно разрабатывает Г. Б. Корнетов². Он 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 пе-

дагогические 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 человека в активного созидателя 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 (коллективной) деятельности. Это поддерживает и стимулирует естественную активность детей и подростков, учит их учиться, осваивать

¹ См.: *Астафьева Е. Н.* Институт школы в педагогическом наследии Н. В. Чехова // Историко-педагогический журнал. 2017. № 1. С. 67–78; *Астафьева Е. Н.* Идеи Н. В. Чехова о школе как образовательном институте общества // Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2017. С. 296–303; *Астафьева Е. Н.* Институт школы в педагогическом наследии Н. В. Чехова // Конференциум АСОУ. Сборник научных трудов, и материалов научно-практических конференций. 2017. Вып. 2. М.: АСОУ, 2017. С. 590–598 [электронное издание].

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. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича 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.* Педагогика: теория и история: учебное пособие. 3-е изд., перераб., доп. М.: АСОУ, 2016. 472 с. *Корнетов Г. Б.* Развитие теории и практики образования: история и современность: монография. М.: АСОУ, 2018. 460 с. и др.

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, усовершенствовании окружающего мира, созидании его новых, более совершенных форм, что только и может решить главную педагогическую задачу — обеспечить развитие активного, самостоятельного, независимого, ответственного, деятельного субъекта социальной жизни¹.

Для Н. В. Чехова идеал свободной школы — это идеал школы «свободной не только от внешних враждебных истинному просвещению влияний — общественных и административных, но свободной по своему внутреннему строю, исключающему все признаки принудительности обучения»². Он отстаивал точку зрения, согласно которой «пока в школах существует и господствует система принуждения, каковы бы ни были ее орудия и формы, свободной школы нет. «Свободная школа, — писал Н. В. Чехов, — не может иметь ни конкурсных, ни каких

других экзаменов, ни наград, ни наказаний, ни задания уроков на дом, ни обязательного посещения классов, ни аттестатов, ни дипломов, дающих какие бы то ни было права. Пока в школе остается хотя бы одно из этих средств воспитательного воздействия, даваемое ею воспитание не свободно»³. По его мнению, свободная школа «выпускает в жизнь людей с определенными стремлениями к дальнейшему совершенствованию, с живым желанием знания и деятельности, с полной возможностью работать на любом поприще или продолжать изучение наук в высшем или специальном учебном заведении»⁴. Свободная школа не должна «задаваться задачей сделать из ребенка такого-то человека, привить ему такие-то идеи и привычки», она должна «только обеспечить детям свободный выбор между злом и добром и широко открыть <...> в стены школы свободный доступ всем лучшим идеям и идеалам нашего века»⁵, — утверждал Н. В. Чехов.

Рассматривая школу нового типа, востребованную народным просвещением России в начале XX в., как *свободную школу*, Н. В. Чехов указывал на необходимость «различать истинную духовную свободу от свободы внешней политической и

¹ См.: Корнетов Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в образовании // Академия. Педагогический журнал Подмосквья. 2015. № 2. С. 51–58. С. 51–52.

² Чехов Н. В. Свободная школа. Опыт организации средней школы нового типа // Историко-педагогический ежегодник. 2010 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2010. С. 143–161. С. 144.

³ Чехов Н. В. Свободная школа. Опыт организации средней школы нового типа // Историко-педагогический ежегодник. 2010 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2010. С. 143–161. С. 146.

⁴ Там же. С. 157.

⁵ Там же. С. 159.

гражданской»¹. Он подчеркивал, что «для громадного большинства людей последняя, правда, является необходимым условием и первой ступенью к освобождению духа, но политическая свобода сама еще духовной свободы в себе не содержит»².

Н. В. Чехов вслед за другими зарубежными и отечественными идеологами свободного воспитания, например, такими выдающимися и авторитетными, как Э. Кей³ (1849–1926) и К. Н. Вентцель (1857–1947)⁴, связывал освобождение человечества не только с политическим и духовным преобразованием общества, но и с коренным преобразованием педагогической работы с подрастающими поколениями людей. Он писал по этому поводу: «Освобождение духа современного человечества так же необходимо, как освобождение угнетенных от угнетателей, рабов — от их господ. Но и достигнутое путем разрушения сначала политического гнета, а затем и гнета духовного — предрассудков и ложных верований, духовное освобождение не может быть полным

для большинства людей, рожденных и воспитанных в рабстве духовном. Миллионы их сойдут в могилу, унося с собой привычку к повиновению авторитетам, покорность перед их требованиями, страх перед общественным мнением. Только свободное воспитание человеческой души с самого детства может создать истинно свободных людей. <...> Из этого воспитания должно быть исключено все, что имеет характер физического или нравственного насилия»⁵.

По мнению Н. В. Чехова, «все люди, как взрослые, так и дети, живя вместе, постоянно оказывают то или другое влияние друг на друга. Дети часто гораздо более влияют на своих товарищей, чем взрослые — их родители или воспитатели. Мало того, часто влияние ребенка на его родных сильнее обратного их влияния. В таких случаях о каком-нибудь насилии не может быть и речи. Вот такое влияние и должно быть выделено и положено в основу свободного воспитания. Таким воспитанием может называть-

¹ Там же. с. 144.

² Там же. С. 144.

³ См.: Кей Э. Век ребенка / пер. Е. И. М.: Издание В. М. Саблина, 1910. 314 с.; *Суворкина Е. Н.* «Век ребенка» в век ребенка: культурологическая концепция Э. Кей // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусства. 2016. № 4 (37). С. 109–113.

⁴ См.: Вентцель К. Н. Освобождение ребенка. 3-е изд., испр. и доп. М.: Земля и фабрика, 1923. 20 с.; Вентцель К. Н. Цепи невидимого рабства. [М.]: Посредник, 1906. 11 с.; Корнетов Г. Б. К. Н. Вентцель — выдающийся представитель свободного воспитания в России // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 3 (43). С. 91–119; Caroli D., Kornetov G. B. The new school movement in Russia: Konstantin N. Venttsel (1857–1947), the concept of “free upbringing” and the Declaration of the rights of the child // History of Education & Children’s Literature (HECL). Vol. XII. № 2, 2017. P. 9–45.

⁵ Чехов Н. В. Свободная школа. Опыт организации средней школы нового типа // Историко-педагогический ежегодник. 2010 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2010. С. 143–161. С. 144–145.

ся только свободное взаимодействие воспитателя и воспитанников, причем безусловно важно сохранить эту свободу как за той, так и за другой стороной. Рабство и угнетение вредно действует и действовало не только на угнетаемых, но и на угнетателей. Положение господ, начальников связывает и искажает их собственную духовную жизнь. Необходимо освободить не только воспитанников от всех видов воспитательно-образовательных притеснений и насилий, но и воспитателя от слепой покорности предвзятой идее и от боязни слишком сильно проявить себя по отношению к детям, необходимо признать и за ним право свободного проявления своей личности по отношению к его питомцам»¹.

Отстаивая идеалы свободы и свободного воспитания, Н. В. Чехов признавал право воспитателя вмешиваться в жизнь детей, убеждать их, привлекать их внимание к необходимым вещам. Раз мы признаем за воспитателями «право влиять на ребенка, — отмечал он, — то мы должны признать и право планомерного на него воздействия, — право составлять себе план воспитательной деятельности. И это признание приводит нас сейчас же к очень простой и ясной задаче — к организации свободной школы, но все-таки “школы”, то есть учреждения, имеющего свои строго определенные формы, свои задачи и план

своей деятельности. Только при этих условиях возможна работа воспитателей в обычных формах, определяемых известным числом часов, за известную плату, возможно необходимое при нынешнем экономическом строе разделение труда по воспитанию детей между родителями и воспитателями. Цель такой школы определяется современным моментом в истории развития идей истинного воспитания»².

Ставя вопрос о том, «в чем должна заключаться цель обучения и воспитания в свободной школе», Н. В. Чехов писал: «Думать, что человеку, все равно взрослый это или ребенок, может быть внушено какое-нибудь убеждение, какая-нибудь мысль путем насилия, так же бессмысленно, как считать возможным узнавать от обвиняемого истину путем пытки, а между тем были целые эпохи, когда самые умные люди думали, что это возможно. Мало того: знание, внушенное путем насилия, не будет знанием, если ученик не захочет воспринять его, оно не будет иметь никакой цены и может исчезнуть из его головы бесследно»³. Исходя из отстаиваемой им педагогической позиции, он указывал, что цель свободной школы — «создать для детей условия, наиболее благоприятствующие развитию их природных наклонностей и духовных стремлений. Школа должна развивать в них стремление к умственному,

¹ Там же. С. 145

² Чехов Н. В. Свободная школа. Опыт организации средней школы нового типа // Историко-педагогический ежегодник. 2010 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2010. С. 143–161. С. 145–146.

³ Там же. С. 147.

нравственному и физическому совершенствованию и дать им возможность непрерывно и самостоятельно продолжая это совершенствование»¹.

Как и К. Н. Вентцель, Н. В. Чехов был убежден, что школа, стремящаяся к развитию в детях как их природных наклонностей и умственные стремлений, так и их наклонностей к умственному, нравственному и физическому совершенствованию, «должна быть учреждением, созданным коллективным трудом и мыслью группы лиц, соединившихся для совместной работы над воспитанием и обучением детей. Эта группа, естественно, состоит из всех родителей этих детей и тех воспитателей и преподавателей, которые пожелают прийти к ним на помощь в этом деле. Совместно они должны выработать план организации школы, но этот план ни в коем случае не может считаться чем-то неизменным или просто даже долговечным. Школа — это постоянно движущийся и развивающийся живой организм. С того момента, как в школу входят дети, они являются ее истинными хозяевами; цель школы дать каждому из них возможность полнее и шире проявить свою личность, удовлетворить свои духовные запросы. Весь план школы должен постоянно меняться в направлении удовлетворения потребностей детей, соответственно уже сознанным и проявившимся их желаниям и стремлениям»².

Н. В. Чехов указывал на необходимость самого широкого привлечения педагогов, родителей и детей к участию в обсуждении и решении различных вопросов школьной жизни. «Создание обстановки, наиболее благоприятной для свободного и всестороннего развития детей, — писал он, — требует подробного обсуждения всех своих деталей как педагогами, так и родителями. Поэтому при школе, прежде всего, должен быть учрежден такой общий школьный совет, в который входят все родители и все педагоги школы. Совету этому должно принадлежать верховное право в деле определения способов удовлетворения умственных запросов детей, определение денежных средств, необходимых для этой цели, короче, решение всех дел, касающихся училища. Он должен устанавливать порядок приема новых учащихся, приглашать и увольнять преподавателей, изменять программу и все прочие условия обучения и воспитания. При рассмотрении вопросов, доступных пониманию детей, вопросов, касающихся выяснения их желаний и стремлений, желательно, разумеется, добровольное участие детей, которые должны иметь равное право при решении вопросов, разбираемых на совете, и право предъявления своих желаний, требований и т. п. Они должны быть такими же полноправными членами школьного совета, как и их родители и воспита-

¹ Там же. С. 147.

² Там же. С. 147.

тели»¹. При этом, Н. В. Чехов подчеркивал, что «желательно проведение в школе в ученической среде выборного начала для исполнения разных обязанностей; надо предоставлять детям не только выбирать дежурных, уполномоченных, старост, но и создавать какие угодно другие должности и обязанности и распределять их между собою по выборам или по взаимному соглашению»².

Н. В. Чехов прекрасно понимал, что стержнем функционирования и развития любой школы является ее учебный план и способы его реализации в ходе организации педагогической работы с детьми. По его мнению, «учебный план свободной школы, прежде всего, должен отличаться от обычных планов существующих учебных заведений отсутствием каких бы то ни было твердо поставленных программ, обязательных для прохождения. И учителя, и ученики должны быть свободны в выборе материала, которым они желают заняться. Пора педагогам, — подчеркивал он, — усвоить ту простую мысль, что из сообщаемых ученикам в училищах знаний, только те, которые заинтересуют их самих, для расширения которых они по собственной инициативе употребят какие-нибудь усилия, остаются прочно в их умах; все же остальное живет

там часто только до экзаменов, да и то вне всякой связи с умственным и духовным их миром и, следовательно, не может оказывать на них никакого влияния»³.

Рассмотрим требования к организации образовательного процесса, выдвигаемые Н. В. Чеховым, в контексте моделей *передающей, порождающей и преобразующей педагогики*.

Прежде всего, Н. В. Чехов был глубоко убежден, что «гораздо важнее пробудить в ребенке интерес к какой-нибудь области знания и пробудить его настолько, чтобы он сам стремился к дальнейшему изучению этой области, чем сообщить ему основы этого знания. Когда такая любознательность проснется в ребенке, дело воспитателя научить его самостоятельно работать в этой области и дать необходимые для этого материалы. Дальнейшая роль учителя должна сводиться к всегдашней его готовности отвечать на все запросы ученика, приходить к нему на помощь тогда, когда он за нею обратится»⁴. Отсюда следует, что Н. В. Чехов был последовательным сторонником порождающей педагогики, в основе которой лежит идея развития у обучающихся способности к самостоятельной познавательной деятельности, содействия формированию у них умений и навыков, которые

¹ Чехов Н. В. Свободная школа. Опыт организации средней школы нового типа // Историко-педагогический ежегодник. 2010 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2010. С. 143–161. С. 147.

² Там же. С. 148.

³ Там же. С. 149.

⁴ Чехов Н. В. Свободная школа. Опыт организации средней школы нового типа // Историко-педагогический ежегодник. 2010 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2010. С. 143–161. С. 149.

научат их извлекать, анализировать, синтезировать, объяснять, оценивать, понимать и использовать различную информацию. Для порождающей педагогики учитель — это, прежде всего, человек, поддерживающий самостоятельную познавательную активность ребенка, а не передающей ему готовые, особым педагогическим образом адаптированные знания и образцы поведения. Именно такой идеал учителя и отстаивал Н. В. Чехов, заявляя себя противником традиционной для массовой школы того времени передающей педагогики, которая решает за ребенка, что и как он должен усвоить и принуждает его к этому всеми доступными способами.

Следуя логике свободного воспитания и совершенно в духе порождающей педагогики, Н. В. Чехов выступал против всех видов принуждения в учебном процессе, обращая внимание на то, что в свободной школе не допустимы принуждения «не только в виде экзаменов, репетиций, отметок, наказаний, наград, но даже в виде одобрений или неодобрений. Ученик должен иметь право во всякую минуту отказаться от ответа, не прийти на урок или уйти с него, и учитель должен охранять это право»¹, — подчеркивал он.

По сути, Н. В. Чехов выступал против образования как жестко дисциплинирующей человека социальной

практики², подробно регламентирующей его поведение в педагогическом процессе, детально нормирующей то, как он должен учиться, вести себя, общаться с другими людьми, с учителем, как безусловным авторитетом, соблюдать каждое исходящее от него предписание. Н. В. Чехов заявлял себя явным противником передающей педагогики и сторонником педагогики порождающей. Так, он писал: «Присутствие ученика на уроке, который перестал его интересовать или утомил, не только бесполезно, но прямо вредно и для этого ученика, и для общего настроения занимающегося класса. Если ученик не пришел в класс потому, что нашел себе более интересное занятие, — хотя бы прогулку по улице, полезнее для него посвятить время этому занятию, чем делать над собою насилие и заглушать свое душевное стремление. Интенсивность и плодотворность классной работы страшно возрастут, если дети будут заниматься ею только тогда, когда она для них в данную минуту интереснее всего остального на свете. Нет оснований требовать, чтобы ученики усваивали все, что им сообщается в школе. Их головы обладают различною памятью, так сказать, различной емкостью для знаний. Гораздо важнее их отношение к делу приобретения знаний, их интерес к самому процессу работы, чем какая-нибудь чисто отвлеченная

¹ Там же. С. 149.

² См.: Корнетов Г. Б. Педагогическая власть в контексте различных интерпретаций феномена власти // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 4 (20). С. 7–37; Королев С. А. Метаморфозы власти. Опыт по микроистории: философские аспекты. М.: Весь мир, 2017. 656 с.; Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / пер. с фр. М.: Ад Маргинем, 2016. 416 с.

— выдуманная полнота знаний. Ее не существует по всем предметам ни у одного взрослого человека. <...> С установлением этого требования устаревает и необходимость для учителя проверять знания учеников, то есть спрашивать пройденное. Это не исключает необходимости и возможности для учителя быть осведомленным о том, что знают и чего не знают его ученики. Они сами это ему расскажут. При переходе к каждому новому вопросу он будет иметь случай удостовериться, знают ли ученики предыдущее необходимое для этого нового. Если окажется, что это предыдущее забыто многими, оно может быть восстановлено в их памяти при помощи тех, кто помнит сообщенное тверже. Теперь ввиду живой связи этого знания с последующим, интерес к нему усилится, и оно будет воспринято лучше. Сам материал, сообщаемый ученикам на уроках и в беседах, должен выбираться по степени его целесообразности и притом не только с точки зрения учащегося, но и с точки зрения учеников. Пока они не увидели, не признали, не поняли, что это сведение им нужно для чего-нибудь дальнейшего, более интересного, бесполезно сообщать его на уроках. Зато учитель должен быть всегда готов отвечать на все проснувшиеся умственные запросы учеников, всегда согласен переменить тему беседы или урока по первому их желанию. Значение уроков с учителем должно

постепенно и довольно быстро уменьшаться при переходе от младших классов к средним и высшим. В младших классах учителю надлежит дать в руки учеников орудие дальнейшего самостоятельного приобретения знаний — умение читать и писать (чтобы записывать свои мысли и наблюдения) и умение наблюдать природу. Он должен внушить ученикам интерес к пользованию этими средствами и стремление к самостоятельному приобретению при их помощи дальнейших знаний. В средних классах задача учителя сводится к сообщению тех элементарных сведений, которые необходимы для понимания науки и ознакомления с теми методами наблюдений и некоторыми опытами, без которых невозможно изучение природы. В старших классах уроки в современном их значении могут быть уничтожены вовсе и заменены самостоятельными практическими занятиями по всем отраслям знаний»¹.

Отстаивая идеалы порождающей педагогики и выступая противником педагогики передающей, Н. В. Чехов, уделяя значительное внимание тем подходам, которые свойственны преобразующей педагогике. Он был убежден, что в основу занятий в свободной школе «должен быть положен труд, то есть целесообразные усилия, направленные для произведения какого-нибудь предмета или для достижения какой-нибудь

¹ Чехов Н. В. Свободная школа. Опыт организации средней школы нового типа // Историко-педагогический ежегодник. 2010 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2010. С. 143–161. С. 149–150.

близкой, ясной для детей цели»¹. Говоря о необходимости включения детей и в физический, и в умственный труд, подчеркивая огромное влияние труда на развитие ребенка, на его преобразование, Н. В. Чехов акцентировал внимание на том, что труд должен быть понятным, доступным и интересным для самих детей, а также иметь социальный смысл, быть значимым, полезным для других людей, для школы, то есть преобразовывать, улучшать окружающую их действительность, способствовать решению существующих проблем, пусть даже весьма незначительных, но реальных и понятных. Иными словами, совершенно в логике преобразующей педагогики Н. В. Чехов рассматривал преобразующую силу деятельностной активности растущих людей для них самих, в их развитии, через преобразование окружающего их мира, посредством педагогически целесообразного и социально значимого труда.

По сути, реализуя подходы преобразующей педагогики, Н. В. Чехов писал: «Инициатива в выборе занятий должна принадлежать детям. Школа может только познакомить их с теми видами труда, которые она им может предложить и из которых им нужно выбирать. Занятия эти должны быть подобраны так, чтобы цель каждого из них была доступна пониманию детей, была интересна, и чтобы результаты, если не всех, то большей части занятий, могли бы сохраняться и служить для практического приме-

нения. Попад в незнакомую обстановку, дети естественно не могут знать, чего им от нее требовать, чем можно в ней заняться. На помощь им приходят руководители с целым рядом предложений. Предложения должны носить характер не предложения игры для забавы детей, а просьбы помочь сделать то или другое дело нужное для других, для школы. Желательно, чтобы дети создали в школе обстановку по своему вкусу трудами своих рук. Некрасивый, совершенно чуждый детям вид имеют наши школы. Все в них расставлено так, что ребенок с самого первого момента как бы всаживается в какие-то рамки, сажается на определенное место, точно насекомое, которое прикалывают булавкой в коллекции, и он вырастает с глубоко вкоренившейся привычкой смотреть на окружающую обстановку до самых ее мелочей, как на что-то от него независимое, непоколебимое, это что-то такое, во что он бессилён внести какие бы то ни было изменения. И в нем гложет возможность далее желать изменения этой обстановки. Не эта ли обстановка воспитала современного интеллигента? Не потому ли у нас, да и везде, такая масса развитых и думающих людей, которые так прекрасно уживаются с самой невыносимой обстановкой окружающей нас жизни? Обстановка школы должна быть созданием ребенка. <...> Необходимость расширить сферы применения детского труда на всю школу, позаботиться о том, чтобы и дома семья да-

¹ Там же. С. 152.

вала ребенку возможность посильного приложения его рук, если он, войдя во вкус этой работы в школе»¹.

В своих представлениях о том, какой должна быть свободная школа, Н. В. Чехов, следуя логике порождающей и преобразующей педагогики, преодолевая подходы педагогики передающей, как и все представители свободного воспитания конца XIX — первой четверти XX в., **стремился** поставить в центр образовательного процесса ребенка, отстаивая ценности возникшего в то время педоцентризма в воспитании и обучении человека. «Дети не похожи один на другого, — писал он. — Школа вовсе не должна нивелировать их всех под одну мерку: ее долг содействовать развитию личных особенностей и индивидуальных стремлений и каждого ребенка. Это может быть достигнуто только при помощи групповых и единичных занятий, хотя бы и самостоятельных для всех детей, которые пожелают занять-

ся чем-нибудь отдельно от всего класса. Для этого детям должна быть дана полная возможность осуществлять эти свои желания. И школа должна предоставлять им все необходимые для этой цели материалы и инструменты, она же должна, в лице воспитателя, по первому их требованию, приходить к ним на помощь своими указаниями и руководством»².

Размышляя о том, какой должна быть свободная школа, Н. В. Чехов во многом был солидарен с педагогическими идеями Н. К. Вентцеля, который в полном объеме представил их в своем проекте Дома Свободного Ребенка³. Н. В. Чехов, так же, как и К. Н. Вентцель⁴, предстает последовательным сторонником порождающей и преобразующей педагогики (особенно порождающей) и противником педагогики передающей, что вполне соответствовало общемировой тенденции развития школьного дела.

¹ Чехов Н. В. Свободная школа. Опыт организации средней школы нового типа // Историко-педагогический ежегодник. 2010 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2010. С. 143–161. С. 152–154.

² Там же. С. 155.

³ См.: Вентцель Н. К. Дом свободного ребенка (Как создать свободную школу). 3-е изд. М.: Земля и фабрика, 1923. 57 с.; Корнетов Г. Б. Апостол свободного воспитания (К 160-летию со дня рождения К. Н. Вентцеля) // Историко-педагогический журнал. 2017. № 4. С. 21–56; Михайлова М. В. Дом свободного ребенка. (К 125-летию со дня рождения К. Н. Вентцеля) // Советская педагогика. 1983. № 4. С. 102–106.

⁴ См.: 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. Том 2. М.: АСОУ, 2018. С. 17–31.

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. Идеи Н. В. Чехова о школе как образовательном институте общества / Е. Н. Астафьева // Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2017. — С. 296–303.
3. Астафьева, Е. Н. Институт школы в педагогическом наследии Н. В. Чехова / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 1. — С. 67–78.
4. Астафьева, Е. Н. Институт школы в педагогическом наследии Н. В. Чехова / Е. Н. Астафьева // Конференциум АСОУ. Сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2017. Вып. 2. — М.: АСОУ, 2017. — С. 590–598 [электронное издание].
5. Астафьева, Е. Н. Критика С. Н. Дурьлиным школы-казармы с позиций теории свободного воспитания / Е. Н. Астафьева // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. — 2017. — № 30 (49). — С. 18–25.
6. Астафьева, Е. Н. Образ свободного ребенка в педагогическом наследии С. Н. Дурьлина / Е. Н. Астафьева // Известия АСОУ: научный ежегодник. 2016 (4). — М.: АСОУ, 2017. — С. 116–123.
7. Астафьева, Е. Н. Педагогика свободного воспитания / Е. Н. Астафьева // История и современность в педагогической теории и практике: монография / под ред. Л. Н. Антоновой. — М.: АСОУ, 2017. — С. 185–224.
8. 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.
9. 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. Том 2. — М.: АСОУ, 2018. — С. 17–31.
10. Астафьева, Е. Н. Ребенок и детство в педагогическом наследии С. Н. Дурьлина / Е. Н. Астафьева // Учитель в системе современного антропологического знания / под ред. Л. Л. Редько. — Ставрополь: Бюро новостей, 2016. — С. 515–528.
11. Астафьева, Е. Н. Свободное воспитание в истории педагогики / Е. Н. Астафьева // Исторические пути развития образования и педагогики / под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2015. — С. 110–139.
12. 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.
13. Астафьева, Е. Н. Сергей Николаевич Дурьлин (1886/1889 — 1954) / Е. Н. Астафьева // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. — 2016. — № 3. — С. 55–61.

14. Астафьева, Е. Н. Ценности гуманизма как образ хорошей школы первой трети XX века / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2016. — № 1. — С. 115–129.

15. Вентцель, Н. К. Дом свободного ребенка (Как создать свободную школу). 3-е изд. / Н. К. Вентцель. — М.: Земля и фабрика, 1923. — 57 с.

16. Вентцель, К. Н. Освобождение ребенка. 3-е изд., испр. и доп. / Н. К. Вентцель. — М.: Земля и фабрика, 1923. — 20 с.

17. Вентцель, К. Н. Цепи невидимого рабства / Н. К. Вентцель. — [М.]: Посредник, 1906. — 11 с.

18. Зенов, М. С. Жизнь, отданная педагогике: к 100-летию со дня рождения Н. В. Чехова / М. С. Зенов, С. Степанов // Учительская газета. — 1965. — 26 июня.

19. Иванова, Н. А. Педагогические взгляды Н. В. Чехова на проблемы российско-педагогического движения второй половины XIX — начала XX в.: дис. ... к.п.н. / Н. А. Иванова. — Воронеж, 2007. — 222 с.

20. Кей, Э. Век ребенка / Э. Кей; пер. Е. И. М.: Издание В. М. Саблина, 1910. — 314 с.

21. Корнетов, Г. Б. Апостол свободного воспитания (К 160-летию со дня рождения К. Н. Вентцеля) / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 4. — С. 21–56.

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

23. Корнетов, Г. Б. К. Н. Вентцель — выдающийся представитель свободного воспитания в России / Г. Б. Корнетов //

Психолого-педагогический поиск. — 2017. — № 3 (43). — С. 91–119.

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

25. Корнетов, Г. Б. Педагогическая власть в контексте различных интерпретаций феномена власти / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2011. — № 4 (20). — С. 7–37.

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

27. 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.

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

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

30. Корнетов, Г. Б. [Предисловие к публикации брошюры Н. В. Чехова «Свободная школа. Опыт организации средней школы нового типа» (1907 г.)] / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический ежегодник. 2010 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2010. — С. 143.

31. Корнетов, Г. Б. Развитие теории и практики образования: история и современность: монография / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2018. — 460 с.
32. Корнетов, Г. Б. Становление и сущность передающей, порождающей и преобразующей педагогики / Г. Б. Корнетов // Известия Российской академии образования. — 2017. — № 4. — С. 46—57.
33. Королев, С. А. Метаморфозы власти. Опыт по микроистории: фило-софские аспекты / С. А. Королев. — М. : Весь мир, 2017. — 656 с.
34. Кудрявая, Н. В. Толстой-педагог: от народного учителя к учителю жизни: учебное пособие / Н. В. Кудрявая. — Тула: Музей-усадьба Л. Н. Толстого «Ясная Поляна», 2013. — 444 с.
35. Медынский, Е. Н. Старейший педагог Н. В. Чехов / Е. Н. Медынский // Советская педагогика. — 1945. — № 9. — С. 62—66.
36. 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.
37. Народное образование в России с 60-х годов XIX века / сост. Н. В. Чехов. — М. : Польза; В. Антик и К, 1912. — 224 с.
38. Седельникова, М. В. Н. В. Чехов — видный деятель народного просвещения / М. В. Седельникова. — М. : Учпедгиз, 1960. — 172 с.
39. Смирнов, О. Н. Академик Н. В. Чехов / О. Н. Смирнова // Начальная школа. — 1945. — № 7—8. — С. 47—49.
40. Суворкина, Е. Н. «Век ребенка» в век ребенка: культурологическая концепция Э. Кей / Е. Н. Суворкина // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусства. — 2016. — № 4 (37). — С. 109—113.
41. Толстой, Л. Н. Дневник Яснополянской школы за 1862 г. / Л. Н. Толстой // Пед. соч. — М. : Педагогика, 1989. — С. 201—205.
42. Толстой, Л. Н. Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят? / Л. Н. Толстой // Пед. соч. — М. : Педагогика, 1989. — С. 271—279.
43. Толстой, Л. Н. О свободном возникновении и развитии школы в народе / Л. Н. Толстой // Пед. соч. — М. : Педагогика, 1989. — С. 89—104.
44. Толстой, Л. Н. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы / Л. Н. Толстой // Пед. соч. — М. : Педагогика, 1989. — С. 134—200.
45. Торгашова, М. А. К 50-летию педагогической деятельности Н. В. Чехова // Советская педагогика. — 1940. — № 2. — С. 109—110.
46. Фотеева, А. И. Педагог, ученый, общественный деятель Н. В. Чехов / А. И. Фотеева // Советская педагогика. — 1986. — № 2. — С. 98—105.
47. Фуко, М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / М. Фуко; пер. с фр. — М. : Ад Маргинем, 2016. — 416 с.
48. Чехов, Н. В. Всеобщее обучение / Н. В. Чехов // Русская школа. — 1906. — № 12. — С. 102—119.
49. Чехов, Н. В. Организация и задачи начальной школы / Н. В. Чехов // Вестник воспитания. — 1905. — № 1. — С. 135—138.
50. Чехов, Н. В. Освобождение школы / Н. В. Чехов // Учитель. — 1907. — № 2. — С. 1—4.
51. Чехов, Н. В. Свободная школа. Опыт организации средней школы но-

вого типа / Н. В. Чехов. — М. : Т-во И. Д. Сытина, 1907. — 39 с.

52. Чехов, Н. В. Свободная школа. Опыт организации средней школы нового типа / Н. В. Чехов // Историко-педагогический ежегодник. 2010 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2010. — С. 143—161.

53. Чехов, Н. В. Типы русской школы в ее историческом развитии / Н. В. Чехов. — М. : Товарищество «Мир», 1923. — 149 с.

54. Шишони́на, Н. В. Общественно-педагогическая деятельность Н. В. Чехова до 1917 года / Н. В. Шишони́на // Страницы истории педагогики. Вып. 15. — Пятигорск: ПГЛУ, 2000. — С. 157—171.

55. Caroli, D. The new school movement in Russia: Konstantin N. Venttsel (1857—1947), the concept of “free upbringing” and the Declaration of the rights of the child / D. Caroli, G. B. Kornetov // History of Education & Children’s Literature (HECL). — Vol. XII. — № 2 — 2017. — p. 9—45.



В. Г. Безрогов

**ПЕРВЫЕ ФРАЗЫ
НАТРУЖЕННЫХ СТРОК:
ДВОЙНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ
В БУКВАРЯХ РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ
НАЧАЛА 1920-Х ГОДОВ¹**

УДК 811.161.1(075.2)(4)"192"

ББК 76.103(4)61,215.4=411.2

Учебники, подготовленные и изданные русской эмиграцией первой волны, рассмотрены с точки зрения состава первых фраз, помещаемых в их азбучной части до перехода к чтению небольших рассказов. Корпус этих фраз показывает не только явный и скрытый учебный план, то, что составители хотели и чего не хотели донести до детей содержанием первых предложений на родном языке. Их состав и последовательность, частота затрагиваемых в них тем и событий позволяют исследовать «третий учебный план», который неосознанно включался в учебники. В нем проявилось восприятие повседневности взрослыми, выброшенными на чужбину с родины, в такую же чужбину превращенной, и неосознанное транслирование его детям. Изучение 16 букварей, изданных в Латвии, Эстонии, Германии, Чехии и Польше, позволяет сделать вывод о значимых отличиях этого учебного плана от аналогичного содержания российских букварей 1890-х – 1910-х годов и советских букварей тех же 1920-х гг.

Ключевые слова: букварь; русская эмиграция; обучение беженцев; начальная школа.

V. G. Bezrogov

**THE WORK-WORN PHRASES:
DOUBLE REALITY
IN THE PRIMARIES OF THE RUSSIAN EMIGRATION
OF THE EARLY 1920s**

Textbooks prepared and published by the Russian emigration of the first wave are considered in the article from the point of view of the composition of the first phrases placed in their alphabet parts before the transition to small plot reading stories. The corpus of these phrases shows not only the open and hidden curriculum, that is, what the compilers wanted and what they did not

¹ Работа поддержана грантом РФФИ 17-06-00071а/ОГН..

want to teach the children as the meanings of the first studied sentences in their native language. Their structure and sequence, frequency of the subjects and events affected in them allow to see and investigate that “third curriculum” which unconsciously included in textbooks and owing to reflection in language of perception of daily life of the adults and children thrown out on a foreign land from the homeland, which in the same foreign land had been turned. The study of 16 manuals published in Latvia, Estonia, Germany, the Czech Republic and Poland, leads to a conclusion about the significant differences of this curriculum from the Russian textbooks of the 1890s-1910s and from the Soviet textbooks of the 1920s.

Key words: Primer (ABC book); Russian emigration; refugee education; elementary school.

Ребенок усваивает не одни только слова,
их сложения и видоизменения,
но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы,
множество мыслей, чувств, художественных образов,
логику и философию языка.
К. Д. Ушинский. 1861

Отправным пунктом должна служить осмысленная,
понятная фраза, речь, суждение, а не отдельные слова.
Э. Т. Янверк. Букварь. 1923

**Мы видим то, о чем читаем:
учебник как призма
и путевой фонарь**

Педагогический процесс получения образования не только интерпретирует события прошлого и настоящего, не только работает над вероятностью и репертуаром событий будущего. Обучение способно создать настоящее, обратив внимание на одну сторону жизни и отворачив наш взор от других¹. В этом плане особенно интересны школьные учебники. Они подчас выступают своего рода режиссером будущих событий, подмечаемых, планируемых, творимых теми, кто по данным пособиям учился. Или

театром, привлекающим зрителей на сцену: в начале ученик только зритель, в конце спектакля он выходит в жизнь, облаченный в сценический костюм, перешитый по его размеру за время обучения.

Учебник как «педагогическая призма для показа и отражения рекомендуемого спектра познаний» сам по себе весьма противоречив. В нем установлены грани для пропуска света знаний, фильтры его задерживания (явный и скрытый учебные планы). Помимо сознательно утаенного или вложенного в учебник, в него, как сквозь промокашку, проникает реальная реальность как своего рода

¹ Баранникова Н. Б., Безрогов В. Г., Тендрякова М. В. Педагогика в(з)гляда: к теории семантико-педагогического анализа иллюстрации в учебнике для начальной школы // «Картинки в моем букваре»: педагогическая семантика иллюстраций в учебнике для начальной школы. М.: ИТИП-РГГУ, 2013. С. 9–60.

«третий план, третье содержание». В условиях тотального контроля за учебниками такое незапланированное проникновение подчас сходит почти на нет. Тогда легче формировать людей, полагающих сказку былью. В других условиях самосознание составителей пособия проявляется сильнее. Оно также вполне утопично — по педагогическим и социокультурным основаниям. Однако незапланированное через него проникает более явно. Это незапланированное и воздействует на учеников, и свидетельствует о контексте жизни, об учебных и социальных практиках составителей учебников. Слои материала, сознательно и неосознанно заложенные в учебник, по-разному воспринимаются, воздействуют и влияют на обучающихся. Мозаика смыслов определяет потенциал «мета-послания», предъявляемого ученику, и в итоге — семантическую дидактику школьного учебника.

Слова песни В. В. Высоцкого из кинофильмов «Стрелы Робин Гуда» (1975) и «Баллада о доблестном рыцаре Айвенго» (1982) о влиянии на характер человека прочитанных им в детстве книг во многом относятся именно к учебникам. Каждый школьник открывает их намного чаще, нежели другие книги. Запланировано, что тексты неоднократно прочитываются, картинки рассматриваются, слова регламентируются, а подчас и навязываются. Мы не случайно

стремимся сначала побыстрее избавиться от школьных учебников, а затем бережно сохранить найденные на чердаке издания нашей школьной молодости, показать их детям и внукам: уж слишком активна роль учебника в нашей жизни. В «Стране невыученных уроков» (1965) Л. Б. Гераскина раскрыла их тайную власть так: «На столе лежали мои учебники. Они были изорванные, залитые чернилами, грязные и ужасно скучные. Но они были очень сильными. Они держали меня в душной комнате, заставляли решать задачу о каких-то допотопных землекопах, вставлять пропущенные буквы, повторять никому не нужные правила и делать многое другое»¹. Немалую силу учебников в определении событий жизни учившегося по ним поколения изучали американские социологи. Масштабный проект Д. Мак-Клелланда охватил исследование личностных качеств в зависимости от того, по каким учебникам училось то или иное поколение американцев². Была показана связь со школьными учебниками биографических стратегий и репертуара событий в жизни индивида и социума.

Исследования советских учебников, в частности, по географии, проведенные Г. А. Орловой, дали картину того, как несколько поколений советских граждан жили в стране чаемого настоящего, на «подмостках» «сценических» событий, когда, например, в

¹ Гераскина Л. В стране невыученных уроков. М.: Рипол-классик, 1997. С. 11.

² McClelland D. C. The achieving society. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1961; Окольская Л. А. Тема труда в иллюстрациях и текстах учебника для начальной школы: 1980-е – 2000-е годы // «На фоне Пушкина воспитанное детство»: педагогика визуального в учебнике и на картине. М.: Старица: Старицкая тип., 2011. С. 34–155.

школьных атласах и картах демонстрировались как построенные и действующие те комбинаты, фабрики и заводы, строительство которых еще даже не начиналось¹. События текущего дня формировались из светлого для партии будущего.

Напротив, азбуки и буквари, подготовленные и изданные в русском зарубежье, работали с прошлым как будущим. Будучи пособиями по языку и культуре утраченной родины, они конструировали образ дореволюционной России в глазах увезенных из нее детей². На неосознанном уровне в элементарные учебники проникали «элементы» эмигрантского существования. Формировался процесс поддержания языкового наследия, направленный на «реальность сохраняемого утраченного». В эту «реальность» проникали те события *реальности*, которую эмигранты старались не замечать, но в которой они и их дети жили изо дня в день. Образование в данном случае играло противоречивую роль: отключения учеников от происходящего ради происходившего и подсоединения их к текущим проблемам.

Азбука и первые фразы для чтения и письма.

Теория законченных предложений

Интересным семантическим полем служат первые фразы, помещаемые в азбучную часть букварей для понимания буквенных обозначений звуков речи. На их основе строится процесс восприятия, освоения и запоминания алфавитного ряда. В конце азбучной части отдельные фразы переходят в связные сюжетные рассказы из нескольких предложений. Рассказы должны быть предметом отдельного исследования, поскольку их содержание в большей степени продумано, нежели спонтанно. В данной работе мы остановимся по преимуществу на отдельных фразах, расположенных в букварях до объединяющих их сюжетных повествований.

При проведении исследования нами было сформировано две группы букварей. Центром основной группы стали эмигрантские издания первой половины 1920-х годов, времени наиболее острого вхождения русских беженцев в эмигрантскую жизнь. Для лучшего понимания ситуации и процесса в основную группу были включены все найденные и доступные для исследования буквари 1920-х годов, опубликованные вне советской

¹ Орлова Г. А. За строкою учебника: картографическая политика и советская школа в 1930-е гг. // Учебный текст в советской школе. СПб.; М.: Институт логики, когнитологии и развития личности, 2008. С.77–103; Она же. Овладеть пространством: физическая география в советской школе (1930–1960-е гг.) // Вопросы истории естествознания и техники. 2004. № 4. С. 164–185.

² Баранникова Н. Б., Безрогов В. Г. «Кто сохраняет словом образ дорогой»: учебники начальной грамоты в педагогике эмиграции 1920–1930-х годов // Вестник ПСТГУ. Серия IV: педагогика, психология. 2017. № 4 (46). С. 48–66.

России (в Латвии, Эстонии, Польше, Германии, Чехии). Контрольная группа включила в себя российские буквари 1890-х — 1910-х годов издания, времени относительного благополучия в стране, и советские учебники 1920-х — начала 1930-х гг. Материалы были подвергнуты диахронному и синхронному сопоставлению пофразно и по словно.

На основе изучения изданий 1890-х — 1930-х гг. мы рассмотрим те отдельные и наиболее простые фразы, которые появляются в азбучной части букваря параллельно изучению буквенных обозначений звуков и освоению чтения слов. Вычленились и рассматривались группы фраз на странице того или иного учебника и состав всего корпуса первых фраз в букваре. Из простых слов уже в азбучной части букваря формируются предложения. Они постепенно усложняются. Некоторые одиночные фразы являются не сингулярными, а универсальными: пословицами или поговорками, реже — загадками¹. Часть фраз взята из аналогичных пособий предшественников, остальные придуманы.

Эти фразы, как таковые, пока обойдены вниманием исследователей. Рассматривается состав и последовательность слов, а затем от «перечня слов» переходят сразу к разговору о «загадках, пословицах, поговорках, небольших рассказах, сказках, сти-

хах», но даже пословицы и поговорки из этого ряда идут в исследовательском дискурсе не столько как универсальные фразы, а уже как своего рода мини-рассказы². Однако в наборе и последовательности первых фраз, как нам думается, заключена бездна смыслов и уровней их предъявления, восприятия и понимания. Она присутствует даже в контексте механического, бессознательного чтения.

Составители букварей конца XIX столетия — первой трети XX в. стремились учесть осведомленность учеников в различных областях окружающей жизни, возможности восприятия ребенка определенного сословия, обучающегося в той или иной категории школ. Они размещали предложения друг за другом по их наполненности содержанием, эмоциональному отклику на них читателя, возможности «угадывания» смысла по началу предложения. Сначала во фразы помещались ближайšie, «автоматически» всплывающие ассоциации к существительным (подлежащим, предметам) — глаголы, прилагательные, наречия. Затем связки слов расширялись и компоновались.

В инвариантном алгоритме жанра начального учебника действовало два базовых параметра: 1) в состав предложений должны входить только слова из того набора букв, которые изучены к этому уроку; пока спектр изученных

¹ Сингулярное, или частное, высказывание сообщает о единичном, конкретном факте; универсальное имеет характер максимы, приложимой ко всем случаям данного рода. В букварах обычно сначала помещают сингулярные фразы, а затем начинают вводить обобщенные, универсальные.

² Корневский Е. И. Объяснительное чтение в русской начальной школе (1860–1917). М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. С. 62.

букв небольшой, слов очень немного; 2) из этих слов строится предложение с соблюдением двух критериев: предложение обязательно должно иметь смысл и быть не слишком сложным по своей синтаксической структуре. Критерий «доступности» первых, «отдельных предложений» «пониманию учащегося» был известен, по-видимому, всем составителям букварей изученного периода. Такое правило сформулировано одним из них в 1908 году как общее, которому следовал и данный автор¹.

Требование осмысленности первых фраз и отсутствие в то время «права» у ребенка самому изобретать первые фразу букваря (помимо работы с картинками) приводило к господству первых предложений в качестве «проводников» событий взрослого мира в разум детей. Первые фразы в букваре можно считать своего рода «точкой входа» в учебник, словесность и культуру — культуру сообщества, его языка, возникающих сюжетов, тем, проблем жизни, обсуждаемых в коммуникации между членами сообщества, и проблем самой коммуникации. Ученика приобщают к тем каналам, по которым письменная культура коммуницирует с подрастающими поколениями и ведет их по путям воспитания. То, как строятся первые фразы, какими словами обсуждаются и презенти-

руются в них темы, события, отношения, — важный момент для анализа той или иной педагогики и той или иной культуры в целом. Генезис этих фраз напрямую связан с их дидактическими, общеобразовательными и социализирующими функциями.

«Сцепление» слов в первоначальные мини-фразы показывает и обучает «обычным» ассоциативным связям. При рассмотрении блоков подобных фраз видна ассоциативная работа сознания составителя. Завершенные им фразы демонстрируют ученику лингвокультуру его языка и народа: «Брат спит. Грабли упали. Грибы растут. Азбука чиста. зуб болит. Рубаха вымыта. Лампа горит. Внук мал. Стул стоит. Мост широк. Куст засох. Холст тонок. Сноп просохли. Смола кипит. Лодка плыла. Палка тонка. Изба высока. Гора крута. Дом продан» или «Няня стара. Каша крута. Прут тонок. Лампа погасла. Гроза прошла. Струна лопнула. Яма глубока. Дорога грязна. Труба высока. Парус надулся. Дни ясны. Книга прочитана. Шляпа висит. Кухня мала. Армяк широк. Собака спит. Надя писала. Яблоня росла. Мясо вкусно»². При чтении таких рядов так и предстает перед внутренним взором фигура составителей букваря, в данном случае Н. Я. Ермина (?–?) и Н. Я. Некрасова (1856–1908), подстав-

¹ *Ананьев М.* Русская грамота: уроки чтения и письма. Ч. 1. Первый год обучения. Самарканд: Типо-лит. Г. И. Демурова, 1908. С. 4. Автор благодарит Н. Ф. Виноградову, М. И. Кузнецову, Е. Ю. Ромашину за консультации о процессе составления азбучной части букварей и эволюции различных к этому подходов. Разумеется, только автор ответствен за любые ошибочные положения данного текста.

² *Ермин Н., Некрасов Н.* Азбука совместного обучения чтению и письму. СПб.: Петербургский учебный магазин, 1902. С. 18–19.

ляющих к подлежащему субъекту — слову из букварного словарика — первую из его характеристик, которую педагог как культурный посредник, своего рода «медиатор», «вынимает» из своего сознания и объективирует в написанную/напечатанную фразу. Что может делать брат (мыслится — младший) в окружении ребенка, начинающего читать? Только спать, ибо этот брат еще младенец. Чем характерны грабли? — Все время падают (от того, что на них наступили в чулане?). Что происходит с грибами? — Они растут, это их основное качество. Для учителя важно, чтобы ребенок заботился о своем учебнике, поэтому «азбука чиста». Когда мы произносим слово «зуб» — ну, конечно, сразу всплывает слово «болит». Учитель не озабочен укрыванием ребенка от проблем мира, педоцентрическим вниманием к особенностям его психики и воображения, поэтому большой зуб вполне «просто» занимает в букваре свое место аномального явления как нормы случая. Основное внимание составителя уделяется не ребенку и его восприятию, а базовым словам, их связям, языку, которым должен овладеть ученик. Это слова контекстуализуются в логике взрослого. Такая ситуация видна в предложении о рубaxe. Если попросить у ребенка тех лет завершить фразу «Рубаха...», то он, скорее всего, выбрал бы другое слово — где-то, вероятно, между «новой» и «моей». Но для взрослого ума важно, что она «вымыта». У лампы два качества, два состояния, с этими номи-

ниями согласился бы и ученик, если бы ему дали возможность завершить такие фразы самому: «Лампа горит» и «Лампа погасла». Ассоциативные ряды приведенных двух наборов фраз, взятых с двух соседних страниц одного из букварей, показывают культуру того времени в главных, базовых характеристиках ее действующих лиц и присутствующих в ней предметов и явлений. Внук мал, а няня стара. Дни ясны, а мясо вкусно. Мост широк, а холст тонок — это важно. Важны просохшие снопы, кипящая смола, высокая изба. Сохраняются в последующих эпохах висящая шляпа, спящая собака и растущая яблоня, но широкий армяк уже непонятен. В некоторых случаях поменялись акценты: для человека начала XXI века книга, скорее, не прочитана, но известна, издана, а труба видна, заметна, чиста (не дымит).

После фраз из двух слов идут отдельные фразы и блоки фраз из трех слов («Мама мыла окно. Няня пряла нитки. Лиса рыла нору. Мама сажала лук. Кошка ловит мышку. Косарь косит траву. Сапожник шил сапоги. Мальчик читал книгу. Утром играла музыка. Плотник пилит липу. Пастух гонит стадо. Кузьма ловил рыбу. Пальма росла высоко», «Живи своим умом. Наташа копала лук. Отцу нужны рукавицы. Мамаша мыла раму. Коршун таскал кур. Мальчик мыл лицо. Маляр красит стол. Плотники строят избу. Брат караулит сад. Наша улица широка. Лисица ловила утят. Цыган купил лошадь. Птицы смолкли»¹ и т. п.), а затем блоки, в которых

¹ Там же. С. 20–21.

перемешаны фразы из трех и четырех слов (редко — пять). В расширяемых фразах описываемые ими события или качества вследствие уточнений обретают детализацию.

Если мы стянем все первые фразы, расположенные в азбучной части букваря, в единое квази-текстовое пространство, то мы можем получить что-то вроде «сжатого рассказа» о предлагаемом освоении картины мира учеником и о самой картине мира, одновременно и конструируемой, и существовавшей перед глазами составителей, «сжатого рассказа без детализации, пояснений и разъяснений»¹. Выстраивается канва, по которой ученик вступает в пространство читаемого текста, письменной речи и культуры фиксируемого бытия, своей фиксацией порождающего обозначение смыслов действий, предметов, качеств, состояний. Возникает некий квазирассказ из вроде бы независимых друг от друга фраз, когда над конкретными словами возникает метапространство содержания букваря, воплощенное в метанарративе.

Повествование первых фраз, как мы видим, чрезвычайно нагружено. В историческом контексте оно несет многие более общие символы и смыс-

лы плюс к буквальному значению. Например, между первыми фразами «Саша, не шали» «Родного слова» К. Д. Ушинского, «Сама мама» первых советских букварей и «У мамы сума» букварей эмигрантских пролезают весьма значимые семантические переходы. Эпохи, страны и обстоятельства жизни определяют внешние факторы развития семантической дидактики учебника.

В каждом букваре каждой исторической эпохи, региона, статуса аудитории, характера автора, даже переиздания при качественной переработке и т. п. присутствует своя фразовая стратегия, ближе либо дальше отстоящая от аналогичных стратегий в других букварях и изданиях. Эта стратегия активно воздействует на репертуар фраз, имеющийся в голове учащего и учащегося, актуализирующийся в учебнике. Первые фразы задают семиотику, интерпретацию происходящего, формируют контекст связи слов, предметов и действий. Они обучают видению, регистрации, объяснению, легитимации описываемого, т. е., по умолчанию, происходящего здесь или где-то, но непременно происходящего². Фраза, помещаемая в учебник, обладает своего рода «пре-

¹ Валгина Н. С. Теория текста. М.: Логос, 2003. С. 27. Говоря о сжатом рассказе фразы-зачина, вероятно, стоит одновременно вспомнить внимание к «фразовому механизму» и входящему в его состав слову «как потенциальному члену фразы, как бы части, выпавшей из фразового механизма», сформулированное в 1920-е годы редактором «Русской школы за рубежом» С. И. Карцевским (см.: *Фужерон И. И.* Внутрифразовые и межфразовые связи в свете теории С. И. Карцевского // *Межфразовые связи: кодирование и декодирование.* Отв. ред. В. С. Ефимова. М.: Ин-т слав. РАН, 2000. С. 4).

² Ср.: *Сверцев Е. Ю.* Первая фраза текста. Ее роль и происхождение // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики.* Тамбов: Грамота, 2017. № 12(86): в 5-ти ч. Ч. 4. С. 158–162; *Логический анализ языка. Семантика начала и конца / Отв. ред. Н. Д. Арутюнова.* — М.: «Индрик», 2002.

зумпцией реальности», поскольку «по определению» говорит о том, что имеет место быть. Допущения, подтверждающие ожидания от такого рода фраз, стремятся придать доверительность фразам из учебника¹. Безличность по определению взрослого повествователя, одиночность фразы, рисуемого ею «пейзажа» приводит ребенка к чувству одновременной реальности языка и описываемого, соответствия *verba dicere ergo sum*. **Реальности жизни**, идущей через язык и с его помощью. Жизни такой, поскольку она так названа.

Первые фразы позиционируют словарь, язык, предметы, качества, состояния, действия, культуру и повседневность в качестве санкционированных и регламентированных учебником. Факты, описываемые первыми фразами в букваре, выделяют постоянные качества предметов («то сито мало»), действия («шла мама»), побуждения («папа, пиши!», в том числе и распоряжения самому себе: «посоли масло»), принадлежность («наша солома»), результаты («упала на пол»), местоположение («стул стоит на полу») и т. д. Среди конкретных описаний/называний встречаются «факты вечности»: аксиомы, максимумы, афоризмы, пословицы, поговорки, загадки и т. п. У всех «азбучных фраз» имеется допущение по умол-

чанию: предложение воспринимается взрослым и детским читателем как в принципе возможное в том или ином месте один или много раз. Как мы уже сказали, фразы описывают, разрешают, поясняют, рекомендуют и т. д. нефантастические вещи. Пульсация первых фраз букваря создает из очевидных фактов и аксиом мозаику смыслов повседневного существования языка и самого говорящего.

Фиксация смысла происходит в чтении и обсуждении прочитанной фразы: «Обучать чтению по звуковой методе, а где введено и по ланкастерской, обратив при этом особенное внимание на то, чтобы довести учащихся до правильного понимания того, что читают; для него ученикам должно объяснять слова, фразы и целые отрывки... Учитель должен спрашивать учеников, начинающих читать, понимают ли они слова; тех же, которые читают хорошо и понимают слова, понимают ли они целые выражения, что и как они понимают из целого отрывка или статьи»². В начале XX века чтение фраз могло отпускаться на самостоятельную работу учеников: «Учителя... занимаются с учениками только при чтении отдельных слов, а чтение фраз предоставляют самим ученикам, занимаясь в то же время в других отделениях школы»³.

¹ Дубин Б. В. Протокол как букварь с картинками // <https://shalamov.ru/critique/212/> (полс. обр. 20.04.2018).

² Инструкция Симбирского губернского училищного совета учителям и учительницам городских и сельских начальных народных училищ Симбирской губернии // Народная школа. 1869. № 6.

³ Павлов А. П. Новая русская азбука для скорейшего изучения процесса чтения и письма взрослыми и детьми. Издание Алексеевского Военного Училища. М.: А. И. Снегирева, 1907. Ч. 2. С. 15.

Пространство чтения дополнялось местом, процессом и ритуалом записи¹. Сохранился циркуляр Киевского учебного округа 1859 года, где приводится описание учителем Страховским своей работы с первыми фразами в соединении с чтением как фраз, так и текстов: «Изучение отечественного языка, по современному воззрению, признано ныне единственно верным — исключительно практическое... Каждый урок я начинаю чтением, чтобы дети приобрели навык в искусстве произношения, чтобы, слушая мое чтение, замечали, что и как читается, и из того выводили бы заключение, как должно читать, сопровождая чтение краткими объяснениями слов и выражений. После того заставляю ученика прочитанное мною прочесть таким же образом и, смотря по надобности, исправляю недостатки в произношении. По прочтении я спрашиваю ученика, о чем он читал, где останавливался и для чего, заставляю его перечесть все предложения, значение которых я объясняю наглядно, заставляя написать на доске короткие, состоящие не более, как из двух слов предложения, например: ‘стол стоит’, ‘солнце светит’, ‘глаза глядят’»². В практике этого учителя первые фразы учебника, по-разному воспроизводимые, служили переходом, объединяющим

чтение, письмо, понимание, грамматику, «смысловые соединения» слов (И. И. Срезневский) и построение нормативной для данной лингвокультуры фразы, моделирующей событие, состояние, качество и т. п. Первые фразы становятся материалом и для грамматики, и для картины мира учащегося, фундаментом устойчивых образов, основой которых являются не отдельные слова, но их «базовые», как бы «неразделяемые» словосочетания, «общеважные» связи, по выражению того же И. И. Срезневского. «Дом стоит», «оса жужжит», а «машина», естественно, «едет». Сформировавшийся во второй половине XIX века опыт становится алгоритмом на рубеже XIX и XX веков и воспринимается затем в качестве методического наследия авторами букварей XX столетия.

Набор первых фраз, конечно, принципиально не формирует сложного синтаксического целого, как делает текст, но первые фразы сами по себе как бы создают связь со всеми последующими феноменами культуры (социальной и личной): языком, жизнью, письменностью, литературой. Каждая фраза по отдельности и все вместе они имеют значение путеводной нити в культуру и язык. Буквенные комбинации-символы слов, обозначаю-

¹ О процедуре ученического записывания как предмете историко-педагогических исследований см.: Баранникова Н. Б., Безрогов В. Г. Старые перья рисуют новый мир: практики письма в начальной школе первых советских поколений // «Букварь – это молот»: Учебники для начальной школы на заре советской власти, 1917–1932 гг. Сб. науч. тр. и материалов / Под ред. Т. С. Маркаровой, В. Г. Безрогова. М.: НПБ им. К. Д. Ушинского, 2011. С. 29–79; Reh S., Wilde D. (Hrsg.). Die Materialität des Schreiben- und Lesenlernens. Zur Geschichte schulischer Unterweisungspraktiken seit der Mitte des 18. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2016.

² Цит. по: Корневский Е. И. Объяснительное чтение. С. 18–19.

щих предметы, качества, действия, соединяются возможными (= правильными, постоянными) способами во фразы, создающие события. Они означают нечто совершенно простое, но через них сознание попадает в вербализуемый движущийся мир. Через них в этот мир входит ученик, оживает его, живет в нем и воспринимает его по заложенному учебником «списку регистрации». Структурирующие мир окружающего бытия первые фразы начального учебника могут таким образом демонстрировать различные вселенные, «петь» и даже «стонать» о создаваемом этим пением мире, вторично открывать ребенку его окружение с помощью дискретного и системного существования в фактах языка, создавать события в мире «простым» их названием и его фиксацией в печатной версии. Теория законченных предложений позволяет исследователю интерпретировать этот мир, в каждом поколении и регионе исторически конкретный.

**Завершенные фразы
в непроговоренном мире
иноземья: семантическая
дидактика учебника грамоты**

В какой мир попадал читатель первых фраз подготовленного эмигранта учебника, изданного в зарубежье в 1920-е годы? Мир дореволюционного детства составителей учебника? Мир изгнавшей эмигрантов родины? Мир эмигрантского сообщества? На какой мир ориентировали читателя составители эмигрантских учебников? Какому миру (мирам) его учили — осознанно и неосознанно? Вопрос сложный, и

однозначно на него ответить вряд ли возможно.

Изучение корпуса первых фраз в эмигрантских учебниках 1920-х гг. может внести лепту в прояснение данной неопределенности. Для историко-педагогического изучения атмосферы создаваемого данными фразами контента мы разработали метод исследования первых законченных фраз в букваре. Идеология этого метода изложена выше. Нам думается, что он до некоторой степени и, конечно, весьма гипотетично, но все же позволяет реконструировать тот внутренний мир составителей начальных пособий по языку и грамоте, который неизбежно становился фоном планируемого педагогического общения учителя и ученика. Предлагаемый метод имеет некоторое сходство с психологической и социологической методиками неоконченных фраз, когда респонденту предлагается завершить фразы, первые части которых напечатаны в анкете. По выбираемым вариантам, степени их разнообразия, частотности применения делаются разнообразные выводы о внутреннем мире человека, социальных (и лингвистических, групповых и т. п.) стереотипах, паттернах речевых практик и бессознательных аллюзиях. Ценности и (не)соответствие им, ожидания, установки, механизмы совладания с ситуациями, их осмысление проявляются в завершении фраз. В учебниках мы встречаемся уже с цельными, оконченными фразами, составленными как бы вразбивку по мере освоения букв алфавита. Эта внесюжетная разбивка, позволяющая под то или иное правило, навык чтения по-

добрать относительно любые слова (в пределах известных букв и освоенного числа слогов), дает желанию составителя своего рода *carte blanche* для выражения своего понимания реальности. Исследователю остается подхватить эту карту и расшифровать сознательно-бессознательное послание составителя: ребенку, учителю, родителю, самому себе, истории, языку, родине, стране и космосу.

Изучая наборы первых фраз, мы обращали внимание, в том числе на передаваемую ими общую атмосферу, складывавшуюся из смыслов не связанных сюжетом, но рядом размещенных предложений. Выделяя и фиксируя ее характерные черты, регистрировали частотность тем, их контекстуальность в квазитексте наборов первых фраз на конкретной странице учебника и во всем азбучном блоке. Наши наблюдения и предварительные выводы, полученные на основе рассмотрения завершенных фраз азбучной части эмигрантских букварей, носят, конечно, исключительно гипотетический характер. Герменевтика и экзегеза предложений, их прочтение произведены нами на основе каждого учебника как целого и всех найденных учебных книг. Выявление скрытого смысла тех или иных фраз является исследовательским конструктом. Нет архивных документов, связанных с подготовкой, обсуждением, редактурой рассмотренных учебников; нет возможности опереться на методические поурочные рекомендации, на конспекты уроков и на воспоминания проводивших их учителей. Мы имеем только одну часть из многих, консти-

туировавших педагогический процесс и его содержание, но для нашей точки зрения и уровня достоверности достаточную. Эта часть создавала рамки процесса обучения и предлагала его многоуровневое содержание.

Доминирующим отличием общего характера атмосферы первых фраз в учебниках эмиграции первой половины 1920-х годов по сравнению с «благополучными годами» можно считать подспудно разлитое в этих изданиях ощущение разорванности и принципиальной невосстановимости относительно гармоничного порядка вещей. В лучшем случае, показано, что требуются значительные усилия для восстановления повседневной частной и общей упорядоченности, нормальной связи явлений и вещей. В дореволюционных и ранних советских (до конца 1920-х гг.) изданиях доминирует идея позитивности мира, окружающего детей и взрослых. Возникающие в нем проблемы обычны. Они решаются легко и давно отработанными способами. Не так в букварях российского зарубежья.

Ключевыми примерами могут стать «Азбука» Э. Н. Дормидонтовой и «Русская азбука» Н. Н. Троицкого, впервые опубликованные в Ревеле в 1921 и 1922 годах. В самом начале, на странице 9 пособия Дормидонтовой дан такой блок фраз: «Осина сломана. Сними с Сони сор. Соли сало, соли мало. Мало масла и сала. Масса ос. С ними сама мама. Он сам сломал сани. Она сама сломала лом. Оно само сломало лилии. Они сами сломали оси. Ссора — срам. Они слили масло на рис». На странице 21 у Троицкого чи-

таем: «...ок-на раз-би-ты, гра-бли сло-ма-лись, бу-ма-га ра-зор-ва-на... сосед ру-бит де-ре-во... наш де-душ-ка на-шел гриб, со-ба-ка у-ку-си-ла его в но-гу... у те-ти бо-лит го-ло-ва...»¹.

Тема разбитого, поломанного, ущербного, смерти вещей, животных и даже людей в учебниках 1890-х—1900-х гг. представляла как неособенный и нестрашный факт жизни. Если есть поломка, проблема — ее надо просто решать, чинить. Поломка от человека или от животного (укус) — нормальный жизненный факт. Нет никакого вселенского негатива. Сломал — починим, восстановим, поймаем, убьем волка, задровавшего и разорвавшего на глазах ребенка овцу, и т. п. Наборы вроде бы аналогичных фраз эмигрантских учебников передают ощущение безнадежности. Нет мелких происшествий — они все глобальны по трагической невозможности восстановления status quo. **Читателя — учителя, родителя, ребенка — приучают к разладу во вселенском масштабе, разладу, который не побороть, не преодолеть, но с которым можно и нужно смириться и жить, в нехватке ресурсов создавая маргинальные быт и жизнь. Чувство «внедомья», шаткость положения, душевный надлом приводили к растерянности, нередко к чувству беспомощности, утраты интуитивного ощущения онтологического порядка, прочности**

мира². Простые и обыденные вещи, которые показывали ученикам в учебнике и обсуждали с ними посредством, в том числе, контекстной атмосферы книжного разворота и пространства учебной книги в целом, становятся поэтому демоническими, «возвышаются» и раскручиваются до мини-катастроф. О них предупреждают, их демонстрируют как события (ранее — как легко исправляемое покушение на событие), учат с ними смиряться.

Аналогичным образом трансформируются темы детских шалостей и отсутствия родителей — одного или обоих, постоянного либо временного. Одинаковые действия приобретают совсем иной масштаб. Фраза из учебника «Родное слово» К. Д. Ушинского («Саша, не шали»), попадая в эмигрантское издание, теперь демонстрирует один из очень серьезных и драматичных для эмигрантского детства клубок проблем: безнадзорность, скученность, отсутствие обычного мира игрушек, деформацию среды, издерганность взрослых, реакцию на психологическую неустойчивость, негативные черты характера детей как проявление защитных механизмов, и т. д. Шалости ребенка в замкнутом и экзистенциально неустойчивом мире становятся для взрослых составителей учебников серьезнейшей темой. То,

¹ *Дормидонтова З. Н.* Азбука. Рис. А. Гринева. Ревель: Варрак, 1921. С. 9; *Троцкий Н. Н.* Русская азбука. Чтение и письмо (с ударениями). По новой орфографии. Ревель. Издание книжного магазина Ф. Вассерман, 1922. С. 21.

² *Данилкина Н. В.* В. В. Зеньковский и русская молодежь в эмиграции: религиозный реализм как ответ на исторические вызовы // Нансеновские чтения 2014. Русская школа за рубежом: прошлое и настоящее. СПб.: РОО ИКЦ «Русская эмиграция», 2016. С. 302–306; *Лантеева Т. Н.* Источники по истории гимназического образования русского зарубежья в фонде А. В. Флоровского в архиве РАН // Там же. С. 317–319.

что «Мура и Шура сорили»¹, совсем иначе выглядело в пространстве чтения эмигрантского учебника, нежели в пространстве чтения букваря в утраченной России. Даже шалившая во ржи Маша появляется в эмигрантском букваре не случайно: теперь важно не русское поле, а шалость, нарушающая хрупкое равновесие быта эмигрантских семей. Отрицательные результаты капризов и шалостей теперь особо подчеркиваются («Луша и Раиса шалили и сломали весло» и т. п.). Шалости, слезы, капризы создают особую мелодию в «симфонии» первых фраз. Редкий случай порядка подчеркивается особо: «Ученики смиренно сидели в классе. Учитель и учительница были ими довольны»².

Размаху шалостей помогает отсутствие родителей, а нередко и взрослых вообще — особый и важный момент в жизни и букварях эмигрантских детей. Фразы «мама ушла», «папа и мама ушли» идут рефреном по всем учебникам эмиграции. Мамы и папы существуют вне общения с детьми и внимания к детям, в отличие от дореволюционных и самых ранних

советских букварей. В лучшем случае они *что-то* для них делают («Мама сшила Пете рубашку»³). Чаще мама и папа описываются как самостоятельные «монады», с которыми что-то происходит. Обострялись или впервые возникали разные сложные ситуации, порожденные трудностями и стрессом переездов и неустроенности. Родители, когда/если они уцелели, жили, например, нередко врозь, разойдясь реально навсегда либо временно по разным помещениям из-за проблем с квартирой. Часто один из родителей отсутствовал вообще. Мы уже не говорим о сиротстве, об эмиграции целыми учебными заведениями вне какой-либо связи с семьями. В любом случае вставал вопрос о том, где жить детям. Один из, вероятно, не очень характерных, но милых сердцу составителей ответов на него проникает на страницу учебника: «У мамы руки малы. Мы жили у папы»⁴. Папа может даже «петь» (ни в одном дореволюционном и раннем советском букваре он до такого не «опускается/поднимается»), но его никто не слушает⁵. Подчеркивается «лузерность», неудачливость взрослых⁶. «*Что-то*»,

¹ Акинфиева Е. Хочу читать! Новый наглядный букварь. 1 изд. Берлин: А. Терне. 2 изд. Берлин: Отто Кирхнер и Ко., 1922. С. 15.

² Акинфиева Е. Хочу читать! С. 20, 19; *Троцкий Н. Н.* Русская азбука. С. 54.

³ Акинфиева Е. Хочу читать! С. 30.

⁴ *Попова И. А.* Друг детей. Ревель: Rahvaulikool, 1922. С. 13.

⁵ Акинфиева Е. Хочу читать! С. 23.

⁶ *Попова И. А.* Друг детей. С. 18. Уже после проведения исследования и написания этой статьи удалось познакомиться с работами В. Ю. Волошиной, где на совсем других источниках выявлены те же проблемы, которые высветились в букварях. Данный параллелизм, возникший независимо и полученный в применении различных методов к нетождественным материалам, свидетельствует, надеюсь, что мы оба на верном пути. См.: *Волошина В. Ю.* Проблемы в организации школьного образования русского зарубежья в 1920–1930-е гг. // Нансеновские чтения 2014. Русская школа за рубежом: прошлое и настоящее. СПб.: РОО ИКЦ «Русская эмиграция», 2016. С. 21–27; также: *Дехтерев А. П.* Новое в отношении семьи и школы в русской эмиграции // Русская школа за рубежом. 1927. № 24. С. 702–706.

происходящее со взрослыми как таковыми, не так уж сильно затрагивает детей или не затрагивает вовсе, даже несмотря на некоторую опасность для взрослых («У мамы у шеи оса», «У мамы роза хороша, а лоза засохла», «Мама пошла на чердак»)¹. Данная ситуация резко контрастирует с благополучной картиной межпоколенческих взаимоотношений, которая воспроизводилась в перепечатках материала из букварей, подготовленных до возникновения зарубежной России: «Мама дома месила тесто. Дети сидели около мамы, писали и рисовали...»². Связь и взаимоотношения поколений прописаны позитивно в дореволюционных букварях, подчеркивавших внимание к родителям,

развивавших эмпатию и внимание к старшим («Наша мама умна», «Мама рожь жала; у нея спина устала», «У мамы болят зубы», «Мать хворала», «Варя мила и маме, и няне», «Я маме сын, я маме мил; и мама мила», «Напишу я маме с папой: “милая мамаша, милый папаша!”»³ и мн. др.). Аналогичную ситуацию мы встречаем и в букварях 1918—1927 гг., изданных на советской территории⁴. Даже высокая степень идеологизации социума не сразу оторвала родителей от детей, отправляя первых в массовом порядке на фабрики и колхозные поля⁵. Как мы увидели, в эмигрантских изданиях в начале 1920-х, однако, далеко не все так же безоблачно во внимании детей ко взрослым и наоборот.

¹ Акинфиева Е. Хочу читать! С. 19; Троицкий Н. Н. Русская азбука. С. 23.

² Красное солнышко. Наглядный русский букварь по новому правописанию. Составлен по В. А. Флерову и Л. Н. Толстому. Рига.: Кн. маг. Д. Цымлов, 1924. С. 25.

³ Пастухов А. Дружок. Год 1-й. Азбука и первая после азбуки книга для русского и церковно-славянского чтения. М.: М. Д. Наумов, 1905. С. 6, 29, 55; Бунаков Н. Азбука и уроки чтения и письма в трех книжках. 87-е изд. СПб.: М. М. Гутзац, 1907. С. 22; Криж В. Ф. Азбука для сельских школ, русская и церковно-славянская. 4-е изд. М.: И. Ф. Жирков, 1905. С. 12, 14, 37. Фигура няни уходит или трансформируется в советских букварях, исчезает или проблематизируется в эмигрантских. Например, в букваре Е. Акинфиевой «Хочу читать!» (1922) изображены издевательства ребенка над няней и ее педагогическая неэффективность в контексте фактической безнадзорности за «сходившими с катушек» детьми (Безрогов В. Г. Родного копия верна, или Свой среди других: букварь русского зарубежья // Нансеновские чтения 2014. Русская школа за рубежом: прошлое и настоящее. СПб.: РОО ИКЦ «Русская эмиграция», 2016. С. 260–261). Защитные реакции детей на катастрофические обстоятельства требовали иных стилей работы с ними, такой помощи им и руководства ими, на которые няни из прошлого были перейти не в состоянии.

⁴ Тимакова А. Семья и школа. Азбука и первоначальное чтение после азбуки (по новому правописанию). М.: Рус. книгоизд-во, 1918; Свилле П., Кеббе К., Нечаева А. Вперед!: первая ступень (букварь). Уфа: Уфим. Кантонный отд. нар. образования, 1923; Афанасьев П. О. Читай, пиши, считай. Букварь с материалом для чтения, письма и счета. Изд. 2-е. М.; Л.: Госиздат, 1924; Богоявленский Л. П., Жебунева М. Н., Рыбникова М. А. Ручеек. Букварь для деревенской школы. Изд. 2-е. М.; Л.: Госиздат, 1927 и др.

⁵ Сверчков И. Пионер. Детский букварь. Изд. 3-е. Л.: Госиздат, 1925; Байдина А. В. Всем неграмотным ребятам. Букварь для городских школ и ФЗС. М.: Работник просвещения, 1930; Венгров Н., Осмоловский Н. Мы в колхозе. Букварь для школ западной Сибири. Отв. ред. А. Ф. Поляков. Осенний семестр. 11-е, перераб. изд. Новосибирск: Запсиботделение, 1931 и др.

Взрослые в эмиграции, само собой, гораздо чаще пишут письма. Мамы и тети все время что-то шьют. Они привлекают к тому и другому детей. В такой ситуации возникает редкий случай, когда показана работа детей (не всегда успешная) внутри сложных межпоколенческих и межстатусных отношений в семье («Нина пишет письмо тете», «Катя шила няне шубу на меху. Шуба была мала»)¹. Частое применение слова «мал, мало» и т. п. обрело не только лингвометодическое обоснование. В редчайших случаях взрослые передают детям что-то им интересное и для них ценное. Это ни в коем случае не игрушки, не навыки, не совместно проведенное время и т. п. Это передача детям (на время или навсегда) тех материальных или символических ценностей, которые вывезли с собой взрослые: «У мамы были бусы. Мама дала бусы Лене. Лена была рада»².

Параллельно образу взрослых в ослабленных межгенерационных связях с детьми идет разговор о фауне. Животные выступают как в роли взрослых людей, так и сами по себе. В первом случае мы видим интересную смену той обычной обстановки, в которой раньше изображались животные басен и сказок. Символический апофеоз перемены среды можно наблюдать в букваре «Друг детей»

И. А. Поповой, где на странице 50, уже после перехода от законченных фраз к сюжетам, помещен текст из басни И. А. Крылова о лисе и винограде. В нем сказано, что лиса забралась в сад и пробует достать высоко висевшую гроздь. Рядом с текстом, однако, дана иллюстрация, показывающая лису не в саду, а перед высокой стеной на типичной пыльной и пустынной улице бедного предместья европейского города. На улице доминирует длинный высокий забор, деревьев почти нет. Лиса печально смотрит на торчащую в небо из-за стены виноградную лозу и размышляет о явной невозможности достать с нее спелую гроздь. Нет смысла даже попытаться, хотя поугаривать себя вполне возможно.

Животные в обычных для них ролях в эмигрантских букварях становятся заметно более опасными, чем в дореволюционных и продолжавших их ранних советских изданиях. Подчеркивается их потенциальная или реальная конфликтность с человеком. «Жало у змеи», «Пес укусил за руку Никиту», «Кошка хитрое животное»³. Кошки и во многих дореволюционных букварях изображались без умления («Кошка напала на мышку», «Кот съел мышку. Мышка пискнула и замолкла. Кот съел мышку», «Кошка задушила дрозда»)⁴. Составители

¹ Акинфиева Е. Хочу читать! С. 27; Попова И. А. Друг детей. С. 21.

² Попова И. А. Друг детей. С. 17.

³ Акинфиева Е. Хочу читать! С. 20, 28, 29. Так же и о лисе в параллельном первом фразе рассказике из двух предложений: «Сказала лиса кролику: зачем ты, кролик, роешь такие узкие норы? «Затем, чтобы ты, лисанька, не пришла ко мне в гости», – отвечал кролик» (Попова И. А. Друг детей. С. 38–39). Вопрос о пределах гостеприимства был очень сильно обострен в эмигрантской среде.

⁴ Тихомиров Д., Тихомирова Е. Букварь для совместного обучения. М.: М. Г. Волчанинов, 1893. С. 8; Душечкин Я. Раздельная азбука. Новгород: Губ. Правление, 1895; Добровольский В. Русская грамота. Букварь для народных школ. СПб.: Ф. А. Сущинская, 1897. С. 13.

ориентировались на практическую крестьянскую субкультуру. Однако в дореволюционных изданиях нет подчеркивания негативной составляющей в характере этого домашнего животного. Коты нужны для практических целей, и это нормально. В эмиграции же кот поистине приобретает демонический характер, подчеркивая проблемы человеческого общежития, которое портит людей через животных и приписывает животным негативные человеческие характеристики¹. Другие животные также не только не добреют, но и, в полном негативном смысле этого слова, звереют. Им вторят насекомые: блохи, осы, пауки, комары и пр., прилетает на «пир» даже муха-цеце. Насекомыми полны наборы первых фраз в эмигрантских изданиях. Прекрасные пернатые тоже не избежали смыслового переодевания и акцентирования нехарактерных для дореволюционных букварей образов. Птицы теперь — это не толь-

ко соловьи прошлого, которые «пели в нашем лесу», но еще и злые своей вестью вороны («Точно сажа черен, злой и веший ворон»)². Слово «злой» становится весьма распространенным. Появляются фразы, давно забытые в учебниках к концу XIX века: «Луша хороша, а Маша зла» либо в них невиданные: «Злую собаку держат на цепи», «Я боюсь злых собак»³.

В первых фразах букварей много пострадавших от разных «злых». Среди потерпевших и люди, и животные. Значимо больше, чем ранее, встречается фраз типа «Оса укусила брата в щеку. ...У сестры на щеке сидит комар... Собака укусила ребенка», «Рана Жени не мала. ...У Жоры жар. Ему дали хину. ... Ране Леша было хуже. ... Маша, не чеши рану на руке.... Мазь для Вали не худа. Рана не мала, но лань еще жива», «ранили Мирона... Наума ранили. Нил носил Науму рис и манну. Нил с Наумом росли на Руси»⁴. Часто встречаются

¹ Безрогов В. Г. Родного копия верна... С. 259–260.

² Акинфиева Е. Хочу читать! С. 16; Попова И. А. Друг детей. С. 35.

³ Акинфиева Е. Хочу читать! С. 16; Троицкий Н. Н. Русская азбука. С. 36, 30. Просто «злая собака» присутствует в дореволюционных букварях, но чаще всего в общем, назывном виде внутри перечислений предметов и их качеств.

⁴ Троицкий Н. Н. Русская азбука. С. 36, 37. Попова И. А. Друг детей. С. 14, 19, 39, 32. «Злые» в эмигрантских букварях встречаются примерно в 3,4 раза больше, чем в контрольной группе. Антипод «хорошие», обычно в форме «хорошо, хороша, хорошо», встречаются еще реже, от 5,9 до 7,9 раз в зависимости от границы подсчета. Среди изданий русского зарубежья встречаются переработки или продолжения прежних учебников, в которых позитива больше. Частота слова «хорошо» и производных от него повышается к рубежу 1920-х – 1930-х гг. Есть значительные различия между конкретными учебниками как в основной, так и в контрольной группе. Например, в контрольной группе присутствуют издания с ярко выраженным позитивом (например, букварь Х. Корчинского: *Корчинский Х. В. Букварь. Школа обучения-образования. 2е изд. СПб.: Т-во М. О. Вольф, 1907*) и с менее ярко выраженным, чьи показатели сближаются с перепечатками в русском зарубежье, хотя и не достигают их, если переиздания переработаны. Среди эмигрантских изданий встречаются буквари как с почти полным отсутствием в каноне первых фраз такого слова, так и с его некоторым присутствием, равно как и в дореволюционных букварях есть пособия с очень частым «хорошо», а есть и другие. Встречаются яркие примеры, которые «вешают» больше соответствующих единиц подсчета на других страницах и в других букварях. Поэтому количественные методы в изучении данной темы имеют весьма ограниченное и более чем относительное значение.

больные. Это и взрослые, и дети, и животные («У брата болит шея», «У слона на спине рана»)¹. В «сводки» об их здоровье нередко заложена надежда: «больной выздоравливает», «больной стал поправляться»². Это чуть ли не единственная тема, в которой нарушение «правильного порядка» сопровождается темой его восстановления. Однако этот процесс никак не связан с активностью читателя: такая активность полагается ничемной, не влияющей на исход дела. Становится важной не фигура доктора, очень популярная в советских букварях, но аптекаря, поскольку деньги в семье находились, прежде всего, на лекарство, а не на врача: «Аптекарь приготовляет лекарство». Ему можно верить, так как «в аптеке весы верные»³. Слово «боль» (и производные от него: «болен, больна, больно» и т. п., а также «горе») появляется как одно из основных, подсказываемое менталитетом эмигрантского сообщества. Оно по очереди прилагается к самым разным персонажам — к маме, к брату, к детям с разными именами, просто к «девочке» и к «ребенку».

Боль постоянно причиняют растения. Команда «Рви цветы!», появляющаяся в «Русской азбуке» Н. Н. Троицкого на стр. 47, взывает то ли к тактике выжженной земли, то ли к ненависти по отношению к аккуратной постриженной Европе, то ли просто апеллирует к воспитанию пос-

лушности в учениках. Дети особенно «внимательны» именно к цветам: «Варвара сорвала розу». Полезные растения также подвергаются опасности: «Щади дыни: они еще малы». И взрослым, и детям не хватает сил на правильный, заботливый уход за растениями: «Лоза и роза засохли... Лиза засушила розу... У мамыши роза хороша, а лоза засохла»⁴. Взрослые дамы оказываются внимательнее к цветам, чем к винограду. Составители букварей лучше регистрируют и с негативной, беспросветной стороны подчеркивают события проблемного характера, повышая их удельный вес при взгляде ученика на действительность.

Особой темой выступают деньги и ценности. Эмигрантские буквари намного чаще дореволюционных и советских говорят о суме и наполненности бюджета, хотя и «не в деньгах счастье, а в нас самих». Бок о бок идут фразы о важности достатка и о том, что «железом золото добывают». Показательно такое место, стянувшее в себя обе идеи и перемешавшее их: «Овца руно растит, а скупой денег копит не про себя. Одно золото не старится. Не тот богат, кто много имеет, а тот, кто малым доволен». С персонажем, который доволен малым, букварь обсуждает уровень цен. Аналогично дореволюционным отмечается важность золота и серебра.

¹ Троицкий Н. Н. Русская азбука. С. 28; Акинфиева Е. Хочу читать! С. 25.

² Там же. С. 48; Дормидонтова З. Н. Азбука. С. 23.

³ Там же. С. 42, 34.

⁴ Акинфиева Е. Хочу читать! С. 18, 16; Попова И. А. Друг детей. С. 26. Кто диктует автору-составителю применять именно слово «засохли»? Никто. Оно выражает ее внутреннее состояние и взгляд на мир.

Однако в контексте жизни в изгнании выражения «Из золота делают разные вещи», «Золотое кольцо... Золото и серебро металлы», «Золотое кольцо стоит очень/весьма дорого», «Цепочки для часов делают из золота, серебра и других металлов...», «Жемчуг драгоценный камень» приобретали дополнительную ценность поддержания жизни, понятную взрослым, а возможно, и детям¹.

Есть и другие темы среди первых фраз азбучной части букварей, которые в них представлены иначе, нежели в дореволюционных и ранних советских изданиях. Например, иначе дана смерть. Хотя она и была обычной гостьей в букварях конца XIX — начала XX вв., но теперь она выступает как произвольный, а не как неизбежный фактор. Если в букваре 1892 года мы читаем «От смерти нет лекарства», то в букваре 1922 года встречается лишь первая часть истории о зайце, убитом охотником и — не воскрешенном («Вдруг охотник выбегает, Прямо в зайчика стреляет; Пиф-паф, ой-ой-ой, Умирает зайчик мой»). Одной из первых однофразных загадок появляется в учебнике загадка о пуговице: «Маленький Данилка в петельке удавился»².

Можно обнаружить и другие значимые несоответствия в «регистрации» конкретных событий, в но-

минации общих характеристик или качеств той или иной ситуации, в самой «материи существования» первых сентенций в букваре. В целом, общая атмосфера первых фраз эмигрантских букварей показывает нам противоречивые и неосознанные попытки осмыслить новое существование, проступающие сквозь необходимый для детей позитив и концептуальное отношение к традиции. В азбучной части учебников данная ситуация в чем-то, вероятно, даже более явно видна, нежели в составе следующих за ней первых сюжетных рассказиков для чтения³. Контекст первых фраз приучает юного читателя с детства к проблемному, дисгармоничному миру, в котором часто крадут, перешивают, выясняют отношения, следят за ценами и продовольствием, передают ценные вещи, живут в тесном соседстве с другими дядями и тетями, неприятными детьми и животными. Эти фразы таким образом обращают внимание учеников на события повседневности, что являются свидетельством о неустойчивости взрослых, транслируемой молодежи. «У мамы болит палец... брат упал с лестницы... золотое кольцо стоит очень дорого...», «У брата болит шея... поросенок упал в яму... ученик опоздал вчера на урок...», «...Кафтан брата разорван... графин упал на пол и разбился... в наше село пришли сол-

¹ Попова И. А. Друг детей. С. 37, 33, 35, 20; Троицкий Н. Н. Русская азбука. С. 34, 40, 56, 25, 16, 41, 51.

² Ермин Н., Некрасов Н. Азбука совместного обучения чтению и письму. 5 изд. СПб.: Русский кн. магазин, 1892. С. 28; Троицкий Н. Н. Русская азбука. С. 56; Попова И. А. Друг детей. С. 38.

³ См.: Баранникова Н. Б., Безрогов В. Г. Практика учебного книгоиздания в русском зарубежье: берлинский вариант // Историко-педагогический журнал. 2017. № 2. С. 159–180.

даты...», «грязный пол... злую собаку держат на цепи... Петуху обрезали крылья... он запачкал пальцы чернилами, горчица горька, эта задача для нас трудна...», «Елена и Емилия уехали в деревню... Есть на свете много бедных.... Зови детей домой! Закрой окно! Зима стояла холодная. Записка лежит на столе. Заплати портному! Змея шипит.... . Золотое кольцо.... Задачу мальчик решить не мог.... Ездок упал с лошади.... Золото и серебро — металлы», «Наша еда — каша. Саша ела кашу, но мало. Она дала её Даше. ...», «Цена на дыни и дули [груши] пала. ... На руку Саши села цеце. ... Цена на цепи не мала», «Тетья Маня у ямы. ... Дуня дала коту рыбу, но тете надо рыбу на уху...», «Лоза и роза засохли. У Маши росла роза. Мороз заморозил лозу. Лиза засушила розу. Луша хороша, а Маша зла. Зима суха. У мамы роза хороша, а лоза засохла», «...У Миши слеза. ... Луша и Раиса шалили и сломали весло. У мамы у шеи оса», «Маша шалила во ржи. ... Жара иссушила мураву. ... Жало у змеи...», «... Папа пел, а Паша пил. Папироса упала в сор. ... У орла упало перо» — такого рода фразы, где все время что-то не так, помещенные вместе, своей семантической дидактикой создавали в итоге общий контекст начального чтения¹. Даже рядом с обычным в учебниках такого рода позитивом постоянным рефреном звучит минор: «Эти ягоды

созрели рано. Эти дети принесли из лесу ежа. Этот калач горяч. Эта девочка упала и ушиблась...»². Дети падают и ушибаются во все времена и во многих учебниках, но в данное время и в данном месте рассеяния беженцев такое событие «охотнее» регистрируется сознанием и предьявляется ученику в виде элементарных, базовых фраз, конституирующих не только синтаксис языка, но и «синтаксис» окружающей ученика среды.

Мелкие ссоры в ограниченном пространстве сложного бытия, иные содержание и структура повседневной деятельности, подчас нарочито обращенной к необычным или недостаточным в том или ином качестве предметам, наглядно демонстрирует «Азбука» З. Н. Дормидонтовой 1921 года: «Лампа мала. Липа росла. Она напоминала лису, а он слона. Спи, пора! Спилили сосну напрасно. Попроси пилу и спили липу у паромы. Папа уронил лампу. Лампа упала на пол. Он писал. Она написала. Оно списало. Они спорили о России... Мама писала, а папа спал. Сима попросила у Нила пилу. Она сама пилила слона на полу. Нил уронил пилу и сломал слона и пилу. Сима с Нилом поспорили. Ссора. Мама помирила Симу с Нилом»³. Заметим в скобках, что мама мирит детей, но не препятствует распилю слона, так как кроме слона, вероятно, нет других игрушек и нечем заняться.

¹ Троицкий Н. Н. Русская азбука. С. 25, 28, 31, 32, 36-37, 56; Попова И. А. Друг детей. С. 16, 20, 21; Акинфиева Е. Хочу читать! С. 16, 19, 20, 23.

² Троицкий Н. Н. Русская азбука. С. 51.

³ Дормидонтова З. Н. Азбука. С. 12.

**Растерянность частного
vs катастрофы всеобщего:
заключение как проект**

Теория и методика изучения репертуара первых фраз азбучной части букваря позволили выявить, что мир учебников русской эмиграции возникающие в нем полочки, раны и болезни видел как катастрофу, связанную с утратой онтологического порядка, утратой личностных опор. Бремя изгнания подчеркивало и тем самым создавало из потока жизни те события, которыми оно отмечено в сознании беженцев. Исследование начальных учебников для чтения показало пер-

вые законченные фразы их азбучной части особыми «классификаторами» эпохи и «актуализированными единицами» бытия (С. И. Карцевский). Мир первых фраз учебников конца XIX — начала XX в. более устойчив и благополучен. В советские учебники катастрофический слом действительности проник на рубеже 1920-х — 1930-х годов в виде глобальных социальных и природных катаклизмов: преодоление деструкции превращали в пафос нового мира¹. Фразы родного языка, попадая в буквари, творили считываемую с мира реальность как матрицу.

¹ Куляпин А. И., Скубач О. А. Образ мира в школьных учебниках конца 1920-х — начала 1930-х гг. // Лингвистика и школа — IV. К 90-летию со дня рождения Михаила Викторовича Панова (1920–2001): материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Л. Б. Парубченко. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2011. С.157–162; Они же. Азбука социализма: учебники русского языка 1920-х — 1930-х годов // Семиотика и поэтика отечественной культуры 1920–1950-х годов. Отв. ред. С. А. Комаров. Ишим: ИГПИ им. П. П. Ершова, 2012. С. 294–303; см. тж.: Шевченко В. А. Юные безбожники против пионеров. М.: Алгоритм, 2009. С. 260–272, 280–293, 304–309, 315–320.

Источники

Основная группа

1. 1921 Давис И. Родной мир. Книга для обучения русскому языку. 24-е изд. Рига: Вальтерс и Рапа.

2. 1921 Дормидонтова Э. Н. Азбука. Рис. А. Гринева. Ревель: Варрак.

3. 1922 Попова И. А. Друг детей. Ревель: Rahvaulikool.

4. 1922 Троицкий Н. Н. Русская азбука. Чтение и письмо (с ударениями). По новой орфографии. Ревель. Издание книжного магазина Ф. Вассерман.

5. 1922 Акинфиева Е. Хочу читать! Новый наглядный букварь. 1 изд. Берлин: А. Терне. 2 изд. Берлин: Отто Кирхнер и Ко.

6. 1922 Острогорский А. Я. Живое слово. Прага: Ymca press.

7. 1923 Давис И. Новая русская азбука. Обучение чтению, письму и разговорной речи. Рига: Вальтерс и Рапа.

8. 1923 Декен К. Моя первая русская книга. Рига: Вальтерс и Рапа.

9. 1923 Янверк А. Букварь. Ревель: Kool.

10. 1924 Красное солнышко. Наглядный русский букварь по новому правописанию. Составлен по В. А. Флерову и Л. Н. Толстому. Рига. (Кн. маг. Д. Цымлов, 1924–1925; Изд-во Гудкова 6 изд. 1932, 7 изд. 1934, 8 изд. 1939, 9 изд. 1940).

11. 1925 Озолин Э. П., сост. Друг. Азбука и первое чтение после азбуки. 3 изд. Рига: А. Гулбис (и то же в 1927).

12. 1925 Подарочек добрым деткам. Русско-славянский букварь и первое наставление в Законе Божиим. Варшава: Синод. тип.

13. 1927 Дехтерев А. П. Новое в отношениях семьи и школы в русской эмиграции // Русская школа за рубежом. № 24. С. 702-706.

14. 1928 Селунский А. Веселый букварь для деревенских детей. Рига: Вальтерс и Рапа.

15. 1929 Гудков Н. Наглядный русский букварь по новой орфографии. 2-е изд. Рига: Изд-во Гудкова.

16. 1930 Ошинь М. Наша жизнь. Учебник русского языка. Рига: Вальтерс и Рапа.

17. 1930 Кириллов К. М. Русская азбука в картинках. Варшава: кн. маг. Л. Индицкого.

Контрольная

и вспомогательная группа

18. 1869. Инструкция Симбирского губернского училищного совета учителям и учительницам городских и сельских начальных народных училищ Симбирской губернии // Народная школа, № 6.

19. 1892 Аугенберг И., Соостэ М. Азбука для обучения письму и чтению. 4-е изд. Либава: М. Петерсон.

20. 1892 Ермин Н., Некрасов Н. Азбука совместного обучения чтению и письму. 5 изд. СПб.: Русский кн. магазин.

21. 1893 Тихомиров Д., Тихомирова Е. Букварь для совместного обучения. М.: М. Г. Волчанинов.

22. 1893 Павленков Ф. Азбука-копейка. СПб.

23. 1894 Азбука, составленная комиссией учителей Екатеринбургского уезда. 4е изд. Екатеринбург: Екатеринбургская Неделя.

24. 1894 Барышников П. Русская и церковно-славянская азбука. М.: И. Н. Кушнерев.

25. 1894 Букварь Пашкова. Изучение по картинкам. 13-е изд. М.: И. И. Пашков.

26. 1895 Душечкин Я. Раздельная азбука. Новгород: Губ. Правление.

27. 1895 Ислентьев В. Русский букварь. Казань: Тип. Имп. ун-та.

28. 1896 Глинка С. Звуковой букварь. М.: А. А. Левенсон.

29. 1897 Добровольский В. Русская грамота. Букварь для народных школ. СПб.: Ф. А. Сущинская.
30. 1898 Белый В. Наша азбука. 10е изд. Одесса.
31. 1898 Павленков Ф. Наглядная азбука. 17-е изд. СПб.: Общественная польза.
32. 1900 Баранов А. Наше родное. Русский и церковнославянский букварь. СПб.: Д. Д. Подубояринов.
33. 1900 Новая краткая азбука. 6-е изд. М.: Сыгин.
34. 1902 Паульсон И. И. Первая учебная книжка. СПб.: Р. Голике.
35. 1902 Вахтеров В. П. Первый шаг. Букварь для письма и чтения. М.: И. Д. Сыгин.
36. 1902 Ермин Н., Некрасов Н. Азбука совместного обучения чтению и письму. СПб.: Петербургский учебный магазин.
37. 1903 Букварь для воскресных школ. М.: В.Рихтер.
38. 1903 Зюкова П. А. Товарищ. Азбука для обучения чтению и письму. СПб.: Вскоды.
39. 1903 Новейшая полная российская азбука. М.: Сыгин.
40. 1904 Авилова П. Азбука для совместного обучения чтению и письму. СПб.: Скороходова.
41. 1904 Гречушкин С. И. Мир Божий. Русская азбука для обучения чтению и письму. 2-е изд. М.: Г. Лисснер и Д. Совко.
42. 1905 Александрович М. Школка грамоты. Начатки родного языка, Христова учения и счета для крестьянских ребят. М.: И. Д. Сыгин.
43. 1905 Вахтеров В. П. Русский букварь для обучения письму и чтению, русскому и церковнославянскому. М.: И. Д. Сыгин.
44. 1905 Криж В. Ф. Азбука для сельских школ, русская и церковнославянская. 4-е изд. М.: И. Ф. Жирков.
45. 1905 Пастухов А. Дружок. Год 1-й. Азбука и первая после азбуки книга для русского и церковно-славянского чтения. М.: М. Д. Наумов.
46. 1906 Зюкова П. А. Товарищ. Азбука для обучения чтению и письму. М.: И. Д. Сыгин.
47. 1907 Бунаков Н. Азбука и уроки чтения и письма в трех книжках. 87-е изд. СПб.: М. М. Гутцац.
48. 1907. Корчинский Х. В. Букварь. Школа обучения-образования. 2-е изд. СПб.: Т-во М. О. Вольф.
49. 1907. Павлов А. П. Новая русская азбука для скорейшего изучения процесса чтения и письма взрослыми и детьми. Издание Алексеевского Военного Училища. М.: А. И. Снегирева.
50. 1908. Ананьев М. Русская грамота: уроки чтения и письма. Ч. 1. Первый год обучения. Самарканд: Типо-лит. Г. И. Демурова.
51. 1918 Тимакова А. Семья и школа. Азбука и первоначальное чтение после азбуки (по новому правописанию). М.: Рус. книгоизд-во.
52. 1918 Флеров В. А. Новый русский букварь для обучения чтению и письму без слияния звуков: по новому правописанию. 31-е изд. М.: Флеров.
53. 1923 Свиале П., Кеббе К., Нечаева А. Вперед!: первая ступень (букварь). Уфа: Уфим. Кантонный отд. нар. образования.
54. 1923 Флеров В. А. Новый русский букварь для обучения чтению и письму без слияния звуков: для шк. I и II ступени. М.; Пг.: Госиздат.
55. 1924 Афанасьев П. О. Читай, пиши, считай. Букварь с материалом для чтения, письма и счета. Изд. 2-е. М.; Л.: Госиздат. (изд. 3-е—24-е, 1925—1930).
56. 1925 Сверчков И. Пионер. Детский букварь. Изд. 3-е. Л.: Госиздат.
57. 1927 Богоявленский Л. П., Жебунева М. Н., Рыбникова М. А.

Ручеек. Букварь для деревенской школы. Изд. 2-е. М.; Л.: Госиздат.

58. 1930 Байдина А. В. Всем неграмотным ребятам. Букварь для городских школ и ФЭС. М.: Работник просвещения.

59. 1931 Венгров Н., Осмоловский Н. Мы в колхозе. Букварь для школ западной Сибири. Отв. ред. А. Ф. Поляков. Осенний семестр. 11-е, перераб. изд. Новосибирск: Записботделение.

60. 1931. Пешковский А. М., Андреевская М. А., Губская А. П. Первые уроки русского языка. Грамматика, правописание, развитие речи, стиль: 1-й год обучения: кн. для ученика. Изд. 5-е. М.: ОГИЗ, Учпедгиз.

61. 1932 Аврорин В. А. и др. Sikun pokto: Sikun pokto: əsimə nanaj taeəoeori daŋsani / Букварь нанайского языка. Л.: Учпедгиз.

62. 1933 Прейс П. Учебник русского языка для латышской начальной школы. Часть 1. М.: Прометей.

63. 1936 Василевич Г. М. Əwədi bukwar. Эвенкийский букварь. М.-Л.: Учпедгиз.

64. 1940 Афанасьев П. О., Шапошников И. Н. Учебник русского языка для начальной школы. (Грамматика и правописание). Часть 1. 1-й и 3-й классы. Рига: ВАПП.

Литература

65. Баранникова, Н. Б. «Кто сохраняет словом образ дорогой»: учебники начальной грамоты в педагогике эмиграции 1920–1930-х годов / Н. Б. Баранникова, В. Г. Безрогов // Вестник ПСТГУ. Серия IV: педагогика, психология. — 2017. — № 4 (46). — С. 48–66.

66. Баранникова, Н. Б. Практика учебного книгоиздания в русском зарубежье: берлинский вариант / Н. Б. Баранникова, В. Г. Безрогов // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 2. — С. 159–180.

67. Баранникова, Н. Б. Старые перья рисуют новый мир: практики письма в на-

чальной школе первых советских поколений / Н. Б. Баранникова, В. Г. Безрогов // «Букварь — это молот»: Учебники для начальной школы на заре советской власти, 1917–1932 гг. Сб. науч. тр. и материалов / Под ред. Т. С. Маркаровой, В. Г. Безрогова. — М.: НПБ им. К. Д. Ушинского, 2011. — С. 29–79.

68. Безрогов, В. Г. Родного copia верна, или Свой среди других: букварь русского зарубежья / В. Г. Безрогов // Нансеновские чтения 2014. Русская школа за рубежом: прошлое и настоящее. — СПб.: РОО ИКЦ «Русская эмиграция», 2016. — С. 253–264.

69. Валгина, Н. С. Теория текста / Н. С. Валгина. — М.: Логос, 2003. — 173 с.

70. Волошина, В. Ю. Проблемы в организации школьного образования русского зарубежья в 1920–1930-е гг. / В. Ю. Волошина // Нансеновские чтения 2014. Русская школа за рубежом: прошлое и настоящее. — СПб.: РОО ИКЦ «Русская эмиграция», 2016. — С. 21–31.

71. Гераскина, Л. В стране невыученных уроков / Л. Гераскина. — М.: Рипол-классик, 1997. — 448 с.

72. Данилкина, Н. В. В. Зеньковский и русская молодежь в эмиграции: религиозный реализм как ответ на исторические вызовы / Н. В. Данилкина // Нансеновские чтения 2014. Русская школа за рубежом: прошлое и настоящее. — СПб.: РОО ИКЦ «Русская эмиграция», 2016. — С. 301–310.

73. Дубин, Б. В. Протокол как букварь с картинками / Б. В. Дубин // <https://shalamov.ru/critique/212/> (полс. обр. 20.04.2018).

74. Корневский, Е. И. Объяснительное чтение в русской начальной школе (1860–1917) / Е. И. Корневский. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. — 201 с.

75. Куляпин, А. И. Образ мира в школьных учебниках конца 1920-х — начала 1930-х гг. / А. И. Куляпин,

О. А. Скубач // Лингвистика и школа — IV. К 90-летию со дня рождения Михаила Викторовича Панова (1920—2001): материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. Л. Б. Парубченко. — Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2011. — С. 157—162.

76. Куляпин, А. И. Азбука социализма: учебники русского языка 1920-х — 1930-х годов / А. И. Куляпин, О. А. Скубач // Звезда: лит.-художеств. журн. — 2009. — № 8. — С. 195—201, переизд.: Семиотика и поэтика отечественной культуры 1920—1950-х годов: коллективная моногр. / отв. ред. С. А. Комаров. — Ишим: ИГПИ им. П. П. Ершова, 2012. — С. 294—303.

77. Лаптева, Т. Н. Источники по истории гимназического образования русского зарубежья в фонде А. В. Флоровского в архиве РАН / Т. Н. Лаптева // Нансеновские чтения 2014. Русская школа за рубежом: прошлое и настоящее. — СПб. : РОО ИКЦ «Русская эмиграция», 2016. — С. 311—319.

78. Логический анализ языка. Семантика начала и конца / Отв. ред. Н. Д. Арутюнова. — М. : «Индрик», 2002. — 648 с.

79. Окольская, Л. А. Тема труда в иллюстрациях и текстах учебника для начальной школы: 1980-е — 2000-е годы / Л. А. Окольская // «На фоне Пушкина воспитанное детство»: педагогика визуального в учебнике и на картине. — М.-Старица: Старицкая тип., 2011. — С. 34—155.

80. Орлова, Г. А. За строкою учебника: картографическая политика и советская школа в 1930-е гг. / Г. А. Орлова // Учебный текст в советской школе. — СПб.; М. : Институт логики, когнитологии и развития личности, 2008. — С. 77—103.

81. Орлова, Г. А. Овладесть пространством: физическая география в советской школе (1930—1960-е гг.) / Г. А. Орлова // Вопросы истории естествознания и техники. — 2004. — № 4. — С. 164—185.

82. Сиверцев, Е. Ю. Первая фраза текста. Ее роль и происхождение / Е. Ю. Сиверцев // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики — Тамбов: Грамота, 2017. — № 12 (86): в 5-ти ч. — Ч. 4. — С. 158—162.

83. Фужерон, И. И. Внутрифразовые и межфразовые связи в свете теории С. И. Карцевского / И. И. Фужерон // Межфразовые связи: кодирование и декодирование. Отв. ред. В. С. Ефимова. — М. : Ин-т слав. РАН, 2000. — С. 3—16.

84. Шевченко, В. А. Юные безбожники против пионеров / В. А. Шевченко. — М. : Алгоритм, 2009. — 351 с.

85. McClelland D. C. The achieving society. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1961. — 512 p.

86. Reh S., Wilde D. (Hrsg.). Die Materialität des Schreiben- und Lesenlernens. Zur Geschichte schulischer Unterweisungspraktiken seit der Mitte des 18. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2016. 325 S.

Л. Ю. Панина



**СТАНОВЛЕНИЕ ИСТОРИИ
ПЕДАГОГИКИ КАК НАУКИ
И УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА
В СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
НАУКЕ ДОВОЕННОГО ПЕРИОДА**

УДК 37(091)

ББК 74.03(2)61

В статье рассмотрены вопросы становления истории педагогики как науки и учебного предмета в советский период развития отечественного образования. Эта проблема стала дискуссионной с момента восстановления в правах педагогики в Постановлении «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936 г.). История педагогики также рассматривалась как идеологически важная дисциплина. Вследствие этого возникла необходимость ее теоретико-методологического обоснования. В данной статье приводится аналитический обзор дискуссии, развернувшейся на страницах журнала «Советская педагогика» в довоенное время.

Ключевые слова: Советская педагогика и образование; история педагогики; журнал «Советская педагогика».

L. Y. Panina

**THE FORMATION OF THE HISTORY
OF PEDAGOGICS AS A SCIENCE
AND EDUCATIONAL SUBJECT
IN THE SOVIET PEDAGOGICAL SCIENCE
OF THE PRE-WAR PERIOD**

The article deals with the formation of the history of pedagogics as a science and educational subject in the Soviet period of development of national education. This problem became debatable from the moment of restoration in the rights of pedagogics in the Resolution «On pedological perversions in the system of Narkompros» (1936). The history of pedagogy was also seen as an ideologically important discipline. As a result, there was a need for its theoretical and methodological justification. This article provides an analytical overview of the discussion that unfolded on the pages of the journal «Soviet pedagogics» in the pre-war period.

Key words: Soviet pedagogics and education; history of pedagogics; journal «Soviet pedagogics».

Обращение к педагогическому прошлому необходимо, так как оно нуждается в адекватном объяснении, осмыслении, именно через это можно наметить основные векторы интерпретации современных вопросов образования. Советский период развития отечественного образования является неотъемлемой частью нашего педагогического прошлого. В это время были заложены теоретико-методологические основания педагогики, которые и сегодня остаются базисом теории и практики образования.

Не является исключением и история педагогики, изучению которой в советский период придавалось важное идеологическое значение. Становление и системное оформление истории педагогики как раздела науки и учебного предмета в советское время не было простым и однозначным, несмотря на превалирование классового подхода в науке, который отвергал другие точки зрения. Наиболее рельефно данная полемика представлена на страницах журнала «Советская педагогика», который являлся флагманом педагогической науки. Для более полного раскрытия этих вопросов рассмотрим историко-политический контекст данного периода.

Международная ситуация в 1930-х гг. (приход к власти фашистских режимов в Италии, Германии, Испании), изменения во внутренней политике СССР (укрепление авторитарной власти Сталина, политические процессы, репрессии, подготовка к войне) во многом повлияли на смену государственного идеологического вектора: произошел отказ от идеи

мировой революции, начался поиск национальных основ советской власти (возвращались многие имена деятелей культуры, пересматривались события русской истории и пр.), интернациональное воспитание постепенно заменялось военно-патриотическим. Во многом этому способствовали принятая в 1936 г. Конституция СССР и «Краткий курс истории ВКП(б)» (1938), которые дали толчок для нового витка пропаганды.

В этот период происходит государственный разворот к истории, ее переосмысление и возвращение в школу. Объявлен конкурс на создание первого учебника по истории СССР, для работы над которым было привлечено несколько групп ученых, а некоторые историки (Е. В. Тарле и др.) по этому случаю были даже восстановлены в правах. Сначала вышел конспект учебника, который был подвергнут жесткой критике И. В. Сталиным, С. М. Кировым и А. А. Ждановым в «Замечаниях по поводу конспекта учебника по “Истории СССР”» и «Замечаниях о конспекте учебника “Новой истории”». Это говорит об усилении государственного влияния на образование, заинтересованности власти в стабильности учебного процесса и контроле над развитием науки.

Новый этап развития советской педагогической науки и образования в конце 1930-х гг. связан с принятым в июле 1936 г. Постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», в котором подверглась резкому осуждению педология как антимарксистская

лженаука, а педагогику и педагогов предлагалось «восстановить полностью в правах»¹. В апреле 1937 г. 1-е Всероссийское совещание по педагогическим наукам подвело итоги реализации партийных решений и наметило дальнейшие перспективы развития педагогики.

В июле 1937 г. был создан журнал «Советская педагогика», который стал «средоточием научно-педагогической мысли в стране»². Несмотря на то что среди основных направлений работы нового издания были политически обусловленные цели, например: «реализация исторических решений партии и правительства в школе», «марксистская разработка всех важнейших педагогических проблем, содействие глубокому изучению Маркса, Энгельса, Ленина, Сталина»³ и пр., журнал прежде всего восстанавливал в правах педагогику и создавал новую советскую педагогическую науку.

В центре внимания авторов журнала, особенно в его первые годы, были наиболее актуальные вопросы школьной практики: воспитательная работа, повышение успеваемости, преодоление второгодничества и пр. Однако вопросы становления советской педагогики как науки также были не менее важными в свете принятых в 1931–1936 гг. постановлений ЦК ВКП(б) и Совнаркома СССР о пу-

тях становления и совершенствования советской школы и педагогической науки.

Наряду с педагогикой происходило восстановление в правах и истории педагогики. Так, уже в первом номере «Советской педагогики» в статье «О задачах журнала» в числе других была поставлена задача критического анализа «буржуазного педагогического наследства»: «С одной стороны, мы имеем голое и абсолютное отрицание возможности использования буржуазного наследства, особенно в области дидактики, а с другой — некритическое перенесение в наши советские условия самых реакционных буржуазных теорий (педология, метод проектов, тесты и т. д.). Вопрос о правильном использовании историко-педагогического наследства как отечественного, так и западноевропейского на основе указаний товарищей Сталина, Кирова и Жданова является очень важной, ответственной задачей. Журнал наш обязан развернуть работу в этом направлении и одновременно содействовать созданию истории педагогики народов СССР»⁴.

Именно в этом направлении и стала разворачиваться работа. По содержанию публикаций условно можно выделить два периода в становлении истории педагогики как учебного предмета и научной дисциплины.

¹ О педологических извращениях в системе Наркомпросов // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сб. документов. 1917–1973 гг. / Сост. А. А. Абакумов и др. М.: Педагогика, 1974. С. 174.

² О задачах журнала // Советская педагогика. 1937. № 1. С. 10.

³ О задачах журнала // Советская педагогика. 1937. № 1. С. 12.

⁴ Там же. С. 12–13.

Первый, довоенный (1937–41 гг.), связан с первоначальным накоплением информации, обсуждением программ, учебников, а также самого предмета истории педагогики, характер статей часто эмоционален, ярко прослеживается образ автора.

Во втором, послевоенном (1947–49 гг.) периоде статьи более выдержаны, их содержание отличает большее теоретизирование и методологическая направленность. Однако все публикации имеют очевидную идейно-политическую и идеологическую составляющую. Отметим, что в военное время журнал не прекращал своей работы, но интересующая нас тематика была затронута только в статье Г. Е. Жураковского «Некоторые вопросы преподавания истории педагогики» (1943, № 11–12).

В указанные периоды было опубликовано около 30 статей, касающихся различных вопросов преподавания истории педагогики, а также связанных с обсуждением самого научно-методологического аппарата данного раздела педагогической науки. Авторами статей, как правило, выступали наиболее авторитетные ученые в этой области: Н. А. Желваков, Г. Е. Жураковский, Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева и др.

Рассмотрим специфику публикаций довоенного времени.

В одной из первых статей, посвященных преподаванию истории педагогики, В. И. Чистяков описывает

требования, необходимые для данного курса: «в основу работы по истории педагогики должны были положены указания товарищей Сталина, Кирова и Жданова, данные ими в “Замечаниях на конспекты учебников по истории СССР и по новой истории”», необходимо, «чтобы курс истории педагогики прививал диалектико-материалистический взгляд на воспитание и образование» и «обеспечивал действительное овладение мировой педагогической культурой, критическое усвоение и переработку буржуазного педагогического наследства»¹.

Далее автор подвергает критике изданную Наркомпросом РСФСР в 1936 г. программу по истории педагогики для педагогических училищ (сост. В. Желваков). В качестве основных ее недостатков указываются несоответствие установленной в «Замечаниях» периодизации Нового времени для гражданской истории, недостаточное внимание педагогам-материалистам и борьбе между материализмом и идеализмом с точки зрения марксизма, недооценка педагогического учения Маркса, Энгельса, Ленина, Сталина.

Отметим, что уже в этой первой статье намечены основные проблемные места в преподавании истории педагогики, которые будут рассмотрены в трудах других авторов и сохранят свою актуальность в советской историко-педагогической науке спустя годы.

Прежде всего встал вопрос о задачах истории педагогики, которые, ис-

¹ Чистяков В. И. К вопросу о программе и преподавании истории педагогики в педучилищах // Советская педагогика. 1937. № 4. С. 99.

ходя из программы 1936 г. для педучилищ, состояли в следующем: «последовательное изучение важнейших событий и фактов истории воспитания и образования, критическая переработка теоретического наследства буржуазной педагогики, учет достижений теории и практики советской школы. Значение историко-педагогических знаний в деле конкретного подхода к проблемам теоретической педагогики»¹. Данные задачи, по словам В. И. Чистякова, «лишь частично соответствуют подлинным задачам современного курса истории педагогики», так как он не дает знания «материалистической, большевистской, т. е. подлинно научной истории педагогики, знания диалектико-материалистического учения о воспитании и образовании»².

Здесь необходимо вспомнить о главном принципе истории педагогики, который прослеживается во всех статьях данной тематики, — партийности. Педагогика всегда была связана с философией. В основание советской педагогики положена марксистско-ленинская философия, а она, по словам В. И. Ленина, всегда партийна, поэтому история педагогики, «непосредственным образом связанная с философией и ее историей, так же партийна, как и философия»³. Ее партийность заключается в том, что «она провозгласила принципы большевизма в воспитании и образовании и борется за неуклонное их осуществление». Партийность состоит также в том,

чтобы «на основе марксизма-ленинизма педагогическое наследство, созданное в условиях капиталистического строя, критически усвоить и переработать в интересах построения советской школы»⁴.

Однако, отмечал автор, такой критической переработки буржуазного педагогического наследия еще не сделано, хотя это необходимо для правильного овладения мировой педагогической культурой, для развития и укрепления советской школы и теории педагогики. В. И. Чистяков находил в данной работе следующие пороки:

— некоторые историки педагогики вместо настоящей критики становятся апологетами буржуазной педагогики, механически перенося их учение в теорию и практику советской школы (например, теория отмирания школы);

— есть и другая крайность: многие историки педагогики отгораживаются от педагогического наследия, критически не перерабатывают, а только его отрицают;

— имеющиеся попытки критической переработки буржуазного педагогического наследия проходят в отрыве от практики советской школы;

— основной порок заключается в том, что на изучение истории педагогики сильно повлияла историческая школа Покровского. Его главный тезис: «история — политика, опрокинутая в прошлое», — переносился и на историю педагогики, поэтому ученые оценивали деятельность педагогов

¹ Там же. С. 101.

² Там же.

³ Чистяков В.И. К вопросу о программе... С. 101.

⁴ Там же.

прошлого под углом зрения современной действительности (например, что он (т. е. классик педагогики) сделал для советской школы?), и, как следствие, часто необъективно зачислялись в разряд тех, у которых нечему учиться. Соответственно, значение педагогов мира принижалось, а критическая переработка их педагогического наследия не стимулировалась.

Указанные пороки и противоречия в изучении истории педагогики, особенно зарубежной, и в дальнейшем вызывали горячие дискуссии среди исследователей.

В № 10 за 1938 г. опубликованы Проект программы¹ и объяснительная записка к программе по истории педагогики для пединститутов, в которой были учтены замечания, представленные педагогами. В основу положены следующие принципы: партийности, использования (при критической переработке) прогрессивных достижений педагогической мысли прошлого, вооружения будущего педагога педагогическим мастерством и вооружения его на борьбу с извращениями в области педагогики². «Задача истории педагогики показать, как развивались на различных этапах жизни человечества педагогическая жизнь и школа; выяснить, что марксистско-ленинская педагогика использует все наиболее ценное, что имелось в разви-

тии педагогической мысли и школы»³. Отметим, что постановка задач и определение предмета истории педагогики в дальнейшем активно обсуждалось на страницах журнала.

Кроме того, важным является требование строить курс таким образом, «чтобы он не превращался в ряд не связанных между собой, самодовлеющих тем, следующих друг за другом только в хронологической последовательности. Нужно четко показывать, как каждая педагогическая система и состояние школы на каждом этапе ее развития обусловлены классово-вой борьбой своего времени»⁴. На всеобщую историю отводится 46 ч. (57,5 %), на историю педагогики СССР – 34 ч. (42,5 %). Следуя установленной СНК СССР и ЦК ВКП(б) периодизации гражданской истории, всеобщая история педагогики также делится на 5 периодов: педагогика древнего мира, педагогика средних веков, педагогика нового времени (от французской буржуазной революции XVIII в. до Парижской коммуны), педагогика в период от парижской коммуны 1871 г. до конца мировой войны (1918 г.), педагогика после мировой войны. При этом в Объяснительной записке подчеркнуто, что останавливаться на педагогических системах Коменского, Локка, Руссо, Песталоцци, Гербарта,

¹ Проект программы по истории педагогики по истории педагогики для педагогических институтов // Советская педагогика. 1938. № 10. С. 86–93.

² Медынский Е. Н. Новая программа по истории педагогики // Советская педагогика. 1938. № 10. С. 81.

³ Объяснительная записка к программе по истории педагогики // Советская педагогика. 1938. № 10. С. 83.

⁴ Там же.

Фребеля, Дистервега нужно подробнее, подчеркивая в них много ценного, а буржуазную педагогику после 1871 г. необходимо излагать кратко, так как это период «начала загнивания капитализма и упадка буржуазной культуры»¹. В последнем разделе зарубежного периода вообще необходимо показать студентам дальнейший рост реакции в буржуазной педагогике, разгром науки, культуры и школы в странах с фашистским режимом.

Изложение истории педагогики СССР должно было быть проникнуто советским патриотизмом и любовью к социалистической родине, вестись «в духе любви к великому русскому народу, показа его творческих сил, уважения к замечательным русским педагогам прошлого времени, ненависти к царизму, угнетавшему многочисленные народы, населявшие Россию»². История педагогики СССР также содержит пять разделов: просвещение в Киевской Руси и Московском государстве (X—XVII вв.), просвещение в России в XVIII и 1-й половине XIX в., педагогика 2-й половины XIX в., народное просвещение периода первой и второй буржуазно-демократических революций, главнейшие этапы развития теории и практики советской школы. Заметим, что хронологически последний раздел продолжается вплоть до текущего времени и включает рассмотрение истории педагогики, т. е. практически нет какого-нибудь

временного промежутка, отделяющего сегодняшний момент от прошедшего, современная педагогическая ситуация сразу становится историко-педагогической.

Большое внимание уделено в программе истории школы, а именно: школьному законодательству, особенностям организации школы, содержанию и методам ее учебно-воспитательной работы.

Основными выводами, к которым должны были прийти студенты, стали следующие: буржуазная педагогика более прогрессивна по сравнению с феодальной, несмотря на ее реакцию, начиная со 2-й половины XIX в., учение Маркса-Энгельса-Ленина-Сталина о воспитании, «будучи построено на единственно правильных основах диалектического материализма, является вершиной развития педагогической мысли»³, а революция открыла возможность такого расцвета культуры и школы, какие невозможны в капиталистических странах.

Подробный анализ данной программы обусловлен тем, что в дальнейшем план преподавания истории педагогики практически не менялся, были внесены только небольшие коррективы в соответствии с развитием образования и изменениями в общественно-политической жизни страны. При этом общий идеологический пафос и принципы изложения остались прежними (об этом свидетельствуют дискуссия о преподавании истории педагогики в послевоенное время,

¹ Там же. С. 84.

² Объяснительная записка... С. 84.

³ Там же. С. 85.

которая также нашла отражение на страницах журнала, и один из последних, вышедших в советское время учебников по истории педагогики под редакцией Н. А. Константинова, Е. Н. Медынского, М. Ф. Шабаевой (1982 г.)).

Несмотря на то что официальная педагогическая наука словно «закостенела» (особенно в 1960–70-е гг.) статьи довоенного времени, не отходя от общего идеологического настроения, все же отличаются более живым изложением, часто дискуссионным, содержат критику, призывают к размышлению (и это касается не только истории педагогики). Большое обсуждение вызвал и упомянутый выше проект программы.

Так, анализируя проект программы, профессор Н. А. Константинов в качестве положительных сторон приводит следующие: следование периодизации Сталина в отношении истории, перестройка главы о Марксе и Энгельсе, увеличение часов на изучение истории педагогики СССР, введение раздела о советской школе, включение разделов по истории школы и пр.¹ Однако ученый указал и на ряд недостатков, среди которых вульгаризация прошлого, несвязанность разделов программы, их прерывистость, недостаточная глубина некоторых тем (история нерусских школ и т. д.) и пр.

На наш взгляд, основным недостатком, который практически не был преодолен при изучении истории педагогики в советское время (о чем говорит и дискуссия в послевоенное время), является разрозненность, отрыв одного раздела от другого, отсутствие диалектической взаимосвязи и обусловленности в развитии теории и практики. Не всегда удавалось «вписать» принцип партийности и классовой борьбы в контекст изложения материала. Это приводило к тому, что нередко полностью отвергалось, огульно осуждалось то или иное учение, как классово нестойкое. На это указывал и Н. А. Константинов, ставя в пример игнорирование взглядов Лая и Кершенштейнера.

Кроме того, профессор указывал и на нарушение хронологической последовательности, которое происходит из-за различного типа подачи материала: сначала рассказ о персоналиях, а затем история школы, что во многом искажает логику исторических предпосылок для какого-либо педагогического учения. Н. А. Константинов также предлагал внести в программу и новый материал, накопившийся с 1936 по 1939 гг.

А. Н. Веселов², опираясь на типовой учебный план, освещал опыт Московского педагогического института им. К. Либнехта по проведению практических занятий по

¹ Константинов Н. А. Некоторые замечания к проекту программы по истории педагогики для педагогических институтов // Советская педагогика. 1939. № 5. С. 60–64.

² Веселов А. Н. Практические занятия по истории педагогики // Советская педагогика 1938. № 11. С. 87–91.

истории педагогики, на которые предусмотрено 20 часов. Всего предлагается 6 тем для изучения: педагогические учения Коменского, Руссо, Песталоцци, Дистервега, Ушинского, а также Маркса, Энгельса, Ленина и Сталина. Каждая тема разбивается на подтемы для составления письменных докладов (на 30—40 минут), которые затем заслушиваются и обсуждаются. Затем проводится коллективное обсуждение (конференция) по вопросам семинара. После этого преподаватель делает подробное заключение, в котором дает характеристику докладом. В качестве литературы автор статьи рекомендовал использовать первоисточники, названия которых он приводит. Эта рекомендация связана в том числе и с нехваткой учебной литературы по истории педагогики. Отметим, что подобная методическая работа на практических занятиях сохранилась и сегодня во многих педагогических образовательных учреждениях.

Подробному анализу подвергается и программа по истории педагогики для педучилищ. Весьма эмоциональна в этом плане статья М. Н. Любимцева¹, который критически оценивал вышедшую программу. Прежде всего обращает на себя внимание огромный объем материала, предлагаемый авторами для изучения в педучилище. В 78 часов истории педагогики включено все по принципу «как бы чего не упустить». Отсюда

беглость, поверхностность изучения, отсутствие положительных знаний. М. Н. Любимцев, сопоставляя данную и вузовскую программы, писал о перегруженности первой и отличии методов преподавания в вузе и в училище. Резюмируя, автор помимо указанных (сокращение и одновременное углубление программы), дал следующие рекомендации: полнее показать влияние классовой борьбы на развитие теории и практики воспитания и образования, представить взаимосвязь данных категорий, показать, что может быть взято ценного у рассматриваемого буржуазного педагога и использовано советской теоретической педагогикой и практикой воспитания. Необходимо также дать конкретный указатель литературы из-за отсутствия учебников.

Свою позицию по отношению к программе для педучилищ представил и некто М. К. в № 6 журнала за 1940 г. В небольшой по объему статье² автор указывал на явные недостатки программы. Прежде всего это претензия к структуре: всеобщая история дана отдельно от истории СССР, без какой-либо связи и единства. Здесь отметим, что вопрос о подобной структуре регулярно поднимался учеными (даже в послевоенное время), были попытки совмещенного изложения материала, в его защиту выдвигались следующие доводы: воссоздание общей картины в рамках определенного периода особенно ценно, например,

¹ Любимцев М. Н. О программе по истории педагогики для педагогических училищ // Советская педагогика. 1939. № 11—12. С. 166—168.

² М. К. О программе по истории педагогики для педагогических училищ // Советская педагогика. 1940. № 6. С. 131—132.

для изучения истории возникновения и развития педагогики пролетариата как в капиталистическом обществе, так и в СССР, легче устанавливать разного рода заимствования и влияния, воссоздавать общую картину развития в рамках определенного периода, укладывать синхронистическую связь лиц, фактов и событий. Однако в ходе многочисленных обсуждений, а главное — имевшейся практики преподавания, в итоге был сохранен вариант раздельного изучения всеобщей и советской истории педагогики.

Что касается содержательной стороны и самого изложения, то автор сетовал на недостаточное единство общего и частного. Нет убедительного упора на историю школ, слабо представлена целостность развития педагогических идей и практики просвещения. Есть хронологически последовательное освещение педагогов и их высказываний. «Надо сказать, что истории педагогики у нас не получается», есть «галерея отдельных педагогов»¹.

Заметим, что до сих пор подобным изложением грешат и современные учебные пособия: калейдоскопичность образов и эпох, оторванность от конкретного культурно-исторического контекста, отсутствие причинно-следственных связей, не всегда понятная избирательность в выборе того или иного педагога и пр.

Кроме того, М. К. писал о необходимости пересмотра содержания материала. Например, из античной педагогики был исключен Квинтилиан,

хотя его заслуги не подвергались сомнению, напротив, необоснованно большое внимание уделено эпохе раннего средневековья, хотя наиболее значимые для культуры и педагогики явления происходили позже, в эпоху Возрождения, недопонимание «удельного веса этого периода» вызывает удивление. М. К. также указывал на отсутствие сведений о педагогике первобытного времени и древнего Востока, несмотря даже на непомерный объем охваченного в программе материала.

В заключение автор еще раз подчеркивал несоразмерный охват и большую номенклатуру (около 46 лиц), что часто приводит к схематизации, вынужденному сокращению, беглому прохождению материала, это особенно касается истории педагогики СССР, так как она изучается позже всеобщей, что вызывает невольную спешку при изучении.

Таким образом, М. К. в своей статье довольно точно описал проблемные места, касающиеся методики преподавания и структурирования истории педагогики. Некоторые положения актуальны и сегодня, хотя во многом они вызваны иными причинами. Например, в преподавании часто присутствует «портретность», которая оторвана от целостного общественно-педагогического процесса и истории народного образования. Большой объем материала (конечно, несравнимо меньший по отношению к программам того времени), рассчитанный на небольшое количество

¹ М. К. О программе... — С. 131.

часов приводит к беглости и поверхностности изучения, формальному отношению ко многим темам и пр.

Конечно, рассуждения Н. А. Константинова, М. К. Любимцева, Е. Н. Медынского, как и многих других авторов, встроены в рамки идеологического подхода, свойственного педагогике советского периода, однако в публикациях того времени встречаются размышления, способствующие развитию истории педагогики как науки, идет активное обсуждение содержательной стороны этого раздела как учебного предмета, его места в педагогическом процессе.

Это живое обсуждение приводит к определенным изменениям, которые, например, можно увидеть в программе по истории педагогики для пединститутов, переработанной и принятой в 1940 г.¹ В ней учтены недостатки, указанные учеными при обсуждении проекта. Е. Н. Медынский, предваряя своей статьей² программу, подробно остановился на нововведениях. Например, в новой редакции сокращены, опущены или объединены некоторые малозначимые темы и подтемы в курсе всеобщей истории педагогики («Воспитание в родовом Риме», «Воспитание и обучение в VI—XI вв.» и «Воспитание и обучение в XII—XIII вв.» называется «Воспитание и обучение в раннем средневековье» и пр.). А в раздел истории педагогики СССР включены темы «М. В. Ломоносов»,

«Педагогическая деятельность И. Н. Ульянова», «Педагогические взгляды и педагогическая деятельность А. С. Макаренко». В программу внесены сведения о школьной политике, школьном законодательстве, организации школы, хотя отсутствуют часы на практические занятия.

Е. Н. Медынский представил методологические основания для преподавания истории педагогики, приведя аргументы в пользу изучения данного предмета после ознакомления с теорией педагогики. Заметим, что возможность предварительного (перед теорией) прохождения истории педагогики обсуждалась учеными. Однако именно начальная теоретическая, а не историческая подготовка более важна для усвоения всего курса педагогики, так как студент, уже владея основами теории, сможет сопоставить, вычленив особенности того или иного теоретического положения в историческом контексте. Учащийся в этом случае будет более компетентным, и сама история станет представлять для него больший интерес.

Интересно и такое критическое замечание Е. Н. Медынского. Следуя идеологическим положениям, многие педагоги необъективно относились к истории. Так, если раньше «сугубо и односторонне раскритиковывали педагогов прошлого, то сейчас наблюдается стремление замалчивать некоторые устаревшие черты у того или

¹ Программа по истории педагогики по истории педагогики для педагогических институтов // Советская педагогика. 1940. № 11–12. С. 64–70.

² Медынский Е. Н. Новая программа по истории педагогики для педагогических институтов // Советская педагогика. 1940. № 11–12. С. 57–63.

иного педагога, приукрашивать»¹ их. Так, Коменский «у таких упрощенцев выглядит материалистом, даже как будто он выступал против религии». Такую тенденцию времени, «натяжку» на идеологические установки Е. Н. Медынский, конечно, осуждал, призывая соблюдать историческую перспективу и извлекать наиболее ценное из прошлого, не искажая его.

Однако сам историк педагогики порой также необъективен. Следуя велению времени, он указывал на необходимость «через курс истории педагогики провести идею борьбы народных масс за школу и просвещение» и показать, как «каждая педагогическая система и состояние школы на каждом этапе обусловлены классовой борьбой своего времени»². Именно эти идеологические установки рекомендовал Е. Н. Медынский положить в качестве методологического основания при изучении курса истории педагогики, чтобы избавить его от разрозненности, так как он превратился «в ряд не связанных между собой, самодовлеющих тем, следующих друг за другом только в хронологической последовательности»³. И еще: «История советской школы — это не история ошибок, а история ее достижений. <...> Имевшие же место извращения и ошибки лишь

временно тормозили этот победный путь советской школы»⁴.

Безусловно, методические рекомендации Е. Н. Медынского, как и сама программа, проникнуты духом эпохи, но знакомясь с ними, чувствуешь себя сопричастным тому времени, времени зарождения новой советской историко-педагогической науки.

Вышедший в 1940 г. учебник «История педагогики» для педучилищ под редакцией Ш. И. Ганелина и Е. Я. Голанта стал одним из первых учебных пособий по данной тематике. Обстоятельный обзор этого издания представлен в статье Н. А. Константинова⁵. С радостью приветствуя выход книги, рецензент, однако, в шести объемных пунктах приводит критические замечания, которые улучшили бы содержание и структуру нового учебника. Так, по словам Н. А. Константинова, «налицо изолированность теоретических воззрений отдельных педагогов от школы (и наоборот) во многих разделах книги не показаны, не вскрыты целиком взаимосвязь, обусловленность и развитие ряда историко-педагогических явлений»⁶. Автор приводит примеры для подтверждения своих слов (например, недостаточно раскрыто влияние французской просветительской философии и педагогических идей французс-

¹ Там же. С. 59.

² *Медынский Е. Н.* Новая программа... С. 59.

³ Там же.

⁴ Там же. С. 63.

⁵ *Константинов Н. А. Ш. А. Ганелин и Е. Я. Голант «История педагогики» // Советская педагогика. 1940. № 10. С. 98–105.*

⁶ Там же. С. 99.

кой революции на другие страны). Неглубоко показаны идеи русских революционеров-демократов. Мало отражены опыт и повседневная жизнь (в историческом разрезе) зарубежной и русской школы.

Кроме того, Н. А. Константинов указывает на определенные перегибы в поведении учителей и чиновников от образования в царской России. «Даже обычные характеристики учителей-«классиков» как зверей, а их уроков как сплошных издевательств, не всегда является правильными»¹. Не так уж редко встречались честные люди, гуманные, ответственные педагоги. Подобные перегибы встречаются и в оценке педагогической мысли и школьной практики в буржуазных странах. «Такой безоговорочно отрицательный подход неверен», а иногда, наоборот, «снимается со счетов борьба за знания рабочего класса и передового крестьянства в Европе и Америке»².

Рамки статьи не позволяют перечислить все критические замечания, однако даже приведенные позволяют увидеть объективность критики, хотя авторы и рецензент стоят на выверенных партийно-классовых позициях.

Публикация Г. Е. Жураковского³ в № 2 за 1941 г. является последней довоенной работой, посвященной истории педагогики. В данной статье профессор предлагает тематику для диссертационных работ по истории педагогики, одобренную Экспертной

комиссией по педагогическим наукам Всесоюзного комитета по делам высшей школы при СНК СССР, а также описывает проблемы, возникающие при работе над историко-педагогическими исследованиями. Например, существуют так называемые «излюбленные» темы, связанные с Добролюбовым, Чернышевским, Писаревым, над которыми работают без учета прошлых достижений. Эта порочность тематики ведет к однобокости, недостаточности работ по истории советской школы. Кроме того, тематика молодыми учеными часто берется без учета архивных и печатных материалов, а работа над диссертацией превращается в учебное упражнение на научные темы.

Закончить обзор публикаций данного периода необходимо статьей Г. Е. Жураковского «Некоторые вопросы преподавания истории педагогики» (1943, № 11–12), которая хотя и выходит за установленные нами рамки довоенного периода, но тем не менее по своему содержанию является его достойным логическим завершением. Автор затрагивал наиболее проблемные места в преподавании истории педагогики.

Во-первых, в очередной раз встал вопрос о статусе данного раздела педагогической науки: является ли история педагогики исторической или педагогической наукой? Это не праздный вопрос, потому что до сих пор (в 1940-гг.), по словам автора, в

¹ Там же. – С.101.

² Константинов, Н. А. Ш. А. Ганелин и Е. Я. Голант «История педагогики» С. 102.

³ Жураковский Г. Е. Тематика кандидатских диссертаций по истории педагогики // Советская педагогика. 1941. № 2. С. 122–124.

некоторых университетах соискателям присуждались степени доктора исторических наук, хотя работу они выполняли по истории педагогики. Подобное можно видеть и в сборниках статей, где совместно даны работы по гражданской истории и истории педагогики. Г. Е. Жураковский не допускал мысли о рассмотрении педагогики вне исторической связи и обусловленности и однозначно утверждал, что «педагогика может быть признана полноправной наукой только на основе всестороннего изучения ее исторических корней, т. е. на базе создания истории педагогики»¹.

Во-вторых, до сих пор дискуссионным являлся вопрос о порядке преподавания теории и истории педагогики. Последняя в силу специфики своего предмета непосильно трудна для студентов первого курса, поэтому теория педагогики должна предшествовать истории и задавать базовые положения. Кроме того, Г. Е. Жураковский отмечал, что не во всех педагогических вузах еще введена история педагогики как учебный предмет, так, например, в планах Московского университета нет ни одного историко-педагогического курса, однако наша наука «стихийно просачивается сквозь толстые академические стены под дымовой завесой всеобщей истории»².

В-третьих, в период Великой Отечественной войны сильно возрос

интерес к русской истории и культуре, поэтому необходимо обратить внимание и на развитие русской педагогики, которая нередко скучна и безлична в изложении. Задачей для советских историков педагогики «является выдвигание новых проблем и новых имен, подчеркивающих и утверждающих поступательное движение русской культуры»³, борьба за «укрепление здорового советского патриотизма, основанного на отчетливом осознании тех богатств, которым человечество обязано нашему народу в его многовековой истории»⁴. Эта цитата из работы Г. Е. Жураковского ясно показывает изменения в общественном сознании, вызванные прежде всего героической борьбой с фашизмом, когда произошла переоценка собственной истории. В связи с этим большая часть статьи посвящена восстановлению в правах и описанию интересных, но малоизвестных фактов из истории русской школы.

Например, «Поучение» Владимира Мономаха, по мнению французского историка Эрнеса Дени, является величественным русским памятником, «грустным и благородным завещанием славянского Марка Аврелия», призывающим к единению, в отличие от раздробленного германского мира. Е. Г. Жураковский приводит интересные факты об обучении студентов из Киева в Парижском университете, а иностранных граждан — в Киевской

¹ Жураковский Г. Е. Некоторые вопросы преподавания истории педагогики // Советская педагогика. 1943. № 11–12. С. 23.

² Там же.

³ Там же. С. 24.

⁴ Там же. С. 26.

академии. Необходимо показать, что в XVIII в. Россия стояла на первом месте в Европе в деле организации женского образования. Несмотря на все недостатки, русские женские институты были куда благороднее и лучше французских пансионов. Принципы, положенные в основу первых русских школьных уставов, выдвигали Россию в одно из первых мест в международной истории школы. В отделе «Персоналия» также необходимо показывать целостность наследия великих русских педагогов, не разделяя их творчество на только педагогическое или художественное, как это происходит с Л. Н. Толстым, литературные произведения которого также содержат много размышлений по вопросам образования.

В целом, в статье уже нет той воинствующей идеологичности, которая во многом отличала публикации данного периода, отношение к зарубежной педагогике стало более сдержанным, автор, напротив, указывает на недостаточное количество работ, освещающих американскую, английскую и французскую школы. В методологии надо сойти с «германоцентрической» точки зрения на всемирный исторический педагогический процесс, больше внимания уделять собственной истории и увеличивать научные исследования по истории советской педагогики и школы.

Таким образом, мы видим, как на страницах «Советской педагогики»

освещались разные стороны истории педагогики как науки и учебного предмета: обсуждались программы и учебники, рассматривалась методология науки и структура учебного предмета и пр.

Советский период развития отечественного образования является одной из страниц его истории. В первом в мире социалистическом государстве был реализован процесс подготовки широко образованного трудящегося человека в системе народного просвещения. Была выстроена сложная, развивающаяся, разносторонняя система народного образования по подготовке молодых поколений к жизни в советской стране.

В этот период начинает выстраиваться и советская педагогическая наука, в основу которой положены новые идеологические установки и требования времени. Не избежала идеологизации и история педагогики, основным методологическим базисом которой стал принцип партийности. Историю педагогики стали рассматривать сквозь призму классово-борьбы и также оценивать историческую «благонадежность» и пригодность деятелей педагогики прошлого. Все это вызвало необходимость создания новых программ и учебников, обсуждение которых активно велось на страницах «Советской педагогики» как идейного проводника образовательной политики государства.

Список литературы

1. Веселов, А. Н. Практические занятия по истории педагогики / А. Н. Веселов // Советская педагогика — 1938. — № 11. — С. 87–91.
2. Жураковский, Г. Е. Некоторые вопросы преподавания истории педагогики / Г. Е. Жураковский // Советская педагогика. — 1943. — № 11–12. — С. 23–27.
3. Жураковский, Г. Е. Тематика кандидатских диссертаций по истории педагогики / Г. Е. Жураковский // Советская педагогика. — 1941. — № 2. — С. 122–124.
4. Константинов, Н. А. Некоторые замечания к проекту программы по истории педагогики для педагогических институтов / Н. А. Константинов // Советская педагогика. — 1939. — № 5. — С. 60–64.
5. Константинов, Н. А. «История педагогики» / Н. А. Константинов, Ш. А. Ганелин, Е. Я. Голант // Советская педагогика. — 1940. — № 10. — С. 98–105.
6. Любимцев, М. Н. О программе по истории педагогики для педагогических училищ / М. Н. Любимцев // Советская педагогика. — 1939. — № 11–12. — С. 166–168.
7. М. К. О программе по истории педагогики для педагогических училищ / М. К. // Советская педагогика. — 1940. — № 6. — С. 131–132.
8. Медынский, Е. Н. Новая программа по истории педагогики / Е. Н. Медынский // Советская педагогика. — 1938. — № 10. — С. 81–82.
9. Медынский, Е. Н. Новая программа по истории педагогики для педагогических институтов / Е. Н. Медынский // Советская педагогика. — 1940. — № 11–12. — С. 57–63.
10. О задачах журнала // Советская педагогика. — 1937. — № 1. — С. 10–13.
11. О педологических извращениях в системе Наркомпросов // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сб. документов. 1917–1973 гг. / Сост. А. А. Абакумов и др. — М. : Педагогика, 1974. — С. 173–175.
12. Объяснительная записка к программе по истории педагогики // Советская педагогика. — 1938. — № 10. — С. 83–85.
13. Программа по истории педагогики для педагогических институтов // Советская педагогика. 1940. — № 11–12. — С. 64–70.
14. Проект программы по истории педагогики для педагогических институтов // Советская педагогика. — 1938. — № 10. — С. 86–93.
15. Чистяков, В. И. К вопросу о программе и преподавании истории педагогики в педучилищах / В. И. Чистяков // Советская педагогика. — 1937. — № 4. — С. 99–103.

А. И. Салов

**ЦЕННОСТНЫЙ КОНТЕКСТ
МИССИИ УЧИТЕЛЯ
В СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ
20-х гг.¹**



УДК 371.15
ББК 74.204.21

С мировоззренческими установками учителя связывалось решение многих узловых проблем, остро обозначивших себя после революционных событий 1917 года. Несмотря на социально-политическую обусловленность требований к учителю, представление о гуманистической составляющей его миссии отчетливо прослеживается в работах А. В. Луначарского, П. П. Блонского, С. Т. Шацкого, А. П. Пинкевича, Н. К. Крупской.

Ключевые слова: советская педагогика; социалистическая школа; миссия учителя; гуманистические идеи.

A. I. Salov

**VALUE CONTEXT
OF A TEACHER'S MISSION
IN SOVIET PEDAGOGY
OF THE 20th**

The teacher's worldview was associated with the solution of many key problems, which sharply identified themselves after the revolutionary events of 1917. Despite the socio-political conditionality requirements to the teacher, the idea of the humanistic component of the mission of the teacher is clearly apparent in the works of A. V. Lunacharsky, P. P. Blonsky, S. T. Shatsky, A. P. Pinkevich, N. K. Krupskaya.

Key words: Soviet pedagogy; socialist school; teacher's mission; humanistic ideas.

¹ См.: полный вариант статьи представлен в монографии «Эволюция практики образования и педагогической науки в прошлом и настоящем» / Под ред. Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. М.: АСОУ, 2018. 260 с. С. 93–107. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 114).

Произошедшая в октябре 1917 г. революция привела к кардинальным изменениям во всех сферах жизни общества и государства. Выдвинутая концепция политического и экономического развития страны обусловила новый взгляд на предназначение образования и миссию учителя. Начал формироваться образ учителя новой советской школы, содержательная трактовка которого приобретала предельно синтетический характер, отличалась сложным переплетением идеологической, социальной, гражданской, профессиональной составляющих миссии педагога в предпринимаемых усилиях обоснования их единства и неразрывности в русле стратегической задачи по воспитанию нового человека.

Вместе с тем в декларируемых принципах построения новой социалистической школы достаточно отчетливо звучали идеи, отвечающие собственно природе педагогического труда. В связи с этим представляет интерес концептуальная трактовка личности учителя, предложенная первым руководителем советской системы образования А. В. Луначарским. Несмотря на то что ведущим мотивом создания этой концепции являлась актуальная потребность обоснования образа учителя для возникшей в «истории культуры первой социалистической в мире республики», в ней содержались и гуманистические идеи.

Необходимо отметить, что характерным состоянием российско-го учительства на начальной стадии

рассматриваемого периода являлась растерянность, отсутствие или размытость ориентиров, указывающих дальнейший путь развития образования. Так, С. Т. Шацкий подчеркивал: «Русское педагогическое дело претерпевает страшные удары, вызывающие большую тревогу за его дальнейшую судьбу. Тревога эта вызывается не только материальной стороной. Идейная сторона не менее шатка, и я не знаю, что в конечном итоге хуже. В публичных выступлениях, статьях, обычных рассуждениях, организационных планах текущего периода общественно-педагогической жизни чувствуется большая сбитость с фундамента, растерянность и робкое нащупывание почвы»¹. Следовательно, в общественно-педагогических кругах существовало понимание, что определение вектора развития образования, его судьба в значительной степени зависят от отечественного учителя. Именно с позицией учителя, его мировоззренческими установками связывалось решение многих узловых проблем, остро обозначивших себя после революционных событий. Так, А. В. Луначарский писал: «Для нас важно, чтобы педагог был самым универсальным и самым прекрасным человеком в государстве, потому что он должен сделать из себя источник радостного перерождения маленьких людей, которые живут в процессе постепенного развития своих сил. В этом высокое дело педагога, и неоспоримо, что никакая другая профессия

¹ Шацкий С. Т. Школа для детей или дети для школы // На путях к новой школе. 1922. № 1. С. 15.

не ставит таких требований человеку. Педагог должен осуществлять в себе человеческий идеал»¹.

Из приведенного развернутого представления о миссии учителя видно, что ее трактовка наполнялась гуманистическими по своей сути содержательными характеристиками. Обозначенный ценностный контекст миссии учителя звучал и в указании П. П. Блонского, утверждавшего, что «именно взрослые являются проводниками культуры в детскую жизнь»².

В русле гуманистической трактовки миссии учителя важным также представляется и акцент на его роли в осуществлении идеи всестороннего развития личности. По этому поводу А. В. Луначарский отмечал, что «рядом с научным образованием, рядом с развитием человеческой мысли путем восприятия знаний, путем методического изучения труда огромнейшую роль должно играть физическое образование. Мы не можем ограничиться только трудом для этой цели, потому что труд (поскольку он составляет внешнюю задачу) еще не делает человека вполне свободным. Человек имеет еще задачу — развить свое тело. <...> Разумеется, и эстетическое образование не может быть оставлено в стороне: мы понимаем его как развитие творческих побуждений человека к красоте. Основная задача человека — сделать себя и все вокруг себя краси-

вым»³. Следовательно, достижение эффективных результатов в решении обозначенных задач требовало от учителя, во-первых, «осуществления в себе человеческого идеала», во-вторых, от учителя ожидали искреннего отношения к своим воспитанникам, основанного на гуманистической идее педагогической поддержки и профессионального сопровождения процесса раскрытия потенциальных возможностей растущего человека.

Выдвижение идеи всестороннего развития личности в качестве значимого аспекта трактовки предназначения учителя предполагало и то, чтобы, как отмечал А. В. Луначарский, «учитель приобрел навык воспитателя, умеющего придать возможно больше свободы школьной жизни детей, вызвать их самостоятельность, содействовать всячески развитию детского движения». Предъявление требований к учителю, предполагавших его готовность к педагогическому моделированию учебно-воспитательного процесса как свободной самостоятельной жизнедеятельности детского сообщества в пространстве школы, несомненно, свидетельствует о глубинном гуманистическом контексте желаемого образа учителя для нового общественного строя.

Существенным в русле рассматриваемой проблемы представляется и указание А. В. Луначарского на необ-

¹ Луначарский А. В. Речь на I Всероссийском съезде по просвещению // О воспитании и образовании. М., 1976. С. 31.

² Блонский П. П. О наиболее типичных педагогических ошибках при организации трудовой школы // Избр. пед. произв. М., 1961. С. 297.

³ Луначарский А. В. Речь на I Всероссийском съезде по просвещению... С. 30.

ходимость «раскрепостить педагога и вернуть его к той роли, к которой он и призван, именно производить людей, и при этом не индивидуалистов, а людей, которые были бы элементом человеческой справедливости»¹. Отсюда следует вывод о том, что одной из характеристик образа нового учителя рассматривалась его приверженность таким базовым гражданским ценностям, имеющим выраженную гуманистическую направленность, как справедливость и равенство.

Аналогичную позицию в трактовке миссии учителя занимал и педагог, один из организаторов народного образования А. П. Пинкевич. Он был убежден, что учитель призван «содействовать всестороннему развитию здорового, сильного, активного, смелого, самостоятельно мыслящего и действующего, всесторонне знакомого с современной культурой человека-творца, человека-борца за классовые интересы пролетариата, а следовательно, в конечном счете, за интересы всего человечества»². Несмотря на политическую окраску, характерную для того времени, в обоснованном предназначении учителя содержался общечеловеческий смысл.

С одной стороны, в целом прогрессивный, ориентированный на развитие характер педагогических требований к учителю имел социально-политическую обусловленность. Установка на их реализацию обосновывалась необ-

ходимостью скорейшего социалистического переустройства общества. С другой стороны, в рассматриваемый период личности учителя уделялось мало внимания. Так, на страницах педагогической периодики подчеркивалось, что «к сожалению, еще до сих пор слишком мало изучается жизнь самого учителя, этого главного винта в строительстве новой школы, его духовный облик и материальное положение, его повседневная действительность»³. Автор данной статьи, подчеркивая принципиальную роль учителя в осуществлении реформ, с сожалением отмечал: «Мы имеем море педагогической литературы, посвященной вопросам организационно-педагогического программного и методического характера, но в то же время слишком мало уделяем внимания изучению личности самого учителя...»⁴.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что в педагогических кругах существовало понимание определяющей роли личности учителя в решении реформаторских задач, направленных на создание школы нового типа.

Гуманистический контекст прослеживается и в развернувшейся дискуссии, посвященной не только становлению нового учителя, но и проблеме трансформации педагогических установок у «старых» учителей. В статье со знаковым названием «Жив ли “человек в футляре”?», опубликованной

¹ Луначарский А. В. Речь на I Всероссийском съезде по просвещению... С. 28.

² Пинкевич А. П. Педагогика: в 2 т. М., 1924. Т. 1. С. 32.

³ Хотенко Ф. М. Действительность учителя массовой школы // На путях к новой школе. 1926. № 7–8. С. 54.

⁴ Там же.

в конце 1929 г., А. В. Луначарский подчеркивал: «Мы хорошо знаем, что перед нами стоит проблема: воспитать нового учителя и перевоспитать старого»¹. К новым, согласно данной типологии, относились учителя, обладавшие рядом отвечавших запросам жизни профессиональных умений и знаний.

Однако от учителя ожидали не только профессиональной готовности к обучению, его рассматривали основной фигурой развернувшегося процесса социализации как подрастающего поколения, так и взрослого населения страны. Не вызывает сомнения утверждение, что в начале 1920-х гг. формировался привлекательный образ учителя, от которого ожидали адекватного «текущему моменту» профессионального поведения в контексте официально провозглашенных актуальных «вопросов жизни». В то же время учителя, у которых доминировали традиционные профессиональные качества, обретают негативный статус «старых», более того, их стали, притом довольно искусственно, противопоставлять желаемому образу учителя.

Следовательно, на протяжении 1920-х гг. сохранялась проблема преодоления в деятельности учителя гипертрофированного функционализма, схематизма, рутинных методов и способов организации педагогического процесса. По существу, А. В. Луначарский подчеркивал актуаль-

ность проблемы личностно-профессионального самоопределения учителя, с одной стороны, в русле социально-политических приоритетов, а с другой — относительно ценностно-гуманистических смыслов, присущих природе педагогического труда.

В связи с этим значительный интерес вызывают попытки ряда авторов отразить «подлинное лицо российского учительства в октябре 1917 г. В наиболее обобщенном виде, согласно одной из предложенных типологий, российское учительство в этот период являло собой три основных педагогических поколения. К первому относились старые учителя, которые сохранили интерес к любимому делу, а школа для них стала смыслом жизни. Ко второму поколению принадлежали учителя среднего возраста, которые в это время находились в активной профессиональной позиции. Третье поколение в данной типологии составляли молодые учителя, которые внесли в школу «кипучесть, сочность, нетерпение»². Между тем именно представители «старого поколения» учительства, для которых педагогическая деятельность обрела смысловую-жизненную ценность, и обеспечили преемственность и сохранение лучших отечественных школьных традиций, несмотря на сложные и противоречивые обстоятельства политических преобразований на начальном этапе строительства нового государственно-общественного строя.

¹ Луначарский А. В. Жив ли «человек в футляре»? // Народный учитель. 1929. № 9. С. 34.

² Муравьевский А. Наши кадры. Молодые и старые // Народное просвещение. 1928. № 10. С. 144.

Тенденция к дифференциации всех учителей на «старых» и «новых» была присуща и Н. К. Крупской. Наряду с акцентом на профессиональный опыт учителя, определявшийся так же, как и в рассмотренной выше классификации учительства, многолетней педагогической деятельностью, высказывалось и явно не в пользу этих учителей оценочное суждение. Так, признание несомненной ценности педагогического опыта сопровождалось указанием на то, что это отрицательно скажется на возможности позитивного изменения педагогами методов своей работы в новой ситуации. Учителю — стороннику традиционного обучения — противопоставлялся молодой учитель, который, как вновь достаточно критично подчеркивала Н. К. Крупская, «имеет хорошие отношения с ребятами, очень хорошо организует многое, но учить не умеет»¹. Между тем ценным в русле рассматриваемой проблемы является акцент Н. К. Крупской на феномен отношения учителя к учащимся, содержательная трактовка которого имеет непреходящий гуманистический смысл.

Гуманистическая идея содержалась и в размышлениях создателей новой советской системы образования относительно профессиональной готовности учителя к стимулированию познавательного интереса. Например, Н. К. Крупская подчеркивала, что «для усвоения предмета нужно, чтобы

была определенная зарядка, определенный интерес к урокам». От учителя ожидали готовности к использованию детерминированной самой действительностью методики формирования интереса, который предлагался в качестве стимула «включения» учащихся в активную познавательную деятельность².

Н. К. Крупская подчеркивала, что «в основе интереса, внимания, памяти, воли и прочего лежит именно эмоция. Эмоция определяет направление интереса, интерес обуславливает внимание, внимание — память и т. д. Но эмоция не должна подавлять остальных сфер духовной жизни»³. Несомненно, обращение к эмоциональной сфере учащихся с целью актуализации их основных психических процессов свидетельствует о серьезных попытках методологического обоснования лично значимого нахождения ученика в учебном пространстве. Отсюда возможен вывод о требовании к педагогической установке учителя, от которого ожидался гуманистический по своей сути подход, обеспечивающий достижение охарактеризованного учебного самоопределения своих учеников.

В связи с этим необходимо остановиться на обоснованном А. П. Пинкевичем принципе «спонтанного целевого акта», трактуемого им как основа интереса, активности и эмоциональности. Несомненно, указанные

¹ Крупская Н. К. Роль педтехникума в современных условиях // На путях к новой школе. 1930. № 8–9. С. 26–27.

² Крупская Н. К. Программа политехнической школы и производственное обучение в ФЭС // Пед. соч. М., 1959. Т. 4. С. 478–479.

³ Крупская Н. К. Общественное воспитание // Там же. М., 1958. Т. 2. С. 134.

требования к построению процесса обучения не только свидетельствуют о гуманистической направленности педагогических позиций А. П. Пинкевича, но и о соответствующих профессиональных требованиях, которым должен был отвечать учитель новой формации.

Анализ педагогического наследия А. П. Пинкевича в русле рассматриваемой проблемы свидетельствует об убеждении ученого в том, что наличие интереса и эмоционального отношения ученика к процессу обучения детерминировано его способностью к самостоятельной, или спонтанной — в его трактовке, постановке цели познавательной деятельности. А. П. Пинкевич полагал, что совершенство школы будущего определяется доминированием принципа спонтанного целевого действия¹. Реализация обозначенной идеи, предполагавшей создание в педагогическом процессе оптимальных условий для активизации личностной позиции ученика, требовала не только особой профессиональной компетентности учителя. В данном контексте формировался образ учителя, обладающего предельно гуманистической установкой на педагогическое сопровождение ученика в его стремлении к реализации собственного ресурса психических возможностей.

По мнению З. И. Равкина, одного из крупнейших отечественных специалистов в области истории об-

разования и развития педагогической мысли, посвятившего ряд фундаментальных исследований рассматриваемому периоду, а также автора концепции педагогического стимулирования, применение методов обучения в русле данной идеи обуславливало и соответствующие требования к учителю. Так, в его деятельности исключались авторитарность, диктат, идеология «передачи» знания в «готовом виде» с целью заучивания и последующего воспроизведения учащимися. Напротив, формировался образ учителя, который обладал готовностью занимать профессиональную позицию «побудителя и вдохновителя детской инициативы и самостоятельности в овладении жизненно значимыми знаниями»².

Необходимо отметить, что профессиональная готовность учителя рассматривалась в русле его научно-педагогической компетентности. Так, А. П. Пинкевич полагал, что «изучение физического и психического мира ребенка, исследование его развития, тщательное изучение истории педагогических идей, ежедневная практика, одухотворяемая определенным педагогическим мировоззрением, — все это требует системы, порядка и проникновения научным духом. Поэтому-то нужны высшие педагогические учебные заведения, которые не только должны готовить педагогов, но и служить лабораторией, в которой разрабатываются педагогические воп-

¹ См.: Равкин З. И. Творцы и новаторы школы, рожденной Октябрем. М., 1990. С. 171.

² Там же. С. 168.

росы, где тщательно изучается ребенок, где воспитывается великое искусство создания новых людей...»¹.

Гуманистические идеи желаемого образа учителя содержались и в сформировавшемся новом представлении о школе как пространстве, в котором растущий человек ощущает себя полноценным субъектом жизнедеятельности. Этот взгляд на школу отстаивал один из ведущих теоретиков начального этапа формирования советской педагогики П. П. Блонский, убежденный в том, что в школе «ребенок должен, прежде всего, не обучаться теоретическим знаниям, но учиться жить»².

Характерно, что в данном контексте П. П. Блонский, по существу, актуализировал проблему ценностно-гуманистических смыслов в деятельности учителя. В формате эмоционального призыва он указывал на необходимость гуманистической доминанты в педагогическом мышлении учителя. По этому поводу ученый писал: «Педагоги, перестаньте быть служаками, думающими об инструкции сверху, и станьте людьми, думающими о детях!» Из этого тезиса автора возможно предположение о том, что П. П. Блонский, по существу, развивал гуманистическую идею о ребенке как центре педагогического процесса, которую следует рассматривать как принципиальное требование к деятельности учителя.

Педагогическая ментальность желаемого образа учителя была, например, блестяще обоснована П. П. Блонским в его рефлексии собственной педагогической деятельности. Ученый, обращаясь к началу своего педагогического пути в качестве учителя, вспоминал: «В своих учениках я всегда любил видеть людей, а не просто существа, усваивающие такой-то пункт программы по педагогике»³. Отсюда возможен вывод, что ведущими профессионально значимыми для учителя ценностными основаниями его деятельности П. П. Блонский считал личность ученика, его интересы, установки и ожидания, следование которым, как очевидно, представлялось ученому принципом гуманистически ориентированного педагога.

П. П. Блонский ярко и образно утверждал необходимость доминирования личностного начала в профессиональной деятельности учителя, его установки на внимательное и бережное отношение к своим ученикам. С горечью и сожалением он писал: «До какой степени учитель еще не человек! Почему же простая неграмотная баба побивает учителя с “многолетним опытом”. Потому что она подходит к ребенку естественно... Но ее глаза расширяются при виде своего ребенка, она вся — внимание и любовь. И учитель должен поучиться у нее этому вниманию к ребенку. Вечный источник его неудач — невни-

¹ Пинкевич А. П. Педагогика и наука // Педагогическая мысль. 1920. № 1–2. С. 15.

² Блонский П. П. Гражданское или человеческое воспитание? // Свободное воспитание и свободная школа. 1918. № 4–5. С. 101.

³ Блонский П. П. Как я стал педагогом // Избр. пед. произв. М., 1961. С. 40.

мание к ребенку, полное отсутствие психологического понимания в самом житейском смысле этого слова»¹.

Потребность в гуманистическом самоопределении учителя следовала из трактовки П. П. Блонским миссии школы, которая, по его убеждению, должна стать «школой активной любви к человечеству, школой добрых, и только добрых дел». Это ученый аргументировал сохранившим и в наши дни свою актуальность тезисом: «Сейчас мы особенно нуждаемся в такой школе человечности и добрых дел, потому что сейчас мы слишком много граждане и слишком мало люди, — все, все, почти без исключения»².

В связи с этим принципиальным представляется рассуждение П. П. Блонского о ценностно-смысловом контексте результатов педагогической деятельности. Так, он писал: «Надо внедрять в сознание школы и инспектуры, что... программу должны проходить не учителя, а дети. Вообще наши отчеты — часто отчеты учителей об их работе... а не отчеты о школьной продукции, т. е. о детях: что и как дети проработали и усвоили, как они развивались, продвинулись вперед, в каких отношениях, насколько и т. д. Нам нужны отчеты о детях...»³.

Подлинно гуманистическим смыслом наполнены и слова П. П. Блонского о предельной искренности и от-

крытости ребенка, что детерминирует потребность в учителе, способном относиться к ребенку не только с профессиональной, но и личностной позиции. Ученый был убежден, что эффективность воспитания может быть достигнута посредством особого феномена — совести педагога, поскольку ребенок является доброй и предельно открытой для понимания основ человеческого бытия личностью. П. П. Блонский был убежден в том, что, «если к доброму человеческому сердцу ребенка, к его зрячим к человеческой жизни глазам и к его умелым и любящим рукам присоединяется еще чуткая истинно человеческая... совесть и свободный, смело идущий своей самостоятельной дорогой ум, дело воспитания ребенка будет доведено до своего полного конца»⁴. Несомненно, совесть как педагогический феномен является атрибутивной характеристикой учителя гуманистической направленности.

В контексте приоритетов новой парадигмы общественного жизнеустройства начинает выдвигаться и получает теоретическое обоснование такая черта желаемого образа учителя, как его умение не только работать индивидуально, но и ощущать себя членом коллектива, частью того созидательного процесса, который начал происходить в обществе. Еще в самом на-

¹ Блонский П. П. О наиболее типичных педагогических ошибках при организации трудовой школы // Там же. С. 298.

² Блонский П. П. Гражданское или человеческое воспитание? // Свободное воспитание и свободная школа. 1918. № 4–5. С. 86–87.

³ НА РАО. Оп. 1. Ед. хр. 327. Л. 320.

⁴ Блонский П. П. Гражданское или человеческое воспитание?... С. 86–87.

чале процесса концептуального обоснования и практической деятельности по созданию трудовой школы П. П. Блонский указывал на необходимость формирования нового педагогического мышления, поскольку, как он подчеркивал, «учитель трудовой школы — коллективист по своей психологии»¹.

Несомненно, данный акцент имел не только педагогическую, но и идеологическую обусловленность, поскольку образ советского педагога рассматривался с позиции его готовности к формированию у себя устойчивой установки на коллективизм как ведущий принцип жизни и профессиональной деятельности в новом обществе. В противном случае, как отмечалось на страницах журнала «На путях к новой школе», учитель, «не перестроивший своего “я” в духе коллективизма, будет “фальшивым учителем”, хотя на словах будет говорить о коллективе»².

Вместе с тем наличие у педагога устойчивого ценностного самоопределения относительно идеи коллективного начала в жизнедеятельности детей не только рассматривалось в качестве ценностно-мировоззренческого критерия особой ментальности нового учителя, но и признавалось ведущим условием эффективности его профессиональной деятельности. Поэтому представлялось, что учитель должен знать, как возникает детский коллектив, как в нем должен быть организован коллективный труд, как там должно быть поставлено детское самоуправление. Последнее замеча-

ние позволяет высказать суждение, что в самой идее учителя-коллективиста есть и гуманистический аспект. Подтверждением этого является и то, что одним из важнейших качеств, имманентно присущих образу учителя-коллективиста, начинает рассматриваться его способность к эффективному взаимодействию с возникающими в это время различными объединениями подростков, основанными на ключевых идеях коллектива и детского самоуправления.

Ретроспективный анализ рассматриваемой проблемы позволяет реконструировать ряд отличительных черт учителя гуманистической направленности. Их проявлению способствовало введение в школу программ Государственного ученого совета. Первой отличительной чертой педагога, которая была наполнена гуманистическим смыслом, считалось такое требование к учителю, как его педагогическая установка и профессиональная способность внедрять новые педагогические технологии. Суждение о гуманистическом характере обозначенной особенности учителя обусловлено тем, что ее реализация была направлена на организацию учебного процесса как активной деятельности учащихся.

А. П. Пинкевич достаточно оригинально трактовал активность, во-первых, как внешнее проявление поведения учащихся, во-вторых, в качестве показателя, свидетельствующего о несомненном раскрытии внутреннего ресурса как условия развития

¹ Блонский П. П. Трудовая школа. В 2 ч. Ч. 2. Трудовая школа второй ступени. Учитель трудовой школы. М., 1919. С. 59.

² Науменко Ф. Педтехникум-колхоз // На путях к новой школе. 1930. № 3. С. 29.

личности. Ученый писал: «Движение — вот что прежде всего характеризует новую школу, школу активную. Учащийся действует, самостоятельно решает различные задачи, причем он не только напрягает свой мозг, но пускает в ход свои мускулы... Он не прикован к столу или парте, он свободен в своих движениях; он не вынужден быть молчаливым и тихим, он может говорить, может советоваться с товарищами, помогать им или просить их о помощи и т. д. Урок до известной степени и в школе сохраняет свой несвободный характер, но его виды, его внешняя организация приобретает совершенно иной характер. Монологические выступления учителя и беседы отвлеченного характера не изгоняются совершенно, но они резко отодвигаются на второй план»¹. В приведенном рассуждении А. П. Пинкевича звучит идея свободного обучения и обоснована технология диалогического общения учащихся между собой, их установка на работу в команде, уход от строго регламентированного поведения на уроке. Можно утверждать, что в данной концепции педагогического процесса ученик представлен не только его основным, но и полноправным субъектом.

Необходимо отметить, что введение программ Государственного ученого совета и последовавший за этим переход к методам проектов осу-

ществлялись в русле критики доминирования книжно-словесного метода обучения, который на практике приводил к репродуктивной деятельности учащихся, требовал адекватной этой парадигме профессионально-педагогической позиции. Ее содержание, как известно, включало, во-первых, контроль учителем поведения учащихся на уроке, во-вторых, требование к ним запоминать и воспроизводить учебный материал без какого-либо осмысления. В приемы такого учителя, как подчеркивал С. Т. Шацкий, «входит уловление невнимательных, пробуждение спящих, задавание внезапных вопросов, констатирующих, что и без того видно»².

Следовательно, в советской педагогике начала 1920-х гг. предпринимались серьезные и плодотворные попытки преодолеть формализм в деятельности учителя как условие личностно значимого позиционирования ученика. Несомненно, это могло быть достигнуто при условии отношения к ученику как базовой ценности образовательного процесса в пространстве педагогической рефлексии учителя. По этому поводу С. Т. Шацкий отмечал, что «педагог должен уметь “видеть”, должен не укладывать школу в прокрустово ложе своих, а уметь нащупывать наиболее ценные и жизненные ростки и ставить их в благоприятные условия развития»³.

¹ Пинкевич А. П. Педагогика. М., 1925. Т. 2. С. 114.

² Шацкий С. Т. О том, как мы учили, и как следует учить // На путях к новой школе. 1926. № 11. С. 10.

³ Шацкий С. Т. Работа для будущего. Документальное повествование: книга для учителя / сост. В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин. М., 1989. С. 138.

В русле приведенных критических высказываний генерировался образ учителя гуманистической формации, от которого требовалось создавать оптимальные педагогические условия, обеспечивающие создание устойчивой мотивации у школьников к самостоятельному добыванию знаний. Новый учитель вместо привычных для него методических приемов, направленных на трансляцию знаний, призывался к использованию гуманистических по своему содержанию методов обучения, предназначением которых являлась демонстрация школьникам образцов «как надо брать эти знания».

Гуманистический акцент, связанный с необходимостью действенно-преобразующего характера процесса познавательной деятельности учащихся, звучал и в предложениях Н. К. Крупской о перспективе экскурсионного метода обучения. Необходимо подчеркнуть, что суть экскурсионного метода в русле активно-деятельностной парадигмы обучения трактовалась шире, чем наблюдение за теми или иными процессами в действительности. Так, отмечалось, что «значение экскурсии возрастает, если пассивное наблюдение переходит в активное изучение явлений путем опыта и еще лучше — путем труда. Одно дело смотреть, как делают кирпичи, другое дело принять участие в их изготовлении; одно дело посмотреть ясли, другое дело подежурить в них, поработать»¹.

Второй отличительной чертой учителя, указывающей на формирующийся в рассматриваемый период гуманистический образ педагога, представляется то, что от него требовалось обладать методологическими способностями. Введение комплексного метода обучения обусловило предъявление к учителю интегрированного, состоящего как минимум из трех взаимосвязанных аспектов требования. Во-первых, учитель призван был на достаточном методологическом уровне самостоятельно определять цели и задачи своей учебной дисциплины. Во-вторых, педагог должен был научиться определять место своего предмета, его отдельных разделов и даже конкретной темы в контексте содержания других предметов, и даже их отдельных разделов и тем. В-третьих, очевидным представлялось и то, что именно учитель, посредством установления межпредметных связей, обеспечивал формирование у школьников целостной картины мира.

Анализируя трехлетний опыт применения программ Государственного ученого совета, М. М. Пистрак, работавший в то время в Наркомпросе (и руководивший опытно-показательной школьной коммуной им. П. Н. Лепешинского в Москве), подчеркивал, что одна из принципиальных задач, которую решал учитель в процессе их внедрения, состояла, например, в постановке каждого учебного предмета на определенное место

¹ Крупская Н. К. Экскурсионный метод при изучении вопросов, намеченных в схемах программ, принятых съездом соцвосов // Пед. соч. М., 1959. Т. 3. С. 54.

в общей системе школьного образования¹.

Третья отличительная черта учителя была связана с формированием у него новой установки относительно собственной позиции в педагогическом процессе. От него теперь ожидали не только применения новых методов обучения, но и превращения в подлинного творца образовательного процесса. Это требование вытекало из принципов построения программ Государственного ученого совета, в которых задавались только общие подходы и параметры, а непосредственно само содержание предписывалось конструировать учителю. М. М. Пистрак подчеркивал, что «новые программы для единой трудовой школы», по сути, «ставили задачу — возбудить творчество педагогической мысли...»².

Более того, от учителя ожидали и педагогического творчества, обеспечивающего самостоятельный выбор методов и различных организационных форм учебного процесса. Эта готовность учителя рассматривалась в качестве одного из ведущих критериев его профессиональной состоятельности и адекватности «текущему моменту» в образовании. Например, А. В. Луначарский отмечал, что «вряд ли в настоящее время у передового и просто просвещенного педагога может быть сомнение в том, что изучаемый

материал должен восприниматься не путем книжной учебы, а путем наглядным и активным, путем прогулок, экскурсий, в процессе лабораторных занятий, зарисовки, лепки, моделирования и т. п., путем активной разработки некоторых тем с самостоятельным привлечением материала, групповой разработки, разработки в дискуссиях, путем коллективных сводок и т. д.»³. Видный государственный деятель в области народного образования был убежден, что в условиях кардинальных социальных перемен «защищать сейчас книжную учебу было бы так же смешно, как смешно защищать обучение грамоте при помощи “аз” и “буки”, “веди”. Это совершенно устаревшая вещь, и уже седым зубром является педагог, который этого не мог усвоить»⁴.

Профессиональное позиционирование учителя как творца образовательного процесса обуславливало и поисковый характер учебно-познавательной деятельности. В 1920-е гг., по мнению Э. И. Равкина, большую популярность приобрел исследовательский подход к организации педагогической и учебной деятельности. Это предполагало значительный удельный вес в учебном процессе самостоятельного поиска учащихся, вплоть до постановки и разрешения ими собственных проблем. Указанный способ учебно-познавательного пози-

¹ Пистрак М. М. Работа над программами для II ступени // На путях к новой школе. 1926. № 9. С. 51.

² Там же. С. 53.

³ Луначарский А. В. Какая школа нужна пролетарскому государству // О воспитании и образовании. М., 1976. С. 100.

⁴ Там же. С. 101.

ционирования детей трактовался как исходный момент в применении исследовательского метода обучения.

А. П. Пинкевич, рассматривая данную проблему, подчеркивал, что деятельность учащихся должна быть признана исследовательской и в том случае, когда они мотивированы к осуществлению самостоятельного поиска ответа на вопрос, сформулированный учителем. Следовательно, именно на учителя возлагалась гуманистическая по своему ценностно-смысловому основанию педагогическая задача — стимулировать самостоятельную исследовательскую деятельность учащихся.

Четвертая отличительная черта учителя-гуманиста заключалась в его установке на локально-краеведческую направленность педагогической деятельности, требовавшей от него готовности извлекать из окружающей жизни максимальные сведения для их последующего включения в содержание преподаваемой дисциплины¹. Установка на формирование нового образа педагога, воплощающего в себе черты творца и краеведа, несомненно, имела позитивный смысл.

Обоснование приоритетности этого педагогического принципа обусловило анализ соответствующей готовности учителя к профессиональной деятельности. Он показал, что

учитель, как правило, сам плохо знал жизнь края, не владел в необходимой степени законами жизни природы. Поэтому учитель не был способен компетентно реагировать на соответствующие вопросы со стороны учащихся, не представлял себе организацию педагогического процесса, направленного на овладение учащимися законами окружающей жизни².

Гуманистический образ учителя продуцировался из активно разрабатываемого в эти годы принципа связи обучения с жизнью. Общеизвестной, не подвергающейся сомнению постулировалась идея, согласно которой «учитель не может замыкаться в рамках школьной жизни, а должен организовывать ее работу так, чтобы ребенок вплотную подошел к реальной жизни, постепенно постигая законы ее развития...»³. Осуществление в образовательной практике характерного педагогического принципа рассматривалось в качестве условия формирования у школьников познавательного интереса. Так, отмечалось, что «интерес у ребят пробуждается окружающей жизнью; пролетевший аэроплан, проехавший автомобиль, трактор — все это поднимает интерес к технике, а часто преподаватель не умеет использовать этот интерес, не умеет связать этот пробудившийся интерес с преподаванием»⁴.

¹ Фридман С. М. Заметки на современные педагогические темы // Народный учитель. 1927. № 9. С. 13.

² Хотенко Ф. М. Действительность учителя массовой школы // На путях к новой школе. 1926. № 7–8. С. 55.

³ Там же. С. 53.

⁴ Крупская Н. К. Программа политехнической школы и производственное обучение в ФЗС // Пед. соч. Т. 4. М., 1959. С. 478–479.

Между тем в публикациях, посвященных проблеме готовности учителя к внедрению новых технологий обучения, отмечалось, что значительная часть учительства, позиционируя себя сторонниками организации учебно-познавательной деятельности в развивающей парадигме обучения, испытывала серьезные затруднения в ее реализации. Характерным в данном контексте представляется мнение одного из слушателей курсов по переподготовке учителей: «Новые программы я понимаю, понимаю, почему их называют комплексными, понимаю, что значит комплексный метод как метод изучения, в отличие от метода обучения, понимаю, что надо записывать в рубрику “природа, труд, общество”, понимаю, почему центральной колонкой является “труд”, понимаю, какую роль и значение имеют отдельные дисциплины в комплексном преподавании, понимаю, какими методами лучше вести работу в школе и т. д., но совершенно не знаю, как приступить практически к работе в школе по новым программам; как, взяв отдельную тему или ее часть (подтему), проработать ее с детьми в школе»¹. Таким образом, можно заключить, что учитель вновь создаваемой «школы комплексного изучения жизни» не владел соответствующими педагогическими технологиями, которые, скорее всего, не имели и достаточного методологического обоснования.

Необходимо отметить, что существовала некоторая совокупность фак-

торов, предопределявшая усиление общей напряженности труда учителя, осуществлявшего в своей профессиональной деятельности переход на программы Государственного ученого совета. Во-первых, учителя испытывали трудности в усвоении сущности новых программ и увязывании формальных навыков и знаний с материалом комплекса, что влекло за собой довольно слабый уровень подготовленности учащихся. Во-вторых, ощущался явный дефицит выделения отдельных часов занятий по языку, математике и ряду других предметов, что снижало возможности в определенный срок выполнить намеченный план. В-третьих, имела место перегруженность учебных групп учащихся, в которых нередко отсутствовала должная дисциплина. Все это, как отмечалось в педагогических публикациях рассматриваемого периода, требовало большего напряжения со стороны учителя, создавало у него неуверенность и неудовлетворенность достигаемыми результатами².

После Октябрьской революции 1917 г. произошла существенная трансформация образа учителя по сравнению с дореволюционной педагогикой. Во-первых, декларируемый в качестве одного из ведущих принципов создаваемой системы советского образования тезис о всестороннем развитии личности, по сути, акцентировал внимание на гуманистической природе педагогической деятельности, обусловил актуализацию соответству-

¹ Хотенко Ф. М. Действительность учителя массовой школы... С. 54.

² Там же. С. 67.

ющего аспекта в миссии учителя. Во-вторых, важным признаком содержания гуманистической направленности формируемого образа учителя для школы нового типа являлась концептуальная идея о профессиональной готовности педагога к стимулированию познавательного интереса учащихся, активизации учебной деятельности, ее связи с реалиями окружающей жизни. В-третьих, гуманистический контекст в образе учителя следовал из утверж-

давшегося представления о школе как пространстве, в котором растущий человек ощущает себя полноправным субъектом жизнедеятельности. В-четвертых, гуманистической чертой формировавшегося образа учителя являлась его готовность к внедрению педагогических технологий, ориентированных на инновационное развитие образовательного процесса, творческое начало педагогической и учебной деятельности.

Список литературы

1. Блонский, П. П. Гражданское или человеческое воспитание? / П. П. Блонский // Свободное воспитание и свободная школа. — 1918. — № 4—5.
2. Блонский, П. П. Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. — 695 с.
3. Блонский, П. П. Трудовая школа. В 2 ч. Ч. 2. Трудовая школа второй ступени. Учитель трудовой школы / П. П. Блонский. — М., 1919. — 98 с.
4. Крупская, Н. К. Педагогические сочинения: В 10 т. / Под ред. Н. К. Гончарова [и др.]; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогов. — М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1957—1963. — 11 т. Т. 2: Общие вопросы педагогики: Организация народного образования в СССР / [Подготовка текста и примеч. П. И. Куликова]. — 1958. — 735 с.,
5. Крупская, Н. К. Программа политехнической школы и производственное обучение в ФЭС / Н. К. Крупская // Педагогические сочинения: В 10 т. / Под ред. Н. К. Гончарова [и др.]; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогов. — М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1957—1963. — 11 т. Т. 4: Трудовое воспитание и политехническое образование: [с прил.: В. И. Ленин. О политехническом образовании. Заметки на тезисы Надежды Константиновны] / [подготовка текста и примеч. Ф. С. Озерской]. — 1959. — 630 с.
6. Крупская, Н. К. Роль педтехники в современных условиях / Н. К. Крупская // На путях к новой школе. — 1930. — № 8—9.
7. Крупская, Н. К. Экскурсионный метод при изучении вопросов, намеченных в схемах программ, принятых съездом сощвосов / Н. К. Крупская // Педагогические сочинения: В 10 т. / Под ред. Н. К. Гончарова [и др.]; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогов. — М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1957—1963. — 11 т. — т 3: Обучение и воспитание в школе / Подготовка текста и примеч. Э. М. Цимхес. — 1959. — 798 с.
8. Луначарский, А. В. Жив ли «человек в футляре»? / А. В. Луначарский // Народный учитель. — 1929. — № 9.
9. Луначарский, А. В. О воспитании и образовании / А. В. Луначарский. — М.: Педагогика, 1976. — 640 с

10. Муравлевский, А. Наши кадры. Молодые и старые / А. Муравлевский // Народное просвещение. — 1928. — № 10. — С. 141—154.
11. НА РАО. Оп. 1. Ед. хр. 327. Л. 320.
12. Науменко Ф. Педтехникум-колхоз / Ф. Науменко // На путях к новой школе. — 1930. — № 3. — С. 29—34.
13. Пинкевич, А. П. Педагогика и наука / А. П. Пинкевич // Педагогическая мысль. — 1920. — № 1—2.
14. Пинкевич, А. П. Педагогика: в 2-х тт./ А. П. Пинкевич. — М. : Работник просвещения, 1924—1925. — Т. 1: Теория воспитания: Курс, чит. студентам гос. педагогич. ин-та им. А. И. Герцена в 1923—1923 гг. — 1924. — 276 с.; Т. 2: Трудовая школа. — 1925. — 222 с.
15. Пистрак, М. М. Работа над программами для II ступени / М. М. Пистрак // На путях к новой школе. — 1926. — № 9. — С. 49—57.
16. Равкин, З. И. Творцы и новаторы школы, рожденной Октябрем / З. И. Равкин. — М. : Просвещение, 1990. — 207 с.
17. Фридман, С. М. Заметки на современные педагогические темы / С. М. Фридман // Народный учитель. — 1927. — № 9. — С. 13—17.
18. Хотенко, Ф. М. Действительность учителя массовой школы / Ф. М. Хотенко // На путях к новой школе. — 1926. — № 7—8.
19. Шацкий, С. Т. О том, как мы учили, и как следует учить / С. Т. Шацкий // На путях к новой школе. — 1926. — № 11. — С. 10—24.
20. Шацкий, С. Т. Школа для детей или дети для школы / С. Т. Шацкий // На путях к новой школе. — 1922. — № 1. — С. 12—21.
21. Шацкий, С. Т. Работа для будущего. Документальное повествование: книга для учителя / С. Т. Шацкий; сост. В. И. Калинин, Ф. А. Фрадкин. — М. : Просвещение, 1989. — 223 с.

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



М. И. Макаров

ВЛИЯНИЕ ПРОВИДЕНЦИАЛЬНОЙ ИДЕИ НА ГЕНЕЗИС ХРИСТИАНСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

УДК 37:23/28
ББК 86.37-681

Идеи божественного предопределения, уходящие корнями в теологические учения раннего христианства, явились религиозно-философской основой формирования христианской педагогики, которая, не отрицая индивидуальности человека, сосредотачивалась на внутреннем формировании его духовной сущности. Размышления, требования, пояснения и наставления о воспитании, которые встречаются в трудах Святых Отцов, стали предметом исследования автора статьи.

Ключевые слова: христианская педагогика; христианское воспитание; божественное предопределение; Эразм Роттердамский; Аврелий Августин; схоластика; Мартин Лютер; реформация.

M. I. Makarov

THE INFLUENCE OF DISPENSATIONAL IDEA ON THE GENESIS OF CHRISTIAN PEDAGOGY

The ideas of divine predestination, rooted in the theological teachings of early Christianity, were the religious and philosophical basis for the formation of Christian pedagogy, which, without denying the individuality of man, focused on the internal formation of his spiritual essence. Reflections, requirements, explanations and instructions about education, which are found in the works of the Holy Fathers became the subject of the author's research.

Key words: Christian pedagogy; Christian education; divine predestination; Erasmus of Rotterdam; Aurelius Augustine; scholasticism; Martin Luther; reformation.

Становление идеи божественного предопределения и ее влияние на христианские педагогические традиции обращает нас к I—II вв., когда в Палестине возникает новая религия — христианство, утвердившее иное восприятие человека. Укрепление позиций христианства способствовало возникновению религиозного понимания истории как проявления Бога, осуществления заранее предусмотренного божественного плана «спасения» человека, оформившегося в провиденциалистское понимание исторического процесса как пути к эсхатологическому «царству Божию».

Христианское откровение о Боге не являлось односторонним и лишь теоретическим выражением истины, оно заключало в себе идеал, т. е. полную и абсолютную истину, предопределяющую то, чем должен стать человек. Христианство было по своей сути сугубо «педагогическим движением», некоей морально-религиозной школой человечества. Педагогическому воздействию отводилась исключительная по своей значимости роль в воспитании и становлении человека. Христианство было принято как общечеловеческая религия, общечеловеческая ценность и воспринималось как своеобразная религиозная школа человечества. До христианства религии были преимущественно национальными. Боги были идеалами людей и принадлежали только какому-либо определенному народу, они покровительствовали этому народу и учили ненавидеть его врагов. Христианство (от гр. Христос — помазанник, Мессия) стало дозволенной верой только в начале IV в.,

при римском императоре Константине Великом. Оно провозглашало догмат сотворения Богом мира и утверждало неограниченную перевоспитуемость людей и динамичное восприятие человека, в формировании которого важная роль отводилась педагогическому воздействию. Христос воспринимался как Педагог и одновременно как Отец и как Ходатай за воспитуемого, а воспитание рассматривалось как подражание учителей и учеников Христу и как прояснение и истолкование истины. Постигание истины понималось как преобразование человека изнутри, его просветление и просвещение. Устанавливалось новое, христианское воззрение на воспитание духовной сущности человека на основе разума (познание человека, мира, Бога), веры (почитание Бога) и воли (служение Богу и ближнему) либо смирения, определенного божественным промыслом, и заслуженного спасения. Воспитание христианина проходило в условиях постоянного и напряженного общения с Господом, чему способствовали изучение Священного Писания, начинавшееся с Псалтири, размышления о нем, молитва, проповедь, исповедь, причастие, покаяние и непосредственная связь божественного провидения с человеком. Снисходящая благодать божественного промысла рождала кардинально перестраивающую человека боговдохновенность.

Аксиологической основой христианского учения принято считать слово Господне: «Заповедь новую даю вам, да любите друг друга». Христианство явилось объединяющей силой, меж-

дународной религией, проповедующей всеобщее братство людей, единство и родственность всего человеческого рода. Так, христианство, понимаемое как полная жизнь отдельных людей и их сообщества, исповедующее уникальность каждого человека, предполагало гуманизм в качестве конкретного понятия, поскольку христиане получают человеческое бытие как божественный дар, а проживают его как конкретную реальность.

Человек объявлялся христианством богоподобным существом, поскольку сотворен Богом по своему образу и подобию. Таким образом, человеческая личность возвышалась, и все люди уравнивались. Вместе с тем от имени Господа возвещалось, что человек грешен, но Христос благовествовал человеку, что спасение возможно. Для этого ему нужно возродиться, и человеку даны и указаны средства возрождения: все возвещаемое Господом нужно принять верой и ввести в свой внутренний опыт, в себе ощутить спасительную силу божественного промысла.

В сознание человека внедрялась мысль о том, что удостоиться предопределенной божественной благодати возможно лишь при праведном образе жизни и вере в Бога. Это обуславливало повышенное внимание к внутреннему миру человека, к его индивидуальному чувству и настроению. Интерес сосредотачивался на религиозном нравственном воспитании.

Став господствующей, христи-

анская церковь получила трудную дилемму: нужны ли христианину наука, философия, литература, история, красноречие, если человеку все предопределено Богом и истина ему явлена в Священном Писании, а человеку стоит только подчиняться воле Божьей? Таких и подобных этим вопросов было множество. И ответов тоже было немало, начиная от апологетов и Отцов Церкви и кончая Кассиодором, Григорием Великим и педагогами эпохи Каролингского возрождения.

В одном из первых посланий апостольских мужей — послании св. Климента Римского — говорится о воспитании детей в страхе Божьем, ибо «...пусть получают воспитание христианина; пусть научаются, как сильно перед Богом смирение, что значит пред Богом чистая любовь, как прекрасен и велик страх Божий и спасителен для всех...»¹. Похожие взгляды высказывал и св. Поликарп Смирнский: «...детей будем воспитывать в страхе Божиим...»². В послании св. Поликарпа воспитание рассматривается как передача заданного промыслом образа жизни. Борьба с грехом святым отцом рассматривается не только как нравственная проблема, а в основном как проблема воспитания целомудрия, непорочности и покорности перед родителями. Забегая вперед, отметим, что подобный взгляд на воспитательную силу страха Божьего просматривается и у русского философа К. Н. Леонтьева.

¹ Писания мужей апостольских. Рига, 1992. С. 126.

² Там же. С. 361.

Ценными для педагогической мысли являются творения еще одного святого II в. — философа Иустина, который в божественном провидении видел источник духовного становления личности¹.

Между тем христианская педагогика Отцов Церкви, не отрицая индивидуальности человека, сосредотачивалась на внутреннем формировании его духовной сущности на основе разума, веры и воли либо смирения, где разум определялся познанием человека, мира и Бога, вера — почитанием Бога, а воля — служением Богу. Следует, однако, особо отметить, что в творениях Святых Отцов мы не найдем изложения определенных теоретических проблем педагогики. Размышления, требования, пояснения и наставления о воспитании, которые встречаются в их трудах, не представляют строгой, определенной системы. Они состоят из отдельных требований и пояснений о сущности воспитания, одинаково необходимых для выполнения каждым христианином.

Климент Александрийский (150/153—215/220), крупнейшая фигура в истории раннехристианского образования, к педагогике относился как к усмотрению истины по прямому направлению к Богу и считал это усмотрение волей Божьей. Иисус Христос представлен Климентом как учитель душевности, воспитатель поведенческого императива, который убеждает, учит, воспитывает потому,

что его педагогика состоит в божественной религии, в наставлении, как должно служить Богу. Климент открывает духовный смысл педагогики, рассматривая воспитание как спасение: «Согласно же с волей Божией, педагогика состоит в усмотрении истины по прямому направлению к Богу... Педагог наш в любвеобильной своей заботливости о нас, своих детях, учит нас такому образу жизни, который ведет к спасению...»². В «Педагоге» Климента прописана и цель воспитания — подготовка к вечной жизни и путь к этой цели³.

Продолжатель взглядов Климента Александрийского Василий Великий (329/330—379) главной задачей христианского воспитания полагал помощь душе в достижении слияния с Господом, а первым долгом христианина — воспитание детей. Между тем Василий Великий основой воспитания христианина считал добродетельный разум: именно он выступает внутренним наставником ученика. Вообще, добродетель — одно из центральных понятий христианской педагогики. С утверждением в ней человека был связан его истинный путь к спасению и блаженной жизни в том мире. Считалось, что деятельным отвержением худого, постоянным самоконтролем и самовоспитанием, лишь в великих трудах может человек заслужить помилование и обрести высшие блага.

Педагогическим смыслом пронизаны и советы св. Киприана

¹ Иустин, философ и мученик. Творения. М., 1892. С. 38—39.

² Климент Александрийский. Педагог. М., 1996. С. 68—69.

³ Там же. С. 283—284.

Карфагенского (200/210–258) о воспитании детей в семье на идее спасительности. Св. Киприан рассматривал важным воспитание в семье у детей кротости, трудолюбия и покорности родителям, предвестившиеся промыслом Бога.

Подробно обсуждает вопросы воспитания и божественного промысла Иоанн Златоуст (347–407). В труде «Пять слов об Анне» мыслитель пишет о двух учителях — творении и совести, которые безмолвно учат людей. Творение поражает видом и возбуждает в созерцателе Вселенной удивление к ее Создателю, а совесть, внутренне внушая, научает всему. Но помимо этих двух невидимых воспитателей божественным промыслом, согласно Иоанну Златоусту, людям дан еще и третий воспитатель, но уже не безмолвный — это родной отец каждого, но только тот отец, который занимается добрым воспитанием своих чад. Святитель обращал внимание на то, что христианское воспитание детей служит делу спасения души родителей. «Действительно, — писал он, — если рождаемые тобой дети получают надлежащее воспитание и твоим попечением наставлены будут в добродетели, то это будет началом и основанием твоему спасению, и, кроме награды за собственные добрые дела, ты получишь великую награду и за их воспитание»¹.

Между тем идея абсолютного божественного предопределения впер-

вые появляется у Аврелия Августина (354–430). Основным текстом Августина о предопределении считается «О предопределении святых». Через всю работу проходит идея о божественном предопределении (предначтении), люди же являются только исполнителями божественного замысла. Учение Августина о предопределении формирует крайне аскетический взгляд на все то, что составляет мирскую сторону жизни, и резко усиливает связь человека с Богом, требуя от христианства самого сильного религиозного чувства.

Блаженный Августин полагал, что первородный грех в корне извратил духовные силы человека, что зло неодолимо для него без помощи Бога. Августин и его сторонники отстаивали тезис, что воля человека свободна, но в границах божественного предопределения. Он пришел к убеждению, что в деле спасения свободная воля человека не играет существенной или даже вообще какой-либо роли. Свободная воля у человека после грехопадения в строгом смысле вообще не существует. В книге «О граде Божьем» Августин писал: «Всемогущество Божие не лишает человека свободы воли, поскольку она и есть воля Бога. Совершенствоваться он не способен, а посему все действия, которые воспринимаются человеком как насильственные, следует принять как результат Божьей воли, понять которую человек не способен»².

¹ Иоанн Златоуст, святитель. Полное собрание творений: в 12 т. М., 1995. Т. 4. Кн. 2. С. 783.

² Августин Аврелий. О граде Божьем. СПб., 1998. С. 112.

Взгляды Августина в определении свободы воли человека не разделял крупнейший ересиарх того времени Пелагий. Не отрицая того, что Господь все создал и определил, он утверждал, «что у человека есть свобода воли и, используя ее, человек может совершенствоваться, обретая Божию благодать». Забегая вперед, отметим, что ни та, ни другая точка зрения не были доказаны, а потому вопрос остался открытым. Особенно часто к нему обращались в Средневековье и Новое время. Вот что, например, писал на эту тему Эразм Роттердамский в своей «Диатрибе, или Рассуждении о свободе воли»: «...гуманист не может не принять идеи о том, что все предопределено Богом, ибо тогда человек не должен отвечать за свои поступки. А Бога, наказывающего людей за них, следует признать лишенным морали существом, недостойным ни почитания, ни восхваления»¹.

Между тем продолжатель этих споров Жан Кальвин решил все по-своему:

«...предопределение Господа нерушимо и свободы воли у человека нет. А потому задачей человека, посредством упорной работы и молитвы, является раскрытие секрета, какую судьбу положил ему Господь. Если результаты работ и молитв дают материальный успех и процветание — значит, Господь положил этому человеку благую судьбу, а если у человека, несмотря на все его старания, ничего

не получается — судьба, уготовленная ему Богом, дурная»².

На вопрос, существует или нет свобода воли человека, у христианства однозначного ответа до сих пор нет. Все точки зрения достаточно спорны, и спору этому уже две тысячи лет.

Вернемся к позиции Августина. Он полагал, что, несмотря на божественное предопределение, у человека есть своя собственная свобода воли. Причем воля божественная и воля личная не противоречат друг другу, а сосуществуют рядом. Изменить божественную волю человек действительно не может, но он может постараться уменьшить разрушительные последствия, которые с ним происходят в результате ее ударов. По сути дела, человек волен либо принять судьбу, либо попытаться сгладить и заглушить ее последствия. К концу жизни человек может полностью очиститься и достичь бесконечного блаженства божественного бытия.

Спасение же совершается исключительно всемогущим действием божественного промысла. Вместе с тем понимание веры для Августина означало, что человек присваивает себе то, что принадлежит Богу. А если человек не способен сам уверовать, то Бог избирает, кому дать веру и кого спасти. С точки зрения Августина, избрание состоит не в том, что Бог предвидел, кто откликнется на евангельский призыв, и тех предопределил к спасению, а в том, что Бог предопределил неспо-

¹ Эразм Роттердамский. Диатриба, или Рассуждение о свободе воли // *Философские произведения* / Эразм Роттердамский. М., 1986. С. 218.

² Кальвин Ж. О христианской жизни. М., 1995. С. 121.

собных уверовать грешников к тому, чтобы дать им веру и тем самым спасти их. Таким образом, божественное предопределение Августина фактически свел к нравственному совершенствованию человека.

Блаженный Августин, реализуя концептуальные основы божественного промысла, имеющего своей целью спасение человечества, стремился к моральному насыщению знания, концентрируя внимание на проблеме познания истины, данной в Откровении, постичь которую можно лишь интуитивно, слившись с Богом на основе веры. Аврелий Августин, опираясь на известное «Послание к римлянам» апостола Павла, предложил свою концепцию веры, где главным фактором является благодать: «Вера есть исцеление души, сообщаемое благодатью»¹.

Хотя круг обсуждаемых Августином вопросов чрезвычайно широк, практически все его работы имеют педагогическую, наставническую направленность, ведь как личность он сложился, занимаясь преподаванием, ища истину вместе с учениками. Педагогический процесс, согласно концепции Августина, представляет собой планомерную эволюцию единства Бога и человека, где человек выполняет божественный замысел. Поэтому центральным моментом его творений было рассмотрение души, ее пребывания в человеке и странствования вместе с ним на протяжении человеческой жизни.

Отталкиваясь от Платона, Августин утверждал, что Бог заложил в человеке средство его прогрессивного развития по направлению к совершенству — душу и любовь к Богу. Августин утверждал, что истинное знание свойственно человеку от рождения, оно предопределено Богом, а задача воспитателя — лишь помочь ученику припомнить это знание. Задача воспитания в этом смысле заключается в том, чтобы сделать врожденное явленным, иными словами — способствовать вступлению ученика на истинный путь по направлению к индивидуальному спасению. Между тем процесс путешествия души к самой себе (к скрытой в ней Богом сути) и через это к Богу и есть воспитание человека, в котором живет воспоминание о его божественной сущности. В каждом человеке, согласно Августину, есть способность к внутреннему возрождению путем такого воспоминания нравственно-духовного образца и знания через христианское воспитание и самовоспитание.

В свою очередь, идеологи монашеской педагогики — Иоанн Кассиан (360–436), Бенедикт Нурсийский (480–547), Григорий Великий (540–604) — отстаивали превосходство практического нравственного воспитания над ученостью и доказывали, что только искреннее покаяние и соблюдение христианских заповедей может обеспечить подлинно религиозное образование. Педагогика стала ориентироваться на сакральный мессионизм

¹ *Августин Аврелий. Исповедь Блаженного Августина. М., 1991. С. 23.*

христианского воспитания, ставилась задача воспитания человека, стремящегося к Богу, обладающего смиренной душой и развитым религиозным чувством, безусловно и искренне следующего христианской традиции.

Говоря о необходимости непрерывного нравственного совершенствования на земле и рассматривая естественные нравственные силы человека, святые отцы приходят к заключению, что сам человек без благодатной помощи бессилён и не может достигнуть спасения. Собственная немощь человека должна внушить ему, что не в себе надо искать опоры в нравственной деятельности, не в своих слабых естественных силах, а в благодатной помощи Бога.

С VIII в. в религию проникает знание, которое постепенно вытесняет идеал «практической мудрости», появившийся в раннехристианском представлении о знании как о бессильном и ограниченном (тогда гораздо важнее было обратиться к вере). Однако христианские проповедники достаточно скоро поняли, что нельзя сформировать нового мировоззрения, отказавшись от всего старого. В это время Алкуин (735–804) трактовал мудрость уже не как практическую добродетель, а как приобретаемое в ходе обучения религиозное и предшествующее ему светское знание: «Как бы в виде некоторого основания должна передаваться нежному

детскому возрасту грамматика, так же и другие дисциплины философского поощрения, при помощи которых, как по ступенькам мудрости, можно достигнуть высочайшей вершины евангельского совершенства»¹. А Храбан (Рабан) Мавр (784–856) и Серват Луп (810–862) заменили антитезу светского и духовного знания на антитезу знания и поведения, считая, что знание без праведного поведения приносит вред. Как отмечает Г. Б. Корнетов, стала возрождаться античная традиция, связывающая добродетель с истинным знанием и ставящая «...в центр педагогического процесса задачу приобщения к этому знанию, его рационального постижения»². Таким образом, слово Божье промысла стало превращаться в науку человеческую о божественном слове.

В XII–XIII вв. в Западной Европе возникает особый тип интеллектуальной жизни, воспитания и образования, опирающийся на философию Аристотеля, — схоластика, центральной проблемой которой являлось соотношение веры и разума. Схоласт Фома Аквинский (1225–1274) на основе переосмысления философии Аристотеля пришел к важному для его времени выводу о том, что «вера, связанная с Откровением, первична относительно интеллектуальных и нравственных усилий по ее обретению и является экзистенциальным состоянием, стремящимся к божест-

¹ *Фортуатов А. А.* Алкуин и его ученики // Ученые записки МГПИ им. В. П. Потемкина. М., 1948. Т. 8. Вып. 1. С. 40.

² *Корнетов Г. Б.* Реформаторы образования в истории западной педагогики. М., 2007. С. 9.

венному самопознанию»¹. Для Фомы Аквинского вера есть интегральное состояние человека и поэтому не может быть определена как вера в Бога, поскольку вера в то, что Бог существует, возможна лишь при том, что Бог сам сообщает человеку о том, что он есть. Таким образом, вера является условием и источником самой себя. По его теории, вера и разум дополняют друг друга, но именно вера как бы указывает разуму его роль и его место. Фома Аквинский понимает разум как нечто самостоятельное, независящее от веры, отдельное от нее и являющееся сущностной потенцией человека. Бог, понимаемый им как разумное бытие, представляется постигаемым человеком при помощи собственного разума. В системе Фомы Аквинского главную ценность представляет человек в реальности своего бытия, который и является высшим существом в иерархии земных субъектов существования.

В эпоху Средневековья в Западной Европе установилась традиция религиозной обращенности к интимным глубинам человеческой души, все обладатели которой были равны перед Богом. Поэтому схоластическая педагогика основывалась на тщательно разработанной этике, предполагавшей реализацию человека как мыслящего существа в его отношении к Богу, мирозданию и обществу. Средневековая эпоха имела свою шкалу ориентиров в воспитании человека: прежде всего,

упор на дух, т. е. воспитание верой. Вместо акцента на светское, мирское, рациональное научное знание устанавливался акцент на спасение души и ее нравственное воспитание, на добродетель и мудрость, объединившую разум, волю и веру. Вместо воспитания способности погружаться в собственную жизнь — ориентация на подражание Христу, воспитание погруженности в Бога, любовь к ближнему, безгрешность перед Господом. Средневековое воспитание исходило из божественной предопределенности развития человека, что означало воспитание одухотворенности ежедневного поведения, любомудрия, неспешного и вдумчивого диалога с божественно устроенным миром, с самим Божеством. Целью средневекового воспитания был страх Божий — начало того пути, который ведет к Премудрости. Считалось, что страх Божий очищает и преображает человека и что человек вспоминает вложенное в него Богом доброе начало и стремится к отрешению от страстей, порочных желаний и помыслов. Постепенно в процессе воспитания рождался «новый» человек, не обремененный низменными и темными чувствами.

В эпоху Средневековья сложилось представление о человеке как наисложнейшем и наивысшем существе, несущем в себе всю «земную» вселенную и образ Божий. Как микрокосм, человек отражал макрокосм общего бытия и был с ним теснейшим обра-

¹ Фома Аквинский. Доказательства бытия Бога в «Сумме против язычников» и «Сумме теологии» // Фома Аквинский / сост. Х. Зайдль, пер. с лат. и нем. К. В. Бандуровского. М., 2000. С. 105.

зом связан во всех своих проявлениях, в том числе и в своем росте и воспитании. Рост человека, степень и последовательность развития его качеств управлялись Господом с внешней стороны, посредством круговращения и развертывания этого мира как инструмента в руке Божьей. Планеты, солнце и луна, времена года и смена дня и ночи, правильная последовательность в воспитании и качества наставников, условия вскармливания ребенка и истинное содержание его воспитания, происхождение и человеческие качества родителей, жизненное окружение — все это составляло внешние условия воспитания. Между тем качества души и ее отношение с телом, роль в этом рассудка, способность ума к дисциплине, памяти к тренировке, чувства к сопереживанию, любви к страху, души к аскетизации воли, способность вспоминать божественное в самом себе составляли внутренние условия средневекового христианского воспитания.

Одним из важнейших ориентиров в воспитании было представление о смысле жизни. Средневековое воспитание определяло отношение к Богу — Создателю и Творцу всего сущего, Спасителю мира. Человек на протяжении всей своей жизни шел к нему, к истинной христианской жизни, постоянно сражаясь с дьяволом, улавливающим грешника через его страсти, через низменную сторону его существования. Средневековая педагогика стремилась достичь дисциплинации свободной воли и рассудка, приведения человека к истинной вере, к пос-

тижению и почитанию Бога, к служению ему, к спасению и вечной жизни. На протяжении всей жизни человека в нем воспитывалось праведное сочетание смиренной души и свободной воли, живого духа и обширной памяти, мистического разума и стойкой веры, тренированного рассудка и возвышенного чувства.

В эпоху Средневековья педагогика как научной дисциплины еще не было, она была растворена в комплексе общих историко-культурных представлений о Боге, мире, человеке, его росте и воспитании. Поэтому воспитание человека было наполнено внутренней связью с Богом и противопоставлялось безбрежному хаосу беспорядка и порока. Утверждалась мысль, что человек может прийти к Богу в любой период своей жизни и быть принят и прощен им, но никто не знает своего часа, и всякий должен быть готов к моменту призвания к престолу Всевышнего встретить этот момент в состоянии душевного бодрствования и праведности. А потому воспитание должно начинаться с самых первых минут жизни ребенка и продолжаться всю его последующую жизнь.

Средневековая воспитательная традиция показывает, что положительные результаты в воспитании далеко не всегда достигаются постановкой человека в центр мироздания. Христианская педагогика, чтобы воспитать хорошего человека, как замечают В. Г. Безрогов и О. И. Варьяш, не говорила ребенку: «Будь хорошим, будь нравственен». Она говорила: «Возлюби Бога и ближнего как самого

себя»¹. Центром мироздания был Бог, и человек поверял себя его меркой, входил внутрь вселенской иерархии.

В XIV—XVI вв., в эпоху Возрождения и Реформации, произошёл синтез античной традиции с присущим ей культом гражданской свободы рационального человека со средневековой религиозной традицией, связываемой с врожденной предзаданностью. В результате такого синтеза возник феномен ценности самобытной неповторимости человека и его права на независимость и свободу. Именно эта свобода открыла человеку других людей и его самого, привела к прорыву к реалиям и сверхреалиям, к неисчерпаемой бесконечности божественной жизни. Между тем средневековое представление о врожденной предзаданности, имеющее божественную окраску и зависящее от сословной принадлежности, значительно повлияло в эпоху Нового времени на воспитание, развивающее и восполняющее природные задатки человека. Гуарино Веронезе (1370/1374—1460), Витторино да Фельтре (1378—1446), Леон Баттиста Альберти (1404—1472), Эразм Роттердамский (1469—1538), Хуан Луис Вивес (1492—1540) и другие гуманисты Возрождения ставили задачу и искали пути воспитания активной, разумной, образованной, преисполненной гражданского долга, способной к служению обществу и достижению жизненного успеха, а также следующей христианским ценностям личности.

Гуманистическое движение, поставившее в фокус своих стремлений многообразные интересы человека и противопоставлявшее их преобладавшему в средневековой культуре теоцентрическому мировоззрению, возникнув в итальянских городах в XIV в., к концу XV столетия стало важнейшим явлением духовной жизни и образованности. Наиболее ярким и влиятельным гуманистом был Эразм (называвший себя также по-латински Дезидерием), родившийся в Роттердаме в 1469 г. Позиция религиозно-христианского просветительства выражалась у Эразма в убеждении, что не природа сама по себе, а целенаправленное воспитание формирует подлинного человека. В двух своих педагогических произведениях — «Речь о достойном воспитании детей для добродетели и наук...» (1529) и «О приличии детских нравов» (1530) — автор проводит идею о том, что никому не дано выбрать себе родителей и родину, но всякий может сам воспитать свои нравы и характер. Растения и животные рождаются и растут, полностью подчиняясь природе, люди же, воздействием разума воспитывая себя, побеждают ее. Человек невоспитанный, по тем или иным причинам лишенный регулирующего воздействия разума, предающийся своим страстям и инстинктам, фактически стоит ниже животного. Убеждение в принципиальном равенстве всех людей независимо от их социального положения и в том, что воспитание, выявляя лучшие свойства человеческой природы, при-

¹ Антология педагогической мысли христианского Средневековья: в 2 ч. / сост. В. Г. Безрогов, О. И. Варьяш. М., 1994. Ч. 1. С. 12.

дает людям подлинное благородство, составляет одно из важнейших просветительских устремлений Эразма Роттердамского.

Подчеркивая нравственную сущность Священного Писания, Эразм рассматривал благородство как явление сугубо духовное, никому не дающееся от рождения, но достигающееся тяжелым подвигом морального и интеллектуального самосовершенствования, и убеждал, что подлинное благородство не предопределено социальным происхождением человека, а непосредственно зависит как от его способностей, так и, в особенности, от того воспитания, которое он получает. Однако, хотя, по замечанию М. Лютера, Эразма и интересует человеческое, все же его позиция определяется верой в доброго Бога, но вера в доброго Бога, по убеждению Эразма, неотделима от любви к людям. Любовь рождает веру и наоборот. Божественная благодать поэтому не устраняет свободы человеческой воли, а даже стимулирует и обогащает ее. В существовании Бога, несмотря на «человеческое» звучание просветительской позиции, Эразм Роттердамский не сомневался. Без божественного промысла гуманист не видел возможности для подлинно моральной жизни человека, ибо игнорирование божественного провидения обрекает человека на роль марионетки, что, в сущности, приводит людей к аморализму. Божественная благодать в представлении Эразма — дар милосердного Бога.

Эразм Роттердамский максимально придерживался богословского контекста, однако в воззрениях на воспитание на первое место он осторожно, подчеркивая огромную роль божественного промысла, ставил «закон природы», закон, «который глубоко высечен в сердцах всех людей»¹. Этот закон, например, проявлялся в главном воспитательном правиле: не делать людям того, чего не хочешь, чтобы они делали тебе. Педагогическая позиция Эразма Роттердамского определялась представлением о том, что все, что человек делает, он делает по воле Бога: если творит добро, то лишь потому, что Бог того желает, если творит зло, то лишь потому, что Бог это позволяет. Но за законом природы следует закон дел, грозящий наказанием, и закон веры, предписывающий выполнение суровых божественных заповедей, поэтому зло будет неминуемо наказано. Выбрав же добро и творя его, человек попадает под действие Божьего промысла, который помогает ему в добродетели и без которого добрые дела невозможны. Поэтому добрые дела — итог совместных усилий Бога и человека, подобно тому, как строительство дома — итог совместных усилий архитектора и строителя. Эразм утверждает, что все, что делает человек, он делает по воле Бога и что без благодати добрые дела невозможны. Свобода человека в этом случае не в возможности делать что хочешь, а в уверенности в своем спасении. Одним словом, мыслитель выводит

¹ Эразм Роттердамский. Философские произведения. М., 1986. С. 232.

такие законы, которые методически стимулируют внутреннее и внешнее поведение человека и определяют воспитательный идеал современника Эразма Роттердамского.

Между тем Эразм Роттердамский одним из первых показал воспитание не только как внешнее содействие Бога и человека, но и как форму становления и развития человека. Он пишет: «Деревья растут сами по себе... но человеком, думается, становятся не рождаясь, а воспитываясь». И далее он поясняет свою мысль: «Если природа дала тебе сына, то она дала тебе не больше, чем сырой материал. Твоя задача — в чуткую ко всякому воспитанию материю внести лучший дух. Не сделаешь этого — получишь животное; позаботишься — создашь в некоторой мере божественное существо»¹. Определив воспитание как форму развития человека, Эразм поставил судьбу человека в прямую зависимость от него. Он пишет, что вся дальнейшая жизнь человека определяется тем, какое воспитание он получил в детстве, особенно в раннем. Поэтому пристальное внимание Эразм уделяет миру ребенка, его правильному воспитанию, потому что без него невозможно нормальное развитие человека и его будущее счастье. В трактате «О раннем достойном воспитании детей» он пишет: «Даже безмолвным существам дала мать-природа много средств в их

естественных отправлениях; но так как божественное провидение из всех существ только человека наделило разумом, то это требует и наибольшего обучения. Поэтому соответствуют действительности слова: первое, второе и третье, что называют основой и главным условием человеческого счастья, является правильное и постоянное воспитание»².

Эразм постоянно подчеркивает, что воспитание — это не только долг родителей по отношению к ребенку, но и их долг по отношению к другим людям и к Богу, потому что человек рождается не только для себя, но и для других людей, и для Бога. Эразм напоминает, что физическое рождение есть только рождение тела, духовное же рождение человека происходит в воспитании. Поэтому он в категоричной форме настаивает на том, что воспитание обязательно должно быть семейным и что оно должно продолжаться в семье как можно дольше, потому что именно в семье дается добротное религиозное, нравственное и умственное воспитание и истинное представление о Боге. Эразм пишет: «Предмет детского наставления состоит во многих частях, из которых как первая, так и особенная есть та, чтоб младый дух занимался семенами благочестия...»³. Эразм говорил, что, поскольку «божественное провидение из всех существ только человека

¹ Эразм Роттердамский. Философские произведения. С. 55.

² Erasmus Desiderius. Über die Notwendigkeit einer frühzeitigen Wissenschaftlichen Unterweisung der Knaben // Ausgewählte pädagogische Schriften des Desiderius Erasmus. Freiburg, 1896. S. 45.

³ Ibid. С. 49.

наделило разумом, то это требует и наибольшего воспитания. Поэтому... основой и главным условием человеческого счастья является правильное наставление и постоянное воспитание»¹. Что касается религиозного воспитания, то им надо заниматься с самого раннего возраста и не только рассказывать ребенку о Боге, но следует рано научить ребенка молиться, рано начать водить в церковь, чтобы он приучился к началам пристойности и благочестия, и это останется в нем на всю жизнь.

Эразм напоминает, что человек рождается духом и родитель должен посвятить себя воспитанию сына, ибо «нельзя, чтобы смертному телу уделяли больше внимания, чем бессмертному духу». Попустительское отношение родителей к воспитанию своих детей Эразм Роттердамский считал тяжким преступлением против души, потому что это преступление против Бога. Но если воспитанием занимается воспитатель, то его задача состоит в том, чтобы с ранних лет воспитать в отроке благочестие и добродетель, помочь увидеть истину. Эразм требовал незамедлительного приобщения родившегося ребенка к Богу и к воспитанию, ибо человек приходит в мир беспомощным, только с разумом, способным к воспитанию. И если животные еще могут обходиться без воспитания в силу природных данных, считал мыслитель, то человек без наставления не сможет ни есть, ни ходить, ни разговаривать. Воспитание, по мысли

Эразма, определяется божественным провидением, ибо Бог — тот, «кто твоего ради спасения, будучи сам превыше всех небес, сошел на землю и, будучи Богом, не возгнушался быть человеком, дабы сделать тебя подобным Богу»². В работе «Воспитание христианского государя» Эразм пишет, что основное внимание должно быть направлено на то, чтобы в будущем правителе воспитать любовь к Христу, поскольку учение Христа подходит правителю более, нежели какое-либо другое. Эразм стремится воспитать в будущем правителе качества, присущие Богу: высшая сила, высшая истина и высшее благо. И если хотя бы одного из этих качеств не будет у правителя, то это повлечет огромные бедствия для народа. Такой взгляд на воспитание позволяет Эразму сравнивать правителя с Богом и призывать его в своей деятельности подражать Богу.

Как видим, Эразм взглянул на мир и душу ребенка и само воспитание через призму божественного промысла и тем самым вернулся в буквальном смысле к раннехристианскому пониманию ребенка как образа Божия по сравнению с ветхозаветным средневековым пониманием ребенка. Заметим, что этот принцип получает затем блестящее развитие у Я. А. Коменского, писавшего в «Великой дидактике», что «дети — живые образы Бога», что «одни лишь малые достойны царства Божия; мало того, они являются наследниками того же

¹ Erasmus Desiderius. Über die Notwendigkeit einer frühzeitigen Wissenschaftlichen Unterweisung der Knaben... С. 50.

² Ibid. С. 95.

царства; лишь тех одних допускает Он к участию в наследстве, кто уподобится малым»¹. Эразм утверждал, что внутренний мир ребенка — это божественный мир, что ребенок в некоторой мере божественное существо. Однако из этого вовсе не следовало, что Эразм обоготворял ребенка само по себе, он считал, что человек есть «существо, постоянно утверждающее и сохраняющее себя в воспитании и падающее в пучину животности, как только прекращается воспитание»². Между тем, ссылаясь на внутреннее божественное начало в ребенке, Эразм требовал воспитывать детей, приобщая к Богу, в соответствии с их природой, а также возрастными и индивидуальными особенностями. Поэтому Эразма Роттердамского можно считать настоящим основоположником современной педагогики, поскольку современное понимание воспитания аналогично его представлениям.

Позиция религиозно-христианского гуманизма выразилась и в педагогических убеждениях крупнейшего ученого гуманиста Хуана Луиса Вивеса. В своем обосновании идей воспитания Вивес исходит из того, что человек является физическим и духовным существом и что забота человека о душе, существованию которой он обязан Богу, должна занимать приоритетное место в его жизни. Вивес говорил, что, поскольку глав-

ную трудность для воспитания представляет не тело, а душа, то искать помощь в его осуществлении нужно у Бога, ибо «Бог правит всем миром, а потому в мире нет ни случайности, ни рока», и «это есть закон Вселенной». Вивес размышляет, что если человек желает правильной жизни, то он должен повиноваться, покоряться и служить прежде всего Богу, а не своим страстям. Эти законы Бога изложены в заповедях Христа, который показал человечеству истинный путь к Богу. Вивес, устанавливая зависимость божественного провидения и воспитания, формулирует несколько воспитательных правил, которые можно выразить так: старайся избегать злобы и ссор; не насмехайся над теми, кто попал в беду, но проси Бога, чтобы он избавил тебя от чего-нибудь подобного; будь милосерден к людям, тем сниживай милосердие Бога; первейшее и блаженнейшее дело — любить других, хотя бы тебя и ненавидели; твори добродетель. Таким образом, суть воспитания Вивес определяет так: с людьми отдельный человек должен поступать так, как желает, чтобы поступал с ним Христос.

Основное в учении Вивеса о воспитании то, что он разработал содержание нравственного воспитания, а также его пути и средства — приобщение к Богу. Первым предметом воспитания должна стать религия, потому что ребенок прежде всего дол-

¹ Коменский Я. А. Великая дидактика // Избр. пед. соч.: в 2 т. Т. 1. М., 1982.² Там же. С. 118.

² Erasmus Desiderius. Über die Notwendigkeit einer frühzeitigen Wissenschaftlichen Untereisung der Knaben... S. 89.

жен полюбить Бога, ибо только он убережет его от зла и заблуждений, поэтому воспитание, которое дается вначале, должно приобщить ребенка к истине, к Богу. Человек, убеждает Вивес, должен знать первопричины вещей, т. е. стремиться к познанию Бога.

В книге «Руководство к благоразумию» Вивес еще раз обращается к воспитанию с позиций божественного промысла: «Человек состоит из тела и души. Тело имеем мы от земли; душу с небес ниспосланную, Ангелам и Богу подобную во всем, что принадлежит человеку. В теле — красота и сила и противоположное — безобразие и слабость; в душе — просвещение и противоположное — невежество, порок». В работе «Об обучении наукам или христианском обучении» Вивес пишет: «Бог имеет главное значение в жизни человека, и потому человек может обойтись без чего угодно, но только не без религии, а потому все науки и искусства — детские игры по сравнению с религией, поскольку Бог создал все, в том числе и предметы, которые изучают или описывают науки и искусства»¹. Обращаясь к вопросам воспитания, Вивес исходит из представления о Боге, который владевает и управляет всем миром и который все производит с величайшей премудростью и в пользу добродетели, «будущего спасения человека».

В XVI в. гуманистическая трактовка природы человека столкнулась с религиозной антропологией ре-

формационных учений. Реформация приблизила христианство к человеку, прагматизировала его, делая акцент не на монашеском постриге, а на выполнении людьми своих мирских обязанностей. Реформация коснулась основ отношения с Богом, церковью и другими людьми. Но эти мысли нужно было донести до человечества, а что еще важнее — надо было распространять слово Божье. Этим целям и должно было послужить образование. Деятели Реформации, осознавшие роль воспитания в борьбе за «души и умы» людей, стремились приблизить образование к жизни и охватить им широкие слои населения.

Реформатор Мартин Лютер (1483–1546) достаточно быстро понял это и уже в одном из первых своих программных произведений «К христианскому дворянству немецкой нации» указал на необходимость всеобщего образования, выдвинув программу широкого гуманитарного образования, реализация которой должна была подготовить людей к духовной и светской жизни. Подобному выводу предшествовал долгий и мучительный путь собственного осознания и познания слова Божьего, проходивший на фоне и в контексте различных теологических и гуманистических учений, а также образовательных традиций. Таким образом, Лютер-педагог «вырос» из Лютера-теолога. Поэтому педагогические идеи Лютера следует рассматривать в контексте прежде всего христианских педагогических

¹ *Vives J. L. Über den Unterricht in den Wissenschaften oder den christlichen Unterricht // Johannes Ludovivus Vives pädagogische Schriften. Freiburg, S. 151.*

традиций, утверждению которых предшествовал длительный период развития христианского учения и традиций религиозного и светского образования в его рамках. Мартин Лютер с помощью учения Августина и Священного Писания открывает истину, состоящую в том, что со времен Адама человек греховен изначально и не может сам побороть свою греховность без благодати Божьей. Единственное, что человеку остается, — это безгранично верить в божественную благодать, которая проистекает из безграничной любви Бога ко всем людям. Оправдание верой требовало от человека не только подчинения воле Божьей, но и в высшей степени ответственного отношения к своей жизни, повседневным обязанностям и обучения им. Благодаря непосредственному общению с Богом каждый человек становился сам себе священником. Сообщество таких людей получило у Лютера название «всеобщее священство», т. е. организации людей, где каждый, кроме того что является священником, выполняя свое ремесло и принося пользу ближнему, тем самым исполняет «предопределенную» задачу, поставленную самим Богом. Всеобщее священство и совместная профессиональная деятельность людей влекли за собой необходимость всеобщего образования как в мирской, так и в духовной области. Но исполнять свое ремесло люди научились или знают, как этому научиться, а вот как общаться с Богом без посредства церкви — не знают. Лютер считал, что последнее возможно только в случае знакомства людей со Священным

Писанием как единственным источником Божьего откровения, ибо знание Божьего слова позволяет распознать замысел Бога в отношении человека и приблизить его к спасению. Нравственный характер такого отношения к Священному Писанию у Лютера очевиден. Познание же себя и Бога через Священное Писание Лютер видел в том, что человек (христианин) должен стремиться к тому, чтобы реализовать себя в жизни в той роли, которую ему предопределил Бог. Так, в теологическом учении о всеобщем священстве Лютера утверждается отсутствие свободы воли человека (христианина). В таком контексте оформляется лютеровская программа воспитания и формирования христианина, главной задачей которой является воздействие на внутренний мир воспитуемого и его духовное развитие.

Каким же должно быть воспитание христианина, если все предопределено Богом? Как божественное предопределение повлияло на воспитательные ориентиры человека (христианина) у Лютера?

Во времена Лютера люди начинают бояться смерти, и все немецкое общество охватывает апокалиптическое настроение. Назревает необходимость смены нравственных ориентиров, поэтому важной задачей немецкого бюргерства становится поиск новой морали, которая смогла бы оправдать их перед Богом и направить по истинному пути. Реформация Мартина Лютера смогла удовлетворить эту потребность, уравневав духовное и практическое начала бюр-

герского мировоззрения в концепции «призвания» и отразив таким образом общественную значимость не только своего учения, но и воспитания, лишь с помощью которого Богом было достигнуто определенного положения в социальной структуре. Идея эта у Лютера складывалась постепенно в ходе развития его религиозного учения и выражалась в вечном спасении через «любовь к ближнему» по наставлению Божьему. Мотив любви к ближнему красной нитью проходит через Краткий Катехизис доктора Мартина Лютера — квинтэссенцию Священного Писания и религиозно-этического учения реформатора. По существу, Катехизис явился не только учебным пособием по обучению основам христианской веры, но и источником нравственного воспитания. Структура Катехизиса позволяет понять видение Мартином Лютером процесса спасения человека. На первое место он намеренно ставит Закон Божий (Декалог), так как считает, что знакомство со Священным Писанием для людей, падших или решивших бороться со злом, должно начинаться именно с закона. В Катехизисе Лютер, по существу, предписывает, что человек должен знать и что он может и должен делать. Вообще Мартин Лютер своему Катехизису придавал большое значение в деле распространения христианской веры, а также спасения человека и сохранения существующего общественно-государственного порядка. Когда человек осознает, насколько несправедливо он жил с точ-

ки зрения Закона, ему остается лишь уповать на милость Божью и верить в него. По существу, Лютер излагает известное августиновское учение о том, что жизнь христианина должна быть вечным покаянием, которое требует внутреннего перерождения человека.

Подобная программа должна была, согласно Лютеру, приблизить человека к спасению, родители и учителя с помощью правил должны были учить праведности, т. е. идущему от Бога нравственному поведению¹. Лютеровское видение спасения состоит не в «выслуживании» перед людьми и Богом, а в праведности веры, которую Бог дает людям без дел, но сам действует через нее в людях. Поэтому призвание, как выполнение определенной божественной задачи, имеет, получая его посредством крещения, каждый христианин, жизнь которого должна быть вечным покаянием, что требует внутреннего перерождения человека. Примечательно, что кроме теологического содержания изложенной мысли в ней присутствует явный педагогический контекст — идея спасения должна разъясняться родителями, учителями и проповедниками. Таким образом, Лютер разработал теорию божественного предопределения и придал ей не только воспитательную, но и педагогическую направленность. Согласно этой теории, Бог призывает людей трудиться (поскольку трудится он сам), выполняя самые обыденные работы (портного, повара, лавочника, плотника и др.). Он «переворачивает»

¹ См.: Полякова М. А. Педагогика Мартина Лютера. М., 2008.

религиозно-схоластические представления о труде и человеческих достоинствах: в то время как средневековая традиция видит в труде наказание Божье за грехи, Лютер узревает в нем исполнение Божьей воли и благодати. Пьянство, безделье и леность Лютер считает величайшими мучениями на земле. Лютер близок своему современнику Эразму Роттердамскому: в труде они видят нравственное совершенствование человека.

Главным достижением лютеровской педагогики явилась практическая реализация идеи человеческой индивидуальности, уходящая корнями в его теологическое учение о божественном предопределении, что позволило реформатору увидеть уникальность каждой человеческой жизни и судьбы. Поэтому, реформируя высшие и начальные школы, Лютер основное внимание уделил лекциям по Священному Писанию, а для детей — по Евангелию, так как это соответствовало пониманию спасения через непосредственное общение со словом Божиим.

Мартин Лютер своей педагогической деятельностью продолжал традиции социально значимого воспитания, заложенные еще древними педагогами и мыслителями. В своем понимании смысла взаимоотношений человека с Богом и другими людьми, в формировании своей религиозной, педагогической и антропологической парадигмы Лютер, оставаясь прежде всего теологом, верившим и доверявшим Богу более, чем кому бы то ни было, прошел долгий и сложный путь познания себя самого, Бога и челове-

ка, созданного по его образу и подобию. Педагогика Мартина Лютера наполнена в своей основе неопровержимой верой в неограниченное человеколюбие Бога, проявляющееся в действии божественного промысла. В этом религиозном начале следует искать предпосылки и основания лютеровских антропологических и педагогических идей. Важнейшей педагогической задачей Лютер считал воспитательную: он видел главной целью своей реформаторской деятельности формирование активной личности христианина, способной к действию, распознавшей божественный замысел в отношении себя и соответственно ему исполняющей свое признание на радость Богу и на пользу властям и обществу. Главный же вывод, который был сделан Лютером в отношении спасения человека (христианина), — это открытие божественной праведности и благодати. Долгие и мучительные годы поиска спасения убедили Лютера в том, что оно есть кропотливое вмешательство в совершенствование человека, его воспитание извне — от самого Бога при помощи великого божественного дара промысла. Так Лютер, по существу, становится единомышленником Августина во взглядах на спасение, благодать, праведность и предопределение. Однако Лютер не просто повторяет мысли Августина, он выводит идею возрождающей праведности слова Божьего и праведности веры, что было невозможно для Августина.

Несмотря на греховную теологическую интерпретацию человека, мнение о нем у Лютера достаточно

высоко. Он ценил человеческий разум и видел, что из любви к ближнему строится хорошее общество благочестивых людей. В этой мысли кроется глубокий гуманистический смысл. Однако Лютер показывает слабость человеческого существа и предлагает единственный путь — путь покаяния и обретения тем самым спасения, определенного Богом. Причем осуществляться это покаяние и праведность должны в повседневных делах человека, как отмечалось в лютеровской концепции «Призвания», — в искренних отношениях с Богом, любовь к которому должна проявляться постоянно, в каждом слове, каждом движении и мысли, а не только совершая «добрые дела» и произнося молитвы. Спасти человек может, лишь распознав Божий замысел (предопределение) в отношении себя. Спасение же Лютер видел в подрастающем поколении и христианской вере, полагая, что «...нанести ему [дьяволу] ущерб, больно ужалить его может только молодежь, которая растет, познавая Бога, распространяя Божье слово, наставляя других»¹. Следовательно, путь спасения Лютер понимает как воспитание человека и его способность в области воспитуемости, а значит, на пути спасения от Божьего гнева. Иными словами, единственное, что человеку остается делать, — это безгранично верить в божественное провидение, которое проистекает из безграничной любви Бога ко всем людям. Бог уже искупил все грехи человечества и пре-

допределил судьбу и место в мировом порядке каждого отдельного человека. Поэтому выполнение повседневных обязанностей является в понимании Лютера лучшим способом быть угодным Богу и доказательством веры.

Между тем цель воспитания у Лютера носит двойственный характер, поскольку она связывает личность и образовательные институты с внешним социальным миром и «службой ближнему» (воспитание полезных городу людей) и одновременно обращена к внутреннему миру человека, его непосредственному общению с Богом через слово Божье (Священное Писание).

Безусловно, это учение, с одной стороны, оправдывает существующий общественный порядок, с другой — предоставляет человеку безграничные возможности самосовершенствования, самовоспитания. Вывод о самопознании человека через веру в божественный промысел приводит Лютера к осознанию необходимости непосредственного общения человека и Бога. Эта мысль была отправным моментом реформационного движения и послужила отправным моментом развития идей самого Лютера.

Все эти теологические, антропологические и педагогические начала воззрений Лютера привели его к собственной парадигме воспитания и образования и легли в основу принципиально нового религиозного учения, ставшего идеологической и мировоззренческой основой европейского

¹ Лютер М. К советникам всех городов землей немецкой // Мартин Лютер – реформатор, проповедник, педагог / сост. О. В. Курило. М., 1996. С. 96.

индивидуализма и современной педагогической системы. Примечательно, что подобные взгляды на воспитание присущи и основоположнику педагогической науки — Яну Амосу Коменскому, который под человеческой природой понимал «непрестанное воздействие Божественной благодати».

Подводя итоги, отметим, что божественное провидение определяло христианские педагогические традиции, пронизывая всю жизнь человека, в том числе и его воспитание, требованием безусловного повиновения, страха и полной преданности Богу. Воспитание было строго согласовано с божественным провидением, человек понимался как носитель «образа Божия» и одновременно «семена греха». Основной принцип воспитания формулировался так: «Начало премудрости — страх Господень». Воспитание в свете божественного

провидения определяло обязанности человека и уже в детях не позволяло допущения греховных наклонностей. Неизреченное снисхождение Бога до последних пределов человеческого падения, до самой смерти, снисхождение, открывающее людям путь восхождения, и есть парадоксальная христианская воспитательная сущность божественного промысла. Христианская педагогика, выражая божественный замысел, ставила задачу приблизить человека к Богу, т. е. победить в себе своекорыстную природу и образовать из себя свободную личность, стоящую в сознательных и разумных отношениях к Богу. Но, прежде чем стать совершенным и возвыситься к Богу, человек должен осознать себя в своей греховности. На этих основаниях зиждется и современное понятие о воспитании — возвышение человека из низменности и чувственности к божественному совершенству.

Список литературы

1. Августин, Аврелий. Исповедь Блаженного Августина / Аврелий Августин. — М. : Ренессанс, СП ИВО-Сид, 1991. — 488 с.
2. Августин, Аврелий. О граде Божием / Аврелий Августин // Творения. В 4 т. Т. 4. Книги XIV—XXII. — СПб. : Алетейя; Киев: УЦИММ-Пресс, 1998. — 592 с.
3. Антология педагогической мысли христианского Средневековья: в 2 ч. / сост. В. Г. Безрогов, О. И. Варьяш. — М. : АО «Аспект Пресс» — Ч. 1. — 349 с.
4. Иоанн Златоуст, святитель. Полное собрание творений: в 12 т. / Иоанн Златоуст. — М., 1995. — Т. 4. — Кн. 2. — 874 с.
5. Св. Иустин, философ и мученик. Творения. — М. : «Паломник» — «Благовест», 1995. — С. 7—31. (Репринт издания: Сочинения святого Иустина философа и мученика. СПб., 1895).
6. Кальвин, Ж. О христианской жизни / Ж. Кальвин; перевод с франц., введ., прим. д-ра ист. наук Н. В. Ревуненковой. Под редакцией

А. Д. Бакулова. — М. : «Протестант». 1995 — 40 с.

7. **Климент Александрийский.** Педагог. — М. : Учебно-инф. экуменический центр ап. Павла, 1996. — 290 с.

8. **Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избр. пед. соч. в 2-х т. Т. 1.** — М. : Педагогика, 1982. — 656 с.

9. **Корнетов, Г. Б. Реформаторы образования в истории западной педагогики: Учеб. пособие / Г. Б. Корнетов.** — М. : АСОУ, 2007. — 267 с.

10. **Лютер, М. К советникам всех городов земли немецкой / М. Лютер // Мартин Лютер — реформатор, проповедник, педагог / сост. О. В. Курило.** — М. : Изд-во РОУ, 1996. — 238 с.

11. **Писания мужей апостольских.** — Издательский Совет Русской Православной Церкви, 2008. — 672 с.

12. **Полякова, М. А. Педагогика Мартина Лютера / М. А. Полякова.** — М. : АСОУ, 2008. — 134 с.

13. **Фома Аквинский. Доказательства бытия Бога в «Сумме против язычников» и «Сумме теологии» // Фома Аквинский / сост. Х. Зайдль, пер. с лат. и нем. К. В. Бандуровского.** — М. : ИФ РАН, 2000. — 135 с.

14. **Фортунатов, А. А. Алкуин и его ученики / А. А. Фортунатов // Ученые записки МГПИ им. В. П. Потемкина.** — М. : МГПИ 1948. — Т. 8. — Вып. 1. — 48 с.

15. **Эразм Роттердамский. Диатриба, или Рассуждение о свободе воли / Эразм Роттердамский // Философские произведения.** — М. : Наука, 1986. — 703 с.

16. Erasmus Desiderius Über die Notwendigkeit einer frühzeitigen Wissenschaftlichen Unterweisung der Knaben // Ausgewählte pädagogische Schriften des Desiderius Erasmus. Freiburg, 1896. S. 45.

17. Vives J. L. Über den Unterricht in den Wissenschaften oder den christlichen Unterricht // Johannes Ludovicus Vives pädagogische Schriften. Freiburg, 1896. S. 151.



Н. Р. Яковлева

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ВИННЕТКА-ПЛАНА КАРЛТОНА УОШБЕРНА

УДК 37(092)(091)

ББК 74.03(7Сое)6-8 Уошберн К.

В статье излагаются антропологические основания педагогической системы Карлтона Уошберна. Опираясь на идеи американцев Ф. Паркера, Д. Дьюи, У. Килпатрика, используя опыт европейцев О. Декроли, М. Монтессори, Р. Кузине, Э. Кей, А. Феррьеера и др., а также свои ранние педагогические наработки, Уошберн создал Виннетка-план, инновационным ядром которого стало индивидуальное обучение, метод проектов, формирование социальной компетенции, развитие ребенка в целом, научные исследования и разработки учебных материалов, а также содержательные комплексные программы развития педагогов.

Ключевые слова: Карлтон Уошберн; «Виннетка-план»; программа индивидуализации; антропология; антропологические основания; реформаторская педагогика; образовательная система.

N. R. Yakovleva

INDIVIDUAL TRAINING AS AN ANTHROPOLOGICAL BASIS OF CARLETON WASHBURN'S WINNETKA PLAN

The issue of the article is anthropological basis of pedagogical system of Carleton Washburne. Relying on the ideas of Americans F. Parker, D. Dewey, U. Kilpatrick, using the experience of Europeans O. Decroly, M. Montessori, R. Cousinet, E. Key, A. Ferriere, and others, as well as his early teaching achievements, Washburne has created Winnetka-plan whose innovative kernel was an individual training, the project method, formation of social competence, the child development, research and elaboration of training materials and comprehensive programs of teachers development.

Key words: Carleton Washburne; «Winnetka Plan»; the reformist pedagogy; the program of individualization; anthropology; anthropological foundations; reformist pedagogy; educational system.

Для теории и практики образования третьего тысячелетия значимым является осмысление историко-педагогического знания, его логичное и эффективное включение в современный контекст, в инновационные процессы. Достойного внимания заслуживает педагогическое наследие Карлтона Уолси Уошберна (1889—1968) — выдающегося американского педагога, государственного и общественного деятеля, создателя оригинальной модели обучения, опиравшейся на достижения реформаторской педагогики первой трети XX столетия. Ядром образовательной системы «Виннетка-план» стал принцип индивидуального обучения, который Уошберн начал реализовывать еще в самом начале своей профессиональной карьеры, интуитивно, без необходимых знаний педагогики и методов преподавания, впоследствии ставший одним из «кирпичиков» антропологического основания Виннетка-плана. Как указывает Г. Б. Корнетов: «Антропологическое основание является фундаментом любого педагогического проекта, ибо оно определяет понимание: — возможностей и границ образования в системе биологических и культурно-исторических программ развития человека; — места и роли воспитанника в педагогическом взаимодействии как активно действующего субъекта / пассивно воспринимающего объекта собственного развития; — роли природы человека

в определении целей его образования; — выбор путей, способов, средств организации образования человека, опирающихся на закономерности его развития»¹. Тем самым актуализируя утверждение К. Д. Ушинского о том, что в обширном кругу антропологических наук излагаются, сливаются и группируются факты и те соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, т. е. человека². Иными словами, данные науки составляют богатейшую базу, из которой педагогика черпает не только знания, но и различные методы, средства, факты, явления, содержание и множество других элементов, столь необходимых ей для «воспитания человека во всех отношениях». Всю свою жизнь Карлтон Уошберн посвятил обучению и воспитанию «человека во всех отношениях».

Создание Виннетка-плана педагог сравнивал с речкой, которая берет свое начало из множества мелких ручейков и постоянно пополняется новыми потоками, становясь полноводной рекой с собственным именем. Возникновение образовательной системы было обусловлено слиянием «трех речушек»³ и получило оригинальное название от местечка Виннетка, расположившегося на берегу озера Мичиган в пригороде Чикаго (Иллинойс, США), что в переводе с языка коренного населения индейцев означает «прекрасная страна». Первой рекой стала

¹ Корнетов Г. Б. Теория истории педагогики: монография. М.: АСОУ, 2013. С. 228.

² Ушинский К. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004.

³ Washburne, Carleton W., Marland, Sidney P. Winnetka: The History and Significance of an Educational Experiment. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1963. С. 3.

остро назревшая потребность местного сообщества в новой школе: «В духе идей Бёрка, Паркера и Дьюи жители Виннетки стремились обеспечить своим детям возможно лучшее образование. Муштра им претила, они хотели идти в ногу со временем»¹. Второй поток, влившийся в систему Виннетки, имел свое узнаваемое происхождение в государственном педагогическом колледже Сан-Франциско (**The San Francisco Normal School**) под руководством Фредерика Листера Бёрка (1862–1924). Третий – ранний педагогический опыт Уошберна.

Уошберн рос в образованной семье: отец, дед и прадед были врачами. «Его мать очень интересовалась вопросами образования. Она читала лекции в педагогическом колледже и писала статьи о воспитании и обучении детей. Ее близким другом был Френсис Паркер, она также дружила с самим Джоном Дьюи еще в ту пору, когда он начинал свои эксперименты в образовании»². Дьюи тоже близко дружил с Паркером и называл его «отцом прогрессивного образования»³. Детство Карлтон провел в Чикаго, где за обеденным столом или у семейного очага часто дискутировали о новых идеях в образовании. Уошберн всегда любил детей.

В старших классах организовал для них клуб, рассказывал про звездное небо, водил в походы и вел научные беседы. Собственно педагогическая карьера К. Уошберна началась в 1912 году в должности директора маленькой сельской школы в Южной Калифорнии, где обучались дети батраков. Всего два класса в школьном здании для 50 ребят с 1 по 3 классы и 35 учеников с 4 по 8 классы. Отсутствие дисциплины, теснота, низкая мотивация к обучению, ребята разного возраста в одном классе. О каких образовательных результатах и эффективности обучения можно говорить? Уошберн не имел педагогического образования (в то время любой выпускник университета мог стать учителем начальной школы), и это привело к множеству ошибок, но любовь к детям в сочетании с образовательными идеалами, на которых он воспитывался с самого раннего детства, не позволила ему проиграть. Изоляция в сельской местности дала начинающему учителю большую свободу, он начал вводить свои собственные методы обучения, экспериментировать. Уошберн увидел разницу в уровне подготовки учеников одного класса по всем предметам и, не зная ничего лучшего, разделил ребят на неформальные группы (без учета

¹ Грэм П. А. Америка за школьной партией. Как средние школы отвечают меняющимся потребностям нации / пер. с англ. С. Я. Карпа. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. С. 76.

² Рогачева Е. Ю. Педагогические проекты Карлтона Уолси Уошберна // Постижение педагогической культуры человечества: монография: в 2 т. Т. 1. Общие вопросы. Зарубежный педагогический опыт / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2010. С. 168.

³ Washburne, Carleton W., Marland, Sidney P. Winnetka: The History and Significance of an Educational Experiment. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1963. С. 11.

возраста и класса), он начал давать задания — которые сам же и готовил детям — под их реальный уровень. Он понимал, что природа каждого ребенка индивидуальна и нужно помочь детям эту индивидуальность реализовать. Уошберн проводил совместные музыкальные занятия и уроки истории, некоторые из исторических событий дети инсценировали и выступали перед родителями, создал школьную библиотеку, театр, разбил сад. Супруга Уошберна обучала ребят рисованию. В школе организовали самоуправление. Это был хороший год, и большинство детей впервые в жизни остались довольны школой и своими результатами.

В 1913 году задача усложнилась, Уошберну предстояло трудиться в школе округа Туларе Центральной Калифорнии в «особом классе», который за учебный год необходимо подготовить для обучения в обычном классе. 17 детей от 8 до 15 лет с особыми образовательными потребностями. Один мальчик был глухой, другой с заячьей губой, его речь трудно было разобрать (позже Уошберн отвезет ребенка в Сан Франциско, где его прооперируют. Средства на проезд и лечение предоставили местные торговцы). Суперинтендант дал Уошберну «конт-бланш»¹, и он продолжил свой эксперимент, начал выстраивать для каждого индивидуальный образовательный маршрут, готовить персо-

нальные задания, где было возможно, использовал малые группы. Уошберн старался объяснить детям сущность вещей и то, почему они эти вещи изучают, пробуждая в них интерес и мотивируя на «добычу знаний». Успех не заставил себя ждать. К концу года все ребята были готовы к дальнейшему обучению в обычном классе. Свои методы Карлтон попытался применить и при обучении математики учеников 6 и 7 классов. Он подбирал им индивидуальные задания, так как видел очевидную разницу в знаниях, способностях детей, темпе усвоения материала. Но у суперинтенданта возникли опасения, что дети не добьются хороших результатов, что Уошберн слишком молод и не опытен, поэтому эксперимент в обычных классах прекратили. Уошберн писал: «Этот контраст с тем, что я делал в моей сельской школе и в «особом классе», заставляют меня остро осознавать неэффективность, вредоносность и даже жестокость попытки заставить детей, очень сильно отличающихся друг от друга, превратиться в одинаковую форму»².

В то же время суперинтендант сделал то, что повлияло на всю дальнейшую жизнь Уошберна. Он подарил ему только что опубликованную книгу Ф. Бёрка «*Remedy for Lock-step schooling*». Ее Уошберн воспринял как бальзам на душу. Бёрк был человеком, который видел то, что видел Уошберн, который «негодовал от глупости лю-

¹ Washburne, Carleton W., Marland, Sidney P. Winnetka: The History and Significance of an Educational Experiment. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1963. – С. 13.

² Там же. С. 13.

дей», игнорировавших различия между детьми, который имел гораздо больше знаний и опыта и указывал дорогу, по которой школы могут быть приспособлены под разнообразные потребности ребенка. Уошберн разделял взгляды Бёрка и по его рекомендации смог получить приглашение и занять должность суперинтенданта начальных школ Виннетки на 24 года (1919–1943), где создавал и реализовывал свою уникальную систему.

Виннетка-план позволял учителю находиться больше с детьми, чтобы близко узнать каждого ученика и приспособить обучение к его потребностям и интересам. Уошберн был убежден, что детям необходимо предоставлять свободу расти и развиваться как отдельным индивидам. «Мы должны развивать специальные интересы и способности каждого ребенка и учить его употреблять их на общую пользу»¹. Поэтому школьная жизнь должна быть ближе к внешней широкой жизни, чтобы школьная работа была связана с жизненными потребностями детей. Его жизненный и профессиональный опыт привели к пониманию того, что школьная организация должна быть менее суровой, но более гибкой, легко изменяющейся с каждым днем и с каждым часом, сообразно нуждам и интересам детей,

чтобы ребята имели больше свободы в организации своих занятий, в развитии интересов, в независимых исследованиях. Все это благоприятствовало созданию учебной среды, где поощрялась спонтанность, вариативность, инициатива, творчество и самостоятельное мышление.

Выстраивая Виннетка-план, К. Уошберн постоянно обращался к опыту выдающихся педагогов, психологов, ученых, чьи идеи были созвучны и близки его видению и пониманию ребенка: провозглашение ребенка «педагогической вселенной», вокруг которого должны вращаться образовательные средства (Д. Дьюи); ориентация на проектирование образовательного процесса «исходя из ребенка» (Э. Кей); обучение детей от их естественного любопытства, в условиях школьного сообщества, «чтобы ученики выросли примерными гражданами, особенно в общей школе, которая является «зародышем демократии»² (Ф. Паркер); не ускорять ход естественного развития природы ребенка³ (Л. Кольберг); предоставить «ребенку среду и обстановку, где все приспособлено к строению и размещению его тела, и дайте ему жить»⁴ (М. Монтессори) и многие другие (У. Килпатрик, О. Декроли, Р. Кузине, А. Нилл,

¹ Уошберн К. Программа индивидуализации // Новые системы образовательной работы в школах Европы и С. Америки / под ред. С. В. Иванова, Н. Н. Иорданского. М.: Работник просвещения, 1930. С. 143.

² Рубцова Т. С. Ребенок в педагогической концепции Ф. У. Паркера / Историко-педагогический журнал. 2015. № 3. С. 121.

³ Kohlberg L. The Philosophy of Moral Development. Essays on moral development: Vol. 1. San Francisco: Harper & Row, 1981.

⁴ Корнетов Г. Б. Теория истории педагогики: монография. М.: АСОУ, 2013. С. 266.

А. Феррьер, Г. Кершенштейнер, Ф. Сэндерсон); и чьи теоретические и практические изыскания были положены в качестве антропологической основы Виннетка-плана.

Созданная К. Уошберном модель образования получила всемирное признание. Многие специалисты при оценке Виннетка-плана едины во мнении, что эта авторская система учебно-воспитательной работы являлась одной из наиболее эффективных. Методы обучения и воспитания,

предложенные Уошберном, смогли избежать чрезмерной индивидуализации обучения, сделав ставку на органическое сочетание индивидуальной, групповой и коллективной работы, перенеся центр тяжести с приобретения знаний на их практическое применение. Методы образования должны меняться вместе с детьми, как меняется мир, в котором они живут¹, ведь ребенок, по мнению Уошберна, это новое творение, а его жизнь есть постоянный рост.

Список литературы

1. Грэм, П. А. Америка за школьной партией. Как средние школы отвечают меняющимся потребностям нации / П. А. Грэм; пер. с англ. С. Я. Карпа; коммент. С. А. Исаева; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. — 288 с.

2. Корнетов, Г. Б. Теория истории педагогики: монография / Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2013. — 460 с. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 62).

3. Рогачева, Е. Ю. Педагогические проекты Карлтона Уолси Уошберна / Е. Ю. Рогачева // Постигание педагогической культуры человечества: монография: в 2 т. Т. 1. Общие вопросы. Зарубежный педагогический опыт / под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2010. — 200 с. (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 32).

4. Рубцова, Т. С. Ребенок в педагогической концепции Ф. У. Паркера / Т. С. Рубцова // Историко-педагогический журнал. — 2015. — № 3. — С. 120–131.

5. Уошборн, К. Программа индивидуализации / К. Уошборн // Новые системы образовательной работы в школах Европы и С. Америки / под ред. С. В. Иванова, Н. Н. Иорданского. — М.: Работник просвещения, 1930. — С. 128–145.

6. Ушинский, К. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Ушинский. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. — 574 с.

7. Яковлева, Н. Р. Живая философия образования Карлтона Уошберна / Н. Р. Яковлева // Эволюция практики образования и педагогической науки в прошлом и настоящем: монография / под ред. Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. — М.: АСОУ, 2018. — С. 140–154. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 114).

8. Kohlberg, L. The Philosophy of Moral Development. Essays on moral development: Vol. 1. — San Francisco: Haper & Row, 1981.

9. Washburne, Carleton W., Marland, Sidney P., JR. Winnetka: The History and Significance of an Educational Experiment. — Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1963. — 402 p.

¹ Яковлева Н. Р. Живая философия образования Карлтона Уошберна // Эволюция практики образования и педагогической науки в прошлом и настоящем: монография / под ред. Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. М.: АСОУ, 2018. С. 149.

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ



Н. А. Воробьев

П. Ф. ЛЕСГАФТ В ВОСПОМИНАНИЯХ СОВРЕМЕННОКОВ

УДК 37(092)

ББК 74.03(2)5-8Лесгафт

Автором проведен анализ ведущих идей, научной и педагогической деятельности П. Ф. Лесгафта по воспоминаниям его учеников и последователей. Информационной основой статьи является издание 1912 года «Памяти Петра Францевича Лесгафта», в котором представлен яркий и многогранный образ выдающегося российского ученого. Выделены основные направления научного поиска П. Ф. Лесгафта, которые его современники считали наиболее значимыми в творческом наследии ученого и педагога.

Ключевые слова: П. Ф. Лесгафт; физическое образование; школьное и семейное воспитание; метод словесно-слухового восприятия; подвижные игры.

N. A. Vorobyov

P. F. LESGAFТ IN THE MEMOIRS OF CONTEMPORARIES

The author analyzed the leading ideas of the scientific and pedagogical activity of Lesgafт according to the memoirs of his students and followers. The information basis of the article is the publication of 1912 «in Memory of Peter Lesgafт», which presents a bright and multi-faceted image of the outstanding Russian scientist. The main directions of the scientific search of P. Lesgafт which his contemporaries considered to be the most significant in the creative heritage of the scientist and teacher were highlighted.

Key words: physical education; school and family education; method of verbal and auditory perception; mobile games.

Имя Петра Францевича Лесгафта тесно связано с развитием отечественной научной и педагогической мысли, он прославил свое имя как выдающийся биолог, анатом, антрополог, врач, педагог, ученый и воспитатель свободной творческой личности. Начиная с 1861 года, большую часть своей жизни он отдал служению учащейся молодежи. 28 ноября 1909 года П. Ф. Лесгафт ушел из жизни, оставив огромное наследство в виде научных трудов, педагогических идей, тысяч последователей по всему миру. П. Ф. Лесгафт был по достоинству оценен современниками, отмечавшими его исключительную научную честность, бескорыстие, независимость суждений, принципиальность и могучий аналитический ум. Он сочетал в себе редкое человеческое обаяние и простоту с одержимостью строгого, требовательного ученого, человека дела, неутомимого труженика.

В 1912 году спустя три года после смерти Петра Францевича Лесгафта под редакцией совета Санкт-Петербургской биологической лаборатории, типографией газеты «Школа и Жизнь», была выпущена книга: «Памяти Петра Францевича Лесгафта». Эта книга собрала в себе воспоминания его учеников и последователей, описывающие его личные качества, особенности научной и педагогической деятельности, отношение к ученикам, его научные идеи, а также воспоминания современников о важнейших вехах его жизни.

Период деятельности Петра Францевича Лесгафта охватывает тот период в жизни России, который охарактеризовался ее превращением в мощное индустриальное государство. В России начали усиленно развиваться различные сферы промышленности. Уже с конца девятнадцатого столетия начался подъем культуры, архитектуры, литературы и других сфер жизнедеятельности. Наука в этот период также выходит на новый уровень развития, оказывая огромное влияние на развитие общества. Крупные научные открытия этого периода стали причиной пересмотра уже существующих представлений об окружающем человека мире. В этом немалая заслуга и самого П. Ф. Лесгафта. А. В. Уткин отмечает главную особенность данного периода, повлиявшую на становление профессионально-личностных качеств П. Ф. Лесгафта: «Демократизация печати, гласность, расширение свобод личности, развитие общественной инициативы во всех областях, в том числе и педагогической, последовавшие за реформой 1861 года, отменившей крепостную зависимость, создали уникальную общность политических, экономических и педагогических условий, которые детерминировали процессы развития системы российского образования. Не осталось ни одной сферы общественной жизни, в которой бы не произошли существенные изменения — все это явилось юридической основой для практических преобразований в сфере просвещения»¹.

¹ Уткин А. В. «Не знаю, что такое скука»: к 180-летию П. Ф. Лесгафта // Историко-педагогический журнал. 2017. № 3. С. 17–24. С. 18.

Петр Францевич родился в Петербурге в 1837 году. В библиографическом очерке, посвященном памяти Лесгафта, С. Метальников так описывает ситуацию выбора, в которую попал подросток Петр Лесгафт: «Когда он подросток, отец отдал его в аптеку в ученики, однако Петру крайне не нравилось это занятие, и он всячески старался избавиться от него. В один прекрасный день он бежал из аптеки и вернулся домой. Отец был настолько возмущен поступком сына, что махнул на него рукой и предоставил самому себе. По-видимому, это было очень тяжелое время в жизни Петра Францевича. Он долго не знал, что делать, куда идти. В это время и произошел в его жизни перелом. Он вдруг почувствовал с необыкновенной силой весь ужас своего положения. Он понял, что так жить нельзя, что необходимо учиться и работать, чтобы стать человеком. Петр Францевич с энергией принялся за работу и, обладая недюжинными способностями, довольно быстро приготовился в один из старших классов немецкой школы, куда и поступил. Учился он очень хорошо и окончил курсы с серебряной медалью. В гимназии его звали «занозой». Когда Петра Францевича спрашивали, за что его так прозвали — он отвечал с улыбкой: «Не понимаю за что. Просто зря. Был совсем ангелом»¹.

По окончании гимназии П. Ф. Лесгафт поступил в Медико-Хирургическую Академию. По окон-

чании Академии в 1861 году Петр Францевич был оставлен профессором Грубером при анатомическом кабинете в качестве преподавателя анатомии. В 1868 году он был избран Казанским Университетом на кафедру физиологической анатомии в звании экстраординарного профессора. С. Метальников утверждает, что, по рассказам Петра Францевича, его первая вступительная лекция в Казанском Университете была настолько неудачна, что многие слушатели выражали свое неодобрение «шиканьем». Рассказывая об этом неудачном выступлении, Петр Францевич, добродушно улыбаясь, говорил: «Не подумал хорошенько». На следующих лекциях настроение слушателей резко изменилось по отношению к нему. Ему устроили овацию. И вскоре затем он сделался одним из самых любимых и популярных профессоров в Казани. Подтверждением тому может служить содержание записки профессора Виноградова, который работал одновременно с Петром Францевичем в Казанском университете. В своем заявлении, поданном медицинскому факультету 19 марта 1869 года по поводу преподавательской деятельности П. Ф. Лесгафта и необходимости выбора его в ординарные профессора, Виноградов пишет: «П. Ф. Лесгафт избран с 27 сентября 1868 г. на кафедру физиологической анатомии в звании экстраординарного профессора. По приезде в Казань, своим преподаванием он превзошел все ожидания, какие факультет мог

¹ Метальников С. Библиографический очерк / Памяти П. Ф. Лесгафта // Сборник статей издания газеты «Школа и Жизнь». СПб., 1912. С. 35–39.

иметь, основываясь на существовавших уже сведениях о преподавательских господина Лесгафта способностях. С полнотою и ясностью изложения профессор Лесгафт соединяет ту энергию при чтении своих лекций, которая свойственна лишь истинному знанию и глубокой преданности своему предмету. Плодотворность подобных лекций и их действие на слушателей понятны. Но вместе с тотчас указанными качествами профессор Лесгафт успел соединить и замечательное трудолюбие: он занимается со студентами 24 часа в неделю и кроме того по воскресным дням читает курс хирургической анатомии. Хотя этот курс необязателен для студентов и, несмотря на то, что лекции читаются в праздничные дни и продолжаются по 2 и по 3 часа, аудитория постоянно полна»¹. Но Петру Францевичу так и не удалось получить ординатуру в Казани. Вскоре случилась история, после которой он должен был навсегда уехать из Казани. Вспоминая эту историю С. Метальников пишет: «Ближайшим поводом послужил докторский экзамен трех врачей, которые были неправильно проэкзаменованы по анатомии другим профессором. Надо сказать, что в то время Совет Казанского Университета делился резко на 2 партии: прогрессивную, к которой принадлежал, конечно, П. Ф. Лесгафт, и консервативную, которая составляла большинство. Фактически се управление универси-

тетом находилось в руках последней партии, которая часто поступала вопреки здравому смыслу и справедливости, встречая во всех своих решениях энергичную поддержку в лице попечителя учебного округа. Положение прогрессивного меньшинства было часто невыносимым. Никакие доводы и доказательства не приводили ни к чему. Нередко решения Совета носили даже характер издевательства над меньшинством. Выведенный, наконец, из терпения Петр Францевич написал статью, которую отправил в Санкт-Петербургские Ведомости, которая называлась: «Что творится в Казанском университете»². После опубликования данной статьи П. Ф. Лесгафт был уволен из университета и кроме того лишен права преподавательской деятельности. Вскоре П. Ф. Лесгафт вернулся в Санкт-Петербург и устроился при профессоре Грубере в Военно-медицинской академии. В 1875 году он по просьбе Военного Министерства в течение двух лет работал в Германии, Франции, Англии с целью изучения физического развития в этих странах.

Ученики и последователи П. Ф. Лесгафта, слушавшие его лекции, описывают то впечатление, которое он на них производил. Вот пример одного из них: «Мне приходилось слушать Петра Францевича в 1892—1894 годах... Лекции его совершали душевный переворот, оставляли глубокий след на всю жизнь. Он умел с

¹ Там же. С. 35–39.

² Метальников С. Библиографический очерк / Памяти П.Ф.Лесгафта // Сборник статей издания газеты «Школа и Жизнь». СПб., 1912. С. 35–39.

удивительным искусством связывать описание частных явлений с общими идеями и устанавливать на конкретных примерах связь науки с жизнью. Прошло уже много лет с тех пор, как я слушал Петра Францевича в университете, но его образ встает передо мной с такой ясностью, как будто бы я только сейчас слушал его. Лекции его отличались удивительной живостью изложения. Он не только описывал явление, но старался по возможности изобразить его в лицах. Он старался, чтобы каждое его слово было тотчас же проверено его слушателями. С этой целью он тут же на лекции подносил какой-нибудь препарат или часть тела к каждому слушателю и заставлял пощупать руками¹. И. Зайцевский в своих воспоминаниях об учебе в Санкт-Петербургском университете пишет про впечатление, которое на них производил их учитель: «Как даровитый ученый и замечательный оратор, Лесгафт двумя-тремя фразами сразу захватывал всю аудиторию. В два-три штриха он обрисовывал целую сложную картину и заставлял слушателей с напряженным вниманием, с удивлением и часто восхищением следить за его лекцией. А он так и носился, бывало, по аудитории и по ее лестницам снизу вверх, поднося слушателям препарат и объясняя значение какого-нибудь бугорка на кости. “Ясно? Все поняли? Прошу обратить особенное внимание” — так и звучало в воздухе, так

и подбадривало пытливые, молодые умы слушателей»².

Деятельность П. Ф. Лесгафта сыграла огромную роль в становлении и развитии многих людей как личностей. На своих занятиях он невероятно мог заинтересовать аудиторию, прививал им не только педагогические знания, но и давал жизненные наставления, он мог мотивировать учеников к работе над собой. Его ученица Е. Левчак вспоминает, что работа человека над собой с целью развития его как личности, а также служение окружающему миру — это один из основных принципов, применяемых Лесгафтом в системе своего воспитания. Вот, что пишет его ученица, вспоминая наставления своего учителя: «Только всесторонняя, настойчивая и неустанная работа может нас сделать нужными и полезными людьми. Вне работы нет смысла, нет цели, нет роста и жизни. Жизнь есть все движение вперед, и кто в этом движении не участвует, тем сама жизнь не поддерживает. Слабость, физическое, нравственное и умственное бессилие, преждевременный упадок и разрушение являются уделом тех, кто не работает, кто, по его выражению, “лежит на боку”. И, наоборот, здоровье, сила, выносливость, бодрость и ясность духа являются результатом кипучей деятельности. Энергия — источник всего, всех бесконечно разнообразных проявлений жизни, и энергия разви-

¹ Метальников С. Библиографический очерк / Памяти П. Ф. Лесгафта // Сборник статей издания газеты «Школа и Жизнь». СПб., 1912. С. 49-56

² Закревский И. Воспоминания о П. Ф. Лесгафте / Памяти П. Ф. Лесгафта // Сборник статей издания газеты «Школа и Жизнь». СПб., 1912. С. 166-174.

вается только путем деятельности, путем усилий и работы»¹. Сам же Петр Францевич, по отзывам своих учеников, всегда являлся живым примером и образцом для подражания. Он не только учил, но и воспитывал своих учеников, которые так выражали свое мнение: «Его бескорыстие, его неустанный служение идеалу, его горячая, деятельная любовь к людям — все это неотразимо действовало на нас, его учеников, озаряло и подымало. И мы, глубоко и беззаветно веря ему, шли за ним к правде и свету»².

Его общественная деятельность, как ученого, педагога, врача, писателя, была не только разнообразной, но всегда кроме того и напряженной. Рабочий день его измерялся 15–18 часами, который он полностью, до последней минуты посвящал своим ученикам. Со слов его учеников, он затрачивал невероятное количество своей физической энергии, поскольку был очень подвижен, перемещался только пешком, а читая лекции, был чрезвычайно подвижен, никогда не сидел и к тому же не просто излагал или «читал» предмет, а потрясал и часто «зажигал огнем» всю аудиторию. У него никогда не было скучных лекций. Н. Эрасси был его учеником и вспоминал, как работал его учитель: «Нас всегда поражало то, что при таком количестве проявляемой энергии он никогда не был подавлен своими

добровольными тяготами, напротив — неизменно добр, внимателен и всегда как-то особенно любил идти “тесными вратами”»³. Многие его ученики вспоминают, что он был беспощадно строг к самому себе и тем самым всегда подавал пример своим ученикам, что он был наделен глубоким чувством ответственности, имел серьезное отношение к своим жизненным задачам. Эти качества всегда были характерными для него чертами. Петр Францевич ставил мудрость и любовь главными качествами, необходимыми педагогу в его деятельности по воспитанию и образованию молодого человека, — это была основа его педагогической системы. Н. Эрасси по этому поводу писал: «Петр Францевич всегда оставался верен поставленному себе идеалу: основным стимулом его отношения к окружающему миру, науке была любовь к вечной неумирающей жизни и ее носителю — человеку, и отсюда же — его горячая любовь к своим ученикам»⁴.

Все ученики Петра Францевича, прослушавшие полный цикл наук, составлявших предмет его преподавания, без сомнения, живо вспоминают, с какою страстной горячностью, иногда прямо с негодованием восставал Петр Францевич против некоторых научных теорий. Например, с негативом относился он к пассивному получению благ, как даров природы, незаслужен-

¹ Ливчак Е. Памяти П.Ф.Лесгафта / Памяти П.Ф.Лесгафта // Сборник статей издания газеты «Школа и Жизнь». СПб., 1912. С. 155–160.

² Там же. С. 155–160.

³ Эрасси Н. Научные и педагогические идеи П. Ф. Лесгафта / Памяти П. Ф. Лесгафта // Сборник статей издания газеты «Школа и Жизнь». СПб., 1912. С. 57–80.

⁴ Там же. С. 57–80.

ных личным трудом, личной затратой энергии, это было презренным в глазах Петра Францевича. Некоторые теории пользовались симпатией значительного большинства слушателей Петра Францевича, которые после лекций вступали с ним в оживленные споры, стараясь убедить его в том, что он не прав и никогда не достигнет этой цели. Н. Лосский в очерке, посвященном научным предпочтениям П. Ф. Лесгафта, пишет: «Воспоминания об этих спорах и этих отделах лекций Петра Францевича принадлежат к числу особенно ярких и замечательно, что даже и те, кто спорил и обижался за своих любимцев в науке, наверное, отнесут эти воспоминания к числу многих черт, которые придают облику Петра Францевича как учителя и всему характеру его преподавания своеобразный оттенок, превращающий для нас его личность в нечто дорогое и незаменяемое ничем»¹. Энергичная работа человека над собою, над обстановкою, в которой он живет, над обществом, к составу которого он принадлежит, работа, имеющая целью создать гармоническое развитие личности и поднять человека на высшую ступень не растительной или животной, а чисто человеческой жизни, — вот идеал Петра Францевича, влиявший на его научные интересы. Этот идеал заражал его аудиторию. Без сомнения, всякий из его учеников с благодарностью вспоминал о влиянии

Петра Францевича на склад характера, и в этом влиянии заключается одна из причин того, что воспоминания учеников Петра Францевича о своем учителе всегда связаны с чувством глубокого уважения и любви к нему².

П. Ф. Лесгафт сформулировал свои педагогические взгляды на семейное воспитание и воспитание в процессе школьного обучения, а также влияние физических упражнений на различных этапах жизни человека. Он считал, что человек развивается в семье, семья дает ему ласку, тепло, делает его отзывчивым и добрым. Школа развивает его ум, дает ему способность иметь свои собственные взгляды, свои суждения и мысли, связи с самостоятельностью мысли развиваются в нравственные понятия человека. Физическими упражнениями в человеке развивается деятельность, приобретает способность подчинять все свои желания своей воле³.

М. Гарф, анализируя взгляды П. Ф. Лесгафта на семейное воспитание, утверждает, что П. Ф. Лесгафт обращает внимание на самостоятельное добывание информации ребенком. Он считает, что ребенок должен развиваться самостоятельно, получать информацию из окружающего мира, анализировать ее и рассуждать. А при необходимости он может обратиться с вопросом к взрослому человеку. Чем больше ребенок самостоятельно усвоит жизненных понятий, тем легче ему

¹ Лосский Н. Научные симпатии и антипатии П. Ф. Лесгафта / Памяти П. Ф. Лесгафта // Сборник статей издания газеты «Школа и Жизнь». СПб., 1912. С. 49–56.

² Там же. С. 49–56.

³ Гарф М. Взгляды на физическое образование П. Ф. Лесгафта / Памяти П. Ф. Лесгафта // Сборник статей издания газеты «Школа и Жизнь». СПб., 1912. С. 86–106.

будет справляться в школьные годы. Лесгафт призывает дать детям возможность развиваться самостоятельно, а взрослым не мешать в его развитии, а лишь при необходимости помогать. А. Фуртунов, вспоминая своего друга и наставника, рассказывает об этом: «Проникшись идеей Ламарка о великом влиянии среды на человека, Петр Францевич называл молодых людей зеркалом среды. По мнению Петра Францевича, нельзя ребенка сделать человеком, можно только этому содействовать и не мешать тому, чтобы он сам в себе выработал человека»¹. С. Золотарев, оценивая роль П. Ф. Лесгафта в развитии педагогического знания, подчеркивает значимость педагогических принципов П. Ф. Лесгафта, сформулированных для системы семейного воспитания: «Пусть он знакомится с окружающим его миром, потом на основе этих впечатлений разовьется его отвлеченное мышление и понятие о правде. Помешать ребенку в этом естественном пути — значит поддерживать и развивать в нем стадные проявления в ущерб индивидуальным наклонностям и личному характеру»².

С негативом относился П. Ф. Лесгафт к системе школьного воспитания. Главной целью в школьном вос-

питании он ставит не набор материала, как происходит в семье, а развитие отвлеченной мысли, о чем вспоминает его друг и ученик А. Фуртунов: «Горькие мысли вызывала в Петре Францевиче русская школа, и низшая, и средняя, и высшая. Школа слишком мало возбуждает мысль молодого человека, не причащает его рассуждать. Очень распространено мнение о необходимости начинать ребенка книжными знаниями и строго придерживаться шаблоном составленных программ. В школе слишком мало помогают выработке самостоятельной личности учащегося и полному развертыванию его сил»³. Сам же Петр Францевич об этом говорил так: «Задача школы заключается именно в том, чтобы перевести ребенка из чисто реального состояния, в котором он пребывает, находясь в семье, к отвлечению, имеющему дело с общим образом»⁴.

В процессе семейного и школьного воспитания П. Ф. Лесгафт уделяет внимание развитию ребенка в процессе контакта с природой. Он считает, что любовь к природе, стремление познать ее надо развивать с детства, с того возраста, когда человек особенно чуток и восприимчив. «Наши городские дети так мало знакомы с природой, многие из них до школьного

¹ Фуртунов А. Несколько слов о Петре Францевиче Лесгафте / Памяти П. Ф. Лесгафта // Сборник статей издания газеты «Школа и Жизнь». СПб., 1912. С. 182–189.

² Золотарев С. Место и роль П. Ф. Лесгафта в истории педагогики и просвещения / Памяти П. Ф. Лесгафта // Сборник статей издания газеты «Школа и Жизнь». СПб., 1912. С. 106–115.

³ Фуртунов А. Несколько слов о Петре Францевиче Лесгафте / Памяти П. Ф. Лесгафта // Сборник статей издания газеты «Школа и Жизнь». СПб., 1912. С. 182–189.

⁴ Гарф М. Взгляды на физическое образование П. Ф. Лесгафта / Памяти П. Ф. Лесгафта // Сборник статей издания газеты «Школа и Жизнь». СПб., 1912. С. 86–106.

возраста не видали леса. Естественно, прогулки в поле, в деревню производят на них сильное впечатление, сближают их с природою, дают возможность наслаждаться ее красотой, ее простором, а также проверяют те умственные образы, которые они составили себе по прочитанным книгам или по рассказам учителя о природе», — высказывается Петр Францевич¹.

Необходимым элементом всякой школьной программы, а также особым фактором в развитии человека Лесгафт считает физические упражнения. Он является основателем целостной системы физического образования. Его труды в этом направлении вошли в золотой фонд педагогического наследия. Нельзя себе представить более широкой и в то же время точной, построенной на строго научных биологических основах постановки вопросов физического образования. Уже современниками отмечается то, что сделанное им в сфере физического образования, должно стать предметом «особой работы». А. Пешехонов в своем очерке подчеркивает заслугу Лесгафта как педагога, связавшего анатомию и физическое воспитание: «На анатомии он обосновал физическое воспитание, и не только обосновал, — но и ввел его в практику жизни»². П. Ф. Лесгафт формирует теорию «физического образования» как не-

разрывную связь физического развития и развития духовного. Его близкий друг и ученик Алексей Фортунов вспоминал: «Любимый Лесгафтом термин “«физическое образование”» был избран им не сразу; сначала он придерживался термина “физическое воспитание”. Но то, что он желал распространить, стояло далеко от обычных взглядов на необходимость гимнастики в школах, от взглядов на физические упражнения с санитарной точки зрения, как на средство развития здорового тела. Физическое образование для Лесгафта есть культура понимания в отношении к движениям собственного тела»³. Лесгафт считал, что между умственным и физическим развитием существует тесная взаимосвязь. В результате физического развития должно формироваться умственное. Вот как формирует цель физического образования сам П. Ф. Лесгафт: «Преподаватель физического образования должен с первого же своего шага и до последнего — иметь в виду конечную цель образования — развитие самообладания и нравственного характера лица. Эта цель должна быть маяком как в расположении преподавателем материала физических упражнений и игр, так и в решении всех возникающих на деле вопросов, — иначе это не будет образование, а гимнастика»⁴.

¹ Там же. С. 86–106.

² Пешехонов А. Памяти П. Ф. Лесгафта / Памяти П. Ф. Лесгафта // Сборник статей издания газеты «Школа и Жизнь». СПб., 1912. С. 190–198.

³ Фортунов А. Несколько слов о Петре Францевиче Лесгафте / Памяти П. Ф. Лесгафта // Сборник статей издания газеты «Школа и Жизнь». СПб., 1912. С. 182–189.

⁴ Эрасси Н. Научные и педагогические идеи П. Ф. Лесгафта / Памяти П. Ф. Лесгафта // Сборник статей издания газеты «Школа и Жизнь». СПб., 1912. С. 57–80.

Метод словесно-слухового восприятия является в педагогической деятельности П. Ф. Лесгафта основным как в школьном образовании, так и в системе физического образования. В школьном образовании этот метод применяется, когда занимающийся на основании слов преподавателя, т. е. на основании слуховых ощущений, составляет сам себе умственный образ предмета — это первый этап умственного усвоения по слову. Затем занимающийся переходит к проверке сложившегося у него умственного образа предмета всеми возможными способами, т. е. осматривает, осязает предмет, определяет его сопротивляемость, таким образом, получают при этом зрительные, осязательные, мышечные ощущения и т. д. Это момент наглядного восприятия. Первый момент должен содействовать развитию у занимающегося отвлеченной мысли, второй должен приучить его к проверке этой мысли наблюдением и опытом. Таким методом Лесгафт надеется, что научит молодых людей создавать себе умственные образы, подвергать их последовательной проверке и дать им возможность с наименьшей тратой сил справляться со всем, что только может встретиться в жизни¹. В системе физического образования П. Ф. Лесгафт предлагает применять данный метод при преподавании фи-

зических упражнений. Он заключается в том, что преподаватель ничего не должен демонстрировать, а должен заставлять сначала воспроизводить движения по слову. Тем самым достигается сознательное отношение к своим действиям, связь между мысленным образом и мышечным сокращением, человек приучается управлять своим телом, подчинять тело своему сознанию, т. е. развивает самообладание². Акцент на этом делает А. Фортунув, отмечая: «Зрительное впечатление не должно предшествовать слуховому, а следовать за ним: слуховое впечатление упражняет учащегося в образном представлении»³.

Помимо развития самообладания, на занятиях физическими упражнениями П. Ф. Лесгафт уделяет большое внимание играм. Помимо достижения общих задач физического образования, игра, по мысли Петра Францевича, должна выработать в ребенке способность подчинять себя закону — правилам игры — и уважение к этим законам, всеми равно выполняемыми, игра должна выработать понимание прав личности другого человека, вызвать в нем идею неприкосновенности личности⁴. Вот что говорит Лесгафт об играх: «В каждой школьной игре занимающийся является членом маленького общества, активно участвующим в ней, забывающим о

¹ Гарф М. Взгляды на физическое образование П. Ф. Лесгафта / Памяти П. Ф. Лесгафта // Сборник статей издания газеты «Школа и Жизнь». СПб., 1912. С. 86–106.

² Там же. С. 86–106.

³ Фортунув А. Несколько слов о Петре Францевиче Лесгафте / Памяти П. Ф. Лесгафта // Сборник статей издания газеты «Школа и Жизнь». СПб., 1912. С. 182–189.

⁴ Эрасси Н. Научные и педагогические идеи П. Ф. Лесгафта / Памяти П. Ф. Лесгафта // Сборник статей издания газеты «Школа и Жизнь». СПб., 1912. С. 57–80.

своих личных, эгоистических целях и занятым исключительно достижением общих задач, придерживаясь при этом, однако же, всеми признанных положений и законов, направленных к ограждению прав каждого отдельного лица»¹. М. Гарф, оценивая взгляды П. Ф. Лесгафта на физическое воспитание, отмечает, что Петр Францевич рекомендовал подвижные игры как одну из форм физической активности, которые позволяют получить эмоциональное удовлетворение, способны выработать в человеке не только физические качества, но и дисциплинировать и приучать ребенка действовать в составе коллектива, что в свою очередь выполняет и социализирующую функцию. Вот что он написал в своем очерке, посвященном заслуге своего учителя в становлении системы физического воспитания: «Но особенно рекомендует Лесгафт подвижные игры, как такой вид упражнений, который связаны с возвышающим чувством удовольствия. Игры должны быть общаемы детям в строгой постепенности по их сложности, чтобы каждую из них дети могли выполнять с возможно большей ловкостью и с соблюдением всех правил игры. Здесь опять-таки сказывается общий педагогический мотив. Лесгафт ценил воспитательное

значение игры и видел его в том, что дети в игре привыкают к действиям по общему, сознательно принятому ими положению, а не по частным случайным указаниям и личным инструкциям, уничтожающим разумную инициативу. Игры служат общей цели воспитания — выяснить значение личности и ограничивать произвол действий»².

Гармоничным продолжением и развитием задач физического образования П. Ф. Лесгафт считал умственное образование, задачу которого формулировал следующим образом: «Развитие нравственного характера лица и вообще выработку идеальных качеств нормального организма, вплоть до гениальности, способности отвлеченного мышления»³. Е. Левчак пишет о том, что проблема развития интеллектуальных, умственных способностей в педагогических взглядах П. Ф. Лесгафта имеет особое звучание, так как это позволит человеку развиваться во всех аспектах его жизнедеятельности: «Большим подспорьем в развитии интеллекта служит воображение. Без него интеллект не может выработаться в настоящую силу. Без силы воображения не может быть и творчества в настоящем смысле этого слова, т. е. способности воплощать идеи в жизни»⁴. Основной принцип,

¹ Гарф М. Взгляды на физическое образование П. Ф. Лесгафта / Памяти П. Ф. Лесгафта // Сборник статей издания газеты «Школа и Жизнь». СПб., 1912. С. 86–106.

² Золотарев С. Место и роль П. Ф. Лесгафта в истории педагогики и просвещения / Памяти П. Ф. Лесгафта // Сборник статей издания газеты «Школа и Жизнь». СПб., 1912. – С. 106–115.

³ Эрасси Н. Научные и педагогические идеи П. Ф. Лесгафта / Памяти П. Ф. Лесгафта // Сборник статей издания газеты «Школа и Жизнь». СПб., 1912. С. 57–80.

⁴ Левчак Е. Памяти П. Ф. Лесгафта / Памяти П. Ф. Лесгафта // Сборник статей издания газеты «Школа и Жизнь». СПб., 1912. С. 155–160.

применяемый П. Ф. Лесгафтом в развитии интеллектуальных способностей, по мнению Е. Левчак, — это принцип последовательности и постепенности, поскольку человек, чтобы добиться в жизни вершин, должен совершенствоваться последовательно, шаг за шагом, от простого к сложно-му.

Вся педагогическая деятельность П. Ф. Лесгафта была уникальной, его лекции отличались живым и художественным изложением. Для такого изложения требуется и обширные знания, и глубокая любовь к науке, и умение вникать в интересы, в запросы слушателей. У Петра Францевича была, несомненно, особенная любовь к науке. Одно из воспоминаний ученика П. Ф. Лесгафта: «Я помню, как пришел проститься с ним в последний раз, за несколько дней до последней поездки его, из которой ему уже не суждено было вернуться. Петр Францевич лежал слабый, почти умирающий. Его сильно мучил кашель. И все-таки он не мог удержаться, чтобы не прочитать мне целую лекцию о механических условиях образования хрящевой ткани. Последние слова, которые я от него слышал, были слова о необходимости изучать природу серьезно

и вдумчиво»¹. Эти воспоминания говорят о многом. Человек, оставаясь в предсмертном состоянии, до самых последних минут своей жизни оставался верен своему делу и своим ученикам. Ученики считают его учителем не только по предмету, но и учителем всей жизни.

Все ученики, последователи, коллеги, друзья и его близкие Петра Францевича Лесгафта вспоминали своего учителя и друга с огромным теплом и уважением. Собирательный образ Лесгафта — яркий и многогранный — позволяет выявить методы и принципы работы великого ученого, его основные педагогические идеи, среди которых: непрерывная работа человека над собой; дошкольное и школьное образование как инструмент развития ребенка; физическое образование как средство духовного и интеллектуального развития личности, применение системы развивающих игр для совершенствования личностных качеств и др. Во многом это определяет высочайшую оценку, данную современниками: Петр Францевич как педагог и Петр Францевич как учитель жизни — понятия, неотделимые друг от друга.

¹ Листов С. П. Ф. Лесгафт как учитель жизни / Памяти П. Ф. Лесгафта // Сборник статей издания газеты «Школа и Жизнь». СПб., 1912. С. 207–213.

Список литературы

1. Гарф, М. Взгляды на физическое образование П. Ф. Лесгафта / М. Гарф // Памяти П. Ф. Лесгафта: сб. статей. — СПб. : Изд. газ. «Шк. и жизнь», 1912. — С. 86—106.
2. Закревский, И. Воспоминания о П. Ф. Лесгафте / И. Закревский // Памяти П. Ф. Лесгафта: сб. статей. — СПб. : Изд. газ. «Шк. и жизнь», 1912. — С. 166—174.
3. Золотарев, С. Место и роль П. Ф. Лесгафта в истории педагогики и просвещения / Памяти П. Ф. Лесгафта: сб. статей. — СПб. : Изд. газ. «Шк. и жизнь», 1912. — С. 106—115.
4. Лосский, Н. Научные симпатии и антипатии П. Ф. Лесгафта / Н. Лосский // Памяти П. Ф. Лесгафта: сб. статей. — СПб. : Изд. газ. «Шк. и жизнь», 1912. — С. 80—86.
5. Ливчак, Е. Памяти П. Ф. Лесгафта / Памяти П. Ф. Лесгафта: сб. статей. — СПб. : Изд. газ. «Шк. и жизнь», 1912. — С. 155—160.
6. Листов, С. П. Ф. Лесгафт как учитель жизни / С. Листов // Памяти П. Ф. Лесгафта: сб. статей. — СПб. : Изд. газ. «Шк. и жизнь», 1912. — С. 207—213.
7. Метальников, С. Библиографический очерк / С. Метальников // Памяти П. Ф. Лесгафта: сб. статей. — СПб. : Изд. газ. «Шк. и жизнь», 1912. — С. 35—57.
8. Уткин, А. В. «Не знаю, что такое сучка»: к 180-летию П. Ф. Лесгафта / А. В. Уткин // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 3. — С. 17—24.
9. Фортунатов, А. Несколько слов о Петре Францевиче Лесгафте / А. Фортунатов // Памяти П. Ф. Лесгафта: сб. статей. — СПб. : Изд. газ. «Шк. и жизнь», 1912. — С. 182—189.
10. Эрасси, Н. Научные и педагогические идеи П. Ф. Лесгафта / Н. Эрасси // Памяти П. Ф. Лесгафта: сб. статей. — СПб. : Изд. газ. «Шк. и жизнь», 1912. — С. 57—80.

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

Воробьев Николай Анатольевич — аспирант кафедры педагогики и психологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Нижний Тагил.
nik-vorob@list.ru

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор. Заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВО Московской области «Академия социального управления», г. Москва.
abc1089@yandex.ru

Макаров Михаил Иванович — доктор педагогических наук, профессор. Ведущий научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва.
michaelmakarov1@rambler.ru

Панина Людмила Юрьевна — кандидат педагогических наук, доцент. Доцент кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж.
lydmilapanina@yandex.ru

Помелов Владимир Борисович — доктор педагогических наук, профессор. Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров.
vladimirpomelov@mail.ru

Салов Александр Игоревич — кандидат педагогических наук, доцент. Ректор ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва.
rector@asou-mo.ru

Смирнова Лариса Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент. Старший методист отдела развития кадрового потенциала ГАНУО СО «Дворец молодежи», г. Екатеринбург.
hp-journal@mail.ru

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

Юдина Надежда Петровна — доктор педагогических наук, профессор. Профессор кафедры педагогики Педагогического института ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск.

nayudina@yandex.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.

bezrogov@mail.ru

Vorobyev Nikolay A. — postgraduate student of the Department of pedagogy and psychology of Nizhny Tagil state socio-pedagogical Institute (branch) of the Russian state professional pedagogical University, Nizhny Tagil.

nik-vorob@list.ru

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

Makarov Mikhail I. — doctor of pedagogy, professor. Leading researcher of the laboratory of theoretical pedagogy and philosophy of education of the Institute of education development strategy RAE, Moscow.

michaelmakarov1@rambler.ru

Panina Lyudmila Yu. — candidate of pedagogical Sciences, associate professor. Associate Professor at the Department of General and social pedagogy, Voronezh state pedagogical University, Voronezh.

lydmilapanina@yandex.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]

Salov Aleksandr I. — candidate of pedagogical science, associate professor. Rector of «Academy of Social Management», Moscow.

rector@asou-mo.ru

Smirnova Larisa V. — candidate of pedagogical sciences, assistant professor.

Senior methodologist of the Department of personnel development of «Youth centre», Ekaterinburg.

hp-journal@mail.ru

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

Yudina Nadezhda P. — doctor of pedagogy, professor. Professor of Department of pedagogy, Pedagogical Institute of the «Pacific national University», Khabarovsk.

nayudina@yandex.ru

Yakovleva Natalia R. — lecturer, postgraduate student of the Department of pedagogy of the State Educational Institution of Higher professional training «Academy of Social Management», Moscow.

legion7272@mail.ru

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.ntspsi.ru>

Цена свободная.

12+

Журнал издается с 2011 года

№ 3 (29) 2018 г. Дата выхода в свет: 20.10.2018 г.

Формат 70 × 100 ¹/₁₆. Печать офсетная.

Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 15,5. Тираж 500 экз. Заказ 1929.

Оригинал-макет подготовлен в РИО НТГСПИ.

Отпечатано в ООО «Тагил-Принт».

Адрес типографии: 622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Ленина, 64, оф. 700.