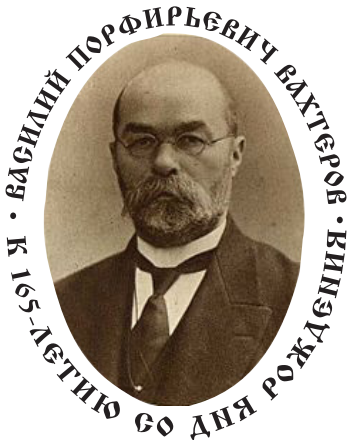


DOI: 10.17853/2304-1242-2018-4

ISSN 2304-1242

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

ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



4/2018

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. Екатеринбург

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. Заместитель начальника отдела развития кадрового потенциала ГАНОУ СО «Дворец молодежи», г. Екатеринбург.

СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

Богуславский М. В.,
 д-р пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО,
Куликова С. В.,
 д-р пед. наук, профессор
 РОССИЙСКИЕ ИСТОРИКИ ПЕДАГОГИКИ
 О ВОСПИТАНИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ
 В КОНТЕКСТЕ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОСТИ.....6

Уткин А. В.,
 д-р пед. наук, доцент
 СТЕНОГРАММА
 XIV международной научной конференции
 «ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ
 В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ:
 ПЕРЕДАЮЩАЯ, ПОРОЖДАЮЩАЯ
 И ПРЕОБРАЗУЮЩАЯ ПЕДАГОГИКА
 В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ»17

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ
ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Уткин А. В.,
 д-р пед. наук, доцент
 «ГЛАВНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ПЕДАГОГА
 ИМЕЕТ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ
 ВОСПИТАННИКА»:
 К 165-ЛЕТИЮ В. П. ВАХТЕРОВА28

Вахтеров В. П.
 НАШИ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
 И УМСТВЕННЫЙ ПАРАЗИТИЗМ37

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Бим-Бад Б. М.,
д-р пед. наук, профессор, академик РАО
ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ МЕТОД
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ52

Корнетов Г. Б.,
д-р пед. наук, профессор
ВОСХОЖДЕНИЕ
К ПРЕОБРАЗУЮЩЕЙ ПЕДАГОГИКЕ62

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Астафьева Е. Н.
ДИСКУССИЯ О ПЕДАГОГИКЕ СРЕДЫ
В СОВЕТСКОЙ НАУКЕ
(рубеж 1920-х - 1930-х гг.)92

Заварзина Л. Э.,
канд. пед. наук, доцент
Л. Н. ТОЛСТОЙ и П. Ф. КАПТЕРЕВ:
ВЗГЛЯД НА СВОБОДНОЕ ВОСПИТАНИЕ111

Кароли Д.,
д-р истор. наук, профессор истории образования
(Италия)
Киселева Л. Г.
ИЗДАНИЕ УЧЕБНИКОВ ПОСЛЕ ВЕЛИКОЙ
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1945-1950 гг.)
НА ОСНОВЕ ДОКУМЕНТОВ ИЗ ФОНДА
МИНПРОСА РСФСР ГАРФа.....118

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

Помелов В. Б., д-р пед. наук, профессор ШКОЛЬНЫЕ КОММУНЫ И ШКОЛЬНЫЕ ГОРОДКИ в 1920-е гг.: К 100-ЛЕТИЮ СОЗДАНИЯ	128
--	-----

Савин М. В., д-р пед. наук, профессор THE FORMATRION OF PEDAGOGICAL THEORY IN SOVIET RUSSIA (1917-1931)	151
---	-----

Саратовцева Н. В., канд. пед. наук, доцент О ХРИСТИАНСКОЙ ТРАКТОВКЕ ПОНЯТИЯ «УЧИТЕЛЬ»	157
---	-----

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Антонова Л. Н., д-р пед. наук, профессор, академик РАО СОЦИАЛЬНАЯ ЗАЩИТА ДЕТСТВА В ЗАПАДНЫХ СТРАНАХ (вторая половина XX в.)	164
--	-----

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Николаева А. В. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Ф. ФРЕБЕЛЯ В РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	188
--	-----

ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

Владимирский-Буданов М. ГОСУДАРСТВО И НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ XVIII ВЕКА	201
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	212
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ	214

КОЛОНКА РЕДАКТОРА



М. В. Богуславский,
С. В. Куликова



РОССИЙСКИЕ ИСТОРИКИ ПЕДАГОГИКИ О ВОСПИТАНИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОСТИ

УДК 37(091)
ББК 74.03(2)

В статье подведены научно-организационные итоги Международной научно-практической конференции – XXXII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования «Воспитание и социализация: потенциал историко-педагогического познания в контексте вызовов современности», которая состоялась 25–26 сентября 2018 г. на базе Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Ключевые слова: история педагогики и образования; воспитание и социализация; аксиология образования.

M. V. Boguslavsky,
S. V. Kulikova

RUSSIAN HISTORIANS OF PEDAGOGY: EDUCATION AND SOCIALIZATION IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY CHALLENGES

The article summarizes the scientific and organizational results of the International scientific and practical conference – the XXXII session of the Scientific Council on the history of education and pedagogical science of the philosophy of education and theoretical pedagogy of The Russian Academy

of education «Education and socialization: the potential of historical and pedagogical knowledge in the context of the challenges of modernity», which took place on September 25-26, 2018 on the basis of the Nizhny Novgorod state pedagogical University named after Kozma Minin.

Key words: history of pedagogies and education; education and socialization; axiology of education.

25–26 сентября 2018 г. на базе Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина состоялась Международная научно-практическая конференция — XXXII сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, которая была посвящена теме «Воспитание и социализация: потенциал историко-педагогического познания в контексте вызовов современности».

25 сентября члены Научного совета, педагоги и студенты Мининского университета, нижегородские учителя стали участниками большого пленарного заседания.

Открыл конференцию Председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, заведующий Центром истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО **Михаил Викторович Богуславский**.

С приветственными словами выступили:

Федоров Александр Александрович — ректор Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина, доктор философских наук, профессор;

Захаров Игорь Леонидович — начальник сектора программ высшего и среднего профессионального образования, подготовки научно-педагогических кадров Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области;

Шапошников Лев Евгеньевич — президент Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина, доктор философских наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ;

Петрашевич Инна Ивановна — кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой андрагогики УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»;

Меттини Эмилиано — заведующий кафедрой гуманитарных наук международного факультета ФГБОУ ВО «Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н. И. Пирогова», член Международной макаренковской ассоциации (IMS), Италия.

Кораблева Татьяна Фёдоровна — Президент Российской макаренковской ассоциации (РМА), вице-президент Международной Макаренковской ассоциации (IMS), доцент кафедры философии Российского национального исследовательского медицинского университета им. Н. И. Пирогова, кандидат философских наук, доцент;

Адищев Владимир Ильич — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыковедения и музыкальной педагогики ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»;

Фролов Анатолий Аркадьевич — доктор педагогических наук, профессор, научный консультант исследовательской лаборатории «Воспитательная педагогика А. С. Макаренко» ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Мининский университет).

В ходе церемонии награждения членов Научного совета были вручены награды и дипломы: медаль «За заслуги в развитии истории педагогики» имени Э. И. Равкина вручена Федорову Александру Александровичу, Аллагулову Артуру Минехатовичу, Ветчиновой Марине Николаевне, Гончарову Михаилу Анатольевичу, Илалдиновой Елене Юрьевне, Кораблевой Татьяне Фёдоровне, Николаеву Валерию Александровичу, Сенченкову Николаю Петровичу, Степановой Людмиле Анатольевне, Уткину Анатолию Валерьевичу.

Активным членам Научного совета вручены Дипломы «За значительный вклад в развитие истории педагогики и образования»; а молодым ученым Дипломы «Надежда историко-педагогической науки» в знак признания большого научного потенциала в осуществлении историко-педагогических исследований.

Пленарную сессию открыл А. А. Фролов с докладом «Воспитание в широком и узком значении: преодоление разрыва (по наследию А. С. Макаренко)». Он обозначил ключевую проблему в педагогике: связь воспитания с жизнью общества; раскрыв ее на примере педагогического наследия А. С. Макаренко. В педагогике А. С. Макаренко эта связь не непосредственная, она устанавливается путем создания промежуточного звена между личностью и обществом — единого трудового коллектива педагогического учреждения в целом, воспитанников и всех его сотрудников, взрослых. Последователи А. С. Макаренко понятие этого «воспитательного коллектива» в условиях нетрудовой «школы учебы» подменили «детским коллективом», что привело на практике к усиленному «педагогическому руководству», к недостаткам в развитии детской самостоятельности. В результате, макаренковское наследие подверглось критике: это «авторитарное» воспитание, «подавляющее личность». Противопоставление ему — воспитание «гуманистическое». Заслугой последователей А. С. Макаренко стало то, что

они обогатили педагогику ведущим положением: «Воспитание — это организация жизни и деятельности детей в коллективе». Они ввели в научный оборот основополагающее макаренковское понятие: «педагогика параллельного действия», представив его, однако, еще в весьма упрощенном виде, не диалектически, без характеристики «памрных оппозиций».

Высокий научный уровень всей пленарной сессии был задан докладом М. В. Богуславского на тему: «Ретроинновационные волны в современной российской образовательной политике: потенциал и риски». В своем выступлении М. В. Богуславский в целостном виде охарактеризовал ретроинновационные волны в российской образовательной политике 1990-х—2018 гг., обосновав их потенциал для развития российского образования. Как результат научно-исследовательской работы передового историка педагогики современности были также представлены риски ретроинновационной экспансии в современное российское образование и на перспективу.

С. В. Куликова в докладе «Базовые ценности воспитания молодежи в информационном обществе: теоретико-методологический аспект» охарактеризовала аксиологическую модель воспитания молодежи в условиях продвижения российского общества к цифровой экономике. На основе историко-педагогического анализа были обозначены риски воспитания в информационном обществе и предложена пирамида базовых ценностей воспитания молодежи.

А. М. Аллагулов, выступая с темой «Развитие педагогической идеологии в России», представил историко-педагогическому сообществу свое понимание понятия «педагогическая идеология». Он выделил основные периоды в развитии данного педагогического феномена в отечественном образовании и определил социально-педагогические ценности российского образования в Х—XX вв. В соответствии с выделенными этапами были охарактеризованы концептуальные основания педагогической идеологии и сформулирован вывод о взаимосвязи и взаимодействии политической идеологии с педагогической наукой.

А. В. Уткин развернул свое выступление вокруг проблемы изучения ребенка как главного условия истинного воспитания. Он отметил, что при всем многообразии точек зрения на воспитание в российской научно-педагогической среде начала XX века формируется устойчивое представление о том, что диагностический подход и соответствующий ему педагогический инструментарий являются основой построения воспитательного процесса. Главным и основным условием истинного воспитания и образования в указанном периоде признавалось внимательное изучение учащегося, а наблюдения за характером и природными склонностями в естественной для ребенка активности считались основой индивидуального подхода к личности. А. В. Уткин наглядно представил сферу деятельности классного наставника, прописанную в инструкциях и постановлениях Министерства народного просвещения; тре-

бования к учителю-классному наставнику в российских учебных пособиях по педагогике; типичный опыт учителя народной школы на примере составления детских характеристик в 1907–1910 гг.

А. Н. Шевелев в докладе «Социокультурные основания воспитания молодежи в условиях малых городов современной России» обратился к проблемам и условиям жизни в малых городах современной России. Им были охарактеризованы факторы, от которых зависит воспитание молодежи малых городов. Большой интерес этот материал вызвал не только у исследователей, изучающих педагогические системы городов, но и педагогов-практиков, которые пытаются в рамках определенного микросоциума создать уникальную воспитательную среду, позволяющую охватить каждого ребенка.

А. А. Романов, выступая с темой «Использование потенциала наследия выдающихся педагогов в современном высшем образовании», обратил внимание на ряд аспектов эффективного использования этого потенциала. Он рассмотрел историко-педагогическое знание сквозь призму становления исторического самосознания специалиста и обозначил проблему мотивации студентов к обучению, повышения их интереса к изучению истории педагогики. На примере наследия И. П. Павлова и К. Э. Циолковского А. А. Романов раскрыл новые подходы к изучению их трудов и привел малоизвестные характеристики деятельности этих великих ученых, доминантой жизни которых стало педагогическое искание.

В. К. Пичугиной в докладе «Самовоспитание историков педагогики: выбор фокуса и фокус выбора в историко-педагогических исследованиях» была продолжена научная тема изучения истории педагогики как науки и учебной дисциплины. Для ее достижения В. К. Пичугина рассмотрела тематику диссертационных исследований за 2010–2017 гг. и методологическую рефлексию по поводу развития научного дискурса и методов изучения историко-педагогического прошлого. В выступлении определены четыре новых тенденции в движении историко-педагогического знания и их следствия для методологии выбора и постановки исследовательских вопросов к прошлому, а также показано, что выбор исследовательского взгляда определен вызовом, возможностью и любопытством. Они вытекают из понимания предмета, источника, институционального контекста реконструируемого и междисциплинарного контекста его изучения.

С. Д. Половецкий, выступая с докладом «О некоторых исторических предпосылках расцвета русской педагогической мысли во второй половине XIX – начале XX вв.», остановился на переосмыслении некоторых трендов, относящихся к важному периоду развития отечественной педагогики. Он предложил пересмотреть некоторые оценки состояния и развития отечественной педагогической мысли в первой половине XIX в. Рассматривая определенные исторические предпосылки, впоследствии обусловившие расцвет отечественной педагогической мысли, С. Д. Половецкий выдвинул положе-

ние о том, что мировой уровень развития российской педагогики во второй половине XIX — начале XX вв. в значительной степени был обусловлен плодотворной деятельностью государственных и общественных органов в сфере образования, выдающихся российских педагогов в предшествующий исторический период.

М. И. Макаров в выступлении на тему «Обряд как источник представлений о воспитании восточных славян» погрузил аудиторию в представления о воспитании восточных славян в языческий период, носителем которых является обряд. Определив теоретико-методологические и историко-педагогические позиции, он уточнил своеобразие педагогического мышления и обусловленные им дидактические и воспитательные действия восточных славян в языческий период. М. И. Макаров предложил педагогическую интерпретацию семейных обрядов пострига и посвящения, сделав вывод о том, что, помимо осуществления череды символических действий, предписываемых сценарием обряда, отдельные действия обряда обращали посвящаемого к нравственному императиву, посвящая в нравственные нормы и регламенты, установленные родом или племенем.

Особый интерес у участников пленарного заседания вызвал мастер-класс представителей научной школы историков педагогики академика РАО З. И. Равкина, посвященный 100-летию со дня рождения выдающегося ученого, создателя Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки Захара Ильича Равкина (1918—2004), модератором которого выступила Н. А. Астахова. Она не только напомнила собравшимся основные вехи жизненного и педагогического пути выдающегося историка педагогики, но и пригласила к интерактивному взаимодействию прямых учеников его научной школы. Содержательные и концептуальные выступления М. В. Богуславского, А. А. Романова, А. В. Роговой и др. были наполнены теплыми воспоминаниями и интересными фактами из жизни учителя.

Во второй день работы конференции 26 сентября участники конференции разделились на пять дискуссионных площадок. Параллельно работали четыре секции и коллоквиум.

Секция № 1. «Воспитание и социум в истории педагогики: понятия, сущность, подходы» проводилась под руководством Михаила Ивановича Макарова, д.п.н., профессора, ведущего научного сотрудника лаборатории теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» и Виктории Константиновны Пичугиной, д.п.н., доцента, ведущего научного сотрудника центра истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО».

На секции были рассмотрены следующие вопросы:

— междисциплинарный подход к исследованию истории развития терминологии отечественной дидактики;

- о национальной культуре семейного воспитания: историко-педагогическое знание;
- история социальной педагогики в России в конце XIX — начале XX вв. (историографический аспект);
- разработка идеи взаимосвязи социального и эстетического воспитания в зарубежной, отечественной педагогике конца XIX — начала XX вв. и советской педагогике 1920-х — 30-х гг.;
- превентивное значение всеобщего политехнического, трудового образования и воспитания подрастающих поколений 1930-х годов;
- опыт православной педагогики в контексте современных вопросов воспитания;
- преподавание биологической (медицинской) химии в Московском университете: становление дисциплины;
- значение просветительских обществ в развитии образования в России в XIX — начале XX вв.

С докладами выступили: Богатова Т. В. (Москва), Володина Л. О. (Вологда), Дорохова Т. С. (Екатеринбург), Занаев С. З. (Москва), Кошкина Е. А. (Архангельск), Кузнецова Г. Д. (Москва), Рогова А. В. (Чита), Федорова Н. М. (Санкт-Петербург).

Секция 2. «Историко-педагогические основания стратегии развития современного воспитания и социализации молодежи: традиции, вызовы, перспективы» руководили Куликова Светлана Вячеславовна — д.п.н., профессор, ректор ГАУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования», Ученый секретарь Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, профессор РАО и Аллагулов Артур Минехатович, д.п.н., профессор Оренбургского филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации».

Участниками секции были рассмотрены следующие вопросы:

- развитие духовно-нравственного воспитания детей и молодежи: историко-педагогические основы факторы кризиса образовательных систем в Беларуси: исторические уроки педагогического опыта;
- музыкальное просвещение в воспитании детей (из опыта российских женских институтов и кадетских корпусов);
- значение традиций воспитания в учреждениях Александро-Марининского попечительства о слепых в России для современной практики коррекционного образования и реабилитации незрячих и слабовидящих;
- основные тенденции реализации образовательной политики в Омском Прииртышье (вторая половина XIX — начало XX вв.);
- вопросы становления советского воспитания (на материале журнала «Советская педагогика»);

- советская периодическая печать как источник информации о детском порицаемом поведении;
- воспитательная работа с особо одаренными детьми в отечественных средних специальных музыкальных школах: к проблеме «вундеркиндизма»;
- клубная деятельность подростков Оренбуржья в 1931—1958 годах;
- воспитательная деятельность в системе подготовки рабочих кадров «Государственные Трудовые резервы»;
- гендерный подход в воспитании при изучении учебного предмета: понятие «гендер» в обществознании;
- формирование у учащихся готовности и желания внешне выражать свои знания;
- дидактический студенческий театр как средство оптимизации современного высшего педагогического образования.

С докладами выступили: Адишев В. И. (Пермь), Асташова Н. А. (Брянск), Белова О. А. (Рязань), Кудряшёв А. В. (Москва), Лупенкова Н. В. (Владимир), Панина Л. Ю. (Воронеж), Плотников А. С. (Санкт-Петербург), Скобелева Т. М. (Москва), Снапковская С. В. (Белоруссия, Минск), Терентьева А. В. (Санкт-Петербург), Торшина А. В. (Оренбург), Хрусталева Р. Ю. (Москва), Чуркина Н. И. (Омск), Шестакова З. В. (Пермь), Цетинина Н. П. (Рязань).

В третьей секции «Реализация потенциала наследия классических представителей отечественной и зарубежной педагогики в современной теории и практике воспитания и социализации» были представлены следующие доклады:

- Кей-Кавус о формировании благородной личности: идеи образования и воспитания в письменной исламской традиции;
- Педагогическая мысль в литературных трудах, публицистике, критике первой половины XIX века;
- Князь А. А. Ширинский-Шихматов и его идеи о женском дворянском воспитании в России первой трети XIX века;
- Методологические подходы к изучению правовой политики в сфере образования и воспитания в России второй половины XIX века;
- «Родное слово» К. Д. Ушинского как образец учебного пособия с высоким образовательным и воспитательным потенциалом;
- Педагогические традиции в творчестве педагогов-вокалистов XIX века;
- Реализация потенциала наследия классических представителей отечественной педагогики в современной теории и практике воспитания: В. Я. Стоюнин;
- Карл Май как представитель нового типа учителей в авторских школах второй половины XIX — начала XX вв.;
- Педагогическая деятельность Е. М. Геда;

– Воспитательные функции сюжетных иллюстраций пособий для обучения грамоте В. Лебедева (1902–1916 гг.);

– П. Ф. Каптерев о социальном воспитании школьников;

– Проблема идеального семейного воспитания детей дошкольного возраста в постановке П. Ф. Лесгафта и П. Ф. Каптерева и современная воспитательная стратегия России;

– Аксиологический фундамент педагогической концепции С. И. Гессена;

– В. В. Зеньковский о влиянии религии на педагогику и образование;

– Вклад первых просветителей в развитие национального образования Хакасии на начальном этапе советского строительства;

– В. А. Сухомлинский: он в просвещении был с веком наравне (к 100-летию со дня рождения);

– Проблема гражданского воспитания в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского;

– Реализация педагогического наследия Ф. Паркера в современной школе США;

– Семейная педагогика Джона Дьюи в действии: участие Эвелин и Джейн Дьюи в международных образовательных миссиях американского реформатора;

– Некоторые современные общественные движения в России, исповедующие принципы Макаренко, но не связанные единой организацией.

С докладами выступили: Зианшина Р. И. (Москва), Беленчук Л. Н. (Москва); Никитина Е. Е. (Москва), Гончаров М. А. (Москва), Овчинников А. В. (Москва); Фролова М. И. (Владивосток), Старцева Н. М. (Тула), Косовцов Н. Е. (Москва), Гордиенко О. Г. (Пятигорск), Фейзрахманова Т. Б. (Москва), Романенчук К. В. (Санкт-Петербург); Туманина К. С. (Санкт-Петербург), Ромашина Е. Ю. (Тула), Заварзина Л. Э. (Воронеж), Виноградова Н. А. (Москва); Максимова Г. Ю. (Владимир), Дерюга В. Е. (Саранск), Дивногорцева С. Ю. (Москва), Султанбаева К. И. (Абакан), Мухин М. И. (Москва); Мясников В. А. (Москва), Семенова Н. В., Лопатина О. С. (Хабаровск), Рубцова Т. С. (Владимир), Рогачева Е. Ю. (Владимир), Гладыш С. Д. (Москва).

В секции 4 «Воспитательная деятельность педагога в российской системе образования: исторический опыт и современные подходы», руководили которой Лельчицкий Игорь Давыдович — член-корреспондент Российской академии образования, д.п.н., профессор, директор Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», член-корреспондент РАО, лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования; Шевелев Александр Николаевич — доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного пе-

дагогического образования»; Уткин Анатолий Валерьевич — д.п.н., доцент Нижнетагильского государственного социально-педагогического института ФГБОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург, обсуждались следующие вопросы:

— Потенциал историко-педагогических дисциплин в профессиональной подготовке педагога.

— Профессиональная социализация будущего преподавателя высшей школы в Профессорском институте.

— Ведущие тенденции воспитания студенческой молодежи в педагогических вузах российской империи второй половины XIX — начала XX вв.

— Подготовка педагогических кадров к деятельности в учреждениях общего образования взрослых: историко-педагогический контекст.

— Российская педагогическая традиция подготовки воспитателей дошкольных учреждений: вторая половина XIX - начало XX вв.

— Учителя гимназий Курской губернии второй половины XIX — начала XX вв.: персоналии, образы, портреты.

— Воспитательный потенциал деятельности учителя как условие формирования профессионального мастерства: гимназический опыт Беларуси начала XX века.

— Потенциал учителя в воспитании и социализации молодежи (на примере педагогической деятельности К. В. Ельницкого в Омской женской гимназии).

— Роль педагога в ознакомлении дошкольников с социальной действительностью в практике детских садов Приенисейской Сибири в 20-е гг. XX века.

— Трансформация «Конкурса смекалки» В. Н. Терского.

— Актуализация образовательно-культурного ресурса деятелей искусства и просвещения во время Великой Отечественной войны. Калининский и Западный фронт. 1941—1943 годы.

— Воспитательная работа с учащимися городских школ 1950—1960 гг.

— Парадоксы в российском педагогическом образовании в 1990-е годы.

— Этнопедагогический потенциал учителя-логопеда.

— Современные образовательные технологии как ресурс развития рефлексивной компетентности педагога в условиях модернизации образования.

— Участие школы в инновационных проектах как ресурс моделирования воспитательной среды в условиях модернизации образования.

С докладами выступили: Слепенкова Е. А. (Нижний Новгород), Карнаух Н. В. (Благовещенск), Рыжов А. Н. (Москва), Духавнева А. В. (Новочеркасск), Байдукова Е. Н. (Волгоград), Ветчинова М. Н. (Курск), Петрашевич И. И. (Минск), Федотова И. Б. (Пятигорск), Колокольникова Э. У. (Лесосибирск), Ефимова Е. А. (Москва), Кузьмина О. М. (Ржев), Полотебнов А. С. (Санкт-Петербург), Ревякина В. И. (Томск), Николаев

В. А. (Орел), Усольцева Е. В. (Москва); Гринева Е. А. (Орел); Азбукина Е. Ю. (Москва), Мачехина О. Н. (Москва)

Активное обсуждение проблемы «Базовые понятия педагогики в методологии творчества А.С. Макаренко: воспитание, обучение, социализация, развитие личности» состоялось на коллоквиуме.

На итоговом пленуме в торжественной обстановке в члены научного совета были приняты 17 человек, которым были вручены удостоверения члена Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО.

Работа секций и коллоквиума была проанализирована спикерами, в роли которых выступали Сенченков Н. П., Куликова С. В., Шевелев А. Н., Гончаров М. А., Фролов А. А.

Заключительным аккордом сессии-конференции стал Круглый стол «Проблемы и перспективы развития историко-педагогического знания», на котором у всех членов Научного совета была возможность выступить с рефлексивным анализом происходящего на протяжении двух дней работы конференции, высказать свои суждения, предложения и пожелания на перспективу.

В течение двух дней работы конференции, ее участниками стали более 200 человек, из них — 73 иногородних участника, два представителя Белоруссии и один из Италии.

Уверены, что это мероприятие обогатило педагогическое сообщество Нижнего Новгорода, профессиональное общество исследователей истории педагогики и образования, придало новый импульс развитию историко-педагогической науки в России и за рубежом, наметив пути решения задач воспитания и социализации молодежи, сформулированных в майских указах президента РФ.

А. В. Уткин

**СТЕНОГРАММА
Четырнадцатой международной
научной конференции
«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ
В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ:
ПЕРЕДАЮЩАЯ, ПОРОЖДАЮЩАЯ
И ПРЕОБРАЗУЮЩАЯ ПЕДАГОГИКА
В ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ»**

**Москва, Академия социального управления,
15 ноября, 2018 г.¹**

УДК 016.39470):37"2018"

ББК 74.04л0(2Рос)ю11

В статье представлен сокращенный вариант выступлений участников XIV международной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории образования», состоявшейся 15 ноября 2018 г. (г. Москва).

Ключевые слова: развитие образования и педагогической мысли; история педагогики; историко-педагогическое знание; передающая, порождающая и преобразующая педагогика.

A. V. Utkin

**НORTHAND RECORD
OF THE 14th NATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE
«HISTORICAL AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE
AT THE BEGINNING OF THE 3rd MILLENEUM:
TRANSMISSION, GENERATIVE
AND TRANSFORMATIVE PEDAGOGY
IN THE HISTORY OF EDUCATION »**

The article presents the participants' reports of the XIV International scientific conference "Historical and pedagogical knowledge at the beginning of the third Millennium: transmission, generative and transformative pedagogy in the history of education", held on 15 November 2018 (Moscow).

Keywords: development of education and pedagogical thought; history of pedagogy; historical and pedagogical knowledge; transmission, generative and transformative pedagogy.

¹ Стенограмма печатается с сокращениями. Подготовлена гл. редактором «Историко-педагогического журнала», д. п. н. А. В. Уткиным (Екатеринбург).

Корнетов Г. Б., *председатель оргкомитета конференции, д.п.н., проф., заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления (Москва):* Добрый день, уважаемые коллеги! Сегодня мы открываем традиционную четырнадцатую международную конференцию «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории образования».

Но прежде, чем начинать обсуждение проблемного поля, хотел бы представить новые журналы, представляющие результаты историко-педагогических исследований. В ноябре 2014 г. мы начали дискуссию о возможных направлениях развития изданий, перспективах публикаций, консолидации деятельности редакционных советов и последовательно ее продолжаем на наших конференциях. Отмечу, что информация о наших научно-педагогических изданиях используется в одном из крупнейших международных тематических журналов по истории образования «History of Education & Children's Literature»; часть из них входит в международный каталог изданий по истории образования «International Bibliography of the History of Education and Children's Literature». Сегодня присутствуют: главный редактор журнала «Известия Российской академии образования» д.п.н., профессор, чл.-корр. РАО *Михаил Абрамович Лукацкий* (Москва); главный редактор «Психолого-педагогического журнала» д.п.н., профессор *Алексей Алексеевич Романов* (Рязань); заместитель главного редактора журнала «Непрерывное образование» д.п.н., профессор *Александр Николаевич Шевелев* (Санкт-Петербург); заместитель главного редактора серии «Педагогические и психологические науки» журнала «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» д.п.н., профессор *Елена Юрьевна Рогачева*.

В работе конференции также принимает участие ответственный редактор журналов, издаваемых Академией социального управления — известного Вам «ACADEMIA. Педагогический журнал Подмосковья» и нового журнала, учредителем которого также стала академия «Инновационные проекты и программы в образовании» — *И. А. Зотова*. Это ВАКовский журнал, он выходит с 2008 г. Под учредительством академии вышло уже 3 номера; в шестом номере *Н. Р. Яковлева* и *А. А. Германович* сделали обзор современной западной методологии по истории педагогики, что в последнее время является достаточно большой редкостью в области сравнительных историко-педагогических исследований.

Состоялось еще одно знаменательное событие: в сентябре 2017 г. появился новый журнал по истории античной педагогической культуры, который учрежден как рецензируемое научное периодическое издание гуманитарного профиля. Журнал «*Nyrotkeikai*» включает материалы, посвященные вопросам изучения, сохранения и популяризации античной педагогической культуры в

ее исторической динамике. На его страницах рассматривается широкий круг актуальных вопросов становления античного образования и развития античных образовательных практик в разные исторические периоды. Главный редактор, Виктория Константиновна Пичугина, представит это издание.

Пичугина В. К., *д.п.н., доцент, ведущий научный сотрудник центра истории педагогики и образования Института стратегии развития образования РАО*: Отличительной особенностью журнала является то, что журнал тематический, он выходит раз в год по заранее заданной теме¹. Во вкладке анонса номеров на два года вперед определены тематические номера. Первый номер журнала был посвящен концепции воспитания Марка Тулия Цицерона, во втором рассматривалась проблема «Воспитание театром и в театре: античная педагогика сцены». Темой третьего выпуска стала проблема «Образование в поздней Античности» (материалы и предложения принимаются до 11 марта 2019 г.), а планируемого четвертого — «Античное воспитание воина» (материалы принимаются до 11 марта 2020 г.). Концепция каждого выпуска журнала выстраивается вокруг обозначенной темы и присланных текстов потенциальных авторов. Таким образом это специализированный журнал, в который можно прислать статью только по конкретной тематике, а не направлению своих исследований.

В настоящее время заканчивается формирование третьего выпуска. У журнала есть сайт на 4-х языках: русском, английском, немецком, итальянском. В данный момент индексирование обеспечивается двумя базами, журнал входит в РИНЦ, идет процесс оформления индексирования еще в трех иностранных базах. Внутри каждого журнала есть вкладка-рецепция, помогающая связать исследования с античностью — пример того, как это было сделано в первом номере журнала — найти отражение античных идей в последующих эпохах и культурах, либо у конкретных авторов.

Кроме обязательной рассылки, мы направляем журнал в мировые библиотеки, что позволяет привлекать к сотрудничеству зарубежных коллег. Поэтому еще одна обязательная рубрика журнала — переводы современных исследователей.

В первом номере было представлено два перевода по оригинальным изданиям — Дж. Джексона Барлоу «Воспитание политика в сочинении Цицерона «О государстве» и Вальтера Дж. Никгорски «Цицерон об образовании: очеловечивающие науки». Второй выпуск был посвящен воспитанию театром, в нем представлен цикл оригинальных работ зарубежных исследователей «Образование на основе грамотности в Афинах классического периода» (Тереза Морган); «Выбор грамматика: популярность “Финикиянок”» (Рафаэлла Крибиоре); «Воспитание гражданской ответственности: значимость трагедии “Антигона”» (Дэвид Вайлс); «Учение Теренция об образова-

¹ Hypothekai. Режим доступа: URL: <http://hypothekai.ru/index.php/ru/>

нии» (Хейзел Мелисса Толивер). Статьи ведущих античников из Оксфорда представлены исследованием Р. Кребиори, которое связано с изучением египетских папирусов с учебными текстами и Д. Вайлса, занимающегося античным театром с точки зрения педагогики. Эти статьи в России никогда не издавались, получить разрешение на право публикации было достаточно сложно.

Наши зарубежные коллеги-исследователи работают в разнообразных и интересных направлениях, пересматривая античное наследие. В одном из номеров будет опубликована статья Б. Роджерса, который рассматривает следующую проблему: как античные сюжеты образовательного толка реализуются в современной фантастике. Недавно вышла интересная статья «Записки Цезаря о Гальской войне», казалось бы, это обычный текст воспоминаний военачальника, но анализ текста показал, что в нем есть упоминания о редких животных, описываются растения, которые современной науке неизвестны. Очень широкая палитра того, как можно использовать педагогическое наследие.

Корнетов Г. Б.: Вспоминаю давнюю беседу с вскоре умершим тогда Сергеем Львовичем Утченко — выдающимся советским историком античности, доктором исторических наук, который подготовил в середине 1970-х к изданию две книги: «Цицерон и его время» и «Юлий Цезарь». Он мечтал, чтобы у нас обратились к античности как источнику понимания того, что происходит в современном мире и хотел, чтобы особое внимание обратили на Цицерона, который был предвестником многих социокультурных изменений. Обращение к античной тематике — это в известной степени фундамент культуры. Христианство в прямом смысле во многом выросло из античности, а не только из иудаизма. Согласимся, коллеги, на общем фоне того, что у нас происходит с гуманитарными науками начинать издание такого журнала — это великое подвижничество и подвиг!

Перейдем к следующему вопросу — мы в скором времени будем связывать историю педагогики с инновационными процессами в системе образования.

18 апреля 2019 г. кафедра педагогики АСОУ проводит VII Национальный форум российских историков педагогики. В формате форума совместно с журналом «Инновационные проекты и программы в образовании» предполагается провести круглый стол на тему «Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст». В ходе круглого стола планируется обсудить следующие вопросы:

1. Инновация как термин, понятие и метафора в современном научно-педагогическом знании; познание педагогического прошлого, настоящего и будущего в контексте инноваций и традиций.

2. Особенности историко-педагогической интерпретации инноваций в образовании; осмысление педагогических инноваций в контексте идей раз-

личных темпоральных режимов культуры и исторического прогресса.

3. Концептуальные основания, познавательное значение и эвристический смысл изучения инноваций в теории и практике образования в историко-педагогическом контексте.

4. Опыт и перспективы изучения инноваций в теории и практике образования в историко-педагогическом контексте.

5. Актуальные проблемы современных историко-педагогических исследований в контексте возможностей инновационных интерпретаций эволюции теории и практики образования.

Идея такова: проблема инноваций интересна всем, и в данном случае можно выйти на экстраполяцию любой проблемы из истории педагогики, в том числе в какой степени античная педагогическая культура может способствовать современному инновационному педагогическому мышлению. А ноябрьскую конференцию 2019 г. мы предполагаем посвятить традициям и инновациям в историко-педагогическом процессе. На Форуме будет обсуждаться историко-педагогический контекст инноваций, и основные подходы к пониманию этого термина. Например, вопрос о так называемых ретроинновациях. Далеко не все принимают этот термин, считая его оксюмороном. Так, стоящий у истоков отечественной инноватики А. И. Пригожин в 1989 г. использовал термин «ретровведение», обозначая им то, что сегодня некоторые называют ретроинновацией. А. А. Пинский, пишущий о Вальдорфской педагогике как об инновации, использовал сочетание — «традиционная инновация», а П. Г. Щедровицкий, описывая разные типы инноваций, рассматривал обращение к уже существующим способам педагогической деятельности просто как педагогические инновации, связывая инновационность прежде всего с управленческим механизмом в системе образования. Таким образом, существуют разные подходы, разная логика и каждая интерпретация открывает любопытные аспекты и грани в понимании того, что называют ретроинновациями, ретровведениями, традиционными инновациями, педагогическими инновациями. На эту тему интересную статью подготовила Е. Н. Астафьева. Эта статья вскоре будет опубликована в журнале «Инновационные проекты и программы в образовании».

Лукацкий М. А. *д.п.н., профессор, член-корр. РАО, заведующий лабораторией теоретической педагогики и философии образования ФГНУ «Институт стратегии развития образования» РАО.* Слово инновация употребляется в самых разных контекстах, используется в самых различных дискурсах — говорят об инновационной экономике, инновационном управлении, инновационном мире и т. д. Что в смысловом отношении несет это понятие разобраться очень сложно. В словарях обычно указывается: инновация — внедренное новшество, которое серьезно повышает эффективность действующей системы. Режим инновационного развития — фактор нашей жизни. Если перевести на современный язык инновация — не что иное, как совре-

менная форма объективизации нового. Историки часто определяют данное понятие через сопоставление понятий «традиция — инновация», обращая внимание на то, что традиция скрепляет всю культуру, делает ее целостной, позволяя сохранять преемственность между поколениями.

Сам термин появился в середине XIX столетия в трудах по культурологии, исследовавших культурные феномены, которые могут быть перенесены в другой культурный ареал. Предметом исследования стало изучение того, как эти культурные явления приживаются на новой культурной почве. Собственно, это положило начало изучению культурных инноваций. Лишь позднее в 1930—40-е гг. обсуждение инноваций подхватила экономика — появились труды, в которых речь шла об экономических инновациях, позднее стали говорить об инновациях в общественной жизни, в том числе в педагогике. Однако аморфность понятия сохраняется до сих пор — всякое ли изменение есть инновация? С другой стороны, приходит понимание того, что многие глобальные проблемы порождены инновационной деятельностью человека, и их становится все больше.

Педагоги об инновациях говорят с оптимизмом, инновационных моделей в образовании достаточно много, однако качество образования существенно не повышается. Должна ли педагогическая наука каким-то образом реагировать на то, как большая наука относится к инновационному развитию? Очевидно, должна.

Корнетов Г. Б. Это проблема междисциплинарная и с учетом историко-педагогической направленности необходимо параллельно обсудить вопросы, которые активно обсуждаются в исторической науке — изменение темпоральных режимов культуры в жизни общества. Понимание того, что есть инновация, как возникает, какое значение имеет, какие у нее перспективы — во многом связано с этой проблематикой. Сквозь призму инновационности можно рассмотреть многое, что важно для понимания и педагогики как науки, и для понимания образования как мощнейшего социального института и его антропологических аспектов и для понимания самой истории.

С. Д. Поляков в 2007 г. издал книгу «Педагогическая инноватика: от идеи до практики», в предисловии к которой обращает внимание на то, что об инноватике говорят и пишут больше, чем понимают. Это тот знаменательный случай, когда забалтывание и словесная шелуха заменяют собой само явление. Он, в частности, отмечает, что на Западе существует как минимум 10 трактовок понятия инновация. Тут важно понять, какую трактовку мы используем, откуда она вырастает, какие задачи решает. Тем более, что этот вид деятельности нормативно закреплён в Законе об образовании (статья об экспериментальной и инновационной деятельности образовательных организаций); в новой редакции Национального проекта «Образование» выделяется 10 направлений инновационной деятельности и т. д.

Лукацкий М. А. С этим понятием не так все просто — как оно соотносится с понятием прогресс, становление, развитие. Мы имеем ситуацию со злоупотреблением не только понятия «инновации» (и не только в педагогике), а с часто необоснованным внедрением так называемых «инновационных проектов», которые, в конечном счете, отрицательно влияют на преобразуемую реальность. Именно поэтому стали создаваться экспертные сообщества, изучающие возможные риски от внедрения инноваций. К сожалению, в системе образования нет ни одного экспертного сообщества, которое бы давало предварительную оценку инновации.

Хотел привести пример, как сегодня в Аристотелевском ключе трактуется некоторыми учеными понятие «инновация» — это формообразующее начало социокультурного развития, которое вытесняет традицию. Все понимают следующее: если мы говорим о развитии мира в прогрессивистском ключе, тогда использование термина «инновация» становится целесообразным.

Корнетов Г. Б. С традицией так же все непонятно, как и с инновацией. Инновация педагогическая и инновация в образовании разные понятия. Инновации в образовании могут иметь основания — например, экономические инновации в образовании, управление в образовании (менеджмент). Инновации отождествляют с прогрессом, однако возникает вопрос: есть ли прогресс в педагогике, существуют ли его критерии, в какой степени зависит прогресс от социокультурной ситуации, так как в одной ситуации мы можем считать нечто прогрессом, в другой — тот же процесс регрессом. Релятивизм задается многообразием социокультурной жизни.

В начале-середине 1990-х гг. мне пришлось в течение ряда лет выступать с публичными лекциями по педагогике новой школы, реформаторской педагогике, то что в конце XX века у нас было почти забыто — М. Монтессори, Р. Кузине, Г. Шарредьман, К. Н. Вентцель, Н. В. Чехов и др. География выступлений была обширной — от Калининграда до Южно-Сахалинска, аудитории слушателей — огромные и очень разные — учителей школ и воспитателей детских садов до региональных министров образования и профессоров вузов. К 1996 г. возникла теоретическая схема — педагогика авторитета, манипуляции и поддержки. По этой схеме шло обсуждение важнейших педагогических проблем. Затем появился учебник социологии образования, одним из авторов которого был Г. Е. Зборовский. В этом учебнике авторы ссылались на мою статью, описывавшую данную схему. В целом положительно оценивая данный подход, они отмечали, что Г. Б. Корнетов ничего не говорит о знании, а без этого компонента содержания образования никакой парадигмальный анализ невозможен. Но для меня был важен механизм педагогического действия-воздействия-взаимодействия — это совершенно другой аспект, объективно существующий в любой педагогической практике. В 2010 г. я познакомился с книгой американских авторов «Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины», изданной в серии «Образование

мировой бестселлер», и обратил внимание на пару страниц о том, на которых говорилось, что есть передающая, порождающая и преобразующая педагогики. Этот подход определил создание интересной объемной матрицы, в которой можно было объединить эту концептуальную схему и парадигмы авторитета, манипуляции, поддержки и рассматривать в ее рамках и педагогические идеи, педагогические теории, и педагогическую практику, и педагогические технологии, и педагогические системы. Данный подход позволил выйти на сложные, «объемные» теоретические конструкции, позволяющие осмыслить материал и систематизировать его.

Романов А. А. *д.п.н., профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина».* Практически всех классиков педагогики можно связывать с преобразующей педагогикой, хотя все три модели — передающая, порождающая и преобразующая — дополняют друг друга, интегрированы в конкретном педагогическом опыте. Пример — идеи и их практическое воплощение в деятельности крупнейших российской педагогов — С. Т. Шацкого, П. П. Блонского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского. Их нужно рассматривать и как выдающихся личностей, и как выдающихся деятелей педагогики, причем если говорить о педагогическом опыте А. С. Макаренко, то у него присутствуют все эти модели педагогики и соответствующие им способы и приемы организации жизнедеятельности воспитанников. Педагогика параллельного действия, метод эмоционального взрыва — это педагогика манипуляции. Однако мы должны учитывать и то, что Макаренко начала 1920-х гг. в отличие от Макаренко конца 1920-х и уж тем более от Макаренко начала 1930-х гг. Педагогическое мировоззрение, в основе которого лежит осознание мира в том числе и прежде всего осознание профессиональной деятельности, не является застывшим конструктом.

Эти вопросы становятся особенно значимыми в юбилейные со дня рождения годы педагогов (в 2018 г. — С. Т. Шацкий, Я. Корчак, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский). Значимые юбилеи отечественных историков педагогики XX века: **З. И. Равкину — 100 лет, Л. А. Степашко — 90 лет, Г. Б. Корнетову — 60 лет.** Думаю, что писать о выдающихся деятелях нужно как о подвижниках, именно этим объясняются мои тексты о Б. М. Бим-Баде, об Э. Д. Днепрове, о Ф. А. Фрадкине, о Г. Б. Корнетове¹. В книге о Григорие Борисовиче Корнетове представлены мои тексты как автора, так и статьи В. Г. Безрогова, Б. М. Бим-Бада, Е. Ю. Рогачевой, А. В. Уткина, А. Н. Шевелева. Считаю, что нужно корректно и бережно относиться к учебным, к их трудам, творческому наследию, так как научное знание, особенно гуманитарное всегда носит персонифицированный характер.

¹ Романов А. А. 100 книг Григория Корнетова. Рязань: Издательство «Концепция», 2018. 136 с.

Лукацкий М. А. Смысл замечательного выступления А. А. Романова можно сформулировать следующим образом: мы ведем речь о теоретическом подходе к изучению тех или иных педагогических явлений. Возникает вопрос, почему то, о чем говорит Григорий Борисович — передающей, порождающей и преобразующей педагогике, нужно считать теоретическим видением педагогики. Несомненно — это эталонная модель теоретической деятельности. Для чего нужны эталоны — для того, чтобы наложить определенную типологию на те или иные реалии, осмыслить их в контексте целостных концептуальных, логически выверенных схем. Этим и должно заниматься научное познание. Сложно говорить о том, что некто — представитель такой-то определенной педагогики, иначе мы всех педагогов разнесем по трем «полкам». Вклад Григория Борисовича заключается в том, что появляется эффективно работающий инструмент изучения образовательных реалий, определяющий своеобразие педагогического подхода, педагогической деятельности, педагогического мышления.

Корнетов Г. Б. Здесь действительно возникает методологическая проблема. Б. М. Бим-Бад, например, выделяет шесть антропологических течений в педагогике, каждое из которых связано с именами известных мыслителей и практиков образования в России и за рубежом. Вместе с тем, у него Н. К. Вентцель кочует из одного течения в другое и именно потому, что в его идеях присутствуют разные аспекты. М. Монтессори по традиции соотносят со свободным воспитанием, однако ее наследие также вполне обоснованно соотносят и с психоаналитической педагогикой.

Шевелев А. Н., д.п.н., профессор, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования». Считаю, что обращение к теме инноваций в теории и практике образования, тем более к историко-педагогическому контексту их толкования и развития чрезвычайно актуально и имеет непосредственный практико-ориентированный результат. Наша Академия получила заказ Комитета по образованию Санкт-Петербурга на создание монографии «Авторские школы Петербурга: история и современность». По аналогии с московскими авторскими педагогическими системами, которые были созданы в годы перестройки и далее продолжали функционировать в постсоветский период, мы сделали попытку выявить Петербургские школы, имеющие сходные характеристики. Возник вопрос позиционирования самого феномена «авторская школа» и степени «инновационности» их деятельности. В дореволюционной деятельности было проще выделить видовые признаки таких учебных заведений. Так, например, казенные гимназии были номерными, а гимназия Карла Мая действительно была авторской. Возникает вопрос, как позиционировать авторскую школу? Как некую педагогическую альтернативу? Или это школа-персоналия с выдающимся директором, после ухода которого школа теряет свой уникальный имидж, начиная следую-

ций цикл в жизнедеятельности организации с другим качеством и другими смыслами? На наш взгляд, в авторской школе должна присутствовать некая педагогическая альтернативность (оригинальная концепция), иначе, как показывает анализ концептуальных документов современных гимназий, они от обычных школ ничем не отличаются.

Лукацкий М. А. Это может стать попыткой отыскать несуществующие инновации — так же, как одной цифровой средой в образовании инновационность процессов не охарактеризовать — нужны какие-то серьезные прорывные педагогические идеи. То есть, речь идет о критериях отбора в номинацию «авторская школа». Без конкретизации того, что является альтернативой (цели, задачи, содержание, способы решения), об альтернативности говорить невозможно. Альтернативность чему? Почему авторство — всегда альтернатива? Сама постановка вопроса вызывает вопросы. Нужно ответить, каким образом это качество мы предписываем тому или иному явлению; нечто становится авторским тогда, когда мы придаем ему это качество. Эти вопросы во многом связаны с процедурой именования. В отечественной практике деления школ на авторские и неавторские не было — это точка зрения ученых — историков педагогики, статус «авторские» был предписан учеными-исследователями. Таким образом, речь идет о конкретной научной позиции, в соответствии с которой «эта школа была названа авторской тогда-то, таким-то историком педагогики, который в качестве существенных черт этой авторской школы выделял следующие...». В данной логике сначала в научной плоскости ставится вопрос, затем этот вопрос изучается научными средствами, и только потом мы получаем научный ответ на этот вопрос.

Шевелев А. Н.: Исходя из результатов историко-педагогической экспертизы, у того же К. И. Мая в отличие от обычной казенной номерной гимназии было много нововведений. И в этом смысле это была некая педагогическая альтернатива казенным гимназиям, которая делала эту школу одной из самых популярных среди родителей. Идея перехода к новой школе предполагает новый уровень теоретического осмысления педагогикой практической-педагогической деятельности, что, в свою очередь, предполагает новый качественный уровень развития самой педагогики как науки.

Корнетов Г. Б.: По моему мнению, первая часть такой книги должна показать разные трактовки понятия «авторская школа», а дальше необходимо предложить некую свою позицию, напр. авторская школа — это школа, успешно решающая те педагогические проблемы, которые массовой школой решаются недостаточно. То есть авторская школа создает свою систему организации образовательной деятельности. Представляет интерес анализ деятельности тех школ, опыт которых сегодня был бы полезен и интересен с точки зрения внедрения новых педагогических механизмов, меняющих качество педагогической реальности; рассмотреть модели, которые вы назовете авторскими с точки зрения их сегодняшней актуальности и востребованности.



Выбор методологии — важнейшая и самая трудная часть научно-теоретического обоснования исследования. Для адекватного решения исследовательских задач необходимо анализировать систему (или подход, или концепцию) целиком во всем многообразии ее функциональных связей, можно выбрать только то, что поможет решить познавательные проблемы, используя понятный и доступный нам инструментарий.

Лукацкий М. А.: Методологию исследования изобретает тот, кто проводит исследование, никакой навсегда заданной методологии не существует. Нужно определяться

теоретически, а не с методологией, то есть Вы как исследователь, определяете то, какими методологическим путем идти к решению задачи, а вот теоретически Вы должны четко понимать, приверженцем какой научной позиции Вы являетесь. Например, если Вы себя определяете как представитель структурализма — это не определение методологии, это определение теоретической позиции. Важно отличать общую методологию исследования и теоретическую позицию исследователя.

Корнетов Г. Б. Дорогие друзья! Мне понравилось наше заседание, прежде всего тем, что было задано немало интересных и точных вопросов, а развернувшаяся дискуссия создала новое пространство для методологической рефлексии инновационных процессов в образовании в контексте историко-педагогических исследований. Благодарю вас за активное участие в работе конференции, до встречи 18 апреля 2019 г. на VII Национальном форуме российских историков педагогики.

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



А. В. Уткин

«ГЛАВНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ПЕДАГОГА ИМЕЕТ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ВОСПИТАННИКА»: К 165-ЛЕТИЮ В. П. ВАХТЕРОВА

УДК 37(092)(091)

ББК 74.03(2)6-8Вахтеров В. П.

Имя Василия Порфирьевича Вахтерова хорошо известно отечественным педагогам. Объединяющим и руководящим принципом в педагогике В. П. Вахтерова (1853–1924) стала идея развития личности воспитанника, определившая подходы к созданию «новой педагогики», признающей стремление к прогрессивному развитию основой человеческой природы и требующей самого бережного отношения к природным наклонностям и стремлениям ребенка.

Ключевые слова: Вахтеров В. П.; эволюционное развитие; развитие личности; развивающая педагогика; история педагогики.

A. V. Utkin

«THE MAIN VALUE FOR THE TEACHER IS THE DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF THE PUPIL»: THE 165-th ANNIVERSARY OF V. P. VAKHTEROV

The name of Vasily Porfiriyevich Vakhterov (1853-1924) is well known to domestic teachers. The unifying and guiding principle in V. P. Vakhterov's pedagogy was the idea of development of the pupil's personality, which determined the approaches to the creation of "new pedagogy", recognizing the desire for progressive development as the basis of human nature and requiring the most careful attitude to the natural inclinations and aspirations of the child.

Key words: V. P. Vakhterov; evolutionary development; the development of personality; developing pedagogy; history of pedagogy.

По книгам и учебникам выдающегося педагога-просветителя Василия Порфирьевича Вахтерова училось не одно поколение российских учеников рубежа XIX–XX столетий. Считая, что главный недостаток современной ему педагогики — отсутствие руководящей общей точки зрения, Вахтеров в 1913 г. в одном из самых популярных своих трудов следующим образом характеризовал состояние педагогической науки и отражаемой ею педагогической реальности: «...бесконечное разнообразие и хаотическая разбросанность ошеломляют. Современная педагогика представляет собою поле брани, где ведут борьбу самые разнообразные цели воспитания и обучения, различные методы и системы, разные программы. В современной педагогике нет основы, которая отражала бы общую идею и дух нашего времени. В ней все бессистемно, бессвязно, разбросано, противоречиво. Все наши методы и приемы обучения и воспитания носят характер случайности. Это какие-то клочки и отрывки, которые еще предстоит связать во что-то единое и целое. Словно кто разорвал педагогику на отдельные мелкие части. И чтобы внести какой-нибудь порядок в эту область, все отдельные части, из которых слагается теория педагогики, должны быть объединены в одном общем синтезе. Необходим широкий принцип, всеобъемлющий и связующий все частные цели, методы и материалы; нужно начало, которое объеди-

няло бы и организовало бы и в мыслях, и в действительности, и в теории, и в практике всю совокупность разнообразных элементов педагогики»¹.

Таким широким, объединяющим и руководящим принципом в педагогике В. П. Вахтерова стала идея развития личности воспитанника, определившая вектор научного поиска и всего жизненного пути выдающегося ученого, организатора и популяризатора науки.

Родился Василий в семье Порфирия Михайловича Пестровского, сторожа Арзамасского духовного правления (отсюда фамилия Вахтеров). Начальное образование получил в семье и в семилетнем возрасте был отдан в Арзамасское духовное училище (1861–1866), где, проявив способности к арифметике, грамматике, латинскому и греческому языкам, увлекся русской литературой и психологией. В 1867 г. он продолжил обучение в Духовной семинарии Нижнего Новгорода.

Годы обучения в Духовной семинарии совпали с народническим движением: крестьянская реформа 1861 года не решила многих вопросов, и поиски возможных вариантов дальнейшего развития страны активно обсуждались в образованном обществе. Основой идеологии народничества стали идеи общинного социализма, но так как народничество не было однородным, то взгляды на пути построения «общинного социализма»

¹ Вахтеров В. П. Основы новой педагогики. М.: Из-е Тов. И. Д. Сытина 1913. Т. 1. 582 с. С. 8.

были самые разные — от либеральных пропагандистских до радикальных анархистских и революционных. Именно в это время молодой семинарист Василий Вахтеров делает нравственный выбор, считая, что лучшей формой практического служения народу является деятельность народного учителя¹. Не завершив обучения на последнем курсе семинарии, он сдает экзамены и, получив назначение, уезжает учителем в небольшой городок Васильсурск, расположенный на правом берегу реки Волги при впадении в нее реки Сура, а вскоре — в уездное училище в Ардатове, в которых работает по 1874 год.

После окончания курсов Московского учительского института В. П. Вахтеров в течение 15 лет работает в системе народного образования Смоленской губернии (1875—1890). Блестящий ум, способность к глубокому анализу педагогической действительности, великолепные организаторские способности определяют его движение не только в профессиональной, но и административно-управленческой деятельности в системе образования. Он занимает должность учителя-инспектора, становится председателем педагогического совета прогимназии, членом училищного совета Духовщинского народного училища, затем инспектором народных училищ четырех уездов Смоленской губер-

нии (1881—1890). В 1890—1896 Вахтеров — инспектор народных училищ Москвы, принимающий активное участие в деятельности Московского комитета грамотности, член комиссии по народному образованию Московского губернского земства (1894—1900). В это время он ведет пропаганду всеобщего обязательного начального обучения, выступает за расширение школьной программы, участвует в организации школ и внешкольных учреждений для рабочих, является одним из организаторов народных библиотек, воскресных школ, кампаний помощи голодающим, ведет активную публицистическую деятельность².

В 1894 г. в качестве товарища председателя Московского комитета грамотности В. П. Вахтеров выступает с докладом «О всеобщем обучении», содержащем резкую критику программ Министерства народного просвещения. После этого доклада ему пришлось оставить службу. В 1896 он был вынужден подать в отставку и с этого времени — почти не обремененный официальными обязательствами — полностью уходит в общественно-педагогическую деятельность, руководит временными педагогическими курсами для учителей и учительниц в разных губерниях; читает публичные лекции по педагогике; руководит школами и

¹ Мосин О., Мосина С. Педагог-просветитель В. П. Вахтеров. Генеалогическая база знаний: персоны, фамилии, хроника. Режим доступа: URL: <http://baza.vgdru.com/11/69789/?pg=0>

² Вахтеров Василий Порфирьевич. Электронная библиотека ГНПБУ. Режим доступа: URL: <http://elib.gnpbu.ru/sections/0100/vahterov/>

курсами для взрослых при Тверской мануфактуре, сотрудничает с изданиями «Русские Ведомости», «Русская Мысль», «Образование», «Вестник Воспитания», «Русская Школа», «Саратовская Земская Неделя» и др. В эти годы он работает редактором школьной и народной литературы в издательстве И. Д. Сытина, составляет «Букварь» для народной школы, брошюры о сельских библиотеках. В это время издается несколько его учебников и книг для детей и народа; им составляются доклады по вопросам народного образования, издаваемые затем московским земством; редактируются некоторые издания Московского комитета грамотности. Важнейшими и широко обсуждаемыми работами В. П. Вахтерова становятся: «Внешкольное образование народа» (М., 1896); «Всеобщее обучение» (М., 1897); «Народные чтения» (СПб., 1897); «Нравственное воспитание и начальная школа» (М., 1900); «На первой ступени обучения» (3-е изд., 1904), хрестоматия для классного чтения «Мир в рассказах для детей» (ч. 1—4, 1900—1905)¹.

Хрестоматия «Мир в рассказах для детей», (четыре книги — для каждого года обучения в начальном училище), которую он составил вместе с женой Э. О. Вахтеровой, заслуженно

считалась одной из лучших учебных книг в России, особенно удачным в ней оказался природоведческий материал. Эти книги, начиная с публикации первой в 1900 г., за два десятилетия выдержали по несколько десятков изданий.

М. В. Богуславский и К. Е. Сумнительный подчеркивают: «Книги «Мир в рассказах для детей» представляли собой несомненный шаг вперед. Они были построены на основе предметного обучения, на принципе наглядности и содержали в себе не только статьи для объяснительного чтения, но и богатейший материал по естествознанию, географии, истории, изучение которого требовало самостоятельной работы учащихся, проведения опытов, применения разнообразных методических приемов... Если бы Вахтеров ничего не создал и ничего не оставил нам, кроме этих замечательных книг, то их одних было бы вполне достаточно, чтобы увековечить его имя в истории педагогики»².

Масштабы его педагогической деятельности и круг исследуемых им вопросов постоянно расширяются. В начале XX века Вахтеров все мощнее заявляет о себе не только как методист. Он дает теоретическое обоснование развивающей педагогике и вы-

¹ Вахтеров Василий Порфирьевич. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона. — С.-Пб.: Брокгауз-Ефрон 1890—1907. Режим доступа: URL: <http://endic.ru/brokgause/Vahterov-vasili-porfirevich-51519.html>

² Богуславский М. В., Сумнительный К. Е. Уважая в ребенке личность / В кн.: Вахтеров В. П. О новой педагогике — сост., вступ. ст., прим. М. : ООО Издательский дом «Карапуз», 2008. 313 с.

ступает как автор социально-ориентированной педагогической концепции, которую формулирует в трех тезисах:

1. Нельзя презирать образование и в то же время рассчитывать на производительность страны... Сила страны не в пространстве, даже не в числе жителей, а тем менее в количестве войск; сила страны в числе просвещенных, энергичных, трудоспособных, стойких деятелей, а это дело образования и воспитания.

2. У демократии нет более важной задачи, как с детства воспитать в людях общественные стремления, с малого возраста приучать подрастающее поколение жить и действовать в сотрудничестве с другими и развивать таким образом общественность, способности к общественной организации, единению, солидарности.

3. Идея развития требует примирения между интересами личности и общества. Не выбирать между подготовкой к современной социальной среде и удовлетворением личного стремления к развитию будет воспитатель, а согласовывать оба эти требования¹.

В.П. Вахтеров приходит к убеждению о том, что все отдельные элементы, методы, приемы, цели, программы в педагогической теории удобнее всего объединяются идеей развития. «Развиваться — значит учиться подчинять низшие побуждения высшим, сделав их центром, вокруг которого

располагаются все остальные, — это значит держать себя в руках, не позволять себе переходить границ, указываемых совестью, освободить себя... от деспотизма своих низших страстей и прихотей»². Воспитатель, по глубокому убеждению ученого, не должен навязывать детям этических догм, его задача — создавать такую среду, в которой дети сами в общих играх, затеях, работах, увлечениях, в столкновении интересов, «самолюбий» учатся жить в обществе, устанавливая правила элементарного общежития.

Найти свое призвание, по В. П. Вахтерову, значит найти свое настоящее место в мире людей, найти свой любимый труд, обеспечить себе наиболее успешную и плодотворную работу, «найти русло, являющееся самым естественным и удобным для проявления нашей творческой энергии»³. При этом ученый считал крайне важным научное изучение развития ребенка, в первую очередь с позиций педагогики и психологии, с учетом данных изучения его биологами и представителями других наук о человеке. Изучение должно быть не только в статике, но и в динамике, не только в физическом, но и в умственном, и нравственном отношениях.

Исходя из основных положений развивающей педагогики, В. П. Вахтеров считает, что «развитие ребенка является результатом двух фак-

¹ Вахтеров В. П. Основы новой педагогики. изд. 2-е, испр. и доп.. М. : Тип. И. Д. Сытина, 1916. Т. 1. 592 с. С. 5, 21, 48.

² Там же С. 153.

³ Там же. С. 161.

торов: во-первых, внутренних стремлений к развитию и, во-вторых, влияния окружающей среды. Приспособление ребенка к среде и приспособление самой среды к потребностям ребенка — вот задача воспитания»¹. Следуя данной логике, помощь ребенку в реализации стремления к развитию является главным условием воспитания и прогресса в человеческом обществе.

Важное место в педагогическом творчестве В. П. Вахтерова занимают проблемы формирования содержания образования, выбора способов обучения, организации учебной работы, обеспечения преемственности в обучении и реализации межпредметных связей. По его мнению, первое место в ряду изучаемых наук должны занимать предметы, изучающие природу, — описательные, опытные и естественные науки. Разрабатывая предметную область дидактики как самостоятельной отрасли педагогики, В. П. Вахтеров понимает процесс обучения как одновременное развитие ума, чувства и воли, где главное место принадлежит уму, настаивает на необходимости осмысления эмпирических данных о процессе обучения. «Методика в последнее время сделала огромный шаг вперед. Экспериментальная психология, дидактический опыт дали

нам множество фактов и обобщений, совершенно не известных педагогам прошлого»², — писал он, анализируя множество способов и приемов, повышающих познавательную активность детей и способствующих их общему развитию (схемы, графики, простейшие опыты и т. д.).

У В. П. Вахтерова, как почти у всех сторонников развивающей педагогики, четко проходит мысль о ненасилии над ребенком, внутреннем стимулировании, возбуждении интереса к учению³.

Наиболее яркой страницей в летописи общественно-педагогического движения и учительства в России, явились события, происшедшие под воздействием первой русской революции 1905—1907 гг. В этот период возникли сотни учительских организаций и союзов, состоялось большое число учительских собраний, съездов и митингов. Интенсивное развитие общественно-педагогического движения учителей приводит к появлению новых форм их организации. В 1905 г. возникает ряд учительских обществ общероссийского масштаба, в том числе Всероссийский Союз учителей и деятелей по народному образованию (ВУС), сразу же включивший в свою программу требования реформирова-

¹ Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения / Сост. Л. Н Литвин, Н. Т. Бритаева. М.: Педагогика. 400 с. С. 279.

² Вахтеров В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. — изд. 2-е, испр. и доп. М.: Тип. И. Д. Сытина, 1916. Т. I. 592 с. С. 8.

³ См.: Горностаяев П. В. Развивающая педагогика В. П. Вахтерова (к 150-летию со дня рождения) // Порталус. Научная цифровая библиотека Режим доступа: URL: http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction

ния школьного дела в стране; Союз учителей и деятелей средней школы; Академический союз и т. д.¹

Годы первой русской революции стали для В. П. Вахтерова периодом наиболее интенсивной общественно-педагогической деятельности. Он выступает одним из активных деятелей Всероссийского союза учителей и деятелей по народному образованию, объединяющего преимущественно учителей начальной школы. В основу своей профессиональной деятельности Всероссийский учительский союз ставил, прежде всего, интересы школы, народного образования, высокие общественные цели педагогического труда. Напряженная работа проводилась Вахтеровым и в созданной в Петербурге в 1906 году Лиге образования — организации, поставившей своей целью объединение всех педагогических и просветительских обществ России. В круг ее интересов входили как высшее и среднее, так и низшее и внешкольное образование. Наряду с содействием развитию образования на новых демократических основах, эта организация ставила задачу теоретической разработки вопросов образования. При непосредственном участии В. П. Вахтерова Лигой был выработан и представлен в Государственную думу проект школьного закона с фи-

нансовым планом всеобщего образования, а также проект расширения и развития начального обучения.

Наступившая после поражения революции 1905—1907 годов реакция положила конец многим просветительским проектам. В промежутке между двумя революциями 1905 и 1917 гг. российское общество жило в постоянном ожидании реформы образования. Вопрос о реформе неоднократно поднимается в печати, в Государственной думе и даже в правительстве. Однако ни один из проектов, предполагавших серьезную реорганизацию школы, не подкрепляется правительственной программой его реализации и финансового обеспечения. Среди широкой общественности формируется мнение о том, что без активного участия учительства в разработке планов всеобщего начального образования этой программы не осуществить. Без учительства можно выработать «лишь самые общие положения по всеобщему обучению и сделать лишь самые общие, приблизительные подсчеты»².

Вахтеров принимает решение вернуться к практической деятельности народного учителя и в 1909 году уезжает в деревню Наволоки под Калугой (около 160 км от столицы и в 60 км от Тулы), где активно занимается строительством библиотеки, музея и сель-

¹ Уткин А. В. Миссия учителя как предмет теоретического осмысления в истории отечественного образования XVIII — начала XX вв.: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М.: МПСУ, 2013. 499 с. С. 381—382.

² Всеобщее обучение и народный учитель. Извлечение из представления Министерства народного просвещения в Государственную Думу // Вопросы и нужды учительства: Второй сборник статей и справок / ред. Е. А. Звягинцев. М.: Изд-во Т-ва И. Д. Сытина, 1909. 96 с. с. 6.

ской школы. Открыв школу в 1911 году, Василий Порфирьевич становится ее первым директором, но и в этой должности продолжает работать над главным теоретическим трудом всей его жизни «Основы новой педагогики», которая выходит в издательстве И. Д. Сытина в 1913 г.

В фундаментальном труде В. П. Вахтерова рассматриваются общие вопросы обучения и воспитания с точки зрения теории развития. Это методологически выверенное направление теоретического анализа позволило создать оригинальную проекцию теории эволюционного развития в реалии практической педагогической деятельности, то есть трактовки обучения и воспитания как поступательного движения, соединенной с убеждением, что образование во всех его видах и формах является одним из важнейших факторов общественного прогресса.

Книга активно обсуждалась во время работы Всероссийского съезда по народному образованию (декабрь 1913 — январь 1914 г.), на который собралось около семи тысяч народных учителей со всех концов страны. Вахтеров — среди главных организаторов и участников съезда, на котором обсуждаются актуальные вопросы народного образования. Делегаты приняли огромное количество резолюций по профессиональным вопросам, но политических тем руководители съезда тщательно старались избегать, опасаясь его закрытия. Съезд высказался

за широкое применение трудового начала в деле воспитания и образования, за пересмотр школьных программ в сторону усиления естественно-математического образования, за изгнание из школы телесных наказаний, за введение преподавания на родном языке, за повышение общеобразовательного уровня учительства и т. д.¹

Февральская революция 1917 года оживила надежды Вахтерова на скорые изменения в системе российского образования, он принимает участие в возрождении Всероссийского учительского союза, работе Государственного комитета по народному образованию, Комиссии помощи учителям-беженцам, Московском комитете Всероссийского Педагогического общества.

Настороженно приняв Октябрьскую революцию, В. П. Вахтеров тем не менее продолжает активную преподавательскую и просветительскую деятельность: преподает на красноармейских курсах по ликвидации неграмотности; курсах по подготовке учителей для школ II ступени; читает лекции на педагогическом факультете Второго Московского государственного университета (2-й МГУ), созданного в 1918 году на основе Московских высших женских курсов. Весной 1924 года, вскоре после своего 71-летия, Василий Порфирьевич Вахтеров умирает от тифа.

Развивающая педагогика В. П. Вахтерова стала крупной вехой в ис-

¹ Уткин А. В. «Учительский вопрос» на рубеже XIX–XX веков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 6. С. 154–167.

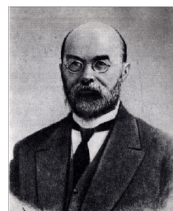
тории педагогической мысли. Его вклад в развитие теории и практики начального обучения, в развитие теоретической педагогики огромен. Предлагая оригинальную концепцию объединения современных ему педа-

гогических идей, талантливый ученый и педагог утверждает и доказывает своим творческим наследием «способность человеческой расы к безграничному совершенству».

Список литературы

1. Богуславский, М. В. Уважая в ребенке личность / М. В. Богуславский, К. Е. Сумнительный // В кн.: Вахтеров В. П. О новой педагогике. — М. : ООО Издательский дом «Карапуз», 2008. — 313 с.
2. Вахтеров, В. П. Избранные педагогические сочинения / В. П. Вахтеров; сост. Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаева. — М. : Педагогика. — 400 с.
3. Вахтеров, В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. — М. : Изд-е Тов. И. Д. Сытина, 1913. — Т. 1 — 582 с.
4. Вахтеров Василий Порфирьевич. Электронная библиотека ГНПБУ. Режим доступа: URL: <http://elib.gnpbu.ru/sections/0100/vahterov/>
5. Вахтеров Василий Порфирьевич. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона. — С.-Пб. : Брокгауз-Ефрон 1890—1907. Режим доступа: URL: <http://endic.ru/brokgause/Vahterov-vasili-porfirevich-51519.html>
6. Вахтеров, В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. — изд. 2-е, испр. и доп. — М. : Тип. И. Д. Сытина, 1916. — Т. I. — 592 с.
7. Всеобщее обучение и народный учитель. Извлечение из представления Министерства народного просвещения в Государственную Думу // Вопросы и нужды учительства : Второй сборник статей и справок / ред. Е. А. Звягинцев. — М. : Изд-во Т-ва И. Д. Сытина, 1909. — 96 с.
8. Горностаев, П. В. Развивающая педагогика В. П. Вахтерова (к 150-летию со дня рождения) / П. В. Горностаев // Порталус. Научная цифровая библиотека Режим доступа: URL: http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction
9. Мосин, О. Педагог-просветитель В. П. Вахтеров. Генеалогическая база знаний: персоны, фамилии, хроника. / О. Мосин, С. Мосин. Режим доступа: URL: <http://baza.vgdru.com/11/69789/?pg=0>
10. Уткин, А. В. Миссия учителя как предмет теоретического осмысления в истории отечественного образования XVIII — начала XX вв. : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А. В. Уткин. — М. : МПСУ, 2013. — 499 с.
11. Уткин, А. В. «Учительский вопрос» на рубеже XIX — XX веков / А. В. Уткин // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2011. — № 6. — С. 154—167.

В. П. Вахтеров



НАШИ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И УМСТВЕННЫЙ ПАРАЗИТИЗМ¹

Все методы и приемы преподавания могут быть разделены на две категории: к одной мы относим те приемы, когда учитель имеет в виду возбудить самостоятельность учащихся, дать толчок и пищу их творческим силам, когда он предлагает ученикам материалы в известном расположении и ставит задачи, а до всего остального ученики доходят сами. Они сами делают выводы из данных материалов, фактов и цифр, а когда возможно, то сами же делают и наблюдения; они сами производят все упражнения, если полученный вывод имеет практические применения и ученикам необходимо приобрести соответствующие навыки. Словом, они сами наблюдают, делают опыты и сами же рассуждают, чтобы сделать необходимые выводы. Сами ученики сообразно со своими творческими силами претворяют предложенные материалы, они рассчитывают на самих себя, на свои личные силы, на свой ум, на свое воображение, на свое внимание, на свою волю; они учатся самостоятельно побеждать препятствия и трудности.

Этот метод справедливо называют то сократическим, то эвристическим методом и далеко не вполне справедливо называют вопросительным или катехизическим. Сократическим этот метод называется потому, что его изобретателем, насколько это нам известно, был Сократ. Он первый своими в высокой степени остроумными вопросами заставлял своих учеников самих доходить до широких отвлеченных обобщений и возвышенных моральных выводов. Он довольно метко называет свое искусство родовспомогательным, потому что оно помогало его ученикам родить понимание.

Эвристическим, по-русски – изобретательным (от греческого глагола, переводимого словами «находить», «открывать») этот метод называется потому, что здесь ученик ставится в положение изобретателя: он сам делает открытия и изобретения, он сам переживает тот умственный процесс и даже те чувства, какие переживает творец и изобретатель, он сам, преодолев трудности и сде-

¹ Вахтеров, В. П. Избранные педагогические сочинения / В. П. Вахтеров // Автор вступ. ст. С. Ф. Егоров, коммент.– Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаева. М. Педагогика, 1987. – 400 с. – С. 148–163. (печатаются с сокращениями – прим. ред.)

лав какое-нибудь открытие, готов в восторге от одержанной победы и от сознания своей. мощи, воскликнуть победоносно вместе с Архимедом: «Эврика!» («Нашел!»). Но этот метод несправедливо называют катехизическим или вопросительным, хотя творец этого метода Сократ именно вопросами заставлял своих учеников делать выводы, хотя и теперь учителя, пользующиеся эвристическим методом, то и дело прибегают к вопросам. Вопросы – это только форма обучения, а не сущность метода. Вопросами может пользоваться и учитель, не имеющий ни малейшего понятия об эвристическом методе преподавания. Вопросы мы даем и на экзамене, желая вызвать ученика на ответ о предмете, давно и хорошо ему известном. Чтобы указать самую характерную черту, по которой можно отличить эвристический метод от другого, мы еще раз повторим, что цель этого метода – вызвать в уме ученика тот самый мыслительный процесс, какой переживает творец и изобретатель данного открытия или изобретения.

Ученик, после долгого труда решивший трудную задачу, действительно напоминает Архимеда с его знаменитым восклицанием: «Эврика!» Тут и сознание собственной силы и умения; тут и радость творца и изобретателя; тут и сделанное умственное приобретение; тут и зародыш того Прометеева огня, которым держится мир; тут зачаток всевозрастающего в человечестве бескорыстного стремления к истине. Это то самое душевное настроение, которое заставило Лессинга сказать его знаменитую фразу: «Если бы мне предложили выбирать между готовой истиной и удовольствием искать ее, я выбрал бы последнее». Это зачаток того самого стремления, которое заставило Канта, Спинозу и Кеплера поставить делом своей жизни отыскание истины. Едва ли найдется много стремлений, столько же важных, как это стремление...

... Другой метод – дидактический. Это самый распространенный в наше время метод в высших и средних школах и в нашей начальной школе. Читает ли профессор лекцию в университетской аудитории – это будет дидактический метод – все равно, красноречив этот лектор или нет, талантлив или бездарен, имеет известное имя в науке или является нулем. Рассказывает ли учитель средней или низшей школы историческое событие, описывает ли Сахару, доказывает ли он теорему или физический закон – это будет дидактический метод, если от учеников требуется только внимание к словам учителя, если вся цель урока в том, чтобы ученики поняли и запомнили объяснение учителя. Оба метода вполне законны, но у каждого из них есть своя область, есть свои точно определенные границы. Дидактический метод необходим там, где речь идет о фактах, данных и вообще ма-

териалах, которые ученикам нельзя получить путем непосредственного наблюдения.

Эвристический метод начинается там, где оканчивается подбор материалов и когда надо сравнивать их, находить в них сходства и различия, классифицировать и комбинировать эти материалы, обобщать их и делать из них выводы. Когда вывод сделан самостоятельно учениками, то можно снова перейти к дидактическому методу, чтобы передать все полученные сведения в связной литературной форме.

Оба метода уместны при изучении одного и того же предмета, но «всякому овощу свое время», и надо хорошо знать, когда уместен один метод, когда – другой. В дидактическом методе главную роль играет слово. Нет лучшего средства закрепить в своем сознании приобретенные сведения, как слово, если оно полно содержания, но нет ничего более притупляющего, как запоминание слов, если они лишены реального содержания. Плохо уже то одно, что при замене эвристического метода дидактическим мы не имеем даже гарантии, что учеником усвоены не одни слова, а понятия, образы и идеи; и тогда слово будет напоминать фальшивый кредитный билет. Как фальшивый кредитный билет может быть принят простакami за настоящий, так и заученные попугайским способом слова могут быть иногда приняты за действительные знания. Однако плохо и то, что иногда учителя пользуются эвристическим методом там, где уместен только дидактический. Впрочем, это случается не часто. Гораздо чаще бывает обратное: обыкновенно учителя пользуются дидактическим методом там, где был бы уместен эвристический метод. Повторилась старая история: тощие коровы пожрали жирных коров. Метод, воспитательное значение которого было скромно, вытеснил другой метод, на который современная педагогика возлагает лучшие свои надежды.

Впрочем, преобладание дидактического метода вызвано чисто внешними соображениями. Этот метод является наилучшим методом для приготовления к экзамену. На этом методе основаны приемы, рассчитанные на скорое натаскивание или выгонку учеников к экзамену, на пассивное восприятие механическим путем возможно большого количества сведений, на быстрое запоминание готовых выводов, решений, правил и формул, на усвоение слов, слов и слов, на быструю дрессировку учащихся. Объясним эту мысль на нескольких примерах. Когда учитель дает орфографическое правило, в выводе которого дети не участвуют, и затем путем диктантов и списываний натаскивает учеников в правописании на это правило, то это не развивающее обучение, а механическая дрессировка.

Чтобы изучение орфографического правила пробудило творческие силы ребенка, необходимо подобрать подходящие фразы, расположить их надлежащим образом и предоставить самим ученикам сравнить слова и фразы между собой, найти в них и сходство, и различие и из этого материала самим найти требуемый вывод и самим формулировать его. Учитель в данном случае только руководил бы упражнениями учеников, как Сократ руководил мышлением своих слушателей. Но говорят, что на это нужно время, а его так мало в распоряжении учителя; экзаменационные требования так определены и сложны, так много правил надо пройти, так много упражнений надо сделать, чтобы ученики набили руку, приобрели орфографические навыки. И вот учитель направляется по линии наименьшего сопротивления, он берет грамматику, и притом грамматику, рассчитанную не на эвристический метод преподавания, а одну из самых шаблонных грамматик, где всякий отдел и всякий параграф начинаются правилом и оканчиваются диктантом или другими упражнениями на это правило, где нет и намека на активное участие ученика в выводе правил и формулировке их.

Учитель открывает грамматику, читает правило, объясняет его; ученики его усваивают, повторяют и приступают к диктанту и другим упражнениям на это правило. Может быть, в голове такого учителя и мелькает иногда мысль, что не грамматика явилась прежде языка, а язык – раньше грамматики, что не грамматика создала язык, а наблюдения над языком создали грамматику, что уже по этому одному надо было бы начать не с правила, а с наблюдений над литературной речью и перейти к выводам из этих наблюдений. Но зато, по мнению такого учителя, избранный им путь быстрее и легче ведет к практической цели. Не надо много времени, думает учитель, не надо ни усилий, ни напряжения мысли ни со стороны учителя, ни со стороны учеников. Со стороны последних надо только немножко внимания, а со стороны учителя надо умение просто и ясно говорить. Все здесь рассчитано на одно пассивное восприятие правила и работу памяти, а детская память так свежа, что на нее можно положиться. Можно успеть пройти все правила и набить руку ученика настолько, что самый придирчивый экзаменатор будет доволен. Что за беда, что результатом такой учебы явится (берем выражение знаменитого педагога) худшее из всех тупоумий – «школьное тупоумие», когда школа из способного, богато одаренного ребенка делает умственного тупицу. Возьмем теперь пример из другой области. Учитель сам дает ученикам готовые арифметические правила и не привлекает детей к выводу этих правил, а, объяснив правила, переходит к упражнениям на эти правила. Может быть, такому учителю

и приходит по временам мысль, что в предмете, где все основано на рассуждении, он устраняет ученика от всякого самостоятельного рассуждения, что он готовит из детей умственных автоматов, способных слепо, без рассуждений воспринимать любые правила то со слов учителя, то со слов книги. Но для того чтобы ученики сами при помощи наводящих вопросов вывели правила сложения, деления или другого какого-нибудь действия, нужны наглядные пособия, а если их нет, учителю пришлось бы самому навязать пучки палочек или спичек по десяти и по сто штук и во всяком случае ему надо было бы подумать, как всего удобнее воспользоваться этими пособиями, как поставить ученикам свои вопросы, как лучше навести их на правильный ответ. А между тем ему так много надо думать о том, как довести детей до возможно быстрого вычисления, так как этого требуют экзаменаторы, совершенно индифферентные к методам преподавания, но строгие по отношению к навыкам.

... Когда учитель объясняет детям явления природы, не привлекая самих учащихся к опытам и выводам из этих опытов, это тоже не воспитывающее обучение, а выгонка к экзамену, приучающая детей к умственному паразитизму. Эвристический метод в этой области знания дал бы не менее ценные результаты, чем и во всякой другой..., но учителя будут вправе выставить следующие возражения. Чтобы дети сами ставили вопросы самой природе и заставляли ее отвечать на эти вопросы, чтобы знакомить детей не только с выводами естествознания, но и с методами этих наук, чтобы учить детей учиться, чтобы учить их науке научно, надо очень много условий, которых теперь нет в наличности. Дети сами должны делать опыты, а для этого нужны приборы и инструменты, а таковыми наши школы не располагают. Чтобы руководить детьми в таких опытах, от учителя требуются такие сведения и умения, каких учителя в большинстве случаев не имеют. А между тем для экзамена совсем не нужно ни опытов, ни наблюдений, ни приборов, ни инструментов, ни эвристического метода. Экзаменатор потребует только связного и бойкого пересказа прочитанных по классной книге статей из мироповедения, а этого так легко достигнуть путем исключительно словесного обучения. Когда учитель, излагая географические сведения, не заставит учеников самих отыскивать доступные их понятию логические, соответствующие действительности связи между свойствами данной местности и ее флорой и фауной, а равно и образом жизни человека, если он не поможет им установить зависимость одного явления от другого, а сам укажет ученикам те выводы, аналогии и сравнения, какие дети могли бы сделать сами при помощи наводящих вопросов, – это опять-таки будет мнимое обучение, мешающее самодет-

тельности учащихся. Совершенно понятно, что здесь идет речь о такой зависимости, которая вполне доступна ученикам. Для ребенка доступны, например, следующие зависимости: если в тундре нет сена и растет только мох, то там не могла бы жить ни корова, ни лошадь, ни овца; но может жить олень, потому что он может питаться мхом и сам может доставать его зимой. Для ученика будет понятно, почему там жители одеваются так тепло, почему они носят платья из оленьей шкуры, а не из другой какой-нибудь шкуры, почему они ездят на оленях. Он поймет, почему домашний олень составляет главное богатство, почему вслед за оленями переходят с места на место самоеды и почему они не могут строить себе постоянных каменных или деревянных домов и т. д. Но для того чтобы ученики сами при помощи наведения учителя установили зависимость хотя бы между некоторыми географическими фактами, нужно лишнее время, а для экзаменатора все равно, расскажет ли ученик об этой зависимости со слов учебника или же потому, что сам отыскал эту зависимость.

Можно думать даже, что со слов учебника ученик расскажет гораздо складнее, произведет на экзаменатора более благоприятное впечатление, нежели если бы стал бы рассказывать на основании выводов, сделанных им самим. Ведь экзаменатор проверяет только то, какие сведения сохранила память ученика, а не то, каким путем эти сведения приобретены.

Когда учитель делает описание цветка, насекомого или минерала, вместо того чтобы предоставить самим учащимся найти доступные их наблюдению отличительные признаки изучаемого предмета, это будет не развитие сил, заложенных в ребенке природой, а атрофирование их; это станет преградой между естественным стремлением ребенка наблюдать и предметом наблюдений. Но для того чтобы руководить наблюдениями детей, надо будет сделать с ними экскурсию, а к ней надо подготовиться; надо будет, может быть, вместе с детьми проследить превращения капустной бабочки, прорастание боба, надо будет показать детям хотя бы в десятикратный микроскоп инфузории, цветочную пыль, клетки картофеля, арбуза и сердцевины бузины и т. п. А между тем на экзамене никто не будет проверять, насколько дети любят и умеют наблюдать. Для экзаменатора достаточно одного заучивания книги.

Когда учитель рассказывает о каком-нибудь открытии, умалчивая о том, как люди дошли до этого открытия, он точно так же только культивирует способности пассивного восприятия и легковверное отношение к чужому слову. Когда на уроках объяснительного чтения учитель дает готовый разбор данного художественного произведения и заботится только о том, чтобы дети поняли его объяснения и

запомнили их для экзамена, когда он не предоставляет детям самим вникнуть в содержание статьи, самостоятельно отличить важные образы от неважных, вдуматься в отношения между частями статьи и найти основную мысль статьи – это будет не развитие изнутри, не воспитывающее обучение, не подготовка к самообразованию, а обучение «чему-нибудь и как-нибудь», по выражению поэта.

Дидактический метод отличается одним соблазнительным свойством. Многие учителя убеждены, что такой способ берет меньше времени и что, только пользуясь им, они могут справиться со сложными требованиями экзаменационных программ. Справедливо ли это утверждение? Вот вопрос, на который мы пока не решаемся дать определенного ответа. Конечно, этот вопрос было бы легко решить, если бы мы считали возможным основывать методику преподавания на одной диалектике. Нам тогда следовало бы только остановиться на симпатичном нам положении и доказывать его чисто диалектическим способом, т. е. тем способом, каким можно защищать самые смелые гипотезы. Но дело обучения так серьезно и важно, ошибки в этом деле ведут к таким опасным последствиям, что здесь требуется особая осторожность в суждениях.

Чтобы дать прямой ответ на поставленный выше вопрос, надо решить этот вопрос путем рационально поставленного опыта. Есть мнение и за, и против. Есть, например, очень авторитетное мнение, заключающееся в том, что «кто щедр на время сначала, тот выгадывает во времени потом». Если эвристический метод и берет очень много классного времени на первых порах, зато, когда ученики благодаря этому методу научатся самостоятельно учить и полюбят учение, они даже во время школьного курса сделают гораздо больше, нежели ученики, воспитанные на помочах. Однако не трудно найти аргументы и за противоположное мнение. Но, как бы мы ни решили этот вопрос, дело совсем не в том, как скорее подготовить учеников к экзамену, как быстрее выполнить программу, – все дело в том, чтобы развить умственные силы учащихся, а этого можно достигнуть только применением, где следует, эвристического метода преподавания. До сих пор еще остается спорным вопрос: что важнее: формальное образование или реальное, отвечающее жизненным требованиям? Методы обучения или сообщаемые в школе знания и навыки, нужные в жизни? И на чем должен сосредоточить свое внимание учитель? Но мы считаем ошибочной и вредной самую постановку этого вопроса, и это по следующим соображениям. Были целые эпохи, когда торжествовал взгляд, будто существенно важно только одно формальное образование, только одна гимнастика ума, без всякого отношения к требованиям современной науки, хотя бы

эта умственная гимнастика ограничивалась лишь изучением грамматических форм каких-нибудь языков – древних для средней школы и родного и церковнославянского для низших. Предполагалось, будто ум, изоощренный на решении грамматических вопросов, будет так же быстро и верно решать и всякие иные вопросы, какие поставит ему жизнь; будто внимание, воображение и память, развитые на изучении форм языка, будут с таким же успехом служить ученику и тогда, когда он выйдет из школы и жизнь поставит перед ним тысячи самых разнообразных задач. Предполагалось, будто каждая из названных нами способностей человека есть нечто цельное, во всех своих частях однородное и на всякую работу пригодное, как (я извиняюсь за грубое сравнение) молоток, которым можно и орех колоть, и гвозди вколачивать. Но такое предположение оказалось совершенно ложным. Занятия математикой развивают способности к дедуктивному мышлению, но математика не научит классифицировать и наблюдать, не даст привычки к индуктивному мышлению, к выводам из конкретных фактов. Эти последние качества мышления развивают занятия естественными науками. Одним словом, занятия математикой разовьют способности к математическому мышлению, занятия филологией – к филологическому мышлению и т. д. И потому для всестороннего развития мыслительных способностей нельзя ограничиться гимнастикой ума, например, на филологии, а нужна и математика, и изучение природы. Ботаник обыкновенно чрезвычайно внимателен ко всем явлениям, касающимся растений, но он может быть неимоверно рассеянным человеком, когда ему говорят о происхождении глаголов или о квадратуре круга. Занятия естественной историей развивают наше внимание главным образом по отношению к природе, но не разовьют интереса к орфографии; равно как занятия филологией не разовьют нашего внимания по отношению к математике или механике. Еще очевиднее, что изучение каждого предмета развивает специальную память и воображение именно в области этой, а не другой какой-нибудь науки. Даже слова мы запоминаем четырьмя различными видами памяти: зрительной, слуховой, графической и памятью произношения. Ярким примером в данном случае служат слепые, у которых память осязания развита до такой степени, о которой мы, зрячие люди, не смеем и мечтать. Стало быть, для гармонического развития внимания, памяти и воображения нельзя ограничиться одной какой-нибудь отраслью знаний, хотя бы учителя пользовались наилучшими методами преподавания. Мало этого. Пластичность человеческого мозга имеет пределы. Одно знание, если оно заполонило весь мозг, служит помехой для другого, как одно укоренившееся растение мешает на

том же месте расти другому. Преобладание грамматики и орфографии в школе беспорно разовьет и орфографическую память, и грамматическое мышление, беспорно сюда же направит и внимание учеников, но эти упражнения и эти занятия ослабят внимание, мышление и память естественноисторическую и литературную, как вытесняют сорные травы пшеницу. Нет, метод – методом, а знание – знаниями. Знание – сила, это несомненно; но хорошие методы работы тоже бесспорная сила. И потому не надо приносить в жертву знаниям формального образования, методов преподавания. Но не надо приносить и метода преподавания в жертву знаниям, пригодным для жизни.

Многие признаки показывают, что мы живем, по-видимому, накануне того времени, когда не будут противопоставлять ни формального образования материальному, ни метода преподавания знаниям, когда, напротив, все усилия педагогов будут направлены к тому, чтобы согласить требования формального образования с требованиями жизни, требования, исходящие из анализа детской души, с требованиями, исходящими из анализа предмета. Необходимо и то, и другое. Нужны знания, но нужен и навык к правильному мышлению. Легко можно представить себе множество случаев, когда бывшему нашему ученику ни разу не понадобится знать, как пишется «хмель» по Гроту, как называются притоки, впадающие в Западную Двину; сколько тычинок в цветке глухой крапивы; с кем воевал литовский князь Гедимин и как звали двенадцать сыновей Иакова, но невозможно представить себе ни одного случая, чтобы в чьей-нибудь жизни не понадобилось умение правильно наблюдать и сравнивать, находить зависимость между отдельными явлениями, делать выводы и обобщения из данных материалов, классифицировать. Многие из того, что усваивает ученик, забывается, но зато остается привычка определенным образом работать над материалом. Стало быть, ценны не одни знания, а прежде всего способы, какими они разрабатываются. Можно сообщать двоим ученикам одинаковые знания, но сообщать так, что получатся результаты совершенно противоположные. Сообщайте все, без единого исключения, сведения догматически, требуйте, чтобы ученик принимал их на веру, преклонялся, не рассуждая, перед авторитетом книги и учителя; дайте ему все выводы, все правила и обобщения в готовом виде, отнимите у него возможность самому пытаться делать выводы и формулировать правила из данных материалов; сообщайте ему результаты чужих наблюдений, отучите его от самостоятельных наблюдений, подавляйте в нем всякие попытки к критическому отношению – и вы приготовите идеального раба, слепо, не рассуждая, подчиняющегося

всякому, кто покажется ему авторитетом, приготовите человека с атрофированными способностями наблюдать, классифицировать, сравнивать, обобщать, делать выводы, находить причинную связь между явлениями, проверять себя и других, но с чрезвычайно развитой способностью схватывать и запоминать чужие слова, чужие мысли, чужие выводы, чужие правила и исполнять все формальные требования. И он будет не виноват, что выйдет таким, как не виноват Илюша Обломов, из которого вышел ни на что не нужный человек. Зачем ученику при исключительно дидактическом методе обучения наблюдать, смотреть, щупать, слушать, когда все нужные ему для экзамена результаты всех возможных наблюдений сообщает ему наскоро учитель или учебник; зачем ему сравнивать, когда все необходимые сравнения были сделаны до него, а учитель услужливо сообщил ему не о том, как сделаны эти сравнения (на это, по мнению учителя, нужно было бы больше и времени, и труда), а о результатах этих сравнений, требуемых на экзаменах. Зачем ему делать выводы из фактов, зачем формулировать правила, законы, теоремы, когда их прямо давали ему в готовом виде, как облупленное яйцо. Готовые правила и выводы, услужливый учитель и учебник, где есть все, что требует экзаменатор, стали стеной между учеником и божьим миром; за этой стеной ученик ничего не видит своими глазами, не соображает своим умом, его память воспринимает только чужие наблюдения, чужие обобщения, чужие правила, чужие мысли. Ничего своего – вот девиз такой школы и такой учебы. Умственное рабство – вот ее результат.

Такой человек был бы очень ценным в стране, где еще существует рабство, но он не имеет никакой цены в стране, где люди свободны и сами, без помочей, устраивают свою жизнь. Рабу не надо думать о своей судьбе: о ней заботится его господин. В наше время каждому человеку, к какому бы он классу ни принадлежал, самому приходится устраивать свою судьбу, самому добывать средства к существованию собственными силами и на свой страх и риск решать тысячу задач, какие поставит ему и окружающая его природа, и его работа, и его семья, и его общество и пр., в наше время каждому приходится самому разбираться во всех сложных и все усложняющихся жизненных условиях, самому отыскивать причинные связи в окружающих явлениях, самому выделять из этих явлений наиболее существенное и важное от незначительного, случайного и маловажного. Из школы ученик выйдет в жизнь, а в жизни никто не скажет, где нам всего лучше достать средства к пропитанию своей семьи, своих детей, никто не даст готовых решений на каждый частный случай. А это значит, что в наше время требуется от каждого личный почин,

требуется умение правильно наблюдать и делать правильные выводы из наблюдений, требуется привычка критического отношения и к материалам, и к выводам из них...

... Современная школа должна развить в учениках личный почин, личную энергию, творческую работу ума, привычку доходить до всего самому, привычку к самопроверке, к критическому отношению к чужому слову, а для этого эвристический метод преподавания должен занять надлежащее место в наших школах.

Наблюдательность, творчество, способность делать выводы, открытия не составляют какого-нибудь исключительного дара; этот дар принадлежит всем, и его надо развивать. Этот дар был бы распространен в тысячу раз более, если бы в наших школах преобладал другой метод обучения...

...Путем выгонки и натаскивания можно сообщить ученику множество сведений. Но можно знать очень много, держать экзамен по всем отраслям человеческого знания, слыть ученым человеком – и быть полубразованным, полунеуждой. Если кто по выходе из школы станет утверждать, что он знает те науки, которые там преподавали ему, это будет доказательством лишь того, что он не знает, что такое знание, это покажет, что ему ни разу во всю его жизнь не пришлось испытать ни того восторга, который испытываем мы, надлежащим путем приобретая действительные знания, ни тех условий и трудов, каких стоит каждое такое приобретение. Всезнатьство – ясный признак полубразования. Вот как Пульсен определяет, что такое полубразование: «Полубразование есть то, что в обыкновенной речи называется образованием: знакомство со всем и умение поговорить обо всем. Оно является там, где материал воспринимается лишь внешним образом. Набитые в память сведения лежат в душе, как посторонние тела, мешают естественному развитию, уродуют и коверкают духовное образование... Как и всякое украшение, эта мишура полубразованное толкает своего обладателя выставить ее напоказ: ведь она не имеет никакой ценное, раз ее никто не видит. Полубразование делает человека нетерпимым и грубым. Не уверенный в себе, он не может переносить чужой манеры и видит в ней покусение на его собственное «образование». Полубразованного человека всегда можно узнать по тому, что он поносит и преследует всех, у кого нет того же ярлыка и диплома. Отсюда его прирожденная вражда против всего выдающегося и своеобразного; оригинальность кажется ему наглостью. Наконец, полубразование делает человека недовольным и несчастным. Да и может ли чувствовать себя хорошо существо, относящееся так к себе и к окружающему?». А вот как характеризует людей этого типа

профессор Лесгафт: «Лица, набравшиеся только различных учений, выводов и результатов различных учений и не знакомые с методами выработки их, всегда отличаются большой самоуверенностью и даже нахальством: они быстро все решают на словах, все знают и за все берутся без учения и труда, постоянно глубокомысленно не соглашаются с мнениями других и высказывают свои сомнения; сделать же что-либо, серьезно провести или доказать какую-либо мысль они никогда не в состоянии, они совершенно неспособны к отвлеченному мышлению, равно как и не в состоянии относиться серьезно и с действительным участием к какому-либо делу, требующему анализа и понимания».

Выгонка к экзамену, хотя бы он был выдержан блистательно, не только бесполезна, но еще и вредна, потому что задерживает и приостанавливает развитие лучших способностей человеческой природы... Мы говорили до сих пор о самодеятельности учащихся в деле классного обучения; но мы бы провели принцип самостоятельности и в деле домашнего чтения. Конечно, детская библиотека должна содержать только хорошие книги, но выбор книг из библиотеки мы предоставили бы самому ребенку. Чужая душа – потемки. Нам трудно знать, что в данный момент более всего отвечает его запросам, чем занята его мысль, какие вопросы бродят в его головке, что его всего более интересует. Сам ребенок выберет то, что для него всего интереснее в данную минуту. Мы только тогда придем ему на помощь, если он сам обратится к нам и скажет: дайте мне что-нибудь о растениях, о зверях, о Петре Великом или сказку и т. п. Для того чтобы облегчить ученику выбор, мы повесили бы на шкафу и на стенах той комнаты, где помещается библиотека, списки книг по отделам, начиная с книг самых простых и легких для понимания и оканчивая более трудными. Чтобы дать ученикам возможность пользоваться при чтении книг руководящими указаниями, мы снабдили бы каждую книгу вопросами (эти вопросы можно найти в готовящемся к печати отчете об учительских курсах в г. Курске, 1900, и в отчете о Дубенских курсах Полтавской губернии, 1898). Даже в выработке программ домашнего чтения мы точно так же обратились бы к запросам читателя...

...Попытки этого рода делались учительницами, сгруппировавшимися вокруг известной деятельницы по народному образованию Х. Д. Алчевской, и книга «Что читать народу» до сих пор служит лучшим пособием для тех, кто хочет изучить запросы народа в отношении к чтению. К сожалению, составители этой книги по самой цели своего исследования не могли уделить много места запросам детей. И разработка этого последнего вопроса еще ждет своих ис-

следователей. Надо провести принцип самостоятельности еще дальше, даже в дошкольный период, даже в игры детей. Известный психиатр профессор Сикорский, производивший очень много наблюдений над детьми, пишет: «Опыт показывает, что если посадить ребенка одного на полу с игрушками, то он нередко любит долгое время оставаться молчаливым, погруженным в забаву, со всеми знаками напряженной умственной работы. Внешний покой, невмешательство взрослого, который должен занимать пассивную роль и находиться на втором плане, составляют, как мы могли убедиться в том наблюдении, необходимое условие развития внимания и действуют ему. Страсть и увлечение, с которыми ребенок предается игре при таких условиях, часто бывают поразительны».

Ни для кого, однако, не тайна, что родители очень редко предоставляют детей самим себе даже в самых безобидных играх, еще реже учителя проводят этот принцип при чтении книг и еще реже при классном обучении. А это нарушение основного принципа в воспитании и обучении влечет за собой очень печальные последствия.

В связи с отсутствием эвристического метода в наших учебных заведениях всех типов, в связи с преобладанием приемов, развивающих пассивный умственный паразитизм, в связи с таким же неправильным семейным воспитанием, несомненно, стоит легкое верие нашего так называемого образованного общества, непривычка к самопроверке, торопливость и небрежность в выводах, вечные ошибки в суждениях.

Чтобы бороться с этими печальными особенностями современного человечества, есть только одно средство, именно широкое распространение образования, построенного на началах самостоятельности учащихся... Мы рассмотрели почти все известные нам доводы и возражения, касающиеся эвристического метода.

...Невольно является вопрос: где же причина, почему этот метод пользуется таким незначительным распространением? Причин много. Во-первых, этот метод требует от учителя и большего знания, и большего развития, а главное – большой любви к детям, потому что без этой любви ничто не заставит учителя из двух методов предпочесть тот, который требует от учителя большей подготовки. Пользоваться дидактическим методом может каждый из учителей почти без всякой подготовки. Для этого надо только знать предмет преподавания. Для того же, чтобы с успехом пользоваться эвристическим методом, надо кроме предмета знать еще и детей, их силы и способности, а главное – надо умение руководить самостоятельными работами детей. Вторую причину мы указали уже: это экзамены и предвзятое мнение, что эвристический метод требует от учеников

больше времени, нежели метод дидактический. Третья причина заключается в том, что даже те, кто искренно убежден в безусловной необходимости эвристического метода, часто не знают, где оканчивается область эвристического метода и начинается сфера метода дидактического. Никакая эвристика не в силах довести ученика до того, чтобы он сам нашел, как пишется та или другая буква, та или другая река, какие растения и животные находятся в жарком поясе, как звали первого русского ученого, чей он был сын, сколько было сыновей у Иакова... Все материалы для выводов, если только ученик не может получить их путем непосредственного наблюдения и опыта, должны быть даны учителем или книгой; и только обработка этого материала должна составить задачу эвристического метода. Между тем учителя-эвристики очень часто требуют от учеников, чтобы они сами нашли и материал для неизвестного еще им вывода, а нередко и для неизвестной им цели. Ссылаются в этом случае на Сократа, который посредством одних только вопросов умел доводить своих учеников до возвышенных и отвлеченных выводов и обобщений. Но Сократ имел дело с вопросами индивидуальной и общественной морали, с вопросами внутреннего мира, а в этой области у каждого взрослого человека есть свой опыт, свои наблюдения и свои нравственные инстинкты. Каждому приходилось в жизни испытывать взрывы гнева и переживать чувство жалости, каждому приходилось и любить, и ненавидеть, и смеяться, и плакать, и страдать, и чувствовать себя счастливым, и завидовать другим, и гордиться собою, обижать других и самому испытывать горькое чувство обиды; каждый умеет, хотя бы инстинктивно, отличить, по крайней мере, в наиболее простых и несложных случаях добро от зла, удовольствие от страдания, и Сократу надо было только напомнить об этих опытах, направить внимание слушателей на познание самого себя и заставить громко говорить их совесть. Сократ, таким образом, имел дело с готовым материалом. Сократу не приходилось в своем учении касаться законов внешнего мира: он не учил ни ботанике, ни зоологии, ни даже географии; он считал философию природы не только излишней, но и опасной, а в изучении природы познание самого себя не играет главной роли. Правда, в Платоновом диалоге «Менон» Сократ тем же самым эвристическим методом учит слугу Менона геометрии, старается открыть, что такое добродетель; он ведет свое исследование от одного пункта до другого, и, видя, что истина постоянно ускользает от него, он наконец спрашивает: «Что значит открывать что-нибудь? Можем ли мы делать это? Если можем, то каким образом?» И на этот вопрос он против своего обыкновения вполне определенно заявляет, что мы можем открывать, и

он покажет, как мы это делаем. Он призывает молодого и разумного юношу, слугу Менона, и предлагает ему простую, но не совсем, однако, ясную геометрическую задачу. Он делает на песке чертеж и задает юноше различные вопросы относительно линий, служащих для объяснения этой задачи; и юноша, хотя и говорит сперва, что он не знает, скоро начинает правильно отвечать на вопросы по своему естественному пониманию отношений пространства. При каждом случае Сократ говорит: «Вы видите, я не говорю ему ничего. Он идет к истине, но я не учу его. Он находит ее в собственном уме». Однако же в этом последнем случае Сократ дает своему ученику кроме задач и вопросов еще и материал, т. е. чертеж. Он опирается на математические аксиомы, а они не требуют доказательств, и их каждый взрослый человек найдет в своем уме, если немного подумает. Совсем другое дело в области естествоведения, истории, географии и даже языка. Кто имел случай видеть наших учителей-эвристиков, тот, наверное, часто наблюдал, что учителя в увлечении этим новым для них методом и в понятной ненависти к старому шаблону, принесшему столько вреда детям, бросаются, как это бывает с неопитами, в противоположную крайность: они применяют эвристический метод и там, где он не имеет под собой никакой почвы.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



Б. М. Бим-Бад

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ МЕТОД В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ (на примере взаимосвязи педагогики и медицины)¹

УДК 37.015.2

ББК 74в

Интерпретация данных и выводов наук о человеке, данных искусств и религии являет собой главный метод педагогической антропологии. При этом целью педагогического толкования с точки зрения автора статьи становится поиск нового понимания, т. е. осмысление современного содержания той или иной традиции и новации. В этом отношении пример педагогической трактовки (герменевтики) данных медицины убедительно показывает, насколько плодотворен синтез обеих родственных областей знания.

Ключевые слова: педагогическая антропология; взаимосвязь педагогики и медицины; герменевтический метод; медики, разрабатывающие педагогическую проблематику.

B. M. Bim-Bad

HERMENEUTIC METHOD IN PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

Interpretation of data and conclusions of human Sciences, arts and religion is the main method of pedagogical anthropology. In this case, the purpose of pedagogical interpretation from the point of view of the author of the article is

¹ Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории образования: материалы Четырнадцатой Международной научной конференции. Москва, 15 ноября 2018 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2018. – 256 с. – С. 116–124. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 121)

the search for a new understanding, i.e. the understanding of the modern content of a tradition and innovation. In this respect, the example of pedagogical interpretation (hermeneutics) of medical data shows convincingly how fruitful the synthesis of both related fields of knowledge is.

Key words: pedagogical anthropology; interrelation of pedagogy and medicine; hermeneutic method; physicians developing pedagogical problems.

Герменевтический метод в педагогической антропологии необходим, поскольку он дает понимание природы человека. В чем тут дело?

Учиться у истории — совсем не то же, что изучать историю. Приходится не столько запоминать, сколько задаваться вопросами типа: а что это значит для воспитания? В какой мере ход событий мог зависеть от воспитанности их участников? Как воспитывались и чему учились эти люди? Есть ли современные аналогии этих событий? Что нужно исправить в воспитании, чтобы в будущем дела шли лучше? И т. д.

Раздумья над подобными вопросами суть педагогическое толкование, или истолкование, истории. В науке истолкование называется герменевтикой. Герменевтика — толкование текстов и учение о принципах их интерпретации. Интерпретировать — значит раскрыть смысл, содержание чего-либо.

Педагогическое толкование — это объяснение того, чем и почему данное явление или процесс значимы для педагогики. Значимы, т. е. важны, значительны в педагогической деятельности. Значимы, т. е. имеют содержание, ценное для воспитания.

Этот метод позволяет осмысливать сущность, суть, значение для педаго-

гики законов становления и развития человека во всех его проявлениях. Он позволяет постигать содержание, цель, разумное основание воспитания. Помогает отыскивать смысл поступков и даже смысл жизни.

В понятие интерпретации включается идентификация проблем, релевантных для педагогики, в частности, обнаружение источников интерпретации. Искусство интерпретации включает в себя также модификацию в педагогических целях хорошо зарекомендовавших себя в других науках о человеке методов приобретения, проверки и использования знаний. Интерпретация служит педагогической ассимиляции не только различных областей науки, философии, религии, искусства, но и массового сознания, и народных моделей поведения. В педагогическую герменевтику входит и дедукция педагогических норм из законов индивидуального и группового развития.

Герменевтика как толкование сродни искусству сыщика. Поиск значения и смысла напоминает детектив. Их роднит необходимость догадаться (сообразить, напасть на правильную мысль) и одновременно объяснить себе и другим (осмыслить, сделать ясным, понятным) дотоле таинственные явления и процессы.

Именно в этом пункте — в ходе понимания — герменевтика помогает рождению понятия. Ведь понятия науки логически оформляют понимание причин и сути дела. Понятие — это правильная, умная идея о природе вещей.

В работе интерпретатора большим помощником выступает семиотика. Это наука, исследующая свойства самых разных знаков и знаковых систем. В педагогике — это учение о признаках (симптомах) явлений культуры и характерных их сочетаниях (синдромах). Разумеется, понимание знаков-признаков невозможно без выяснения их значения и в плане выражения, и в плане содержания.

Выявление смысла человеческих действий есть понимание их связей с окружающим его миром. Понять — найти связи между причинами и результатами. Например, между истоками намерений и намерениями. И понимание значений этих действий для самого человека и для его среды.

Интерпретация данных и выводов наук о человеке, данных искусств и религии являет собой главный метод педагогической антропологии. При этом она руководствуется педагогической действительностью, практикой воспитания.

Главный вопрос, возникающий при решении герменевтической проблемы: какова конечная цель педагогического толкования? Ответ таков: это поиск нового понимания, т. е. осмысление современного содержания той или иной традиции и новации. А не стремление привести решение задачи к уже известному ответу. И не новизна те-

оретических конструкций ради самой новизны.

В качестве яркого примера синтеза знаний о человеке и их педагогической интерпретации рассмотрим «отношения» между медициной и педагогикой.

Благодаря современной тенденции к единению научного знания и познания, медицина, как и педагогико-антропологические изыскания, пересекается со многими другими научными дисциплинами. Генетика человека, психогенетика, евгеника, клиническая психология и экология представляют собой широкие междисциплинарные области исследований, которые соотносятся и с медициной, и с педагогикой. Так же, как и медицина, педагогическая антропология опирается на физическую антропологию, анатомию, морфологию и физиологию человека. Остановимся на трех основных аспектах взаимосвязи педагогики с медициной.

Во-первых, педагогика нуждается в учете медицинских принципов, методов, данных в построении педагогической теории и воспитательной практики. Медицина обладает методологическим арсеналом, имеющим для педагогики эвристическую ценность.

Самые типы профессионального мышления у врача и педагога во многом сходны. И медик, и воспитатель исходят из общих закономерностей нормы и отклонений от нее. И одновременно вносят поправочные коэффициенты на неповторимо конкретные особенности каждого данного случая (казуса).

Колоссальное значение для педагогики имеют принципы целостности и системности личности, индивидуального подхода к каждому отдельному случаю. То же следует сказать о понятии анамнеза, учении об этиологии, прогнозе, темпераментах. Все эти категории, принципы, учения выдвинуты клинической медициной задолго до Р. Х.

Педагогическая диагностика невозможна вне учения о норме и патологии, как и без учета этиологических и патогенетических данных. Принципы и методы дифференциальной диагностики чрезвычайно нужны в случаях так называемых пограничных состояний и ситуаций.

Цели области педагогики напрямую и в огромной степени зависят от успехов медицинских наук и медицинской техники. Это прежде всего физическое воспитание, коррекционная педагогика со всеми ее ответвлениями и школьная гигиена.

В медицине — болезни тела и души, в педагогике — недуги, возникающие при становлении личности и усвоении норм поведения, суть вредоносные отклонения от нормального, необходимого и возможного, хода развития. Нормальное состояние человека подразумевает наличие *гомеостаза* — состояния тонкого психофизиологического равновесия, гармонии душевного, духовного и физического компонентов человека. Болезнь — нарушение этой уравновешенности вследствие поражения механизмов его поддержания. Стало быть, самое важное в поддержании нормы (в гигиене), а также в профилактике, диагностике

и лечении — понимание механизмов контроля, регуляции гомеостаза.

Сходство методов изучения механизмов гомеостаза в медицине и педагогике чрезвычайно велико. И норма, и болезнь имеют свои признаки (симптомы и симптомокомплексы). Чтобы распознать отличительные признаки болезни, необходимо знание о норме. Это не всегда простая задача, поскольку диапазон нормы весьма широк, и нет строгой — абсолютно четкой — демаркационной черты между здоровьем и нездоровьем.

И в медицине, и в педагогике изучением признаков и проявлений нормы и болезней занимается диагностика. Она включает в себя анамнез, совокупность сведений о развитии болезни, условиях жизни и т. п., собираемых с целью их использования для постановки диагноза, прогноза, лечения, профилактики. Особенно важен для педагогики опыт, накопленный дифференциальной диагностикой.

Комплексного подхода, который вбирал бы в себя и медицинский тезаурус, требуют профилактика и терапия педагогических отклонений (педагогико-нозологических форм). Среди них — неуспеваемость, негативизм, аномия, агрессивное и вообще девиантное поведение, делинквентность и т. д. Для поддержания педагогической нормы и душевного здоровья и самих воспитателей, и учащихся необходимы материалы психогигиены, психосоматики, медико-экологические познания.

Личные трудности ребенка, объективные и субъективные, должны компенсироваться, и это величайшая

задача и воспитания и перевоспитания. Давать компенсацию, а может быть, и сверхкомпенсацию, по терминологии Альфреда Адлера, не в дурном, а в хорошем — значит осуществлять педагогическую терапию. Здесь образцом для педагогики, быть может, больше, чем в других случаях, могут послужить достижения детской психиатрии, невропатологии, психопатологии.

Как и медицина, педагогика заинтересована в сопротивляемости человека. Для воспитания невосприимчивости к дурным влияниям среды педагогике нужно понимание природы психического заражения — и не только нездорового, но в других случаях и хорошего.

Педагогическая антропология призвана обеспечить «открытие средств к образованию в человеке такого характера, который противостоял бы напору всех случайностей жизни, спасал бы человека от их вредного, растлевающего влияния и давал бы ему возможность извлекать отовсюду только добрые результаты» (К. Д. Ушинский). Для этого педагогической антропологии необходим некий аналог иммунологии.

Наконец, деонтологическое предупреждение ятрогенных заболеваний, обязательное для врачей со времен Гиппократа («не навреди»), намного опередило появление дидактогенной нозологии и методов предотвращения дидактогенных отклонений. На фундаменте этой профилактики могут строиться полезные или хотя бы безвредные отношения между воспитателями и воспитанниками.

Во-вторых, учет педагогических данных нужен и в построении медицинской теории и врачебной практики. Особое значение он имеет в лечении детей. Отсюда нарастающее по скорости развитие *медико-психолого-педагогических дисциплин*, таких, как медицинская (врачебная) педагогика, клиническая психология, детская стоматология, игровая терапия, арт-терапия, музыкотерапия, сказкотерапия, библиотерапия и др.

В-третьих, родство медицины с педагогикой находит выражение в *педагогическом и медицинском образовании*. Педагогу нужны основы ряда самостоятельных отраслей медицины, изучающих строение и функции организма здорового человека, — анатомии, физиологии, гистологии, биохимии и др.; а также знаний о влиянии на здоровье людей условий окружающей среды, труда, быта и т. п. — гигиены. Будущим педагогам необходимо глубокое усвоение пропедевтики и семиотики детских болезней (изучение симптомов и симптомокомплексов). Важны также научные представления о дифференциальном диагнозе. Например, в сугубом внимании учителя, воспитателя нуждается зрение детей. Известны случаи, когда школьники плохо успевали только потому, что не видели со своего места того, что писал на доске учитель.

Затруднения ребенка заслуживают грамотного подхода со стороны взрослых. Им надобно знать о субъективных и некоторых практически важных объективных симптомах заболеваний, чтобы решить, нуждается ли подопечный в срочном или несколько

отсроченном обращении к врачу.

Но и будущим медикам-клиницистам полезны принципы, подходы и данные педагогической антропологии и педагогики. В особенности — педиатрам, детским стоматологам, невропатологам, психоневрологам и психиатрам. Они нуждаются в знании типов поведения детей, особенностей их мотивации как по отношению к здоровью, так и к болезни. При медико-генетическом консультировании, патронаже беременных и консультировании по уходу за новорожденными также важно учитывать данные педагогической антропологии.

Многие достижения педагогической науки и практики, накопленные на протяжении столетий, получены представителями медицины. Это не случайно и объяснимо не только единством объекта, но и внутренним родством, сходством проблематики и методов обеих областей знания.

Упомянем в хронологическом порядке лишь немногих из наиболее ярких медиков, разрабатывавших педагогику. Обратим также внимание читателя на большое значение и широту охваченных при этом врачами педагогических проблем.

Византийский мыслитель епископ **Немесий Эмесский** (IV в.), автор эпохального труда «О природе человека», свел воедино теории различных медицинских школ античности. Немесий синтезировал при этом религиозно-антропологический, физиологический, психологический и философско-антропологический компоненты медицины. Учение Немесия было краеугольным камнем психологии и

педагогики в средневековой Европе и в эпоху Возрождения.

Доктор медицины **Франсуа Рабле** (ок. 1494—1553, Франция) в своем великом романе «Гаргантюа и Пантагрюэль» разработал не утратившую до сего дня своего значения программу воспитания свободного и благонаправленного человека.

Испанский врач **Хуан Уарте** (ок. 1530—1592) в ценном поныне сочинении «Исследование способностей к наукам» способности души поставил в зависимость от телесных особенностей человека, климатических условий и пищи.

Джон Локк (1632—1704) получил медицинское образование в Оксфордском университете. Был врачом и воспитателем в семье первого графа Шефтсбери. Педагогические идеи Локка (трактат «Мысли о воспитании») оказали сильное воздействие на все последующее развитие педагогической мысли, включая аналитическую педагогику XX в.

Дэвид Гартли (1705—1757), богослов и медик, всю жизнь проработал врачом в Англии. Его ассоцианизм выдержал испытание временем: до сего дня он — составная часть психологии. Двухтомник Гартли «Наблюдения над человеком, его строением, долгом и надеждами» содержит основополагающую идею о согласии, в котором функционируют тело и душа. Как врач, он указывал на необходимость физического воспитания детей.

Жан Мари Гаспар Итар (1775—1838, Франция), академик медицины, дал первое научное описание попыток воспитания ребенка, который до 12-

летнего возраста был изолирован от человеческого общества, — «авейронского дикаря» (по названию леса под Парижем, где мальчик был найден). Итар оказал сильное научное влияние на крупнейшего педагогического антрополога XX в. М. Монтессори.

Николай Иванович Пирогов (1810—1881) занимает в медицине России исключительное место не только как клиницист, но и как профессор — педагог высшей школы. При нем хирургическая клиника сделалась высшей школой русского хирургического образования, чему содействовал, кроме высокого научного авторитета, и необычайный педагогический дар Пирогова. Выдающийся представитель науки, человек с европейским именем, Пирогов выдвигал знание как элемент не только образовательный, но и воспитательный. Гениальный хирург Пирогов был одновременно самым глубоким и системным во всей истории отечественной мысли теоретиком высшего — университетского — образования. Как педагог Пирогов — поборник общего разностороннего гуманитарного знания, необходимого для каждого человека. По отдельным вопросам педагогической практики Пирогов также успел высказать немало гуманных идей. Появление статьи Пирогова «Вопросы жизни», посвященной воспитанию, вызвало мощное педагогическое движение. Идеи Н. И. Пирогова легли в основание русской школы педагогической антропологии, расчистили путь для педагогико-антропологических новаций К. Д. Ушинского и во многом согласовались с ними.

Эдуард Сеге (1812—1880, Франция), врач, один из основоположников олигофренопедагогики, автор медико-педагогической системы воспитания и обучения глубоко умственно отсталых детей, был предшественником и вдохновителем М. Монтессори.

Фрэнсис Гальтон (1822—1911, Англия), основоположник психогенетики, получил медицинское и биологическое образование. Разработал на основе экспериментальных и математических методов учение об индивидуально-психологических различиях, которое послужило основой диагностики психических качеств. Изучал медико-генетические аспекты педагогических процессов и явлений. Его исследования нашли применение в педагогической текстологии.

Доктор медицины **Александр Самойлович Виренеус** (1832—1910), врач-гигиенист, был основоположником школьной гигиены в России. Он создал около трехсот трудов по вопросам детской и школьной гигиены, борьбы с детским курением и алкоголизмом, популяризации знаний по гигиене.

Доктор медицины, доктор хирургии, анатом, физиолог, гигиенист, лечащий врач **Петр Францевич Лесгафт** (1837—1909) был одним из основоположников школьной гигиены и врачебно-педагогического контроля в физическом воспитании в нашем Отечестве. Исходя из основного положения созданной им функциональной анатомии — о единстве формы и функции, Лесгафт считал возможным воздействовать направленным упраж-

нением на развитие органов человеческого тела и всего организма. Лесгафт рассматривал систему направленных упражнений как средство не только физического, но и умственного, нравственного и эстетического воспитания. Главный принцип образовательной теории Лесгафта — единство физического и умственного развития человека. Он раскрыл педагогическое значение ощущений, восприятий, представлений, обобщений и их проверки действительностью. Используя непосредственные наблюдения, Лесгафт создал оригинальную характерологическую таксономию, имеющую практическое значение. При описании школьных типов (лицемерный, честолюбивый, добродушный, мягко-забитый, злобно-забитый, угнетенный) П. Ф. Лесгафт выявил влияние семейной жизни ребенка на его развитие. Он разработал программу семейного воспитания, в которой большое место занимала гигиена матери и ребенка, а также система физических упражнений и игр.

Доктор медицины **Иван Алексеевич Сикорский** (1842—1919, Россия) основал Фребелевский институт, был председателем Киевского Фребелевского общества. Сикорский — автор многочисленных трудов по проблемам психологии, педагогики, медицины. Ему принадлежит систематическое исследование, посвященное развитию ребенка в первые годы жизни («Воспитание в возрасте первого детства», 1884). И. А. Сикорский развивал педагогико-антропологические идеи К. Д. Ушинского о педагогике как междисциплинарной науке. Он подчеркивал, что подлинной основой

для теории воспитания является комплексное изучение ребенка.

Врач-невропатолог **Зигмунд Фрейд** (1856—1939, Австрия, Англия), психиатр и психолог, основоположник психоанализа, возвел к детству фактически все трудности и проблемы человека и человечества. Он оказал мощное влияние на развитие наук о детях в XX в., в их числе — педологии, педагогической антропологии, педагогики.

Невролог и психиатр, академик медицины **Владимир Михайлович Бехтерев** (1857—1927, Россия) создал фундаментальные труды по половому воспитанию и поведению ребенка раннего возраста. Основатель рефлексологии, он проводил комплексные исследования личности и коллективного поведения. В. М. Бехтерев внес существенный вклад в развитие педологии, криминальной и педагогической антропологии, а также в теорию воспитания, профилактику и терапию многих педагогических отклонений.

Врач-педиатр **Николай Петрович Гундобин** (1860—1908), один из основоположников научной педиатрии и возрастной морфологии в России, был одновременно и выдающимся педагогом. Н. П. Гундобин тесно связал воспитание с анатомией и физиологией нормального детского организма («Особенности детского возраста»), с терапией заболевшего ребенка («Воспитание и лечение ребенка») и этапами его возрастного развития («Жизнь ребенка»).

Альфред Адлер (1870—1937, Австрия), врач и психолог, создатель

системы индивидуальной психологии. В центре его внимания стоит проблема целеориентированности поведения человека, осмысленности жизни, возникновения комплекса неполноценности и компенсаторных механизмов. А. Адлер оказал существенное влияние на гуманистическую психологию, на исследования в области детской и клинической психологии, коррекционной (вспомогательной) педагогики.

Вклад в развитие педагогической науки и практики **Марии Монтессори** (1870–1952), первой женщины в Италии — доктора медицинских наук, профессора гигиены, невозможно переоценить. Она глубоко и комплексно разрабатывала теорию дошкольного воспитания, а также методику обучения в начальной школе, основанную на развитии органов чувств в особой обучающей среде. М. Монтессори — автор ценнейшего систематического исследования «Педагогическая антропология».

Профессор гигиены и врачебной педагогики Брюссельского университета **Овид Декроли** (1871–1932) был не только врачом, но и чрезвычайно влиятельным психологом, педагогом, представителем так называемого нового воспитания. Декроли создал школу для жизни, *школу жизни*, где обучение строилось по принципам воспитания в духе Л. Н. Толстого. Его фундаментальные идеи о природосообразном воспитании полностью сохранили свою актуальность до сего дня.

Профессор Женевского университета медик-психиатр **Эдуар Клапаред** (1873–1940) посвятил свои труды связи психологии с пе-

дагогической практикой, вопросами профориентации и экспериментальной педагогикой.

Врач **Ефим Аронович Аркин** (1873–1948, Россия) глубоко разрабатывал теорию и методику дошкольного и семейного воспитания. Он оказал благотворное влияние на педагогическую практику в семье и в детских садах. Многие его теоретические положения сохранили свою актуальность.

Глубокий анализ детских сновидений и фантазий, как и другие идеи врача и психолога **Карла Густава Юнга** (1875–1961, Швейцария), оказали влияние на многих педагогов XX в. К. Г. Юнг внес существенный вклад в характерологию и психотерапию.

Книга «Как любить детей» врача **Януша Корчака** (1878–1942, Польша), в которой выдающийся мыслитель и практик синтезировал данные педиатрии и плоды наблюдений детского клинициста, — классика гуманистической педагогики XX в. и одна из ее вершин.

Тесно увязал гигиену, невропатологию, психическое развитие и воспитание младенцев **Николай Матвеевич Щелованов** (1892–1984), доктор медицинских наук, член-корреспондент Академии медицинских наук СССР. Совместно с **Н. М. Аксариной** (1899–1979) он разработал систему воспитания детей раннего возраста. Особое значение для дошкольной педагогики имеют его исследования в области возрастной физиологии.

Лев Семенович Выготский (1896–1934), отечественный психо-

лог, дефектолог, педолог, начинал как гуманитарий. Но впоследствии получил медицинское образование, что помогло ему создать новое направление в дефектологии, разработать учение о локализации психических функций в коре головного мозга, ставшее частью современной нейропсихологии. Методика пиктограмм Выготского-Лурии, экспериментальная методика для изучения опосредствованного запоминания, поныне используется для диагностики и характеристики особенностей мышления и аффективно-личностной сферы.

Доктор медицинских и педагогических наук **Александр Романович Лурия** (1902—1977, Россия) развил идею системного строения высших психических функций. В области дефектологии Лурия разработал объективные методы исследования аномальных детей. Результаты его исследований послужили основанием для классификации детей с различными формами умственной отсталости, имеющей большое значение для педагогической и медицинской практики.

Доктор медицины **Бенджамин Спок** (1903—1998, США) в 1946 г. опубликовал книгу «Ребенок и уход за ним», в которой обобщил свой опыт практикующего педиатра. В ней,

наряду с медицинскими рекомендациями, Спок изложил представления о развитии здоровой и счастливой личности, о природе взаимоотношений родителей и детей.

Болгарский доктор медицины **Георги Кирилов Лозанов** (1926—2012) разработал концепцию о внушении — суггестологию, определив ее как науку об освобождении скрытых возможностей человека. Ряд положений психотерапии и психогигиены обучения Лозанова легли в основу суггестопедии — практического применения внушения в учебно-воспитательном процессе. Суггестопедия раскрывает резервы памяти, повышает интеллектуальную и творческую активность обучаемого. Широко используется методика Лозанова в практике обучения детей и взрослых иностранным языкам и другим предметам.

Итак, реализованная указанными и другими врачами педагогическая трактовка (герменевтика) данных медицины убедительно показала, насколько плодотворен синтез обеих родственных областей знания. Чтобы отправлять свою базисную функцию и роль посредника между педагогикой и человековедением, педагогическая антропология призвана продолжить начатую ими работу.



Г. Б. Корнетов

ВОСХОЖДЕНИЕ К ПРЕОБРАЗУЮЩЕЙ ПЕДАГОГИКЕ

УДК 37.013

ББК 74.03(2)6-2

Преобразующая педагогика базируется на стремлении соединить процесс образования обучающихся, развития их способностей, освоения ими знаний, умений и навыков, формирования компетенций и готовности к активной общественной жизни с прямым и непосредственным включением подрастающих поколений в процесс практической деятельности по изменению и улучшению ситуации в социуме (сообществе, школе, семье и т. п.).

Ключевые слова: преобразующая педагогика; критическая педагогика; обучении на базе реальной действительности через предпринимательство; преобразующее обучение.

G. B. Kornetov

RISE TO TRANSFORMATIVE PEDAGOGY

Transforming pedagogy is based on the desire to connect the process of education of students, development of their abilities, development of knowledge, skills, formation of competencies and readiness for active social life with direct inclusion of younger generations in the process of practical activities to change and improve the situation in society (community, school, family, etc.).

Key words: transforming pedagogy; critical pedagogy; education on the basis of reality through entrepreneurship; transforming education.

Модель преобразующей педагогики в контексте моделей передающей и порождающей педагогики в кратком обобщенном виде была представлена на русском языке в 2010 г. в иссле-

довании «Schools That Learn (A Fifth Discipline Resource)», изданном в США в 2000 г. Информация о преобразующей педагогике содержится в разделе книги, который называется

«Педагогика для пяти дисциплин»¹. Его авторами являются американские педагоги и деятели образования Нельда Кэмброн-Маккейб и Дженис Даттон.

Идея преобразующей, передающей и порождающей педагогики получила развитие в 2010-е гг. в российской педагогической литературе. Согласно распространенной точке зрения, преобразующая педагогика базируется на стремлении соединить процесс образования обучающихся, развития их способностей, освоения ими знаний, умений и навыков, формирования компетенций и готовности к активной общественной жизни с прямым и непосредственным включением подрастающих поколений в процесс практической деятельности по изменению и улучшению ситуации в социуме (сообществе, школе, семье и т. п.). При этом преобразующая

педагогика рассматривается в соотношении с *передающей педагогикой*, основанной на передаче от учителя ученику педагогически адаптированных элементов общественного опыта (человеческой культуры), подлежащих безусловному восприятию и усвоению подрастающими поколениями, а также в контексте *порождающей педагогики*, стремящейся строить образовательный процесс таким образом, чтобы обучающиеся не находились в позиции пассивных потребителей готового знания, передаваемого им наставниками, а сами активно участвовали в процессе «добывания» знания, занимали позицию исследователей, открывающих для себя не только само новое знание, но также методы его получения, осмысления и практического применения, осваивали способы постановки и решения как познавательных, так и практических проблем².

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

² См.: Корнетов Г. Б. Историко-педагогическое осмысление передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 3. С. 133–142; Корнетов Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика как базовые модели теории и практики образования // Вестник Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых: Серия: Педагогические и психологические науки. 2014. № 19 (38). С. 9–17; Корнетов Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории, теории и практике образования // Школьные технологии. 2014. № 6. С. 3–9; Корнетов Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории, теории и практике образования // Непрерывное образование. 2014. № 3 (9). С. 17–22; Корнетов Г. Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в образовании // Academia. Педагогический журнал Подмосквья. 2015. № 2. С. 51–58; Корнетов Г. Б. Становление и сущность передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Известия Российской академии образования. 2017. № 4. С. 46–57; Корнетов Г. Б. Развитие теории и практики образования: история и современность: монография. М.: АСОУ, 2018. – 460 с.; Корнетов Г. Б. Передающая и порождающая педагогика сквозь призму бинарных классификаций моделей обучения (статья 1) // Историко-педагогический журнал. 2018. № 2. С. 53–73; Корнетов Г. Б. Передающая и порождающая педагогика сквозь призму бинарных классификаций моделей

Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон обращают внимание на то, что «можно поддерживать преобразующую педагогику, давая людям стратегии для критического мышления о своих ситуациях и орудия для совместного подхода к изменению их»¹. Они также высказывают убеждение, что «грамотность — форма силы, и обучение грамотности — любому ее виду² — по своей сути связано с вопросами силы. Умение читать и писать, например, дает людям не только власть над символическим миром чтения и письма, но и потенциальную силу влиять на этот мир и изменять его. Три педагогических подхода <...> также по своей сути связаны с вопросами силы. Педагогика передачи забирает силы у ученика и <...> у учителя. Активная педагогика дарит учителям и ученикам силу устанавли-

вать связь с предметом и опираться на свои знания. Оба эти типа педагогики могут обеспечивать ученика функциональной грамотностью соответствовать миру. Преобразующая педагогика снабжает учеников функциональной грамотностью и обеспечивает учителей и учеников социальной грамотностью, или системной грамотностью, которая дает им силу создавать свое желаемое будущее»³.

Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон связывают возникновение преобразующей педагогики с развитием в 1950-х — 1990-х гг. так называемой критической педагогики (Х. Й. Гамм, Г. Гиркус, И. Дамер, А. Жиру, И. Иллич, П. Мак-Ларен, К. Мюлленхауэр, Э. Раймер, П. Рёдер, П. Фрейре и

обучения (статья 2) // Историко-педагогический журнал. 2018. № 3. С. 54–79; Астафьева Е. Н. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в теории свободного воспитания К. Н. Вентцеля // Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. М.: АСОУ, 2018. Т. 2. С. 179–186 и др.

¹ Кэмброн-Маккейб Н., Даттон Д. Педагогика для пяти дисциплин // Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины / пер. Л. В. Трубицынкой. М.: Просвещение, 2010. С. 209–217. С. 213.

² Н. Кэмброн-Маккейб и Дж. Даттон пишут: «Как Говард Гарднер описал множество видов интеллектуальных способностей, так же все больше говорят о множестве видов грамотности. Обоснованно говорить об эмоциональной, компьютерной, культурной, средней, визуальной, финансовой, функциональной, музыкальной, общественной и системной грамотности. Каждая представляет собой форму силы: силы называть или идентифицировать вещи и идеи и эффективно общаться с ними или о них. С нашей точки зрения, каждый тип грамотности включает способность размышлять о значениях символов, своих чувствах и действиях по отношению к ним и об их влияниях на других. Грамотность — это разнородность рычагов». (Кэмброн-Маккейб Н., Даттон Д. Педагогика для пяти дисциплин // Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины / пер. Л. В. Трубицынкой. М.: Просвещение, 2010. С. 209–217. С. 214).

³ Кэмброн-Маккейб Н., Даттон Д. Педагогика для пяти дисциплин // Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины / пер. Л. В. Трубицынкой. М.: Просвещение, 2010. С. 209–217. С. 214.

др.)¹. Однако современная преобразующая педагогика имеет значительно более глубокие исторические корни и не может быть сведена только к критической педагогике. Сами представители критической педагогики прежде всего связывают свои концепции с философскими, социально-политическими, антро-

пологическими и педагогическими идеями К. Маркса, В. И. Ленина, А. Грамши, с идеями представителей франкфуртской школы — Т. Адорно, М. Хоркхаймера, Г. Маркузе, Э. Фромма, В. Беньямина, Л. Лёвенталя, Ю Хабермаса и др. Это требует исторического рассмотрения феномена преобразующей педагогики².

¹ Подробнее о критической педагогике см.: *Герхард Х.-П.* Паулу Фрейре // Мыслители образования: в 4 т. / ред. З. Морси. UNESCO Publishing, 1994. С. 9–30; *Жиру А. А.* Зомби-политика и культура в эпоху казино-капитализма / пер. с англ. Харьков: Гуманитарный центр, 2015. 284 с.; *Кинчело Дж.* Стандартизация образования в контексте критической педагогики // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические институты в истории человеческого общества: материалы Тринадцатой Международной научной конференции. Москва, 16 ноября 2017 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2017. С. 102–104; *Мак-Ларен П.* Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / пер. с англ. О. Ю. Фадиной. М.: Просвещение, 2007. 417 с.; *Моррисон К.* Анри Жиру // Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней / пер. с англ. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. С. 460–470; *Фрейре П.* Педагогика угнетенных / пер. с порт. [электронный ресурс] // http://vk.com/doc32092528_271263385?dl=03b59e473195cd1b37&hash=f8766ca4792683fe92 [дата обращения – 11.05.2015]; *Фрумки И. Д.* Вызов критической педагогики // Вопросы философии. 1998. № 12. С. 60–65; *Яркова Т. А.* Критическая педагогика в контексте современного образования // Специфика педагогического образования в регионах России. 2012. № 1. С. 72–74 и др.

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

Один из важнейших теоретических посылов преобразующей (так же, как и критической) педагогики содержится в «Тезисах о Фейербахе» (1845) Карла Маркса (1818–1883), в которых, в частности, сказано: «Материалистическое учение о том, что люди суть продукты обстоятельств и воспитания, что, следовательно, изменяющиеся люди суть продукты иных обстоятельств и измененного воспитания, — это учение забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан. <...> Совпадения изменения обстоятельств и человеческой деятельности может рассматриваться и быть рационально понято только как *революционная практика*»¹. В приведенной цитате К. Маркс выделяет два аспекта, исключительно важных для понимания того, что можно назвать *преобразующей педагогикой*. Это, во-первых, преобразование обстоятельств жизни человека, улучшение окружающего его социокультурного пространства, и, во-вторых, преобразование самого человека, изменяющего эти обстоятельства посредством практической деятельности, понимаемой основоположником марксизма как революционная практика.

Эта идея К. Маркса была воспринята и усвоена советской педагогикой. В. И. Ленин (1870–1924), выступая 2 октября 1920 г. на III Всероссийском съезде Российского Коммунистического Союза Молодежи, говорил: «Мы можем строить коммунизм

только из той суммы знаний, организаций и учреждений, при том запасе человеческих сил и средств, которые остались нам от старого общества. Только преобразуя коренным образом дело учения, организацию и воспитание молодежи, мы сможем достигнуть того, чтобы результатом усилий молодого поколения было бы создание общества, не похожего на старое, то есть коммунистического общества. <...> Простое книжное усвоение того, что говорится в книгах о коммунизме, было бы в высшей степени неправильным. Теперь в наших речах и статьях нет простого повторения того, что говорилось раньше о коммунизме, так как наши речи и статьи связаны с повседневной и всесторонней работой. Без работы, без борьбы книжное знание коммунизма из коммунистических брошюр и произведений ровно ничего не стоит. <...> Мы не верили бы учению, воспитанию и образованию, если бы оно было загнано только в школу и оторвано от бурной жизни. <...> Наша школа должна давать молодежи основы знания, уметь вырабатывать самим коммунистические взгляды, должна делать из них образованных людей. Она должна за то время, пока люди в ней учатся, делать из них участников борьбы за освобождение от эксплуататоров. <...> Быть членами Союза молодежи — значит вести дело так, чтобы отдавать свою работу, свои силы на общее дело. Вот в этом состоит коммунистическое воспитание. Только в такой работе превращается молодой

¹ Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Маркс К., Энгельс Ф. О воспитании и образовании: в 2 т. М.: Педагогика, 1978. Т. 1. С. 119–121. С. 120.

человек или девушка в настоящего коммуниста. Только в том случае, если они этой работой сумеют достигнуть практических успехов, они становятся коммунистами. <...> Нужно, чтобы Коммунистический союз молодежи свое образование, свое учение и свое воспитание соединил с трудом рабочих и крестьян, чтобы он не запырался в свои школы и не ограничивался лишь чтением коммунистических книг и брошюр. *Только в труде вместе с рабочими и крестьянами можно стать настоящими коммунистами* [Курсив мой — Г. К.]¹.

Таким образом, В. И. Ленин в своей программной для советского государства речи, по сути, следуя логике преобразующей педагогики, указывал на необходимость связать педагогическую работу по воспитанию и обучению подрастающих поколений с вовлечением их в преобразование старого социального строя, в практику построения нового бесклассового общества. Это должно было, во-первых, обеспечить и их становление как преданных делу коммунизма людей, готовых и способных решать задачи коммунистического строительства, и, во-вторых, способствовать осуществлению самого этого строительства, созиданию «светлого будущего человечества».

Репрессированная в 1938 г. М. В. Крупнина (1892—1950), сыгравшая заметную роль в становлении советской педагогики 1920-е — 1930-е гг.,

активно развивала идеи В. И. Ленина о необходимости вовлечения молодежи в преобразование общественной жизни на основе новых коммунистических принципов. Связывая процесс школьного образования подрастающих поколений с вовлечением детей и подростков в созидательные процессы, которые происходили в окружающей их среде, М. В. Крупнина в статье «Педагогика среды», опубликованной в 1930 г. в сборнике «Спорные проблемы марксистской педагогики»², писала: «Участники данной среды не только получают, но и сами участвуют в создании и в переустройстве своей экономической и культурной базы. Школу, больницу, диспансер, сельскохозяйственную станцию строят не только учреждения центра, но в их строительстве все больше и все шире и все чаще начинают принимать участие и те, для кого это строится. Мы знаем уже сейчас достаточно большое количество школ, возникающих по инициативе самого населения, возникающих при его непосредственном участии, которое выражается иногда в форме непосредственного трудового участия, иногда в форме собирания средств и в целом ряде других мероприятий. Таким образом та проблема воздействия человека на окружающую среду и общественные отношения приобретает совершенно реальные формы. Изменяя свою экономику и участвуя в изменении культурного окружения своего района, эти стро-

¹ Ленин В. И. Задачи союзов молодежи [электронный ресурс] // <http://www.politpros.com/library/13/252/> [дата обращения — 06.04.2018]

² Спорные проблемы марксистской педагогики: сб. статей / под ред. А. З. Ионисиани. М.: Работник просвещения, 1930. 411 с.

ители, несомненно, изменяют свою собственную природу, несомненно, подвергаются огромному воспитательному воздействию [Курсив мой – Г. К.]»¹.

Будучи активным сторонником педагогики среды, М. В. Крупенина отстаивала базовую для преобразующей педагогики идею о преобразовании человека посредством включения его в процесс преобразования окружающего мира и построении на этой основе педагогической работы с ним, как наиболее значимой и для него самого, и для общества, а также наиболее действенной и эффективной.

Идея неразрывной связи воспитания и обучения подрастающих поколений с процессами развития и преобразования окружающей их социальной жизни посредством включения растущих детей и подростков в эти процессы приобрела особое звучание на рубеже XIX–XX вв. В 1897 г. американский философ, социолог, политолог, психолог и педагог Джон Дьюи (1859–1953) написал статью «*My Pedagogical Creed*», которая была переведена на русский язык и опубликована в 1913 г. в журнале «Свободное воспитание»². Эта статья, ставшая этапной в развитии теории и практики мирового образо-

вания, начиналась словами: «Я верю, что всякое воспитание³ совершается путем участия личности в социальном созидании человечества»⁴. Далее Дж. Дьюи утверждал, что «воспитание представляет основной метод социальных преобразований и прогресса. <...> Воспитание регулирует процесс подготовки к участию в социальном сознании, и приспособление индивидуальной деятельности к данным этого сознания есть единственно надежный метод социального переустройства. <...> Дело каждого человека, заинтересованного в воспитании, настаивать на том, что школа первое и самое действительное средство социального преобразования и прогресса, и тем самым пробуждать в обществе сознание назначения школы и необходимости снабдить воспитателя всеми средствами для надлежащего выполнения задачи»⁵. Таким образом, Дж. Дьюи, по сути, призывал к реализации идей преобразующей педагогики.

Во второй половине XX в. развитие преобразующая педагогика прежде всего развивалась в рамках модели *критической педагогики*. И. С. Бессарабова и О. А. Семисотнова пишут, что «происхождение критической педагогики связывают с работами П. Фрейре, расцвет творчес-

¹ Крупенина М. Педагогика среда [электронный ресурс] // <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist29.html> [дата обращения – 23.03.2018]

² Дьюи Дж. Моя педагогическая вера // Свободное воспитание. 1913–1914. № 1. Ст. 3–16.

³ В опубликованном в журнале «Свободное воспитание» тексте статье слово *education* переводится как *воспитание*, хотя точнее был бы перевод *образование*.

⁴ Дьюи Дж. Моя педагогическая вера // Педагогика Джона Дьюи: Учебное пособие / Авт.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2010. С. 46–55. С. 46.

⁵ Дьюи Дж. Моя педагогическая вера // Педагогика Джона Дьюи: Учебное пособие / Авт.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2010. С. 46–55. С. 54.

кой активности которого приходится на 1970-е гг.»¹. Бразильский педагог и общественный деятель, католический священник и политический радикал *Пауло Фрейре* (1921–1997) создал концепцию критической педагогики, базирующуюся на разработанной им во второй половине 1950-х — первой половине 1960-х гг. программе обучения грамоте взрослых. Фрейре опубликовал множество книг. Свои педагогические идеи в обобщенном виде он изложил в работах «Образование как практика освобождения» (1967) и «Педагогика угнетенных» (1968). П. Фрейре рассматривал образование как способ освобождения угнетенных слоев населения. По словам А. П. Огурцова и В. В. Платонова, «образование для него является одним из важнейших путей осуществления революции и достижения свободы. <...> Современную педагогику и систему образования он называет педагогией угнетения, а в образовании видит практику освобождения»².

П. Фрейре, обращая внимание на то, что ««освобождающее образование состоит из актов познания, а не из передачи информации»³, писал: «Педагогика угнетенных, как гуманистическая и освободительная, имеет

два отчетливых этапа. На первом угнетенные раскрывают мир угнетения и через практику осуществляют его преобразование. На втором этапе, на котором действительность угнетения уже преобразовалась, эта педагогика прекращает принадлежать угнетенным и становится педагогией всех людей в процессе постоянного освобождения»⁴.

Исследователи наследия П. Фрейре обращают внимание на то, что «образование в его понимании — всегда часть общественных отношений и, следовательно, с необходимостью предполагает политический выбор. <...> В основу педагогической концепции Фрейре и разработанной им методологии положены культура, знания и условия жизни малоимущих и угнетенных. Предложенная Фрейре концепция образования не ограничивалась рамками классной комнаты. Он не отрицал важности занятий в классе, предусматривающих как усвоение материала, так и его переосмысление, но при этом понимал: одних педагогических техник недостаточно для создания принципиально нового типа школы или общества. Образование помогает нам понять мир, в котором мы живем, и подготавливает к тому, чтобы

¹ Бессарабова И. С., Семисотнова О. А. Сравнительный анализ принципов критической педагогики и поликультурного образования [электронный ресурс] // <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyu-analiz-printsipov-kriticheskoy-pedagogiki-i-polikulturnogo-obrazovaniya> [дата обращения — 18.08.2017]

² Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. 520 с. С. 398, 399.

³ Фрейре П. Образование как практика освобождения. С. 6 [электронный ресурс] // http://old.prosv.ru/ebooks/best_pdf/paul_freire.pdf [дата обращения — 11.05.2015]

⁴ Фрейре П. Педагогика угнетенных / пер. с порт. [электронный ресурс] // http://vk.com/doc32092528_271263385?dl=03b59e473195cd1b37&hash=f8766ca4792683fe92f8766ca4792683fe92 [дата обращения — 11.05.2015]

совершать в нем преобразования, но лишь в том случае, если образование погружено в контекст окружающей нас действительности и те трудности, какие суждено нам преодолеть. Новый эпистемологический подход Фрейре ориентировал на решение этих задач. В освободительной силе образования Фрейре видел не просто передачу знания. Да и сами знания — это не накопление фактов или информации, не то, что он сам называл “складированием”. Это формирование самого себя как субъекта мира, того, кто готов как переписать прочитанное, так и совершать поступки, которые коренным образом изменят мир»¹.

По словам Л. Бухараева, «педагогический метод П. Фрейре развивается в антропологической перспективе. Образование понимается как воспроизведение в собственной структуре обучаемого того исторического процесса, в котором и посредством которого происходит становление человека. Жизнь — как естественный самопроизвольный поток человеческих переживаний, размышлений и поступков — в образовательном-педагогическом процессе превращает в биографию как осознание и преодоление человеком своей еще недостаточности, “нехватки” и неполноты. Человек творит свою жизнь, трансформируясь из “свидетеля” своей истории в ее “автора”. <...> Мир, раскрывающийся перед человеком как некая данность, представляющий собой совокупность

“объективных” вещей и процессов, выступающих по отношению к нему в качестве “естественных” объектов, должен быть осознан как проблема. Начав с осознания объекта как проблемы, человек открывает самого себя в качестве субъекта, творящего этот мир в своем опыте. Выступая свидетелем своей собственной истории, человек учится идентифицировать себя не только в качестве *агента*, пассивного начала, подверженного действию объективных сил, но и в качестве *актора*, конструирующего собственную историю. Педагогический метод П. Фрейре направлен на актуализацию возможностей человека созидать себя в процессе такого рефлексивного анализа — процессе открытия своей самости, формирующем жизненную траекторию. <...> Помогая формировать сознание, вырастающее из повседневно проживаемого индивидуумом мира, и проблематизируя этот мир, метод П. Фрейре подводит к пониманию *мира как человеческого проекта*. Педагогика Пауло Фрейре исходит из того, что завоевание человеком собственно человеческой формы (позиции в мире) связано с ответственным отношением *к слову*. Такое отношение и есть результат сложного образовательного-педагогического процесса, понимаемого как диалог, элементарным основанием которого является слово. Слово — не просто инструмент, но источник общения. Слово — это место встречи и признания

¹ Эплл М., Кандин Л. А., Иполито А. М. Пауло Фрейре (1921–1997) // Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней / пер. с англ. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. С. 214–220. С. 216–217.

других сознаний, других личностей и вместе с тем новая встреча с самим собой, признание человеком самого себя. Учеба, согласно П. Фрейре, — такой же естественный акт, как еда и ходьба. Однако ребенок, юноша, взрослый человек обучаются только тогда, когда это учение приобретает для них личностный смысл, соответствующий их жизненным проектам. Человек обучается посредством собственного трансформирующего действия, направленного на внешний мир. Человек сам конструирует категории мышления, организующие и изменяющие мир. <...> Образовательный акт должен быть актом переосмысления и реконструкции смыслов. <...> Антропологический принцип П. Фрейре о равенстве позиций обучающего и обучаемого в образовательном процессе исходит из того, что каждый человек обладает “эксклюзивным” знанием. И учебный процесс — это взаимное обучение, в котором не только обучающий, но и обучаемый делится своими знаниями. <...> Каждый из участников педагогического диалога имеет возможность открывать все новые срезы изучаемого предмета. Образование есть непрерывный процесс со-учения как со-бытия, в котором и обучаемый, и обучающий изменяются, превращаясь в критически-рефлексивно ориентированных исследователей. <...> Политическая направленность педагогической теории означает для Паоло Фрейре прежде всего анализ

социальной реальности в терминах ее возможной трансформации. Одним из важнейших “следствий” концепции является поэтому положение о педагогике как практике освобождения: высшей целью образования является освобождения человека от отношений угнетения и несправедливости»¹.

Таким образом, П. Фрейре, будучи на протяжении многих десятилетий ярчайшим и авторитетнейшим представителем критической педагогики, последовательно развивал свои идеи в рамках преобразующей педагогики, стремясь соединить процессы радикального преобразования несправедливого общества и преобразования человека в ходе его обучения.

Для генезиса критической педагогики весьма значимыми оказались идеи немецкого мыслителя, представителя Франкфуртской школы, неомарксиста Юргена Хабермаса (р. 1929). Профессор педагогики Межуниверситетского института Макау К. Моррисон, анализируя влияние философских, социологических и культурологических идей Ю. Хабермаса на становление критической педагогической теории, пишет: «Критическая теория Хабермаса предполагает определенную образовательную программу, как и собственную методологию — в частности, идеологическую критику и экспериментальное исследование. <...> Педагогическая методология, построенная на базе критической теории, есть не что иное, как исследование

¹ Бухараева Л. Диалогическая педагогика Паоло Фрейре // Высшее образование в России. 2001. № 3. С. 122–127. С. 123–126.

действием. <...> Цель критического исследования в области образования — чрезвычайно практическая: способствовать осуществлению более справедливого, **эгалитарного** общества, где личные и коллективные свободы реализуются на практике, и искоренять проявления и эффекты от действий незаконной власти. <...> Критическая педагогика стремится двигаться от неравенства и “подавления интересов, разделяемых всеми”, к свободе, равенству, социальной справедливости и братству, точнее, к личному и коллективному освобождению. <...> Критическая педагогика исходит из убеждения, что учителям следует работать, опираясь на реальный жизненный опыт их учеников, приобретаемый в процессе обучения, а не навязывать им учебную программу, поддерживающую социальное неравенство. <...> Критическая педагогика рассматривает учебный план как форму культурной политики. <...> Часто итогом такой работы становится учебный план, ориентированный на общество, то есть связывающий школу с такими социальными проектами, которые поддерживают демократию прямого участия¹.

Профессор кафедры педагогических исследований *Джо Лайонз Кинчело* (1950–2008) из Университета МакГилла в Монреале (Канада), давая обобщенную характеристику критической педагогики, писал в книге «*Knowledge and Critical*

Pedagogy: An Introduction» (2008), что она «основывается на социальном и образовательном видении справедливости и равенства; зиждется на вере в то, что образование по своей сути политично; стремится к облегчению человеческих страданий; обеспокоена проблемой морального травмирования учащихся в школах <...>; предписывает использование производящих контекстов, основанных на личном опыте студентов и определяющих учебный план; базируется на мнении, что учителя должны быть исследователями — иными словами, научиться производить знания и обучить студентов производству их собственных знаний; основывается на концепции, что учителя становятся наблюдателями и исследователями своих студентов — изучают опыт и факторы, формирующие личность учащихся; заинтересована в поддержании хрупкого баланса между социальными изменениями и возвращением интеллекта, а это требует создания строгой педагогической системы, которая реализует обе цели; озабочена потребностями людей, оказавшихся на “обочинах” общества и сталкивающихся с порабощением и угнетением; основана на осознании того, что наука может быть использована как регулирующая и контролирующая сила; предполагает понимание контекста, в котором происходит образовательные процессы; нацелена на уменьшение пагубного влияния доминирующей власти; подчеркива-

¹ *Моррисон К.* Юрген Хабермас // Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней / пер. с англ. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. С. 352–369. С. 355–361.

ет важность комплексного подхода к созданию преобразующей формы образования»¹.

Американский педагог, социолог и политолог, неормарксист *Анри Жиру* (р. 1943), профессор кафедры телесети «Глобал» на отделении английского языка и культурологии в Университете Макмастера и почетный профессор в Университете Райерсона, сегодня является одним из наиболее авторитетных теоретиком критической педагогики. А. Жиру относит «право на хорошее образование» к числу тех прав человека, «которые обеспечивают надежную основу для того, чтобы люди жили достойно и могли стать критическими и активными гражданами, способными расширить свое чувство агентности² и свободы, при этом имея возможность работать вместе с остальными над тем, чтобы выполнить требования перспективной демократии»³. А. Жиру, ставящий в центр своих рассуждений «демократические ценности, общественное благо и человеческое достоинство»⁴, указывает на необходимость предпринимать такие шаги, «которые предоставляют условия для критического образования, связывают обучение с социальными

изменениями, политическую агентность — с защитой общественного блага, а интеллектуальную отвагу — с отказом продавать знание покупателю, предложившему высшую цену»⁵.

А. Жиру особое внимание обращает на «понятие Паулу Фрейре о проблематизирующем образовании, в котором он призывал обучать студентов способам критической грамотности, благодаря которой они могли бы не просто читать слово, но читать его критически. Согласно Фрейре, детей нужно учить читать и писать с позиций агентности. Это значило учить тому, как участвовать в культуре сомнения, продуктивно воссоздавать власть и соединять знания с применением свободного волеизъявления и саморазвитием. Понятие Фрейре о критической педагогике и образовании ради свободы отрицают “накопительное образование”, в котором ученики считались пассивными сосудами, в которые бесконечно “складывались” знания. Вместо того, чтобы позволить ученикам развивать собственное мнение, накопительное образование обучало их определенным значениям, которое дети могли бы запомнить и выдать в интеллектуально ущербных формах тестирования»⁶.

¹ Кинчело Дж. Стандартизация образования в контексте критической педагогики // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические институции в истории человеческого общества: материалы Тринадцатой Международной научной конференции. Москва, 16 ноября 2017 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2017. С. 102–104. С. 102–103.

² Под агентностью А. Жиру понимает проактивную позицию.

³ Жиру А. А. Зомби-политика и культура в эпоху казино-капитализма / пер. с англ. Харьков: Гуманитарный центр, 2015. 284 с. С. 114.

⁴ Там же. С. 171.

⁵ Там же. С. 165.

⁶ Там же. С. 254–255.

К. Моррисон, исследователь педагогического творчества А. Жиру, подчеркивает, что «школы, с точки зрения Жиру, должны стать местом культурного производства и преобразований, но не воспроизводства; местом, где индивид или группа расширяет свои полномочия и освобождается, являясь членом справедливого общества, предоставляющего ему личную и коллективную автономию, которая поддерживается традициями демократии прямого участия, охватывающими все многообразие культур и социальных слоев. <...> Задача состоит в том, чтобы педагогику сделать более политической, а политику более педагогической. <...> Школы, согласно Жиру, представляют собой место схватки за смысл и власть. <...> Школьное образование <...> и есть та ключевая область, где возможно развитие критического гражданства. Задача образования с необходимостью выходит за пределы школьного обучения»¹.

Обобщенное изложение основных идей критической педагогики дал американский педагог *Питер Мак-Ларен* (р. 1948), придерживающийся марксистских взглядов, утверждающий, что критическая педагогика должна подталкивать «участников в каждом

движении, в том числе, конечно, и в движении радикального образования, к тому, чтобы думать и действовать критически»². В 1985–1993 гг., работая в Майамском университете (США), П. Мак-Ларен совместно с А. Жиру «на основании либертарной педагогики и гуманистического марксизма разработал эпистемологию критической педагогики»³. Затем П. Мак-Ларен переехал в Лос-Анжелес и стал преподавать в Калифорнийском университете. В середине 1990-х гг. он издал книгу «Life in Schools: an Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education». В этой книге, переведенной на русский язык и в 2007 г. опубликованной издательством «Просвещение» в серии «Образование: мировой бестселлер», сформулированы и обоснованы основные положения критической педагогики⁴.

П. Мак-Ларен, будучи уверенным, что школьные учителя и вузовские преподаватели должны «быть активными агентами социальных изменений, как того, по существу, требует сама их профессиональная деятельность», утверждает, что «критическая педагогика является проявлением борьбы против капиталистической

¹ *Моррисон К.* Анри Жиру // Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней / пер. с англ. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. С. 460–470. С. 461–467.

² *Мак-Ларен П., Фарахмандтур Р.* Педагогика угнетения. Краткий взгляд на законопроект «Ни один ребенок не забыт [электронный ресурс] // http://scepis.net/library/id_2634.html (дата обращения - 07.06.2017)

³ *Макларен, Питер* [электронный ресурс] // https://ru.wikipedia.org/wiki/Макларен,_Питер https://ru.wikipedia.org/wiki/Макларен,_Питер (дата обращения - 28.03.2018)

⁴ *Мак-Ларен П.* Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / пер. с англ. М.: Просвещение, 2007. 417 с.

эксплуатации», и считает, что «создание критической педагогики способно радикальным образом преобразовать весь современный социально-политический климат»¹. По его собственному признанию, в своих исследованиях он «обратился к вопросам критического анализа того политического поля, в котором действует учитель, и базовых принципов новой идеологии образования, которые мы находим в современной прогрессивной педагогической литературе»².

П. Мак-Ларен, говоря о *революционной критической педагогике*, особо подчеркивает свою методологическую ориентацию на марксизм, делающим возможным не только вскрыть социальные противоречия капиталистического общества, понять природу порождаемого им угнетения человека, но и определить пути и способы позитивного преобразования этого общества. Он противопоставляет свою позицию подходу *критического постмодернизма*, в центре внимания которого находятся преимущественно проблемы *власти и дискурса*, что, по его мнению, не позволяет адекватно осмыслить природу современных социальных процессов и найти способы управления ими. П. Мак-Ларен пишет о том, что «в США критическая педагогика в значительной мере утратила тот политический заряд, которым ее наделил П. Фрейре и его

самые радикальные последователи. Из нее были устранены такие ключевые понятия, как классовая структура общества и капиталистическая эксплуатация, и тем самым закрыт путь к выявлению подлинных причин тех социальных проблем, которые нас окружают. Вместо борьбы за социальное и экономическое равенство нам предлагают помогать бедным, создавать равные возможности для выходцев из менее обеспеченных слоев населения. А это, по сути дела, означает подмену одних политических целей другими, капитуляцию перед идеологией господствующего класса. <...> Труды Карла Маркса, Паулу Фрейре и Антонио Грамши дают нам тот прочный теоретический фундамент, на котором надежно покоится здание современной критической педагогики. На этой базе и с учетом опыта реальной педагогической практики мы будем в состоянии создать систему обучения и воспитания, отвечающую общей задаче позитивного преобразования общества»³. П. Мак-Ларен видит свою задачу в том, чтобы попытаться «подчинить реальность идее более свободной демократической социальной жизни»⁴.

Характеризуя отстаиваемую им педагогическую концепцию, П. Мак-Ларен обращает внимание на то, что «сторонники революционной критической педагогики задают следую-

¹ Там же. С. 6, 5, 7.

² Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / пер. с англ. М.: Просвещение, 2007. 417 с. С. 7.

³ Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / пер. с англ. М.: Просвещение, 2007. 417 с. С. 9–10, 8.

⁴ Там же. С. 35.

щий фундаментальный вопрос: кто вытаскивает те линзы, через которые нам предлагают смотреть на мир? Апологеты капитала пытаются всучить нам упрощенную и однобокую картину мира, извращают базовые принципы демократии, подменяя подлинную демократию ее пустой видимостью. <...> Задача современной педагогики состоит в том, чтобы оздоровить школьный климат, создать такое образовательное пространство, которое способно воспринимать прогрессивные инициативы, направленные на то, чтобы широко внедрять в жизнь принципы социальной справедливости. <...> Мы сами должны приближать светлое будущее своей повседневной работой, своей беззаветной борьбой за торжество идеалов мира и справедливости. <...> Мы хотим построить общество, где бытие будет цениться выше, чем обладание, где жесткий контроль над людьми отойдет на второй план, а на первый выйдет свободное творчество, где отношения товарищества и взаимопомощи заменят отношения доминирования и подчинения»¹.

Согласно П. Мак-Ларену, «критическая педагогика — это политика понимания и действия, акт проявления своего знания, направленный на попытку поместить повседневную жизнь в более широкий геополитический контекст с целью поддержки региональной коллективной ответственности за себя, масштабной

Ойкумены, международной солидарности трудящихся»². По его мнению, «сложнейшая и ответственной задачей, стоящая перед педагогом, — видеть связь между макропроблемами социально-экономической ситуации в стране и микросоциальным миром, который в непростых условиях складывается в классе»³.

По мнению П. Мак-Ларена, «широко определяемая как “новая социологическая теория образования” или “критическая теория педагогики”, критическая педагогика рассматривает школу как в плане исторического развития, так и как часть существующей социальной и политической жизни, характеризующей общество классового господства. Критическая педагогика постулирует ряд важных положений, направленных против позитивистского, внеисторического, аполитичного аналитического подхода, каким пользуются как либералы, так и консерваторы. <...> Критические теоретики, делая тему политики и власти центральной в понимании современного устройства школы, создали ряд работ, посвященных прежде всего критическому разбору политэкономии школьной системы, государства и образования, выборке текстов и формированию личности учащихся. <...> Критическая педагогика не представляет собой единого цельного корпуса идей. Вернее будет сказать, что авторов этой теории скорее объединяет общность конечных целей: дать возможность социально реализо-

¹ Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / пер. с англ. М.: Просвещение, 2007. 417 с. С. 13–17.

² Там же. С. 29.

³ Там же. С. 36.

ваться бесправным членам общества и преобразовать существующую систему социального неравенства и несправедливости»¹.

П. Мак-Ларен выступает против сведения «преподавания к жестко ограниченному набору заранее подготовленных уроков»². Он пишет: «Важнейший шаг в деле подготовки учащихся к тому, чтобы стать критически грамотными, состоит не только в том, чтобы снабдить их значимым опытом обучения (например, путем использования числовой, компьютерной, культурной грамотности), но и в том, чтобы придать смысл и значение опыту, который учащиеся приносят в класс из своей повседневной жизни. Опыт учащихся можно привязать к тематической учебной программе, призванной содействовать экономической, медийной, экологической, потребительской и другим видам грамотности применительно к сегодняшней социальной и образовательной политике»³.

Признавая, что, «видимо, школы действительно не могут переделать общество», П. Мак-Ларен высказывает убеждение, что «они при этом должны найти способ в большей мере стать для всех учащихся жизненно важным местом — тем местом, где дети могут научиться владеть своей судьбой, а не укрепиться в ощущении беспомощнос-

ти в ловушке своего социального положения»⁴. По словам П. Мак-Ларена, критические педагоги хотят, чтобы из школ выходили «политически активные граждане, способные бороться за различные формы общественной и социальной справедливости», чтобы школьные классы превратились «в пространства свободы», чтобы ученики стали «носителями преобразований и надежды»⁵.

Отмечая, что критическая педагогика опиралась на американскую традицию, связанную с именами Джона Дьюи, Вильяма Килпатрика, Джорджа Каунтса, Двейна Хьюбнера, Теодора Бромельда, Джеймса Мак-Доналда⁶, П. Мак-Ларен обращает внимание на то, что «основной задачей критической педагогики всегда остается раскрытие и критическое осмысление той роли, которую играет школа в культурной и политической жизни. <...> Сторонники критической теории утверждают, что учителя должны понимать роль, которую школьное образование играет в объединении знаний и власти с созданием стоимостных форм труда в капиталистическом обществе, чтобы использовать эту роль в воспитании критически мыслящих, активных граждан, имеющих мужество бороться за новое общество»⁷. Критическая педагогика, пишет он, выступая против стремле-

¹ Там же. С. 254–255.

² Там же. С. 61.

³ Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / пер. с англ. М.: Просвещение, 2007. 417 с. С. 87.

⁴ Там же. С. 244.

⁵ Там же. С. 254.

⁶ Там же. С. 257.

⁷ Там же. С. 256.

ния оценивать академические успехи «исключительно с точки зрения воспитания послушных, эффективных и патриотических работников», исходит из того, что «школа должна быть местом социального преобразования и эмансипации, где школьников учат не только критически мыслить, но и воспринимать мир как место, в котором их действия могут что-то изменить. Критическая педагогика основывается на убеждении, что в школьном обучении личная и социальная мотивация в моральном смысле важнее, чем приобретение технических навыков, которые прежде всего привязаны к структуре рынка (хотя развитие навыков, разумеется, играет важную роль. <...> Любая истинная педагогическая практика требует твердой направленности на переустройство общества в солидарности с угнетенными и маргинальными группами. Это неизбежно влечет за собой свободный выбор в пользу бедных и искоренения тех условий, которые приводят к человеческим страданиям»¹.

Критические педагоги, подчеркивает П. Мак-Ларен, озабочены «созданием общества, в котором полное развитие каждого — залог полного развития общества». Критическая педагогика проводит «важное различие между *школьным обучением* и *образованием*. Если первое — это прежде всего способ социального контроля, то второе (содержит потенциальную возможность переустройства общества;

причем учащийся выступает в качестве активного субъекта, нацеленного на переустройство себя и общества. <...> Индивид, социальный деятель, одновременно формирует социальную вселенную, частью которой является, и в свою очередь, формируется ею. <...> “Дать учащимся возможность социальной реализации” — значит не только помочь им понять и освоить окружающий мир, но также сделать их способными проявлять то мужество, которое необходимо для изменения социального порядка там, где это необходимо»².

Согласно П. Мак-Ларену, «сопротивление школьным инструкциям представляет со стороны школьников решение не растворяться в школьной массе: борьба идет против размывания, накопленного ими на улице самосознания и самоутверждения. Сопротивление означает для них борьбу против контроля над их страстью и желанием. <...> Школьники сопротивляются превращению их в рабочий товар, при котором их потенциал расценивается только как будущая рабочая сила. <...> Сопротивление школьников направлено против “мертвого времени” в школе, где межличностные отношения сводятся к нуждам рыночной идеологии. Другими словами, сопротивление есть отказ становиться покорными пешками в жизни, где спонтанность заменяется эффективностью и производительностью в соответствии с потребностями корпоративного рынка»³.

¹ Там же. С. 258.

² Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / пер. с англ. М.: Просвещение, 2007. 417 с. С. 262, 264, 266, 292.

³ Там же. С. 299–300.

П. Мак-Ларен пишет о том, что «знание делается полезным только в том случае, если оно имеет в основе тот жизненный опыт, который учащиеся приносят с собой в класс из окружающей их культуры; знание становится критичным, только когда в этом своем опыте они сталкиваются с какими-то проблемами; оно дает возможность трансформации, только когда ученик начинает использовать знание, чтобы помочь другим осознать свои права, в том числе и людям из своего ближайшего окружения. Таким образом, знания приобретают связь с переустройством общества». Критическая педагогика *«исходит прежде всего из проблем и нужд учеников. С одной стороны, любая педагогика, основанная на опыте учеников, побуждает нас к анализу господствующих видов знания, которые формируют опыт ученика; с другой — педагогика пытается дать ученикам средства к изучению их собственного уникального опыта и подчиненных видов знаний. Мы должны помочь ученикам проанализировать их опыт с тем, чтобы осветить процесс возникновения этого опыта, его официального одобрения или отвержения. <...> Любая освобождающая программа обучения должна опираться на опыт ученика, что тесно связано с формированием его самосознания. <...> Учителям нужно понимать, как опыт, сформированный в различных областях повседневной жизни, в свою*

очередь, образует различные мнения, с помощью которых ученик строит понимание своего мира, а следовательно, и своего существования в большом мире, в обществе»¹.

Подводя итог своим размышлениям, П. Мак-Ларен ставит задачу «достичь преобразующей педагогики»², то есть такой педагогики, которая будет способствовать преобразованию общества, преодолению его негативных черт посредством формирования человека, обладающего потенциалом борца за свободу и справедливость против эксплуатации и притеснений. Ведь «с точки зрения критической теории образования школьная программа ... представляет введение в конкретную форму жизни; она отчасти готовит учеников к господствующему или подчиненному положению в существующем <...> обществе»².

Таким образом, П. Мак-Ларен прямо и непосредственно рассматривает критическую педагогику как педагогику преобразующую, о чем и пишет в своей книге.

Сегодня преобразующая педагогика, связывающая образование человека, преднамеренную организацию его развития с включением растущего индивида в активную созидательную социально значимую деятельность, направленную на изменение и улучшение окружающей среды за пределами школы, реализуется не только в рамках модели критической педагогики,

¹ Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / пер. с англ. М.: Просвещение, 2007. 417 с. С. 335–336.

² Там же. С. 413.

которая для многих является излишне революционной и радикальной.

Один из путей либерального по своей сути перехода к модели обучения на базе деятельного участия в преобразовании реальной действительности описывают шведские деятели образования *Матс Йоханссон*, руководитель программы Шведского фонда обучения через предпринимательство (SEED) в России, и *Йестер Йенсен*, президент и председатель директоров консалтинговой фирмы **Agincourt Consulting Group**. В книге «Лицом к реальности: Обучение через предпринимательство» они рассказывают об обучении на базе реальной действительности через предпринимательство. Модель обучения через предпринимательство была разработана и реализована в Швеции в последней четверти XX в., и к началу XXI в. привлекла внимание мыслителей и практиков образования из многих стран мира. Эту модель можно рассматривать как один из современных способов реализации преобразующей педагогики.

По словам М. Йоханссона и Й. Йенсона, «обучение на базе реальной действительности — это <...> учебный процесс, который сформирует в учениках способность дифференцировать возможности и использовать их на благо себе и обществу, лучше подготавливает молодых людей к сложностям реальной жизни»¹. Необходимо, подчеркивают они, чтобы школьники

«научились распознавать возможности и реализовывать их. <...> Умение видеть возможности и оптимально использовать их, дух предпринимательства, честолюбие и упорство нужно везде, а не только в бизнесе. <...> Предпринимательство — это способность извлекать пользу из предоставляемых возможностей; <...> это динамический социальный процесс, в котором отдельные люди или группа людей вызывают различные возможности и преобразуют их в практическую целенаправленную работу в общественном, культурном или экономическом контексте»².

Во многом следуя традиции, заложенной еще в середине XVIII в. Жан-Жаком Руссо (1712–1778), и признавая реальную действительность оптимальной основой обучения, М. Йоханссон и Й. Йенсон пишут: «Если реальная жизнь — лучший учитель, почему бы учителям не использовать ее в преподавании? Ученики часто не понимают ценности знания, которое пытается донести до них школа. Но когда это знание дается за пределами школьных стен, они воспринимают его совершенно иначе — заинтересованно, с мотивацией к освоению. <...> Расширение круговорота позволяет ученикам соотносить с собственным опытом изучаемую в школе теорию. <...> Мы наблюдали, как мобилизуется внимание и интерес детей, когда у них появляется возможность сотрудничать с “настоящими взрослыми” вне

¹ *Йоханссон М., Йенсон Й.* Лицом к реальности: Обучение через предпринимательство / пер. с англ. О. Ревы. М.: Ломоносовь, 2009. 192 с. С. 10.

² Там же. С. 19–20.

школы, и как при этом они — гораздо лучше — воспринимают нравственные ценности, которые использует общество»¹.

М. Йоханссон и Й. Йенсон исходят из того, что, во-первых, «наиболее благоприятны для обучения условия, в которых люди получают возможность собравшись вместе, обсудить свой опыт, полученный в реальной действительности. Ведь осмысленный опыт — “почва”, необходимая для усвоения знаний. Но чтобы такой процесс был возможен, учителя должны уметь формировать в своих учениках способность анализировать и критически оценивать реальность. Роль школы в этом случае будет заключаться не просто в предоставлении информации, но и в развитии у учеников способности к самостоятельному осмыслению фактов. Только таким образом школа сможет лучше подготовить своих выпускников к непрерывному обучению в их дальнейшей жизни»². Во-вторых, «сегодня нам трудно предсказать, как будет выглядеть будущее, в котором предстоит жить нашим детям. <...> Так как мы не знаем, какие именно знания будут актуальны, гораздо важнее становится не количество усвоенной информации, а умение собирать и обрабатывать ее»³. В-третьих, «начало обучения — это поиск знания для дальнейшего использования. <...>

Обучение должно включать в себя не только освоение ряда специальных предметов, но и овладение социальными и эмоциональными знаниями и навыками, а также постижение законов самого процесса обучения и развития. <...> Сегодня важно научиться приобретать знания, умения и навыки, требуемые для решения современных задач. <...> Обучение — это способность изменять свое поведение в соответствии с полученным опытом. Оно должно быть построено по принципу: “я приобретаю опыт для того, чтобы действовать дальше”. Практика и теория по своей значимости равны, но отправным пунктом в познании чаще всего служит практика»⁴. И, наконец, в-четвертых, «в основе структуры обучения должны лежать загадки и проблемы самой действительности»⁵.

Шведские педагоги указывают на то, что «модель обучения на базе реальной действительности уходит своими корнями в теорию Джона Дьюи»⁶. По их мнению, «Дьюи заложил основы нового подхода в образовании — “обучение через действие” (*learning by doing*), предполагавшего активное поведение учащихся в процессе обучения и ориентированность обучения на практику. <...> “Обучение через действие” — это такая форма активного обучения/познания, в котором теория, практика, рефлексия и дейс-

¹ Там же. С. 23–24.

² Там же. С. 9–10.

³ Там же. С. 16–17.

⁴ Йоханссон М., Йенсон Й. Лицом к реальности: Обучение через предпринимательство / пер. с англ. О. Ревы. М.: Ломоносовь, 2009. — 192 с. С. 38–39.

⁵ Там же. С. 40.

⁶ Там же. С. 109.

твие неразрывно связаны. Знание должно быть актуальным и полезным в реальности. Тогда возникает желание учиться, развивается самостоятельность и предприимчивость — то есть складывается именно то, что мы называем предпринимательским отношением к миру. <...> Согласно подходу Дьюи, само понятие “обучение” можно определить следующим образом: обучение — это способность изменять свое поведение, получив определенный опыт»¹.

Разъясняя предлагаемую ими модель обучения на базе реальной действительности через предпринимательство, М. Йоханссон и Й. Йенсон пишут: «Было бы неверно утверждать, что реальная действительность существует только за пределами школы. Но та действительность, к которой мы должны подготовить своих учеников, чаще всего лежит именно за ее пределами. Вот почему нам обычно необходимо создавать такие учебные ситуации, которые были бы основаны на реальности, находящейся вне школы. Обучение на базе реальной действительности предполагает активную позицию учеников, их способность и готовность брать на себя ответственность и решать сложные (комплексные) проблемы и задачи, выходящие за традиционные границы отдельных предметов. Ученики решают такого рода проблемы во взаимодействии с людьми, которые не работают в школе, а результаты, полученные ими,

вполне могут найти применение за пределами школы»².

В рамках предлагаемой М. Йоханссоном и Й. Йенсоном модели обучения: 1) ученик занимает активную и ответственную позицию и решает проблемы самостоятельно; 2) задания носят комплексный характер, охватывая несколько разных предметов; 3) задания выполняются во взаимодействии с людьми из сообщества за пределами школы; 4) прогрессия выводит на высший уровень мышления³. Комментируя эти требования, они пишут: «При обучении на базе реальной действительности ученики получают задание для работы или тему проекта, а также руководство и советы по поводу его выполнения. При этом каждому ученику предоставляется достаточная свобода для того, чтобы выстроить учебную ситуацию, которая подходила бы лично для него. Ученики, которым дается реальная возможность взять на себя большую ответственность, проявляют большую готовность ее принять и охотнее несут эту ответственность. <...> Если то, что ученики изучают в школе, связано с опытом, получаемым ими в реальной жизни, им будет легче воспринять и осмыслить школьный материал. <...> Когда учащиеся работают над проектами в сотрудничестве с “реальными взрослыми” из местного сообщества, они получают возможность применить свое знание в реальном контексте, сами несут от-

¹ Там же. С. 41–45.

² Там же. С. 99–100.

³ См.: *Йоханссон М., Йенсон Й.* Лицом к реальности: Обучение через предпринимательство / пер. с англ. О. Ревы. М.: Ломоносовъ, 2009. 192 с. С. 101–109.

ветственность за отношения с другими людьми, должны эти отношения самостоятельно строить и поддерживать. <...> Мощная мотивация возникает тогда, когда у учеников появляется возможность поработать над проектом, результаты которого может использовать для себя реальный заказчик. Кстати, такого рода проекты также могут значительно повысить в глазах общества статус школы»¹.

Нетрудно заметить, что модель обучения на базе реальной действительности через предпринимательство заметно отличается от модели критической педагогики с точки зрения отношения к окружающей действительности, наличия установки на необходимость радикальных революционных по своей сути социальных изменений, опоры на идеологию марксизма. Однако и та и другая модели вписываются в рамки преобразующей педагогики, так как связывают процесс образования подрастающих поколений с непосредственным включением их в практическую деятельность по изменению окружающей действительности, что признается важнейшим механизмом, обеспечивающим как развитие самих детей, так и развитие социума. Ориентация на практическое действие так или иначе преобразующее и мир, и человека в конечном счете составляет стержень рассматриваемых моделей преобразующей педагогики.

С конца 1970-х гг. на Западе развивается форма преобразующей педагогики, ориентированная на преобразование обучающегося индивида в ходе педагогического процесса преимущественно за счет развития его критического мышления и рефлексии того, что с ним происходит в ходе образования. При этом аспект, связанный с преобразованием общества, как необходимой составной части учебного процесса, сохраняя свое значение, как бы приобретает характер контекста того, что происходит с обучающимся. Очевидно, что эта модель преобразующей педагогики, несмотря на свою преобразующую направленность, отличается и от модели критической педагогики, и от модели обучения на базе реальной действительности через предпринимательство, которые рассматривались выше.

Модель преобразующей педагогики, центрированной на процессе преобразования обучающегося, получила название *преобразующее обучение* (англ. *transformative learning*). Причем, если в Википедии говорится именно о *преобразующем обучении*², то А. М. Татаринцева пишет о *преобразующем учении*³. Концепцию преобразующего обучения в 1978 г. сформулировал американский социолог образования, почетный профессор взрослого и продолжающегося обучения в Учительском колледже

¹ Там же. С. 102–108.

² См.: Преобразующее обучение [электронный ресурс] // https://ru.wikipedia.org/wiki/Преобразующее_обучение [дата обращения – 03.04.2018]

³ Татаринцева А. М. Преобразующее учение индивида в контексте непрерывного образования // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2015. № 13. С. 344–351.

Колумбийского университета *Джек Мезиров* (англ. *Jack Mezirow*) (1923–2014), во многом опиравшейся на идеи П. Фрейдера и Ю. Хабермаса. Дж. Мезиров интенсивно развивал свою концепцию в 1980-е – 1990-е гг. В концепции преобразующего обучения он выделил инструментальное, коммуникативное и освободительное знание. При этом, «два последних типа считаются наиболее употребительными типами технического и практического знания, особенно так называемого освободительного измерения, которое предполагает, что любой обладает потенциалом освободиться от влияния их ситуации и преобразовать их собственную жизнь. Эти действия требуют осведомленности субъектов об их текущих условиях жизни»¹. Следует особо подчеркнуть, что «важный компонент преобразующего обучения для индивида – изменение его системы взглядов посредством критического переосмысления убеждений, а также сознательным созданием и воплощением планов, которые приведут к новым способам определения его мира. Этот процесс является фундаментально рациональным и аналитическим»².

По словам А. М. Татаринцевой, концепция преобразующего учения, ставшая «одной из наиболее влиятельных теорий современного

непрерывного образования, <...> представляет образование как мощное средство, способное изменить личность учащегося на много больше, чем другие методы образования, так как процесс саморефлексии происходит на нескольких последующих стадиях: обдумывание, интерпретация, опыт, идеи. Учебный опыт формирует и имеет особенно сильное влияние на студента, вызывает изменения в его поведении в будущем. Мезиров различает три формы обдумывания: (1) обдумывание содержания; (2) обдумывание процесса; (3) обдумывание предпосылки. Только при обдумывании предпосылки происходит трансформация угла зрения человека, что и приводит к рефреймингу восприятия ситуации. Таким образом, человек подвергает сомнению все свои предпосылки, убеждения, ценности и начинает понимать, как они влияют на его отношение к окружающему миру»³.

А. П. Татаринцева, рассматривая теорию преобразующего учения применительно к ситуациям высшего и особенно дополнительного образования взрослых, подчеркивает, что «ключевой идеей концепции Мезирова является то, что усвоение знаний происходит, когда взрослый человек перестраивает систему своих убеждений и взглядов на мир. Мезиров определяет

¹ Джек Мезиров [электронный ресурс] // https://ru.wikipedia.org/wiki/Джек_Мезиров [дата обращения – 03.04.2018]

² Преобразующее обучение [электронный ресурс] // https://ru.wikipedia.org/wiki/Преобразующее_обучение [дата обращения – 03.04.2018]

³ Татаринцева А. М. Преобразующее учение индивида в контексте непрерывного образования [электронный ресурс] // <https://cyberleninka.ru/article/n/preobrazuyushchee-uchenie-individa-v-kontekste-nepreeryvnogo-obrazovaniya> [дата обращения – 06.04.2018]

несколько способов стимулирования критического осмысления и осознания. Очень важно, как человек интерпретирует свой опыт, какой смысл он или она придадут этому, как это может быть изменено, чтобы человек получил новое понимание того, что произошло, и смог бы учиться на этом для своей будущей деятельности. Люди должны учиться менять свои схемы-значения, конкретные убеждения, отношения и эмоциональные реакции, которые, в свою очередь, ведут к преобразованию перспективы. Преобразование перспективы — это процесс осознания — как и почему наши предположения ограничивают способ нашего восприятия, понимания и ощущения мира, процесс изменения структур привычных ожиданий, чтобы сделать возможной перспективу более совершенной, и, наконец, делая свой выбор на основе уже нового понимания. Этот тип учения уходит своими корнями в процесс создания смысла, который является основой конструктивизма, где окружающая среда должна обеспечивать поддержку, способствовать диалогу и критическому осмыслению представленного материала и Себя. Преобразующее учение — это серия сложных многомерных взаимодействий¹.

Согласно А. П. Татаринцевой, «преобразующее учение — это один из наиболее захватывающих аспектов современного непрерывного образования. Этот процесс должен быть це-

ленаправленно интегрирован в оценку индивидуальной работы, одним из существенных компонентов которого является осознание собственного стиля учения и его связи с успехом в учении. Чем более студент осознает свои учебные потребности, свой стиль учения и его связь с собственными достижениями, тем успешнее она или он достигнет свои цели в процессе преобразующего учения. Главной целью современного образования является подготовка студентов к гибкой адаптации к новым проблемам и изменениям. Количество, качество и тип начального учения является ключевым определяющим фактором развития компетенции и способности к переносу знаний и опыта на новую ситуацию. В оценке учения ключевым фактором является увеличение выделяемого на него времени, на освоение концепций, лежащих в основе нового материала. Студентов нужно мотивировать тратить больше времени, требуемого на освоение сложных предметов и решение проблем, которые они находят интересными. Для того, чтобы развивать у студентов способность проникать в суть учебной проблемы, частая обратная связь очень важна; студенты должны контролировать свое учение и осознанно оценивать стратегии, в основе которых находятся стиль учения студентов и их когнитивный уровень понимания. Каждое новое учение вовлекает перенос знаний. Студентов надо вдохновлять думать за пределами оп-

¹ Татаринцева А. М. Преобразующее учение индивида в контексте непрерывного образования [электронный ресурс] // <https://cyberleninka.ru/article/n/preobrazuyuschee-uchenie-individa-v-kontekste-nepreeryvnogo-obrazovaniya> [дата обращения – 06.04.2018]

ределенной проблемы. Преподаватель должен избегать учебных инструкций, которые чересчур зависят от контекста, помогать студентам осознавать себя как учащихся в контексте освоения содержания образования, выбирать, адаптировать и изобретать инструменты для эффективного решения проблем, способствовать переносу знаний и гибкости в современном непрерывном образовании»¹.

Особое внимание Дж. Мезиров уделял роли и месту преподавателя и обучающегося в разрабатываемой им педагогической модели. По его убеждению, «преобразующее обучение в преподавании происходит, когда преподаватель критически изучает свою практику и развивает альтернативные взгляды на нее. Важно, чтобы развитие навыков критического изучения практики стало частью профессионального развития. Роль профессионального развития в том, чтобы помочь преподавателю достичь понимания особенностей его склада мышления по вопросам преподавания. В ходе подобного профессионального развития преподаватель критически изучает априорные утверждения, которые лежат в основе его практики, понимает последствия этих утверждений и развивает альтернативные взгляды на свою практику. Учителям нужно образование и профессиональное развитие, которые помогут им задавать вопросы, бросать вызов и начинать критические дискуссии по поводу улучшения шко-

лы. Преобразование учителей таким образом, чтобы они видели себя агентами социальных перемен, является одной из задач современного образования. Преподаватель превращается в фасилитатора, когда перед учениками ставится цель сконструировать знание о них самих, других людях и социальных нормах. В результате, ученики играют важную роль в образовательной среде и процессе. Ученики должны создавать в учебных аудиториях нормы, которые включают в себя вежливость, уважение и ответственность за взаимопомощь в обучении. Ученики должны приветствовать разнообразие внутри образовательной среды и ставить своей целью сотрудничество равных. Ученики должны критично подходить к своим собственным априорным утверждениям для того, чтобы трансформировать их не подвергавшиеся ранее сомнению системы взглядов. Через коммуникативное обучение ученики должны работать над критическими размышлениями по поводу тех утверждений, которые являются основой их намерений, ценностей, убеждений и чувств. Ученики вовлечены в объективное изменение своих систем взглядов, когда они критически размышляют над утверждениями других. В противоположность этому субъективное изменение происходит, когда ученики критически оценивают их собственные утверждения. Роль ученика также включает в себя активное участие в дискурсе. Через этот

¹ Татаринцева А. М. Преобразующее учение индивида в контексте непрерывного образования [электронный ресурс] // <https://cyberleninka.ru/article/n/preobrazuyuschee-uchenie-individa-v-kontekste-nepreeryvnogo-obrazovaniya> [дата обращения – 06.04.2018]

дискурс ученики могут проверить, что именно им сообщается. Этот диалог предоставляет возможность критически изучать свидетельства, аргументы и альтернативные точки зрения, которое воспитывает навыки коллаборативного обучения. Преобразующее обучение имеет в своём составе два компонента, которые, как кажется, иногда конфликтуют друг с другом: познавательное, рациональное, объективное, и интуитивное, образное, субъективное. Как рациональное, так и эмоциональное играют роль в преобразующем обучении. Хотя мы прежде всего считаем преобразующее обучение рациональным процессом, учителям нужно понимать, как они могут помочь студентам использовать чувства и эмоции как в критической рефлексии, так и как средства рефлексии»¹.

Концепция преобразующего обучения Дж. Мезинова вызвала огромный интерес у педагогов и психологов. В ее обсуждении, теоретической разработке и практическом внедрении приняли участие Р. Андерсон, Ф. Бамбер, Р. Бойд, Е. Бурж, Дж. Диркс, С. Имел, Дж. Майерс, Дж. Робертс, С. Скотт, Е. Тейлор, Л. Ханкин и др. В XXI столетии концепция преобразующего обучения, ставшая вполне обоснованной и прошедшей апробацию теорией, оказывает все большее влияние на практику образования, на постановку и осмысление широкого спектра педагогических проблем. Это является яр-

ким подтверждением возрастающего влияния преобразующей педагогики на теорию и практику современного образования.

Очевидно, что преобразующая педагогика — явление значительно более позднее, чем передающая и порождающая педагогика. Ее истоки лежат в понимании природы человека как активного, деятельного субъекта. Однако деятельностный подход, в различных формах достаточно давно прослеживающийся в теории и практике образования, еще не является признаком преобразующей педагогики, скорее его можно рассматривать как признак педагогики порождающей, ориентирующейся на активность учеников, в которой проявляется их деятельностная сущность. В основе преобразующей педагогики лежит идея неразрывного единства практики преобразования человека и практики преобразования общества. Преобразующая педагогика, в отличие от педагогики порождающей, переносит акцент с активной самостоятельной деятельности человека как основы его развития в образовании на социально-преобразующий характер этой деятельной активности. Речь идет не просто о том, что человек порождает знания и способы действия, которые он должен самостоятельно конструировать, осваивать и применять, а не присваивать их в готовом виде, получая таковыми от учителя. Речь идет о том, что человек посредством образования либо встраивается,

¹ Преобразующее обучение [электронный ресурс] // https://ru.wikipedia.org/wiki/Преобразующее_обучение [дата обращения – 03.04.2018]

вписывается в существующее социальное пространство, как бы «подчиняется» ему, либо становится субъектом, его преобразующим и тем самым стремящимся к освобождению себя от злокачественных социальных пут, от различных форм существующего в обществе угнетения. Таким образом, преобразующая педагогика стремится поставить и решить вопрос о том,

каким образом практика образования должна быть соединена с практикой преобразования окружающего мира и посредством участия в этом преобразовании, революционном по своей сути, способствовать становлению свободного и ответственного субъекта общественной жизни, субъекта преобразующей социальной деятельности².

Список литературы

1. Астафьева, Е. Н. XIII международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия», обсуждение проблемы педагогических институций / Е. Н. Астафьева // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. — 2017. — № 4. — С. 55–59.
2. Астафьева, Е. Н. Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. — 2015. — № 4. — С. 57–62.
3. Астафьева Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Е. Н. Астафьева // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. — 2016. — № 4. — С. 56–58.
4. Астафьева, Е. Н. История педагогики в Академии социального управления: анализ научных мероприятий последних лет / Е. Н. Астафьева // *Историко-педагогический журнал*. — 2017. — № 4. — С. 161–180.
5. Астафьева, Е. Н. Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в теории свободного воспитания К. Н. Вентцеля / Е. Н. Астафьева // *Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова*. — М.: АСОУ, 2018. — Т. 2. — С. 179–186.
6. Астафьева, Е. Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. — 2016. — № 2. — С. 59–62.
7. Астафьева, Е. Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. — 2015. — № 2. — С. 59–62.
8. Бессарабова, И. С. Сравнительный анализ принципов критической педагогики и поликультурного образования / И. С. Бессарабова, О. А. Семисотнова [электронный ресурс] // <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-printsipov-kriticheskoy-pedagogiki-i-polikulturnogo-obrazovaniya> [дата обращения — 18.08.2017]
9. Бухараева, Л. Диалогическая педагогика Паоло Фрейре / Л. Бухараева // *Высшее образование в России*. — 2001. — № 3. — С. 122–127.
10. Герхард, Х.-П. Паулу Фрейре / Х.-П. Герхард // *Мыслители образования: в 4 т. / ред. З. Морси*. — UNESCO Publishing, 1994. — С. 9–30.

¹ См.: Корнетов Г. Б. Развитие теории и практики образования: история и современность: монография. М.: АСОУ, 2018. 460 с. С. 459–460.

11. Дьюи, Дж. *Моя педагогическая вера* / Дж. Дьюи // *Свободное воспитание*. — 1913—1914. — № 1. — Ст. 3—16.

12. Дьюи, Дж. *Моя педагогическая вера* / Дж. Дьюи // *Педагогика Джона Дьюи: Учебное пособие* / Авт.-сост. Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2010. — С. 46—55.

13. Жиру, А. А. *Зомби-политика и культура в эпоху казино-капитализма* / А. А. Жиру; пер. с англ. — Харьков: Гуманитарный центр, 2015. — 284 с.

14. Йоханссон, М. *Лицом к реальности: Обучение через предпринимательство* / М. Йоханссон, Й. Йенсон; пер. с англ. О. Ревы. — М.: Ломоносовъ, 2009. — 192 с.

15. Кинчело, Дж. *Стандартизация образования в контексте критической педагогики* / Дж. Кинчело // *Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: педагогические институты в истории человеческого общества: материалы Тринадцатой Международной научной конференции*. Москва, 16 ноября 2017 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2017. — С. 102—104.

16. Корнетов, Г. Б. *Исторический и педагогический аспекты истории педагогики* // *Известия Российской академии образования*. 2016. № 2. С. 108—126.

17. Корнетов Г. Б. *Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики* / Г. Б. Корнетов // *Отечественная и зарубежная педагогика*. — 2011. — № 1. — С. 68—83.

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

19. Корнетов, Г. Б. *Педагогика как история педагогики* / Г. Б. Корнетов // *Academia. Педагогический журнал Подмосковья*. — 2014. — № 1. — С. 58—63.

20. Корнетов, Г. Б. *Передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории, теории и практике образования* /

Г. Б. Корнетов // *Школьные технологии*. — 2014. — № 6. — С. 3—9.

21. 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.

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

23. 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.

24. Корнетов, Г. Б. *Познание прошлой педагогической реальности* / Г. Б. Корнетов // *Историко-педагогический журнал*. — 2018. — № 1. — С. 37—63.

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

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

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

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

29. Корнетов, Г. Б. *Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институтов. Статья 1* / Г. Б. Корнетов // *Историко-педагогический журнал*. — 2018. — № 2. — С. 53—73.

30. Корнетов, Г. Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 2 / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2018. — № 3. — С. 54–79.
31. Корнетов, Г. Б. Три ракурса изучения педагогического наследия прошлого: история педагогики, педагогическая история, историческая педагогика / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 1. — С. 38–55.
32. Крупнина, М. Педагогика среда / М. Крупнина [электронный ресурс] // <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist29.html> [дата обращения — 23.03.2018]
33. Кэмброн-Маккейб, Н. Педагогика для пяти дисциплин / Н. Кэмброн-Маккейб, Д. Даттон // Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины; пер. Л. В. Трубицыной. — М.: Просвещение, 2010. — С. 209–217.
34. Ленин, В. И. Задачи союзов молодежи / В. И. Ленин [электронный ресурс] // <http://www.politpros.com/library/13/252/> [дата обращения — 06.04.2018]
35. Мак-Ларен, П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / П. Мак-Ларен; пер. с англ. О. Ю. Фадиной. — М.: Просвещение, 2007. — 417 с.
36. Макларен, Питер / Питер Макларен [электронный ресурс] // https://ru.wikipedia.org/wiki/Макларен,_Питер https://ru.wikipedia.org/wiki/Макларен,_Питер [дата обращения — 28.03.2018]
37. Мак-Ларен П. Педагогика угнетения. Краткий взгляд на законопроект «Ни один ребенок не забыт / П. Мак-Ларен, Р. Фарахмандпур [электронный ресурс] // http://scepis.net/library/id_2634.html (дата обращения - 07.06.2017)
38. 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.
39. Мезиров Джек [электронный ресурс] // https://ru.wikipedia.org/wiki/Джек_Мезиров [дата обращения - 03.04.2018]
40. Моррисон, К. Анри Жиру / К. Моррисон // Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней; пер. с англ. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. — С. 460–470.
41. Моррисон, К. Юрген Хабермас / К. Моррисон // Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней; пер. с англ. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. — С. 352–369.
42. Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. — СПб.: РХГИ, 2004. — 520 с.
43. 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.
44. 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.
45. Преобразующее обучение [электронный ресурс] // https://ru.wikipedia.org/wiki/Преобразующее_обучение [дата обращения — 03.04.2018]
46. Спорные проблемы марксистской педагогики: сб. статей / под ред. А. Э. Ионисиани. — М.: Работник просвещения, 1930. — 411 с.
47. Татаринцева, А. М. Преобразующее учение индивида в контексте непрерывного образования / А. М. Татаринцева // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. — 2015. — № 13. — С. 344–351.

48. Татаринцева, А. М. Преобразующее учение индивида в контексте непрерывного образования / А. М. Татаринцева [электронный ресурс] // <https://cyberleninka.ru/article/n/preobrazuyuschee-uchenie-individual-v-kontekste-nepreeryvnogo-obrazovaniya> [дата обращения — 06.04.2018]
49. Фрейд, П. Образование как практика освобождения / П. Фрейд. — С. 6 [электронный ресурс] // http://old.prosv.ru/ebooks/best_pdf/paul_freire.pdf [дата обращения — 11.05.2015]
50. Фрейд, П. Педагогика угнетенных / П. Фрейд; пер. с порт. [электронный ресурс] // http://vk.com/doc32092528_271263385?dl=03b59e473195cd1b37&hash=f8766ca4792683fe92 [дата обращения — 11.05.2015].
51. Фрумин, И. Д. Вызов критической педагогики / И. Д. Фрумин // Вопросы философии. — 1998. — № 12. — С. 60—65.
52. Эпл, М. Пауло Фрейд (1921—1997) / М. Эпл, Л. А. Кандин, А. М. Иполито // Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней; пер. с англ. — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. — С. 214—220.
53. Яркова, Т. А. Критическая педагогика в контексте современного образования / Т. А. Яркова // Специфика педагогического образования в регионах России. — 2012. — № 1. — С. 72—74.

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



Е. Н. Астафьева

ДИСКУССИЯ О ПЕДАГОГИКЕ СРЕДЫ В СОВЕТСКОЙ НАУКЕ (рубеж 1920-х - 1930-х гг.)

УДК 37.01
ББК 74.660.2

Во второй половине 1920-х — начале 1930-х гг. проблема педагогики среды была в центре педагогических дискуссий в Советском Союзе. В 1930 г. был издан сборник статей «Спорные проблемы марксистской педагогики», в котором обсуждалась эта проблема. Материалы сборника показывают, что суть дела заключалась не в том, отомрет школа или нет, нужна ли особая педагогика среды или нет, а в том, каким образом можно и нужно выявлять, интерпретировать, концептуализировать и практически использовать все формирующие человека влияния, и целенаправленно организуемые, и стихийно-спонтанные, то есть все то, что в совокупности и составляет в самом широком социальном понимании педагогическую среду развития личности.

Ключевые слова: советская педагогика рубежа 1920-х — 1930-х гг.; педагогика среды; отмирание школы.

E. N. Astafieva

DISCUSSION ABOUT THE PEDAGOGY OF THE ENVIRONMENT IN SOVIET SCIENCE (the turn of the 1920s-1930s.)

In the second half of the 1920s-early 1930s the problem of environmental pedagogy was at the center of pedagogical discussions in the Soviet Union. In 1930 he published a collection of articles “Controversial problems of Marxist pedagogy”, which discussed this problem. The materials of the collection show that the essence of the matter was not whether the school would die out or not,

whether a special pedagogy of the environment is needed or not, but how it is possible and necessary to identify, interpret, conceptualize and practically use all the influences that form a person, and purposefully organized, and spontaneously spontaneous, that is all that in the aggregate and is in the broadest social understanding of the pedagogical environment of personality development.

Key words: Soviet pedagogy of the 1920-ies – 1930-ies; pedagogy of environment; the withering away of the school.

Проблема воспитывающей и обучающей среды занимает важное место в истории и теории педагогики. По словам Г. Б. Корнетова, «выдающаяся роль среды в образовании человека со времен Платона осознается и осмысливается педагогической мыслью. Обучение и воспитание через особое устройство и организацию окружения тех, кто, взаимодействуя с этим окружением, получает образование, рассматривается <...> в качестве одного из наиболее эффективных принципов педагогики»¹.

Т. Г. Егорова обращает внимание на то, что «в большинстве современных исследований (В. И. Панов, С. В. Тарасов, В. А. Ясвин и др.) образовательная среда трактуется с позиции взаимодействия личности с окружающей средой, которая представлена совокупностью различных условий: совокупностью социальных, культурных, а также специально организованных психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности; педагогически организованная система условий, влияний и возможностей для удовлетворения иерархического комплекса

потребностей личности и трансформации этих потребностей в жизненные ценности, что обеспечивает активную позицию учащихся в образовательном процессе, обуславливает их личностное развитие и саморазвитие; система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении; система влияний и условий, которые создают возможность для раскрытия интересов и способностей, творческого потенциала, обеспечивающих удовлетворение потребностей учащегося, использование образовательных технологий в соответствии с возрастными особенностями обучающихся»².

Для более глубокого понимания тех дискуссий, которые ведутся в современной теории педагогики при обсуждении проблем интерпретации и проектирования образовательной среды, для разработки наиболее эффективных подходов к ее практическому использованию в воспитании и обучении подрастающих поколений, необходимо учитывать исторический опыт осмысления и апробации педагогики среды мыслителями и прак-

¹ Корнетов Г. Б. Педагогика: теория и история: учеб. пособие. 3-е изд., перераб., доп. М.: АСОУ, 2016. 472 с. С. 100.

² Егорова Т. Г. Образовательная среда как педагогический феномен // [электронный ресурс] <http://metodist.edu54.ru/node/271835> [дата обращения – 20.03.2018]

тиками образования прошлого¹. При этом важно учитывать то, как сегодня понимается образование, воспитание, обучение, а также трактуются спосо-

¹ См.: *Астафьева Е. Н.* Восхождение к истории педагогики // *Academia: Педагогический журнал* Подмосквья. 2015. № 4. С. 57–62; *Астафьева Е. Н.* Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики // *Academia: Педагогический журнал* Подмосквья. 2015. № 2. С. 59–62; *Астафьева Е. Н.* Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики // *Academia: Педагогический журнал* Подмосквья. 2016. № 2. С. 59–62; *Астафьева Е. Н.* Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования // *Academia. Педагогический журнал* Подмосквья. 2016. № 4. С. 56–58; *Астафьева Е. Н.* История педагогики в Академии социального управления: анализ научных мероприятий последних лет // *Историко-педагогический журнал*. 2017. № 4. С. 161–180; *Астафьева Е. Н.* XIII международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия», обсуждение проблемы педагогических институций // *Academia. Педагогический журнал* Подмосквья. 2017. № 4. С. 55–59; *Корнетов Г. Б.* Историко-педагогическое знание в контексте педагогической теории и практики // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2011. № 1. С. 68–83; *Корнетов Г. Б.* Прогностическая функция истории педагогики // *Психолого-педагогический поиск*. 2011. № 1 (17). С. 90–106; *Корнетов Г. Б.* Педагогика как история педагогики // *Academia. Педагогический журнал* Подмосквья. 2014. № 1. С. 58–63; *Корнетов Г. Б.* Исторический и педагогический аспекты истории педагогики // *Известия Российской академии образования*. 2016. № 2. С. 108–126; *Корнетов Г. Б.* Три ракурса изучения педагогического наследия прошлого: история педагогики, педагогическая история, историческая педагогика // *Историко-педагогический журнал*. 2017. № 1. С. 38–55; *Корнетов Г. Б.* Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 1 // *Историко-педагогический журнал*. 2017. № 2. С. 51–81; *Корнетов Г. Б.* Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 2 // *Историко-педагогический журнал*. 2017. № 3. С. 43–83; *Корнетов Г. Б.* Размышления об истории педагогики // *Гуманитарные науки* (г. Ялта). 2018. № 1 (41). С. 11–34; *Корнетов Г. Б.* Познание прошлой педагогической реальности // *Историко-педагогический журнал*. 2018. № 1. С. 37–63; *Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. Т. 1. М.: АСОУ, 2018. Т. 1. 256 с.; Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. Т. 2. М.: АСОУ, 2018. Т. 2. – 264 с.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.; *Медвский 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; *Фотеева А. И.* Педагог, ученый, общественный деятель Н. В. Чехов // *Советская педагогика*. 1986. № 2. С. 98–105; *Шишонина Н. В.* Общественно-педагогическая деятельность Н. В. Чехова до 1917 года // *Страницы истории педагогики*. Вып. 15. Пятигорск: ПГЛУ, 2000. С. 157–171.*

бы их осуществления в пространстве жизни человеческого общества¹.

В отечественной педагогике второй половины 1920-х — начала 1930-х гг. в условиях становления советской педагогики² активно велась дискуссия по поводу того, должна ли педагогическая наука изучать только целенаправленный педагогический процесс, осуществляемый в специально организованной для этого среде, например, в школе (А. Калашников, А. Пинкевич и др.). Или педагогическая наука должна изучать всю совокупность как стихийных (преднамеренно не организованных), так и целенаправленных

процессов, влияющих на формирование человека в той социальной среде, в которой он живет (М. Крупенина, В. Шульгин и др.). При этом некоторые представители второй точки зрения активно продвигали идею *отмирания школы*, доказывая, что ее функции неизбежно возьмет на себя окружающая людей среда создаваемого в СССР социалистического общества. В контексте этой дискуссии советские педагоги интенсивно разрабатывали проблему педагогической среды, размышляя о целесообразности создания особой *педагогической среды*.

¹ См.: *Астафьева Е. Н.* Конфликтологическая интерпретация манипуляции и поддержки в педагогике // Школьные технологии. 2017. № 4. С. 3–8; *Астафьева Е. Н.* Пути индивидуализации обучения в российской общеобразовательной школе (начало XXI в.) // История, теория и практика общего и профессионального образования: монография / под ред. Л. Н. Антоновой, Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. М.: АСОУ, 2017. С. 156–174; *Корнетов Г. Б.* Единство воспитания и обучения в процессе образования // Теория и практика воспитания: педагогика и психология: Материалы межд. научн.-практ. конф. 7–8 июня 2016 г. М.: Изд-во МПСУ, 2016. С. 15–22; *Корнетов Г. Б.* Становление и сущность передающей, порождающей и преобразующей педагогики // Известия Российской академии образования. 2017. № 4. С. 46–57; *Корнетов Г. Б.* Содержание и смысл основного вопроса педагогики // Известия Российской академии образования. 2016. № 3 (39). С. 120–128; *Корнетов Г. Б.* Феномен образования // Школьные технологии. 2017. № 4. С. 102–107; *Корнетов Г. Б.* Феномен педагогической технологии // Школьные технологии. 2017. № 4. С. 9–14; *Корнетов Г. Б.* Что такое образование? // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. 2016. № 3. С. 48–54; *Корнетов Г. Б.* Что такое педагогическое технология // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. 2016. № 1. С. 54–62.

² См.: *Астафьева Е. Н.* Образование в России и в мире в контексте Октябрьской революции 1917 года // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. 2017. № 2. С. 57–59; *Астафьева Е. Н.* Трактовка образования А. В. Луначарским в официальных документах Советской власти (конец 1917–1918 год) // Историко-педагогический журнал. 2017. № 3. С. 84–90; *Корнетов Г. Б.* Историко-педагогическое осмысление Октябрьской революции 1917 года в России // Известия Российской академии образования. 2017. № 3. С. 133–143; *Корнетов Г. Б.* Октябрьская революция 1917 года в России: взгляд историка педагогики // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. 2017. № 3 (13). С. 47–54; Образование в России и мире в контексте Октябрьской революции 1917 года: сборник научных трудов и материалов / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2017. 280 с.

В 1930 г. был издан сборник «Спорные проблемы марксистской педагогики»¹. В разделе сборника «Что такое воспитание» была помещена статья Н. Крупской «Воспитание». В этой статье она писала о воспитании в узком смысле слова и о воспитании в широком смысле слова: «Под воспитанием понимают весьма различные вещи. В узком смысле слова под воспитанием понимается обычно то или иное преднамеренное и систематическое воздействие взрослых на поведение детей и подростков. Воспитателями обычно считаются родители или заменяющие их лица. <...> Но воспитывают не только отдельные лица, воспитывает весь семейный, весь школьный уклад. Воспитывает улица, воспитывают общественные учреждения, вся окружающая обстановка, весь общественный строй. Воспитывают события. Воспитывают не только детей, но и взрослых. Поэтому слово “воспитание” употребляется часто и в другом, более широком смысле слова»². Позиция Н. Крупской четко выражала понимание того, что человека формирует в результате преднамеренных и непреднамеренных воздействий со стороны окружающей его социаль-

ной среды. Эта точка зрения издавна развивалась в педагогических исследованиях, ее, например, высказывали и Дж. Локк, и К. А. Гельвеций, и К. Д. Ушинский, ее придерживались и советские педагоги рассматриваемой эпохи, в том числе такие выдающиеся, как А. С. Макаренко и С. Т. Шацкий.

Следует иметь в виду, что сегодня под *социальной средой* понимают «окружающие человека общественные материальные и духовные условия его существования и деятельности. Среда в широком смысле (макросреда) охватывает общественно-экономическую систему в целом — производительные силы, общественные отношения и институты, общественное сознание и культуру. Среда в узком смысле (микросреда) включает непосредственное окружение человека — семью, трудовой, учебный и другие коллективы и группы. Среда оказывает решающее воздействие на формирование личности. В то же время под влиянием деятельности человека она изменяется. И в процессе этих преобразований изменяются сами люди»³.

В сборнике «Спорные проблемы марксистской педагогики» содержится специальный раздел под названием

¹ См.: Спорные проблемы марксистской педагогики: сб. статей / под ред. А. З. Ионисиани. М.: Работник просвещения, 1930. 411 с.

² Крупская Н. Воспитание // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist45.html> [дата обращения – 20.03.2018]

³ Педагогическая среда, педагогическое пространство как категории педагогической науки (анализ и определение терминов и понятий) // [электронный ресурс] <http://sinncom.ru/content/publ/info/saveliev/index.htm> [дата обращения - 20.03.2018]

«Педагогика среды». В этот раздел были, включающий статьи авторитетнейших советских педагогов того времени Л. Авербаха «Школа и среда»; А. Калашникова «Об отмирании школы», «Педагогика среды», «Основные типы сред педагогических процессов»; М. Крупениной «Педагогика среды»; П. Панкевича «Воспитательное значение фабрики»; А. Пинкевича «Среда “зимней” школы», М. Пистрака «Является ли ремесленная мастерская в школе средством трудового воспитания»; С. Фридмана «Педагогика среды». Обратимся к анализу этих текстов для прояснения вопроса о том, каким образом советские теоретики образования осмысливали на рубеже 1920-х – 1930-х гг. проблему педагогической среды и связанные с ней идеи педагогики среды и отмирания школы.

А. Калашников требовал сосредоточить внимание на целенаправленно организуемом педагогическом процессе и был яростным противником идеи отмирания школы. Он связывал перспективу развития школы в меняющемся обществе прежде всего с тем, что «организованное воспитание будет основным вследствие ликвидации капиталистических форм семьи и планомерной организации окружающей среды и, во-вторых, организованное воспитание будет представлять собой

гармоническое сочетание общественно-полезной работы и овладения накопленным человеческим опытом, на основе научного познания человеческой природы и средств воспитания»¹. При этом А. Калашников утверждал, что «чем глубже школа будет охватывать неорганизованную жизнь детей своими воспитательными воздействиями, тем больше жизнь подрастающего поколения будет носить общественно-организованный характер»².

А. Калашников стремился к прояснению того, что такое педагогика среды и имеет ли она право на существование. Он писал по этому поводу: «Термин “педагогика среды” — термин не совсем ясный. Некоторые употребляют его в смысле определения всех воздействий, которые оказывает окружающая школу среда на учащихся в этой школе. Другие считают, что под педагогикой среды следует подразумевать лишь те воздействия в окружающей школу среде, которые так или иначе связаны со школьным воспитанием, согласуясь или расходясь с ним. Неясность в понимании среды по отношению к педагогике проистекает из-за отсутствия четкого анализа различных факторов, входящих в понятие среды»³. Применяя такой анализ к отношению к среде классового государства, А. Калашников выделял следующие сферы воздействия среды:

¹ Калашников А. Об отмирании школы // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist28.html> [дата обращения – 20.03.2018]

² Калашников А. Об отмирании школы // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist28.html> [дата обращения – 20.03.2018]

³ Калашников А. Педагогика среды // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist30.html> [дата обращения – 20.03.2018]

«Область педагогических воздействий и область стихийных воздействий, из которых каждая по-своему влияет на формирование поведения членов данного общества»¹. Область педагогических воздействий, по его мнению, отличает «от других воздействий среды <...> сознательная деятельность людей, направленная к изменению поведения других людей в определенном направлении»². С точки зрения А. Калашникова, «в классовом обществе педагогические воздействия могут рассматриваться в виде двух основных частей: 1) педагогика господствующего класса — государственный педагогический процесс, регулируемый государством и его органами, и 2) внесоциальная педагогика, представляющая собой педагогические мероприятия всех классов данного общества»³.

Однако А. Калашников был убежден, что часть среды «наиболее мощная по своим формирующим социальное поведение возможностям <...> включает в себя, за исключением педагогических воздействий <...> все остальные воздействия, которые испытывает человек в процессе его жизни. Характерным для этой части воздействий является отсутствие целенаправленности в воспитательном смысле. Сюда должны быть от-

несены различные бессознательные воздействия одних людей на других (например, в процессе семейного воспитания), а также и воздействия других элементов материальной среды, с которыми человеку приходится иметь дело в процессе его общественной и личной жизни. Те или иные производственные условия, которые создались и существуют вне воли отдельных лиц, а также те отношения, которые возникают между людьми в силу этих производственных условий, являются наиболее могучими воздействиями, определяющими собой поведение человека. Условия, например, отсталого крестьянского хозяйства с его примитивной техникой, с его зависимостью от стихийных сил природы, с его изолированностью в процессе общественного производства совершенно определенным образом формируют поведение земледельца. Само собой разумеется, что никакой цели в педагогическом смысле в этих взаимодействиях земледельца и окружающих его производственных и социальных условий нет. Эти воздействия находятся за пределами педагогических, хотя и являются их базой»⁴. Далее А. Калашников разъяснял, что эта «часть воздействий среды таким образом не носит в себе признаков педагогического процесса, т. е. осо-

¹ Калашников А. Педагогика среды // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist30.html> [дата обращения – 20.03.2018]

² Калашников А. Педагогика среды // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist30.html> [дата обращения – 20.03.2018]

³ Калашников А. Педагогика среды // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist30.html> [дата обращения – 20.03.2018]

⁴ Калашников А. Педагогика среды // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist30.html> [дата обращения – 20.03.2018]

бой целенаправленности на изменение поведения человека. По отношению к отдельному человеку действия этой части среды не могут быть названы педагогикой среды и представляют собой процессы приспособления человека к окружающим условиям, независимым от педагогической воли или желания других людей»¹.

А. Калашников настаивал на том, что «никакой особой школьной педагогики и педагогики среды <...> существовать не должно. Должна быть единая советская педагогика, которая рассматривает всю совокупность педагогических процессов, имеющих место в нашей социальной среде. Что же касается не организованных в воспитательном смысле влияний широкой социальной среды на различные группы членов нашего общества, то <...> их изучение должно вестись другими науками, в частности, — социальной психологией. Педагогика же, оставляя это изучение за пределами своего предмета, должна учитывать воздействия широкой социальной среды на отдельные звенья организованной воспитательной работы»².

Хотя А. Калашников и отрицал существование особой педагогики среды самой проблеме педагогической среды он уделял большое внимание. Решая задачу ее теоретического осмысления, А. Калашников, опираясь на марксизм, предлагал использовать социально-производ-

ственный принцип типологии среды. Конкретизируя эту идею, он писал: «Типичная конфигурация производственных сил, специфическая система производственных отношений, преимущественный способ добывания средств существования — вот то основное, что может в первой стадии нашего анализа отличить одну среду от другой, что может выделять специфические социально-производственные комплексы различных средств. Исходя из этого принципа, можно предположить следующий перечень основных типов среды, характерных для нашего общества.

А. Фабрично-заводская среда — социально-производственный комплекс взаимоотношений, связанных с работой людей на фабриках и заводах, в обрабатывающих сырые материалы предприятиях вообще.

Б. Среда сырьевой промышленности — социально-производственный комплекс взаимоотношений, связанный с добычей разнообразного сырья для фабрично-заводской промышленности и для потребления.

В. Сельскохозяйственная среда — область взаимоотношений людей и природы, связанная с добычей сырья с помощью взращивания растений и животных.

Г. Среда, непосредственно обслуживающая организацию материального производства путем перевозки сырья, орудий и людей, фабрикатов с

¹ Калашников А. Педагогика среды // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist30.html> [дата обращения – 20.03.2018]

² Калашников А. Педагогика среды // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist30.html> [дата обращения – 20.03.2018]

помощью различных средств.

Д. Среда, обслуживающая социальную организацию людей и материального производства, — область взаимоотношений, связанных с распределением товаров, денег, с организацией аппарата государственного принуждения, с распределением идеологического наследия и производства»¹.

Далее А. Калашников обратил внимание на то, что «в конкретной жизни нашего общества все эти основные среды переплетаются друг с другом и выделение их может быть сделано лишь условно. В практических целях удобнее всего по вышеуказанным пяти областям рассматривать определенные социально-производственные комплексы, объединенные на одной территории. Среда территории большого завода, среда на территории деревни или целой волости с индивидуальным крестьянским хозяйством, среда ремесленных или полуремесленных местечек среди большого города, среда небольшого городского центра, среди совхозов или сельскохозяйственной коммуны — все эти типы сред представляют собой комплексы, в которых переплетаются различные человеческие взаимоотношения на специфической социально-производственной базе и на определенной территории»².

На основе предложенной типологии, указывая на взаимное наложение

обозначенных им сред различного характера на одной и той же территории, А. Калашников предлагал «выделять различные среды как педагогического, так и социально-психологического характера. Выделяя первые и подвергая их соответствующему анализу и обработке, можно получить представление о практической педагогике данного сельскохозяйственного района. В этой педагогике будет представлена и педагогика господствующего класса в виде школ, политико-просветительных учреждений и т. д., а также в виде сети партийного, профессионального и т. д. воспитания, и педагогика других классов, педагогика кулака и других частнокапиталистических и торговых элементов данного района; сюда войдут семейное и бытовое воспитание, церковное, сектантское и т. д. Но вся эта педагогика может быть понята только в связи с социальной психологией данной среды, с анализом тех социально-производственных отношений, которые формируют создание определенных групп, формируют их интересы и, следовательно, создают субъектов воспитания. Поэтому следующей задачей изучения среды данного района будет изучение ее с точки зрения наличия в ней определенных субъектов и объектов воспитания, с точки зрения определения их установок по отношению к педагогическому процессу»³.

¹ Калашников А. Основные типы среды педагогического процесса // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist36.html> [дата обращения – 20.03.2018]

² Калашников А. Основные типы среды педагогического процесса // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist36.html> [дата обращения – 20.03.2018]

³ Калашников А. Основные типы среды педагогического процесса // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist36.html> [дата обращения – 20.03.2018]

А. Калашников ставил вопрос о создании особой научной дисциплины — *средоведения*, весьма значимой, по его мнению, для решения собственно педагогических проблем: «Характеризуя путем соответствующих социально-психологических профилей объекта и субъекта воспитания, мы можем параллельно этому построить педагогический и социально-психологический профили данной среды, в которых отражались бы наиболее важные ее характеристики с точки зрения влияния их на изменение действий человека. Для построения профиля среды как социально-производственного комплекса, расположенного на определенной территории, необходимо прежде всего разложить этот комплекс на ряд отдельных сред как в отношении выделения меньших комплексов из этой большой среды, так и в отношении отдельных дифференцированных сред, признаки которых в том или ином количестве распределены на всей данной территории. Таким образом, анализ большой среды, выделенный по принципу типичного в нашей хозяйственной структуре социально-производственного комплекса, идет в двух направлениях: с одной стороны, из нее выделяются более мелкие социально-производственные комплексы как типичные для данной территории, так и встречающиеся на ней в порядке исключения и дополнения (например, на территории большой волости, кроме основного социально-производственного комплекса индивидуальных крестьянских

хозяйств, мы можем выделить такие дополнительные комплексы, как коллективное хозяйство, коммуны, совхозы, ремесленные промыслы, может быть, фабрики и заводы и т. д., что представляет собой ряд включенных в большую среду данной волости отдельных сред); с другой стороны, мы можем выделить ряд отдельных признаков пространственно распределенных в явлениях того или иного рода на территории данной волости и рассматривать их как среды особого рода (например, мы можем выделить по установленным признакам среды такие явления, как религиозное поведение населения данной территории, культурно-бытовое, политическое и т. д., что при дифференцированном анализе даст возможность судить о перекрещивающемся влиянии различных сред на формирование субъектов и объектов воспитания). Уже из этого весьма краткого анализа среды в отношении ее к воспитанию выясняется огромная сложность той исследовательской работы, которая только и может привести нас к оформлению научного средоведения. Последняя, только что складывающаяся научная дисциплина — средоведение, будет со временем служить для педагогики в целях социального обоснования педагогического процесса так же, как ей служат в настоящее время педология и общая психология в целях биологического обоснования процессов воспитания»¹.

М. Крупенина, в отличие от А. Калашникова, отстаивала необхо-

¹ Калашников А. Основные типы среды педагогического процесса // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist36.html> [дата обращения – 20.03.2018]

димось разработки особой педагогики среды, что, по ее мнению, приобрело особую актуальность в связи с неминуемым предстоящим отмиранием школы по мере успешного построения социалистического общества в Советском Союзе. Она исходила из того, что «программу (содержание), методы воспитания как в системе так называемого организованного воспитания, так и действующего “стихийно”», определяет «основной фонд педагогики данной среды», который характеризуется тремя «показателями педагогики среды»¹.

Первый показатель, утверждала М. Крупенина, — это «уровень развития производительных сил в части, характеризующейся применением тех или иных орудий труда (соха, плуг, трактор, ручной ткацкий станок и т. д.), стимулирует собою трудообобщение различного содержания, различной суммы производственных навыков, технических умений»². Раскрывая содержание этого показателя, она писала: «Не случайно именно сейчас, когда мы поставили перед собою задачу индустриализации страны, одновременно возникло общество популяризации технических знаний и умений (техника — массам), разворачивается мощное движение через сеть детских технических станций, среди молодежи и подростков, полное огромного интереса, огромной жажды технических знаний;

не случайно также, что именно сейчас мы снова с особенной настойчивостью поднимаем вопрос о политехнической школе. Изменяющаяся техническая база требует иного содержания нашего воспитания, стимулирует, усиливает во много раз возможности реализации этого нового содержания, ищет новых форм для своей реализации — технические станции, различные кружки радио, электро и прочих любителей, которые вырастают “стихийно” в том смысле, что мы системой своего организованного руководства (хотя бы системой народного образования, которая продолжает оставаться системой школьного образования) не успеваем охватить эти ростки, элементы новых типов воспитательных организаций. Тут наша размычка нашего “организованного” воспитания с этой широкой педагогикой среды особенно чувствуется, особенно резко дает себя чувствовать»³.

В качестве второго показателя педагогики среды М. Крупенина рассматривала «тот же уровень развития производительных сил в части, характеризующейся развитием культуры в более узком смысле этого слова, т. е. степенью распространенности грамотности, степенью распространенности в данной среде научных знаний о мире, о человеке, об общественных отношениях людей, степенью обеспеченности возможностей участия в этом участке

¹ Крупенина М. Педагогика среды // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist29.html> [дата обращения – 20.03.2018]

² Крупенина М. Педагогика среды // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist29.html> [дата обращения – 20.03.2018]

³ Крупенина М. Педагогика среды // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist29.html> [дата обращения – 20.03.2018]

строительства не одиночек, не верхушек, а всей массы составляющих эту среду индивидуумов»¹. Она обращала внимание на то, что «и в этом отношении тот или иной уровень среды оказывает решающее влияние на характер содержания, темп воспитания или формирования человека. Все мы знаем, что в дореволюционной деревне факты рецидива безграмотности после 2–3 летнего школьного обучения были почти массовым явлением. Навык чтения и письма, полученный детьми в школе, не поддерживаемый в дальнейшем, по окончании школы, педагогией деревенской среды, затухал и к моменту призыва на военную службу, напр., оказывался окончательно утерянным»².

И наконец, третьим показателем педагогики среды М. Крупенина считала «ее социально-классовую структуру, воспитывающее действие, формирующее влияние именно классового признака среды, формирующего классовое самосознание и идеологию входящих в нее членов как взрослых, так и подрастающего поколения. Несомненно, что выделение этого признака, равно как и других, только условное, допускаемое нами лишь для целей аналитического изучения педагогики среды. Общая синтетическая характеристика педагогики среды не

может брать отдельно этих трех признаков. Больше того, этот последний признак мы считаем доминирующим в формировании человека в классовом обществе, поэтому и кладем его в основу классификации изучаемых нами различных категорий сред и считаем нужным ставить научение педагогики среды фабричной, крестьянской среды в ее индивидуальном секторе, с одной стороны, и педагогики коммуны, колхоза — с другой; однако, аналитическое изучение этого показателя считаем все же необходимым»³.

Особое внимание М. Крупенина обращала на то, что «та проблема воздействия человека на окружающую среду и общественные отношения приобретает совершенно реальные формы. Изменяя свою экономику и участвуя в изменении культурного окружения своего района, эти строители, несомненно, изменяют свою собственную природу, несомненно, подвергаются огромному воспитательному воздействию»⁴.

М. Крупенина, обозначая «отправные точки зрения, некоторые различительные критерии, которыми можно характеризовать, оценивать педагогический процесс, протекающий в условиях той или иной среды», писала, что «1) это — эмпирический, практический опыт (массы учатся

¹ Крупенина М. Педагогика среды // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist29.html> [дата обращения – 20.03.2018]

² Крупенина М. Педагогика среды // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist29.html> [дата обращения – 20.03.2018]

³ Крупенина М. Педагогика среды // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist29.html> [дата обращения – 20.03.2018]

⁴ Крупенина М. Педагогика среды // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist29.html> [дата обращения – 20.03.2018]

на практическом опыте) как производственный, так и общественный; 2) объяснение, осмысление, осознание этого опыта; 3) сочетание этих двух элементов»¹. При этом она обращала внимание на то обстоятельство, что «метод проверки своих знаний практическим опытом почти недосягаем в системе воспитания ребенка, находящегося в условиях среды, оторванной от непосредственного производственного труда»².

Опираясь на сформулированные ею критерии к анализу педагогики социально-классовой среды, М. Крупенина предлагала «изучить следующие моменты: 1) объем и содержание эмпирического практического опыта, который дает среда или который получают его члены; 2) методы и организацию, в системе которых они данный опыт приобретают; 3) элементы теории, которыми пользуется данная среда, и метод сообщения ее отдельным индивидуумам, каждому из своих членов; 4) способы упорядочения, рационализации, расширения в накоплении практического опыта; 5) способы упорядочения, усиления интенсификации получения теоретических знаний»³. По убеждению М. Крупениной, «усиление стимулирующих, устранение, нейтрализация тормозящих прогрессивное развитие тех

или иных социально формирующих факторов среды и будет содержанием так называемого “организованного” педагогического процесса. <...> Для правильной организации воспитательного процесса, так называемого организованного педагогического воздействия, совершенно необходим не только учет так называемых стихийных факторов, но и построение этой системы организованного воздействия на базе “стихийного” процесса, который разворачивается в каждом из упомянутых нами секторе»⁴.

Авторы других статей, помещенных в разделе «Педагогика среды» сборника «Спорные проблемы марксистской педагогики», обращали внимание на различные аспекты обсуждаемой проблемы. Так, С. Фридман отмечал, что наука педагогика, решая «основную проблему — проблему повышения эффективности организованного воспитательного процесса, <...> ища методов и способов повышения эффективности воспитательного процесса, <...> не может не интересоваться теми тормозами и препятствиями, которые не позволят ей повысить эту эффективность, и поэтому должна исследовать факторы среды, являющиеся этим тормозом. <...> Педагогика исследует отрицательные факторы воспитания среды,

¹ Крупенина М. Педагогика среды // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist29.html> [дата обращения – 20.03.2018]

² Крупенина М. Педагогика среды // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist29.html> [дата обращения – 20.03.2018]

³ Крупенина М. Педагогика среды // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist29.html> [дата обращения – 20.03.2018]

⁴ Крупенина М. Педагогика среды // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist29.html> [дата обращения – 20.03.2018]

устанавливает, каким образом эти факторы воздействуют и вырабатывают те или иные, с их точки зрения, нежелательные отрицательные черты поведения с тем, чтобы эти “отрицательные” черты поведения заменить “положительными»¹. Л. Авербах сформулировал требование «увязки школьного воспитания с влиянием всего общественного уклада»². При этом он обратил внимание на то, что дело «не сводится только к учету влияния среды. <...> Задача заключается в отыскании специфичности сочетания работы школы с “внешколой”, со средой»³. Л. Авербах писал: «Мы основываемся на том, что не только в основном <...> среда трудящихся воздействует на их детей в том же революционном духе, что и школа, но что школа условиями всего социально-бытового окружения оказывается способной, несмотря на противодействие той или иной среды, перевоспитывать, хотя и в весьма разной мере глубоко, всех детей, учащихся в школе. <...> Мы не заинтересованы, конечно, ни в каком отказе от школы (такие тенденции действительно имеются), ни в каком игнорировании роли учителя, ни в каком-либо невнимании к возрастным особенностям детей и подростков, ни в каком-либо зачеркивании особых

задач педагогики. Но мы нуждаемся в том, <...> чтобы школа развивалась на основе специфического сочетания со средой, на основе подлинной общественной активности ребят»⁴. А. Пинкевич отметил, что, «наиболее соответствующая советским условиям — это проектная система, так как она дает все возможности к осуществлению требования об активном, полезном участии школы в общественной жизни окружающего населения (общественно-полезная работа)»⁵.

Большой интерес представляет анализ воспитательного значения фабрик в Советском Союзе, проведенный П. Пинкевичем. Призывая отказаться от использования создаваемых при школах ремесленных мастерских, он обосновывал необходимость использовать фабрики и заводы для решения задач воспитания и обучения подрастающих поколений. Он рассматривал фабрики с точки зрения наличия в них особой педагогической среды, способной обеспечить управляемое воздействие на развитие детей и подростков. В частности, П. Пинкевич писал: «Фабрика представляет собою сложный комплекс явлений — физических, химических, технических, социально-экономических и т. д. Здесь встречаются разнообразные машины,

¹ Фридман С. Педагогика среды // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist31.html> [дата обращения – 20.03.2018]

² Авербах Л. Школа и жизнь // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist32.html> [дата обращения – 20.03.2018]

³ Авербах Л. Школа и жизнь // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist32.html> [дата обращения – 20.03.2018]

⁴ Авербах Л. Школа и жизнь // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist32.html> [дата обращения – 20.03.2018]

⁵ Пинкевич А. Среда «зимней» школы // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist33.html> [дата обращения – 20.03.2018]

совершается процесс химических соединений, существует определенная температура окружающего воздуха, переливаются всевозможными огнями электрические лампочки, кругом стоит своеобразный шум действующих механизмов, господствуют в корпусах специфические запахи, повсюду наблюдается движение людей, совершающих определенные производственные операции. Словом, фабрика является своеобразным миром раздражителей, приведенных в определенную систему. Всякое движение здесь совершается с максимально возможной точностью, со строго установленным темпом и соразмерностью. Фабричное производство есть организованная среда не для воспитания, а для хозяйственных целей. Тем не менее, здесь встречаются такие раздражители, которые имеют глубокое воспитательное значение. Во-первых, дети и подростки, попадая на фабрику, знакомятся с процессом производства материальных ценностей, имея таким образом возможность взглянуть на коренные основы жизни. Во-вторых, производство дает представление о процессе воздействия человека на природу, выявляя наивысшую форму общественной активности людей, в атмосфере которой переваривается, между прочим, и молодое поколение. В-третьих, на фабрике отцентрированы существенные объекты научного исследования, как-то: электричество, машины, химический процесс, различные виды сырья и т. п. Учащиеся могут изучать социальные явления,

естествознание, механику и технологию непосредственно в жизненной обстановке. В-четвертых, участвуя в работе на предприятии, дети и подростки практически изучают различные формы расстановки людей в процессе производства — сложную и простую кооперацию. Так как фабрика является центром общественной жизни рабочих, школа, построенная на базе фабрики, получает возможность сделать эту последнюю исходным пунктом изучения современного общества и его развития. В-пятых, вращаясь в среде рабочих, молодое поколение входит в сферу непосредственной жизни производителей, усваивая их практический опыт и коллективистическую психологию. Это prepares детей и подростков к их будущей деятельности. Именно здесь устанавливается первая непосредственная связь молодого поколения с рабочим классом. Наконец, в-шестых, фабричное производство является замечательной дисциплинирующей средой, вырабатывающей у человека аккуратность, точность, исполнительность. Малейшее промедление, невнимательность, отсутствие организованности в работе — все это немедленно сказывается на процессе и результатах производства. <...> Работа на фабрике совершается с максимальной точностью. Ритмическое действие машины требует ритмического движения со стороны человека. У последнего развивается привычка к организованной и соразмерной работе. Это переносится и в бытовую жизнь, упорядочивая отношения меж-

¹ Пинкевич П. Воспитательное значение фабрики // [электронный ресурс] <http://www.detskisad.ru/pec/markisist34.html> [дата обращения – 20.03.2018]

ду людьми»¹.

М. Пистрак, критикуя П. Пинкевича за практическую нереализуемость предлагаемой им идеи, доказывал необходимость школьных мастерских, ибо их отсутствие неизбежно приводит к отсутствию «всякого технического труда, так как о непосредственном участии ребят в фабричном труде пока можно (для массовой школы) лишь мечтать. <...> Перед нами не стоит вопрос, нужны ли мастерские в школе, а вопрос, какой тип мастерских в школе нужен и как методически постепенно должна разворачиваться работа в этих мастерских»¹.

Подводя итог предложенным советскими исследователями в 1930 г. в сборнике «Спорные проблемы марксистской педагогики» различным интерпретациям многих важных аспектов проблемы педагогической среды, следует отметить, что все принявшие в обсуждении участие авторы признавали безусловную значимость рассматриваемого вопроса. Суть дела заключалась не в том, отомрет школа или нет, нужна ли особая педагогика среды или нет, а в том, каким образом можно и нужно выявлять, интерпретировать, концептуализировать и практически использовать все формирующие человека влияния и целенаправленно организуемые, и стихийно-спонтанные, то есть все то, что в совокупности и составляет в самом широком понимании педагоги-

ческую среду развития личности. При этом бросается в глаза, что авторы статей рассматривали «формируемых» средой (обстоятельствами жизни и воспитанием) людей в качестве пассивного материала, подвергаемого педагогической обработке в интересах строящегося социалистического общества.

Следует отметить, что сборник «Спорные проблемы марксистской педагогики» был издан в тот исторический момент, когда Наркомпрос, возглавляемый с 1929 г. А. С. Бубновым, предпринял попытку кардинально преобразовать школу советскую школу. По словам современного исследователя истории российского образования А. Л. Андреева, «пик стремительного натиска политехнического и педологического радикализма был достигнут в 1931 г., когда в новой наркомпросовской программе школа была провозглашена “фабричным цехом”. Программа планировала сокращение учебных часов и обязательный труд детей в сельском хозяйстве и промышленности. <...> Теперь институтами образования фактически должны были стать производство и сама повседневная жизнь»².

Казалось бы, идеи сторонников педагогики среды и отмирания школы стали реализовываться в рамках государственной образовательной политики. Однако этого не произошло. Советскому государству нужна была

¹ Пистрак М. Является ли ремесленная мастерская в школе средством трудового воспитания // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist35.html> [дата обращения – 20.03.2018]

² Андреев А. Л. Российское образование: социально-исторические контексты. М.: Наука, 2008. 359 с. С. 209.

мощная школа, способная готовить кадры для индустриализации и подъема сельского хозяйства, для решения задач культурной революции, нужны были преданные идеям коммунистической партии рабочие, крестьяне, военные, чиновники, интеллигенты. Поэтому вскоре идея отмирания школы была отброшена и основное внимание исследователей оказалось

сосредоточенным на разработке проблем педагогики школы, а не педагогики среды. Хотя следует признать, что вопросы изучения педагогической (образовательной) среды никогда полностью не исчезали из поля зрения советских исследователей, постепенно привлекая к себе все более и более пристальное внимание со второй половины 1950-х гг.

Список литературы

1. Андреев, А. Л. Российское образование: социально-исторические контексты / А. П. Андреев. — М. : Наука, 2008. — 359 с.
2. Авербах, Л. Школа и жизнь / Л. Авербах // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist32.html> [дата обращения — 20.03.2018]
3. 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.
4. Астафьева, Е. Н. Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований: Итоги VI Национального форума российских историков педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. — 2018. — № 2. — С. 54–57.
5. Астафьева, Е. Н. Восхождение к истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. — 2015. — № 4. — С. 57–62.
6. Астафьева, Е. Н. Историко-педагогический контекст теории и практики современного образования / Е. Н. Астафьева // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. — 2016. — № 4. — С. 56–58.
7. 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.
8. Астафьева, Е. Н. Конфликтологическая интерпретация манипуляции и поддержки в педагогике / Е. Н. Астафьева // *Школьные технологии*. — 2017. — № 4. — С. 3–8.
9. Астафьева, Е. Н. Образование в России и в мире в контексте Октябрьской революции 1917 года / Е. Н. Астафьева // *Academia. Педагогический журнал* Подмосковья. — 2017. — № 2. — С. 57–59.
10. Астафьева, Е. Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики / Е. Н. Астафьева // *Academia: Педагогический журнал* Подмосковья. — 2016. — № 2. — С. 59–62.
11. 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.
12. Астафьева, Е. Н. Пути индивидуализации обучения в российской общеобразовательной школе (начало XXI в.) /

Е. Н. Астафьева // История, теория и практика общего и профессионального образования: монография / под ред. Л. Н. Антоновой, Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. — М.: АСОУ, 2017. — С. 156–174.

13. Астафьева, Е. Н. Трактовка образования А. В. Луначарским в официальных документах Советской власти (конец 1917–1918 год) / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 3. — С. 84–90.

14. Егорова, Т. Г. Образовательная среда как педагогический феномен / Т. Г. Егорова // [электронный ресурс] <http://metodist.edu54.ru/node/271835> [дата обращения — 20.03.2018]

15. Институты образования, педагогические идея и учения в истории человеческого общества: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. — М.: АСОУ, 2018. — 384 с.

16. Историко-педагогический ежегодник. 2018 год / гл. ред. Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2018. — 344 с.

17. Калашников, А. Об отмирании школы / А. Калашников // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist28.html> [дата обращения — 20.03.2018]

18. Калашников, А. Основные типы среды педагогического процесса / А. Калашников // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist36.html> [дата обращения — 20.03.2018]

19. Калашников, А. Педагогика среды / А. Калашников // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist30.html> [дата обращения — 20.03.2018]

20. Корнетов, Г. Б. Единство воспитания и обучения в процессе образования / Г. Б. Корнетов // Теория и практика воспитания: педагогика и психология: Материалы межд. научн.-практ конф. 7

— 8 июня 2016 г. — М.: Изд-во МПСУ, 2016. — С. 15–22.

21. Корнетов, Г. Б. Историко-педагогическое осмысление Октябрьской революции 1917 года в России / Г. Б. Корнетов // Известия Российской академии образования. — 2017. — № 3. — С. 133–143.

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

23. Корнетов, Г. Б. Познание прошлой педагогической реальности / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2018. — № 1. — С. 37–63.

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

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

26. Корнетов, Г. Б. Содержание и смысл основного вопроса педагогики / Г. Б. Корнетов // Известия Российской академии образования. — 2016. — № 3 (39). — С. 120–128.

27. Корнетов, Г. Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 1 / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 2. — С. 51–81.

28. Корнетов, Г. Б. Теоретическое и историческое осмысление институтов образования и педагогических институций. Статья 2 / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 3. — С. 43–83.

29. Корнетов, Г. Б. Теория познания педагогического прошлого / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2018. — № 2 (46). — С. 11–32.

30. Корнетов, Г. Б. Три ракурса изучения педагогического наследия прошлого: история педагогики, педагогическая история, историческая педагогика / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2017. — № 1. — С. 38–55.
31. Корнетов, Г. Б. Феномен образования / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. — 2017. — № 4. — С. 102–107.
32. Корнетов, Г. Б. Феномен педагогической технологии / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. — 2017. — № 4. — С. 9–14.
33. Корнетов, Г. Б. Что такое образование? / Г. Б. Корнетов // *Academia*. Педагогический журнал Подмосковья. — 2016. — № 3. — С. 48–54.
34. Корнетов, Г. Б. Что такое педагогическое образование / Г. Б. Корнетов // *Academia*. Педагогический журнал Подмосковья. — 2016. — № 1. — С. 54–62.
35. Крупнина, М. Педагогика среды / М. Крупнина // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist29.html> [дата обращения - 20.03.2018]
36. Крупская, Н. Воспитание / Н. Крупская // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist45.html> [дата обращения - 20.03.2018]
37. Образование в России и мире в контексте Октябрьской революции 1917 года: сборник научных трудов и материалов / ред.-сост. Г. Б. Корнетов — М. : АСОУ, 2017. — 280 с.
38. Педагогическая среда, педагогическое пространство как категории педагогической науки (анализ и определение терминов и понятий) // [электронный ресурс] <http://sinncom.ru/content/publ/info/saveliev/index.htm> [дата обращения - 20.03.2018]
39. Пинкевич, А. Среда «зимней» школы / А. Пинкевич // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist33.html> [дата обращения - 20.03.2018]
40. Пинкевич, П. Воспитательное значение фабрики / А. Пинкевич // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist34.html> [дата обращения - 20.03.2018]
41. Пистрак, М. Является ли ремесленная мастерская в школе средством трудового воспитания / М. Пистрак // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist35.html> [дата обращения - 20.03.2018]
42. Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2018. — Т. 1. — 253 с.
43. Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография в 2 т. / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2018. — Т. 2. — 264 с.
44. Спорные проблемы марксистской педагогики: сб. статей / под ред. А. Э. Ионисиани. — М. : Работник просвещения, 1930. — 411 с.
45. Фридман, С. Педагогика среды / С. Фридман // [электронный ресурс] <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist31.html> [дата обращения - 20.03.2018]
46. Эволюция практики образования и педагогической науки в прошлом и настоящем: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. — М. : АСОУ, 2017. — 344 с.

Л. Э. Заварзина

Л. Н. ТОЛСТОЙ и П. Ф. КАПТЕРЕВ:
ВЗГЛЯД НА СВОБОДНОЕ
ВОСПИТАНИЕ



УДК 37(091)(470)
ББК 74.03(2)

В статье проанализировано понимание сути свободного воспитания «ранним» и «поздним» Л. Н. Толстым, а также представлена точка зрения П. Ф. Каптерева на сущность свободного воспитания (образования), заключающаяся в развитии индивидуальности обучающегося.

Ключевые слова: Л. Н. Толстой; воспитание; образование; свободное развитие; личность учащегося; П. Ф. Каптерев; развитие индивидуальности.

L. Zavarzina

L. N. TOLSTOY AND P. F. KAPTEREV:
THE VIEW ON FREE EDUCATION

The article analyses the content of free education by the “early” and “late” L. N. Tolstoy. The view of P. F. Kapterev on the essence of free education consisting in development of individuality of student is also represented.

Key words: L. N. Tolstoy; upbringing; education; free development; student's personality; P. F. Kapterev; development of individuality.

Желание уберечь детей от посягательства взрослых на целостность их физической и духовной личности, протест против принудительности образования, неоднозначность и неопределенность ответов на вопрос: «*Чему и как нужно учить?*»¹ — породило желание Л. Н. Толстого (1828–1910) создать новую педагогику. В журнале «Ясная Поляна», издававшемся в 1862 г., в частности, в статьях «О народном образовании», «Воспитание и

образование», «Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы» и др. он изложил свои педагогические взгляды.

Воспитание, писал Л. Н. Толстой, это «принудительное, насильственное воздействие одного лица на другое»¹. «Воспитание, — продолжал он, — есть стремление одного человека сделать другого таким же, каков он сам»². Поэтому воспитание должно быть отвергнуто в угоду образованию. Образование же, по Толстому, есть

¹ Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. М., 1989. С. 208–209.

² Там же. С. 209.

свободное отношение людей, когда один приобретает сведения, а другой сообщает их. Единственный метод образования, подчеркивал Л. Н. Толстой, «есть опыт, а единственный критерий его есть свобода»¹. Яснополянский педагог также утверждал, что здоровый ребенок рождается уже «вполне удовлетворяя требования безусловной гармонии в отношении правды, красоты и добра, которые мы носим в себе... Родившись, человек представляет собой первообраз гармонии, правды, красоты и добра», поэтому он нуждается лишь в обучении, а не в воспитании. Свободное воспитание представлялось Л. Н. Толстому процессом самораскрытия и самореализации этих высоких природных данных, заложенных в ребенке от рождения: в человеке есть все возможности, он есть «текучее вещество». Рождаясь совершенным от природы, человек «портится» под влиянием других людей, окружающей его среды. Поэтому Толстой-педагог выступал за право ребенка на свободное развитие на основе естественно складывающейся атмосферы сотрудничества и взаимопонимания между ребенком и педагогом, что должно было полностью исключать всякое принуждение и насилие над маленькой личностью. Воспитание как умышленное формирование людей по известным образцам неплототворно, незаконно и невозможно. Это является нравственным деспотизмом.

Однако педагогические взгляды педагога-радикала в течение его дол-

гой жизни подверглись немалой трансформации. Его убеждения на свободу образования учащихся и воспитательное влияние учителя в 60-е годы XIX века значительно отличаются от его поздних взглядов. Сначала яснополянский педагог придерживался мнения, что взрослые имеют право только предлагать обучающимся материал для обучения. При этом ограничение свободы учащихся заключалось в одном: они должны были принимать или отвергать то, что им предлагалось. Не имея возможности предлагать себе предметы обучения, дети оказались стесненными в выборе. Следующее ограничение свободы учащихся исходило от учителя, который был вправе увлечь их своей любовью к науке, избранной свободным желанием педагога, а не учащихся. Ученики имели единственную возможность сохранить свободу: «не увлекаться, когда их увлекают, так как их к этому никто не принуждает». В действительности, писал классик отечественной педагогики П. Ф. Каптерев (1849–1922), этот совет не выполним, поскольку, с одной стороны, незнающие и доверчивые дети, а с другой — прекрасные преподаватели, вооруженные наукой, любящие ее и стремящиеся увлечь ею детей. «Прямо физического принуждения здесь нет, — констатировал П. Ф. Каптерев, — но косвенное и психическое несомненно есть»². Понятно, что уже в статье «О народном образовании» (1874) Л. Н. Толстой писал, что граница «свободы сама собой

¹ Там же. С. 70.

² Каптерев П. Ф. История русской педагогики. СПб., 2004. С. 490.

определяется учителем, его знанием, его способностью руководить школой; что свобода эта не может быть предписываема; мера этой свободы есть только результат большего или меньшего знания и таланта учителя»¹. И, наконец, в письме «О воспитании» (1909) Л. Н. Толстой отказался от разграничения между воспитанием и образованием, «а так как этому разделению он приписывал весьма важное значение, то перемена во взглядах оказывается значительной», — заключал П. Ф. Каптерев². Правда, Лев Николаевич писал, что свобода по-прежнему является необходимым условием истинного образования как для учащихся, так и для учащихся, но под «полной свободой» он разумел устранение угроз наказаниями и обещания наград. «Это маловато для свободного образования, особенно по сравнению с прежним его пониманием свободы образования», — парировал Петр Федорович Каптерев³.

Свободное образование не будет собранием произвольно набранных и бесполезных знаний, когда и учащиеся и учащие будут иметь общее основание. Таким основанием Л. Н. Толстой считал религию. Образование, основанное на религии, т. е. божественном откровении, в истине и законности которого никто не может сомневаться, должно прививаться народу, и насилье в этом случае, полагал Толстой,

законно. По мнению же П. Ф. Каптерева, выпускника Московской духовной академии, «Толстой впадает здесь в глубокое противоречие со своим основным положением о свободе образования и разрушает его в самом корне»⁴. Действительно, если школа объявит, что она допускает всевозможные предметы в качестве подготовки к лучшему усвоению религиозных истин, то она будет вправе принуждать к их изучению. «Толстой, — констатировал П. Ф. Каптерев, — оставил открытой такую лазейку, через которую при желании может быть проведена принудительность в любой школе и в какой угодно степени»⁵. Религиозно-нравственное учительство, которым Л. Н. Толстой так много занимался в последние годы своей жизни, привело его к полному почти отрицанию его педагогики 60-х годов XIX века. «Оказалось теперь, — резюмировал П. Ф. Каптерев, — что основу и цель образования определить можно, можно составить и учебный курс, и этот курс, составленный учителями, с религиозно-нравственным учением во главе, должен быть обязателен и для учащихся и для учащихся. <...> Вот к чему свелась свобода образования, право детей воспринимать или не воспринимать сообщаемые знания, верования и убеждения. Отвергнутое прежде воспитание как грубейшее насилье теперь прямо признается свя-

¹ Толстой Л. Н. Полн. собр. соч.: В 90 т. Репринтное воспр. изд. 1928–1958 гг. Т. 17. М., 1992. С. 118.

² Каптерев П. Ф. История русской педагогики. СПб., 2004. С. 491.

³ Там же. С. 492.

⁴ Каптерев П. Ф. История русской педагогики. СПб., 2004. С. 479.

⁵ Там же.

ценнейшей обязанностью и учителя и ученика. Словом, пошла педагогика наоборот, педагогика не свободная, а принудительная, хотя и во имя нравственности и религии»¹.

Истинные последователи педагогического учения Л. Н. Толстого хотели взять под свою защиту его взгляды 60-х годов XIX века. Выступая против позднейшего Толстого, они полагали, что свободное развитие и воспитание на религиозных началах — две несовместимые вещи. Религиозное воспитание, как бы возвышено оно ни было, может воспитать только личностей, скованных «цепями невидимого рабства».

Положив в основу всего воспитания религиозно-нравственное учение лучших мыслителей мира от Будды, Моисея, Конфуция до Христа, Магомета, Руссо, Канта, Сквороды, Л. Н. Толстой «тем самым прочно спаял образование с культурой всего человечества, которую прежде отвергал. Общую культуру всего человечества в ее сущности, т. е. религиозно-нравственное учение о смысле жизни, он сделал теперь фундаментом всякого личного развития и образования, придал своей педагогике социальный характер, устранив прежние крайности индивидуализма», — заключал П. Ф. Каптерев².

Действительно, развитие, физический и духовный рост человека совершается не в изоляции от тех условий, в которых он живет. Л. Н.

Толстой, напомнил П. Ф. Каптерев, говорил о деспотизме и насилии при воспитательном влиянии учителя и школы. Но они слишком ничтожны по сравнению с теми могущественными воспитательными влияниями, которые оказывают на человека условия его физической и духовной жизни: климат, природа, народ, его язык, история. «Этот род влияний, — подчеркивал П. Ф. Каптерев, — особенно чувствителен в духовном отношении, благодаря ему передаются единице, индивидууму народная душа, народные воззрения и убеждения, религия, идеалы, способ мышления, речь — словом, им создается человек духовно, как влиянием страны и почвы — физически»³.

Образование — факт более свободный и изменчивый, чем воспитание, но и оно в значительной степени зависит от воспитания. Образование может оторваться от своей естественной почвы, даже противоречить воспитанию, оно может быть заимствовано у другого народа и насильно навязано своему, но все это ненадолго: народ или отвергнет чуждую его воспитательным идеалам образовательную систему, или же изменит и переработает ее, исходя из своего воспитания. Поэтому, писал П. Ф. Каптерев, «изменить отношения между воспитанием, образованием, поставить образование выше воспитания невозможно: влияние страны, и рода, и семьи во много раз сильнее влияния

¹ Там же. С. 492–493.

² Там же. С. 494.

³ Каптерев П. Ф. История русской педагогики. СПб., 2004. С. 496–497.

школы, не школа руководит жизнью, а жизнь школой, почему *non shcolae, sed vitae siac*»¹.

П. Ф. Каптерев напомнил, что Л. Н. Толстой невысоко ценил педагогический опыт человечества, а между тем вся его деятельность прошла под влиянием этого опыта. К примеру, в Яснополянской школе преподавались те же учебные предметы, которые обыкновенно изучаются в школах: чтение постепенное и механическое, каллиграфия, грамматика, священная история, русская история, рисование, черчение, пение, математика, беседы из естественных наук, Закон Божий. Педагогическим опытом образованного человечества одними из лучших образовательных средств, годными для курсов всех образовательных школ, признаны язык и математика. Л. Н. Толстой принимал это положение и не раз утверждал, что требования русского народа относительно курса народной школы касаются русской и славянской грамоты и счета.

Педагогическая деятельность великого писателя земли Русской дала немало положительных результатов. П. Ф. Каптерев писал: «Толстой прав, настаивая на переоценке педагогических ценностей, на расширении опыта в педагогике, на превращении каждой школы в педагогическую лабораторию». Интересны, любопытны и актуальны воззрения Л. Н. Толстого на задачи педагогического

журнала. Но все это играет второстепенную роль по отношению к главному, стержневому положению педагогики великого художника слова, к обоснованию которого он направлял все свои усилия, а именно к тому, что «единственный критерий педагогики есть свобода». Но, разъяснял П. Ф. Каптерев, «осуществимость этого принципа не зависит от принятия тех положений, которыми мотивирует его в своей педагогической теории Толстой, а обуславливается соображениями другого рода»². Свобода образования — это не предоставление детей самим себе — пусть изучают, что и как им нравится — «свободное образование есть образование, соответствующее особенностям душевного склада детей, поддерживающее индивидуальность учащихся и чуждое принудительности», — подчеркивал автор «Педагогического процесса»³. Он также добавлял, что свободное образование «предполагает научное изучение детской природы, основательную оценку и группировку многообразных культурно-образовательных средств в соответствии с главнейшими видоизменениями детской природы, широкое и разностороннее образовательное влияние взрослых на детей, хотя и не прямое, не принудительное, а косвенное»⁴.

Итак, образование должно быть свободным прежде всего для развития и поддержания индивидуальности в

¹ Там же. С.497.

² Каптерев П. Очерки по истории русской педагогики. Л. Н.Толстой // Педагогический сборник. 1888. № 9. С. 239.

³ Там же.

⁴ Каптерев П. Ф. История русской педагогики. СПб., 2004. С. 505.

образуемом. Образование, конечно, не может быть совершенно свободным: оно постоянно ощущает на себе влияние страны, истории, старшего поколения и т. д. Воспитательные влияния народа, государства, религии «уподобляют единицу массе», «делают отдельных людей простыми экземплярами одного типа», «образование же должно поддерживать индивидуальность учащегося, его самостоятельность и оригинальность, оно должно содействовать тому, чтобы народный тип отливался и выражался в самобытных личностях, имеющих на почве народных черт свою индивидуальную духовную физиономию. <...> При отсутствии индивидуальности жизнь замирает, начинается прозябание. Для поддержания индивидуальности образование должно быть свободным», — резюмировал П. Ф. Каптерев¹.

Л. Н. Толстой в своих статьях использовал слишком мрачные краски для написания картины школьного образования. Школьный страх, переживания — это, по мнению П. Ф. Каптерева, результат принудительной системы образования. Принуждение же является следствием, а не причиной. Дети учатся по принуждению потому, что обучение не соответствует их умственным способностям и запросам, не отвечает на то, о чем они спрашивают. Потребность знания и умственного труда — это реальная потребность нормального ребенка, такая же, как потребность бегать, играть. Если удов-

летворить соответственным образом умственную потребность, то, полагал П. Ф. Каптерев, всякое принуждение в обучении исчезнет. Прежде чем вести обучение конкретной личности, педагог, рекомендовал П. Ф. Каптерев, «должен узнать умственный и весь душевный склад личности и затем определить, какое сочетание образовательных средств в данном случае может быть пригодно». По мнению П. Ф. Каптерева, таких общеобразовательных сочетаний предметов может быть очень много, «столько, сколько будет отыскано и определено главнейших видоизменений умственного и всего душевного склада детей»². При этом исходная точка при определении состава общеобразовательного курса должна быть субъективной, а не объективной: «не то нужно вносить в курс, что умно и прекрасно само по себе, а то, что может хорошо развить и образовать умы учащихся, что соответствует естественным особенностям их умов»³. Благо, что культура может дать бесчисленное множество сочетаний общеобразовательных средств. Именно тогда, когда учащиеся будут изучать предметы, соответствующие по своему содержанию складу их ума, тогда можно будет говорить об истинно образованных людях. Такими, по мнению П. Ф. Каптерева, нельзя назвать тех, которые окончили хотя бы образцовую, но не соответствующую их способностям школу; у таких людей образование всегда будет

¹ Там же. С. 500.

² Там же. С. 501.

³ Там же. С. 502.

чем-то внешним и чужим. Все, что приобретут такие люди от образования, будет только внешнее, костюм и лоск образованности, которые легко отбрасываются и стираются; жажды знания и умственного труда у таких людей не будет, она будет заглушена и подавлена. Истинно образованным человеком, полагал П. Ф. Каптерев, является «тот, кто развил и образовал свои способности соответствующими им по качеству и количеству упражнениями, у кого нет в уме двойственности, возникающей от того, что природа его ума влечет его в одну сторону, а проходимый курс в другую, который глубоко усваивает и проникается образовательными началами, сливается в одно целое с проходимым курсом и жажду знания сохраняет до гроба, а не до выпускного только экзамена.

Одним словом, истинное образование непременно соответствует способностям и состоянию ума учащегося, будет прямо служить развитию и укреплению индивидуальных свойств личности; образование, соответствующее личным свойствам и поддерживающее индивидуальность, сделает ненужным и излишним какое-либо принуждение»¹.

Л. Н. Толстой в своей школьной деятельности и теоретических суждениях наиболее близко из отечественных педагогов подошел к этой педагогической аксиоме. Завет Л. Н. Толстого о свободном образовании важен и для самого педагога. Воспитать свободную совесть и свободный разум может только тот человек, который сам имеет свободную совесть и свободный разум.

Список литературы

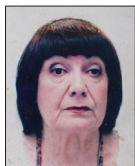
1. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. — М. : Педагогика, 1989. — 544 с.

2. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. — СПб. : Алетей, 2004. — 560 с.

3. Толстой, Л. Н. Полн. собр. соч.: В 90 т. Репринтное воспр. изд. 1928—1958 гг. Т.17. — М., 1992.

4. Каптерев, П. Очерки по истории русской педагогики. Л. Н. Толстой / П. Каптерев // Педагогический сборник. — 1888. — № 9. — С. 209—240.

¹ Там же. С. 503.



Д. Кароли,
Л. Г. Киселева

**ИЗДАНИЕ УЧЕБНИКОВ
ПОСЛЕ ВЕЛИКОЙ
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ
(1945–1950 гг.)**

**на основе Докуменов из фонда
Минпроса РСФСР ГАРФА¹**

УДК 37.416.29091(470)“1945/1950”

ББК 76.103(2)63ю11

Статья освещает некоторые этапы издания учебников в период восстановления школьного образования (1945–1950 г.г.) на основе документов Минпроса РСФСР из фондов ГАРФА. Благодаря усилиям Учпедгиза началось издание новых букварей. Ведущую роль в редакции новых букварей сыграла созданная в 1943 г. Академия педагогических наук РСФСР. Документы этих лет свидетельствуют о планах издания, об увеличении тиражей учебников, в том числе букварей и учебников по русскому языку и родной речи для начальной школы. В этот период новый букварь был не только средством скорейшей ликвидации неграмотности, образовавшейся в результате войны, но и символом мирной жизни.

Ключевые слова: Советский Союз; Министерство просвещения; ГАРФ; Учпедгиз; послевоенные годы; учебники.

Caroli D.,
Kiseleva L.G.

**SCHOOL TEXTBOOK PUBLISHING AFTER THE
SECOND WORLD WAR (1945–1950) ON THE BASIS
OF DOCUMENTS FROM THE COLLECTION
OF THE RUSSIAN FEDERATION MINISTRY
OF EDUCATION'S
OF THE RUSSIAN STATE ARCHIVE**

¹ Печ. с разрешения авторов по: Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории образования: материалы XIV Международной научной конференции. Москва, 15 ноября 2018 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2018. – 256 с. – С. 141–148. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 121).

This report highlights some aspects of the publication of school textbooks in the period of the reconstruction of school education in the Soviet Union (1945–1950) on the basis of documents deposited by the Ministry of Education of the Russian Federation in the Russian State Archive. New primers began to be published thanks to the efforts of the State Didactical and Pedagogical Publishing House. The Academy of Pedagogical Science played an important role in the editing of these new primers. The documents of these years contain plans for publications, the increase in school textbook print runs, including primers and textbooks for the Russian language in the elementary school. In this period the new primers were not only a symbol of the return to peaceful life, but also “educational media” for the liquidation of illiteracy resulting from the war.

Key words: Soviet Union; aftermath of WWII; Ministry of Education; Russian State Archive; State Publishing House; school textbooks.

Целью исследования является поиск документов о деятельности Минпроса РСФСР по восстановлению школьного образования в условиях разрушенной страны (1945–1950 гг.), в частности, по обеспечению школ учебниками (букварями), а также книгами для чтения в начальной школе.

Исследования о букварях являются важным разделом истории учебников и требуют конкретной методологии, потому что рассматривают процесс обучения грамоте, а не изучение таких отдельных дисциплин, как история, биология или математика¹. Более того, необходим анализ содержания букварей в связи с историческим контекстом, исследование эволюции их внутренней структуры в лингвисти-

ческом плане, изучение иконографических аспектов, а также обсуждение проблемы с точки зрения методики преподавания родного языка. Этих вопросов наша статья не касается, потому что они достаточно освещены в истории образования отечественными и зарубежными специалистами букваристики благодаря богатой коллекции букварей Государственной научно-педагогической библиотеки имени К. Д. Ушинского РАО².

Мы обратились к изучению документов Минпроса за 1945–1948 гг., так как история детства и советской школы за годы Великой Отечественной войны хорошо изучена на основе архивных документов ГАРФа, РГАСПИ, РАО и ЦАГМ³.

¹ Баранникова Н. Б., Безрогов В. Г. Учебник начальной школы: к методологии изучения: Ребенок XVIII–XX столетий в мире слов: история российского букваря, книги для чтения и учебной хрестоматии. Сб. Библиографических материалов к Международной научной конференции «История детства как предмет исследования: наследие Филиппа Арьеса в Европе и России». Москва: РГГУ, 1–2 октября 2009 г. Сост. Г. В. Макаревич. Отв. ред. Т. С. Маркарова, В. Г. Безрогов. М.; Тверь: Научная книга, 2009. С. 231–234.

² Азбуки, буквари и книги для чтения URL: <http://www.abc.gnpbu.ru/>

³ См. *Kucherenko O. Little soldiers. How Soviet Children Went to War 1941–1945. Oxford, 2011. P. 151–192; Caroli D. Soviet Children's writing: school exercise books, letters to the Authorities, personal diaries and war memories // History of Education & Children's Literature. 2012. № 7 (1). P. 201–239; Война глазами детей. Свидетельства очевидцев / сост. Н. К. Петрова. М., 2011).*

Во время войны буквари, напечатанные в 1930–1941 гг., почти повсеместно были утрачены, а новые, естественно, не издавались. Но уже в 1944 г. Минпросом были переизданы довоенные учебники (А. В. Янковской и И. М. Головина), поскольку в разрушенной стране первоочередной задачей этого министерства стало восстановление школ на освобожденных территориях.

Найденные документы свидетельствуют о том, что буквари А. В. Янковской и И. М. Головина, изданные до войны, были основаны на так называемом звуковом аналитико-синтетическом методе изучения русского языка. Этот метод был наследован из педагогики К. Д. Ушинского (1824–1870 гг.) и усовершенствован для начальной школы на основе современной фонетики¹.

По тематическому плану изданий Учпедгиза на 1944 г. планировалось напечатать буквари А. В. Янковской и И. М. Головина в количестве 1,5

млн. и 2 млн. экземпляров соответственно с учетом потребности школ, находящихся на освобожденных территориях России² (по уточненному тематическому плану — соответственно 1,25 млн. и 1,75 млн. экземпляров)³. Кроме этого, в плане предусмотрено издание хрестоматий и сборников для изучения русского языка (Е. Е. Соловьева, П. О. Афанасьева и Д. Н. Ушакова) и учебника по математике Н. С. Поповой для начальной школы⁴.

Усилиями Учпедгиза в 1945 г. началось издание новых букварей для начальной школы С. П. Редозубова и А. И. Воскресенской, а в 1946 г. — букваря для сельской молодежи С. П. Редозубова. Ведущую роль в редакции новых букварей сыграла образованная в 1943 г. Академия педагогических наук РСФСР⁵. С. П. Редозубов и А. И. Воскресенская вошли в ее состав как основные создатели методики обучения грамоте в начальной школе.

¹ Янковская А. В. Букварь. Москва: Гос. учебно-педагог. изд., 5-ое изд. 1941; Головин И. М. Букварь. Утвержден Наркомпросом РСФСР. Москва: Гос. учебно-педагог. изд. РСФСР, 1941.

² План Ведомственных изданий. Тематический план изданий Учпедгиза на 1944 г., Фонд А–2306 (Министерство просвещения РСФСР, 1917–1988), оп. 70, дело 2940, л. 1.

³ Там же. Л. 49.

⁴ План Ведомственных изданий. Тематический план изданий Учпедгиза на 1944 г.; Государственный Архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. А–2306, оп. 70, дело 2940, л. 1. Для установления разных изданий см. Два века Российского букваря 1800–2000. Сводные библиографические указатели букварей и книг для чтения. Сост. Л. Н. Аверьянова, Е. Г. Ильина, О. В. Кабашева, Г. Ф. Цырцурина. Москва, Научная педагогическая библиотека К. Д. Ушинского / Институт стратегии и теории образования / Российский Государственный Университет. 2014.

⁵ Докладные записки и ходатайства НКПроса в Совнарком СССР и РСФСР, апрель-июнь 1943г. (ГАРФ). Ф. А–2306, оп. 69, дело 2990, л. 75.

⁶ Редозубов С. П. Букварь для обучения неграмотных чтению и письму. Утвержден Наркомпросом РСФСР. Москва: Гос. учебно-педагог. изд. Наркомпроса РСФСР. 1945 (2-е изд. 1946); Редозубов С. П. Букварь для школ сельской молодежи. Москва: Учпедгиз, 1945; Воскресенская А. И. Букварь [The primer]. Москва: Учпедгиз, 1945.

Буквари С. П. Редозубова и А. И. Воскресенской⁶ были тоже основаны на звуковом аналитико-синтетическом методе изучения русского языка, который сам С. П. Редозубов опробовал в начальных школах Москвы в течение нескольких лет, что помогло усовершенствовать букварь¹.

В первые годы после войны важнейшая задача Учпедгиза состояла в резком увеличении выпуска школьных учебников для восполнения потерь военных лет. Поэтому план издания учебников 1946 г. предусматривал увеличение тиражей в 2,5 раза по сравнению с фактическими итогами 1945 г. (с 16 млн. экземпляров до 40 млн. экземпляров)². Издание букваря С. П. Редозубова планировалось в количестве 1,3 млн. экземпляров, букваря А. И. Воскресенской — в количестве 1,5 млн. экземпляров³. Наряду с этим предполагалось издание методических журналов и выпуск учебников для педучилищ и педвузов, приостановленный в годы войны. В это же время Учпедгиз вновь организует издание настенных учебно-наглядных пособий.

В итоге по отчету об изданиях «около половины общего плана Учпедгиза — 26,9 млн. экземпляров

из 54,7 млн. должно быть отпечатано в Германии с матриц, изготавливаемых в Москве. Это требовало от Учпедгиза проведения значительной организационной работы, а также известной перестройки производственного процесса (заблаговременный набор и съемка матриц)⁴.

«В Германии печаталось 66 названий общим объемом 768 учетно-издат. листов. Тираж этих изданий 28,85 млн. экз. (53 % всего выпуска), листаж 346,2 млн. печатных оттисков (54 %)»⁵.

До 1949 г. основным план по сдаче тиражей школьных учебников, в том числе букварей, выполнялся в СВАГ (см. приложение №3).

К началу 1950-х гг. Учпедгиз наладил издание букварей С.П.РедозубоваиА.И.Воскресенской на территории РСФСР (букварь С. П. Редозубова в количестве 1,2 млн. экземпляров, букварь А. И. Воскресенской в количестве 1,5 млн. экземпляров)⁶.

В отличие от букварей, которые после войны печатались в новой редакции и новом оформлении, учебники для начальной и средней школы страдали «рядом крупных недостат-

¹ *Воскресенская А. И.* Методическое руководство к букварю. Москва: Гос. учебно-метод. изд. МинПроса РСФСР, 1948; Чтение в начальной школе. Сборник трудов методистов конца XIX и начала XX века. Сост. С. П. Редозубов. Москва: Учпедгиз МинПроса РСФСР, 1949.

² *Объяснительная записка к отчету Государственного учебно-педагогического издательства Министерства Просвещения РСФСР за 1946 год.* (ГАРФ). Ф. А–2306, оп. 70, дело 8914, л. 1.

³ Выписка из тематического плана Учпедгиза на 1950–1951 гг. // ГАРФ. Ф. А–259. Оп. 6. Д. 5818. Л. 32.

⁴ *Объяснительная записка к отчету Государственного учебно-педагогического издательства Министерства Просвещения РСФСР за 1946 год.* ... Л. 1.

⁵ Там же. Л. 4

⁶ Там же. Л. 1.

⁷ Там же.

ков. Большинство их создано 15 лет назад и устарело, многие учебники написаны тяжелым языком (...)»⁷.

Перед Минпросом РСФСР стояла долгосрочная и трудновыполнимая задача замены этих плохих учебников новыми. В целях повышения качества учебников в министерстве посчитали «необходимым ввести систему конкурсов на составление учебников (...)»¹. В постановлении Совета Министров РСФСР № 783 от 4 декабря 1946 г. «Об организации в 1947–1948 гг. конкурсов на лучшие учебники для начальной и средней школы и об установлении премий за лучшее издание учебников для школ» говорится:

«1. Разрешить Министру просвещения РСФСР провести в 1947–1948 гг. Конкурс на составление лучших учебников для начальной и средней школы. 2. Для премирования авторов лучших учебников, представленных на конкурс, установить по каждому названию учебников три премии: первая премия — 50 тыс. рублей; вторая премия — 35 тыс. рублей; третья премия — 20 тыс. рублей»².

Однако это мероприятие не обеспечило в полной мере повышения качества учебников, а только стимулировало специалистов к участию в конкурсе. Если для начальной школы метод обучения был апробирован в предвоенные годы, что позволило создать качественные учебники, то для средней школы стояла более глобаль-

ная задача переработки и дополнения предметных учебников.

В приказе Министра просвещения РСФСР № 208 от 22 апреля 1948 г. отмечается: «В Учпедгизе отсутствует серьезная, настойчивая и планомерная борьба за качество издаваемых учебников (...), не ведется систематической работы с авторами учебников: проспект учебников не обсуждается с достаточной серьезностью (...). Нередко низкое качество представленных рецензий вызывает необходимость повторного рецензирования, что также приводит к задержке подготовки рукописи к печати.

Недостаточно практикуется привлечение научной общественности и учителей-практиков к обсуждению издаваемых учебников и редко проводится обсуждение уже вышедших из печати учебников»³.

В послевоенных условиях ликвидировать эти недостатки в короткие сроки не представлялось возможным, так как для этого было необходимо выявить специалистов и учителей, собрать авторские коллективы, скоординировать работу совещательных органов, привлечь научную общественность для обсуждения и рецензирования⁴.

Преодоление этих трудностей требовало долгих лет усиленной научной и педагогической работы.

Несмотря на существовавшие проблемы, можно с уверенностью сказать, что в первые годы после войны

¹ Там же. Ф. А-259. Оп. 6. Д. 3308. Л. 5.

² Там же. Л. 1.

³ Там же. Ф. А-2306. Оп. 71. Д. 147. Л. 116–119.

была успешно решена основная задача Минпроса РСФСР по восстановлению школьного образования в условиях разрушенной страны, в частности, по обеспечению школ учебниками (букварями). Послевоенный букварь с цветными картинками о мирной

жизни, семье, природе, детских играх помог детям поверить, что война закончилась. Лишь некоторые иллюстрации в нем напоминали о войне¹. В последующих изданиях букварей картинок о войне уже не было, кроме изображения «победного салюта».

Приложение № 1.

Выписки из Тематического плана изданий Учпедгиза за 1944 г.
(7 марта 1944 г.)¹

Автор и название	Объем в печ. лист.	Тираж в тыс. экз.
Учебники для начальной школы. Русский язык и литературы		
1. Янковская, <i>Букварь</i>	6,25	1500
2. Головин, <i>Букварь</i>	4,75	2000
3. Соловьева и др., <i>Первая книга для чтения</i> (I класс)	12	1800
4. Соловьева и др., <i>Вторая книга для чтения</i> (II класс)	15	600
5. Брайловская, <i>Хрестомания по литературе</i> , ч. 1 (III класс)	8	150
6. Брайловская, <i>Хрестоматия по литературе</i> , ч. II (4 класс)	10	240
7. Афанасьев, Шапошников, <i>Русский язык</i> , ч. 1 (I–II класс)	4,5	1400
8. Афанасьев, Шапошников, <i>Русский язык</i> , ч. 2 (III–IV класс)	7	600
9. Ушаков, <i>Сборник упражнений по правописанию</i> , ч. I (I–II класс)	5	1400
10. Ушаков, <i>Сборник упражнений по правописанию</i> , ч. II (III класс)	4,5	200
11. Ушаков, <i>Сборник упражнений по правописанию</i> , ч. III (IV класс)	5	200

¹ Авзалова Г. Г. Великая отечественная война в школьных учебниках истории (краткий обзор) / Под ред. Г. А. Струковой, Т. В. Тевиковой, Е. О. Дугиной. Комплексная модернизация системы образования города Москвы. Москва: Департамент образования г. Москвы, Юго-Вост. окр. Упр. образования, Научно-метод. центр, 2011, вып. 6. С. 24–28; Bezrogov V. Consolidating childhood: children and warpage in Soviet and post-Soviet Reading Primers 1945–2008 / Primers, culture(s) of childhood and educational models in Europe (16–20th centuries) // History of Education & Children's Literature (Special issue ed. by D. Caroli, E. Salmikova), № 9 (2). 2014. P. 151–162.

² ГАРФ. Ф. А-2306. Оп. 71. Д. 147. Л. 116–119

Математика		
12. Попова, <i>Сборник арифметических задач и упражнений, ч. I (I класс)</i>	7,25	1400
13. Попова, <i>Сборник арифметических задач и упражнений, ч. II (2 класс)</i>	6,5	500

Приложение № 2.

Выписки из Тематического плана изданий Учпедгиза за 1944 г.¹

Автор и название ²	Объем в печ. лист.	Тираж по плану в тыс. экз.
Учебники для начальной школы. Русский язык и литературы		
1. Янковская, <i>Букварь</i>	6,25	1250
2. Головин, <i>Букварь</i>	4,75	1750
3. Соловьева и др., <i>Первая книга для чтения (I класс)</i>	12	1000
4. Соловьева и др., <i>Вторая книга для чтения (II класс)</i>	15	300
5. Брайловская, <i>Хрестоматия по литературе, ч. 1 (III класс)</i>	4,5	900
6. Брайловская, <i>Хрестоматия по литературе, ч. II (4 класс)</i>	7	300
7. Афанасьев, Шапошников, <i>Русский язык, ч. 1 (I–II класс)</i>	5	900
8. Афанасьев, Шапошников, <i>Русский язык, ч. 2 (III–IV класс)</i>	4,5	200
9. Ушаков, <i>Сборник упражнений по правописанию, ч. 1 (I–II класс)</i>	5	200
10. Ушаков, <i>Сборник упражнений по правописанию, ч. 2 (III класс)</i>	8	150
11. Ушаков, <i>Сборник упражнений по правописанию, ч. 3 (IV класс)</i>	9	150
Математика		
12. Попова, <i>Сборник арифметических задач и упражнений, ч. 1 (I класс)</i>	7,25	1400
13. Попова, <i>Сборник арифметических задач и упражнений, ч. 2 (II класс)</i>	6,5	500

¹ ГАРФ. Ф. А–2306. Оп. 70. Д. 2940. Л. 49.² По поводу Янковской и Головина см. выше. Соловьева Е. Е., Карпинская Л. А., Щепетова Н. Н. Родная речь: книга для чтения в 1-м классе начальной школы; Родная речь: книга для чтения в 2-м классе начальной школы; Родная речь: книга для чтения в 3-м классе начальной школы; Родная речь: книга для чтения в 4-м классе начальной школы. М.: Гос. Учпедгиз, 1944–1945; Хрестоматия по литературе. Ч. 1 для 3-го класса школ для слабослышащих; ч. 2 для 4-го класса для слабослышащих / сост. С. М. Брайловская, М. А. Рыбникова. М.: Учпедгиз, 1938–1939; Афанасьев П. О., Шапошников Н. И. Учебник русского языка.

Выписки из Сводки о выполнении плана набора, печати и сдачи тиражей школьных учебников на 1 сентября 1949 г.¹

Автор и название ^b	Общий тираж в тыс. экз.	Тираж по СССР	Тираж по СВАГ	Всего сдано
1. Редозубов С. П., <i>Букварь</i>	1000	—	1000	1000
2. Воскресенская А. И., <i>Букварь</i>	1900	1200	700	1934
3. Соловьева Е. Е. и др., <i>Родная речь</i> (I класс)	2200	—	2200	2200
4. Соловьева Е. Е. и др., <i>Родная речь</i> (II класс)	2200	—	2200	2200
5. Соловьева Е. Е. и др., <i>Родная речь</i> (III класс)	2400	—	2400	2400
6. Соловьева Е. Е. и др., <i>Родная речь</i> (IV класс)	2000	2000	—	2196
7. Поляков В. Г. и Чистяков В. М., <i>Русский язык</i> , I класс	2000		2000	2000
8. Поляков В. Г. и Чистяков В. М., <i>Русский язык</i> , II класс	1850	1850	—	1890
9. Поляков В. Г. и Чистяков В. М., <i>Русский язык</i> , III класс	2300	2300	—	2106
10. Поляков В. Г. и Чистяков В. М., <i>Русский язык</i> , IV класс	2300		2300	2300
Математика				
11. Никитин Н. Н. и др., <i>Сборник арифметических задач и упражнений</i> , I класс	2000	2000	—	1989
12. Никитин Н. Н. и др., <i>Сборник арифметических задач и упражнений</i> , II класс	1900	1900	—	1900
13. Никитин Н. Н. и др., <i>Сборник арифметических задач и упражнений</i> , III класс	2600	2600	—	2587

Грамматика и правописание. Для 1-го класса школ слабовидящих детей; Для 2-го класса школ слабовидящих детей; Для 3-го класса школ слабовидящих детей; Для 4-го класса школ слабовидящих детей. М.: Учпедгиз, 1938–1939; *Ушаков Д. Н.* Сборник для упражнений по правописанию. Для начальной школы. Ч. 1–3. М.: Учпедгиз, 1937; *Попова Н. С.* Сборник арифметических задач и упражнений. Для начальной школы. Ч. 1–2. М.; Л.: Учпедгиз, 1933–1934.

¹ Выписки из Сводки о выполнении плана набора, печати и сдачи тиражей школьных учебников на 1 сентября 1949 г. // ГАРФ. Ф. А-2306. Оп. 75. Д. 217. Л. 2

Список литературы

1. Авзалова, Г. Г. Великая отечественная война в школьных учебниках истории (краткий обзор) / Г. Г. Авзалова; под ред. Г. А. Струковой, Т. В. Тевиковой, Е. О. Дугиной. Комплексная модернизация системы образования города Москвы. — Москва: Департамент образования г. Моск-вы, Юго-Вост. окр. упр. образования, Научно-метод. центр, 2011, вып. 6. — С. 24—28. Азбуки, буквари и книги для чтения Режим чтения: URL: <http://www.abc.gnpbu.ru/>
2. Афанасьев, П. О. Учебник русского языка. Грамматика и правописание. Для 1-го класса школ слабовидящих детей; Для 2-го класса школ слабовидящих детей; Для 3-го класса школ слабовидящих детей; Для 4-го класса школ слабовидящих детей / П. О. Афанасьев, Н. И. Шапошников. — М.: Учпедгиз, 1938—1939.
3. Баранникова, Н. Б. Учебник начальной школы: к методологии изучения: Ребенок XVIII—XX столетий в мире слов: история российского букваря, книги для чтения и учебной хрестоматии / Н. Б. Баранникова, В. Г. Безрогов // Сб. библиографических материалов к Международной научной конференции «История детства как предмет исследования: наследие Филиппа Арьеса в Европе и России». — Москва: РГГУ, 1—2 октября 2009 г. Сост. Г. В. Макаревич. Отв. ред. Т. С. Маркарова, В. Г. Безрогов. — М.; Тверь: Научная книга, 2009. — С. 231—234.
4. Война глазами детей. Свидетельства очевидцев / сост. Н. К. Петрова. — М., 2011.
5. Воскресенская, А. И. Букварь [The primer] / А. И. Воскресенская. — Москва. : Учпедгиз, 1945.
6. Воскресенская, А. И. Методическое руководство к букварю / А. И. Воскресенская. — Москва: Гос. учебно-метод. изд. МинПроса РСФСР, 1948; Чтение в начальной школе. Сборник трудов методистов конца XIX и начала XX века. Сост. С. П. Редозубов. — Москва: Учпедгиз МинПроса РСФСР, 1949.
7. Выписка из тематического плана Учпедгиза на 1950—1951 гг. // ГАРФ. Ф. А—259. Оп. 6. Д. 5818. Л. 32
8. Выписки из Сводки о выполнении плана набора, печати и сдачи тиражей школьных учебников на 1 сентября 1949 г. // ГАРФ. Ф. А-2306. Оп. 75. Д. 217. Л. 2
9. Головин, И. М. Букварь. Утвержден Наркомпросом РСФСР / И. М. Головин. — М.: Гос. учебно-педагог. изд. РСФСР, 1941.
10. Два века Российского букваря 1800—2000. Сводные библиографические указатели букварей и книг для чтения. Сост. Л. Н. Аверьянова, Е. Г. Ильина, О. В. Кабашева, Г. Ф. Цырдурина. — Москва, Научная педагогическая библиотека К. Д. Ушинского / Институт стратегии и теории образования / Российский Государственный Университет, 2014.
11. Докладные записки и ходатайства НКПроса в Совнарком СССР и РСФСР, апрель-июнь 1943г. (ГАРФ). Ф. А—2306, оп. 69, дело 2990, л. 75.
12. Объяснительная записка к отчету Государственного учебно-педагогического издательства Министерства Просвещения РСФСР за 1946 год; (ГАРФ). Ф. А— 2306, оп. 70, дело 8914, л. 1.
13. План Ведомственных изданий. Тематический план изданий Учпедгиза на 1944 г.; Государственный Архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. А— 2306, оп. 70, дело 2940, л. 1.

14. Попова, Н. С. Сборник арифметических задач и упражнений. Для начальной школы. Ч. 1–2 / Н. С. Попова. — М.; Л. : Учпедгиз, 1933–1934.

15. Редозубов, С. П. Букварь для обучения неграмотных чтению и письму. Утвержден Наркомпросом РСФСР / С. П. Редозубов. — М. : Гос. учебно-пед. изд. Наркомпроса РСФСР, 1945 (2-е изд. 1946).

16. Редозубов, С. П. Букварь для школ сельской молодежи / С. П. Редозубов. — М. : Учпедгиз, 1945.

17. Соловьева, Е. Е. Родная речь: книга для чтения в 1-м классе начальной школы; Родная речь: книга для чтения в 2-м классе начальной школы; Родная речь: книга для чтения в 3-м классе начальной школы; Родная речь: книга для чтения в 4-м классе начальной школы / Е. Е. Соловьева, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова. — М. : Гос. Учпедгиз, 1944–1945.

18. Ушаков, Д. Н. Сборник для упражнений по правописанию. Для начальной школы. Ч. 1–3 / Д. Н. Ушаков. — М. : Учпедгиз, 1937.

19. Хрестоматия по литературе. Ч. 1 для 3-го класса школ для слабовидящих; ч. 2 для 4-го класса для слабовидящих / сост. С. М. Брайловская, М. А. Рыбникова. — М. : Учпедгиз, 1938–1939.

20. Янковская, А. В. Букварь / А. В. Янковская. — М. : Гос. учебно-педагог. изд-во, 1941.

21. Bezrogov, V. Consolidating childhood: children and warpage in Soviet and post-Soviet Reading Primers 1945–2008 / Primers, culture(s) of childhood and educational models in Europe (16–20th centuries) // History of Education & Children's Literature (Special issue ed. by D. Caroli, \ E. Salnikova) — № 9 (2). — 2014. — P. 151–162.

22. Caroli, D. Soviet Children's writing: school exercise books, letters to the Authorities, personal diaries and war memories // History of Education & Children's Literature. — 2012. — № 7 (1). — P. 201–239.

23. Kucherenko, O. Little soldiers. How Soviet Children Went to War 1941–1945. — Oxford, 2011. — P. 151–192.



В. Б. Помелов

ШКОЛЬНЫЕ КОММУНЫ И ШКОЛЬНЫЕ ГОРОДКИ В 1920-е гг.: К 100-ЛЕТИЮ СОЗДАНИЯ

УДК 376(470.342)“192”

ББК 74.03(2808Вят)6-429

В статье характеризуется деятельность школьных коммун и школьных городков, получивших распространение в РСФСР в начале 1920-х гг. Конкретный анализ работы школьных коммун и школьных городков приводится на примере Знаменского школьного городка, возглавляемого А. И. Кондаковым, и Митинского школьного городка (руководители В. В. Россов и В. А. Петров), а также 1-го Вятского школьного городка. Показаны основные направления деятельности этих инновационных учебно-воспитательных учреждений. Автором использован значительный объем архивного материала. В статье показана нравственная и духовная обстановка советского общества в те годы.

Ключевые слова: 1920-е гг.; школьная коммуна; школьный городок; Наркомпрос РСФСР; Вятская губерния; В. В. Россов; В. А. Петров; А. И. Кондаков; 1-й Вятский школьный городок; Знаменский школьный городок; Митинский школьный городок; трудовое и нравственное воспитание учащихся; сельскохозяйственный труд.

V. B. Pomelov

SCHOOL COMMUNITIES AND SCHOOL CAMPUSES IN THE 1920-ies: TO THE 100-th ANNIVERSARY OF CREATION

The article outlines the activities of school communities and school campuses in the Russian Soviet Federative Socialist Republic in the early 1920-ies. A study of them is given on the example of the school campus, which was headed by A. I. Kondakov, and Mitino school town (headed by V. V. Rosssov and V. A. Petrov), as well the 1-st Vyatka school town. The basic directions of activity of these innovative educational institutions are shown. The great amount of archive information is used by the author. The moral and spiritual atmosphere of those years are transferred in the article.

Key words: 1920-ies; school community; school campus; people's commissariat of the people education of the RSFSR; Vyatka guberniya; V. V. Rossov; V. A. Petrov; A. I. Kondakov; the I-st Vyatka school town; the Znamensky school campus; the Mitino school town; labor and moral education; agricultural labor.

В первые годы Советской власти в народном образовании России с особой силой проявилось стремление местных деятелей просвещения к осуществлению новых, инновационных форм и методов работы. Новизна и новаторство проявляли себя не только в реализации ранее никогда не применявшихся в отечественной школе методов обучения (дальтон-план, бригадно-лабораторный метод, метод проектов и др.), но и в необычных организационно-административных нововведениях, таких, как *школьные коммуны и школьные городки* (далее — ШК и ШГ). Количественно их было сравнительно немного, но их деятельность оставила яркий след в истории отечественного образования. Увлеченные реформами видные деятели Народного комиссариата просвещения РСФСР (далее — НКП) (Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, М. М. Пистрак и др.) не только проявляли интерес к этой опытно-экспериментальной работе и, по возможности, поддерживали провинциальных энтузиастов, но некоторые из них и сами создавали необычные учебно-воспитательные

учреждения. Так, С. Т. Шацкий ряд лет руководил I-й опытной станцией НКП, включавшей в себя целую совокупность организаций для детей и взрослых.

С целью реализации «Положения об единой трудовой школе РСФСР», утвержденном на заседании ВЦИК РСФСР 30.09.1918 г.¹, в ряде российских городов, поселков и сел были организованы инновационные учебно-воспитательные учреждения НКП, а именно опытно-показательные ШК и ШГ. В 1919 г. в России было 27 ШК, в 1920—1921 гг. — около ста, в 1923 г. — 178². ШК и ШГ, в отличие от обычных школ, представляли собой комплексы, состоявшие обычно из детских яслей, детского сада, детского дома (для детей-сирот) и школ I ступени и II ступени, а также интерната. Интернаты предназначались для детей из отдаленных сел и деревень, которым было слишком далеко каждый день приходить из дома в школу и обратно. Были еще так называемые *детгородки* (детские городки), представлявшие собой учреждения исключительно для детей-сирот; таких заведений было совсем немного. Им-

¹ Положение об единой трудовой школе РСФСР. Утверждено на заседании ВЦИК 30.09.1918 г. // Народное образование в СССР. Сборник документов. 1917—1973 / Составители: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. М.: «Педагогика», 1974. 560 с. С. 133—137.

² Баранова Т. И. Школы-коммуны // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. Т.2. М. «Большая российская энциклопедия», 1999. 604 с. С. 588; Помелов В. Б. Педагоги и психологи Вятского края. Киров, 1993. 84 с. С. 11.

щество у ШК и ШГ было общим, так же, как педагогический состав и руководство. Открывались они, преимущественно, там, где имелись фермы или мастерские с тем, чтобы использовать имевшуюся материальную базу для трудового воспитания и обучения детей. Рассматриваемые нововведения были не только результатом творческих исканий передовых педагогов того времени, но и средством борьбы с детской беспризорностью. Дети, оставшиеся без попечения родителей, получали здесь приют и надлежащее воспитание. «Жизнь детской коммуны необходимо приблизить к семейной жизни, где мальчики и девочки различных возрастов чувствовали бы себя братьями и сестрами», — отмечалось в положении о Знаменской ШК Вятской губернии¹. Разница между ШК и ШГ была, преимущественно, в том, что фактически поначалу создавалась именно школа-коммуна, а затем, постепенно обрастая хозяйством, она становилась как бы небольшим «городком». Отсюда и название — школьный городок. Образ жизни в ШГ при этом продолжал оставаться коммунальным, поскольку все педагоги и дети жили вместе, питались из одного котла, практически не расставались друг с другом. Отметим, что в вышеуказанном «Положении...» речь шла именно о школьных коммунах².

В развитии ШК и ШГ можно выделить два этапа. На первом этапе

(1918–1925) руководством НКП в организационном плане, прежде всего, ставилась задача обеспечить детям приют и заботу. Указывалось и на необходимость выработки своего рода образцов педагогической работы по воспитанию у детей основ самоуправления, коллективизма, самостоятельности, активности и других полезных качеств. Отрабатывались формы и методы воспитательной и образовательной работы. Эти новые для того времени формы объединения детей и подростков являлись, с одной стороны, одним из важных средств борьбы с детской беспризорностью, а с другой — результатом поиска новых, непроторенных путей в деле воспитания и обучения подрастающего поколения. На втором этапе (1926–1937) ШК стали называться трудовыми коммунами. В этот период особенно важное значение придавалось вопросам политехнизации образования, связи обучения и воспитания с производительным трудом.

В предлагаемой статье автор сосредоточивает внимание на характеристике деятельности некоторых ШК и ШГ в Вятской губернии в период 1918–1925 гг. В Вятской губернии были организованы ШК и ШГ в следующих поселках: Салобеляк, Знаменка, Турек, Истобенск, Халтурин, Митино, Макарье, Вожгалы, Советск, Уни; в поселке Уни ШГ включал в себя еще и школу крестьянской

¹ Государственный архив Кировской области (далее – ГАКО). Ф. 1137, оп. 1, д. 47. Л. 857.

² Положение об единой трудовой школе РСФСР. Утверждено на заседании ВЦИК 30.09.1918 г. // Народное образование в СССР. Сборник документов. 1917–1973 / Составители: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. М.: «Педагогика», 1974. 560 с. С.136.

молодежи. Детские городки были открыты в городах Котельнич и Слободской, а также в поселке Залазна. Руководителем Знаменской ШК был уроженец Вятской губернии Анатолий Иванович Кондаков (1894–1979), впоследствии кандидат педагогических наук, один из учредителей Академии педагогических наук РСФСР и первый директор ее библиотеки. А. И. Кондаков написал ряд книг, в частности, об И. Н. Ульянове; она вышла двумя изданиями в СССР, а также в Чехословакии¹. А. И. Кондаков был одним из пятнадцати учащихся первого набора Вятского учительского института (1914) и, соответственно, первого выпуска (1917). Его однокурсником был Владимир Александрович Петров (1892–1986), ставший одним из руководителей Митинского ШГ. Впоследствии Петров стал кандидатом педагогических наук, руководил Кировским областным институтом усовершенствования учителей, в 1950-е гг. был заведующим кафедрой педагогики Кировского госпединститута им. В. И. Ленина². Автор данной статьи в 1980-е гг. активно общался с В. А. Петровым и сыном А. И. Кондакова, доцентом Кировского и

Самарского пединститута Виктором Анатольевичем Кондаковым. В ходе наших бесед затрагивалась и тема деятельности Знаменской ШК и Митинского ШГ.

В конце 1918 г. по постановлению Яранского уездного исполнительного комитета в селе Знаменка, в 6 км от уездного центра Яранск, была создана первая в Вятской губернии ШК. Она располагалась на месте женской Мариинской 2-классной школы и занимала здания и территорию бывшего Знаменского женского монастыря. Фактически ШК приступила к работе в январе 1919 г.¹ 1 октября 1918 г. в окрестностях губернского города Вятка создается Митинский ШГ. Его руководителем был назначен Василий Васильевич Россов, председателем педсовета высшего начального училища при ШГ – Владимир Александрович Петров⁴. В состав преподавателей входили также Алексей Иванович Прокашев, Ксения Семёновна Прокашева, Порфирий (Леонтьевич?) Дунец, Александр Александрович Чарушин, Софья Васильевна Шеромова, Татьяна Ивановна Николаева, Михаил Николаевич Решетников, Мария Николаевна Петрова, Мария

¹ Помелов В. Б. Вятский Макаренко // Спутник агитатора. Киров, 1989, № 12. С. 29–32.

² Помелов В. Б. Первый выпускник Вятского учительского института // Вятская Земля в прошлом и настоящем: в 2 т.: мат-лы II-й рег. научн. конф. / отв. ред. Е. И. Кирюхина, зам. отв. ред. В. В. Низов и В. Б. Помелов. Т. I. Киров, 1992. С. 215–216; Помелов В. Б. Открытие Вятского учительского института // Вятская Земля в прошлом и настоящем: в 2 т.: мат-лы 2-й рег. научн. конф. / отв. ред. Е. И. Кирюхина, зам. отв. ред. В. В. Низов и В. Б. Помелов. Т. I. Киров, 1992. С. 197–199; Помелов В. Б. Открытие Вятского учительского института // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014. № 5. С. 123–130.

³ Кондаков А. И. Трудовое воспитание в Знаменской школе-коммуне // Советская педагогика. 1957, №9. С. 97–112. С. 103.

⁴ ГАКО. Ф. 1177, оп. 1, д. 195. Л. 63.

Михайловна Литвиновская. В 1920 г. в г. Вятка на территории бывшей Марининской женской гимназии появился I-й Вятский ШГ. С осени того же года процесс открытия школьных городков распространился на всю губернию. На местах стремились «вести разработку вопроса о единой трудовой школе не только теоретически, но и практически — путем экспериментального проведения в жизнь принципов новой школы»¹.

Местная инициатива по открытию ШК и ШГ была узаконена выходом соответствующего распоряжения Президиума ВЦИК и НКП РСФСР². В распоряжении, в частности, отмечалось, что эти школы должны были «обслуживать детей участников войны, пострадавших от белогвардейщины»³.

23.09.1918 г. в яранской газете «Крестьянин-коммунист» появилось сообщение об образовании в селе Знаменка новой школы, которая, как указывалось, «будет представлять собой слияние высшего и начального училища с домоводческой школой. Кроме общеобразовательных предметов будет изучаться ведение сельско-

го хозяйства и домоводство, ручной труд, искусство. Все учащиеся и учащие должны быть единой трудовой семьей, живущей под единым кровом, собственными силами добывать и обрабатывать продукты сельского хозяйства. При школе — участок земли, молочная ферма и мастерские»⁴.

А. И. Кондаков вспоминал: «Решено было организовать опытную школу вместо доживавшей последние дни Знаменской Марининской второклассной школы. Но вставали вопросы: откуда взять революционно настроенных школьных работников, найдутся ли ученики для школы-коммуны, хватит ли сил для борьбы со старым и для закладки новой школы? Но священный огонь революционного творчества сжег сомнения: выбор был сделан, и работа началась»⁵. Официальное открытие этой первой в Вятской губернии и одной из первых в России школы-коммуны состоялось 15.10.1918 г. На первом же собрании была выработана «конституция» школы, основной принцип которой гласил: «Все члены школьного коллектива равноправны и имеют одинаковое право голоса на общих собраниях»⁶.

¹ ГАКО. Ф. 1137, оп. 1, д. 47. Л. 921.

² Распоряжение Президиума ВЦИК и Наркомпроса РСФСР всем губернским и уездным исполкомам и отделам народного образования об организации детских домов и школ III-го Интернационала / Известия. 10.08.1920. № 175 (1022).

³ ГАКО. Ф. 1143, оп. 2а, д. 13. Л. 30.

⁴ Помелов В. Б. Педагоги и психологи Вятского края. Киров, 1993. 84 с. С. 11.

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.

⁷ Распоряжение Президиума ВЦИК и Наркомпроса РСФСР всем губернским и уездным исполкомам и отделам народного образования об организации детских домов и школ III-го Интернационала / Известия. 10.08.1920. № 175 (1022).

⁸ ГАКО. Ф. 1137, оп. 1, д. 47. Л. 924.



В. А. Петров,
1980-е гг.



А. И. Кондаков,
1920-е гг.



В. В. Россов,
1901 г.

Через три месяца был организован и школьный городок. А. И. Кондаков был назначен директором школы и завучем городка, избран председателем объединенного школьного совета. В распоряжение ШК было передано большое двухэтажное здание бывшей 2-классной женской школы, существовавшей с 1897 г. при Знаменско-Мариинском женском монастыре. Первые дни ушли на прием от школы имущества, которое было ветхим. Колоссальные трудности: ни продовольствия, ни денег, ни одежды... Никакого сельскохозяйственного инвентаря, ни мастерских, ни оборудованных кабинетов... В наличии имелось полукаменное двухэтажное здание и «службы» при нем: амбар, погреб, каретник, теплый хлев, баня, небольшой огород, сад площадью в 1 га. Имелись также две коровы, 60 кубометров дров. В кассе было всего 738 руб., и это при том, что в стране бушевала невиданная в истории инфляция. В целом, имущество было недостаточным для

нормального ведения хозяйства. Тем не менее, работу пришлось начинать. «Гуськом, с котомкой за плечами, по луговой тропинке»¹ пришли первые ученики в школу, где «учащиеся и учащие должны быть единой трудовой семьей, живущей под одним кровом, собственными силами добывающей и обрабатывающей продукты сельского хозяйства»². Поначалу в ШК было всего 12 учащихся и 2 учителя. Ученический журнал «Новый путь» публиковал материалы детей. В одном из выпусков журнала можно было прочитать впечатления одного из воспитанников: «Две недели с небольшим прожил я в новой школе. Много новых впечатлений вынес я за это время. С большой надеждой шел я в эту школу, в которой будут преподаваться практические науки. Одним словом, преобразованная трудовая школа вливалась в мое сердце много надежды. Но школу я нашел не совсем такой, какой представлял: ее нужно самим устроить. Это меня удивило. Как нам быть

¹ Там же. Л. 923.

² ГАКО. Ф. 1137, оп. 1, д. 47. Л. 922.

без сторожа, без стряпки? Кто будет печь топить? А пол мыть? И много других вопросов невольно приходило в голову. Но вопросы эти сами собой постепенно разрешились. Начали на другой же день одни пилить и колоть дрова, другие пошли в огород копать картофель, морковь и свеклу, третьи приводили в порядок комнаты. В этот же день выбрали заведующих топкой, продовольствием и гигиенической частью. Дело понемножку пошло, и мне уже не казалось удивительным, что можно обходиться без прислуги. Правда, некоторые были недовольны работой и собирались идти домой. Мне же казалось, что, работая, я научусь жить»¹.

Из этой заметки видно, как жизненные потребности с первого же дня пребывания в коммуне побудили ее обитателей энергично приняться за работу. Напряженная работа вскоре дала свои положительные результаты. Жилье в хозяйстве было приведено в надлежащий порядок. Материальная и учебно-производственная база этих только что образованных учебно-воспитательных учреждений обычно состояла из школьных зданий, зданий под общежитиями, домов под квартирами для учителей, различных служб, амбаров, сараев, складов, погребов, бань, хлевов. В некоторых ШК и ШГ, например, в Митинском ШГ, имелся богатый комплект сельскохозяйственных машин и орудий, доставшийся от дореволюционных училищ, на базе которых они обычно создавались. В наследство от дореволюцион-

ных школ перешли также физические кабинеты, лаборатории, библиотеки и т. д.

У ШК и ШГ имелись также земельные участки значительных размеров: Митинский — 53 га. Знаменский — 25 га, 1-й Вятский — 37 га. Кроме того, Знаменской ШК были переданы также 20 га пахотной земли, ранее принадлежавшей местному монастырю. На этих территориях создавались учебные хозяйства. ШК и ШГ стремились к приобретению нового имущества. Помимо инвентаря, они обычно имели скот: лошадей, коров, овец, свиней, а также птицу. В некоторых из них материальная база была вполне достаточной для ведения полноценного хозяйства. Изначально планировалось, что материальная база будет использоваться исключительно с воспитательно-образовательными целями, то есть для формирования трудовых учений и навыков и приучения детей к труду. В действительности же, результаты труда учащихся были порой очень значительны и служили весьма значительным подспорьем к скудному бюджету.

Имущество Знаменской ШК в течение первого года работы было обновлено почти целиком. Яранский исполком и уездный отдел народного образования передали коммуне три лошади, сельскохозяйственный инвентарь, в том числе жнейку и плуги. Был сделан заказ в Вятскую мастерскую учебных пособий на изготовление школьного оборудования стоимостью 10 000 руб., что позволило оборудо-

¹ ГАКО. Ф. 1137, оп. 1, д. 47. Л. 923.

вать лаборатории и физический кабинет. Были закуплены даже народные музыкальные инструменты; созданы учебные кабинеты, библиотека, столлярная, слесарная, швейная, чулочная, сапожно-пимокатная мастерские (всего было девять мастерских различного профиля), животноводческая ферма, конный двор, оранжерея, теплица, станция сельскохозяйственных орудий и машин, электростанция и лесопилка, а также небольшая больница, баня, прачечная и столовая.

В состав Знаменского ШГ входили также детские ясли, два детских сада, две начальные школы, средняя школа и даже учительские курсы. На воспитании находилось одновременно в феврале 1919 — 40 детей, в конце учебного года — уже 90. В дальнейшем доходило до 450 детей, в основном сирот и беженцев. Был в Знаменском ШГ и свой клуб («народный дом»), в котором регулярно ставились спектакли и концерты, привлекавшие окрестное население близлежащего совхоза и деревень. Воспитанники Знаменки много читали. В библиотеке в активном пользовании находилось свыше 9 тысяч книг, собранных большей частью из частных библиотек. Интерес к чтению, к книге педагоги стремились передать детям. Одно перечисление всего того, что входило в состав школьного городка, показывает, насколько сложной и насыщенной была жизнь А. И. Кондакова и его коллег, сколько усилий им приходилось вкладывать в организацию этого нового дела.

Исключительно важное значение те годы придавалось вопросам учени-

ческого самоуправления, которое пока что еще «не было призвано» воспитывать «человека будущего»; пионерская организация только зарождалась. На повестке дня у самоуправленческих органов стояли по-настоящему важные для детей и взрослых вопросы собственного жизнеобеспечения, необходимость решения которых диктовалась суровой действительностью, тяжелой обстановкой все еще продолжавшейся гражданской войны. В основном, самоуправление в ШК и ШГ было однотипным. Разница была лишь в деталях. Самоуправление представляло собой строгую систему соподчинения одних органов другим.

Первичной организацией школьного самоуправления был групповой коллектив, который избирал из своей среды «старшего товарища» (старосту), а несколько позднее вместо старших товарищей стали избираться групповые комитеты. Над ними «стояли» коллективы школ I и II ступени, объединенные в единый коллектив ШГ. Во главе коллектива ШГ было общее собрание коллектива, которое избирало *школком* (в Знаменке он назывался *оргком*), состоявший из представителей коллективов школ I и II ступени, ячейки Российского коммунистического союза молодежи (РКСМ), а несколько позднее — и пионерского отряда. В обязанности школкома входило общее руководство всей жизнью и работой воспитанников детского дома и учащихся школ. Школком обладал исполнительной властью на территории ШГ в периоды между общими собраниями коллектива, которые проходили два раза

в месяц. Через различные комиссии, создаваемые коллективом ШГ, школом следил за порядком, чистотой, ходом работ и дисциплиной, проводил в жизнь постановления школьного совета и коллектива ШГ. Школом содействовал установлению связей ШГ с местным населением. Он давал общее направление культурно-массовой и общественно-политической работе, приостанавливал выполнение постановлений, если выяснялось, что они неправильные¹

В Знаменке во главе самоуправления находился объединенный школьный совет, включавший всех педагогов, заведующий хозяйством, председателя школка школы I ступени, по одному представителю учащихся от каждой группы школы II ступени. Входил в совет и представитель от местных организаций, то есть от местного сельского совета. Исполнительным органом управления был президиум, избравшийся школьным советом и состоявший из 5—6 человек. Обычно это были заведующий ШГ, его заместитель, секретарь школьного совета, завхоз, председатель исполкома школы II ступени и зав. школы I ступени. Школьный совет созывался ежемесячно, президиум — еженедельно². Для планирования учебной работы, разработки программы, консультационно-методической работы, для повышения квалификации была

создана педагогическая секция, которая включала всех учителей.

С целью более гармоничного сочетания общественной и кружковой работы с учебной, для планирования и руководства этой деятельностью существовала общественно-политическая секция в составе заведующего ШГ, председателя местного исполкома, руководителей всех кружков, секретаря ячейки РКСМ, пионервожатого и заведующего «красным уголком»³. При Митинском ШГ существовали такие комиссии: редакционная, клубная, сельскохозяйственная, спортивная, учетно-календарная, продовольственная, бельевая, санитарно-хозяйственная, ревизионная⁴. В Знаменке были следующие комиссии: хозяйственная, продовольственная, культурно-просветительная, финансовая, следственная, трудовая и административная⁵.

Самоуправление в процессе строительства трудовой школы было вопросом принципиальным. Оно рассматривалось не как самоцель, и даже не столько как средство достижения дисциплины среди учащихся, а, прежде всего, как средство рациональной организации жизни, а также как метод развития полезных качеств у детей. Самоуправление развивало творческие силы детей. Тем самым педагоги добивались развития личности каждого ребенка, формировали у них дух

¹ ГАКО. Ф. 1143, оп. 2а, д. 270. Л. 48, 49; ГАКО. Ф. 1189, оп. 1, д. 1. Л. 30.

² ГАКО. Ф. 1189, оп. 1, д. 22. Л. 74.

³ ГАКО. Ф. 1189, оп. 1, д. 22. Л. 75.

⁴ ГАКО. Ф. 1189, оп. 1, д. 15. Л. 52, 53.

⁵ ГАКО. Ф. 1143, оп. 1, д. 47. Л. 932.

коллективизма, активность, организованность. Однако главное в организации самоуправления было то, что оно было направлено, прежде всего, на самообслуживание детей, которое в те годы расценивали как первую стадию воспитывающего труда, дававшую возможность впоследствии перейти к производительному труду¹.

Положение об обязанностях дежурных² обычно выполнялось детьми аккуратно. Особенно охотно они дежурили в спальнях комнатах и на охроне огородных насаждений. Дежурные по спальным комнатам проветривали их утром, заботились о том, чтобы в продолжение дня в спальнях никого не было. Они сметали пыль с дверей и окон, вытирали пол и мебель, следили за проветриванием спальных принадлежностей, носили дрова и топили печи, зажигали керосиновые лампы, гасили свет. Дежурные по кухне и столовой вставали за час до общего подъема, получали продукты, накрывали на столы, подавали звонки на занятия, на работу и на прием пищи, а также выносили помои. Дежурные по двору также вставали за час до общего подъема, чтобы подготовить необходимые для работы орудия труда: лопаты, вилы, грабли и носилки. Летом подметали сор, зимой разгребали снег. Дежурные по бане своевременно готовили кадки, тазы и мочалки, следили за порядком и чистотой, после мытья прибирались в бане. Но одни дежурные не могли выполнить все работы. Поэтому были

комиссии по разным отраслям хозяйственной и бытовой деятельности школ³. Учетно-календарная комиссия ведала назначением на работы, вела книгу учета всех работ. Свои задачи решала санитарно-хозяйственная комиссия.

Трудовое воспитание было ориентировано на подготовку воспитанников к жизни в местных условиях. Преобладали сельскохозяйственные работы в полном объеме, а также швейное и сапожное дело. Если труд по самообслуживанию мог осуществляться с помощью самых простых орудий, то организация производительного труда требовала более усовершенствованных орудий и тягловой силы. Заинтересованные в развитии производительного труда школы-коммуны в первый же год своего существования стремились завести сельскохозяйственный инвентарь и лошадей. Свою первую весну учащиеся Знаменской ШК встретили в полной готовности начать полевые работы.

В докладе о деятельности коллектива Знаменки рассказывается о подготовке коллектива к сельскохозяйственным работам и о тех полных порыва настроениях, которыми были охвачены дети в преддверии полевых работ. Кондаков писал: «Чтобы организовать производительность труда, потребовались орудия труда и создание рабочего аппарата. Еще зимой мы купили трех лошадей, которые так дороги для нашей работы в хозяйстве, и 8 коров с тремя головами молодняка...

¹ ГАКО. Ф. 1176, оп. 1, д. 78. Л. 15.

² ГАКО. Ф. 1189, оп. 1, д. 15. Л. 54.

³ ГАКО. Ф. 1189, оп. 1, д. 15. Л. 55, 56, 57.

Скоро у нас появились плуги, бороны, драпачи, черкухи, лопаты, лейки, вилы и др. Весна усиливала и без того радостное настроение и будила новые силы. Мы все рвались в поле, где уже чернели полосы и ждали своих пахарей»¹. Впервые в поле в трудовой обстановке лицом к лицу встретились школа и окрестные крестьяне, школьный плуг и крестьянская соха. На пашне за плугом и бороной шли разговоры с крестьянами. С настойчивой наблюдательностью и скептицизмом изо дня в день следили крестьяне за работой коммунаров.

А. И. Кондаков вспоминал: «Каждый из них (крестьян — В. П.) расценивает работу, пробует плуги, делится деловыми соображениями, и мы чувствуем, что постепенно их тон, — недоверчивый и, зачастую озлобленный, — становится мягче. В конце лета во время разговоров на пашне они ученикам заявили: «Мы коммунистическую работу знаем, — стараются, работают хорошо»². Работали в поле, главным образом, дети старшего возраста и физически более сильные ребята, хотя знакомились с машинами и орудиями все ученики. Весной 1919 г. воспитанники Знаменки засеяли овса 5 гектаров, посадили картофеля 1 га, и еще 1 га засадили овощами: капустой, свеклой, морковью³. Посадочные работы в огороде и цветнике производились детьми младшего возраста.

А. И. Кондаков вспоминал о тех далеких днях много лет спустя следу-

ющим образом: «Втягиваясь постепенно в сельскохозяйственный труд и овладевая им, мы стали жить жизнью природы, нашим расписанием стал барометр. Сельскохозяйственный труд в своей связанной последовательности беспрестанно выдвигал перед нами целый ряд трудовых задач. Закончили работу в яровом поле и огороде, поспела навозница и вспашка пара под озимые... Подкравшийся незаметно сенокос застал нас безоружными: не было ни кос, ни граблей, ни вил. Но удалось достать напрокат из земотдела сенокосилку, первую более или менее сложную машину, которая нас выручила. Ее собирал учитель-слесарь. На школьном дворе собралась масса учащихся. Ящики распакованы: перед нами винтики, гаечки, шестеренки. По волшебному мановению человека машина стала оживать и расти на наших глазах. Мы с лихорадочным нетерпением следили и ждали. Наконец, поехали пробовать. Завертелись колеса, сцепились шестерни, затрещала пила, и трава стала ложиться длинными лентами. Вся школа смотрела на пробу. Мужики тоже видели работу машины и расценивали молча. Много было разговоров о сенокосе и о машинах вообще. Так начался сенокос»⁴. И далее Кондаков продолжает: «Косили около 2 недель. Питались недостаточно хорошо, порой чувствовалась усталость, но все были здоровы, загорели на солнце, много купались»¹.

¹ ГАКО. Ф. 1137, оп. 1, д. 47. Л. 941.

² ГАКО. Ф. 1137, оп. 1, д. 47. Л. 942.

³ Кондаков А. И. Трудовое воспитание в Знаменской школе-коммуне // Советская педагогика. 1957, №9. С. 97–112. С. 108.

⁴ ГАКО. Ф. 1137, оп. 1, д. 47. Л. 942, 943.

Еще одна цитата из воспоминаний А. И. Кондакова: «Было скошено около 9 га и наметано 11 стогов, примерно 15 тонн сена. Вскоре подоспела жатва, которая производилась пароконной жаткой и серпами. Жатка очень заинтересовала ребят сложностью своей устройства и своей работой. В первый день жатвы младшие дети, заинтересовавшись темой “История кусочка хлеба”, выделили небольшие участки поля, выжали, обмолотили рожь и определили ее урожайность. Они съездили на мельницу и напекли ватрушек из свежей муки. Весь процесс работы заинтересовал и захватил ребят целиком. Они торопились поскорее убрать рожь. Так, незаметно, день за днем шла трудовая жизнь, полная забот, физической усталости и огромного нравственного удовлетворения»².

В старших группах школы I ступени учебные занятия в летний период велись, главным образом, по ботанике и зоологии. Изучение этих дисциплин в связи с сельскохозяйственными работами было гораздо более эффективным, чем в обычных условиях, т. е. без практических работ в поле. Много внимания было уделено изучению обработки земли (вспашка, боронование, унавоживание почвы). Работы на огороде сопровождались изучением растений. Во время жатвы было уделено внимание изучению злаков. Одним из методов изучения природы служил экскурсионный метод.

Вот как описывается в дневнике одного из учащихся изучение темы «Рожь»: «Ясно, что мы должны были начать с экскурсии. Перед тем как отправиться в поле, был предложен такой план экскурсии: идти узкой тропкой ржи и собирать все, что обратит на себя внимание. Вопросы, могущие возникнуть в пути, вносить в тетрадь, чтобы потом всем вместе заняться разрешением их и рассмотрением собранного материала. Усевшись в том же ржаном поле у огорода под тенью дерева, мы разгруппировали собранный материал и наметили план нашей беседы. Учащимися было выдвинуто 16 вопросов, которые и разрешались ими же; роль руководителя была только роль председателя собрания. Руководитель брал, если требовалось, себе последнее слово, которое носило характер резюме сказанного. Солнце, голубое небо с белыми тучками, волнами ходившая от ветра рожь, шум листьев над головой, создали такое настроение, что само собой затянлось: “Не шуми ты, рожь, спелым колосом...”. Около получаса длилось это литературное отделение, после которого рассматривали колос, цветение ржи. На другой день в лаборатории уже были рассмотрены по гербарии и по принесенным с экскурсии больным колосьям болезни ржи, насекомые — враги и друзья поля»³.

Сельскохозяйственные работы в поле (посев, сенокос, жатва) и рабо-

¹ Кондаков А. И. Трудовое воспитание в Знаменской школе-коммуне // Советская педагогика. 1957. №9. С. 97–112. С. 108–109.

² ГАКО. Ф. 1137, оп. 1, д. 47. Л. 943.

³ ГАКО. Ф. 1137, оп. 1, д. 47. Л. 944., 945.

ты в огороде (посадка, прополка, сбор овощей), а также хорошо организованные экскурсии на природу доставляли богатый материал для учебных занятий в школе, главным образом, на уроках ботаники, зоологии, химии и физики. Проработка собранного за лето материала осуществлялась не только летом, но и зимой, в течение всего последующего учебного года.

Таким образом, педагоги стремились к тому, чтобы связать сельскохозяйственный труд с преподаванием основ наук. Помимо того образовательного значения, которое имели летние работы, они также создавали значительные материальные ценности, а эти ценности по условиям того времени нередко составляли экономическую основу существования детских коммун. Так, в результате труда детей в течение первого лета Знаменская школа-коммуна получила осенью 1919 г. 110 ц ржи, около 40 ц овса, 100 ц картофеля, а также немало овощей. Озимых посеяли более 12 ц¹. Продуктов хватило почти на весь предстоящий год. Коллектив коммуны доказал, что его труд может быть производительным настолько, что расходы государства на содержание школ-коммун могут значительно уменьшиться².

Летние сельскохозяйственные работы I-го Вятского ЦШГ проводились в 6 км от губернского города Вятка на правом берегу одноименной реки, на

даче под названием «Боровое озеро», где коллективу был отведен участок земли размером в 37 га, из которых годных под посевы и сенокос было 15 га, а остальная территория находилась под лесом. Колония эта, расположенная в живописном месте среди лугов и лесов, являлась любимым местом отдыха и увлекательного труда учащих-ся. Ежегодно подготовительные работы по организации школьной колонии начинались ранней весной. Обычно в марте столярной и швейной мастерским давалось задание приготовить определенное количество коек, матрацев и тюфяков, отремонтировать скамейки и мебель. Заведующему хозяйством поручалось оборудовать кухню и столовую, приобрести недостающие орудия труда и все необходимое для жизни и работы колоний³.

К середине апреля подготовительные работы заканчивались, и в начале мая в колонию направлялась первая рабочая группа, состоявшая из наиболее крепких учащихся в количестве 25 человек, которые жили и работали в колонии в течение всего лета. Работа в колонии начиналась с очистки ягодников, устройства и разбивки клумб, парников и разделки гряд под овощи. После того как земля оказывалась вспаханной и хорошо пророборованной, эта группа производила посадку овощей. Судя по расходу посадочного материала, большая часть огорода занималась под картофель (0,5 га), на втором месте по размерам занимаемой

¹ ТАКО. Ф. 1137, оп. 1, д. 47. Л. 946.

² Кондаков А. И. Трудовое воспитание в Знаменской школе-коммуне // Советская педагогика. 1957. №9. С. 97–112. С. 111.

³ ТАКО. Ф. 1176, оп. 1, д. 90. Л. 64.

площади стояла капуста (1000 кочанов), на третьем — остальные овощи (репа, брюква, морковь, свекла, редиска, тыква, салат, огурцы), под которые отводилось примерно 25 гряд (1921).

Летом работа в саду и огороде заключалась в поливке огородных насаждений, окучивании картофеля, в сборке ягод, в кошени трав, сгребании сена и сметывании стогов. Труд в саду и огороде продолжался до глубокой осени. Работы было много, поэтому кроме рабочей группы, которая трудилась здесь в продолжении всего лета, сюда посылались и другие учащиеся. Ударная группа работала на огороде и в саду. Учащиеся среднего возраста и младшие дети собирали хворост, шишки и занимались чисткой аллей в парке. Кроме того, на весь летний сезон создавалась группа старших мальчиков, на обязанности которых лежала заготовка дров и воды для кухни. Для обслуживания кухни ежедневно назначались трое дежурных, которые готовили пищу, мыли посуду, подавали пищу на столы и следили за чистотой на кухне и в столовой. Для уборки жилых помещений также назначались дежурные, которые стирали пыль с мебели, окон и дверей, мыли полы, протирали окна. Ежедневно назначался дежурный из числа руководителей, который был обязан следить за правильным ходом жизни колонии, вовремя подавать звонки, следить за своевременным приготовлением пищи.

Режим был твердым. Дети вставали в 8.30 по сигналу дежурного педагога, в 9 ч. завтракали. После чая проводилась гимнастика и купанье в пруду, а затем до обеда работали в поле, саду и огороде. Все работы заканчивались к часу дня, и дети шли купаться. В 2 часа обедали, и до 4 часов продолжался полный отдых. Затем пили чай, а дальше следовала учебно-воспитательная работа с детьми. Для правильной и планомерной постановки учебно-воспитательной работы в колонии на каждые десять детей полагался один руководитель. В его обязанности входило следить за точным выполнением заданий, возложенных на его группу, вести учебно-воспитательную работу с детьми, сопровождать их на купанье, в часы отдыха организовывать игры и развлечения. Руководитель вел дневник, в котором записывал свои психологические наблюдения, отмечая индивидуальные черты каждого ученика своей группы, его отношение к работе, отношения с другими детьми. Большое внимание уделялось драматическому кружку, который репетировал и ставил детские пьесы, давал представления и концерты, хор под руководством учителя пения. Работал в колонии и спортивный кружок. Дети занимались лепкой, рисованием, подвижными играми¹.

Время от времени устраивались экскурсии по заранее намеченному плану для ознакомления с живой природой. Эти экскурсии сопровождались беседами о воде, воздухе, рас-

¹ ГАКО. Ф. 1176, оп. 1, д. 90. Л. 66.

тительном и животном мире. Экскурсанты собирали лесные материалы, цветы, травы, которые засушивались в песке, а также мхи, грибы. При этом шла заготовка грибов, веников. Экскурсии сталкивали детей с природой, с богатством ее форм и красок, давали ребенку материал для наблюдений, развивали эстетическое чувство. Учебно-воспитательная работа с учащимися заканчивалась в 8 ч. вечера, после чего следовал ужин. До сна катались на лодках (их было две), а когда стемнеет — проводили время у костра, вокруг которого устраивались игры: крокет, городки, футбол, гигантские шаги, игры-хороводы с пением, вносящие много оживления¹.

В санитарном отношении летняя колония находилась в довольно благоприятных условиях. Дачные помещения отличались чистотой, простором. Раз в неделю колонию посещал врач. При отправке детей в колонию производился медосмотр с взвешиванием. Оно производилось и по возвращении. ШГ были тесно связаны с общественной и хозяйственной жизнью своих уездов и губернии в целом. В мастерских изготавливались классные доски, парты, столы, скамейки, табуретки, деревянные кровати, шкафчики, стулья, вешалки, пособия для наглядного обучения.

В отчете губернскому отделу социального воспитания — так тогда назывался губернский отдел, ведавший сферой образования, — начальник

Знаменского ШГ писал: «Учащиеся... помогают населению в сенокосе и уборке урожая. В нынешнее лето помогали в уборке сена семьям красноармейцев в деревне Кожах, а в деревнях Большой Груздовик и Малый Груздовик — в уборке хлеба. Учащиеся ходят в деревни для проведения бесед и кампаний. Население, в особенности деревенская молодежь, охотно посещает спектакли, концерты, собрания комсомола и клубные занятия кружков².

Дети горели желанием помочь крестьянам сделаться культурными, помочь им объединить свои мелкие хозяйства и установить тесную связь с государственными предприятиями. Городки не были простыми регистраторами событий; наоборот, в них царил дух преобразования и кипучей деятельности. В одном из планов воспитательной работы Митинского ШГ этот дух преобразовательной деятельности выступает в виде трех задач: «1. Изменение психологии окружающего населения в сторону советской власти, ознакомление населения с вопросами советского строительства и законодательства, объединение его в кооперативы; 2) воздействие на культурно-бытовую сторону деревни; 3) ознакомление населения с вопросами с/х в целях его улучшения»³.

Для выполнения этих задач при ШГ наряду с другими средствами воспитательной работы среди населения были организованы «кружки по

¹ ГАКО. Ф. 1176, оп. 1, д. 90. Л. 67.

² ГАКО. Ф. 1143, оп. 2а, д. 270. Л. 192.

³ ГАКО. Ф. 1189, оп. 1, д. 22. Л. 72.

работе среди деревни». Содержание работы этих кружков сосредоточивалось на изучении именно тех вопросов, которые больше всего интересовали крестьян. Наиболее злободневными из них были, например, такие вопросы: задачи и устав машинных товариществ, потребительская кооперация, многополье и искусственные удобрения, сельскохозяйственный налог, комитеты взаимопомощи, животноводство¹.

По всем этим вопросам велись беседы с крестьянами деревень. Члены кружка читали крестьянам литературу по сельскому хозяйству, разъясняли законоположения советской власти о сельскохозяйственном налоге о земле и лесе, о кооперации, читали им газеты. Коммунары вели агитацию за подписку на газеты. В деревне Шумиха, расположенной рядом с с. Митино, крестьяне подписывались на газету «Вятская деревня», «Крестьянская газета», журнал «Безбожник» и др.². К избам-читальням ближайших деревень были прикреплены по два члена кружка, руководивших их работой. В эти избы-читальни под ответственность кружка доставлялись библиотечки-передвижки из Вятки, которыми живо интересовались крестьяне.

Члены кружка «по работе среди деревни» показывали «туманные картины» научно-популярного характера по большей части на сельскохозяйственные темы «Как выбрать молочную корову», «Способы обработки

почвы», «Пчелы и их работа» и др. Показ картин всегда сопровождался подробными пояснениями кружковцев. Кружок издавал рукописную газету «Избач», в которой ставились вопросы сортировки семян, кормления и содержания скота и т. п. Кружок устраивал выставки сельскохозяйственной литературы. Во всей своей деятельности в деревне воспитанники ШК встречали со стороны крестьян сочувственное отношение. Был также кружок по изучению вопросов современности, в задачу которого входило изучение текущих вопросов общественной жизни, а также работа среди населения с целью поднятия культурно-бытового уровня деревни и развития правосознания у крестьян³.

К 1925 г. в орбиту своей деятельности Митинский ШГ втянул 17 деревень в радиусе 5–6 км. Не менее значительными по силе воспитательного воздействия на учащихся были кружки драматический и музыкально-певческо-художественный, деятельность которых задавала тон всей культурно-массовой работе ШГ, служила притягательной силой для местного населения, особенно для молодежи. Деятельность этих кружков с особым размахом проявлялась в периоды подготовки и проведения революционных и школьных праздников. Проведение праздников имело огромное значение в политическом, нравственном и эстетическом развитии детей. Праздники развивали чувство патриотизма, со-

¹ ГАКО. Ф. 1189, оп. 1, д. 15. Л. 11.

² ГАКО. Ф. 1189, оп. 1, д. 26. Л. 45.

³ ГАКО. Ф. 1189, оп. 1, д. 22. Л. 90.

здавали веселое настроение. Ученица одного из старших классов школы I ступени Знаменки писала в рукописном журнале: «Вчера мы праздновали 48 годовщину Парижской коммуны. На митинге нам говорили об этих стойких доблестных героях. Я стараюсь представить хотя бы тысячную долю того ужасного потрясающего зрелища, которое можно было видеть 48 лет тому назад на улицах Парижа. Митинг кончился. ...Я вышла из зала. Мне хотелось сосредоточиться на героях Парижа. Мне так хотелось продумать услышанное. Я не могла хотя бы на минуту прогнать эти мысли. Наша школа тоже коммуна. Наша коммуна будет крепнуть. У меня есть одна цель. Может быть, со временем я буду истинной коммунисткой. Я не думаю о том, что придет белая гвардия, а если и придет, так я смело буду ждать смерти¹

В I-м Вятском ШГ активно действовал кружок краеведения. Главным объектом изучения поначалу была избрана слобода Филейка. Кружок был тесно связан с НИИ краеведения, который работал при Вятском пединституте. Юные краеведы установили связи с исполкомом, сельсоветом, избой-читальней и Филейской начальной школой. Изучали историю слободы и занятия ее жителей. Кружок делился на ряд секций: промышленность, сельское хозяйство, кооперация, внутренняя жизнь края. Обработанный материал наблюдений

помещался в специальном еженедельном бюллетене, регулярно зачитывавшемся на собраниях членов кружка и дававшем некоторое представление на собраниях членов кружка и дававшем представление о состоянии и развитии хозяйства в Вятской губернии в послеоктябрьские годы. Руководителем кружка была замечательный педагог Лидия Дамиановна Волнина.

В большинстве ШГ были кружки юных корреспондентов (юнкоры), друзей просвещения, спортивные, любителей графических искусств. В Митинском ШГ, например, были следующие кружки: драматический, художественный, естественный, физико-математический, марксистский, общественно-литературный, музыкальный. Таким образом, воспитательная работа в ШГ Вятской губернии представляла собой продуманную систему, но без военной строевой атрибутики, как это имело место в опыте А. С. Макаренко. Трудовое воспитание было ориентировано на подготовку воспитанников к жизни «в местных условиях».

Важнейшим направлением работы ШК и ШГ, казалось бы, должна была быть, естественно, учебная работа. Но поначалу это было не совсем так. Имела место тенденция к усилению воспитательной работы за счет учебной². Это была своего рода реакция против зубрежки старой школы. ШГ искали новые пути, прежде всего, именно в воспитательной ра-

¹ ГАКО. Ф. 1137, оп. 1, д. 47. Л. 943, 945.

² ГАКО. Ф. 1143, оп. 1, д. 47. Л. 334; ГАКО. Ф. 1176, оп. 1, д. 90. Л. 14.

боте¹. В архивных документах тех лет постоянно встречаются требования о немедленном или постепенном упразднении классной системы обучения и урока как основной формы организации обучения в школе, об отмене расписания и экзаменов².

Эти «призывы» со стороны местных «шкрабов» (школьных работников) и постановления уездных отделов образования носили вполне официальный характер. Занятия велись по часто менявшемуся расписанию, по доморощенным программам. Отмена экзаменов не могла стимулировать учебу. Анализ недельных учебных планов школ II ступени Знаменского ШГ и I-го Вятского ШГ в 1921—1922 учебном году по основным предметам позволяет сделать ряд выводов. Так, по русскому языку и литературе в Знаменке велись только кружковые беседы с учащимися, а по математике не было и этого. Учащиеся «вели» работу по математике самостоятельно. Вряд ли при таком подходе к обучению можно говорить о серьезных достижениях.

В акте обследования учебно-воспитательной работы ШГ комиссией Яранского уоно летом 1922 г. отмечалась слабая подготовка 1 группы школы II ступени по физике. В занятиях по математике учащиеся этой группы были предоставлены самим себе, и поэтому результатом их годичной работы явилось всего лишь изучение одной главы учебника о прогрессиях, что можно было бы достигнуть с препода-

вателем в течение нескольких уроков. Об объеме пройденного по географии материала можно судить по записям в ученических тетрадях. Эти записи свидетельствуют о материале, проработанном приблизительно в объеме средних классов дореволюционных мужских гимназий. По остальным предметам, преподававшимся в школе 2 ступени Знаменского ШГ, никаких записей пройденного материала не сохранилось. В 3 группе также отсутствовали история и естествознание в течение 8—10 недель³.

По литературе занятия в 1 группе велись реферативно-кружковым методом. В качестве вспомогательного средства этот метод вполне допустим, но как основной и самостоятельный, безусловно, недостаточен, тем более что учащиеся приступали к ознакомлению с новой литературой и ее основными течениями, минуя изучение периода древней литературы. Во второй группе (то есть во втором классе) отсутствовали такие предметы, как история, география и естествознание. В то же время здесь была введена химия, недоступная учащимся в этом возрасте, и в том объеме, в каком она преподавалась; и все это при одном уроке в неделю.

Общее впечатление от постановки учебной работы комиссия оценила как стоящее не на должной высоте. Отмечалось, что работа велась не по определенной системе, а более или менее случайно, в зависимости от различных побочных обстоятельств. Комиссия

¹ ГАКО. Ф. 1189, оп. 1, д. 22. Л. 95.

² ГАКО. Ф. 1176, оп. 1, д. 78. л. 63; ГАКО. Ф. 1177, оп. 1, д. 195. Л. 4.

³ ГАКО. Ф. 1143, оп. 2а, д. 201. Л. 236; ГАКО. Ф. 1176, оп. 1, д. 90. Л. 62.

констатировала невыполнение учебных программ во всех группах обеих школ и отсутствие в них правильной постановки учебной работы¹. Впоследствии учебное дело постепенно налаживается. В учебном процессе начинают применяться разнообразные приемы и методы преподавания в зависимости от предмета, степени подготовки учащихся, их возраста и внимания. Применялись эвристический, лабораторный, экскурсионно-исследовательский, лекционно-рефератный и кружковый методы. Использовался метод демонстрации научно-популярных кинокартин.

В 1-м Вятском ШГ существовала фото-кино-подсекция. Из документов явствует, что, например, с 11 октября по 31 декабря 1920 г. кинофильмы были показаны 7 раз. В один сеанс демонстрировалось по 6–8 картин, продолжительностью 5–10 минут каждая, а всего за 7 сеансов были показаны 44 учебных кинофильма на разные темы. Вот названия некоторых из них: «Жук-плавунец и его личинки», «Капля крови под микроскопом», «Приготовление теста при помощи электричества», «Водопад Имата», «Семья уток», «От яйца до цыпленка», «Пчелы за работой», «Жизнь пресмыкающихся»². Наиболее действенным из применявшихся методов обучения был экскурсионный метод, которым увлекались многие педагоги того времени, особенно учителя математики и физики.

В Знаменке в 1923–1924 учебном году педагоги проводили экскурсии в соседний совхоз «Просвещение» «для обследования его во всех отношениях», а также в уездный город Яранск для ознакомления с водопроводом, электростанцией, телефонной станцией, типографией, генераторной мельницей и для осмотра сельскохозяйственных машин, а также в обсерваторию для наблюдения в телескоп лунного затмения, на водокачку, ветрянную и паровую (водяную) мельницы, в Знаменскую слесарную мастерскую. Учащиеся совершали учебные экскурсии в деревни для изучения их экономического и культурного состояния³. По завершении экскурсий материал заботливо обрабатывался и в дальнейшем использовался в учебном процессе. В процессе изучения основ наук педагоги стремились, по мере возможности, устанавливать связь между гуманитарными науками, литературой. Плодотворные попытки внедрения политехнического обучения осуществлялись посредством внедрения ручного труда. Разделы курса математики иллюстрировались выполнением практических работ (маршрутные съемки, определение географических координат, геодезические измерения и т. п.).

В штат Знаменского ШГ были привлечены лучшие учителя уезда, а также педагоги, эвакуированные из Москвы и Ленинграда. Математику преподавали М. И. Меркулов, полу-

¹ ГАКО. Ф. 1143, оп. 2а, д.201. Л. 237.

² ГАКО. Ф. 1176, оп. 1, д. 90. Л. 7-8.

³ ГАКО. Ф.1143, оп.2а, д. 270. Л. 191.

чивший образование в Кукарской учительской семинарии¹ и Вятском учительском институте, и М. И. Петров, получивший высшее образование в Петрограде; позднее — А. И. Сычев, ставший в дальнейшем преподавателем вуза. Учителем физики работал Д. Д. Рылов. Успешно вела обучение группа словесников: Е. Я. Киселева, прошедшая губернские «тихомировские» курсы в Вятке в 1900 г.², Л. Д. Глазычев — бывший студент Петроградского университета; позднее — бывший инспектор народных училищ Н. Е. Петухов и В. С. Лобовиков. Обществоведение преподавал молодой коммунист А. И. Тарасов, получивший образование в советско-партийной школе и университете.

Преподавание естествознания в 1918—1922 г. осуществлял А. И. Кондаков, в 1923—1925 г. — агроном В. Н. Щекатуров. Преподавание рисования, лепки, а также композиционно-оформительские работы вели А. Д. Евсеев, — художник, учившийся в молодости в Московской художественной школе под руководством выдающихся живописцев Коровина, Маковского и Поленова, а также получившая художественно-педагогическое образование Г. П. Замбрицкая.

Учителем музыки и пения была жена А. И. Кондакова С. Н. Конда-

кова (23.02.1893—09.05.1972), щедро одаренная музыкально-вокальными данными. Софья Николаевна была прекрасным педагогом. Она посвятила учительской профессии более полувека своей жизни. Окончив в 1930-е гг. вечернее отделение филологического факультета Вятского педагогического института, она проявила себя как один из лучших учителей-филологов.

С. Н. Кондакова работала в ряде школ г. Кирова, в физкультурном и авиационном техникумах. Ее хорошо помнят учителя-словесники старшего поколения. Последние годы жизни она провела в Москве; там и похоронена на Кузьминском кладбище. Кстати, среди ее подруг была уроженка г. Вятки, знаменитая спортсменка, трехкратная абсолютная чемпионка мира по конькобежному спорту Мария Григорьевна Исакова (5.07.1918—25.03.2011). Кстати, Исакова была самой первой советской чемпионкой мира среди представителей всех видов спорта.

Работа Знаменских педагогов была одобрена выездной комиссией ВЦИК, возглавлявшейся известным партийным деятелем С. И. Мицкевичем, кстати, уроженцем Яранского уезда Вятской губернии. Отношение к коммуне со стороны населения поначалу было выжидательным, а то и враждебным. Причины этого были

¹ Помелов В. Б. Кукарское (Советское) учительское училище — первая кузница педагогических кадров в Вятском крае. К 110-летию со времени основания учебного заведения // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014. № 1. С. 67–73.

² Помелов В. Б. Учительские курсы в Вятке при участии Д. И. Тихомирова / Религия и церковь в культурно-историческом развитии Русского Севера: в 2 т.: мат-лы рег. научн. конф. / гл. ред. В. В. Низов. Киров, 1996. Т. 2. С. 293–296.

сугубо политические и религиозные. К тому же, в это время имел место бело-гвардейский мятеж в Яранске и ряде других городов Вятской губернии. В отчете школы-коммуны отмечалось, что «окружающее школу население выделяется своей консервативностью благодаря многолетнему влиянию монастыря»¹.

...Одним из любимых учеников А. И. Кондакова был Ваня Овчинников — отличник учебы, проявивший большие способности к математике. По окончании Знаменской школы в 1923 г. он поступил учиться в Московский финансово-экономический институт. Затем работал в Наркомфине РСФСР. Он погиб на войне, будучи гвардии капитаном. И ведь каких только совпадений не бывает в жизни: осенью 1941 г. И. В. Овчинников командовал ротой ополченцев, в которой состоял рядовым его бывший учитель А. И. Кондаков.

В скором времени благодаря усилиям А. И. Кондакова и созданного им коллектива Знаменский школа-коммуна приобрела известность в губернии. В приказе Вятского губернского отдела образования от 13.08.1920 г. А. И. Кондакову предлагалось даже «составить и разослать по всем уездам губернии подробный очерк организации работ и плана дальнейшей деятельности Знаменской школы-коммуны с надписью «Мате-

риалы по организации школ-коммун и школьных городков “Третьего Интернационала”»².

Более того, «Знаменка» стала одним из лучших учебно-воспитательных учреждений НКП. Поэтому сюда приезжали для изучения опыта педагоги из разных регионов страны. В летние месяцы здесь проходили уездные учительские курсы, зимой — учительские «практикумы» и экскурсии. Подробный анализ и положительная оценка работы Знаменского школьного городка были даны на заседании научно-педагогической секции Государственного ученого совета НКП РСФСР 2 февраля 1924 г.³.

Н. К. Крупская знала о работе Знаменского городка по отчетам и докладам, из беседы с учащимися во время их экскурсии в Москву в 1924 г. и по неоднократным беседам с заведующим. Однако нарождавшейся административно-бюрократической системе ни к чему были коммунарные объединения, и в 1925 г. Знаменская школа-коммуна в числе многих других учреждений подобного типа закончила свое существование. Осенью того же года в с. Знаменка был переведен из г. Яранска сельскохозяйственный техникум. Мальшей разместили по детским домам, а желающие из старших классов поступили в техникум, куда перешли и некоторые педагоги школы-коммуны.

¹ Кондаков А. И. Трудовое воспитание в Знаменской школе-коммуне // Советская педагогика. 1957, №9. С. 97–112. С. 105.

² ГАКО. Ф. 1137, оп. 1, д. 408. Л. 13.

³ Помелов В. Б. Педагоги и психологи Вятского края. Киров, 1993. 84 с. С. 12.

Ликвидация Знаменской школьной коммуны вызвала глубокое сожаление у Н. К. Крупской. Узнав об этом от слушателя Академии коммунистического воспитания Л. В. Мамаева (мужа сестры А. И. Кондакова Людмилы, который до поступления в Академию заведовал Знаменской школой I-й ступени, а в 1924–1925 гг. — всем школьным городком), она воскликнула: «Как? Почему? По чьему распоряжению? Почему не сумели отстоять это важное для народного просвещения дело? Вам следовало обязательно сообщить в НКП мне или Н. В. Чехову... Мы могли бы Вам помочь...»¹. Увы, реально помочь сохранению школьных городков

ни Крупская, никто другой уже не мог. И, конечно, Надежда Константиновна прекрасно понимала это, но, видимо, не хотела признавать свое административное бессилие в разговоре с провинциальным педагогом. О работе Знаменского школьного городка А. И. Кондаков, уже не заставший его ликвидации по причине переезда к новому для себя месту работы, рассказал в своих воспоминаниях, вышедших отдельной большой книгой².

В условиях реформирования системы образования обращение к опыту наших предшественников может дать новый импульс в поиске перспективных форм и методов работы с подрастающим поколением.

Список литературы

1. Баранова, Т. И. Школы-коммуны / Т. И. Баранова // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. — Т.2. — М.: «Большая российская энциклопедия», 1999. — 604 с.

2. Кондаков, А. И. Трудовое воспитание в Знаменской школе-коммуне / А. А. Кондаков // Советская педагогика. — 1957. — № 9. — С. 97–112.

3. Кондаков, А. И. Школы-коммуны. Опыт учебно-воспитательной работы Знаменской школы-коммуны Вятской губернии (1918–1925). — М., 1961. — 160 с.

4. Положение об единой трудовой школе РСФСР. Утверждено на заседании ВЦИК 30.09.1918 г. // Народное образование в СССР. Сборник документов. 1917–1973 / Составители: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. — М.: «Педагогика», 1974. — 560 с.

5. Помелов, В. Б. А. С. Макаренко — современник всех поколений (к 125-летию со дня рождения великого педагога) / В. Б. Помялов // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. — 2013. — №1(1). — С. 157–166.

¹ Помелов В. Б. Знаменский школьный городок // Вятская земля в прошлом и настоящем (К 500-летию вхождения в состав Российского государства): тезисы докладов и сообщений к научн. конф. / под ред. Е. И. Кирухиной. Киров, 23–25 мая 1989 года. Киров, 1989. С. 199–200. С. 200.

² Положение об единой трудовой школе РСФСР. Утверждено на заседании ВЦИК 30.09.1918 г. // Народное образование в СССР. Сборник документов. 1917–1973 / Составители: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. М.: «Педагогика», 1974. 560 с.

6. Помелов, В. Б. Вятский Макаренко / В. Б. Помелов // *Спутник агитатора*. — 1989. — № 12. — С. 29–32.
7. Помелов, В. Б. Знаменский школьный городок / В. Б. Помелов // *Вятская земля в прошлом и настоящем* (К 500-летию вхождения в состав Российского государства): тезисы докладов и сообщений к научн. конф. / под ред. Е. И. Кирюхиной. — Киров, 23–25 мая 1989 года. — Киров, 1989. — С. 199–200.
8. Помелов, В. Б. Кукарское (Советское) учительское училище — первая кузница педагогических кадров в Вятском крае. К 110-летию со времени основания учебного заведения / В. Б. Помелов // *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. — 2014. — № 1. — С. 67–73.
9. Помелов, В. Б. Педагоги и психологи Вятского края / В. Б. Помелов. — Киров, 1993. — 84 с.
10. Помелов, В. Б. Первый выпускник Вятского учительского института / *Вятская Земля в прошлом и настоящем*: в 2 т.: мат-лы II-й рег. научн. конф. / отв. ред. Е. И. Кирюхина, зам. отв. ред. В. В. Низов и В. Б. Помелов. — Т. I. — Киров, 1992. — С. 215–216.
11. Помелов, В. Б. Открытие Вятского учительского института / *Вятская Земля в прошлом и настоящем*: в 2 т.: мат-лы 2-й рег. научн. конф. / отв. ред. Е. И. Кирюхина, зам. отв. ред. В. В. Низов и В. Б. Помелов. — Т. I. — Киров, 1992. — С. 197–199.
12. Помелов, В. Б. Открытие Вятского учительского института / В. Б. Помелов // *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. — 2014. — № 5. — С. 123–130.
13. Помелов, В. Б. Учительские курсы в Вятке при участии Д. И. Тихомирова / В. Б. Помелов // *Религия и церковь в культурно-историческом развитии Русского Севера*: в 2 т.: мат-лы рег. научн. конф. / гл. ред. В. В. Низов. — Киров, 1996. — Т. 2. — С. 293–296.
14. Постановление СНК РСФСР о сети Наркомпроса РСФСР от 2.08.1923 // *Известия*. — 3. 08. 1923.
15. Распоряжение Президиума ВЦИК и Наркомпроса РСФСР всем губернским и уездным исполкомам и отделам народного образования об организации детских домов и школ III-го Интернационала // *Известия*. 10.08.1920. — № 175 (1022).
16. Государственный архив Кировской области (далее — ГАКО). Ф. 1137, оп. 1, д. 47.
17. ГАКО. Ф. 1137, оп. 1, д. 408.
18. ГАКО. Ф. 1143, оп. 1, д. 47.
19. ГАКО. Ф. 1143, оп. 2а, д. 13.
20. ГАКО. Ф. 1143, оп. 2а, д. 47.
21. ГАКО. Ф. 1143, оп. 2а, д. 201.
22. ГАКО. Ф. 1143, оп. 2а, д. 270.
23. ГАКО. Ф. 1176, оп. 1, д. 78.
24. ГАКО. Ф. 1176, оп. 1, д. 90.
25. ГАКО. Ф. 1177, оп. 1, д. 195.
26. ГАКО. Ф. 1189, оп. 1, д. 1.
27. ГАКО. Ф. 1189, оп. 1, д. 15.
28. ГАКО. Ф. 1189, оп. 1, д. 22.
29. ГАКО. Ф. 1189, оп. 1, д. 26.
30. ГАКО, ф. Р-139, оп. 1, д. 126.
31. ГАКО, ф. Р-2304, оп. 6, д. 736.

M. Savin

THE FORMATION OF PEDAGOGICAL THEORY IN SOVIET RUSSIA (1917-1931)



УДК 37(091)(47)“1917/1931”

ББК 74.03(2)6

This article is devoted to the problem of the early development of Soviet pedagogy. The publication shows the main directions of development of pedagogical thought in Soviet Russia (1917–1931). The main approaches to the future of the Soviet education system are shown. At the same time, the article outlines the political aspects of the formation of the original Soviet pedagogy.

Key words: education; history of pedagogy; history of education; pedagogical theory; influence of the social environment.

М. В. Савин

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ В СОВЕТСКОЙ РОССИИ

Статья посвящена анализу проблем развития молодой советской педагогики. Публикация показывает важнейшие направления педагогической мысли Советской России (1917-1931). Описываются основные подходы к организации советской системы образования. Определяются политические аспекты формирования оригинальной советской педагогики.

Ключевые слова: образование, история педагогики, история образования, педагогическая теория, влияние социальной среды.

The emergence of the Soviet state after the 1917 revolution caused the need to create a new pedagogical theory based on Marxism.

Indeed, accordingly, the early socialist doctrines, the concepts of utopian

communism, and, above all, Marxist philosophy, served as the ideological and theoretical foundations for the development of a democratic orientation in Russian pedagogy. The relative liberalism of the Soviet society of the 1920s.

The twentieth century led to the penetration and adaptation of the advanced teachings of this time to Soviet pedagogy — behaviorism, Gestalt psychology, psychoanalysis, early genetic teachings, sociology, socionics and pedology.

However, the period of the 1920s represents a time of intensive theoretical search for ways and means of democratization of the national school.

In the period of 1917–1931 the problem of creation of the new socialist school was extremely actual. Soviet pedagogy in this period developed under the strong influence of the concepts of socialist society, the ideas of utopian communism and, above all, Marxism.

In the 1920s Soviet society was relatively liberal.

Therefore, the pedagogy of this time borrowed many ideas of Western science such as behaviorism, Gestalt psychology, psychoanalysis, sociology, socionics and pedology.

This was a unique period in the development of Russian science and education. 1920s were the glory days of such famous Russian teachers as P. P. Blonsky, A. P. Boltunov, G. O. Gordon, A. G. Kalashnikov N. K. Krupskaya, A. V. Lunacharsky, A. S. Makarenko, A. P. Pinkevich, M. M. Pistrak, M. N. Pokrovsky, S. T. Shatsky, V. N. Shulgin.

In the theoretical heritage of teachers of this time, the issues of the democratic goals of the educational process, the variability, the profile, the multiplicity of educational content, the specificity of the application of fundamentally new teaching methods as the design, Dalton-plan,

brigade-laboratory form of education were received.

In this case, several, partly antagonistic, directions of these searches are denoted — ideas of school autonomy based on the principles of its depoliticization and deideologization; ideas of pedagogization of the environment on the basis of the principles of its relationship with social processes; the idea of dying out of the school on the basis of the principles of its alternativeness to family and social education.

At this time, two points of view on the future of the Soviet school emerged. The first approach, which was presented in the works of P. Blonsky, A. Kalashnikov and A. Pinkevich accentuated the importance of the personality of the teacher in the development of the school. The most important thing in school development is the “teacher-student” relationship.

Another point of view was presented by N. Krupskaya, A. Lunacharsky and V. Shulgin, which determined the value of the state role in the development of the education system.

The first Minister of education of Soviet Russia (so called The People’s Commissar of Education), Anatoly Lunacharsky, have influenced the development of the Soviet pedagogical theory. Lunacharsky, being a man of liberal convictions, held this post during the first twelve years of the Soviet state.

In 1923-year Lunacharsky declared that the school should be “objective and apolitical,” “free institution,” in which the teacher should be “the child’s free guide on the way to becoming a wise and beautiful adult”¹

He wrote “the person of a herd is easily subordinate to any form of Bonapartism and dictatorship. The herd man cannot be critical of what life gives him. We must develop the features, talents and special skills that a person chose for himself, and which society has indicated to him”¹

The purpose of the true communist education, considered A. V. Lunacharsky is the all-round development of man, the builder of a new, socialist society.

He wrote “A man of a socialist society is, first of all, a man of labor, armed with the knowledge of his age, uniting in himself a fully trained worker and at the same time a master of life ... We want to educate a man who would be as harmonious as possible moral and spiritual. He received a full general education and could easily acquire mastery in any field”².

Occupying the post of The Minister of Education A. Lunacharsky tried to democratize Soviet education and borrow elements of the American school, such as the Dalton Plan and the project teaching method.

One of Lunacharsky’s initiative in that period was the use in Soviet education collegial management, autonomy of schools, teacher, student and parent self-government.

The pedagogical theory of A. S. Makarenko had an important role in the Soviet pedagogy at that time. 1920s is

the period of formation of his pedagogical system. It was at this time that the so-called “logic of Collective education” Makarenko evolved as a scientific theory. A. Makarenko led an ideological struggle with numerous opponents. Soviet scientist has repeatedly confessed that the whole history of his pedagogical system is a struggle for existence⁴

The notions of discipline, collective and collectivism, being central to his pedagogical beliefs, have had a significant impact on the development of education in Russia.

Makarenko defined school discipline as a sign of organized society; as exact feeling of their position in the social environment; as optimal attitude of the person and society; as reasonable subordination to public order; as a way of laziness containment; as a result of the social contract; as a natural state and a sign of any collective.

A. Makarenko never opposed the discipline and the of freedom. He wrote “Will of human being is the phenomenon directly opposite to freedom. Will is not freedom, it is a restriction, it is a phenomenon derived from leveling the discipline”.

In his opinion, discipline is the first sign of freedom. Discipline is not a rigid system of external influences on the person. Discipline is the inner state of man. Makarenko wrote “Our discipline is the connection of full consciousness with

¹ Kotrjahov N.V., Holms L.E. *Teoria i praktika trudovoi shkoly v Rossii (1917–1932 гг.)*. – Kirov: GPI Lenina, 1993. p. 13.

² Lunacharsky A. V. *O vospitanii i obrazovanii*: Sbornik / Editor: A.M. Arsenjeva ets. – M.: Pedagogica, 1976. p. 307.

³ Ibid, p. 26.

⁴ Makarenko A. S. *Pedagogicheskie sochinenia.*: v 8 t. – M.: Pedagogica, 1983, T. 1. p. 285.

the external form... Our discipline is the connection of full consciousness with the internal form.” Thus, discipline develops from external forms to internal discipline or self-discipline.

Consequently, he wrote “Discipline has a collective, mass character, and therefore it is possible only in the collective”¹. Makarenko did not oppose individuality to the collective. On the contrary, full personification of human being is possible only in collective and through collective: “There is no personality outside of society as there is no individuality without a collective. All the existing views on the collective as a mechanical sum of individuals are untenable, as well as the idea that the team is leveling the personality is vulgar. The team does exalt the personality”².

Emphasizing the opposite essence of freedom in relation to the will and the collective in relation to the crowd, A. Makarenko wrote: «It is impossible to imagine the collective, as simply as to take the sum of individuals. The team is socially living organism. Like the living body it has organs, power, responsibility, proportion of parts, interdependence, and if it is not, that is a crowd”³

Hence, the difference of the collective from the crowd is the presence of consciousness, socially significant purpose of activity and presence of internal bodies of management (self-government). In the right collective there is no disharmony between the goals shared and private, on the basis of which collectivism, according

to A. Makarenko’s ideas, is laid in the very nature of human society, and especially in the nature of youth: “A child, a teenager, a young man cannot to be satisfied with mental life only in conditions of isolation, but aspire to communication, being by the nature collectivist”⁴.

But extremely radical views appeared in the development of Soviet pedagogy at this time.

The one of the most famous radical of that time was the director of the department of education in the Kostroma region V. Nevsky. In the monograph “Schools is the club of the working youth”, he argued the principle of the election of teachers by the students themselves. All teachers, mentors and school administrators must be selected by the students themselves. Any teacher who has not been chosen should be fired. Nevsky wrote: “There are no teachers and mentors in life, so they should not be in the schools. It is necessary to organize the life itself, and in the school, it is necessary for the students themselves to lead the entire life of their school organization”⁵. These ideas were the beginning of «The school dying conception” — radical and extremely popular theory in Soviet Russia at that time.

Another influential concepts of the development of the Soviet school 1920s was the idea of “pedagogization of the environment”. Such famous soviet pedagogues as M. Krupenina and V. Shulgin had a negative attitude towards the tradi-

¹ Ibid, p. 130.

² Ibid, p. 285.

³ Ibid, p. 231.

⁴ Makarenko A. S. *Pedagogicheskie sochinenia.*: v 8 t. – M.: Pedagogica, 1983, T. 5. P. 231.

⁵ Nevsky V. *Shkoly – klub trudjashegosja junoshestva.* – Kostroma, 1920. P. 29.

tional comprehensive school. They called it “school of study.” This school, upon their opinions, is doomed to die¹.

Such famous educators as V. Vasilyeva, A. Ivanov, A. Naryshkin, A. Poselyaninova, N. Korst, N. Panova believed that children being brought up outside the home, outside the family and outside of society, would not be exposed to the ravages of existing traditions and prejudices. Ultimately, they would become a “new type” of people who can build a perfect communist society. Neither the family nor the school, but only special public institutions will be able to give a real communist education. Therefore, the state should assume the functions of education of new citizens.

Another representative of radical pedagogy A. Sabovich, the author of the utopian works “USSR after 15 years” and “Cities of the future and the construction of socialist life”, proposed the organization of public education of children through the special children’s cities. Such children’s Megapolis will be isolated from the rest of society, in order to prevent the influence of society on pupils. Adults will be allowed there only with special passes.

In such children’s cities, it was proposed to organize special children’s factories and factories for the labor education of students and for the Soviet economy. Houses for adults and plants will be located in concentric circles, gradually moving away from the center (like the utopia of T. Campanella’s “City of the Sun”).

¹ Venderovskaja R. B. *Otechestvennaja shkola 20-h godov (v poiskah pedagogicheskogo ideala)*. – M.: Izdatelstvo ROU, 1996. Pp. 72–74.

² Op. by: Fedorova N. M. *Stanovlenie sovetskoi shkoly v 1918–1931.: Diss. ... cand. ped. science* – SPb.: Rossiiskii GPU A.I. Gertzena, 2001. P. 75.

³ Stenogramma 1-st Vserossiiskoi konferencii rabotnikov detskih domov. – M., 1927. P. 18.

Other supporters of similar ideas as A. Naryshkin, A. Ivanov, F. Ivanov developed the theory “The system of public service family”. They argued the need to create not only schools, kindergartens, but also special “cells of communist education.” These will be educational boarding schools, farm facilities, summer schools, summer cottages, dormitories, forest schools, school workshops and children’s farms. These will be independent educational institutions in the system of public education, where children spend all their free time from school, will be outside the family.

Material maintenance of children in these institutions will be borne by parents. A. Naryshkin wrote “... giving children back to a public education institution does not mean at all that parents deny themselves any obligations towards children ... first of all, parents should materially participate in this matter, allocating part of their earnings to pay maintenance costs children in public institutions”²

In 1927, the All-Russian Conference of Education Workers was held. F. Ivanov described the merits of “orphanage” education in speech at the conference: “In order to reverse the negative attitude towards orphanages, it is necessary to popularize the work of the best orphanages, to convince workers and peasants of the incomparable advantage of the orphanage public education to family, and even more so street one!”³

A. Pinkevich said at the conference: "In orphanages, we can create a new nurturing environment ... we are modern educators. In schools we are powerless in many cases; home, out-of-school environment is often stronger than us..."².

A moderate in his pedagogical views A. V. Lunacharskiy partly shared these views. At the same conference, he outlined the guidelines for the activities of the Commissariat of Public Education, headed by him, as follows: "... Children's home is the best form of upbringing of children — the upbringing of a genuinely socialist, pulling out the kids from the family situation and its petty bourgeois way"³.

In the early 1930s, due to the strengthening of Stalin's policies, these areas were destroyed. Since the second half of the 1930s there has been a decline in the activity of teachers. An indicator of this can be at least the fact that if in the first half of the 1920s only four ma-

gor congresses of educators took place. In 1930 — The 1st All-Russian Congress on Polytechnic Education and the All-Russian Congress on general education, in 1931 — The All-Union Congress of Pedologists, in 1932 — the 8th Congress of Educators. In 1940s — 1950s congresses are no longer convened⁴. In Soviet pedagogy, totalitarian campaigns began to predominate.

In the mid 1930-s many areas of social knowledge, such as socionics, genetics, anthropology, sociology, psychoanalysis, and pedology, were subjected by the Communist Party and the government to harsh and unjust criticism. The personality of the pupil was considered as a passive object — the recipient only of any pedagogical influence.

Consequently, the Soviet school since the beginning of the 1930s became a variant of the classical Prussian gymnasium.

Bibliography

Fedorova N. M. Stanovlenie sovetskoi shkoly v 1918—1931.: Diss. ... cand. ped. science — SPb.: Rossiiskii GPU A. I. Gertzena, 2001. 184 p.

Kotrijahov N. V., Holms L. E. Teoria i praktika trudovoi shkoly v Rossii (1917—1932). — Kirov: GPI Lenina, 1993. 137 p.

Lunacharskiy A. V. O vospitanii i obrazovanii: Sbornik / Editor: A. M. Arsenjeva ets. — M.: Pedagogica, 1976. 427 p.

Makarenko A. S. Pedagogicheskie sochinenia.: v 8 t. — M.: Pedagogica, 1983, T. 1. p. 368 p.

Makarenko A. S. Pedagogicheskie sochinenia.: v 8 t. — M.: Pedagogica, 1983, T. 5. 336 p.

Narodnoe obrazovanie v RSFSR / Editor M. P. Kashina i E.M. Cheharina. — M.: Prosveshenie, 1969. 267 p.

Nevsky V. Shkoly — klub trudjashegosja junoshstva. — Kostroma, 1920. 39 p.

Pinkevich A. P. Pedagogica. Uchebnoe posobie: V 2 t. Izd. .5. — T. 2. — M.: Rabotnik prosveshenia, 1929. 324 p.

Stenogramma 1-st Vserossiiskoi konferencii rabotnikov detskih domov. — M., 1927. 72 p.

Venderovskaja R. B. Otechestvennaja shkola 20-h godov (v poiskah pedagogicheskogo ideala). — M.: Izdatelstvo ROU, 1996. 102 p.

² Pinkevich A. P. Pedagogica. Uchebnoe posobie: V 2 t. Izd. .5. — T. 2. — M.: Rabotnik prosveshenia, 1929. P. 261.

³ Stenogramma 1-st Vserossiiskoi konferencii rabotnikov detskih domov. — M., 1927. P. 18.

⁴ Narodnoe obrazovanie v RSFSR / Editor M. P. Kashina i E.M. Cheharina. — M.: Prosveshenie, 1969 r. P. 67.

Н. В. Саратовцева

ХРИСТИАНСКОЙ ТРАКТОВКЕ ПОНЯТИЯ «УЧИТЕЛЬ»



УДК 37.01
ББК 74в

Статья посвящена толкованию понятия «учитель». Автор утверждает, что сегодня необходимо вернуть его истинный смысл, поскольку важно возродить его правильное понимание, а вместе с тем престиж и авторитет этого высокого звания. Отмечая, что понятие «учитель» с древнейших времен считалось священным, в статье сделан акцент на возвышенном смысле христианской трактовки основных категорий педагогики.

Ключевые слова: учитель; воспитатель; наставник; педагогика; учительский труд; обучение; воспитание.

N. V. Saratovtseva

THE CHRISTIAN INTERPRETATION OF THE CONCEPT «TEACHER»

Article is devoted to interpretation of the concept «teacher». The author claims that today it is necessary to return its true sense as it is important to revive his correct understanding, at the same time prestige and authority of this high rank. Noting that the concept «teacher» since the most ancient times was considered as sacred, in article the emphasis on sublime sense and Christian interpretation of the main categories of pedagogics is placed.

Key words: teacher; tutor; mentor; pedagogics; teacher's work; training; education.

Сегодня все чаще труд учителя воспринимается как образовательная услуга. Так, человек за определенную денежную плату может пройти обучающие курсы английского языка или вождения для того, чтобы приобрести необходимые знания и навыки.

Эти знания и навыки, в свою очередь, важны для него с точки зрения практического применения — получение прибыли от своего труда. В данной логике труд учителя представляет некий рыночный сегмент, позволяющий приобретать людям полезное знание.

Подобные ситуации ведут к крайней недооценке роли учителя, которая может привести к серьезным проблемам трансляции духовного опыта из поколения в поколение. Традиционно слово «учитель» имеет глубокий смысловой шлейф, вернув аксиологическую составляющую которого можно возродить престиж и авторитет этого высокого звания.

Происхождение слова «учитель» относится к тому времени, когда возникла необходимость передачи знаний и опыта от поколения к поколению. Толковый словарь С. И. Ожегова дает следующее определение: «Учитель — лицо, которое обучает чему-либо, преподаватель, человек, который учит чему-либо»¹.

Российская педагогическая энциклопедия представляет учителя как «специалиста, ведущего учебную и воспитательную работу с учащимися, передающего общественный опыт новым поколениям, подготавливающего к жизни и трудовой деятельности»². Современные педагоги склонны к отождествлению понятий «учитель», «наставник», «воспитатель». Квинтэссенцию этих понятий

выразил В. А. Сластенин, который писал: «Учитель — это человек, который не только передает знания, но и воспитывает, его главная функция — “сотворение личности”, утверждение “человека в человеке”»³.

Понятие «учитель» с древнейших времен считалось священным, а основные педагогические категории имеют христианскую трактовку, одухотворены, несут возвышенный смысл, непосредственно соотносятся с нравственным миром человека: «воспитание» («напитывание всем полезным для жизни земной и небесной»), «образование» (развитие человеческого образа и подобия Бога) и т. д.

Русский религиозный философ, богослов Василий Васильевич Зеньковский (1881–1962) считал, что педагогика — боговдохновенное искусство⁴. В работах конца 20-х — начала 30-х гг. XX в. он попытался «построить основные понятия педагогической системы в свете Православия»⁵. Так, в книге «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» он писал: «...надлежащее свое осмысление педагогическое творчество может найти лишь на почве религии,

¹ Толковый словарь Ожегова С. И. Режим доступа: URL: <http://www.вокабула.рф/словари/толковый-словарь-ожегова/учитель> {дата обращения: 09.08.2018}.

² Российская педагогическая энциклопедия. Режим доступа: URL: <http://www.вокабула.рф/энциклопедии/российская-педагогическая-энциклопедия/> учитель {дата обращения: 09.08.2018}.

³ Сластенин В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений; под ред. В. А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с. 126 с.

⁴ Загрекова Л. В. Миссия учителя в контексте идей христианской педагогики // Историко-педагогический журнал. 2012. № 2. С. 107–118. С. 109.

⁵ Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии // Зеньковский В. В. Педагогические сочинения / сост. Е. Г. Осовский, О. Е. Осовский. Саранск: Красный Октябрь, 2002. С. 206–294. С. 206.

в частности — в системе христианской антропологии»¹. Поэтому так родственны педагогические категории с христианскими.

Понятия «учитель», «ученик» встречаются еще в Евангелии и Апостольских писаниях. В них представлен эталон учительской деятельности в образе Иисуса Христа — Бога и человека, пришедшего в мир для спасения людей через добровольное страдание на кресте. Именно он является истинным Педагогом, утверждает в своем сочинении «Педагог» христианский апологет и проповедник Священного Писания Климент Александрийский. Климент указывает на действия Христа как на величайший пример для воспитания².

Подтверждения этому положению можно найти в творениях Святител Иоанна Златоуста («Беседы на книгу Бытия» и «Толкование на Евангелие от Иоанна Богослова»). «Бог, — писал Свяtitель, — от начала промышлял о нашем роде, как научал полезному, когда не было письмен и не дано было Писания...»³. Евангелие повествует о пришествии Бога на землю, где он продолжил свое учение, суть которого заключалась в передаче нового знания — откровения о Царствии Небесном. Впоследствии его восприимщиками стали апостолы и ученики, посвятившие жизнь проповеди Евангелия и распространению христианской веры, в соответствии со словами Спасителя

«...идите, научите все народы, крестя их во имя Отца и Сына и Святаго Духа, уча их соблюдать все, что я повелел вам» (Евангелие от Матфея, гл. 28. 19–20). Таким образом, Бог — первый и главный учитель.

Высший смысл звания «Учитель» Христос навсегда удержал за Собой: «Вы называете Меня Учителем и Господом, и правильно говорите, ибо Я точно то» (Ин.13:13). И апостолам Он заповедовал быть прежде всего и больше всего учителями. Божественное Откровение нередко называется «учением».

Таким образом, учитель в православии должен стремиться к творению правды и добра, к воссозданию образа Божия, образа любви и мира в душах своих учеников, стараться не навредить, не научить плохому.

Для автора этой статьи понятие «учитель» имеет глубокую смысловую нагрузку. Это не только человек, занимающийся педагогической деятельностью в образовательной организации и реализующий функции воспитания и обучения; это авторитет в педагогике отношений, глава педагогического учения, имеющий своих последователей. Это и преподаватель, и ученый, и педагог, и воспитатель, и наставник.

«Учитель — свеча, которая светит другим, стгорая сама», — именно эти слова, принадлежавшие английскому писателю Д. Руффини, наиболее вер-

¹ Там же. С. 206.

² Маслов Н. В. Православное воспитание как основа русской педагогики (по трудам схии-мандрита Иоанна (Малова). М.: Самшитиздат, 2006. 544 с. С. 118, 120.

³ Православная онлайн библиотека «Святоотеческое наследие». Режим доступа: <http://www.biblioteka3.ru/> {дата обращения: 09.07.2018}

но и полно отражают суть учительского труда. Не случайно символом педагогической профессии, символом учительства стал пеликан — птица, отдающая свою кровь, жизненную энергию, жизнь своим птенцам.

В христианской педагогике любовь утверждает жертвенный характер учительской профессии. Поистине, воспитывать детей может только тот, кто их любит. Лишь любовь способна понять любого ребенка и быть терпелива к нему. Ни опыт, ни наука сами по себе, без любви не помогут учителю. Согласно словам апостола Павла, «любовь не раздражается, не ищет своего»¹. Она позволяет всецело отдать себя детям и поставить свои интересы и личную жизнь на второй план.

Сегодня важно понимание педагогической деятельности как блага и служения, а не как услуги. Это подчеркивает и министр просвещения О. Ю. Васильева, считая, что необходимо формировать правильное отношение к профессии учителя, поскольку деятельность учителя — это служение².

Не менее важным принципом учительского труда является принцип воспитывающего обучения. Такие понятия, как «учитель», «наставник», «воспитатель» очень близки по своему лексическому значению. Анализ

творений Иоанна Златоуста только подтверждают это. Следует отметить, что на протяжении всей истории развития образования и педагогической мысли ведущие педагоги не противопоставляли обучающую и воспитывающую функции. Более того, учителя рассматривались как воспитатели. Великий русский писатель, основатель и учитель школы для крестьянских детей в Ясной Поляне Лев Николаевич Толстой (1828—1910) в своей статье «О воспитании (Ответ на письмо В. Ф. Булгакова)» (1909 г.) отстаивал тезис о единстве воспитания и образования — «нельзя воспитывать, не передавая знаний, всякое знание действует воспитательно»³. Подобного мнения придерживается и современная педагогика: обучая, всегда воспитываешь.

Истинный учитель — это устроитель личности своего ученика. Не случайно Святитель Иоанн Златоуст сравнивает духовного воспитателя с художником (скульптором), тщательно ваяющем свою статую. Подобным образом поступает и педагог, помогая своим подопечным найти себя и свое место в жизни, избавиться от дурного и приобрести необходимое.

Важным требованием к учительской профессии является компетентность. Во-первых, учитель должен обладать достаточным уровнем спе-

¹ Цит. по: Волков С. Н., Саратовцева Н. В. История педагогики и философия образования: Учебное пособие. Пенза: Изд-во ПензГТУ, 2014. 268 с. С. 64.

² Ольга Васильева: нужно отказаться от термина «образовательные услуги». Режим доступа: URL: <https://ria.ru/society/20160830/1475622923.html> {дата обращения: 23.10.2016}.

³ Волков С. Н., Саратовцева Н. В. История педагогики и философия образования: Учебное пособие. Пенза: Изд-во ПензГТУ, 2014. 268 с. С. 163.

циальных (предметных) знаний. Он должен быть хорошо воспитан и широко образован. «Учитель, — утверждает Иоанн Златоуст, — должен иметь всесторонне развитый ум»¹. Во-вторых, нужна специальная методическая подготовка. Без нее, даже при совершенном знании своего предмета, образовательная деятельность учителя невозможна. Без педагогического «инструментария» невозможно передать знания и сформировать умения и навыки. Эту мысль подтверждает святитель Иоанн: «Учитель должен знать, как нужно учить здравому ученику»¹. Такой учитель и «наставляет», и «советует», и «вразумляет»; ему принадлежит ведущая роль в воспитании и обучении. Свои первые уроки педагог подает не словом, а примером. «Приди и виждь» — один из ключевых принципов христианской педагогики. «Можно много и правильно говорить, но жизнь должна соответствовать словам», — наставляет Святитель Иоанн Златоуст. Учитель, по мнению Святителя, должен быть образцом благородства: «Сила его проповеди, — пишет святитель, — зависит больше не от учения, а от его дел и жизни. Кто может быть несчастнее того учителя, ученики которого только тем и спасаются, что не смотрят на его жизнь»². «Учительство без дел, — продолжает он, — не приносит

никакой пользы, но даже приносит великий вред».

Святитель Феофан Затворник, подчеркивая важность педагогического труда и значимость личности воспитателя, писал: «Воспитатель должен пройти все степени христианского совершенства, чтобы впоследствии в деятельности уметь держать себя, быть способным замечать направления воспитываемых и потом действовать на них терпением, успешно, сильно, плодотворно. Это должно быть сословие лиц чистейших, богоизбранных и святых. Воспитание из всех святых дел самое святое»³.

Главное в наставнике, отмечает Святитель, — это «благочестие искреннее, неподдельное, и при нем Православие... У неправославного дух не тот; сим духом и он весь пропитан, и все его знания. Он успеет передать его, хотя бы учил только языку»⁴.

Подтверждение тому, что убедительней всяких речей является пример учителя, мы находим и у великого русского педагога, основоположника отечественной педагогической науки, православного «учителя русских учителей» Константина Дмитриевича Ушинского (1823—1871), который отмечал: «Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно действовать только убеждением. Всякая программа пре-

¹ Православная онлайн библиотека «Святоотеческое наследие». Режим доступа: <http://www.biblioteka3.ru/> {дата обращения: 09.07.2018}.

² Там же.

³ Феофан Затворник, святитель. Православие и наука. Руководственная книга изречений и поучений / сост. Игумен Феофан (Крючков). М.: Даниловский благовестник, 2009. 675 с. С. 527.

⁴ Там же. С. 525.

подавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждение воспитателя останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности. Самый бдительный контроль в этом деле не поможет. Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретая теплотой его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы»¹.

Непрерывное самообразование и самосовершенствование — важные условия успешности учительского труда. Учитель «должен сначала научить самого себя», — пишет Святитель Иоанн Златоуст².

Следует заметить, что в какой-то степени самообразование учителя аналогично самосовершенствованию верующего человека. Верующий человек всегда на пути к Богу. Он постоянно работает над собой, и его образ жизни является поучительным для воспитанников. Особенность педагога в том, что он является одновременно и субъектом, и объектом учительской деятельности.

На эту особенность обратил внимание чешский педагог-гуманист, писатель, общественный деятель, епископ Чешскобратской церкви, основоположник научной педагогики, систематизатор и популяризатор классно-урочной системы Ян Амос

Коменский (1592–1670): «Я готов стать учителем учителей, если можно чему-нибудь их научить, и я готов стать учеником учеников, если только можно у них чему-либо научиться»³. Особый интерес представляют взгляды и отношение Яна Амоса Коменского к учительской деятельности, поскольку в них отражен собственный его опыт как богослова и учителя-практика. Он писал: «Быть учителем — дар Божий, и если человек чувствует в себе это призвание, то может посвятить ему всю свою жизнь»⁴. Учителями, по мнению Я. А. Коменского, должны стать люди почтенные, мудрые, небожные, деятельные. Коменский был глубоко уверен в том, что никто не может сделать людей нравственными или благочестивыми, кроме нравственного и благочестивого учителя.

Удивительно верны и лаконичны требования к учителю, сформулированные Я. А. Коменским: «...быть для учеников в пище и одежде — образцом простоты; в деятельности — примером бодрости и трудолюбия; в поведении — скромности и благонравия; в речах — искусства разговора и молчания...»⁵.

Учитель, посвящая свою жизнь педагогическому труду, имеет еще ряд социальных и семейных статусов. Переход в такие всевозможные системы отношений, как «я и

¹ Ушинский К. Д. Педагогические сочинения // Сост. С. Ф. Егоров. В 6 тт. Т. 5. М.: АПН СССР, 1988. 528 с. С. 168–169.

² Православная онлайн библиотека «Святоотеческое наследие». Режим доступа: <http://www.biblioteka3.ru/> {дата обращения: 09.07.2018}.

³ Основные педагогические идеи Я. А. Коменского. Режим доступа: URL: <http://www.dealeducation.ru/gowems-995-4.html> {дата обращения: 09.08.2018}.

⁴ Там же.

⁵ Там же.

учителя», «я — учитель», «мои дети и учитель», «мои дети и мой ученик — их учитель» не может не совершенствовать педагогическое мастерство. Рефлексируя, педагог встает и в позицию обучающего (дающего), и в позицию обучаемого (приобретающего).

В заключение отметим, что каким бы насыщенным современными тех-

нологиями образовательный процесс не был, значимость в нем учителя как культурной константы непреходяща. Обращение к историко-генетической реконструкции понятия «учитель» позволяет возродить его подлинный смысл, оценить значимость его труда, вернуть престиж и авторитет профессиональной педагогической деятельности.

Список литературы

1. Волков, С. Н. История педагогики и философия образования: Учебное пособие / С. Н. Волков, Н. В. Саратовцева. — Пенза: Изд-во ПензГТУ, 2014. — 268 с.
2. Гусейнов, А. Э. У истоков российской педагогики. Выдающийся русский педагог П. Г. Редкин: Монография / А. Э. Гусейнов, Е. Г. Супонева. — Саратов: «Наука», 2007. — 183 с.
3. Загрекова, Л. В. Миссия учителя в контексте идей христианской педагогики / Л. В. Загрекова // Историко-педагогический журнал. — 2012. — № 2. — С. 107–118.
4. Зеньковский, В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский // Зеньковский В. В. Педагогические сочинения / сост. Е. Г. Осовский, О. Е. Осовский. — Саранск: Красный Октябрь, 2002. — С. 206–294.
5. Ломоносов Михаил Васильевич. Режим доступа: URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Ломоносов,_Михаил_Васильевич {дата обращения: 09.07.2018}.
6. Маслов, Н. В. Православное воспитание как основа русской педагогики (по трудам схииеромандрита Иоанна (Малова) / Н. В. Маслов. — М.: Самшитиздат, 2006. — 544 с.
7. Ольга Васильева: нужно отказаться от термина «образовательные услуги». URL: <https://gia.ru/society/20160830/1475622923.html> {дата обращения: 23.10.2016}.
8. Основные педагогические идеи Я. А. Коменского. Режим доступа: URL: <http://www.dealeducation.ru/gowems-995-4.html> {дата обращения: 09.08.2018}.
9. Российская педагогическая энциклопедия. Режим доступа: URL: <http://www.вокабула.рф/энциклопедии/российская-педагогическая-энциклопедия/учитель> {дата обращения: 09.08.2018}.
10. Сластенин, В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.
11. Толковый словарь Ожегова С. И. Режим доступа: URL: <http://www.вокабула.рф/словари/толковый-словарь-ожегова/учитель> {дата обращения: 09.08.2018}.
12. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения / К. Д. Ушинский // сост. С. Ф. Егоров. В 6 тт. — Т. 5. — М.: АПН СССР, 1988. — 528 с.
13. Феофан Затворник, святитель. Православие и наука. Руководственная книга изречений и поучений / сост. Игумен Феофан (Крючков) / св. Феофан Затворник. — М.: Даниловский благовестник, 2009. — 675 с.
14. Православная онлайн библиотека «Святоотеческое наследие». Режим доступа: <http://www.biblioteka3.ru/>

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



Л. Н. Антонова

СОЦИАЛЬНАЯ ЗАЩИТА ДЕТСТВА В ЗАПАДНЫХ СТРАНАХ (вторая половина XX в.)¹

УДК 37.013.42(4-15+73)

ББК 74.664

Автор статьи характеризует основные формы защиты детей и молодежи от рисков, рассматривая ведущие тенденции такой защиты в зарубежном образовании в двух основных ракурсах данной проблемы: социально-партнерские технологии воздействия на молодежные риски в странах «золотого миллиарда» и основные подходы к управлению молодежными рисками в различных западных странах с помощью социально-педагогической поддержки.

Ключевые слова: зарубежная педагогика; социальное партнерство; детские и подростковые риски; социально-педагогическая помощь; социальный работник.

L. N. Antonova

SOCIAL PROTECTION OF CHILDREN IN WESTERN COUNTRIES (second half of XX century)

The author characterizes the main forms of protection of children and youth from risks, considering the leading trends of such protection in foreign education in two main aspects of the problem: social and partnership technologies of impact on youth risks in the countries of the “Golden billion” and the main approaches to the management of youth risks in various Western countries with the help of socio-pedagogical support.

Key words: foreign pedagogy; social partnership; child and adolescent risks; social and pedagogical assistance; social worker.

¹ Печ. по: История педагогической мысли и практики образования в России и мире: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. – М. : АСОУ, 2018. – 328 с. – С. 207–229. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 120).

Расширение рамок социального партнерства характерно для развития всего мирового сообщества, начиная с 1950-х гг. Во многих странах накоплен позитивный опыт установления партнерских отношений в сфере образования, нацеленных прежде всего на вовлечение в эту сферу молодых людей, ранее не учившихся или закончивших лишь начальную школу¹. Тенденции, складывавшиеся в развитии технологий социального партнерства в сфере образования стран Запада на протяжении 1950-х — первой половины 1980-х гг., представляли собой противодействие разнообразным рискам, свойственным учащейся молодежи в современном обществе, на основе возможностей, имманентно присущих самой сфере образования. Как показало изучение содержания и направления реформ образования в странах Запада во второй половине 80-х — 90-х гг. XX в., к их общим принципам относились такие типичные черты социального партнерства, противопоставляющего социальную солидарность детским и подростковым рискам, как:

- поддержание принципа равных возможностей;
- свободный доступ к образованию и равноправие в образовательных системах;

- защита права на образование и демократизация системы образования;

- концепция образования как общественной услуги;

- право всех граждан на образование без какой-либо дискриминации;

- право на образование и приоритет в компенсации индивидуальных и региональных неравенств;

- бесплатное школьное образование как гарантия права на образование².

Именно эти типичные черты социального партнерства в сфере образования позволили в ведущих западных странах выстроить сильную, последовательную и достаточно завершенную систему защиты от рисков транзисии подрастающих поколений в аспекте внешнего управления молодежными рисками. Но эти же черты при умелом акцентировании таких из них, как приоритет в компенсации индивидуальных и региональных неравенств, концепция образования как общественной услуги, свободный доступ к образованию и поддержание принципа равных возможностей, вполне могут стать (и уже становятся) основой принципиально новой линии в управлении молодежными рисками — всемерной субъективизации этого процесса.

¹ См.: Баранников А. В. Основные направления образовательных реформ и изменения законодательства в области образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. № 6; Боревская Н. Е. Образовательная политика в Китае и России: сравнительный анализ // Педагогика. 1996. № 1; Педагогика открытости и диалога культур / под ред. М. В. Певзнера. М., 2000.

² См.: Педагогика открытости и диалога культур. М., 2000; Социально-педагогическая среда как условие становления и развития региональных сфер образования / под ред. Ю. В. Васильева, Е. С. Комракова. М., 1994; Социокультурная политика и общественное региональное развитие // Россия-2010. 1994. № 1/2.

Анализ практики и обобщение опыта решения проблем охраны и защиты прав детей, подростков и молодежи в сфере образования, оказания социальной и психолого-педагогической помощи и поддержки в развитых странах, ее исходных концептуальных идей, многообразия видов, содержания, форм и методов показывает, что, несмотря на внешнее различие, в них можно обнаружить много общего. Прежде всего их объединяет то, что проблемы управления рисками учащейся молодежи, вовлечения самой молодежи в эту деятельность повсеместно становятся чрезвычайно актуальными и требуют первоочередного решения¹. В логике использования технологий социального партнерства для предписывающего субъект-объектного управления рисками транзитии учащейся молодежи оказывается то обстоятельство, что в США развитие образования на протяжении 80–90-х гг. XX в. активно поддерживалось бизнесменами, даже действовало специальное управление по кооперации с бизнесом при Министерстве образования. Такой стратегический документ, как «Америка и устойчивое развитие», создавался на основе социального партнерства ряда правительственных, неправительственных и частных организаций: Совет по защите природных ресурсов, Институт всемирных ресурсов, «СьерраКлуб», корпорации «Дюу кемикал», «Дженерал моторс», «Шевроле», «Пасифик гэз энд электроникс». В 1980-х гг. действовало

несколько программ, обеспечивающих взаимодействие школ с представителями бизнеса: «Партнерство в области образования», «Усыновление школы» и др.

Так, например, в 1985–1986 гг. более 140 фирм Чикаго обеспечивали материальными и финансовыми ресурсами занятия по трудовому и профессиональному обучению в 90 начальных и 55 средних школах. Фирмы направляли своих специалистов для преподавания основ экономики (маркетинг, планирование, бухучет), оказывали финансовую поддержку (по программе «Деловые ребята» учащиеся средних школ могли после окончания курса открыть свое дело, получив ссуду до 1 тыс. долл.).

В данной связи интересен опыт использования технологий преодоления рисков с помощью социального партнерства в сфере образования Германии. В структуре расходов на образование основное место занимают средства федеральных земель, затем общин и, наконец, поступления федерального бюджета. Особенностью системы финансирования образования является увеличение федеральной помощи местным бюджетам на образование.

Опыт шведской муниципальной системы также свидетельствует о большом внимании к страхованию образовательных рисков. Муниципалитеты обеспечивают благоприятные условия для непрерывного образования и переподготовки взрослого населения. С

¹ См.: Олиференко Л. Я., Шульга Т. И., Дементьева И. Ф. Социально-педагогическая поддержка детей «группы риска». М., 2002. С. 144–159.

точки зрения изучения опыта выхода из кризисных ситуаций, актуальна стратегия, избранная шведскими муниципалитетами: более эффективное использование имеющихся средств и широкое применение рыночных методов организации деятельности. К ним относятся: разделение функций заказчика и исполнителя образовательных программ, устранение монополий на рынке образовательных услуг, подрядные формы организации труда в образовательных учреждениях, формирование бюджета в зависимости от результатов обучающей деятельности школ. В результате, диверсификация источников финансирования создавала объективные экономические предпосылки для социального партнерства в образовательной сфере.

Можно выделить как специфические черты, так и общие закономерности в развитии социального партнерства с целью преодоления рисков сферы образования в западных странах. Для Нидерландов, например, характерна сильно развитая «промежуточная инстанция» в форме национальных консультативных комиссий, в которых система образования и социальные партнеры вырабатывают совместные соглашения о форме и содержании профессионального образования. Такие консультативные комиссии существуют в 25 секторах промышленности. На региональном уровне центры профессионального образования и труда налаживают контакты

между школами и фирмами, а также организациями, занятыми вопросами перехода из школ на работу. Так страхуются, пожалуй, самые актуальные и массовые риски в среде учащейся молодежи — риски профессионального становления.

Система непрерывного образования (в частности, повышения квалификации) в Дании как система социального партнерства является в настоящее время наиболее прогрессивной. Она частично управляется государством через систему законов, отчасти Союзом предпринимателей и профсоюзами как представителями социальных партнеров, через практику судебной и надзорной реализации этих законов. Таким образом, достигается паритетность управления системой, при которой возможно совместное конверсионное финансирование страхования указанных рисков¹.

Одним из перспективных направлений развития социального партнерства в плане трансформации управления рисками молодежи в системе образования является *новая концепция интегрированного развития компетентности*, которая успешно реализуется в США, а также в некоторых европейских странах. Предполагается расширение границ понимания компетентности человека, вплоть до самопроектирования и самостроения, куда рискологическая составляющая входит неотъемлемой частью. Интеграция необходима человеку для самостоя-

¹ Глебова Л. Н. Формирование политики социального партнерства при разработке и осуществлении законодательства об образовании в 80–90-е гг. XX в.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. С. 10–11.

тельного положительного разрешения жизненных ситуаций, создания лучших условий для конструктивного взаимодействия с другими людьми и успешного управления рисками своей транзидии. С учетом широкого понимания компетентности необходимо дать детям знания о разных аспектах жизни, а это требует глубокой перестройки всей системы образования. По мнению авторов концепции, все учебные программы должны строиться с учетом взаимоотношений между школой как главным образовательным учреждением и остальными организациями. Учитель становится посредником между учащимися и ситуациями, в которых происходит практическое применение того или иного вида компетентности. Организация учебного и воспитательного процессов происходит в условиях установления множества связей между школой и учреждениями, людьми, чья деятельность имеет отношение к тем или иным областям компетенции. Такое взаимодействие позволяет учащимся приобретать знания в реальных жизненных ситуациях, благодаря чему происходит интеграция теории и практики.

Данная концепция заслуживает внимания, так как важны комплексные, системные подходы к формированию компетентности человека. Это особенно существенно, ибо в последние годы все чаще и чаще возникает потребность комплексного подхода к развитию системы образования. С таким подходом солидарны и ученые других стран, которые также подчеркивают необходимость в современных условиях объединения всех педагогических сил.

Реализация компетентностного подхода требует расширения форм и видов социально-педагогической деятельности в обществе — создания и развития центров разной направленности, общинных центров, новых молодежных ассоциаций и т. п. Существенно, что данный подход стал возможным благодаря комплексной реализации потенциала социального партнерства в образовании и ориентации всей образовательной сферы на предоставление образования для жизни в условиях постоянного риска и ориентированного на овладение компетентностью управления аутогенными рисками.

Место *социально-педагогической помощи* в структуре управления молодежными рисками в разных странах различно. Эти различия обусловлены, как правило, национальными и культурно-историческими особенностями той или иной страны. В одних государствах социально-педагогическая помощь является частью сферы социальной работы, в других эти две профессиональные области имеют ярко выраженную специфику.

Действующая в настоящее время в США система социальной помощи населению является гибкой и сложной. Во-первых, существуют государственные службы, оказывающие разного вида помощь: Управление по социальному обеспечению, Министерство сельского хозяйства (продовольственная помощь), Детское бюро (программа по защите прав и интересов детей), Служба защиты детей (оказание социальной, медицинской, юридической, жилищной и опекунс-

кой помощи). Помимо этого, имеется разветвленная сеть частных служб. В целом, эта система полностью децентрализована и функционирует через разного рода социальные программы, регламентируемые или федеральным законодательством, или законодательством штата, или совместными органами управления. Отдельные программы принимаются и местными властями, что позволяет учитывать потребности в социальной помощи каждого конкретного региона.

Учреждения, занимающиеся социальным обслуживанием детей и подростков, участвуют в реализации целого ряда программ, представленных правительствами штатов или общинами, а также частными организациями с разрешения штатов. Частными организациями могут быть как промышленные предприятия, так и религиозные, благотворительные организации. Существенную роль играет деятельность в рамках национального движения за возвращение детей в родную общину (сокращение числа детей, содержащихся в больших государственных учреждениях-интернатах). Финансируемые штатами программы способствуют созданию небольших открытых исправительных учреждений и служб, которые позволяют детям оставаться вблизи их семей. Детям и их родителям предлагается целый ряд других услуг:

- круглосуточно работающая служба по оказанию экстренной помощи;
- консультационные учреждения для семей и отдельных лиц;
- групповая терапия;
- службы по трудоустройству.

Основные усилия направлены на то, чтобы вывести несовершеннолетнего подростка за стены закрытых интернатов, колоний или тюрем, предложить целый ряд программ, призванных помочь отдельным лицам или семьям в чрезвычайных обстоятельствах. Такие программы предусматривают участие несовершеннолетнего в определенных акциях и мероприятиях. При этом речь идет о трех типах базовых программ: 1) программы полиции; 2) программы судов по делам о несовершеннолетних; 3) школьные программы.

Именно от полиции во многом зависит решение — передавать ли документы суды по делам о несовершеннолетних. Большинство программ полиции ориентируются на отклонения от норм в поведении и реализуются собственно полицией или при ее взаимодействии с другими организациями. Так, нередко именно полицейские спортивные клубы содействуют укреплению отношений в семье, привлекают несовершеннолетних к полезным делам. Если же становится очевидным, что восстановление определенной стабильности в семейных отношениях вновь возможно, что эта стабильность может послужить прочной основой для изменения поведения подростка, то он может вернуться к родителям.

Базовые программы судов по делам несовершеннолетних сориентированы на реабилитацию молодых правонарушителей. Школьные программы подразделяются на две группы: 1) для общеобразовательных школ и 2) для специальных школ (рассчитанные на «трудных» и осужденных под-

ростков). В обоих случаях школа берет на себя ответственность за оказание помощи подросткам, направленным правоохранительными органами или органами социального обеспечения.

В 1967 г. было создано Бюро социальных услуг молодежи, которое играло роль центра, координирующего работу, нацеленную на недопущение вовлечения подростков в орбиту деятельности судов (по делам несовершеннолетних). Бюро социальных услуг молодежи содействует тому, чтобы подростки, дела которых были переданы в полицию из-за пропусков занятий, плохого поведения или мелких правонарушений, могли избежать некомпетентного ведения дела, плохих условий содержания и передачи их дел в суд без оказания помощи общиной.

По организационной структуре бюро социальных услуг молодежи различны. Большинство из них не предлагают собственные услуги, а выступают в роли посредника и контролируют деятельность сервисных организаций с тем, чтобы она удовлетворяла потребностям несовершеннолетних.

Есть и такие бюро, как, например, в Калифорнии, приоритетным направлением деятельности которых является не посредничество, а предложение социальных услуг: консультационная помощь семьям и отдельным лицам; медицинская помощь; обеспечение занятости; организация отдыха; представление интересов подростков в других организациях и учреждениях. Прием несовершеннолетних произво-

дится при определенных условиях:

- подросток не должен быть условно осужденным;
- речь может идти о незначительном или первом известном правонарушении;
- подросток должен постоянно проживать в местности, на территории которой реализуется данный проект.

С лишением свободы и отбытием наказания связаны две категории учреждений: 1) закрытые места лишения свободы; 2) закрытые воспитательные заведения.

Есть четыре типа воспитательных заведений для несовершеннолетних: 1) школы по перевоспитанию; 2) молодежные лагеря и ранчо; 3) закрытые приюты и детские дома; 4) центры круглосуточного надзора.

Факторами, учитываемыми при анализе отклоняющегося от нормы или криминального поведения, являются: уклонение от школьных занятий или работы; употребление алкоголя или наркотических веществ; негативное влияние круга друзей и ровесников; семейные обстоятельства. В проектах, ориентированных на работу в общине, предлагаются необходимые для анализа и учета этих факторов возможности, а также необходимые для реализации индивидуального подхода оборудование и среда. В целом ряде случаев направлению в соответствующее учреждение или прикрепление к определенной программе предшествует психиатрическое обследование в специализированном диагностическом учреждении для несовершеннолетних.

¹ Августин Аврелий. Исповедь Блаженного Августина. М., 1991. С. 23.

К социально опасным несовершеннолетним относят бежавших из дома и ставших (не по своей вине) бездомными детей и подростков. Беглецам и бездомным детям социальные службы предлагают следующие услуги: предоставление мест в приютах и общежитиях; индивидуальные или групповые консультации; беседы с родителями с целью возвращения ребенка в семью; обеспечение места в воспитательном учреждении; оказание консультационной и иной помощи семьям, вновь объединившимся с детьми, с целью их укрепления и недопущения нового разрыва. Центры и приюты для беглецов предлагают соответствующие услуги для следующих категорий лиц: дети, оставшиеся без попечения родителей; дети, занимающиеся проституцией; жертвы насилия; наркоманы; преступники и рецидивисты. Центр для беглецов и бездомных является небольшим учреждением, предлагающим неотложную помощь в кризисных ситуациях юным беглецам, бездомным и их родителям. Он располагается чаще всего в каком-либо приюте или бюро и взаимодействует с рядом добровольных попечительных заведений, каждое из которых может принять от 6 до 14 несовершеннолетних на срок от одного дня до двух недель. Число подростков, в течение месяца принимаемых одним таким центром, колеблется от 40 до 180. Ядро услуг составляет обеспечение жильем, питанием и консультацией.

Многочисленные программы по работе с несовершеннолетними преступниками охватывают широкий спектр мероприятий: от личной инициативы до так называемых программ по вмешательству в деятельность подростковых банд с использованием подразделений специального назначения.

В США разработано большое количество программ в области профессионального обучения:

- по профилактике преступности несовершеннолетних;
- по возвращению несовершеннолетних матерей в школу (для получения аттестата зрелости);
- консультационные программы частных агентств по трудоустройству несовершеннолетних;
- правительственные программы по проведению летних работ (для снижения уровня безработицы)¹.

В настоящее время все программы социальной помощи США исходят из концептуальных и теоретических посылок о том, что свобода может быть расширена только путем повышения социальной ответственности. Но добиться этого невозможно без социального взаимодействия и ответственности каждого человека. Только через социальные взаимоотношения и социальные структуры, по мнению американских исследователей, люди смогут защитить свои права, а также расширить потенциальные способности индивидуума. Социальная помощь детям осуществляется через систему

¹ См.: Петрова В. Н. История зарубежной социальной работы: курс лекций. М., 2002. С. 54–56.

детских учреждений, которая включает учреждения общего и специального типа.

Перед учреждениями общего типа, к которым относятся детские сады (дневные и круглосуточные), группы продленного дня в школах, детские дома, центры, созданные в рамках отдельных социальных программ, федеральное законодательство ставит задачу обеспечить полноценное обучение детей, соответствующее их возрасту, интересам и способностям; полноценное питание и уход; медицинские услуги; возможности для социального и эмоционального развития детей; содействие общему развитию родителей; социальные услуги, необходимые детям и их семьям.

Очевидно, что эти направления включают не только собственно социальную, но и педагогическую помощь. Важное место в системе детских учреждений занимает широкая сеть приютов для сирот и брошенных детей, в которых воспитателями являются профессиональные социальные работники. Большое распространение получили приюты для детей и подростков, испытавших эмоциональный срыв. Эти учреждения работают на стационарной основе и выполняют функции реабилитационных центров, куда направляются дети из неблагополучных семей, подростки, бежавшие из дома или совершившие мелкие преступления. Каждый центр рассчитан на 8—10 детей. Таких центров по стране на-

считывается более 200. Воспитатели, главная задача которых снять стресс, пережитый ребенком, исполняют роль советчиков, работают индивидуально с каждым ребенком, а также со всей группой. Такого рода кризисные центры получили широкое распространение и в других странах.

К учреждениям специального типа относятся школы для содержания умственно отсталых, глухих и слепых детей, больницы для детей с расстройственной психикой, специальные лечебницы для детей, больных туберкулезом и другими хроническими заболеваниями, и т. п. В настоящее время они финансируются в основном местными властями. Существует в США также сеть детских исправительных учреждений, подчиненных властям штатов. К ним относятся специальные школы для малолетних преступников, куда дети попадают по направлению суда, тюрьмы, колонии, детские приемники. Основной персонал здесь составляют социальные работники.

Кроме того, практически в каждой школе страны есть школьный социальный работник. Это направление получило настолько широкое распространение, что в настоящее время оно рассматривается как отдельная специальность в социальной работе. Такие специалисты сосредоточивают свое внимание на помощи учащимся в их успешном приспособлении к школе, на координации действий семьи и общины и влиянии на них для дости-

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.

жения этой цели. Школьные социальные работники помогают учащимся, их семьям, учителям и школе в целом в решении таких проблем, как пропуск занятий, социальное отчуждение, агрессивное поведение, недисциплинированность и последствия различных физических, эмоциональных и материальных проблем¹.

Социальные работники регулярно посещают школы для того, чтобы решать проблемы, связанные с поведением, посещаемостью, успеваемостью, материальным положением школьников; разрабатывать политику и стратегию преодоления школьных проблем; устанавливать связи между семьей и школой. Встречаясь с родителями в школе или дома, они помогают семьям в решении их проблем. Особой заботой сотрудников службы социального обеспечения образования является установление детей, подвергающихся жестокому обращению, страдающих от насилия в семье, а также тех, чье физическое, эмоциональное или интеллектуальное развитие отстает. Всем им оказывается социальная помощь, для чего привлекаются психологи, юристы, медицинские работники. Чтобы предотвратить отставание больных детей в учебе, служба организует обучение в домашних условиях или в больнице. Большую роль сотрудники службы социального обеспечения образования играют в сплочении детей, имеющих отклонения в развитии.

Функциями службы социальной защиты являются:

- забота о детях, исключенных из школы;
- оказание поддержки родителям в устройстве ребенка в другое учебное заведение;
- адаптация детей из национальных меньшинств;
- выявление детей, незаконно занятых на работе в учебное время, решение вопроса об их учебе;
- общее наблюдение за выполнением правовых норм в отношении детского труда;
- контроль за посещением детьми детских групп и детских центров;
- поддержка детей, получающих образование вне школы (консультативно, на дому, в центрах промежуточного лечения).

К социальным работникам за помощью обращаются люди разного возраста и всех рас, этнических групп и религий, бездомные и безработные.

Термины «консультирование» и «терапия» в деятельности социального работника взаимозаменяемы. Существует много классификаций, чаще выделяют социальную работу в домашних условиях и работу вне дома. Цель специалиста по семейной терапии заключается в том, чтобы помочь установить конструктивные взаимоотношения между членами семьи, что требует от него нейтральной, объективной позиции по отношению ко всем членам семьи.

Работа социального педагога в домашних условиях включает в себя: финансовую помощь; социальную защиту; семейную терапию; дневной

¹ Олиференко Л. Я., Шульга Т. И., Деметьева И. Ф. Социально-педагогическая поддержка детей «группы риска». С. 144–148

уход; услуги, связанные с ведением домашнего хозяйства. Услуги по социальной защите направлены также на защиту детей, с которыми плохо обращаются или о которых не заботятся. И то и другое имеет четкие юридические определения. Плохое обращение с ребенком квалифицируется следующим образом: нанесение телесных повреждений, ожогов; изнасилование; непосильный труд. Отсутствие заботы родителей квалифицируется как «пренебрежительное отношение к уходу за ребенком».

Если дома ребенку не могут обеспечить необходимый уровень ухода, то социальный работник может порекомендовать передачу ребенка на воспитание другим людям или организациям.

В 1974 г. правительством был принят федеральный закон о предупреждении жестокого обращения с детьми. По этому закону в рамках Министерства здравоохранения, просвещения и социального обеспечения был создан Американский национальный центр по проблемам жестокого обращения с детьми. Акт о защите прав ребенка, положения которого легли в основу большинства законов штатов, ориентирован на оказание помощи родителям, воспитывающим детей.

Если внимательно изучить факторы, способствующие возникновению жестокого обращения с ребенком, то становится очевидным, что единственный путь к укреплению семьи лежит через разработку специальных программ. В США принят целый ряд подобных программ:

1. *Программа установления близких взаимоотношений детей и взрослых.* Американская медицинская ассоциация и Американская ассоциация среднего медицинского персонала выступают за заботу родителей о новорожденных. В частности, медицинскому персоналу больниц рекомендуется пересмотреть традиционную практику, включая процесс принятия родов, и поощрять немедленное общение матерей и отцов с их новорожденными детьми. По мнению профессиональных педагогов и общественности, главное внимание в педагогическом образовании родителей надо обратить на реализацию идей взаимосвязи и взаимопривязанности детей и родителей, разработав специальные методы, позволяющие предупреждать жестокое отношение к детям.

2. *Программа посещений на дому.* Посещающий семью специалист может дать консультацию по любому вопросу: от практического совета до выявления ошибок в обращении с ребенком. Это общение один на один — уникальная форма педагогического образования родителей.

3. *Программа экстренной реабилитации «впервые оступившихся».* Для подростков, совершивших проступки, есть молодежные карантинные центры с ограниченной возможностью выхода из помещения; со «впервые оступившимися» ведется исследовательско-диагностическая и психолого-коррекционная работа. За серьезные проступки правонарушителей помещают в камеру с ограниченными бытовыми удобствами и возможностями передвижения. Решение

об использовании такой меры наказания принимается на совете центра по представлению руководителей отделений. Неотвратимость наказания не главное в работе сотрудников центра. Цель молодежных центров состоит в том, чтобы установить с воспитанниками доверительные отношения; создать условия для переосмысления жизни; привить трудовые навыки; познакомить с правилами общения в сфере быта, культуры, интимных отношений¹.

В странах Европы социальная работа как область профессиональной деятельности также появилась на рубеже XIX—XX вв. *Европейские модели социальной помощи* отличаются от американской высокой степенью участия государства, большим охватом населения различными социальными услугами и видами помощи, что является общим для всех государств Западной Европы. Но при этом в разных странах заметна яркая специфика в подходах к решению социальных, в том числе и социально-педагогических, проблем. Выделим некоторые из этих национальных особенностей.

Перспективным направлением вовлечения учащейся молодежи в процесс управления аутогенными рисками стало распространение во Франции идей и практики *педагогики среды*. Зарождение педагогики среды (Б. Бло, П. Ферран, Л. Порше) как направления педагогической науки относится к началу 1970-х гг. Исходя из основополагающей идеи о взаи-

модействии индивида и окружающей среды, акцент делается на воспитывающем характере последней. Среда рассматривается в качестве важнейшего средства социально-педагогической поддержки детства.

Эффективному нравственному и гражданскому формированию личности способствует педагогика окружающей среды. Будучи педагогикой действия, она:

- активно вовлекает школьников в решение их собственных настоящих и будущих проблем и тем способствует вовлечению их в управление аутогенными рисками;
- ориентирует педагогов-практиков на развитие свободной, ответственной личности, нацеленной на самопроектирование и самостроение;
- способствует открытости миру;
- ориентирует на гуманистическое взаимодействие с окружающим социумом;
- формирует в результате человека как активного субъекта самопроектирования и самоуправления аутогенными рисками.

Основные теоретические положения концепции воспитательной среды объединяют ее с педагогикой сотрудничества, педагогикой успеха, демократической педагогикой, педагогической анимацией и др. В данных концепциях важнейшими принципами являются следующие: педагогическое сотрудничество; педагогический диалог; межличностное общение; самоуправление своим личностным

¹ См.: Петрова В. Н. История зарубежной социальной работы. С. 56–58.

ростом; ответственность за собственное будущее, включая сотрудничество со взрослыми в управлении рисками транзиции.

По мнению французских педагогов, школа — это не только «храм знаний», но и пропагандист культуры, своего рода «окно в мир», центр обучения и воспитания всех детей квартала. В соответствии с этим предлагается новый тип школы, которая открыта для диалога; отвечает идее современного плюрализма; основана на принципах межличностного и межгруппового общения, сотрудничества, солидарного сопроектирования жизненной траектории учащихся.

Согласно концепции Р. Торайя, школа, являясь местом жизнедеятельности учащихся, должна представлять собой следующий тип школьного учреждения: в начальной школе предусматривается создание единого коллектива, насчитывающего около 400 учащихся и объединяющего детей одного квартала, которые делятся на классы и мастерские по 7–10 человек; работа в мастерских организуется с учетом интересов детей; средняя школа также объединяет детей одного квартала.

Французские социальные педагоги подчеркивают, что школа во всех коммунах должна стать подлинным домом молодежи и культуры. В школе должны быть библиотека, служба информации и документации, зал заседаний, комната родителей, служба медицинской и социальной помощи, центр документации и информации, включающий библиотеки для учителей и учащихся, информационный отдел региональных и департаментских

педагогических исследований и документации, технические средства, разного рода аппаратура, клубы учащихся по различным видам внешкольной работы, спортивные ассоциации.

Представители концепции *согласованной педагогики* (Ф. Бест, М. Давид, Ж.-М. Фавре и др.) видят ее преимущество в наличии разнообразия всех воспитательных сред и акцентируют внимание на взаимосвязи и взаимовлиянии воспитательных сред в квартале. Выделяются следующие постоянные системообразующие элементы воспитательной среды: школьная воспитательная (школа), родительская (родители), педагогическая (воспитатели, аниматоры, учителя и др.), муниципальная (сотрудники муниципалитета). Экономическая, социальная, ассоциативная, природная, городская и другие среды варьируются в каждой коммуне, вследствие чего педагогика окружающей среды характеризуется специфическими особенностями, присущими данной коммуне, поселку, городу, сельской местности.

Во Франции для характеристики организаторов послеурочной деятельности детей в свободное время был введен термин «аниматор», который появился в связи с разработкой проблемы динамики группы и свободного воспитания. Признавая плюрализм мнений и позиций, *анимация* создает благоприятные условия для поиска правильного решения проблем и является, таким образом, своего рода школой подлинного гражданского становления личности. В целом, педагогическая анимация должна обеспечивать процесс развития группы, коллектива

и их членов на уровне общественных отношений и культурного формирования. В противовес нивелирующим и подавляющим личность процессам в обществе педагогическая анимация пробуждает у индивида веру в свои силы и возможности; активизирует процесс общения, самопознания, самопризнания; устанавливает новый стиль человеческих отношений, отвечающий потребностям человека проявить свое творчество во всех видах деятельности.

Аниматор является членом группы, участвующим в ее жизни, отвечает за социальное и культурное совершенствование группы, создает условия, при которых дети стремились бы к культуре, помогает установить доброжелательные отношения в группе, побуждает детей к творческой деятельности. При этом считается необходимым объединить все воспитательные кадры (любой учитель может стать общественным аниматором); создать корпус профессиональных аниматоров; привлечь к работе аниматоров из других учреждений; использовать аниматоров, подготовленных на Высших технологических курсах, которые могут работать в молодежных клубах школы, квартала и т. д.

В средней школе анимация может эффективно реализовываться в рамках общественно-культурной деятельности (посещение музеев, выставок, организация различных диспутов и др.). Воспитательная или общественно-культурная анимация — общее дело всех учителей.

Анимация находится в тесном взаимодействии с воспитанием в самом

широком смысле — всеобъемлющим воспитанием, имеющим своей целью всестороннее формирование личности на протяжении всей жизни человека. Процесс приобщения к культуре заключается для аниматора в установлении подлинной внутренней связи между ребенком и окружающим миром. В свете данной перспективы социальные и культурные функции аниматора созвучны и позволяют эффективно осуществлять социализацию ребенка, гармонично интегрировать личность с обществом и миром средствами культуры.

Деятельность аниматоров строится по двум направлениям:

1) всеобщее — охватывает деятельность ответственных работников профсоюзов, ассоциаций, движений, группировок работников общественно-воспитательных культурных учреждений (библиотек и музеев);

2) специализированное и техническое — включает деятельность вожатых детских лагерей, тренеров спортивных клубов, руководителей художественной самодеятельности, технических клубов и др.

В деятельности французских аниматоров условно можно выделить несколько сфер:

- социально-экономическая сфера — аниматоры контактируют с многочисленными ассоциациями и объединениями;
- открытые для населения объединения в жилых кварталах (общественные, воспитательные, культурные);
- сельские центры;
- муниципальные отделы по делам молодежи;

- семейные ассоциации и др.;
- специальные объединения для отдельных категорий населения.

Элемент обязательности посещения каких-либо досуговых учреждений отсутствует, но клубы играют большую роль в жизни молодежи, так как в них используются методы групповой работы.

Таким образом, в образовательной системе Франции в аспекте управления молодежными рисками с разных сторон происходит приближение к личностно-ориентированному образованию с акцентом на самостроение и субъектной позиции учащихся в управлении собственным будущим (в том числе, естественно, и аутогенными) рисками¹.

В Германии, в отличие от США и ряда других европейских стран, социальная работа и социальная педагогика являются хотя и тесно взаимосвязанными, но все же самостоятельными областями науки и профессиональными сферами деятельности. В то же время границу между ними провести довольно сложно. На протяжении длительного периода социальная работа и социальная педагогика в Германии развивались параллельно. Если основными задачами социальной педагогики были воспитание, образование, организация свободного времени, то главной задачей социальной работы долгое время оставалось прежде всего удовлетворение материальных потребностей, оказание экономической помощи.

Однако в 70-х гг. XX в. сформировалась концепция социальной работы, которая ставила перед собой новую цель — побудить нуждающегося в помощи к критическому и активному действию. Данное направление интегрировало несколько тенденций: опора на социальное партнерство в молодежной политике и образовании, стремление управлять рисками транзитии на основе научно обоснованных прогнозов социального развития, личностная ориентация образования с акцентом на вовлечение учащихся молодых людей в управление аутогенными рисками. Эта концепция ярко выразила такой новый основной принцип социальной работы, как *принцип самопомощи*, который во главу угла ставит использование собственного потенциала учащегося молодого человека при решении его проблем. Этот критико-эмансипированный подход привел к пересечению сфер социальной педагогики и социальной работы, поскольку последняя начала преследовать еще и педагогические цели, в результате чего определить различия между ними стало очень трудно. В настоящее время все чаще термин «социальная работа» начинает употребляться как общий, включающий в себя и социальную педагогику, и собственно социальную работу, но обычно, когда рассматривается вопрос о практической деятельности, институциональный аспект отражает понятие «социальная служба».

В начале 1980-х гг. произошли общественные изменения, которые за-

¹ См.: Петрова В. Н. История зарубежной социальной работы. С. 50–54.

труднили реализацию критико-эмансипированной концепции социальной работы / социальной педагогики. Прежде всего эти изменения выразились в разрыве между системой образования и системой занятости. Если раньше выпускники высших школ относительно свободно могли найти соответствующее их квалификации рабочее место, то теперь многие высококвалифицированные специалисты стали безработными. До этого времени окончание высшего учебного заведения являлось ярким показателем общественного статуса и обеспечивало соответствующий уровень жизни. Теперь же стала происходить намного более сложная дифференциация общественных групп и уровня жизни. Социальное положение человека все больше определялось стечением разных обстоятельств, когда далеко не все зависело от желания и энергии человека.

В результате стало трудно определить типичных адресатов социальной работы и социальной педагогики, а также их потребности, которые во многом устанавливаются в каждом отдельном случае с учетом всей предшествующей жизни человека. Для социальной работы это означало, что самооценка человека и его влияние на организацию социальной помощи стали играть все большую роль. В итоге, в таком аспекте социальной работы, как управление рисками, сложилась концепция ориентирования в жизни.

В результате личностная ориентация в управлении рисками привела к активизации самооценки молодого

человека и обусловила снижение роли опеки со стороны социального педагога или работника. На практике в Германии эта общеевропейская концепция реализуется через создание групп самопомощи, в которых люди с аналогичными проблемами оказывают друг другу помощь. Так, существуют группы самопомощи для родителей, воспитывающих детей в неполных семьях, для алкоголиков и наркоманов, больных неизлечимыми болезнями и т. д. Задачей специалистов в таких группах является поддержка и помощь без излишней опеки. Концепция ориентирования в жизни предусматривает также постоянное исследование условий существования различных социальных групп, с тем чтобы их улучшить.

Организация работы в соответствии с этой концепцией требует особой подготовки специалистов, а также децентрализации управления рисками в форме социальной работы/социально-педагогической помощи, поскольку адекватно учитывать условия жизни и потребности населения, по убеждению германских социальных педагогов, можно только тогда, когда социальные службы действуют на конкретном, сравнительно небольшом участке города. При этом необходимо также более тесное сотрудничество социальных работников и социальных педагогов при городском планировании, например, детских садов, центров молодежи, спортивных учреждений и т. д.

Все отмеченное свидетельствует о том, что социальная помощь в Германии приобретает все более ком-

плексный характер. Индивидуальные проблемы постоянно рассматриваются в социальном контексте. Отдельные риски конкретных молодых людей объясняются в зависимости от личностных качеств, но также и в связи с условиями жизни, отношениями с окружающими и т. д.

Таким образом, практика показывает, что педагогические и социально-экономические меры должны всесторонне дополнять друг друга. Комплексность задач выражается еще и в том, что помощь часто оказывает не один человек, поскольку требуется тесное сотрудничество с представителями других профессий и различных социальных служб. При этом все задействованные специалисты должны работать по единому саморазвивающемуся сценарию.

Характерно, что с начала 1990-х гг. в Германии предпринимаются усиленные попытки планирования и организации социальных служб с точки зрения экономики. Требование четко формулировать цели работы, чтобы не тратить лишние средства на их достижение, способствует профессионализации управления рисками в форме социальной работы / социальной педагогики. Вместе с тем германские специалисты осознают опасность того, что экономические аспекты начнут доминировать в ущерб гуманитарным целям.

Вслед за апробированными англо-американскими моделями во многих крупных городах Германии получила развитие в рамках управления молодежными рисками новая форма «открытой» социальной работы,

ориентированная на проблемы микросреды. Целью социально-педагогической работы в этом случае является не только предотвращение различного рода негативных процессов среди уличной молодежи, но и стремление всеми средствами способствовать развитию личной ответственности детей и подростков и их самоопределению через организацию клубной работы. Таким образом, и в Германии педагогика среды, или улицы, аналогично США, Великобритании и Франции, занимает в последнее десятилетие одно из ведущих мест в управлении аутогенными молодежными рисками.

Существуют различные превентивные (профилактические) направления *социальной работы на улицах города*. Назовем некоторые сферы их деятельности:

- раннее определение возникновения запущенной (маргинальной) молодежи, особенно уличных групп детей и подростков, через установление «случайных» контактов с ними, когда они собираются вместе в свободное время;
- определение потребностей, проблем уличных групп молодежи и форм оказания им соответствующей помощи как индивидуальной, так и групповой;
- принятие мер для предотвращения роста агрессивных групп;
- содействие направлению активности негативных групп в менее агрессивное русло;
- выявление особо опасных подростков в уличных группах и вовлечение их в молодежные группы, находящиеся под социально-педагогической

опекой социальных работников;

- предоставление помещений для уличных групп молодежи и проведение с ними экскурсий, различных форм организации досуга с целью ускорения процесса их социализации или ресоциализации;

- установление контактов с наркоманами, направление их в соответствующие заведения.

Управлению молодежными рисками как условию социальной защиты детей в Германии традиционно уделяется большое внимание. В настоящее время все больше говорится о «насилии над детьми» вместо «жестокости обращения с детьми».

Основанием защиты детей служат законодательные акты, например, Закон об охране труда и прав подростков. Отдельные его параграфы в уголовном праве должны гарантировать защиту физического, духовного и нравственного развития находящихся в опасности детей и подростков. Социальные работники Управления по делам молодежи рассматривают вопросы опекуна и готовят экспертизы к судебному акту об установлении опекуна. Опекун в этом случае становится в определенном смысле субъектом управления рисками опекаемых. Он перестает быть частным лицом и олицетворяет собой защиту детства. Опека осуществляется в основном через службы Управления по делам молодежи, но может осуществляться родственниками и знакомыми, которые, однако, в этом случае принимаются в социальную службу¹.

В государствах Бенилюкса в настоящее время существует разветвленная сеть социальных служб разного профиля, в том числе и направленных на решение проблем детства, — как традиционных, встречающихся практически во всех странах, так и имеющих инновационный характер.

Например, в последнее время в Нидерландах, наряду с детскими домами и приютами для детей и подростков с психосоциальными проблемами, появились и такие формы социальной работы, как *помещение ребенка в другую семью* (проживающую в том же месте) или *дневная помощь*. Возникновение таких форм социально-педагогической помощи было связано с осознанием того, что удаление подростков из домашней обстановки и привычного окружения имеет много недостатков. Во-первых, помещенные в специальные места пребывания (интернаты, приюты и т. п.), они утрачивают связь со своей социальной средой.

Во-вторых, как показал многолетний опыт, совместное проживание проблемных подростков вызывает еще большее количество сложностей. И наконец, содержание специальных мест пребывания является очень дорогой формой оказания социальной помощи. Кроме того, кроссемейная форма помощи позволяет одновременно работать и с подростком, и с его семьей, налаживая их взаимодействие.

Программа дневной помощи была создана для работы с подростками в возрасте от 12 лет до 21 года, как правило, бросившими школу и не

¹ Петрова В. Н. История зарубежной социальной работы. С. 90–95.

нашедшими работу, имеющими минимальную социальную поддержку и желающими изменить ситуацию. Реализуется эта программа через Центр по оказанию социальной помощи молодежи, где с подростками, которые остаются жить в семье, работают по группам (10 человек в группе). Работа ведется интенсивно и направлена на предоставление подросткам возможности приобретения положительного опыта, улучшение их представления о самих себе, развитие у них социальных навыков, обеспечение общественной перспективы. Во время реализации программы дневной помощи учение временно отодвигается на второй план и акцент переносится на оказание именно социальной помощи. Финансируется программа дневной помощи на 100 % государством.

Представляет интерес и такой учебно-производственный проект, как «Гаагские учебные мастерские». Они начали работу в 1989 г. по инициативе муниципалитета Гааги, поэтому целиком относятся к его компетенции и предназначены для молодых людей, в течение длительного времени не имеющих работы.

Суть проекта заключается в том, что молодые люди из числа безработных обучаются в мастерских и по окончании курса получают удостоверение, гарантирующее им рабочее место или возможность продолжать учение. Во время обучения они сохраняют статус безработных, и поэтому за ними остается право на получение пособия по безработице. Цель проекта — повысить мотивацию молодых людей и их активность на рынке тру-

да. Это осуществляется путем индивидуализированного подхода и дифференцированного подбора учебной траектории для каждого. В рамках проекта применяется так называемый рамочный подход, предназначенный для молодых людей с различным уровнем отставания в учении и профессиональной подготовке.

Примером социального учреждения нового типа, созданного по частной инициативе, может служить пансион «Зейзихт» для работы с бездомной молодежью. Он был открыт в 1990 г. и оказывает помощь в тех случаях, когда обычная сеть социальных служб не справляется с задачей. В пансионе бездомные подростки могут найти приют за сравнительно небольшую плату, которую они выплачивают из средств, получаемых в качестве пособия (в Нидерландах все молодые люди, достигшие 18 лет, имеют право на пособие). Условия пребывания в пансионе сравнимы с гостиничными, однако принципиальной особенностью является то, что работа здесь строится на доброжелательной по отношению к клиентам основе. Работники пансиона выполняют функцию не наставников, а скорее распорядителей, которые устанавливают с подростками доверительные отношения, стараются оказать им психологическую поддержку. В свое время предпринимались попытки организовать для клиентов пансиона специальные курсы, однако они потерпели неудачу, так как все это слишком напоминало подросткам, живущим в пансионе, о социальных учреждениях, в которых они уже имели неудачный опыт пребывания.

В Бельгии используется термин «ортопедагогика», который во многом дает представление о сути подходов, применяемых в данной области научной и профессиональной деятельности: во-первых, *ортопедагогика* является частью педагогики, а поэтому ортопедагогическая работа всегда связана с собственно педагогической деятельностью; во-вторых, приставка «орто-», в переводе с греческого означающая «прямой, правильный», указывает, что в тех случаях, когда обычный, «нормальный» педагогический подход оказывается недейственным, необходимо найти другой, «правильный» подход. Подобно традиционной педагогике, ортопедагогика предусматривает предварительное изучение образовательно-воспитательной ситуации ребенка с целью отыскать те факторы внешнего и внутреннего характера, которые стали причиной проблемной ситуации, и выяснить, можно ли их каким-то образом изменить. Ортопедагогика выясняет также специфические характеристики данной ситуации, которые необходимо учитывать воспитателям, предлагает модель особой среды, в которой нуждается ребенок, и специальные методы, которые должны быть использованы. Конечная цель ортопедагогики — восстановление нормальной жизни ребенка. Если это удастся, то ребенок оказывается уже в сфере нормального педагогического воздействия.

Учреждения социально-педагогической помощи в Бельгии разнообразны. Можно привести несколько примеров, характеризующих всю систему и организационные подходы в целом.

Крупный институт, который называется «*Наши дети*», предназначен для содержания детей, которые по тем или иным причинам оказались вне семьи. Он представляет собой сеть отдельных учреждений на 15–20 человек каждое, которые расположены в небольших городках или деревнях. Появился этот институт как монастырский приют для детей-сирот. Но постепенно, по мере того как государство стало предъявлять свои требования к программам работы с детьми, контролировать деятельность приюта, монастырь отстранился. В настоящее время институт принадлежит монастырю, но финансируется и организуется работа этого учреждения государством, которое оплачивает аренду зданий и коммунальные услуги, расходы на содержание детей, заработную плату работников. Каждые два года правительственная инспекция проверяет программы работы с детьми, условия их содержания, определяет прогресс в воспитании детей и решает, выделять ли финансирование на следующий период.

Основной контингент учреждения составляют дети, которые изъяты из семьи по решению специальных комиссий. Причиной могут быть как объективные обстоятельства, например, болезнь единственного родителя (помещение его в клинику для наркоманов или психиатрическую лечебницу и т. п.), так и неспособность семьи справляться со своими родительскими обязанностями (асоциальное поведение, отсутствие контакта с ребенком и положительного влияния на него и т. п.). Существуют специальные служ-

бы по месту жительства, которые выявляют такие семьи и таких детей. Родители, дети которых помещены в подобные учреждения, платят государству (но не учреждению).

В одних учреждениях содержатся только мальчики, в других — только девочки; различны и возрастные характеристики воспитанников: контингент может быть разновозрастный или, например, только подростки 14—18 лет. Но везде каждый ребенок живет в отдельной комнате, которую составляет по своему вкусу. Дети ездят в школу, могут выходить в свободное время из приюта, принимают участие в приготовлении еды, уборке помещений. Поощряется работа детей в свободное от учения время, например, на фабрике (мытьё бутылок и другая неквалифицированная работа), в ресторане или кафе (мытьё посуды и т. п.). Заработанные деньги дети имеют право тратить по своему усмотрению.

В каждом семейном доме главными фигурами являются семейная пара (муж и жена) и ее дети, которые живут вместе с детьми-клиентами. Кроме них имеются еще два воспитателя, а также вспомогательный персонал, который готовит еду, убирает помещение. Эти учреждения появились более 30 лет назад как «семейные детские дома», в которых семья брала на воспитание детей и воспитывала их вместе со своими, все дети называли родителей-воспитателей мамой и папой и т. д. Но со временем стало ясно, что это очень трудно для воспитателей и поэтому необходима дистанция между ними и воспитанниками. Также контакт собственных детей с приемными часто оборачивался не в пользу

первых. Вследствие этого система несколько трансформировалась:

- теперь семья воспитателей живет три недели в семейном доме и на неделю уезжает в свой собственный, как правило, расположенный в другом месте, который закрыт для воспитанников. Во время их отсутствия с детьми работают другие воспитатели;

- обязательным условием работы в таком семейном доме для семейной пары является наличие у обоих специального образования;

- контингент детей в семейном доме разнополый и разновозрастный, как в многодетной семье: от 3 (когда ребенка принимают в детский сад) до 18. Максимально в одной семье проживают 11 человек (по два ребенка в одной комнате). Детей могут навещать родственники, но общаться с ними разрешено только в холле;

- у детей, которые имеют родителей, есть счет в банке, на который родители обязаны положить определенную сумму, равную общей сумме тех пособий, которые государство выплачивает на детей. К 18 годам, когда ребенок начинает жить самостоятельно, у него накапливается определенная сумма денег.

Широко распространена такая социальная служба, как *психолого-медико-социальный центр* (ПМС-центр). Такие центры выполняют главным образом консультационную функцию. Они есть практически во всех более или менее крупных городах. Подобные службы оказывают поддержку как системе образования, так и отдельным учащимся. Поэтому они работают и со школами, и с учащимися, а также с их семьями. ПМС-центры должны, с одной стороны, на-

капливать самую разную информацию в области педагогики, психологии, социологии, медицины, права, различных служб, оказывающих помощь детям и их семьям, а с другой — эффективно использовать эту информацию для оказания консультационной помощи нуждающимся в ней.

В настоящее время социальная политика в стране охватывает государственный, региональный и коммунальный, микрорайонный и общинный, коллективный и частный уровни. Система социальной помощи развивалась в области здравоохранения, затем психогигиены и психологии, а сегодня включает в себя и область труда, где особо важное место занимает гибкая сеть переподготовки кадров. В семейной или индивидуальной защите детей применяются амбулаторные формы услуг, направленные на улучшение условий среды, в которой растут дети. Наряду с предоставлением общих социально-бытовых услуг (уход в дневное время, обслуживание на дому, оказание материальной помощи) соответствующие службы могут поддерживать ребенка и его семью индивидуально. Применяются такие формы, как временное или постоянное содержание ребенка в другой семье или специализированном детском учреждении. При этом в обязательном порядке детям предоставляется возможность поддерживать контакты с близкими людьми.

В Финляндии, по данным исследований, среди всех видов социального обслуживания самыми высокими темпами развивается *организованный уход за ребенком в дневное время*,

который осуществляется детскими учреждениями, отдельными семьями, а также путем организации социальными работниками игр и детской самостоятельности. Широкое распространение получили группы надомного обслуживания, оказывающие бытовые услуги на дому семьям с маленькими детьми, престарелыми, работающими родителями.

Социальные службы Финляндии оказывают консультативную помощь семьям усыновителей и детям, находящимся в таких семьях. Она направлена на соблюдение интересов ребенка, на помощь биологическим или приемным родителям до и после усыновления. В специализированных стационарах и диспансерах осуществляются особые формы поддержки умственно отсталых детей: дневное пребывание, элементарное обучение, приобщение к труду, жилищно-бытовому устройству и т. д. Хорошо развита сеть наркологических служб, осуществляющих лечение и реабилитацию наркоманов и их семей. В решении вопросов воспитания семьям помогают педагогические консультации, в которых работают психологи, социальные работники, врачи, логопеды и другие специалисты.

В целом, государственная политика Финляндии направлена на выравнивание доходов семей, имеющих детей, и бездетных граждан путем перераспределения доходов. Доплата на детей, пособия на воспитание малолетних, пособия на рождение ребенка и его содержание — важнейшая часть перераспределения доходов в пользу семьи¹.

¹ См.: Олиференко Л. Я., Шульга Т. И., Дементьева И. Ф. Социально-педагогическая поддержка детей «группы риска». С. 149–155.

В последние десятилетия во всех развитых странах большое внимание стало уделяться подготовке специалистов для сферы управления молодежными рисками, социальной работы и социальной педагогики. Системы такой подготовки очень различны по формам и срокам обучения; в настоящее время они активно развиваются. Разнообразны и программы обучения, однако сейчас совершенно очевидно, что специалистам этих профилей необходимы не только специфические знания теории и методов рискологии, оказания социальной помощи, но и представления об обществе, потребностях и интересах различных социальных групп, законодательстве и общепринятых нормах, культурных, субкультурных и этнических различиях людей. Кроме того, очень важно для такого специалиста владение искусством взаимодействия с людьми, которые находятся в неопределенной и весьма сложной психологической и социальной ситуации. Общим является и то, что в подготовке специалистов социального и рискологического профиля важное место отводится практике, работе в социальных службах в период обучения.

Так, в Бельгии специалисты в области рискологии, социальной педагогики и социальной работы могут получить специальное образование двух уровней — высшей школы и университета. В высшей школе обучение длится два-три года, при этом рискология, социально-педагогическая помощь и социальная работа выступают как специализации. Независимо от специализации в образовательной программе большое место занимает практика. Более высокий уровень образования

в этой области дает университет, где выпускники получают квалификацию ортопедагога. Обучение в университете дает более широкое теоретическое и научное образование. При поступлении на работу в социальную службу наличие той или иной высшей квалификации в настоящее время обязательно. Не имеют высшего образования только работники с большим стажем, поступившие на работу много лет назад, когда такое требование еще не предъявлялось.

В Германии подготовка социальных педагогов и социальных работников также ведется в учебных заведениях двух уровней — высших школах (уровень колледжа) и университетах. Несмотря на значительное пересечение социальной педагогики и социальной работы как отраслей науки и профессиональных сфер, во многих высших школах Германии до сих пор существуют самостоятельные учебные курсы — рискология, социальная педагогика и социальная работа. В то же время выпускники учебных заведений, независимо от профиля обучения, могут впоследствии работать как социальными педагогами, так и социальными работниками.

Интересная система обучения профессиональной социальной работе сложилась в Великобритании, где первое учебное заведение социальной работы появилось еще в 1896 г. В 1970 г. был учрежден Центральный совет по обучению и подготовке социальных работников. Первоначально существовало две квалификации в области социальной работы. Одна закреплялась аттестатом службы социального обеспечения, который выдавался по прохождении курса обучения по месту

работы; вторую квалификацию человек мог получить на базе академического учебного заведения — университета, колледжа, политехнического института, по окончании которого он получал аттестат о квалификации социального работника. Программы обучения для получения этих квалификаций были различными.

В первом случае обучающиеся по месту работы получали главным образом знания, необходимые именно для работы в данной социальной службе или службе того же профиля, т. е. подготовка не охватывала всех направлений социальной работы, что ограничивало возможности смены места работы. Поэтому с середины 1990-х гг. были введены единый диплом социального работника и единая программа обучения, по которой в настоящее время ведется подготовка специалистов и в учебных заведениях, и по месту работы. Но в любом случае большая роль в обучении отводится практике.

Список литературы

1. Баранников, А. В. Основные направления образовательных реформ и изменения законодательства в области образования / Баранников А. В. // Стандарты и мониторинг в образовании. — 1999. — № 6. — С. 51—64.

2. Боревская, Н. Е. Образовательная политика в Китае и России: сравнительный анализ / Н. Е. Боревская // Педагогика — 1996. — № 1. — С. 82—89.

3. Глебова, Л. Н. Формирование политики социального партнерства при разработке и осуществлении законодательства об образовании в 80—90-е гг. XX в. : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ин-т теории образования и педагогики Рос. акад. образования. — Москва, 2002. — 24 с.

4. Олиференко, Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей «груп-

Таким образом, основными направлениями, формами и методами социальной защиты детства за рубежом во второй половине XX в. можно считать усиление общественного контроля, регулирования и управления в сфере социальной деятельности; гармоничное взаимодействие коммерческих и общественных начал социальной работы; совершенствование общеевропейского и международного права в области ювенальной юстиции, в том числе управления (страхования) специфически молодежными рисками, заключение межгосударственных соглашений в области социальной защиты детства, проблем учащейся молодежи. Данные направления институализированы в дифференцированных и диверсифицированных международных, общегосударственных, земельных, коммунальных и общинных, кооперативных и частных учреждениях и организациях.

пы риска». / Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева; 3-е изд., испр. и доп. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. — 256 с.

5. Педагогика открытости и диалога культур: монография / И. В. Алексахенкова, В. О. Букетов, А. Л. Гавриков и др.; под ред. М. Н. Певзнера и др.; М-во образования Рос. Федерации и др. — М., 2000. — 262 с.

6. Петрова, В. Н. История зарубежной социальной работы: курс лекций / В. Н. Петрова. — М. : МГОУ, 2002. — 132 с.

7. Социально-педагогическая среда как условие становления и развития региональных сфер / под ред. Ю. В. Васильева, Е. С. Комракова. — М. : Изд-во ИПК ПРНО МО, 1994 — 136 с.

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ



А. В. Николаева

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Ф. ФРЕБЕЛЯ В РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.46

ББК 74.13(4Гем)5-8Фребель Ф.

Педагогическая реинновация является эффективным способом модернизации современного российского дошкольного образования. В связи с этим актуальным представляется обращение к педагогическому наследию Фридриха Фребеля, являющегося родоначальником системы дошкольных учреждений и автором первых дошкольных образовательных методик. В статье рассматриваются педагогические воззрения и дидактические разработки Ф. Фребеля, актуальные в условиях современного дошкольного стандарта.

Ключевые слова: дошкольная педагогика; Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования; педагогическая реинновация; Ф. Фребель.

A. V. Nikolaeva

PEDAGOGICAL HERITAGE OF F. FREBEL IN THE CONDITIONS OF THE MODERN PRESCHOOL EDUCATION STANDARD

Pedagogical re-innovation is an effective way to modernize Russian preschool education. It is important to refer to the pedagogical heritage of Friedrich Froebel, who is the founder of the pre-school educational system and the author of the first pre-school educational methods. The article discusses the pedagogical views and didactic developments by F. Froebel, relevant in the conditions of the modern preschool standard.

Key words: preschool pedagogy; Federal state educational standard of preschool education; pedagogical re-introduction, F. Froebel.

В настоящий момент дошкольное образование в России переживает этап модернизации, тесно связанный с поиском новых организационных форм, педагогических подходов, методологических приемов, соответствующих требованиям Федерального государственного образовательного стандарта. Эффективным способом, обеспечивающим новое качество образования, является педагогическая реинновация, позволяющая воспринять уникальный дошкольный историко-педагогический опыт прошлого с целью его переосмысления и адаптации к новой социально-экономической действительности.

В связи с этим актуальным представляется обращение к педагогическому наследию Фридриха Фребеля, как родоначальника самой дошкольной системы, создателя такого вида общественного образовательного учреждения, как «Kindergarten» («детский сад»), автора первой методики дошкольного воспитания и человека, труды которого способствовали выделению дошкольной педагогики в самостоятельную область научного знания.

Фридрих Вельгельм Август Фребель (21.04.1782 г. — 21.06.1852 г.) родился на юге Германии в деревне Обервейсбах. До десяти лет получал образование на дому, занимаясь с частным учителем, в 1792 г. перешел на школьное обучение, о котором говорил: «Оно было сухо-мертво; за это отсутствие жизни я ненавидел школу

и убегал в горы. Там природа была мне школой»¹. Много времени уделял самообразованию, проявляя особый интерес к математическим наукам и естествознанию, изучение которых продолжил в Йенском университете (1799—1801 г.), попутно осваивая архитектуру и топографию.

С 1805 г. поселился во Франкфурте-на-Майне, где познакомился с директором местной школы Готлибом Грунером, который посоветовал: «Бросьте архитектуру... Ваше дело быть воспитателем»². Эта встреча ознаменовала поворот в жизни Фридриха, сделав педагогику призванием. Работая в школе Г. Грунера учителем естественных наук, Ф. Фребель так характеризовал свое эмоциональное состояние: «Очувтившись среди детей, я чувствовал себя как рыба в воде. Я чувствовал, что нашел то, к чему давно стремился»³.

В 1805 году Ф. Фребель отправился в Ивердён, чтобы лично ознакомиться с постановкой педагогического дела в учебном заведении Песталоцци. К тому времени Бургдорфский институт Песталоцци — средняя школа с интернатом, служившая базой для подготовки учителей — получает поистине международную известность; слава Песталоцци достигает своей вершины. В это закрытое учебное заведение стремились отдать своих сыновей богатые семьи не только Швейцарии, но и Германии, Франции, Англии, Италии, России⁴.

¹ Фребель, Ф. Будем жить для своих детей. — М.: Карапуз, 2000. С. 1.

² Там же. С. 4.

³ Там же.

⁴ Фребель Фридрих. Режим доступа: URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Фребель,_Фридрих

Эта поездка убедила Фребеля в полной его неподготовленности к деятельности, которую он успел полюбить. Получив место домашнего учителя в семье Гольдгаузена, он в 1808 году вместе со своими тремя воспитанниками переселился в Ивердон и поступил учителем в школу Песталоцци. Преподавая и сам одновременно обучаясь, он пробыл в Ивердоне два года. Взгляды Песталоцци оказали значительное влияние на Ф. Фребеля и легли в основу его педагогической системы.

Дальнейшее углубление педагогических знаний у Ф. Фребеля связано с периодом обучения сначала в Геттингенском (с 1811 г.), затем в Берлинском университетах, где на его мировоззрение оказала существенное влияние классическая немецкая философия Ф. В. Шеллинга, И. Г. Фихте, Г. В. Гегеля. По окончании обучения (1813 г.) Ф. Фребель посвящает несколько лет изучению дошкольного детства, наблюдая за детьми в их самостоятельной деятельности, взаимодействии друг с другом и взрослыми.

Одна из особенностей педагогической системы Ф. Фребеля заключается в положенном в ее основу философском основании, которое, по мнению самого автора, обеспечивает ей единство и целостность. В произведении «К нашему немецкому народу» (1820 г.) Ф. Фребель сформулировал закон «единства и многообразия» или «сферический закон». Так, представляя вселенную в виде огромного шара

(сферы как замкнутого пространства) с богом в центре, он считал ее «единством», содержащим «многообразие». В связи с этим законом воспитание является орудием достижения всеобщего единства при сохранении многообразия человеческих индивидуальностей, так как человек является божественной сущностью и цель его жизни реализовать эту божественную сущность через самораскрытие, саморазвитие всех сил и способностей.

С вышеозначенным положением сочетается «Закон противоположностей», в соответствии с которым части одного целого отличаются друг от друга, будучи неразрывно связанными. Так, внутреннее и внешнее, физическое и психическое в человеке противоположны и неразрывны, поэтому ребенок познает мир двумя путями: эмпирическим (благодаря движениям и органам чувств) и через внутренний мир, когда он понимает глубинный смысл вещей, процессов, при этом стремясь выразиться во внешнем, то есть в деятельности и творчестве.

Работая в школе в Кейльгау, Ф. Фребель применял методы, заметно отличавшиеся от тех, которые использовали в обычных немецких школах, а именно: труд в природе, наглядность в обучении, элементы самоуправления учащихся и др.¹ Позже полученный опыт и имеющиеся знания он отразил в произведении «Воспитание человека» (1826 г.), где рассмотрел жизнь ребенка от рождения до юношества.

¹ История дошкольной педагогики: хрестоматия. Конец средних веков – первая половина XIX в. / под ред. Н. А. Тумим-Альмединген М.: Учпедгиз, 1940. С. 380.

Ф. Фребель первым пришел к мысли, что школьному образованию необходим фундамент в виде дошкольного воспитания. Поэтому, разрабатывая план элементарной школы при сиротском доме, включил в него раздел для детей от четырех до шести лет, который фактически явился прообразом плана детского сада.

Первое учреждение для детей дошкольного возраста Ф. Фребель основал в 1837 г. в Бланкенбурге, дав ему название «Учреждение для развития творческого побуждения к деятельности у детей и подростков»¹. В 1840 г. было выбрано новое название — «детский сад», с пояснением, что учреждение, подобно настоящему саду, является местом общения ребенка с природой, где дети, словно растения, получают умелый уход садовника.

Необходимо отметить, что сама идея создания особых педагогических условий для воспитания маленьких детей была высказана до Ф. Фребеля. Примером может служить материнская школа (семейное воспитание до шести лет) Я. А. Каменского; теория естественного развития Ж. -Ж. Руссо; идеи филантропистов (И. Б. Базедов, К. Г. Вольке, Б. Г. Блаше и др.) об использовании методов обучения, соответствующих психологии детей; система И. Г. Песталотти, отраженная в «Книге матерей» и т. д. Заслуга

Ф. Фребеля заключается в том, что, творчески переработав наследие великих педагогов, он создал специальные учреждения общественного воспитания маленьких детей, педагогический процесс в которых строится на основных видах детской деятельности, в среде сверстников и под руководством квалифицированного педагога.

Революционность идеи Ф. Фребеля отражается в назначении детского сада, призванного взаимодействовать с ребенком через творческую деятельность, соответствующую его возрасту: «По моей мысли такое учреждение не должно быть школой, так как маленьких детей надо не учить, а надо воспитывать и развивать»². Именно это положение кардинальным образом отличало детские сады Ф. Фребеля от «школ для маленьких детей», существовавших в 20–30 гг. в Европе и Америке.

Развитие ребенка виделось Ф. Фребелю непрерывным процессом, в котором можно выделить периоды обучения, отличающиеся друг от друга использованием специфических педагогических методов: раннее детство (до трех лет), дошкольный возраст (от трех до семи лет), раннее школьное детство (от семи до десяти лет), систематическое школьное обучение (начиная с 10 лет). Необходимо, чтобы «мощное и совершенное развитие каждой последующей ступени основывалось на мощном, совершенном

¹ Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: уч. для вузов / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. СПб.: Питер. С. 58.

² Фребель, Ф. Письмо к Баропу // История дошкольной педагогики: хрестоматия. Конец средних веков – первая половина XIX в. / под. ред. Н. А. Тумим-Альмединген М.: Учпедгиз, 1940. С. 381.

и своеобразном развитии всех вместе и каждой в отдельности предшествующих ступеней жизни»¹. Поэтому педагогический процесс, организованный в детских садах Ф. Фребеля, позволял детям жить полной, интересной жизнью, используя деятельность как средство свободного «самовыражения» и «саморазвития».

Воспитание, обучение и образование не разрушали внутренние силы ребенка, не учили его подчиняться, они развивали, были гуманными и человечными. Это положение достигалось за счет соблюдения принципа природосообразности: «Как садовник ухаживает за своими растениями, придерживаясь во всем связи с природой, и доводит их до полного развития, выполняя все требования природы, — точно так же и мы должны относиться к ребенку применительно к внутренним законам его природы»² и использования развивающего потенциала пространства, отвечающего требованиям детской жизни, когда «все окружающее делается для ребенка возбудителем его мысли»³.

Отметим, что такой тип дошкольных воспитательных учреждений как детский сад стал популярным благодаря не только педагогически прогрессивной системе Ф. Фребеля, но и благодаря историческим условиям, в

которых он появился. XIX в. — время, когда в Западной Европе после Французской буржуазной революции и промышленного переворота началось бурное развитие капитализма, активная урбанизация, появление крупных мануфактур со специфичным для них разделением труда, позволяющим вовлекать в производство женщин. Это повлекло за собой рост детской беспризорности в среде трудящихся и спровоцировало необходимость в общественных учреждениях для воспитания детей, которыми стали детские сады, созданные по образцу «Kindergarten» Ф. Фребеля. К концу XIX в. такие учреждения стали появляться в странах за пределами Германии: в Англии, Франции, Бельгии, Шотландии, Голландии, Дании, Швейцарии, Италии, Австро-Венгрии и др.

Российских педагогов с системой дошкольного воспитания познакомил В. И. Водовозов, раскрыв сущность воспитательного феномена «Kindergarten» в статье «Детские сады в Германии»⁴. Позже появились переводы самих сочинений Ф. Фребеля: «Занятия для детей» (1867 г.), «Воспитание человека» (1904 г.), в 1906 г. и 1913 г. вышли I и II том избранных сочинений в издании К. Тихомирова⁵.

¹ Фребель, Ф. Будем жить для своих детей. М.: Карапуз, 2000. С. 131.

² Там же. С. 168.

³ Фребель Ф. План элементарной школы // История дошкольной педагогики: хрестоматия. Конец средних веков — первая половина XIX в. / под ред. Н. А. Тумим-Альмединген М.: Учпедгиз, 1940. С. 417.

⁴ Князев Е. К 145-летию создания первых дошкольных организаций в России: Фребелевское общество // Дошкольное воспитание. 2016. № 12. С. 109.

⁵ История дошкольной педагогики: хрестоматия. Конец средних веков — первая половина XIX в. / под ред. Н. А. Тумим-Альмединген М.: Учпедгиз, 1940. С. 391.

Первоначально система Ф. Фребеля воспринималась как синоним системы дошкольного воспитания. Но вскоре определилось два основных подхода к использованию его наследия: внедрение всех элементов в неизменном виде и противоположное, заключающееся в творческом переосмыслении педагогических идей применительно к Российским традициям. В этом отношении показателен взгляд К. Д. Ушинского: «Детские сады... как и всякое новое явление вызывают два крайне противоположных мнения, а истина, как всегда, лежит посередине. ... Идея детских садов слишком раздута, ... но в ней есть зерно правды, которое, с течением времени, очистившись от своей шелухи, ляжет в общую сокровищницу педагогических приобретений человечества»¹.

Так, положительно воспринимая саму идею детского сада, российские педагоги подвергли критике теорию дошкольного воспитания Ф. Фребеля и практику немецких детских садов, выступив против попыток механического перенесения их на русскую почву. Основными недостатками считались символическо-философская сущность системы и строгая регламентированность игр и занятий: «Для мистически настроенного Фребеля последовательность в занятиях полна значения, но в таком применении она тяжела...

что превращает ее в тяжеловесную работу, наводящую тоску на детей и работниц»². Часть педагогов, например, К. Д. Ушинский и Е. Н. Водовозова, отдавая предпочтение русским произведениям, негативно относились к использованию сборников Ф. Фребеля «Материнские и ласкательные песни», «Сто песен к играм в мяч, практиковавшимся в детском саду в Бланкенбурге». Такие педагоги, как А. С. Симонович, Л. К. Шлегер, Н. А. Альмединген-Тумим и др. подвергли критике дидактический набор «Дары Фребеля», считая его недостатками одноцветность, маленький размер и «стимулирование к сидячим играм»³. Из всего набора в российских детских садах чаще всего применялся первый дар (шар или мяч), третий (ящик с кубиками) и четвертый (ящик с прямоугольными кирпичиками), делая постройки из которых, детей «знакомили с геометрическими телами, учили отыскивать геометрические формы в природе и среди обстановки окружающей их жизни»⁴.

По мере политизации и идеологизации педагогической системы в России наследие Ф. Фребеля все больше критиковалось и отвергалось из-за «философского идеализма, мистицизма и символизма, ... религиозного характера педагогики, стремления развивать в ребенке мелкобур-

¹ Ушинский К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении. Избранные сочинения. М.: Юрайт, 2017. С. 254.

² Симонович А. К истории детского сада // Дошкольное образование [сайт]. URL: <http://dob.1september.ru/article.php?ID=200500204> {Дата обращения: 16.12.2018}

³ История дошкольной педагогики: хрестоматия. Конец средних веков – первая половина XIX в. / под ред. Н. А. Тумим-Альмединген М.: Учпедгиз, 1940. С. 388.

⁴ Иорданская Я. И. Детские сады. Петроград: Начатки знаний, 1920. С. 16.

жуазные добродетели, политическое примиренчество»¹. Однако прошли десятилетия, и наследие Ф. Фребеля вновь привлекает к себе внимание теоретиков и практиков образования, ищущих пути и способы реализации гуманистических идеалов в обучении подрастающего поколения.

Контент-анализ текста Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования позволяет утверждать, что большинство педагогических идей Ф. Фребеля являются актуальными и требуют адаптации к современным условиям

Ф. Фребель одним из первых обратил внимание на то, что в дошкольном возрасте ребенок не готовится жить, а уже живет деятельной, насыщенной жизнью, поэтому детский сад призван поддержать разнообразие детства, сохранить его уникальность и самоденность. Эта идея звучит в современном стандарте как «Детство ради детства»², когда дошкольный возраст рассматривается как этап жизни «значимый сам по себе, без всяких условий; значимый тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что является подготовкой к следующему периоду»³.

Ф. Фребель считал детский сад продолжением семейной жизни, т. е. дошкольное учреждение должно было дать то, что не дала ребенку семья, а именно, единую жизнь со сверстниками, организованные занятия, развивающую среду и т. д. Принципиально важно, что детский сад не умолял роль семьи, а лишь оказывал ей помощь. Это положение актуально в современном мире, когда семья обладает приоритетным мнением в вопросах воспитания и образования ребенка, а дошкольное учреждение не навязывает и не диктует, а лишь «обеспечивает психолого-педагогическую поддержку родителей»⁴, оказывает им помощь в «охране и укреплении физического и психического здоровья детей, в развитии их индивидуальных способностей»⁵.

Основное отличие дошкольного учреждения от семейной обстановки Ф. Фребель видел в специально организованной среде, в которой при помощи внешних предметов, являющихся возбудителями внутреннего опыта ребенка, происходит свободная творческая самодеятельность детей, направленная на их самораскрытие. В ФГОС ДО это положение раскрывается в развивающей предметно-

¹ Дошкольное воспитание в Ленинграде за 15 лет (1917–1932) / под ред. М. Махлина, Н. А. Тумим-Альмединген, О. Широкогоров. Москва-Ленинград: Учпедгиз, 1932. С. 19.

² ФГОС ДО в вопросах и ответах: информационно-методическое сопровождение специалистов дошкольного образования / авт. сост. Е. А. Кудрявцева, Т. В. Гулидова. Волгоград: Учитель, 2015. С. 7.

³ Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2010 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». П. 1.2.1.

⁴ Там же. П. 1.6.

⁵ Там же. П. 1.7.

пространственной среде, призванной обеспечить «максимальную реализацию образовательного потенциала пространства, материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа»¹.

Очередное положение, объединяющее педагогику Ф. Фребеля и современный дошкольный стандарт, — лично-ориентированная модель образования. Она отражается в методике проведения занятий Ф. Фребеля, главная цель которых — познание ребенком самого себя, своих мыслей и чувств, раскрытие своих способностей. В погоне за результатами в виде знаний и навыков современные педагоги часто забывают об истинном предназначении занятий в детском саду. Например, рисование используется для освоения детьми конкретных методик и способов изображения, а предназначение музыкальных занятий видится в обучении ребенка пению и заучивании конкретных песен с целью их исполнения на утренниках и других мероприятиях. Ценность подхода Ф. Фребеля к занятиям в дошкольном учреждении заключается в восприятии их не как способа научить чему-то новому, а главным образом, как средства, позволяющего ребенку

понять себя и свои предпочтения, познать свои чувства, раскрыть возможности, проявить творчество и т. д.

Опишем один из примеров построения педагогического процесса, позволяющего учесть индивидуальность ребенка, его личные предпочтения и одновременно достичь решения познавательных задач, стоящих перед педагогом. В детских садах Ф. Фребеля имелся небольшой огород, который «является общим для всех, где каждый имеет свое местечко для собственного садика»². В таком огороде были общие грядки, предназначенные для ознакомления детей с видами овощей и цветов, а также обучения основным правилам ухода за растениями. Одновременно, с общими грядками каждый ребенок имел «индивидуальное пространство в виде небольшого участка личной земли... где дети могут сажать что и как хотят, обходиться с растениями как им угодно, чтобы учиться на своем опыте»³.

В дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра, именно поэтому ФГОС ДО настаивает на «поддержке спонтанной игры детей, ее обогащении, обеспечении игрового времени и пространства»⁴. Революционность педагогических взглядов Ф. Фребеля заключалась в признании игры, как естественной

¹ Там же. П. 3.3.1.

² *Фребель Ф.* Сады детей в детском саду. Методика подведения детей к природе // История дошкольной педагогики: хрестоматия. Конец средних веков – первая половина XIX в. / под. ред. Н. А. Тумим-Альмединген М.: Учпедгиз, 1940. С. 465.

³ Там же.

⁴ Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2010 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». П. 3.2.5.

жизни ребенка, высшей ступени его развития в период дошкольного детства, и являющейся в руках взрослого педагогическим средством, помогающим достигнуть наибольших результатов: «Игра не пустая забава, она имеет высокий смысл и глубокое значение... Она порождает радость, свободу, довольство»¹. Важно помнить об этом положении, организуя занятия в современном детском саду, чтобы не превращать их в мини-копию школьных уроков, а дать детям возможность «в игре, веселье и невинности подготовиться к обучению в школе»².

Одним из первых Ф. Фребель выделил типы игр (подвижные: бессюжетные и тематические, дидактические, творческие) и их структуру (сюжет, игровые действия, игровые средства, роли, правила), которые легли в основу многих современных классификаций. Наибольший воспитательный потенциал Ф. Фребель видел в свободной игре, вызвать которую призвана воспитательница, постепенно создавая условия для проявления самостоятельных детских действий. Допускал, что взрослый может принимать участие в игре, принося в нее новый смысл и расширяя ее горизонты.

Из идеи предоставления максимальной свободы для игровой деятельности, покончив с традиционным стилем назидания и принуждения, выте-

кает принцип доступного для ребенка активного, сознательного и творческого обучения. Дети не могут понять и усвоить знания, догматически переданные воспитателем, не пережитые и не поняты ими самими. Поэтому в основе педагогики Ф. Фребеля, как и в основе ФГОС ДО, лежит самостоятельное, деятельностное освоение мира, когда детям предоставляются свободный выбор деятельности и возможность следовать своим собственным интересам.

От природы ребенок наделен инстинктом к деятельности и развитию, он стремится проявлять себя и тем самым познавать. Поэтому одна из решающих задач воспитания, по Ф. Фребелю, заключается в пробуждении в детях дремлющего инстинкта деятельности, так как развитие ребенка происходит лишь на основе деятельного вхождения в мир. Исходя из этого положения, Ф. Фребель обозначил виды деятельности, способствующие проявлению творческого начала в человеке и наиболее подходящие к использованию в условиях детского сада: занятия с природным материалом (сухим и влажным песком, глиной, водой, камешками, деревом, опилками и т. д.), рисование (карандашами, красками, на земле, песке, мелких опилках и т. д.), выкладывание фигур из палочек и лучинок, складывание и вырезание из бумаги, лепка, гимнастика, экскурсии на природе,

¹ Фребель, Ф. Воспитание человека // История дошкольной педагогики: хрестоматия. Конец средних веков – первая половина XIX в. / под. ред. Н. А. Тумим-Альмединген М.: Учпедгиз, 1940. С. 401.

² Там же. С. 385

пение¹. Выделенные Ф. Фребелем виды деятельности использовались в детских садах по всему миру и легли в основу видов деятельности, обозначенных в ФГОС ДО в пункте 2.7.²

Помимо этого, Ф. Фребель ввел в практику работы дошкольных учреждений метод «центральной идеи», использующийся и в современных детских садах. Сущность метода заключается в создании вокруг ребенка единого информационного пространства, когда все занятия объединяются одной темой или идеей, соответствующей интересам детей³. Начиная с беседы, выбранная тема постепенно раскрывается педагогами в занятиях ручным трудом, играх и т. д., чтобы воспитанники могли изучить ее с разных сторон, лучше понять и сформировать о ней многогранные впечатления.

Современный стандарт дошкольного образования выделяет пять образовательных областей, в том числе познавательное развитие. Одним из аспектов данного направления является «формирование первичных представлений о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, размере, материале, звучании, рит-

ме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.)»⁴. Впервые об обучении дошкольников начальным математическим представлениям заявил Ф. Фребель, разработав первую в истории дошкольной педагогики систему дидактического материала, призванную сформировать конкретные представления о формах, величинах, пространственных и временных соотношениях, числах и счете в пределах первого десятка. Данная система получила название «Дары Фребеля». Остановимся на ней более подробно.

Первый дар — мяч, который Ф. Фребель считал самой важной игрушкой, так как в ней «ребенок находит выражение всякого предмета, а равно и самого себя, как целого и замкнутого единства»⁵. В дидактическом наборе Ф. Фребель использовал шесть мячей на ниточке, три из которых имели «основной цвет» (красный, желтый, голубой), а три «промежуточный» (зеленый, фиолетовый, золотисто-желтый), в России, к имеющимся цветам обычно еще добавляли белый и черный. Это был единственный дар,

¹ История дошкольной педагогики в России: хрестоматия / сост. Н. Б. Мчедлидзе; под ред. С. Ф. Егорова. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1987. С. 56.

² Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2010 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». П. 2.7.

³ *Иорданская Я. И.* Детские сады. Петроград: Начатки знаний, 1920. С. 17.

⁴ Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2010 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». П. 2.6. «верждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». П. 2.6.

⁵ *Фребель Ф.* Дары для игр // История дошкольной педагогики: хрестоматия. Конец средних веков — первая половина XIX в. / под. ред. Н. А. Тумим-Альмеддинген. М.: Учпедгиз, 1940. С. 431.

предназначенный для изучения цветов, поэтому Ф. Фребель сделал его разноцветным, в отличие от других своих даров. Методика взаимодействия с первым даром имела строгую последовательность. Первоначально мяч дают ребенку, позволяют его изучить, почувствовать круглую форму. Затем выполняется упражнения для ознакомления с категорией «сила», когда мяч на шнурке вкладывают в руку и тихонько тянут вверх до тех пор, пока мяч не выскользнет из руки. Это же упражнение способствует новому восприятию предмета, учит понимать «нераздельное, единое» и отдельное, дает ребенку опыт обладания предметом и его потери. После этого педагог переходит к развитию чувства ритма — качает мяч как маятник со словами «тик — так», «бим — бом» или «туда — сюда», меняя ритм от медленного к быстрому и подстраивая под него свою речь. Позже мяч отбивают от пола со словами «скок-скок» или «прыг-прыг» и только потом добавляются движения по кругу и по спирали. Следующий шаг — ознакомление ребенка с пространством путем погружения и вынимания мяча из емкости, а также катания его по полу и обращая внимание на состояния покоя и движения. В дополнение к основному комплексу занятий Ф. Фребель предлагал играть с мячом в подвижные игры, усложняя их по мере взросления ребенка, и «творческие» игры, представляя, что мяч — это какое-либо животное или предмет (прыгает, как кошка, летит, как птичка, круглый, как яблоко).

Второй дар — шар и кубик, как тела противоположно-разные и неразрывно связанные друг с другом. Так как шар — это выражение чистого движения, а кубик — выражение полного покоя, то первое упражнение с данным даром заключается в демонстрации противоположности их движения. Для этого педагог ставит кубик на стол и говорит: «Стой, твердо стой! Стой, кубик мой!». После этого кубик ставится на ребро или на один угол, и в доказательство того, что так кубик устоять не может, проговариваются слова: «На одной ноге, на одной ноге, кубик наш, тебе не стоять нигде!». Затем, придерживая пальцем противоположную вершину кубика, говорить: «Не упадет он никогда, коль поддержать его слегка!». В завершении кубик раскручивается как волчок, обращая внимание на то, что он вращается, как круг: «Направо — круг, налево — круг, вокруг себя помчится вдруг»¹. Так же, как и мяч, кубик может изображать другой предмет: девочку, которая вертится, котенка, которых хочет поймать свой хвост и т. д. Благодаря таким сравнениям, ребенок учится воспринимать одну вещь с разных сторон и замечать в разных предметах схожие признаки. Отдельно стоит обратить внимание на то, что кубик на шаре устоять не может, однако если поставить шар на кубик, то они «отдаленно напоминают телесное выражение самого человека». В таком сочетании их можно использовать для игры в «куклу» или «лошадку».

¹ Там же. С. 437 – 443.

Все следующие дары строятся в соответствии с философским обоснованием «единства и многообразия» и законом «противоположностей», когда тело рассматривается от неделимого к делимому. Начиная с третьего, каждый дар хранится в деревянном ящике-кубике с отодвигающейся крышкой, который символизирует собой «целое». Согласно методике, такой ящик ставится на поверхность крышкой вниз, постепенно отодвигая которую, находящиеся в нем «части» сами опускаются на стол, и перед ребенком оказывается целое, состоящее из частей. Таким образом педагог демонстрирует ребенку, как замкнутое в себе может оказаться делимым на части.

По логике Ф. Фребеля, после того как ребенок изучил цельный («замкнутый в себе») предмет, он будет пытаться разделить его на части, с целью открыть в нем новые качества, изобрести новые способы его употребления. После такого деления первоначальной фигуры ребенок будет снова пытаться соединить части в единое целое или построить какое-либо новое целое. Для этого и были предназначены следующие дары, с помощью которых дети могли складывать «Формы жизни» (постройка напоминает существующий предмет или вещь: стол, звезду и т. д.), «Формы красоты» (сложенный предмет не напоминает ни одной существующей вещи, а представляет собой нечто абстрактное, отражающее внутренний мир и чувства ребенка), «Формы познания» (предназначены для обучения,

так как в них проявляется особенность конкретного дара). Отметим, что при первоначальном знакомстве ребенка с даром, он дается ребенку для свободной деятельности, предоставляя ему «возможность играть до тех пор, пока это ему будет угодно»¹, педагог в этот момент может лишь озвучивать действия ребенка, констатируя, что он ставит предметы друг на друга, рядом и т. д.

Третий дар — «кубик, разделенный через центр на части по всем сторонам и параллельно с ними». Он представляет кубик, разделенный на восемь равных между собой кубиков. Главное предназначение дара — научить ребенка различать целое и часть.

Четвертый дар — «кубик, разделенный на восемь кубиков-брусков (кирпичиков)». Основная цель дара — изучения длины, ширины. Если третий дар — это преимущественно изображение массы, то четвертый — изображение плоскостного и линейного протяжения, вид на горизонтальной плоскости и в вертикальном положении. Также с помощью кубиков-брусочков можно организовывать игры, знакомящие детей с категорией равновесия.

Пятый дар — «кубик, дважды равномерно разделенный по всем трем направлениям на маленькие кубики, три из которых делятся наискось по диагонали пополам, а другие три — по двум диагоналям на четверти. Шестой дар — «кубик, разделенный на 27 кирпичиков, из которых три разделены пополам и вдоль, а 12 пополам по-

¹ Там же. С. 443–448.

перек». Так как дальнейшее деление кубика на другие кубики будет «достигать только увеличения числа кубиков, а не развивающее расширение игры, то необходимо новое развитие. Это мы и находим в наклонном делении кубика или кирпичика»¹.

При внимательном изучении методического набора «Дары Фребеля» становится понятно, что это первая дидактическая разработка, предназначенная для последовательного ознакомления дошкольника с простейшими геометрическими формами. По

сути, Ф. Фребель дал ребенку наиболее простые и удобные тела для игр и построек, а его система стала основой деятельности, которую современная дошкольная педагогика называет конструированием.

Таким образом, Ф. Фребель явился не только родоначальником дошкольного воспитания в условиях специального учреждения под названием «детский сад», но и сформулировал положения, актуальные в условиях современного дошкольного образования.

Список литературы

1. Дошкольное воспитание в Ленинграде за 15 лет (1917–1932) / под ред. М. Махлина, Н. А. Тумим-Альмединген, О. Широкогорова. — Москва-Ленинград: Учпедгиз, 1932. — 120 с.
2. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: уч. для вузов; под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. — СПб.: Питер. — 465 с.: ил.
3. Иорданская, Я. И. Детские сады / Я. И. Иорданская. — Петроград: Начатки знаний, 1920. — 75 с.
4. История дошкольной педагогики в России: хрестоматия / сост. Н. Б. Мчедлидзе; под ред. С. Ф. Егорова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — 432 с.
5. История дошкольной педагогики: хрестоматия. Конец средних веков — первая половина XIX в. / под ред. Н. А. Тумим-Альмединген — М.: Учпедгиз, 1940. — 479 с.
6. Князев, Е. К 145-летию создания первых дошкольных организаций в России: Фрѐбелевское об-
- щество / Е. Князев // Дошкольное воспитание. — 2016. — № 12. — С. 109–114.
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2010 г. № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
8. Симонович, А. К. История детского сада / А. К. Симонович // Дошкольное образование [сайт]. Режим доступа: URL: <http://dob.1september.ru/article.php?ID=200500204> {Дата обращения: 16.12.2018}
9. Ушинский, К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении / К. Д. Ушинский // Избранные сочинения. — М.: Юрайт, 2017. — 359 с.
10. ФГОС ДО в вопросах и ответах: информационно-методическое сопровождение специалистов дошкольного образования / авт. сост. Е. А. Кудрявцева, Т. В. Гулидова. — Волгоград: Учитель, 2015. — 77 с.
11. Фрѐбель, Ф. Будем жить для своих детей / Ф. Фрѐбель. — М.: Карапуз, 2000. — 262 с.

¹ Там же. С. 450.

ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

ЭЛЕМЕНТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.

Г л а в а I. Отношеніе государства XVIII в. къ старой системѣ элементарнаго образованія и новая система. Причины невниманія къ успѣхамъ элементарнаго народнаго образованія. Уподоки приходскихъ школъ. Проекты реформъ приходскаго образованія. Математическое элементарное образованіе. Его обязательность. Классы, обязанныя приобретать его. Округъ арифметической школы, число школъ и учениковъ. Содержаніе школъ. Учителя. Управление цифриннымъ образованіемъ.

Государство до XVIII в. заботилось (въ своихъ писнихъ органахъ) преимущественно объ элементарномъ образованіи ¹⁾; государство въ первой половинѣ XVIII в. выпускаетъ изъ своего вниманія именно элементарное народное образованіе. Исторія убѣждаетъ насъ, что распространеніе средняго и высшаго образованія долго находится въ обратно-пропорціо-нальномъ отношеніи къ распространенію элементарнаго народнаго образованія. Нескоро человѣческія общества приходятъ къ тому состоянію, при которомъ высшее образованіе одного лица, находящагося въ исключительно благоприятныхъ условіяхъ, не мѣшаетъ общему, хотя и писшему образова-вію остальныхъ; въ предшествующіе вѣка трудъ многихъ лицъ, трудъ, не оставляющій имъ никакого досуга и почти никакихъ средствъ для пріобрѣтенія самаго писшаго образова-нія, нуженъ былъ для того, чтобы какое-либо одно счаст-ливое лицо пріобрѣло досугъ и средства для усвоенія себѣ

¹⁾ См. о старой системѣ приходскаго образованія наше изслѣдованіе въ Журн. Мин. Нар. Просв. 1873 г., окт. и нояб.

высшаго образованія. Несомнѣнно, что роскошный цвѣтъ образованія классическихъ народовъ есть результатъ соціального строя ихъ, основаннаго на рабскомъ трудѣ, что блестящія хотя и бесплодные лепестки средневѣковаго образованія, при крайнемъ невѣжествѣ массъ, Западна Европы есть одинъ изъ результатовъ феодальной власти владѣльцевъ надъ сельскимъ населеніемъ и промышленной торговой монополіи городскихъ общинъ; чѣмъ выше неравенство экономическихъ условий, тѣмъ выше неравенство образованія на обоихъ крайнихъ предѣлахъ общества т. е. тѣмъ оно болѣе блестяще сверху, тѣмъ оно ничтожище внизу. Мало по малу этотъ печальный фактъ стремится перейти въ юридическую норму: владѣющіе классы стремятся утвердить мысль, что иншіе слои населенія *не должны* пріобрѣтать образованія, что оно въ рукахъ человѣка немощаго есть огонь въ рукахъ дитяти.

Эта зависимость распределенія образованія въ обществѣ отъ экономическихъ условий и отъ соціального строя, еще не мнимовавшая и теперь, и сильно озабочивающая какъ государственныхъ людей такъ и науку о государствѣ, проявлялась несомнѣнно въ наименьшей мѣрѣ въ старомъ русскомъ обществѣ. Но и тогда въ тѣхъ частяхъ Руси, которыя были соединены съ Польшею, съ утвержденіемъ на прочныхъ правахъ богатыхъ частныхъ владѣній и промышленной монополіи городскихъ общинъ, тотчасъ возникаютъ начатки средняго и потомъ высшаго образованія. Чтобы пріобрѣсти для этого средства, городскія общины (братства) пдуть противъ приходскихъ общинъ въ предмѣстьяхъ и закрываютъ приходскія школы.

Но едва ли эта борьба средняго образованія съ элементарнымъ достигла бы столь рѣшительнаго напряженія и такихъ результатовъ, какіе мы находимъ въ XVIII в., если бы она (борьба) основывалась на одной естественной конкуренціи. Общеобразовательный характеръ среднихъ школъ, всесловный доступъ къ нимъ способны были дать этой борьбѣ другой болѣе благопріятный исходъ: она не убила бы элементарныхъ школъ, а но мѣстамъ подняла бы даже уровень элементарнаго образованія; извѣстно, что приходскія школы начали получать учителей изъ среднихъ училищъ съ знаніями несравненно высшими тѣхъ, какими об-

ладали учителя, сами образовавшиеся въ приходскихъ школахъ. Здѣсь конкурировали между собою лишь общины и корпорации болѣе значительныя съ менѣе значительными; здѣсь вопросъ шелъ о степеняхъ лишь одного и того же образованія.

Но дѣло получаетъ совершенно иной оборотъ, когда соперничество этихъ общественныхъ группъ переходитъ въ соперничество сословій, а конкуренція элементарнаго образованія съ среднимъ въ конкуренцію общаго образованія съ профессиональнымъ. Тогда естественно и въ русскомъ обществѣ наступаетъ принципъ существенно средневѣковой: человекъ, не принадлежащій къ извѣстному сословію, не можетъ пользоваться образованіемъ свойственнымъ этому сословію и наоборотъ человекъ, не получившій образованія, свойственнаго сословію, не можетъ принадлежать къ нему. Такъ какъ элементарное образованіе не ведетъ ни къ какой профессіи и такъ какъ высшіе классы народа не несутъ никакой специальной службы, то *элементарное образованіе становится неумѣстнымъ въ этой системѣ*; всѣ болѣе состоятельные члены общинъ обязательно пзѣмлются пзъ круга дѣйствія элементарнаго образованія; всѣмъ несостоятельнымъ членамъ общинъ предоставляется голая возможность получать его; оно лишь терпимо.

Но такъ какъ сословное направленіе государственнаго строя дѣйствуетъ разрушительно на общинный строй, и общины естественно падаютъ, то и этою голою возможностью невосприимчиваго образованія воспользоваться не кому. Элементарное образованіе пзъ общиннаго переходитъ постепенно въ частное и теряетъ свое внутреннее достоинство. Такъ объявляется его упадокъ.

Когда потомъ во 2-й половинѣ XVIII в. правительство снимаетъ съ образованія сословно служебный характеръ и стремится пропагандировать общее образованіе, то съдуетъ ожидать, что оно отнесется иначе и къ элементарному образованію, что оно будетъ покровительствовать ему; дѣйствительно такъ и было; но правительство пропагандировало уже образованіе, основанное на другихъ началахъ; оно съ негодованіемъ отвернулось отъ искаженныхъ остатковъ приходскаго образованія. Это послѣднее воспрещается уже положительно,

нію своихъ правъ трудно объяснить еще недовѣріе къ новому духовенству. Окончательный разрывъ сдѣлавъ тѣмъ характеромъ образованія, которое получало духовенство въ спеціальныхъ школахъ. «Какъ ни рѣдки были эти мужи учительные, какъ они не гордились своею ученостію, имъ весьма трудно было конкурировать съ псалтырниками. Не одни простые люди не уважали ихъ учености, —объ нихъ съ желчью и сарказмомъ отзывался напр. такой знаменитый поборникъ науки, какъ Теофанъ Прокоповичъ, называя ихъ «школяриками, латиною губы помазавшими», и ученіе ихъ «привидѣннымъ и мечтательнымъ, отъ котораго вкусивши человѣцы глубѣйшія бываютъ неучеными, ибо весьма темныя суще, мнятъ себя быти совершенны...» А между тѣмъ отъ гордости и чванства ихъ не было никому житья.... Прихожане иногда формально просили архіерея, чтобы онъ далъ имъ въ священники человѣка простаго, а не латынника, потому что латынники не спокойно живутъ. Трудно было еще доказать, кто былъ больше подготовленъ къ священно-служительству, псалтырникъ ли знавшій обыкновенно хорошо и чтеніе и пѣніе и церковный уставъ, —или латынникъ, зазубрившій только латинскія флексіи и нѣсколько вокабулъ и большею частію во все не знакомый съ дьячковскою мудростію» (¹) —Повторяемъ, что съ состояніемъ спеціально-духовнаго образованія намъ еще придется познакомиться ближе.

Но каково бы ни было достоинство этого образованія, все же остается вѣрнымъ, что степень сочувствія массъ къ извѣстнымъ явленіямъ соціального характера должна быть необходимо приимаема мѣрною для оцѣнки пригодности административныхъ мѣръ. Здѣсь самъ собою возбуждается вопросъ: почему же прихожанамъ нужно было обращаться непременно къ латынникамъ въ дѣлѣ образованія? Развѣ они не могли, помимо эжекласическаго причта своего найти учителей сторовныхъ лицъ? Отвѣтъ на это даетъ намъ другой рядъ узаконеній, косвеннымъ образомъ дѣйствовавшихъ на упадокъ приходскаго образованія —узаконеній направленныхъ къ професіональному сословному образованію, а именно: обязанность

(¹) Знаменскій: Приходское духовен. въ Россіи со вр. реф. Петра. Казань 1873, стр. 55—56.

представлять всёхъ дѣтей духовенства и другихъ высшихъ сословій (кроме купечества), годныхъ въ школы, а негодныхъ въ службу. Мѣры эти проходимы были иногда съ такою строгостью, что даже для занятія штатныхъ церковныхъ мѣстъ не было людей (какъ о томъ неоднократно заявляли епархіальные архіереи). Прежній учебный персоналъ, изъ котораго выходилъ учителя и который давалъ первоначально лучшій контингентъ учениковъ элементарныхъ школъ, весь отвлеченъ былъ къ среднимъ школамъ, или къ службѣ. «Школа», состоявшая прежде изъ многихъ церковниковъ разныхъ возрастовъ, среди которыхъ можно было найти всё отъѣйки перехода отъ учениковъ къ учителямъ, опустѣла.

Прихожане дѣйствительно стали искать учителей на стороне; тогда мы встрѣчаемъ весьма пестрый, неразборчивый составъ народныхъ учителей ¹⁾; но здѣсь ожидала ихъ опасность подвергнуться всевозможному риску и встрѣтиться не съ учителями, а лжеучителями всякаго рода. Мрачная среда противниковъ реформы окружала сельскія и даже городскія общины невроницаемую тучю. Подъ покровомъ ста-

¹⁾ Смотритель нѣжинской городской школы доноситъ: «дьячковскія школы я всё осмотрѣлъ; въ оныхъ обучаютъ, по старинному методу, славянскому букварю, часослову, псалтырю и писать. У соборнаго дьячка 30-ть учениковъ; у пономаря сей же церкви 7, ученицъ 5; у преображенскаго дьячка 8, у мѣщанина 16; у дьячка 5, ученицъ 6; у богоявленскаго дьячка 22, у воздвиженскаго дьячка 11; у старовѣрскаго мастера 6, ученицъ 5». Всего 121 (вдвое болѣе, нежели учащихся въ официальныхъ городскихъ училищѣ); да сверхъ того, по показанію смотрителя, «обучаютъ еще монахи, монахини и различнаго состоянія люди». Въ Ромнѣ въ официальной школѣ считалось 72 учащихся, а у частныхъ наставниковъ 80 изъ всёхъ сословій: дворянъ, купцовъ, казаковъ и пр. Сверхъ того были школы при церквяхъ. Обученьемъ дѣтей занимались: два дьякона, одинъ корнетъ, одинъ казакъ въ званіи поддьячка, одна вдова казачка и другіе.» Все это дѣтели старой системы элементарнаго образованія:—«въ оныхъ содержатели учатъ стариннымъ, несходнымъ съ нашимъ методомъ, но знагамъ, называемымъ: грамматики (букварь церковной печати съ частію сокращеннаго катихизиса), часословы псалтыри и писать, безъ всякаго порядка въ ученіи, раздѣленія учениковъ на сорта по знаніямъ, и безъ малѣйшаго изъясненія уроковъ, отъ чего нѣкоторые изъ учениковъ ихъ, окаянная псалтырь и продолжая писать, не разумѣютъ даже и тройныхъ складовъ, да и самые ихъ учителя также искусны въ складахъ» (Училища и народное образованіе въ Черниговской губернии. Ж. М. Н. Пр. Январь 1864).

рой традиціи въ ней скрывалась полная утрата ея. Элементарное образованіе въ рукахъ дѣлателей этой среды становилось великимъ зломъ. Въ лучшихъ случаяхъ зло это ограничивалось развитіемъ крайняго аскетизма и вражды къ семейной жизни или совершенно бесполезною утратою времени за процессомъ овладѣванія мертвыми орудіями угасшаго образованія. —

Съ такимъ зломъ трудно было бороться непопулярнымъ «латынникамъ», мы говоримъ о борьбѣ тѣмъ же оружіемъ т. е. вліяніемъ образованія. Но весьма замѣчательно, что даже попытокъ обнаруженія такого вліянія мы не видимъ въ XVIII в. и долго спустя. Духовенство, безспорно образованное уже гораздо лучше, выпустило, однако, дѣло народнаго образованія изъ своихъ рукъ.

Не въ рукахъ этого образованнаго духовенства, а въ рукахъ или неучившихся въ школахъ церковниковъ (которые все еще оставались по мѣстамъ до начала текущаго ст.), или въ рукахъ дьячковъ, выкинувшихъ вонъ изъ головы школьную мудрость, мы замѣчаемъ живучіе остатки приходскаго образованія. И такова нескоренная сила этой живучести, что, повсюду въ XVIII в. сохранялись, хотя въ весьма жалкомъ видѣ, дьячковскія школы и потомъ въ концѣ ст. вызвали противъ себя грозныя правительственныя мѣры, уже прямо на нихъ направленныя.

Мѣра, произведшая эту грозу, относится уже ко временамъ Екатерининской Комиссіи объ Училищахъ. Подобно тому какъ прежнія мѣры, приведшія приходское образованіе къ упадку, вызваны были соображеніями весьма рациональными, и мѣра, о которой мы теперь говоримъ, повидимому не можетъ подлежать никакому упреку; она состоитъ въ томъ, что правительство, одобрилъ методъ и объемъ ученія, представленный Яковичемъ де Мпріево, хотѣло сдѣлать его обязательнымъ для всѣхъ элементарныхъ школъ. Частнымъ лицамъ воспрещается производить обученіе, если они напередъ не изучали новаго метода въ главномъ народномъ училищѣ и не получили установленнаго свидѣтельства о дозволѣніи открыть школу изъ приказа общественнаго призрѣнія, которому были подчинены всѣ народныя школы губерній. Понятно, какъ нелегко было этимъ инвалидамъ разру-

шающихся приходскихъ школъ усвоить себѣ новые методы: изъ 19 школьныхъ приходскихъ учителей г. Тулы нашлось только двое, рискнувшихъ подчиниться этому требованію. Исполненіе его становилось сомнительнымъ: ни мѣры высшей провинціальной администраціи (губернаторовъ), ни мѣры училищнаго начальства сначала не дѣйствовали; противо-дѣйствіе приходскихъ школъ заставляло даже подумать о компромиссѣ съ ними, о соединеніи старой системы съ новою. Вотъ любопытное свидѣтельство объ этомъ, найденное г. Сухомлиновымъ. Черезъ нѣсколько лѣтъ по открытіи нѣживскаго училища смотритель его и городничій получили слѣдующій ордеръ:

«Высочайшая воля есть, чтобы юношество обучаемо было по вновь изданнымъ книгамъ, и на тотъ конецъ заведены народныя училища съ немалымъ изъ казны содержаніемъ. Хотя взяты были дѣти отъ дьячковъ и приведены въ училище, но пробыли тамъ одинъ день, а потомъ болѣе нѣсяца никто не являлся. Причиною тому дьячки, кои обучаютъ дѣтей по старому методу; родители же почитаютъ въ томъ только науку, что дѣти ихъ въ церквахъ читать могутъ псалтырь. Внужить, что въ праздничный день должны водимы быть учителямъ въ церкву, гдѣ обученные могутъ лѣтъ и читать по церковнымъ книгамъ, тѣмъ и совершится ихъ удовольствіе. По полученіи сего, собравъ сорокъ пять дѣтей, сочинить имъ при себѣ пленной списокъ и пріять его въ классѣ на стѣнѣ, чтобъ учитель могъ знать кого лѣтъ и *настаивать о посѣщеніи у родителей и опекуновъ при содѣйствіи полиціи...* Для ученія въ училищѣ, *покедальники, торники и среда до обѣда, а среда послѣ обѣда, четвергъ, пятницу и субботу учиться у дьячковъ по церковнымъ книгамъ и пѣнію по ирмолою.* Расположить время для учениковъ такъ, чтобъ она съ продолженіемъ ученія въ народныхъ училищахъ не лишались, по во-лѣ своихъ отцовъ, и удовольствія въ изученіи чтенія и пѣнія по церковнымъ книгамъ отъ дьячковъ».

О сильномъ противо-дѣйствіи приходскихъ школъ новымъ свидѣтельствуется и другой документъ, относящійся къ новгородъ-сѣверской школь:

«Нельзя оставить безъ примѣчанія, что и сіе полезнѣйшее заведеніе (народное училище), какъ и всякое другое, имѣетъ упрямаго себѣ соперника закоренѣлый обычай: *многимъ и по сіе время ка-*

жется еще, что прежде трудное и для пѣтнихъ нервовъ тягостное буквѣ названіе удобнѣе теперешняго, и что съ стараго букваря и часовника обучать дѣтей легче, нежели изъ книгъ, изданныхъ для народныхъ училищъ».

Но такъ какъ преслѣдовать гораздо легче, чѣмъ создать, и народныя школы открыты далеко не повсемѣстно (а открыты превратились въ среднія учебныя засѣденія, или городскія Bürgerschule), то успѣхъ этой мѣры былъ лишь односторонній: приходскія школы наконецъ пали окончательно и вмѣсто нихъ появился уже въ XIX вѣкѣ уставы элементарныхъ школъ, но не самыя школы.

Такъ приходская община со всѣми ея функциями распалась. Если теперь и земства и правительство ищутъ твердой точки опоры для элементарнаго образованія въ селахъ, то они находятъ тамъ или административныя волости съ ихъ случайнымъ составомъ или разбросанныя населенныя мѣста, но такой общественной единицы, которая бы съ прочностью приютила у себя развивающееся вновь элементарное образованіе не находятъ. Конечно есть приходы, эти скелеты, нѣкогда вмѣщавшіе въ себя теперь уже отлетѣвшій духъ; но «оживутъ ли кости сія?»

Переходя къ новой системѣ элементарнаго образованія, замѣтимъ, что не такое отношеніе къ приходскимъ школамъ рекомендовали правительству лучшіе люди самаго начала XVIII вѣка.

Недостатки приходскаго элементарнаго образованія, выудившіе правительство XVIII в. къ суровымъ мѣрамъ противъ него, а литературу того вѣка къ глумленію надъ нимъ, были дѣйствительно столь существенны, что участіе въ этомъ дѣлѣ правительства становилось неизбѣжнымъ. Но правительству предлежало въ этомъ случаѣ два пути: или идти на помощь готовымъ народнымъ школамъ, снабжая ихъ болѣе приготовленными учителями и регулируя обязанности общины по содержанію школъ и учителей,—или, признавъ ихъ совершенно негодными, создавать новую систему народныхъ школъ на основаніи новаго понятія объ элементарномъ образованіи.

Вышательство его въ дѣло народнаго элементарнаго образованія вызывалось всѣми передовыми людьми начала XVIII

в. Пососшковъ указываетъ, что въ нѣкоторыхъ деревняхъ вовсе нѣтъ грамотныхъ крестьянъ, что въ слѣдствіе этого злоупотребленія со стороны чиновниковъ въ деревняхъ весьма легки. Отсюда онъ выводитъ право государства установить обязательное обученіе въ приходскихъ—дьячковскихъ школахъ. Тѣже мотивы съ присоединеніемъ миссіонерскихъ интересовъ побуждаютъ его особенно настаивать на необходимости установить обязательное обученіе у инородцевъ (Мордвы) ¹⁾. Кромѣ интересовъ высшаго класса народа Пососшковъ

¹⁾ «Немалая пакость крестьянамъ чинится и отъ того, что грамотныхъ людей у нихъ нѣтъ. Аще въ какой деревнѣ дворовъ 20 и 30, а грамотного человѣка нигдеднаго у нихъ нѣтъ, и какой къ нимъ не пріѣдетъ съ какою указомъ, или безъ указу, да скажетъ, что указъ у него есть, потому и вѣрятъ, и отъ того принимаютъ себѣ излишніе убытки; потому что все они слѣпые, ничего не видятъ, ни разумѣютъ. И того ради многіе и безъ указу пріѣхавъ пакости имъ чинятъ великія, а они оспорить не могутъ; а и въ побѣрѣхъ много съ нихъ излишнихъ денегъ емлютъ и отъ того даровой (напрасный) принимаютъ себѣ убытокъ.—И ради охраненія отъ такихъ напрасныхъ убытковъ, видится не худо бы крестьянъ и поневоливать, чтобъ они дѣтей своихъ, кон десяти лѣтъ и ниже, отдавали дьячкамъ въ наученіе грамоты, и науча грамоты и учили бы ихъ писать. И чаю не худобы было такъ учинить, чтобы не было и въ малой деревни безъ грамотнаго человѣка, и положить имъ вѣрливое опредѣленіе, чтобы безотложно дѣтей своихъ отдавали учить грамотѣ, и положить имъ срокъ годы на два или на четыре. А буде въ 4 года дѣтей своихъ не научить, также кон ребята и впродѣхъ подростутъ, а учить ихъ не будутъ, то какое ни есть положить на нихъ и страхованіе. И егда грамотѣ и писать научатся, то они удобнѣе будутъ не только помѣщикамъ своихъ дѣла править, но и государевымъ дѣламъ угодны будутъ, и иначе въ сотскіе и пятидесятскіе вельми будутъ пригодны, и никто уже ихъ не изобидать, и ничего съ нихъ напрасно не возьметъ.—А чаю не худо указъ послать и въ низовые города, чтобъ и у Мордвы дѣтей брать и грамотѣ учить отдавать, хотя бы и насильно. А егда научатся, то и самимъ имъ слободится; потому что къ нимъ маче русскихъ деревень, пріѣзжая солдаты и приставы и подьячій, овогда съ указомъ, овогда жъ и безъ указу, и чинятъ что хотятъ; потому что они люди безграмотные и беззащитные. И того ради всякой ихъ изобидаетъ, и чего никогда въ указахъ не бывало, того на нихъ спрашиваютъ и правленію правятъ.—А егда дѣти ихъ научатся грамотѣ, то грамотные будутъ владѣльни (правителями) и по прежнему въ обиду ихъ уже не дадутъ и будутъ свою братью отъ всякихъ напрасныхъ нападокъ оберегать.—А нынѣ, выучась грамотѣ, познаютъ св. христіанскую вѣру, возжелаютъ креститься, то тѣ грамотники мало по малу пиныхъ свою братью къ христіанской вѣрѣ приводить будутъ». Сочиненія Ивана Пососшкова, изд. Мих. Погодинымъ. М. стр. 175—176.

уже предвидитъ въ народныхъ школахъ интересъ общегосударственный. Другой болѣе значительной цѣли элементарнаго образованія, т. е. общечеловѣческой, преимущественно нравственно—религіознаго развитія, практической Посошковъ не указываетъ.

Указаніе этой цѣли мы находимъ въ проэктѣ другаго современника Петра В., Аврамова. Проэктъ этого послѣдняго ¹⁾ представляетъ собою отчасти продуктъ реформаціонной горячки того времени. Вызывая, какъ и Посошковъ, участіе правительства къ дѣлу народнаго образованія, онъ рекомендуетъ такъ же сдѣлать его обязательнымъ. Но средства, изобрѣтенныя имъ для распространенія народнаго образованія, уже совсѣмъ не тѣ простыя средства, которыя знаетъ Посошковъ. Аврамовъ вмѣсто готовой приходской общины создаетъ новую единицу для полицейской дѣятельности вообще и въ частности для управленія народнымъ образованіемъ и прізрѣніемъ; эта искусственная единица есть *тысяча дворовъ*. Такая «тысяча» заключаетъ *въ себя всю сословія*; она пользуется самоуправленіемъ: избираетъ ежегодно изъ среды себя нѣсколько лицъ, изъ которыхъ по жребію опредѣляются директора, а прочіе обращаются въ помощниковъ директора. Образованіе въ этой искусственной общинѣ состоитъ изъ начатковъ закона Божіа (именно: молитвъ, символа вѣры, заповѣдей господнихъ и церковныхъ). Этому привудительному образованію подлежатъ не только дѣти, но всѣ жители «тысячи»; оно можетъ распространяться и вовсе безъ школъ, посредствомъ учебниковъ (тетрадошекъ); «тетрадошки» изучаются чрезъ ежедневное чтеніе въ каждомъ домѣ, такъ обр. каждый домъ образуетъ отдѣльную школу. Кромѣ обращенія семействъ въ школы, проэктъ предполагалъ оживить приходскія школы новыми учителями, приготовленными государствомъ, именно предлагалъ, чтобы при содѣйствіи власти, организованы были особый классъ народныхъ учителей изъ духовныхъ лицъ, отдѣльный отъ приходскаго духовенства; правительство должно разослать этихъ новыхъ учителей по всѣмъ приходамъ учить народъ съ

¹⁾ См. выдержки изъ него въ «Петербургской старинѣ»: Современ. 1860г. Ж X, стр. 620 и сл. и въ «Наука и Литер. при Петрѣ I» Т I ст. 498 и слѣд. Самый проэктъ напечатанъ во 2-й части сочин. Посошкова, 273—314. Москва 1863.

благословенія архіерейскаго и при содѣйствіи мѣстныхъ священниковъ. Тѣмъ не менѣе въ проектѣ Аврамова главную роль играда старинная система приходскихъ школъ; это видно между прочимъ изъ того, что Аврамовъ предлагалъ всѣ доходы съ собственнаго дитейшнаго завова на то, чтобы «дозволять св. церкви и содержать при оныхъ учебныя школы, станціипріимницы и госпитали». Такое образованіе, находится подъ двоякимъ руководствомъ: представителей общиннаго самоуправленія и духовенства. Помощники директоровъ *ежедневно* репортуяють объ успѣхахъ изученія тетрадей директору; а директоръ представляетъ *ежегодно* всѣхъ жителей «тысячп» архіерею или мѣстному приходскому священнику для экзамена, при чемъ духовныя персоны и поучаютъ мірянъ этой тысячи учиться страху Божію и раздають тетрадки (вѣроятно еще не имѣющимъ ихъ) ¹⁾. Цѣль народнаго образованія, по мысли Аврамова, есть «умноженіе плода правды и искорененіе злобы» ²⁾.

¹⁾ «Мнится быти добро повелѣть во всемъ государствѣ всякаго чина жителямъ избирать между собою мужей смысленныхъ ежегодно и изъ нихъ опредѣлять жребіемъ директоровъ и прочихъ имъ помощниковъ въ каждой дворѣ тысячя, которыхъ въ своихъ дворѣхъ всякаго чину и полу людемъ имѣть переписныя книги, и по тѣмъ книгамъ о положенныхъ сборахъ и о всякомъ человѣческомъ правоученіи и о бѣдныхъ людехъ правильномъ прирѣвнн имѣть попеченіе. Противъ той переписи напечатать толикае число въ малыхъ тетрадочкахъ словословіе Божіе, Царю небесный, псаломъ пятьдесятый, символъ, заповѣди Господни и церковныя кратко, и тѣ тетрадочки разослать по архіереомъ по епархіямъ, а имъ раздать и разослать всѣхъ церквей къ священникамъ. Начальникамъ же всѣхъ персонъ своей тысячи ежегодно представлять предъ архіереомъ въ епархіяхъ, а гдѣ не обрѣтается онаго, то своего прихода предъ священниковъ. Имъ же каждую персону отпустить съ сущимъ благословеніемъ, отдавъ тетрадочку всякому научая страха Божія обучатися и тое раздачу отымчатъ въ переписныхъ книгахъ. По которыхъ тетрадочкамъ въ предгрядущій годъ передъ ними каждому отвѣтствовать; а тѣ тетрадочки всегда про себѣ имѣть всякому и тщиться читать или слушать по вся дни со вниманіемъ. За подкомандными смотрѣть накрѣпко, чтобъ были въ своихъ опредѣленныхъ дворѣхъ по вся дни съ предложеніемъ, дабы въ каждомъ домѣ, при собраніи всѣхъ домовыхъ, прочтены были вышерѣченныя тетрадочки, о чемъ по вся дни репортовать своимъ директоромъ письменно.

²⁾ Певарскій совершенно напрасно считаетъ Аврамова поборникомъ старинны; онъ, какъ видитъ читатель, гораздо сильнѣйшій новаторъ, тѣмъ Посошковъ.

(Продолжение в следующем номере)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Антонова Лидия Николаевна — действительный член (академик) Российской академии образования, профессор, член Президиума Российской Академии образования, доктор педагогических наук, г. Москва.

rector@asou-mo.ru

Астафьева Елена Николаевна — старший преподаватель кафедры педагогики ГОУ ВО Московской области «Академия социального управления», г. Москва.

histped2009@rambler.ru

Бим-Бад Борис Михайлович — действительный член (академик) Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, г. Ногинск.

bim-bad@yandex.ru

Богуславский Михаил Викторович — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий Центром истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». Председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, г. Москва

hist2001@mail.ru

Заварзина Любовь Эллиевна — кандидат педагогических наук, доцент. Доцент кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж.

lyubovzavarzina@mail.ru

Кароли Дорена — доктор исторических наук, профессор истории образования Университета Мачерата, Италия.

dcaroli@racine.ra.it

Киселева Людмила Геннадьевна — специалист отдела комплектования ГАРФА, г. Балашиха.

l.g.kiseleva@yandex.ru

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор. Заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВО Московской области «Академия социального управления», г. Москва.

abc1089@yandex.ru

Куликова Светлана Вячеславовна — доктор педагогических наук, профессор, Почетный профессор РАО, ректор ГАУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования», г. Волгоград.

svetlana_kulikova@rambler.ru

Николаева Анна Валерьевна — аспирант кафедры педагогики и психологии Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Нижний Тагил.

bav_21.10.91@mail.ru

Помелов Владимир Борисович — доктор педагогических наук, профессор. Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров.

vladimirpomelov@mail.ru

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

histed@mail.ru

Саратовцева Надежда Валентиновна — кандидат педагогических наук, доцент. Доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет», г. Пенза.

Saratovtseva.nv@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. Екатеринбург.

ava-utkin@yandex.ru

Контакт с авторами возможен через редакцию журнала.

Телефон (3435) 25-55-01

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Antonova Lidia N. – Doctor of Pedagogy, professor, academician of the Russian Academy of education, member of the Presidium of the Russian Academy of education. Moscow.

rector@asou-mo.ru

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

Bim-Bad Boris M. – Doctor of Pedagogy, professor, academician of the Russian Academy of education, member of the Presidium of the Russian Academy of education. Noginsk.

bim-bad@yandex.ru

Boguslavsky Mikhail V. – Doctor of Pedagogy, professor, corresponding member of the Russian Academy of education, Head of laboratory of history of pedagogy and education Federal state scientific institution «Institute of education development strategy of RAO». Chairman of Scientific Council on history of education and pedagogical science RAO, Moscow.

hist2001@mail.ru

Zavarzina Lubov E. – candidate of pedagogical sciences. Associate professor of the General and Social Pedagogics Department in Voronezh State Pedagogical University, Voronezh.

lybovzavarzina@mail.ru

Caroli Dorena – Dr. Habil. in Historical sciences. Associate professor of History of Education at the University of Macerata, Italy.

dcaroli@racine.ra.it

Kiseleva Lyudmila G. – archivist, specialist of the completion section of the Russian State Archive, Balashiha.

l.g.kiseleva@yandex.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

Kulikova Svetlana V. – Doctor of Pedagogy, professor, Honorary professor RAE, rector of «Volgograd state Academy of postgraduate education», Volgograd.

svetlana_kulikova@rambler.ru

Nikolaeva Anna V. – 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.

bav_21.10.91@mail.ru

Pomelov Vladimir B. – Doctor of Pedagogy, professor. Professor of pedagogy of the Federal budgetary educational institution of higher education «Vyatka State University», Kirov.

vladimirpomelov@mail.ru]

Savin Mikhail V. – Doctor of Pedagogy, professor of Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs Russian Federation, Volgograd.

histed@mail.ru

Saratovtseva Nadegda V. – candidate of pedagogical sciences, associated professor of the Department of psychology and pedagogy at Penza State Technological University, Penza.

Saratovtseva.nv@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

Министерство образования Московской области
Академия социального управления
Кафедра педагогики
**VII НАЦИОНАЛЬНЫЙ ФОРУМ РОССИЙСКИХ ИСТОРИКОВ
ПЕДАГОГИКИ**
г. Москва, 18 апреля 2019 г.

И н ф о р м а ц и о н н о е п и с ь м о

Уважаемые коллеги!

Кафедра педагогики Академии социального управления 18 апреля 2019 г. проводит VII национальный форум российских историков педагогики. Рабочий язык форума — русский.

В формате форума совместно с журналом «Инновационные проекты и программы в образовании» предполагается провести круглый стол на тему: «Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст». В ходе круглого стола планируется обсудить следующие вопросы:

1. Инновация как термин, понятие и метафора в современном научно-педагогическом знании; познание педагогического прошлого, настоящего и будущего в контексте инноваций и традиций.
2. Особенности историко-педагогической интерпретации инноваций в образовании; осмысление педагогических инноваций в контексте идей различных темпоральных режимов и исторического прогресса.
3. Концептуальные основания, познавательное значение и эвристический смысл изучения инноваций в теории и практике образования в историко-педагогическом контексте.
4. Опыт и перспективы изучения инноваций в теории и практике образования в историко-педагогическом контексте.
5. Актуальные проблемы современных историко-педагогических исследований в контексте возможностей инновационных интерпретаций эволюции теории и практики образования.

Работа форума начнется в 12.00 часов 18 апреля 2019 г. по адресу: Москва, ул. Енисейская, д. 3., к. 5. Начало регистрации участников с 11.00 часов.

В формате Форума предполагается издать монографию «Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст». Материалы для публикации в монографии объемом до 0,75 п. л. (до 30000 знаков с пробелами и примечаниями) должны быть присланы вместе с заявкой. Монографию планируется разместить в РИНЦ.

Тексты для публикации в монографии должны быть присланы вместе с заявкой в формате Word, набраны шрифтом 12,0 Times New Roman через один интервал, с полями: левое — 3 см, верхнее и нижнее по 2 см, правое — 1,5 см, с указанием примечаний и цитируемой литературы в **постраничных сносках**, начинающихся с 1 на каждой новой странице текста.

Заявки на участие в работе Форума по прилагаемой форме и материалы для публикации необходимо отправить одновременно по двум электронным адресам: abc1089@yandex.ru и histped2009@rambler.ru до **10 января 2019 г.**

Организационный взнос необходимый для личного участия в работе Форума, публикации присланного текста, получения авторского экземпляра монографии «*Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст*», а также подборки новейших книг по историко-педагогической проблематике и рабочих материалов Форума составляет **2500 р.** В случае превышения установленного объема присланного

для публикации материала (30000 знаков) производится доплата из расчета 10 копеек за 1 знак (с учетом пробелов и примечаний). Например, 4000 р. За 40000 знаков (т. е. за 1 печатный лист) и т. д.

Организационный взнос следует оплатить до **10 января 2019 г.** телеграфным или почтовым переводом по адресу: **111402, Москва, до востребования, Корнетову Григорию Борисовичу.** Дополнительную информацию можно получить, обратившись за справкой по E-mail: abc1089@yandex.ru и histped2009@rambler.ru

Оргкомитет Форума оставляет за собой право редактировать присланные материалы и их названия, а также отклонять материалы, которые не соответствуют тематике заявленной монографии. Оргкомитет Форума находится по адресу: 129344, Москва, Академия социального управления, ул. Енисейская, д. 3, корп. 5, комната 110 (кафедра педагогики).

**ЗАЯВКА
на участие в работе VII национального форума
российских историков педагогики
г. Москва, 18 апреля 2019 г.
Академия социального управления**

Фамилия, имя, отчество _____

Место работы _____

Должность _____

Ученая степень, звание _____

Адрес для почтовой связи (с указанием почтового индекса) _____

Телефоны (с указанием кода города):

служебный _____

домашний _____

мобильный _____

Электронные адреса:

домашний _____

служебный _____

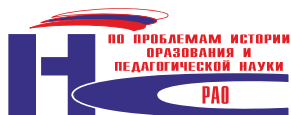
Планирую принять личное участие в работе форума (да; нет) _____

Название текста для публикации в монографии «Инновации в теории и практике образования: историко-педагогический контекст»

Тема выступления _____

Дополнительные пожелания _____

Дата _____



ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО-ПРИГЛАШЕНИЕ

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Приглашаем принять участие в деятельности Международной научно-практической конференции — **Первые Международные историко-педагогические чтения Института «Высшая школа образования»** ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

Тема: «Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации»

Организаторы конференции: ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (г. Москва), Научный совет по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО.

Конференция состоится 20–21 сентября 2019 года на базе ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», 119991, Москва, улица Малая Пироговская, дом 1, строение 1.

Языки конференции: русский и английский.

Приглашаются: специалисты в области историко-педагогических исследований, преподаватели педагогических дисциплин, аспиранты, докторанты, студенты и слушатели образовательных организаций ВО и СПО, а также все те, кто интересуется историей педагогической мысли и практики образования.

Начало регистрации и подачи материалов: 01.12.2018

Окончание регистрации и подачи материалов: 30.03.2019

Основные проблемы для обсуждения

Актуальность проведения Международной научно-практической конференции — **Первые Международные историко-педагогические чтения «Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации»** обусловлена задачами совершенствования методологии историко-педагогической науки и практики преподавания историко-педагогических дисциплин на современном этапе.

Предлагаем Вам представить результаты своего исследования, а также показать их значение для развития историко-педагогической науки и современной практики преподавания историко — педагогического знания в высшей школе.

Конференция будет включать следующие формы мероприятий:

- Пленарные сессии
- Заседания секций
- Секция 1. Ретроспективные ценности и смыслы образования в современных историко-педагогических исследованиях.
- Секция 2. Реализация потенциала наследия классических представителей отечественной и зарубежной педагогики в современном образовании.
- Секция 3. История учительства.

- Секция 4. Проблемы управления образованием: трудности исторической интерпретации.
- Секция 5. Региональные модели образования в историко-педагогических исследованиях,
- Секция 6. Учебная литература как историко-педагогический источник
- Мастер-класс представителей научной школы историков педагогики академika РАО А.И.Пискунова
- Коллоквиум о продуктивных подходах в преподавании историко-педагогического знания
- Коллоквиум о проблемах источниковедения по истории образования и педагогической мысли
- Крутой стол редакторов историко-педагогических и педагогических журналов, публикующих результаты историко-педагогических исследований
- Презентации программ, книг и пособий по истории педагогики и образования

Ключевые выступающие:

БЕЗРОГОВ Виталий Григорьевич, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, главный научный сотрудник центра истории педагогики и образования Института стратегии развития образования РАО.

БОГУСЛАВСКИЙ Михаил Викторович, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, руководитель центра истории педагогики и образования Института стратегии развития образования РАО, Председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, главный редактор журнала «Проблемы современного образования» МПГУ

ГОНЧАРОВ Михаил Анатольевич, доктор педагогических наук, директор Института «Высшая школа образования, профессор кафедры педагогики Института «Высшая школа образования»

ДАНИЛЮК Александр Ярославович, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института «Высшая школа образования»

КУЛИКОВА Светлана Вячеславовна, профессор РАО, доктор педагогических наук, профессор, ректор ГАУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования», Ученый секретарь Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО

ПИЧУГИНА Виктория Константиновна, профессор РАО, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник центра истории педагогики и образования Института стратегии развития образования РАО, главный редактор журнала по истории античной педагогической культуры «Nurothekai»

РОМАНОВ Алексей Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина», главный редактор журнала «Психолого-педагогический поиск».

РЫЖОВ Алексей Николаевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Института «Высшая школа образования»

УТКИН Анатолий Валерьевич, доктор педагогических наук, доцент Нижнетагильского государственного социально-педагогического института ФГБОУ

ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», главный редактор «Историко-педагогического журнала».

ШЕВЕЛЕВ Александр Николаевич — доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и андрагогики ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования».

Возможности для участников

Организационный взнос не взимается. Все принявшие личное участие в работе конференции получат соответствующие именные сертификаты.

Исследователи, принявшие активное участие в работе конференции, по решению Бюро Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования могут быть также на торжественном собрании награждены:

- Дипломом «За значительный вклад в развитие истории педагогики и образования»;
- Дипломом «Надежда историко-педагогической науки» в знак признания большого научного потенциала в осуществлении историко-педагогических исследований (для молодых ученых до 35 лет).

Каждый зарегистрированный участник конференции сможет опубликовать результаты своего исследования в сборнике материалов конференции, который будет издан до начала Чтений (с размещением в РИНЦ). **Публикация статей в сборнике осуществляется бесплатно.**

Оргкомитет конференции оставляет за собой право редактировать присланные тексты и их названия, а также отклонять тексты, не соответствующие заявленной тематике конференции и требованиям к изданию.

Требования к оформлению статей. Объем материалов: 10 — 15 тыс. печ. знаков с пробелами в формате WORD. Текст должен занимать целое число страниц. Шрифт Times New Roman — 14 (в таблицах и рисунках — 12). Межстрочный интервал — 1. Поля — все по 20 мм. Ориентация страницы — книжная. Выравнивание текста — по ширине страницы. Отступ первой строки абзаца — 1,25 см. Не допускается ручная расстановка переносов. Наличие списка литературы в едином формате, установленном системой Российского [индекса научного цитирования](#) ГОСТ Р 7.0.5. — 2008, является обязательным и помещается в конце статьи. Ссылки на литературу оформляются в тексте статьи в квадратных скобках с указанием номера ссылки в списке литературы и страницы, пример: [1, с.165].

Порядок расположения (структура) материалов:

- фамилия и инициалы автора на русском и английском языках (жирным шрифтом, выравнивание по правому краю);
- сведения об авторе на русском и английском языках (место работы/учебы, должность, ученая степень, ученое звание, адрес электронной почты);
- название статьи на русском и английском языках (заглавными буквами, жирным шрифтом, выравнивание по правому краю);
- аннотация на русском и английском языках (описание целей, задач и результатов проведенного исследования, не менее 5 предложений);
- ключевые слова (5 — 7 ключевых слов) на русском и английском языках;
- основной текст статьи;
- список литературы.

При наличии в тексте таблиц, рисунков, графиков и формул в тексте должны содержаться ссылки на их нумерацию.

Информация и контакты

Подробная информация о конференции, объявления оргкомитета, необходимые документы доступны в сети Интернет на сайте с 01.12.2018

<http://mpgu.su/ob-mpgu/struktura/faculties/institut-vysshaya-shkola-obrazovaniya/>

E-mail: vsho.konf@gmail.com

Телефон: +7919 9957031 Гейдебрехт Елена Владимировна

Персональный вызов на Международную научно-практическую конференцию - **Первые Международные историко-педагогические чтения «Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации»** будет выслан каждому участнику после получения заявки не позднее, чем за три месяца до начала конференции.

Размещение участников конференции предполагается в гостиницах г. Москвы (средняя цена 3500р. в сутки) и общежитиях университета.

РАСХОДЫ НА ПРОЕЗД, ПРОЖИВАНИЕ И ПИТАНИЕ УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ ПОЛНОСТЬЮ ОПЛАЧИВАЮТСЯ КОМАНДИРУЮЩЕЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ ИЛИ ИЗ ЛИЧНЫХ СРЕДСТВ УЧАСТНИКОВ.

**ЗАЯВКА НА УЧАСТИЕ,
ТАКЖЕ С 01.12.2018 ОТКРЫТА ЭЛЕКТРОННАЯ РЕГИСТРАЦИЯ**

Фамилия	
Имя	
Отчество	
Полное название организации или учреждения	
Почтовый адрес	
Телефон	
Должность	
Ученая степень	
Звание	
E-mail	
Название доклада	
Секция (по направлениям работы конференции)	
Потребность в гостинице (общежитие)	

Ждем Вашего личного творческого участия в деятельности конференции - **Первых историко-педагогических чтениях**

Просим привлечь к участию в работе конференции Ваших коллег и учеников, занимающихся историко-педагогическими исследованиями.

До встречи, дорогие историки педагогики в гостеприимной Москве!

С уважением, Оргкомитет по проведению Международной научно-практической конференции – **Первые Международные историко-педагогические чтения «Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации»**

Редактор А. А. Носырь
Компьютерная верстка С. В. Горбуновой

Наименование СМИ: «Историко-педагогический журнал»

Зарегистрирован: Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР)

ПИ № ФС77-65095

от 18 марта 2016 г.

Главный редактор А. В. Уткин

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет».

Адрес редакции и издателя:

622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, д. 57

Тел.: (3435)25-55-01, (3435)25-53-11

E-mail: hr-journal@mail.ru. Наш сайт: <http://www.ntspi.ru>

Цена свободная.

12+

Журнал издается с 2011 года

№ 4 (30) 2018 г. Дата выхода в свет: 20.01.2019 г.

Формат 70 × 100 ¹/₁₆. Печать офсетная.

Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 15,5. Тираж 500 экз. Заказ 87.

Оригинал-макет подготовлен в РИО НТГСПИ.

Отпечатано в ООО «Тагил-Принт».

Адрес типографии: 622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Ленина, 64, оф. 700.