

ISSN 2304-1242

Научное издание ФГБОУ ВПО
«Нижегородская государственная
социально-педагогическая академия»

ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



1/2013

УДК 37.01
ББК 74.03
И 902

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ
«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА»

СМИРНОВ Владимир Иванович — главный редактор, доктор педагогических наук, профессор. Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия». г. Нижний Тагил

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

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА:

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

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

МАРКАРОВА кандидат филологических наук, доцент.
Тамара Директор ФГНУ «Научная педагогическая библиотека имени К. Д. Ушин-
Сергеевна ского» РАО. г. Москва

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

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

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

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

УТКИН кандидат педагогических наук, доцент.
Анатолий Проректор по информационно-техническому обеспечению образовательного
Валерьевич процесса ФГБОУ ВПО «Нижнетагильская государственная социально-педа-
гогическая академия». г. Нижний Тагил

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

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

СМИРНОВА Лариса Владимировна — ответственный редактор кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела научно-исследовательской работы и после-вузовского образования ФГБОУ ВПО «Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия». г. Нижний Тагил

СОДЕРЖАНИЕ

Колонка
РЕДАКТОРА

Смирнов В. И., д-р пед. наук, профессор В. Н. ТАТИЩЕВ У ИСТОКОВ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	7
--	---

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ
ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Коншин Н. Н., канд. пед. наук СЕРГЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ РАЧИНСКИЙ 1833-1902 гг. (К 180-летию со дня рождения) ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ТАТЕВСКОЙ ШКОЛЕ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА СТАНОВЛЕНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ	12
Рачинский С. А. ЗАМЕТКИ О СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ	23

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ

Корнетов Г. Б., д-р пед. наук, профессор, Лукацкий М.А., д-р пед. наук, профессор ПРЕДМЕТ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ.....	40
--	----

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

- Смирнов В. И.,**
д-р пед. наук, профессор
ЗАРОЖДЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ
(КОНЕЦ XVIII – НАЧАЛО XX ВВ.)59
- Возчиков В. А.,**
д-р философ. наук, профессор
«ДЕЛО ПРОФЕССОРОВ»,
ИЛИ ОПРАВДАНИЕ РУНИЧА75
- Каргина З. А.,**
канд. пед. наук, доцент
ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЕТЕЙ В РОССИИ:
ДВА «ЗОЛОТЫХ ПЕРИОДА»89
- Аллагулов А. М.**
канд. пед. наук, доцент
НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ
ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ
В РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX –
НАЧАЛЕ XX ВЕКА104
- Гончаров М. А.,**
канд. пед. наук, доцент
ЭВОЛЮЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННО-
ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ
В СФЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЙ ПЕРИОД111

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Корнетов Г. Б.,
д-р пед. наук, профессор
РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
О ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ ПОТЕНЦИАЛЕ
ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ НА ЗАПАДЕ122

Данилова Л. Н.,
канд. пед. наук, доцент
РАЗВИТИЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШВЕЙЦАРИИ
ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА149

Астафьева Е. Н.
ПЕДАГОГИКА МАНИПУЛЯЦИИ
ЖАН-ЖАКА РУССО160

Научные дискуссии

Новиков С. Г.,
д-р пед. наук, канд. истор. наук, профессор
ВОСПИТАНИЕ БЫТОВОЙ МОРАЛИ РАБОЧЕЙ
МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ
РОССИИ 1920–1930-х ГОДОВ173

Исследования молодых ученых

Пелешок Ю. А.
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ
ПОСРЕДСТВОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО СЛОВА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ВЗГЛЯДАХ А. С. МАКАРЕНКО
И В. А. СУХОМЛИНСКОГО182

6.....Историко-педагогический журнал, № 1, 2013

ХРОНИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ЛЕТОПИСЬ АВТОРЕФЕРАТОВ
ДИССЕРТАЦИЙ ЗА 2012 ГОД (№ 1-12).....191

ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

Демков М. И.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ИСТОРИИ РУССКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ЛИТЕРАТУРЫ XIX ВЪКА (часть III)199

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ216

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ219

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

**В. И. Смирнов,
доктор педагогических наук,
профессор**



В. Н. ТАТИЩЕВ У ИСТОКОВ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В апреле 2013 исполняется 326 лет со дня рождения В. Н. Татищева — великого российского государственного деятеля, мыслителя, положившего начало становлению теории и практики школьного дела в России. Велика заслуга В. Н. Татищева в разработке основы того, что мы ныне именуем стандартом педагогического образования.

В начале 2013 года по инициативе директора Центра образования № 109 города Москвы, члена Общественного совета при Минобрнауки Российской Федерации Е. А. Ямбурга, в России началась разработка *концепции и содержания профессионального стандарта педагога*. «Профессиональный стандарт призван повысить мотивацию педагогических работников к труду и качеству образования. Профессиональный стандарт педагога предназначен для установления единых требований к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности, для оценки уровня квалификации педагогов при приеме на работу и при аттестации, планирования карьеры; для формирования должностных инструкций и разработки федеральных государственных образовательных стандартов педагогического образования». Свои суждения о проекте концепции и содержания профессионального стандарта педагога призваны высказать заслуженные педагоги,

ведущие представители экспертного сообщества.

Поддерживая идею создания стандарта педагогического стандарта, автор данной статьи, проработавший почти четверть века ректором педвуза, считал необходимым включиться в обсуждение стандарта, напомнив педагогическому сообществу ряд интересных и до сих пор актуальных замечаний основоположника Российской науки об обучении и воспитании Василия Никитича Татищева, приурочив этот материал ко дню рождения замечательного соотечественника.

Будучи в первой трети XVIII века начальником уральских казенных заводов и организатором горнозаводских школ, В. Н. Татищев написал несколько дидактических сочинений о работе школ, среди которых особенно выделялась инструкция «Учреждение, коим порядком учителя русских школ имеют поступать» (1736 г.), где были сформулированы основные требования к содержанию и организации обучения, определены механизмы обеспечения связи общеобразовательной подготовки с профессиональной, обоснована необходимость соединения теоретического обучения с практической деятельностью в сфере материального производства, установлен режим учебных занятий, выработаны требования к поведению учащихся и к организации воспитательной работы.

Инструкция «Учреждение, коим порядком учителя русских школ имеют поступать» может служить своего рода образцом нормотворчества в образовательной сфере. Важно то, что она является первой в России попыткой обобщения и систематизации дидактических правил и требований.

В. Н. Татищев по форме предписывал, а на самом деле рекомендовал руководителям школ и учителям: «Учителя должны каждодневно в школу приходить прежде прихода учеников; и если где учитель не один, то наипаче молочшей повинен то чинить, дабы столы и скамьи, осмотря, в порядок поставить, школа чтоб чиста, а зимою тепла, чада и смрада чтоб никакого не было, и ежели что не исправно, то исправить, книги учебные, которые в шкапах хранятся, по местам разложить и все к приходу их изготовить» [8. С. 84].

Второе. В части установления временного режима работы учебных заведений. Здесь обращает на себя внимание тщательность, детализация в продумывании материала инструкции человеком, который в то время возглавлял огромное дело — создание горнозаводской промышленности и городов Урала. Можно ли себе представить, что наш современник — государс-

твенный деятель столь высокого ранга — пишет инструкцию, в которой настаивает на введении особого режима занятий для малолетних детей, дабы «науки им не омерзить». Жестко регламентируя объем и распорядок организации учебного труда учащихся, В. Н. Татищев подчеркивает, что младшие дети «не имеют долее сидеть, как 2 часа сподряд, дабы вдруг сидением не отяготить и науки им не омерзить, некогда же и между учением может учитель на полчаса младенцем допустить погулять...» [8. С. 84].

Третье. В части установления системы межличностных отношений наставников и детей, хотелось бы обратить внимание на то, что практически весь документ пронизывает мысль о необходимости доброжелательно-ласкового отношения к ребенку и всемерного стимулирования его учебного труда: через соревнование, через поощрение, через дозированное наказание. В. Н. Татищев предписывает «учителю почасту самому надзирать и поправлять, однако ж без всякой злобы и свирепости, но ласкою и с любовию показуя себя как словами, так и поступками любительно и весело» [8. С. 84—85].

В. Н. Татищев считал: для того чтобы у детей было желание учиться, необходимо соотносить содержание и темп обучения с индивидуальными возможностями детей, а также применять разнообразные способы воздействия, сочетая состязательность, поощрение и наказание. Инструкция В. Н. Татищевой декларирует: «Чтоб ученики охотнее и скорее обучались и меньше принуждения и надзирания требовали, давать им мерные уроки, и как скоро который урок свой выучит, так скоро его с похвалою из школы выпустить, через что и ленивым подается лучшая охота. Для которого сперва давать уроки малые, и когда способность в котором усмотрит, то помалу может учитель прибавлять, а ленивых наказывать, однако ж не столько битьем, как другими обстоятельствами, а наипаче чтоб более стыдом, нежели скорбию, яко стоя у дверей, привязану к скамье, и на земле сидя кому учиться, или несколько часов излишнее пред другими в школе удержать.

И если такие наказания жестокосердечному недостаточны, тогда биением по рукам или легкою плетью по спине, токмо того весьма храниться, чтоб часто не бить, ибо тем более побои в уничижение и ученики в бесстрашие приводятся. В голову же и по щеке учеников отнюдь не бить» [8. С. 85].

Школы при казенных заводах создавались как профессиональные учебные заведения: общее образование служило основой для специальной подготовки будущих рудознатцев, механиков, строителей, чертежников, делопроизводителей и т. д. Исходя из

этого, В. Н. Татищев предписывает обучать школяров ремеслу: «...И для того при всех заводах, где искусные учителя или такие ремесленники есть, всем, разделя время, по одному часу хотя и всякий день с переменами обучать, так, чтоб некоторые приходили в ту или другую науку до полудни, а другие после полудни, дабы учителя в наставлении могли исправляться и ученики за множеством напрасно не гуляли; да чтоб всякий учитель знал, в который день и час кто у него обучаться имеет, должен главной той школы начальник раздать всем оным росписи...» [8. С. 87].

Вот уже впервые в педагогическом обиходе появляется слово «роспись» — расписание!..

«... И тако ученики всех оных помалу обучиться могут. А когда кто к чему большую охоту и способность явит, тогда ему к той науке более времени допустить, а в другом убавить или весьма отставить» [8. С. 87].

Впору вносить в российскую летопись развития образования и педагогической мысли (если бы таковая была!) знаменательную запись: *«Лето 1736 (7244). В государстве Русском впервые провозглашена идея дифференцированного подхода в обучении, а также признана необходимость учета интересов и способностей детей при определении их образовательных перспектив. Честь и хвала Василию Татищеву!».*

Успех в реализации образовательной политики, по мнению В. Н. Татищева, во многом обусловлен личностью учителя и его способностью учить и воспитывать детей. В «Разговоре двух приятелей о пользе наук и училищ» он сформулировал следующие требования к учителю:

1) Принадлежность к истинной вере, чтобы были «Благонравия правил довольно научены, не ханжи, лицемеры и суеверцы, но добраго рассуждения»; возраст не менее 50 лет; если монахов в этом возрасте не найдется, то можно брать в учителя и «мирских, имущих жен»;

2) «Офицеры суть главные учителя», но поскольку русских офицеров мало, можно привлекать женатых и немолодых иностранцев; при этом должно быть в составе учителей не менее половины русских, «таких, которые хотя склонность к наукам имеют»;

3) Необходимо, чтобы каждый учитель «в своей науке не токмо довольно сам учен, но и к показанию (преподаванию — В. С.) достаточные способности имел; ибо не всякой ученой к научению других есть способен, особливо люди свирепого и предерзкого нрава к научению младенцев не способны»;

4) «Как для обучения по губерниям, так и для партикулярных училищ нужно таких учителей из русских приуготовлять, чтоб не всегда иностранных с великим убытком выписывать, то можно из гимназий подлых, взяв в каждую науку человека по два, в помощь иностранцам определить. И тако чаятельно своих учителей со временем довольно способных получить» [7. С. 79–81].

Историко-педагогическое значение трудов В. Н. Татищева трудно переоценить — с учетом его идей и педагогических рекомендаций строилась в XIX веке отечественная теория и практика общего и профессионального образования. Педагогические идеи и суждения В. Н. Татищева могут иметь важное значение для разработки стандарта педагогического образования.

Список литературы

1. Глухов, А. Во главе рода просветителей / А. Глухов // Университетская книга. — 2000. — № 2. — С. 30–32.
2. Кузьмин, Н. Н. Низшее и среднее специальное образование в дореволюционной России / Н. Н. Кузьмин. — Челябинск : Южн.-Урал. кн. изд-во, 1971. — 280 с.
3. Кузьмин, Н. Н. Разработка теории трудового воспитания и профессионального образования в России / Н. Н. Кузьмин // Антология педагогической мысли: В 3 т. Т. 2. Русские педагоги и деятели народного образования о трудовом воспитании и профессиональном образовании / Сост. Н. Н. Кузьмин. — М. : Высшая школа, 1989. — С. 163–171.
4. Смирнов, А. В. Русская школа и педагогическая мысль во второй четверти XVIII в. / А. В. Смирнов // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. — первая половина XIX в. / Отв. ред. М. Ф. Шибанова. — М., 1973.
5. Татищев, В. Н. Духовная моему сыну / В. Н. Татищев // Антология педагогической мысли России XVIII века. — М. : Педагогика, 1985. — 605 с.
6. Татищев, В. Н. Наказ комиссару Уктусского и Алапаевского заводов Т. М. Бурцову об устройстве заводских школ / В. Н. Татищев // Антология педагогической мысли: В 3 т. Т. 2. / Сост. Н. Н. Кузьмин. — М. : Высшая школа, 1989. — 592 с.
7. Татищев, В. Н. Разговор о пользе наук и училищ / В. Н. Татищев // Антология педагогической мысли России XVIII века. — М. : Педагогика, 1985. — С. 480 с.
8. Татищев, В. Н. Инструкция «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах» / В. Н. Татищев // Антология педагогической мысли России VII в. — М. : Мысль, 1985. — 260 с.

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



Н. Н. Коншин

СЕРГЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ
РАЧИНСКИЙ

1833-1902 гг.

(К 180-летию со дня рождения)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
В ТАТЕВСКОЙ ШКОЛЕ, НАПРАВЛЕННЫЕ
НА СТАНОВЛЕНИЕ ДУХОВНО-
ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

УДК 372.367

ББК 74.200.51

Сегодня, когда формирование духовно-нравственной культуры личности является одной из основных задач современной школы, автор статьи рассматривает историко-педагогический опыт, взгляды и идеи С. А. Рачинского (1833–1902), предложившего систему воспитательной работы по формированию духовно-нравственных ценностей личности, включающую в себя православные, общечеловеческие, педагогические аспекты. Изучение этой системы воспитания важно при выборе пути развития современной школы в России.

Ключевые слова: нравственное воспитание; духовное воспитание; христианская вера; вера в промысел Божий; любовь ко Христу; Евангелие; церковная служба; церковные праздники; быть человеком.

N. N. Konshin

Sergey Alexandrovich Rachinsky
(1833-1902)

(In commemoration of 180th anniversary of Rachinsky's birth)

PECULIARITIES OF ORGANISATION
OF TEACHING AND UPBRINGING
AT TATEV'S SCHOOL, AIMED AT FORMING CULTURAL
AND MORAL WEALTH OF A PERSON

The problem of spiritual and moral up-bringing of the young generation first appeared in the 19th century. S.A. Rachinsky (1833-1902) realized the danger of spiritualistic ideas and saw the root of this evil in lack of faith. They also understood

that people's passion for contact with the dead could destroy human spirit and lead society to immorality and awful crimes. Now, when the idea of morality of the human behaviour is one of the main problems in modern school it is very important to learn the pedagogical views of the great men Rachinsky, who suggested their methods of up-bringing of children, based on creation of religious, all – human and moral values.

These methods must be researched by modern pedagogical science and the positive experience of the 19th century can be adopted in modern school.

Key words: moral up-bringing, spiritual up-bringing, Christian faith, belief in Providence, love for Christ, Gospel, church service, church holidays, be humane.

2 мая 2013 года исполняется 180 лет со дня рождения Сергея Александровича Рачинского (1833–1902) — ученого-ботаника, профессора Московского университета, публициста и переводчика, учителя Татевской школы для крестьянских детей в Бельском уезде Смоленской губернии, автора известной книги «Сельская школа».

Как свидетельствуют архивные документы от 18 марта 1904 года, народное образование в Татеве, благодаря просвещенным заботам господ Рачинских и особенно Сергея Александровича Рачинского, было поставлено очень высоко. «В приходе три школы: одна — церковно-приходская в с. Татеево и две школы грамоты. Кроме этих школ, есть еще одна церковно-приходская школа, хотя и не в пределах Татевского прихода, но устроена С. А. Рачинским главным образом для прихожан Татевского прихода... Обыкновенное среднее число учащихся в этих школах 170–180 детей. Нет нужды говорить, как высоко стояло учебное и воспитательное дело в этих школах при С. А. Рачинском. Он всегда со всеми своими силами, спокойствием и всякими средствами принадлежал школе...» [16. Л. 165 об.-166 об.].

Труды С. А. Рачинского по духовно-нравственному воспитанию

личности составили основу его практической деятельности в Татевской школе, включающей в себя, прежде всего, воспитание «сердца» ребенка в условиях педагогического процесса.

Он взялся за организацию новой школы в Татеве, проектирование и строительство здания с общежитием, где все было тщательно продумано и проработано. «Не выходя из пределов крестьянского обихода, Сергей Александрович глубоко обдумал каждую деталь, каждую мелочь как во внешней обстановке своей школы, так и в порядке занятий; в образе жизни и во взаимных отношениях и своих к детям, и всех членов школьной семьи между собою. Все носило печать глубокой практичности и вместе с тем глубокого внутреннего значения» [2. С. 10]. Опираясь на воспоминания современников С. А. Рачинского, план Татевской школы с собственноручного наброска С. А. Рачинского, фотографии, составим описание Татевской школы, поскольку внешний вид учебного заведения, по мнению татевского учителя, играл значительную роль в жизнедеятельности учащихся и учащихся школы. Учитывая то, что 1/3 детей были сиротами, школа, где они жили круглый год, становилась их родным домом, представляя нравственную ценность. Учителя школы во главе с С. А. Рачинским весь день

проводили с детьми, таким образом, школа функционировала непрерывно и никогда не закрывалась. Используя при планировании Татевской школы «Домострой», Сергей Александрович наладил прежде всего быт детей, создал уют и порядок, так как «премудрость житейская», считал С. А. Рачинский, тесно связана с общечеловеческими ценностями и морально-нравственными традициями русского народа.

Татевская школа представляла собою большое деревянное одноэтажное здание с террасой и крыльцом с передней стороны. Эта постройка считалась главным корпусом, к которому примыкала небольшая двухэтажная пристройка внутри, где в двух маленьких комнатах жил Сергей Александрович. Наверху располагались комнаты, в которых учащиеся занимались рисованием и иконописью. С крыльца дверь, над которой висел образ Спасителя, вела в прихожую, откуда можно было, если идти прямо, попасть в помещение учителей — помощников Сергея Александровича, а налево — в столовую и кухню общежития. Дверь направо вела в класс, который представлял собою просторную и светлую комнату, на стенах висели картины и рисунки учеников школы. В переднем углу располагались иконы, украшенные расшитыми полотенцами, перед образами горели лампы.

С левой стороны, которая была сплошь стеклянной, находился своеобразный ботанический сад из комнатных растений и цветов. С балкона школы открывался вид на окрестности Татева, а через дорогу от школы находились школьный сад и огород.

Перед школой был разбит цветник, стены террасы и сама терраса были украшены вьющимися растениями и цветами. Все, кто посещал школу С. А. Рачинского, отмечали ее чистоту и убранство. В Татевской школе действовал принцип самообслуживания. Необходимо сказать, что чистоту и порядок поддерживали сами дети. В Татевской школе не было сторожа, помогала по хозяйству лишь «баба-стряпуха». Учащиеся Татевской школы заботились о поддержании чистоты и порядка в помещении школы и общежития: выметали сор и пыль, мыли полы, кололи дрова, топили печи, носили воду, помогали поварихе в приготовлении еды, работали в саду и огороде и т. д.

Татевский учитель также принимал участие в работах: полонил грядки, руководил работами на огороде и в цветнике и т. д.; или переписывал ноты для школьного хора, разрисовывал крупными славянскими буквами молитвы, тропари и кондаки двенадцатых праздников с разноцветными заставками и орнаментами, которые затем в виде таблиц украшали школьные стены. По воспоминаниям современников С. А. Рачинского, «он принял на себя самую черную из работ — очищать навоз с площади перед школой... Весь этот сор и навоз, тщательно им собираемый, шел обыкновенно в школьные цветники и на школьный огород. Летом он охотно полонил гряды на школьном огороде (и это было лучшим проявлением метода воспитания детей своим примером — Н. К.). Без всяких особых затрат, при средствах, имеющихся в любой деревне, С. А. Рачинский сумел придать своей школе красивый и художест-

венный вид; благодаря же практически устроенной вентиляции и тщательное поддерживаемой чистоте, школьное здание удовлетворяло и самым строгим требованиям гигиены» [2. С. 11].

Работа школы с общежитием требовала расширить учебные программы и особо спланировать учебно-воспитательный процесс. В связи с этим С. А. Рачинский придавал большое значение режиму дня своих учеников.

Подъем для детей, живущих в общежитии, был в 6 часов утра. Далее следовала молитва, руководил которой сам Сергей Александрович, ученики читали молитвы, во время которых звучало пение. После этого дети завтракали. В оставшееся до 9 часов утра время все занимались хозяйственными работами: носили воду и дрова в кухню, поливали цветы, приводили в порядок помещения и т. д. С 9.00 до 12.00 — уроки. В 12 часов был обед. В столовой, «которая была вместе с тем и спальней, — для чего по стенам были устроены нары с отделениями для каждого мальчика, — стояли два длинных стола с лавками по бокам; за одним из столов в конце сидел обыкновенно Сергей Александрович, а за другим столом его помощник, и все обедали вместе из одинаковых белых глиняных чашек. Перед обедом и после обеда пелись обычные молитвы» [2. С. 14]. После обеда был перерыв до 14 часов, во время которого учащиеся занимались хозяйственными делами или играли под присмотром учителя. С 14.00 до 16.00 — продолжались уроки в школе. Затем шли полдник, отдых, игры на свежем воздухе или прогулки. С 17.00 до 18.00 — ужин, с 18.00 до 21.00 — вечерние занятия в школе, после которых сле-

довала вечерняя молитва. После этого дети шли спать. В субботы и праздничные дни порядок менялся. В субботу уроки оканчивались в 12 часов дня. После обеда шла уборка школы, мытье полов, чистка спальни и других школьных помещений, после чего ученики шли в баню. После бани пили чай, после чего С. А. Рачинский проводил беседы, читал и объяснял воскресное или праздничное Евангелие. Среди класса ставился стол, по скамьям размещались учителя и ученики, иногда и родственники учеников. С. А. Рачинский читал Евангелие по-славянски и объяснял непонятное, а затем читал то же Евангелие по-русски. Завершались субботы спевкой к воскресной или праздничной службе, затем следовали молитва и сон.

Дети находились постоянно под присмотром взрослых, даже во время игр и прогулок. В этом заключалась, по мысли С. А. Рачинского, «неустанная бдительность родительского сердца» [2. С. 13]. Также дети Татевской школы не оставались без внимания и в праздники. Сергей Александрович все праздничные дни проводил в школе со своими учениками, для которых школа становилась «милее и тем теснее привязывала сердце их к себе, даря светлыми, неизгладимыми впечатлениями, полными поэзии и особых чарований, которыми так скрашивается наша жизнь и лучшая пора жизни — незабвенное золотое детство» [2. С. 17]. Сергей Александрович заботился о деятельном участии в праздниках всех и каждого.

Н. М. Горбов определил идею Татевской школы как «стремление сделать из детей добрых христиан... Наша школа должна быть не

только школой арифметики и элементарной грамматики, но, первое всего, — школой христианского учения и добрых нравов, школой христианской жизни под руководством пастырей церкви», — это цитата из «Сельской школы». Но Рачинский идет далее: «Наша школа — школа христианская не только потому, что в таком направлении построен весь ее педагогический план, но также и потому, что учащиеся ищут в ней Христа, что учащиеся только Христа ради могут поднять те труды, при коих возможен какой-нибудь успех. Занятия в Татевской школе для всех ее членов являются некоторого рода религиозным подвигом» [3. С. 36]. Ученики Татевской школы учились целый день, и это было «вопреки всем требованиям педагогической науки» [3. С. 37]. Силы детям и учителям выносить эти «непрерывные» занятия давали «постоянная жизнь в духе и для духа, известный возвышенный строй всех интересов, всех отношений, известное вдохновение. Уроки теряли в Татеве значение отдельных уроков, а являлись составными частями общего целого, на одном ясном и для всех понятном пути» [Там же]. Камертоном всего учебно-воспитательного процесса являлась общая высота духовного строя школы, что не могло не отразиться на выборе в будущем учительской профессии многими учениками С. А. Рачинского. Прием личного примера учителя органично переходил в традицию преемственности учительской профессии.

С. А. Рачинский сам готовил учителей в своей школе. «Подметив в ком-либо из своих старших учени-

ков в сильной степени педагогическую струнку, Сергей Александрович начинал понемногу поручать ему руководить младшими учениками. При успешном ведении дела такой мальчик, по окончании школьного курса, оставался еще на несколько лет при школе. Он и сам учился, и привыкал учить других. При этом Сергей Александрович помогал ему в его занятиях» [4. С. 86]. Таким образом С. А. Рачинский подготовил соучителей для сельских школ, «и учителя эти оказывались очень полезными для этих школ» [4. С. 87]. В летние или зимние каникулы С. А. Рачинский проводил с ними общие беседы — своеобразные педагогические лаборатории, где происходило обсуждение результатов педагогического опыта начинающих учителей, «что, конечно, поддерживало энергию их и способствовало их самоусовершенствованию» [Там же]. В «Автобиографии» учителя говорится, что «по прошествии двадцати лет в числе воспитанников Татевской школы оказалось около шестидесяти полноправных учителей и учительниц» [13. Л.1 об]. Интерес представляют архивные документы — письма С. А. Рачинского, в которых речь идет о подготовке воспитанников школы к сдаче экзамена на звание сельского учителя [14. Л.1]. В письме к В. И. Шемякину С. А. Рачинский предлагает пути решения проблемы появления учителей с недостаточным жизненным опытом: «Будем принимать ряд мер для предотвращения выпуска слишком молодых учителей. Будем прекращать прием в первый класс детей моложе 10, во второй — моложе 12, в третий (учительский) — моложе 14. Это становится воз-

можным лишь теперь, когда авторитет школы возрос настолько, что она не вынуждена больше подчиняться привычкам и требованиям местного населения. Численность учеников увеличивается, желающих множество...» [17. Л.1].

В письме к В. Н. Лясковскому Сергей Александрович признавался в своей «страсти» к профессии учителя: «Началась сложная схема разнообразных уроков и быстрый упадок сил. Каждую весну спрашиваю себя, дотяну ли я до осени, каждую осень — дотяну ли я до весны. Помощники мои одни за другим уходят — в Церковь, в диаконы. Я же становлюсь абсолютно негодным — а отстать от моей школьной страсти, бросить ее хотя бы на месяц — я не в силах» [15. Л. 1].

Как было сказано выше, Татевская школа была неразделима с церковью и, прежде всего, внушала детям любовь к богослужению, участию в церковной службе, церковном чтении и пении.

«Жизнь для Бога», «жизнь по Закону Божию», «отвержение себя», подвижническая жизнь — вот чему учили в Татевской школе, поэтому главным стержнем воспитания духовно-нравственных ценностей в Татевской школе и мерлом жизни самого С. А. Рачинского был Закон Божий. Это был не учебный предмет, а способ существования православно-го человека.

С. А. Рачинский комментировал трудные места Евангелия, адаптируя их для восприятия детским сознанием. Это касалось, в первую очередь, основных положений Нагорной проповеди, заповедей блаженства, текстов Евангелия. Учитель анализировал и притчи Иисуса Христа. Переписывая

сначала тексты в отдельную тетрадь, адаптируя их к детскому восприятию, Сергей Александрович готовился к беседам со своими учениками, расшифровывая каждое слово и каждый образ.

Вместе с Евангелием постигали они и азы «Домостроя», в котором находила отражение формула: человек — труд — нравственность.

«Хлеб насущный» был ценностным аспектом, воспитывающим учеников Татевской школы, где удалось создать «соборное сотрудничество» [12. С. 38]. Сергей Александрович вместе с учениками и учителями разделял и их скромный стол [5. С. 5], довольствуясь той простою пищей, которую приготавливала на всю школьную «артель» кухарка, «бабушка — добрейшая старушка» Прасковья Федоровна [11. С. 116]. Пища в Татевской школе была простой, но здоровой и питательной «и ничем не отличалась от обихода средней или зажиточной крестьянской семьи» [2. С. 14].

Вот примерное меню:

6.00 — чай с баранками;

после молитвы в 8.00 — завтрак (молоко с хлебом, в пост — жареный на масле картофель, квас).

после уроков (в 12.00) — обед, который включал 2 блюда — щи или суп с мясом и кашу. По праздникам — еще пироги и чай;

далее — уроки с 14.00 до 16.00 — и вечерний чай;

после следующих уроков (с 17.00 до 18.00) — ужин;

далее — молитва и сон.

Касаясь христианской этики, С. А. Рачинский подробно объяснял детям положение о посте, который являлся средством воспитания само-

дисциплины. Посты соблюдались в Татевской школе: 7 недель Великого поста и Страстной седмицы перед Пасхой, 6 недель перед Рождеством, 2 недели перед праздником Успения Пресвятой Богородицы и пост перед праздником св. ап. Петра и Павла; на неделе — среда и пятница — постные дни. Надо сказать, что чувство голода татевские школьники никогда не ощущали, так как и во время поста пища была также питательной и здоровой. В праздники же, кроме пирогов, было много вкусного для детей. Так, на Пасху в большом количестве красились яйца, пеклись куличи и готовились пасхи.

Духовные и нравственные приоритеты в жизни касались и одежды учеников Татевской школы. С. А. Рачинский воспитывал в детях вкус и чувство меры в выборе одежды. По картинам Н. П. Богданова-Бельского, написанных в Татеве: «Устный счет (В народной школе С. А. Рачинского)», «Проба голосов», «Сочинение», «Дети на уроке», можно судить об одежде татевских учеников: она была «однообразная, в национальном вкусе, и сделанная весьма прилично: красная рубашка, поддевка, брюки в длинных голенищах» [11. С. 114].

Об одежде девочек в школе С. А. Рачинского свидетельствует картина того же автора — «Урок рукоделия»: она была скромной, в национальном духе, аккуратной. К Пасхе юные мастерицы Тарховской школы дарили татевским ученикам и учителям «белые рубашки, обшитые лентами с красными узорами, и красные вязаные пояски» [1. С. 569].

Воспитательное значение народного искусства, его духовно-нрав-

ственное, эстетическое воздействие на личность ребенка были целью и основной организацией народного промысла в Татевской школе. Эти занятия формировали в детях мировоззрение, «родовые чувства», «веру в идеал», привязанность к земле, к селу, чуткость к «родовым ценностям» [6. С. 95]. Все это руководило татевским учителем, когда он ставил вопрос о расширении общеобразовательного курса, о создании ремесленных, земледельческих училищ. С. А. Рачинский был убежден, что их появление сможет помочь развитию кустарного производства. При крестьянских земледельческих школах, по его мнению, смогли бы функционировать ремесленные классы: столярные, слесарные, гончарные, кузнечные и др., способные помочь детям в дальнейшей жизни. Учащихся обучали мастерству плетения (из соломы, лозы, камыша); девочки учились ткать, шить, вышивать, мальчики — сапожному делу. С. А. Рачинский в некоторых своих школах открыл ремесленные классы, в которых осваивались столярное и плотничье дело; пчеловодство и земледелие. Опыт татевского учителя и его школ был высоко оценен на Нижегородской ярмарке и выставке церковно-приходских школ в Петербурге (1896 г.), а также на Всемирной выставке в Париже (1900), где Татевская школа была награждена золотой медалью.

Как видим, эти занятия способствовали и эстетическому воспитанию детей — ценности, которой С. А. Рачинский отводил важное место в своей педагогической системе. Сергей Александрович сам проводил уроки рисования и черчения, открыл художественную мастерскую, беседовал с

детьми об иконописи, творчестве великих художников.

Также на высоком уровне велись уроки пения, которые заключались в освоении традиций русской духовной музыки. Когда в Татеве приезжали бывшие ученики школы, наступал праздник. Это была целая деревенская «академия». Каждый занимался здесь «соответственно своей профессией»: «этюды писались под звуки упражнений на фисгармонии и пения, рядом изучалась история литературы, естествознание» [8. С. 275].

С. А. Рачинский отводил важную роль в своей педагогической системе воспитанию в детях чувства гармонии с природой. В Татеве детей воспитывало все, что окружало, в первую очередь, сама усадьба Рачинских. В отношении ко всему прекрасному проявлялся дух православия С. А. Рачинского. Н. М. Горбов в своих воспоминаниях описывает одну из прогулок по Татеву, после которой Сергей Александрович прислал ему эскиз — Подражание S. Francesko d'Assisi [3. С. 20]. Читая с детьми Евангелие и Псалтирь, учитель объяснял им, что природа живая, «обладающая сознанием». Позже Синод издал Псалтирь с краткими подстрочными разъяснениями (анонимный составитель С. А. Рачинский).

С. А. Рачинский знакомил детей с географическим положением села Татева, совершал с ними экскурсии — например, к месту, где брала начало река Берёза, текшая сначала в виде незначительного ручья, потом, принимая «некоторые ручьи и истоки из болот, увеличивалась около Татева» [16. Л. 157 об.] (около 25 верст от истока). Любили учащиеся и прогулки в лес (в Татеве большую часть составляли ело-

вые, лиственные леса, в лесу росли ягоды: черника, малина, брусника, земляника; было изобилие грибов. Водились там медведи, волки, лисицы, барсуки, хорьки, зайцы; встречались и лоси). Действительно, происходило «единение человека с природой, слияние с ней» [16. Л. 158 об.-159]. Отношения «культуры природы» и «культуры человека» в Татеве были гармоничными. С. А. Рачинский знакомил детей с историей села, которое в официальных документах XIX века числилось как Татевое Ивановское, получившее такое название от первого храма в селе, устроенного в честь Рождества Иоанна Предтечи (XVIII в.). Название же «Татевое», как говорило предание, происходило от некогда живших на этом месте князей Татьевых. Историки пытались связать это название со славянским словом «тать» — вор, «на что, как говорится в старинной летописи, нет никаких преданий, и крестьяне были и есть люди смиренные, добрые и честные» [16. Л. 155]. Мы разделяем точку зрения исследователя И. А. Соловьева, что истоки названия села надо искать в слове «тятя» — отец, батюшка [10. С. 5].

Вместе с учениками С. А. Рачинский собирал песни и сказки Смоленского и Тверского краев, использовал материалы фольклора на уроках и внешкольных занятиях, что также способствовало формированию духовно-нравственных ценностей личности учащегося. Сергей Александрович учил не только любоваться природой. Своим личным примером он воспитывал и учеников, и учителей школы. Летом Татевская школа тонула в зелени. «По дороге к “большому дому” был огород с

пчельником... Здесь копался Сергей Александрович, занимаясь огородничеством, выпалывая гряды и доставляя себе вместе с доступным ему мочином и умственный отдых, и “солнечные ванны”» [9. С. 409]. Он хотел видеть и в учителях Татевской школы людей любознательных и деятельных, которые отвели бы в своем огороде несколько грядок на пробное разведение хозяйственных растений, новых или малоизвестных. Большую пользу приносил школе плодовый сад в соединении с питомником, что являлось подспорьем к школьному пчеловодству. Подробно пишет С. А. Рачинский об этом в своей статье «Начальная школа и сельское хозяйство» (1896 г.) [7. С. 144]. Труд учителей в летнее время (сад, пасака, огород) для Рачинского имел «великое нравственное значение»: «Главное, что это привязывало бы к месту наш слишком подвижный учительский персонал, более тесно и прочно связывало бы учителя с его питомцами, позволяло бы продлить и дополнить влияние школы на лучших из этих питомцев» [7. С. 156]. Об этом татевский учитель ведет речь в статье «Школы летом» (1898 г.).

Устраивал Сергей Александрович и паломнические походы, которые являлись методом поощрения учащихся в конце учебного года. В поэтическом произведении С. А. Рачинского «Школьный поход в Нилову пустынь» (1887 г.) поднимается проблема того, что «школьное учение весьма мало прибавляет к скудному запасу наглядных практических сведений, которыми обладает ребенок, вырастающий в тесной, однообразной среде, ограниченный каким-нибудь десятиверстным расстоянием» [7. С. 88]. С. А.

Рачинского беспокоил этот недостаток наглядности, непосредственного знакомства учащихся с предметами, о которых шла речь в школе и книгах (недостаточно одного показывания картинок). О том, что дети видят, они охотно пополняют свои сведения чтением. С. А. Рачинский пытался восполнить этот пробел детского развития и несколько раз совершал с учениками паломнические путешествия в Нило-Столобенскую пустынь. Вместе с религиозной направленностью поход выполнял нравственные и познавательные функции: воспитание любви к родному краю, знакомство с рельефом Валдайской возвышенности; сбор растений для гербариев, изучение пословиц и поговорок крестьян Тверской губернии, зарисовки и этюды и т. д.

Последняя статья С. А. Рачинского «Культура местных растений» (1901 г.) стала своеобразным завещанием педагога: «Быстро меняется окружающий нас мир, как физический, так и нравственный. На моей памяти три четверти нашего захолустного края были заняты сплошными лесами. Ныне клочок нетронутого леса, речной берег, сохранивший первобытную свою растительность, становится редкостью. Еще реже становятся семьи, не покинувшие своих родовых гнезд, дорожащие остатками дикой природы, преданиями прежнего быта. Будем же мы, последние из могикиан, стараться о сохранении, о восстановлении еще уцелевшего остатка природных красот и духовных заветов ради будущих, более разумных поколений» [7. С. 184].

Итак, учебное заведение, созданное С. А. Рачинским, раскрывало перед русским народом «сокровища Церкви», и основной его задачей

было воспитание «добрых христиан». В системе духовно-нравственного воспитания главным стержнем являлось Православие, поэтому учебная программа в Татевской школе была составлена таким образом, что предметы религиозного цикла занимали ведущее место. Особое внимание уделялось богослужению и православным праздникам. Татевская школа была церковной, ее цель — воспитание детей в духе христианского учения и добрых нравов, а суть воспитания определялась особой атмосферой, что обеспечивало условия для развития личности учащегося.

С. А. Рачинский рассматривал религию как главный компонент в формировании духовно-нравственных и общечеловеческих ценностей личности учащегося. Сюда входило воспитание человека высоконравственного, гуманного, почитающего родителей, благодетелей, любящего Отечество.

Главным в Татевской школе было внимание к ребенку как главной ценности, воспитание в нем бережного отношения как к себе, так и к другому человеку, к своему Отечеству, к Дому,

природе, труду, здоровью (физическому и духовному), сохранению духовно-нравственных ценностей через хозяйственную организацию, материальную культуру (жилище, одежда, пища), развитие народных промыслов.

С. А. Рачинский построил новое здание школы, напоминавшее крестьянское подворье, общежитие, создав домашний уют, как в хорошей крестьянской семье. Он заботился об одежде и пище детей, о распорядке дня, об организации учебно-воспитательного процесса, проведении досуга и трудовой деятельности. На занятиях, а также во время прогулок и экскурсий, во время богослужения, паломнических поездок, во время трудовой деятельности и занятий народными промыслами татевских школьников во главе с учителем (обязательное условие педагогической теории и практики С. А. Рачинского); во время приема пищи и выборе стиля одежды и т. д., формировался в детях Татевской школы морально-мировоззренческий элемент личности, шло приобщение к истории и традициям своего народа, родного края.

Список литературы

1. Воскресенский, А. Д. Из дневника учителя Татевской школы / А. Д. Воскресенский // Народное образование. — 1911. — Т. I. — Кн. 3. — С. 273—292; Кн. 4. — С. 418—440; Кн. 5. — С. 565—593; Кн. 6. — С. 273—593.

2. Георгиевский, В. Т. Сергей Александрович Рачинский / В. Т. Георгиевский: (Поборник народного просвещения. — Друг крестьянских детей): 1902 — 2 мая — 1912. — СПб. : Синодальная типография, 1912. — 32 с.

(бесплатное приложение к журналу «Народное образование» за 1912 г.).

3. Горбов, Н. М. С. А. Рачинский / Н. М. Горбов. — СПб.: Изд. Общества ревнителей русского исторического просвещения, 1903. — 43 с.

4. Ельницкий, К. В. Русские педагоги II-ой половины XIX-го столетия / К. В. Ельницкий. — Петроград, 1915. — С. 83—92.

5. Лясковский, В. Н. Памяти С. А. Рачинского / В. Н. Лясковский. —

СПб. : Типография М. И. Акинфиева и И. В. Леонтьева, 1903. — 15 с. (Изд. Об-ва Ревнителей русского исторического просвещения в память императора Александра III; вып. 9).

6. Некрасова, М. А. Формирование новой парадигмы теории народного искусства. Ключевые понятия / М. А. Некрасова // Народное искусство России в современной культуре. — М. : Коллекция-М, 2003. — С. 78—98.

7. Рачинский С. А. о воспитании: Золотой фонд педагогики / С. А. Рачинский; авт.-сост. Л. Ю. Стрелкова. — М. : Школьная Пресса, 2004. — 192 с.

8. Редков, Н. Н. Историко-статистическое описание церквей и приходов Смоленской епархии. Выпуск 1, Бельский уезд / Н. Н. Редков. — Смоленск : Типография П. А. Силина, 1915. — С. 274—291.

9. Русская духовная музыка в документах и материалах. Т. IV. С. В. Смоленский. Воспоминания / Гос. центр. музей М. И. Глинки. — М. : Языки славянских культур, 2002. — 688 с.

10. Соловьев, И. А. С. А. Рачинский. Татевская школа: документальные очерки / И. А. Соловьев. — Тверь : Твер. обл. кн.-журнал. изд-во, 2002. — 160 с.

11. Танаевский, С. И. Татевская школа С. А. Рачинского / С. И. Танаевский // Народное образование. — 1902. — Т. II, кн. 9 (сентябрь). — С. 113—155.

12. Шестун, Евг., свящ. Православная педагогика / Евг. Шестун, свящ. — Самара : Самарский информационный концерн, 1998. — 576 с.

13. Автобиография (С. А. Рачинского) и хронологическая канва жизни и деятельности для будущих мемуаристов 1889 г. — РГАЛИ. — Ф. 427. — Оп. 1. — Ед. хр. 719. — 61 лл.

14. Ванчаков Афанасий Михайлович. — ОР РНБ. — Ф. 631. — Д. 4. 1901, декабрь. Письма С. А. Рачинского. — 18 лл.

15. Лясковский Валерий Николаевич. — ОР РНБ. — Ф. 631. — Д. 11. 1888, февраль-июль. Письма С. А. Рачинского. — 9 лл.

16. Рачинский Сергей Александрович. — ГАСО. — Ф. 391. — Оп. 1. — Д. 2. — Лл. 155; 157—157 об.; 158; 159; 160-161; 165 об.; 166—166 об.; 172 об.

17. Шемякин Василий Иванович. — ОР РНБ. — Ф. 631. — Д. 18. 1890, 1895—1898. Письма С. А. Рачинского. — 20 лл.

С. А. Рачинский



ЗАМЕТКИ О СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ*

Суждения сельского учителя о школьном деле не могут отличаться ни многосторонностью, ни строгим беспристрастием. Явления школьной жизни, входящие в его кругозор, знакомы ему близко, известны ему в таких подробностях, которые ускользают от постороннего наблюдателя. Но кругозор его узок, и он беспрестанно подвергается опасности принимать местное и частное за общее, основывать свои выводы на слишком недостаточных данных. С другой стороны, самая близость его к делу может препятствовать правильной оценке многих существенных его сторон. Тем не менее всякое искреннее слово человека, преданного своему делу, имеет относительную цену как материал для людей, имеющих возможность обсудить это дело с точки зрения более общих, отрешенных от всяких местных случайностей, от всякого личного пристрастия.

I

Скажу прежде всего несколько слов об особенностях, присущих в силу вещей нашей сельской школе, насколько они начинают выясняться за краткий период ее существования.

В противоположность школам западным наша сельская школа воз-

никает при весьма слабом участии духовенства, при глубоком равнодушии образованных классов и правительственных органов из потребности *безграмотного* населения дать своим детям известное образование. В этом ее слабость, в этом и ее сила, в этом ключ к объяснению всех прискорбных и отрадных явлений в жизни наших сельских школ.

Из этого порядка вещей прямо следует, что преподавание в сельских школах не может иметь никакого направления, кроме данного теми же безграмотными родителями, что за ними не может быть иного контроля, кроме контроля тех же родителей.

И при всем том число школ растет, уровень их медленно поднимается, но приобретают все более религиозный, церковный характер, и центральным предметом преподавания все более становится в них закон божий, тот самый закон божий, от преподавания которого в большинстве случаев упорно отказываются священники или который, по молчаливому согласию, они предоставляют учителю!

Результат этот тем более замечателен, что все, по-видимому, при возникновении наших сельских школ клонило их в направлении противопо-

* Рачинский С. Заметки о сельских школах. Спб. : Синод тип., 1883. 123 с.

ложное: равнодушие к ним духовенства, краткое увлечение ими (перешедшее затем в совершенное охлаждение) местной интеллигенции, отношение к ним министерства, наконец, естественное стремление элементов противобщественных, антирелигиозных овладеть этой возникающей школой. Отношение нашей интеллигенции к религиозному элементу в школе известно: она допускает его лишь ради соблюдения каких-то консерваторских приличий или как уступку невежественным требованиям простонародья — и это лицемерное отношение к нему вреднее прямого гонения.

Что касается министерства, то его постановления, циркуляры, инструкции преисполнены выражениями неуставной заботливости о процветании религиозного элемента в школах всех возможных наименований. Но во всем этом мало искренности. Стоит только вспомнить то приниженное положение, которое отведено преподаванию Закона Божия в средних учебных заведениях. Относительно сельских школ стоит только заглянуть в *Каталог книг для употребления в сельских школах*, созданный министерством в 1875 г. Следует заметить, что всякая книга, не входящая в этот каталог, безусловно запрещена. Поверит ли мне читатель, если я скажу ему, что в этом каталоге не значится ни Часослова, ни Псалтыри, ни Ветхого Завета? *Новый Завет* «одобрен», но не «рекомендован»... Всякому, конечно, известно, что без Часослова и Псалтыри сельская шко-

ла у нас немислима, что Ветхий Завет во всякой школе необходим.

Каким же путем совершается воздействие официально бесправного, безграмотного, по-видимому, совершенно некомпетентного населения на дело, в коем, в сущности, оно одно искренне заинтересовано? Медленным, почти бессознательным, но упорным давлением снизу — пассивным сопротивлением всему, не подходящему к народному понятию о школе, выживанием негодных учителей, поощрением удовлетворяющих народным нуждам, неотразимым влиянием учащихся на учащихся.

Этот религиозный, церковный характер, налагаемый на нашу школу силой вещей, обуславливает другую ее резкую особенность — учебную программу, отличающуюся от учебных программ всех школ иноземных.

Кроме всех предметов, преподавание которых желательно или нужно во всякой сельской школе, польза и необходимость которых еще смутно сознается нашим безграмотным населением, русская сельская школа уже теперь обязана сообщить своим питомцам знание церковно-славянского языка.

Обязательное изучение языка мертвого, обособленного от отечественного целым рядом синтаксических и этимологических форм. А между тем столь к нему близкого, что изучение его вполне доступно на первых ступенях грамотности, — это такой педагогический клад, которым не обладает ни одна сельская школа в мире.

Действительно, по условиям нашего сельского быта, по бедности и малодоступности нашей светской литературы для грамотного крестьянина не существует иного постоянного упражнения в грамотности, кроме чтения Псалтыри по покойникам и участия в богослужении. Светских книг, доступных и полезных крестьянину, у нас слишком мало, и они попадают к нему редко. Между тем неисчерпаемые богатства нашего богослужебного круга — это сокровища поэзии, нравственного и догматического поучения наряду со Священным Писанием и житиями святых — дают постоянную пищу уму, воображению, нравственной жажде нашего грамотного крестьянина, поддерживают в нем способность к тому серьезному чтению, которое одно полезно и желательно.

Мне остается указать на особенность наших сельских школ (северной полосы) — особенность, обусловленную причинами чисто внешними, но имеющую на ее внутреннюю жизнь неизмеримое влияние.

Особенность эта заключается в следующем. Девять десятых из учеников наших сельских школ не *ходят* в школу, а *живут* в ней. Деревни наши так разбросаны, ученики наши так малы и так плохо одеты, что лишь из одной, много из двух, трех деревень они могут ходить ежедневно в школу. Все живущие в деревнях более отдаленных приходят на целую неделю, с запасом хлеба, целый день сидят в школе или толкутся около нее, ночуют

где попало — в классе, церковной сторожке; более зажиточные — в особонаятых квартирах. Школы, при которых устроено для учеников особое помещение или даже правильное общежитие, составляют весьма редкое исключение.

Это исключительное положение наших сельских школ имеет громадное влияние на всю постановку нашего школьного дела. Оно дает родителям право быть чрезвычайно требовательными к учению, достаемому ценой столь явных неудобств; оно возлагает на школу разные виды ответственности, о которых не может быть речи в школах Западной Европы и южной России. Оно по силе вещей превращает сельскую школу из учебного заведения в воспитательное. Школа захватывает всю жизнь ребенка и становится великой силой, налагающей на него неизгладимую печать. Какую? Это зависит от духа школы, от ее организации, от лиц, ею управляющих.

Само собой разумеется, что это обстоятельство имеет также решающее влияние на сам план преподавания, на его способы и методы. Вопрос уже не в том, как разумно распределить занятия в течение четырех, пяти часов учения, а в том, как разумно занять весь день ребенка. Счастлива та школа, которая имеет рампу, освещающую длинные зимние вечера, в которой ребята не вынуждены с трех часов пополудни сидеть в потемках или читать при свете догорающей печки. Но нелегка задача учителя, который берет на себя ответственность

исполнить свои обязанности до конца, дополнить свои дневные уроки вечерними занятиями, без которых не имеет смысла жизнь несчастных школьников, оторванных от семьи, пользующихся учением лишь в течение двух, трех зим.

Сказанного, полагаю я, достаточно, чтобы убедить читателя в коренном своеобразии русской сельской школы.

II

Переходя к рассмотрению отдельных элементов, из которых складывается жизнь русской сельской школы, остановлюсь прежде всего на самом важном из них — на ее учениках.

При первом же взгляде на всякую нашу школу в ней поражает отсутствие или малое количество девочек.

Отсутствие девочек объясняется очень просто — теми же внешними условиями, которые затрудняют помещение в школу мальчиков. Понятно, что эти условия для девочек еще более неблагоприятны и стеснительны. Поэтому вы в наших сельских школах кроме дочерей причетников встретите разве девочек из самых ближайших деревень. Никакого общего предубеждения против обучения девочек у крестьян, однако, не существует.

Для того чтобы ребенок приобрел прочную грамотность, ему необходимо посещать школу по крайней мере три зимы. Притом необходимо начинать не ранее десяти лет, и с этим вполне согласна практика крестьян: они понимают, что ребенок, оставляющий школу одиннадцати, двенадцати

лет, рискует все перезабывать. Между тем Министерством народного просвещения строго воспрещено обучать вместе с мальчиками девочек старше 12 лет. Это запрещение равняется безусловному исключению девочек из сельской школы. Сообщить действительную грамотность крестьянке наша школа может только *при явном нарушении закона*.

Но боюсь распространяться о девочках. Мальчик, поступающий на одиннадцатом году в сельскую школу, мало похож на своего сверстника из образованных классов. Он не видал еще букваря, но твердо знает азбуку жизни. Он уже испытал много недетского горя, участвовал во многих недетских трудах. Едва он стал твердо держаться на ногах, ему поручили нянчить младшего братца или сестру. Через это нянченье прошли все наши деревенские ребята, и мальчики, и девочки. На пороге сознательной жизни на них возлагается самая страшная из ответственной — ответственность за жизнь беспомощного, дорогого, но докучливого существа, которое без их постоянной заботы существовать не может. Ведь мать боронует и пашет, косит и жнет. Как только являются признаки физической силы, на мальчика возлагаются работы, превышающие эту силу, работы, сопряженные с ответственностью за самые ценные части крестьянского инвентаря — за скот и лошадей. Он — деятельный участник всех трудов и забот семьи. Он узнает все не из шуточных рассказов, а из горького личного опыта.

Он неуч перед пятилетним ребенком образованных классов, он неизмеримо зреее для жизни, чем двадцатилетний юноша, выхолненный в богатом, просвещенном семействе.

В школу он поступает с радостью. Тут его ожидает жизнь относительно привольная и легкая, без непосильного труда, физического или умственного, — ожидает его роскошь, составляющая потребность детского возраста, роскошь, на которую нет времени в его семейной жизни: постоянное внимание к нему старших, постоянная забота о нем. Но он приносит с собой приобретенное в семье чувство ответственности за свои поступки, за свое время, сознание необходимости труда, напряжения своих сил. От учителя зависит не дать заглухнуть этим драгоценным задаткам, но укрепить и направить их. Приносит он с собой и земное, но высокое и благоговейное понятие об учении как о ключе к тайнам молитвы, жизни вечной, божественной мудрости. Он, крестьясь, целует первую книгу, которую дают ему в руки.

С товарищами дружится он скоро.

Старшие ученики принимают новичков с радушием и лаской. Эти мальчики — любимцы школы. По доброй домашней привычке с ними носятся и нянчатся. Мерзкий обычай немецкой школы, перешедший и в наши средние учебные заведения, обычай дразнить и мучить новичков, совершенно чужд школе русской — а такова пока лишь наша бедная сельская школа.

Почти во всяком из наших школьников есть педагогическая струнка, часто весьма сильная. Учитель, умеющий играть на этой струнке, приобретает драгоценное, почти необходимое подспорье в почти неограниченной работе, возлагаемой на него исключительно условиями нашей школьной жизни. Во всякой школе найдутся два-три толковых и усердных мальчика, которым с великой обоюдной пользой можно смело поручить младших товарищей для известных, нехитрых, но необходимых упражнений. Замечательная распространенность этой склонности между крестьянскими ребятами имеет огромное значение для всей будущности нашего школьного дела. Она обеспечивает нам тот громадный контингент дешевых сельских учителей, который понадобится нам в близком будущем и который не может быть почерпнут ниоткуда, как только из среды грамотного крестьянства.

Наши школьники поступают в школу с твердым намерением сделаться грамотными, большей частью по собственной неотступной просьбе, с полной готовностью учиться без перерыва с утра до вечера. Все это неудержимо теснит нашу школу к увеличению числа учебных часов, и главным двигателем тут являются сами ученики. Их постоянное присутствие в школе, их поистине ненасытная жадность к учению волей-неволей заставляют всякого внимательного учителя умножать число классных занятий, в особенности в первой половине

зимы, когда нужно пользоваться всем кратким днем, затем настает длинный вечер, в который ученикам и бегать по улице невозможно. Настаиваю теперь только на том, что такое интенсивное учение не есть насилие над детьми, но уступка их требованиям: они пришли учиться и, кроме школы, деваться им некуда. Чтобы выжить их из класса, буквально нужно погасить лампу. Делают они свое дело с терпением и настойчивостью, вполне понимая, что дело это трудное и важное.

В прямой связи с этим деловым направлением наших школьников находится их отличное, бодрое и веселое, но скромное и ровное поведение в школе. Им не до шалостей, не до ссор. В них нет и следа того отвратительного сквернословия и скверномыслия, которыми заражены наши городские учебные заведения, в особенности столичные. Русский народ, вошедший в пословицу своим сквернословием, в сущности, самый стыдливый народ в мире. Грязь в глазах русского человека есть грязь. Когда в нем проснется зверь, живущий в каждом человеке, он кидается ей. Но пока он трезв, пока он остается сам собой, он чист в мыслях.

Средний уровень способностей наших крестьянских детей, как мальчиков, так и девочек, вообще очень высок. Последние, быть может, еще превышают первых понятливостью и терпением. Способности эти разнообразны, но преобладают заметно способности математические и художественные. Умственный счет — любимая

забава детей в промежутки между классными занятиями, и в нем легко достигаются значительная быстрота и ловкость, так же как и в решении сложных письменных задач. Пение при сколько-нибудь умелом преподавателе прививается несравненно успешнее, чем в средних учебных заведениях. Ничуть не менее распространена другая художественная способность — способность к рисованию. Количество дремлющих художественных сил, таящихся в нашем народе, громадно, и о нем пока может составить себе приблизительное понятие лишь внимательный сельский учитель.

Остается мне дополнить эту беглую характеристику наших сельских учеников несколькими словами об их отношении к предметам религиозным и нравственным.

Та высота, та безусловность нравственного идеала, которая делает русский народ народом христианским по преимуществу; которая в натурах спокойных и сильных выражается безграничной простотой и скромностью в совершении всякого подвига, доступного силам человеческим; которая в натурах страстных и узких ведет к ненасытному исканию, часто к чудовищным заблуждениям; которая в натурах широких и слабых влечет за собой преувеличенное сознание своего бессилия и в связи с ним отступление перед самыми исполнимыми нравственными задачами и необъяснимые глубокие падения; которая во всяком русском человеке обуславливает воз-

можность внезапных победоносных поворотов от грязи и зла к добру и правде, — вся эта нравственная суть русского человека уже заложена в русском ребенке. Велика и страшна задача русской школы ввиду этих могучих и опасных задатков, ввиду этих сил, этих слабостей, которые она призвана поддержать и направить. Школе, отрешенной от Церкви, эта задача не по силам. Лишь в качестве органа этой Церкви, в самом широком смысле этого слова, может она приступить к ее разрешению. Ей нужно содействие всех наличных сил этой Церкви, и духовных, и светских...

...Прав ли я был, утверждая, что к нашей сельской школе нельзя подойти с одними отвлеченными педагогическими понятиями и приемами?

Все сказанное мной об учениках наших школ относится к ученикам нормальным, детям порядливых и более или менее зажиточных крестьян, которые одни до сих пор пользуются у нас учением. Но кроме них в состав учащихся в сельской школе входят и другие элементы.

Истинную язву наших сельских школ составляют дети торгашей и кабатчиков. Эта денежная аристократия наших сел, ничего не делающая для школ, отлично умеет пользоваться ими для первоначального обучения своих детей, затем нередко поступающих в гимназии и городские училища. Эти дети, выросшие в кабаке, в праздности и относительной роскоши, в атмосфере грязи и обмана, резко отличаются от всех прочих учеников.

Школа, в которой они редко живут, не в силах перевесить тлетворное величие домашнего очага. Их сквернословие, их мерзкие шалости составляют грубый диссонанс в мирном строе сельской школы.

Менее испорчены, но также весьма затруднительны для учителя те несчастные дети, которые попадают в школу после нескольких лет нищенства. Очень трудно победить в них привычку к праздности, к бродячей жизни, разные сопряженные с ней дурные навыки. Но обращаю внимание на этот незначительный контингент, потому что увеличение его крайне желательно. Те печальные последствия, физические и нравственные, которые влечет за собой раннее нищенство детей, настоятельно указывают на необходимость предотвращения его помещением детей в школы и изыскать нужные для этого денежные средства.

III

Поговорив об учениках сельской школы, мне следует сказать несколько слов об ее учителях.

Учителя, подвизающиеся в наших официально признанных сельских школах, распадаются на три разряда, резко отличающихся между собой.

Первый разряд, и по времени появления, и по внутреннему достоинству, составляют молодые люди, окончившие курсы в духовных семинариях и готовящиеся к священническому сану. Наша сельская школа не имеет, и долго не будет иметь, контингента учите-

лей, более солидно и многосторонне подготовленных. Основательность их сведений, в особенности по русскому и церковно-славянскому языкам и по Закону Божию, вполне вознаграждает некоторую недостаточность в знакомстве с приемами элементарного обучения. В духовных семинариях преподается педагогика, при них существуют воскресные школы для упражнения воспитанников. Привлечение их к деятельности в сельской школе (через особую назначенную им стипендию) составляет действительную заслугу Министерства народного просвещения.

Но само собой разумеется, что этот ценный контингент при возрастающем количестве школ, при повсеместном недостатке в священниках совершенно исчезает сравнительно с потребностью в учителях. Редкому из этих молодых людей доводится провести в должности учителя положенные законом три года: они только проходят через сельскую школу и оставляют ее, не успев приобрести тот навык, ту опытность, которые одни могли бы сделать из них безукоризненных сельских учителей.

Другой разряд наших сельских учителей, и самый многочисленный, составляют молодые люди, приобретающие это название посредством экзамена при гимназиях, уездных училищах и т. д. Экзамен этот, относительно легкий, дает доступ к учительской должности всякому, кто способен ее исполнить в пределах, начерченных официальной программой сельских

школ. Молодые люди, сдающие его, по большей части окончили курс в уездном или духовном училище или не окончили его в каком-либо среднем учебном заведении. Как весьма редкие исключения, появляются между ними крестьяне, обучавшиеся в сельских школах и затем нашедшие случай пополнить свои сведения до уровня, требуемого программой учительского экзамена.

Само собой разумеется, что общая характеристика этого разряда учителей невозможна: между ними встречаются учителя отличные, посредственные и из рук вон плохие, смотря по их личным свойствам, по той школе, которую они прошли до экзамена. Это люди, сознательно выбравшие себе учительскую должность, иногда за неимением лучшей, иногда по действительной склонности или призванию, наперед знакомые с ее более чем скромной обстановкой, дорожащие этой должностью по меньшей мере как своим единственным окончательным ремеслом или как заменой обязательной воинской повинности. Размножение этих учителей — плод действительной потребности, и притязания их не идут далее действительно достижимого.

Третий разряд наших сельских учителей составляют те учителя ex professo, которые выходят из наших учительских семинарий. Количество их возрастает, но не так быстро, как можно было бы ожидать по количеству этих заведений.

Наши учительские семинарии наполняются, с одной стороны, молоды-

ми крестьянами, с другой — юношами из всех прочих сословий. Причины, побуждающие их поступать в эти заведения, разнообразны, но лишь в редких случаях между ними играет видную роль сознательное желание поступающего посвятить себя учительскому званию.

... Всем известно, что кроме наших официальных зарегистрированных училищ, находящихся под номинальным контролем разных лиц и учреждений, у нас существует сельская школа, ускользающая от всякого контроля, от всякой статистики, школа, предшествовавшая учреждению наших правильных училищ и продолжающая действовать наряду с ними. Эта чисто деревенская школа заключается в найме жителями какой-либо деревни грамотея, переходящего из дома в дом и обучающего детей этой деревни.

... Мы должны признать, что эти самородные школы сильно способствуют распространению грамотности в России, той элементарной, но прочной грамотности церковного характера, которая соответствует пробуждающейся потребности наших крестьян в образовании.

Но и в теперешнем их состоянии эти деревенские школки заслуживают сочувствия и поощрения. Их часто весьма плохие учителя, имея дело с небольшим числом учеников, вынужденные постоянным контролем родителей к усиленной деятельности, по этому самому достигают результатов замечательных, по какому бы методу они ни вели свое преподавание.

Таковы учителя, которыми ныне располагает наша сельская школа. Читатель видит, что они оставляют желать многого, что тип русского учителя еще далеко не выработался. Тем не менее уже теперь исключительные условия нашей сельской школы налагают на ее учителя особый отпечаток. Если он человек, по личным качествам достойный своего звания, если это звание не есть только ремесло, навязанное ему случайными обстоятельствами, он неминуемо берет на себя нелегкий труд приладиться к этим тяжким, своеобразным условиям, чтобы извлечь из них какую-либо пользу для своих учеников. Эти ученики поручены ему на краткий срок, но зато они у него под руками с утра до вечера. Чтобы добиться какого-либо результата, он волей-неволей должен умножить число классных занятий или придумать для детей полезные занятия вне классов. Отношения его к ученикам становятся живее, ближе, чем в школе, действующей только в определенные часы. Сила вещей заставляет его заботиться о многом другом, кроме успехов этих учеников в арифметике и чистописании. Его затягивает дело по самой своей жизненной сложности, и он привязывается к нему навсегда, если он склонен к нему достаточно, чтобы не отказаться от него после нескольких лет настойчивого, слабо вознаграждаемого труда.

Но одним учителем не исчерпываются учебные силы школы. Рядом с ним во всякой школе, заслуживающей

название нормальной, действует законоучитель-священник.

... Из среды нашего сельского духовенства резко выделяется постепенно возрастающее меньшинство священников, беззаветно преданных делу народного образования, видящих в нем необходимое дополнение своей пастырской деятельности. Благо той школе, которая обладает таким законоучителем! Она не умрет, какие бы ее ни постигли внешние и внутренние невзгоды. Она пустит и глубокие корни, и широкие ветви.

Но еще важнее воспитательное влияние священника на школу. Урок Закона Божия, этот любимый урок наших учеников, исходя из уст любимого священника, учащего своей жизнью, приобретает громадную силу, помимо тех элементарных сведений, которые в нем сообщаются. Священник, и вне классов следящий за жизнью учеников, оторванных от семьи, приходящий в их бедные жилища на утреннюю и вечернюю молитву, входящий в их маленькие горести, в их горькие нужды, делает больше и лучше, чем самый искусный преподаватель. Он придает смысл этой насильственной жизни детей вдали от родного дома, под сенью Церкви. Он завязывает со своей паствой те неразрывные связи, которые одни дают прочность и действенную силу его школьным поучениям. Хороший священник — душа школы; школа — якорь спасения для священника. Все это не предположения, не благие пожелания, а краткая отповедь моих личных наблюдений.

... Положение нашей Церкви опасно. Опасно оно не для самой Церкви — ее победоносная жизнённость проявляется и теперь для всякого, кто имеет глаза, чтобы видеть, уши, чтобы слышать. Оно опасно для тех, которые от нее отпали. Не тайным ли сознанием этой опасности объясняется позорное равнодушие нашей интеллигенции к делу образования нашего народа, ее торопливая жажда захватить внешнюю власть за неимением внутренней?

Спасти эту интеллигенцию от гибели, которую она себе готовит, могут только дружные усилия людей мыслящих и верующих, неустанная их работа на почве Церкви, на почве школы. Медлить невозможно. Предостережений было довольно.

V

Обращаясь к преподаванию в сельской школе, остановлюсь прежде всего на русском языке, этом необходимом орудии всякого учения, книжного и устного, на этой степени умения говорить, читать и писать, которая может быть достигнута и действительно достигается в этой школе.

Результаты, достигаемые в ней, весьма разнородны, смотря по умению учителя и продолжительности учения.

Вот что представляется мне достижимым при четырехлетнем курсе учения:

1. Умение говорить без ошибочных местных оборотов и речений. Это умение достигается благодаря постоянным внеклассным сношением

учеников с учителем в нашей сельской школе, если только этот учитель сам говорит правильно по-русски, чего нельзя сказать даже о всех воспитанниках учительских семинарий, но что составляет преимущество учителей духовного происхождения, даже не прошедших через духовную семинарию.

2. Умение читать с полным пониманием доступную по содержанию прозу и стихотворения пушкинского периода.

Зато вся наша послепушкинская литература (за исключением разве рассказов А. Печерского) для него абсолютно неудобоварима. О наших журналах и газетах и говорить нечего.

Остановимся на этом замечательном явлении. О нем стоит подумать. В нем есть две стороны, которые следует строго различать.

Первым препятствием к проникновению в народ нашей литературы служит ее язык, и это опять в двух отношениях. Язык этот все более обременяется, отчасти по нужде, отчасти из небрежности, иностранными словами. Из газет, где эти слова часто неизбежны, они все более и более переходят в журналы и книги. Становятся необходимыми словари иностранных слов, необходимыми и в сельской школе, не для учеников, а для учителей, которые без их помощи не могут прочесть ни одной журнальной статьи, ни одной серьезной книги. Это обстоятельство наконец заставило правительство приступить к изданию особой газеты, которую можно было бы понять, не зная французского языка.

Другое отличие нашего современного литературного языка от языка

пушкинского периода заключается в злоупотреблении свободной, лишенной всякой симметрии периодической формой, в накоплении вводных и придаточных предложений, слабо сцепленных между собой, — склад речи гоголевский, дающий писателю неограниченный простор для развития и окраски своей мысли, но затрудняющий быстрое понимание и плавное чтение.

Но есть другая, внутренняя, существенная причина, по которой весь гоголевский период русской литературы остается и навсегда останется недоступным русскому народу. Нужно было пережить то, что пережило ныне стареющее поколение, чтобы понять вполне Бельтова и Базарова, Обломова и Рудина, Левина и Раскольникова. Будущим поколениям они станут столь же загадочными, как для нынешнего юношества становятся загадочными Онегин, Чацкий и Печорин.

Нужно ли присовокуплять, что вся наша публицистика для грамотных крестьян, в большинстве случаев и для учителей сельской школы вовсе не существует? Что та «рабья манера писать», в которой она все более изощряется, в которой, в сущности, и заключается весь ее вред для полубразованных классов, делает ее совершенно недоступной и непонятной для того грамотного люда, который стоит на ступени образования элементарного, хотя бы самого тщательного?

Но вернемся к самому чтению. Действительно, хорошее громкое чтение, столь редкое даже в образованных классах, редко также приобретает в сельской школе. Зато способность к нему нередко развивается по выходе

из нее. Грамотных ребят заставляют целыми вечерами читать вслух их родители. Эта усиленная практика, старание быть вполне понятными безграмотным слушателям, составляет в этом отношении лучшую школу.

3. Умение написать при должном внимании без ошибок против русского языка и правописания то, что бывает нужно писать в крестьянском быту: родственное письмо, прошение, условие.

Но, конечно, для того чтобы достигнуть этих результатов, нужно несколько отступить от модных педагогических приемов, вести дело прямее и проще, сосредоточивать свои усилия на изучении русского языка, не задаваясь при этом целью сообщить в придачу ученикам энциклопедию реальных сведений. Нужно просто-напросто пройти с учениками элементарный, но дельный курс грамматики, подкрепляемый бесчисленными упражнениями, добиться от них полного понимания и сознательного употребления всех форм русского языка. Только овладев вполне русским языком, приобретают они способность читать из книги, а не *в книгу*, по характерному выражению наших безграмотных крестьян.

Удовлетворительного учебника грамматики для сельских школ я до сих пор не отыскал, и поэтому грамматика у нас преподается устно с начала до конца. Преподает мы ее без всяких усовершенствований, сперва этимологию, потом синтаксис, называя все части речи и предложения, все формы их подлинными именами. Мы убедились, что совместное обучение этимологии и синтаксису дает резуль-

таты быстрые, но неточные.

В моей школе приступ к грамматике почти совпадает с приступом к чтению. Я бы никогда не решился на эту смелость. Этот прием придумали мои помощники — крестьяне: я им предоставляю ведение младших групп, в котором они несравненно искуснее меня. В течение первого года ученики приобретают немного: способность ясно различать имя существительное, глагол и предлог. В течение второго года они выучиваются отличать все части речи и знакомятся со склонениями, в третий — проходят этимологию, в четвертый — синтаксис.

Само собой разумеется, что в столь короткий срок невозможно совместное обучение чтению и письму, признанное полезным большинством наших педагогов. Признаюсь, что выгоды этого совместного обучения кажутся мне чрезвычайно сомнительными.

Но существует видоизменение этого метода, заслуживающее полного внимания. Заключается оно в том, чтобы начинать обучение грамоте с совместного обучения чтению и письму на языке церковно-славянском. Совпадение славянского устава с печатным начертанием букв тут делает из письма действительно подспорье чтению. Само чтение на церковно-славянском языке несравненно легче, чем на русском, ибо произношение вполне соответствует правописанию.

Но несравненно важнее, чем вопрос об усвоении азбуки и механизма чтения, вопрос о первой книге, которая дается в руки ученикам наших сельских школ. Для этой цели почти повсеместно употребляется «Родное слово» Ушинского, книга замечательная,

единственная в своем роде в нашей литературе. Но, к сожалению, книга эта написана для детей иного возраста (7—10 лет) и иного сословия, чем ученики наших сельских школ. Пользуется она в нашем официально-педагогическом мире авторитетом почти каноническим и поэтому добросовестно и безжалостно употребляется в наших министерских училищах.

Несравненно выше, как материал для школьного учения, стоят «Новая азбука» графа Л. Н. Толстого и его «Книги для чтения». Если они не вытеснили до сих пор «Родное слово», то отчасти потому, что большая «Азбука» того же автора, избилующая драгоценными указаниями относительно приемов преподавания, не представляет такой строгой и легкоприменимой системы, как сочинения Ушинского. Другая и главная причина — безвкусье нашего педагогического мира и равнодушие, с которым отнеслась к детским книгам графа Л. Толстого наша литературная критика.

VI

Посторонних посетителей, изредка заглядывающих в мою школу, всего более поражает умственный счет ее учеников. Та быстрота и легкость, с которой они производят в уме умножения и деления, обращаются с мерами квадратными и кубическими, соображают данные сложной задачи, то радостное оживление, с которым они предаются этой умственной гимнастике, наводят на мысль, что в этой школе употребляются особые, усовершенствованные приемы для преподавания арифметики, что я обладаю в этом отношении каким-то особым искусством или секретом.

Ничто не может быть ошибочнее этого впечатления. Конечно, *теперь* я владею некоторым навыком к умственному счету, могу импровизировать арифметические задачи в том быстром темпе, в котором они решаются моими учениками. Но до этих скромных умений довели меня или, лучше сказать, домучили сами ученики.

Именно домучили. Никогда не занимался я специально арифметикой, упражняться в умственном счете никогда и не думал. Принялся я за преподавание счета в сельской школе, не подозревая, на что иду.

Лишь впоследствии мало-помалу выяснил я себе то простое сочетание мнемонических приемов с быстрым умственным умножением, которое дает возможность придумывать безостановочно бесконечный ряд десяти- и двенадцатизначных чисел, делимых без остатка на любые другие числа, и вместе с тем бесконечный простор для импровизации задач, устных и письменных.

Эта беспрестанная усиленная возня с цифрами нагнала на меня настоящий арифметический кошмар, загнала меня в теорию чисел, заставила меня неоднократно открывать Америку, т. е. неизвестные мне теоремы Ферма и Эйлера...

Часто задавал я себе вопрос, какими основными способностями обуславливается та необыкновенная ловкость в обращении с числами, тот живой интерес к цифрам и к сочетаниям, которыми отличаются наши крестьянские ребята? Нет сомнения, что тут значительную роль играет их удивительная память. Но кроме памяти тут, очевидно, участвуют и другие способности: воображение, живо

рисующее перед ними состав чисел из первоначальных множителей и их сочетания, способность связывать внешний вид цифры с этим составом.

Говоря тут о преподавании арифметики в сельской школе, ограничиваюсь беглыми указаниями на мои наблюдения и впечатления.

Первое касается того приступа к преподаванию арифметики, который выработан немецкими педагогами и получил у нас права гражданства благодаря повсеместному распространению учебников Евтушевского. Основан он на долговременном и всестороннем изучении чисел первого десятка, за которым следует столь же кропотливое изучение чисел первой сотни. Прием этот, быть может, необходимый, когда приступаешь к делу с пятилетними детьми (или с идиотами), отзываясь чрезвычайной искусственностью, когда имеешь дело с детьми вдвое старшими, уже умеющими считать более ста, уже имеющими практическое понятие о десятичной системе благодаря известному им счету на копейки, гривенники и рубли.

Другое замечание, более общего свойства, сводится к тому, что ничтожные знания, приобретаемые в сельской школе, только и получают некоторую цену, если сопряжены с соответствующими умениями. В области арифметики — разумею тут быстрый и верный счет, умственный и письменный, — этих умений инстинктивно добиваются сами ученики, и обязанность учителя — всячески помогать их приобретению.

Требовательность как учеников, так и родителей относительно учителей не знает границ. Им не приходит в

голову, чтобы в учебное время учитель мог подумать об отдыхе.

И они тысячу раз правы! Разве дома, в тесной и темной избе, возможны для крестьянских детей какие-либо самостоятельные занятия? Разве при казенном количестве учебных часов возможны какие-либо результаты, кроме официально удовлетворительных ответов на экзаменах, кроме умножения свидетельств на льготу по воинской повинности? Разве дело в этих жалких экзаменах, в этой несчастной льготе? Нет, дело не в том, и это понимают те, для которых сельская школа составляет не отвлеченный предмет сочувствий, а кровное дело, те, которые веряют ей всю жизнь своих детей.

Вот почему я твердо верю в будущность этой бедной, темной, едва возникающей сельской школы, ощущаемой на наших глазах безграмотным народом. Ибо — не нужно обольщаться — все, что в ней есть живого, доброго, внесено в нее не нашими просвещенными стараниями, не мерами правительства, но здравым смыслом и нравственным строем этого безграмотного народа. О, если б в наших образованных классах замечалась хоть тень этого прямого, бескорыстного, духовного отношения к делу, хоть тень этой истинной веры в пользу истинного просвещения! С какой радостью сказал бы я без ограничений, что верю в будущность русской школы.

IX

В заключение этих заметок необходимо остановиться на вопросе, от решения которого должен зависеть наш взгляд на нашу сельскую школу.

Что дает эта школа своим ученикам? Чем отражается учение на их последующей жизни, материальной и нравственной?

Итак, присмотримся к заурядному ученику школы хорошей.

Прежде всего он отличается от своих безграмотных односельчан более правильной русской речью. Это приобретение в бесчисленных случаях обыденной жизни приносит ему практическую пользу. Во-вторых, он приобрел способность писать письма и при должном указании те деловые бумаги, которые бывает нужно писать в крестьянском быту. В-третьих, он приобрел способность читать для своей забавы, для своего поучения и назидания, и эта способность приносит пользу не только ему, но и окружающему его безграмотному люду. Грамотных парней зимой по деревням много заставляют читать вслух, на посиделках, во время долгих ночных работ. Наконец, и это всего важнее, то искреннее благочестие, тот интерес к вопросам веры и духа, который вынесли из дома и внесли в сельскую школу ее ученики, в ней становятся сознательнее и глубже, становятся могучими будильниками ума и впоследствии поддерживают те навыки и знания, которые приобретены ими в школе. Духовная жажда становится для них главным побуждением не только к чтению, но и к писанию, находящему в их быту так мало постоянных практических приложений. В материальном отношении школьная грамотность приобретает особенную важность для тех крестьян, которые ищут занятий в городах, а также для поступающих в военную службу. Независимо от двухгодичной льготы она

значительно облегчает им эту службу, в большинстве случаев доставляя им должностной инструктора, полкового писаря и т. п.

Вот что выносит из хорошей школы заурядный ученик, ограничивающий ею свое умственное образование, и, право, уже из-за этого результата стоит потрудиться. Но им не ограничивается то, что может почерпнуть в такой школе мальчик, одаренный прилежанием и способностями, превyšшающими средний уровень. Для такого мальчика сельская школа может сделать первым шагом к выходу в иные сферы жизни.

Но спешу прибавить, что в большинстве случаев крестьянский мальчик может только проиграть от помещения в наши среднеобразовательные заведения. Окончательный, бесповоротный разрыв с крестьянской средой, неизбежный при таком шаге, редко вознаграждается приобретением истинного образования.

К счастью, перед способными учениками сельских школ открываются иные пути, чем помещение в наши теплицы для выгонки чиновников. Существуют независимо от разных ремесел профессии, более или менее хлебные, к которым мы можем их направить, не облакая их в мундир, вещественный и нравственный, не прибегая к тому опасному насилию, которое покойный Достоевский называл «отколуыванием от народа». Укажу на некоторые из них.

Везде, где поблизости от школы существует земская больница, из способных учеников сельских школ можно образовать надежных фельдшеров. Для тех из них, которым предстоит военная служба, даже неполное обу-

чение этому делу, не доводящее их до фельдшерского звания, есть великое благодеяние, ибо по вступлении в службу они неминуемо попадают в фельдшерские ученики и со временем делаются военными фельдшерами.

Точно так же везде, где поблизости от школы живет или продолжительно работает опытный землемер, легко обучение крестьянских мальчиков практической геодезии, которая составляет драгоценное знание и в сельской жизни, и на военной службе.

Для юношей, одаренных художественными способностями, превосходным выходом служат иконописные школы при наших монастырях, дающие им возможность усовершенствоваться в весьма прибыльном художественном ремесле, а в случае выдающегося таланта убедиться в его размерах, прежде чем вступить на трудный путь самостоятельного искусства.

Я упоминал до сих пор лишь о профессиях более или менее исключительных, доступных лишь при известных, хотя и нередко встречающихся условиях. Но есть две профессии, в которые наплыв из наших сельских школ всегда возможен, в которые он желателен, нужен, необходим!

Первая из них — профессия сельского учителя. Сельских учителей нам нужно много — дельных, непритязательных, прочных, исполняющих свое трудное дело с любовью и терпением. Контингент, доставляемый нашими учительскими семинариями, и качественно, и количественно недостаточен. Школьных учителей должна плодить сама сельская школа. Разумеется, за это дело может браться лишь та, которая с честью исполняет свое прямое назначение. Дело прежде всего

в выборе тех юношей, из которых могут выработаться действительно полезные сельские учителя. Ибо учительство в русской сельской школе не есть ремесло, но призвание, низшая степень того призвания, которое необходимо, чтобы сделаться хорошим священником. Приобретение практических навыков преподавания, истинного понимания обязанностей учителя относительно учеников совершается гораздо успешнее в живой действительной школе, где ученики являются целью, а не средством, чем в экспериментальных школах при учительских семинариях. Лучшая школа для начинающего учителя не упражнение в давании образцовых уроков, но поручение ему под руководством опытного наставника последовательного, сообразного с его силами дела, сопряженного с ответственностью, сперва легкой, потом постепенно осложняющейся. Несколько лет такой работы при должном расширении познаний (на это остается свободной большая половина года) достаточны, чтобы образовать вполне удовлетворительного сельского учителя.

Настаиваю на великой пользе этого способа приготовления сельских учителей, и это в силу личного опыта. Если я чему-нибудь научился в течение моей школьной практики, то, конечно, не от записных педагогов, не от учителей казенного изделия, но от учителей-крестьян, никогда не покидавших своего глухого угла, не знавших иной школы, кроме сельской. Их добросовестность и терпение, их умение обращаться с детьми и приковывать их внимание, угадывать, что в данную минуту затрудняет ребенка и как помочь ему, их целевое, духовное

отношение к делу поистине несравненны.

Но еще несравненно важнее другой исход для способнейших учеников наших сельских школ, а именно полная возможность поступать в духовные училища и со временем достигнуть священства.

Наши духовные училища при всех своих несовершенствах имеют перед учебными заведениями светскими громадное преимущество. Они, не предрешая судьбы своих учеников, ставят пред ними цель духовную, приобретение звания несравненной нравственной высоты, обставленного унижением и бедностью... так в глазах детей духовного сословия; поэтому большинство из них, лишенные призвания, стремятся к переходу в учебные заведения светские, сулящие чины и богатые оклады. Но в глазах крестьянина бедность сельского священника есть богатство, возможность удовлетворить той духовной жажде,

которая не по дням, а по часам растет в его темной среде, — удел святой и высокий.

* * *

Итак, мой благосклонный читатель, загляните в ту сельскую школу, которая у вас под руками. Вы ей нужны, и она вам нужна. Помогите ей по мере ваших сил. В девяти случаях из десяти она нуждается во всем, начиная от грошовой помощи чернилами и бумагой и кончая тысячами, нужными на ее вечное обеспечение. Но дорожке всяких материальных пожертвований будет доброе слово, сказанное вами учащим и учащимся, искреннее участие к их трудам, к их нуждам духовным. Говорю это по опыту. Много денег по незнанию, по легкомыслию истратил я бесплодно. Всякое евангельское слово, сказанное с любовью, в сознании моего бессилия, принесло плод сторицей.

1881 г.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



Г. Б. Корнетов,
М. А. Лукацкий

ПРЕДМЕТ ИСТОРИИ
ПЕДАГОГИКИ*

УДК 37.012
ББК 74.03(2)

Данная статья является частью учебного пособия, где рассматриваются вопросы, касающиеся познавательного потенциала истории педагогики, возможностей и границ историко-педагогического познания, методов постижения реалий процесса становления педагогической науки и сферы образования в контексте истории.

Ключевые слова: история педагогики; предмет истории педагогики; историко-педагогическое познание.

G. B. Kornetov, M. A. Lukatskiy

OBJECT OF STUDY OF THE DISCIPLINE “HISTORY OF PEDAGOGY”

The article is part of the teaching manual which discusses questions relating to the cognitive potential of the history of pedagogy, possibilities and boundaries of historico-pedagogical cognition, methods of understanding the process of science of pedagogy formation and sphere of education in the historical context.

Key words: history of pedagogy, objects of study of the history of pedagogy, historico-pedagogical cognitive process.

Важнейшей методологической проблемой любой отрасли знания является проблема предмета ее исследова-

ния. В последней четверти XX столетия отечественными исследователями были предприняты попытки системно

* Корнетов Г. Б. История педагогики: теоретическое введение: учеб. пособие / Г. Б. Корнетов, М. А. Лукацкий. М.: АСОУ, 2013. 172 с.

осмыслить предмет истории педагогики¹. В то время наиболее широкое признание получило определение истории педагогики и сферы ее исследования, которое дал на рубеже 1980–90-х гг. в первом томе «Российской педагогической энциклопедии» Э. Д. Днепров. Он, в частности, писал: «**История педагогики** — область науки, изучающая историческое развитие образовательной практики и педагогического знания в их единстве, а также во взаимосвязи с современными проблемами образования и педагогических наук. Интегрируя данные педагогики, социологии, истории философии и культуры, истории психологии и другие, история педагогики рассматривает историко-педагогический процесс как неотъемлемую часть историко-культурного процесса. В структуре историко-педагогического процесса, охватывающего развитие как практики образования и воспитания, так и педагогического знания, выделяются, соответственно, две основные предметные зоны. Каждая из них как область исследования обладает относительной самостоятельностью, но в своей сущ-

ности они едины, ибо педагогика — одна из форм духовно-практического освоения мира, а педагогическая практика (во всех ее видах — от образовательной политики до образовательной деятельности семьи, школы и других учреждений) — исток и сфера материализации педагогических идей. Синтез знаний, полученных в каждой из этих предметных зон историей педагогики, позволяет воссоздать целостную картину историко-педагогического процесса и раскрыть закономерности его развития». Далее Э. Д. Днепров отмечал, что в исследовательской литературе представлены различные точки зрения на определение предмета истории педагогики — «от узкой, сводящей предмет истории педагогики к изучению познания практики и теории целенаправленного учебно-воспитательного процесса, до предельно широкой, которая раздвигает границы истории педагогики до исторического анализа всех воспитательных влияний, определяющих процесс социокультурного формирования человека, то есть до истории социализации. Существует, кроме того, и иной подход к рассмот-

¹ См., например: *Огородникова И. И.* Развитие взглядов на предмет советской истории педагогики // Теоретико-методологические вопросы истории педагогики. М. : Педагогика, 1986. 208 с.; *Гребенко Н. И., Макаев, В. В.* К вопросу о предмете истории педагогики // Страницы истории педагогики. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 1992. 163 с.; *Корнетов Г. Б.* История педагогики: проблемы, предмет, подходы // Европейская педагогика от античности до начала Нового времени. М. : Голицыно, 1994. Ч. 1. 140 с.; *Корнетов Г. Б.* Историко-педагогический процесс как объект и предмет истории педагогики // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография. М. : ИТОП, 1996. 269 с.; *Корнетов Г. Б.* История педагогики сегодня: предмет, метод, ценностные ориентиры // История педагогики сегодня. СПб. : Форум, 1998. С. 3–15; *Корнетов Г. Б.* Объект и предмет истории педагогики // История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория. Т. 1. Историографические проблемы историко-педагогической науки. М. : ИТОП, 2000. 384 с.; *Корнетов Г. Б.* Объект и предмет историко-педагогических исследований // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета Российской академии образования. М. : Изд-во УРАО, 2002. Вып. 16. 105 с.

рению предмета истории педагогики, исходящий из противопоставления названных предметных зон историко-педагогического процесса и отсечения одной из них. История педагогики... трактуется как “историческая педагогика”, то есть только как история педагогических идей, не связанная с историей педагогической деятельности. Отрывая историю знания о социальном объекте от истории самого объекта, такого рода трактовки предмета истории педагогики, по сути, ставят историю “педагогического сознания” вне истории “педагогического бытия”» [10. С. 392].

В первое десятилетие XXI в. отечественные исследователи продолжили осмысление предмета истории педагогики. Его наиболее распространённое традиционное понимание было сформулировано И. Б. Федотовой, утверждающей, что предметом истории педагогики является процесс развития педагогического знания, теории и практики обучения и воспитания в их единстве и взаимосвязи².

С. В. Бобрышев выделил два фактора, влияющих на трактовку отечественными исследователями предмета истории педагогики. Это фактор социальной детерминации и фактор научно-отраслевого развития. Раскрывая смысл этих факторов, С. В. Бобрышев писал: «Расширение границ и развитие содержания предмета истории педагогики осуществлялось под воздействием двух факторов. Первый — это фактор социальной детерминации, связанный с изменением или уточне-

нием функционального предназначения истории педагогики как науки с точки зрения запросов общества и государства. Предмет и содержание данной науки во многом определялись варьированием задач, которые ставились перед нею обществом на том или ином этапе его развития. <...> Второй фактор — фактор научно-отраслевого развития — исходил из изменений в трактовках предмета и в целом содержания теории и практики педагогики и истории педагогики в результате внутринаучной работы, прогресса самого научного педагогического знания. Значим здесь генезис понимания сущности педагогики и соответствующее развитие ее содержания как специфической области действительности (педагогики как науки, как педагогической практики, как социальной практики, как искусства, как методики и др.) и стоящих перед ней задач, а также метаморфоз ее ведущих понятий — воспитания, образования, обучения и др. Расширение предмета истории педагогики под воздействием научно-дисциплинарного фактора на разных этапах перманентно носило как экстенсивный (“комовое” расширение совокупности подлежащих анализу вопросов), так и интенсивный (теоретическое и методологическое углубление содержания изучаемых проблем) характер. Оба фактора неизменно проявляли себя, выступая в связке, лишь меняясь иногда местами по принципу “ведущий-ведомый”» [5; 6. С. 54—70].

² См.: Федотова И. Б. Становление и развитие истории педагогики в России в середине XIX — начале XX века: (функционально-рациональный подход). — Пятигорск : ПГЛУ, 2010. 354 с.

Проблему предмета истории педагогики подробно проанализировала Н. А. Вершинина. Она подчеркивает, что «вопрос о предмете истории педагогики до настоящего времени еще не решен и остается дискуссионным» [7. С. 65]. По ее мнению, «в становлении и развитии истории педагогики³ остро стояли два вопроса, ответ на которые определял подход к пониманию предмета этой педагогической области знаний, ее места в системе педагогических дисциплин». Первый вопрос она формулирует как противопоставление: история науки или биография «человека науки»? Суть второго, по словам Н. А. Вершининой, «может быть обозначена так: история образования или история педагогики?» [Там же. С. 61, 63].

Представляется, что обозначенные вопросы следовало бы поменять местами, так как от решения второго вопроса зависит то, в какой степени история педагогики будет акцентировать внимание на изучении исторического развития педагогики как эволюции отрасли научного знания и деятельности ее творцов, т. е. содержательно решать первый вопрос.

Осмысливая историю решения первого вопроса, Н. А. Вершинина отмечала, что с начала 1920-х гг. и вплоть до начала 1980-х гг. постоянно звучала критика, направленная на необходимость преодоления тенденции рассмотрения истории педагогики сквозь призму изложения идей и учений отдельных педагогов прошлого. При этом она обращает внимание на живучесть тенденции «к излишней персонификации исследований в ущерб

изучению истории самой науки» [Там же. С. 62].

Н. А. Вершинина солидаризуется с высказанным еще в 1957 г. требованием Ш. И. Ганелина и Е. Я. Голанта «отказаться от “медальной” истории педагогики, то есть от изолированного изучения отдельных педагогических систем без показа того, что нового они внесли в понимание тех или других вопросов» [8. С. 126]. Недостатки персонифицированных исследований в отечественной педагогике, по ее мнению, связаны «с тем, что история педагогики рассматривается как рядовая педагогическая дисциплина, а не как науковедческая. Если признать за ней такой статус, то основным требованием к персонифицированным работам станет акцент на том вкладе в развитии педагогики как науки, который присущ деятельности конкретного ученого-педагога» [7. С. 63].

Опыт решения второго вопроса, т. е. решения вопроса о соотношении истории образования и истории педагогики, понимаемой как история педагогической науки, рассматривается Н. В. Вершининой преимущественно на основе публикаций второй половины 1950-х — начала 80-х гг. Она показала, что в этот период в отечественной науке в основном аргументировались две точки зрения. Согласно первой (А. М. Арсеньев, Ф. Ф. Королев, 1973), «история воспитания и образования имеет задачу показать развитие самого объекта, историю тех учреждений и организаций, которые осуществляли воспитание и образование на различных этапах объекта, то есть воспитания и образования. История

³ Н. А. Вершинина рассматривает советскую историю педагогики 1920-х — начала 80-х гг.

педагогических учений имеет совершенно другой предмет — она исследует развитие педагогической мысли по проблемам воспитания и образования... Пора выделить в самостоятельные отрасли знания историю объекта и историю учения об объекте» [1. С. 46]. Согласно второй точки зрения (Э. Д. Днепров, 1981), «предмет истории педагогики... остается двуединным. И оторвать историю педагогических учений от истории школы невозможно» [13. С. 28].

Пафос позиции Н. А. Вершининой (защитившей в 2009 г. диссертацию на соискание ученой степени доктора педагогических наук по теме «Методология исследования структуры педагогики»⁴) основывается на утверждении, что «история педагогики рассматривается как рядовая педагогическая дисциплина, а не как дисциплина науковедческая» [7. С. 63]. По ее мнению, «педагогическое науковедение и собственно педагогика образуют различные структурные подсистемы педагогической науки... Педагогическое науковедение — не просто “рядовая” педагогическая наука, а ее самосознание» [Там же. С. 58]. Кстати, заметим, что в отечественной науке существует традиция рассмотрения истории педагогики как «самосознания педагогики». Об этом писал, в частности, Б. М. Бим-Бад⁵.

По мнению Н. А. Вершининой, «на современном этапе развития педагогики, когда с полной очевидностью

встает задача необходимости целостного изучения педагогики как науки с целью ее рациональной организации, совершенствования всей системы отношений, складывающейся в процессе научной педагогической деятельности, история педагогики не может более являться рядовой педагогической дисциплиной, даже носящей интегрированный характер. Необходимость глубокой саморефлексии, в том числе и истории развития педагогики как науки (выделения тенденций такого развития науки, ее основных концепций, методов, понятийного аппарата, этапов становления ее дисциплинарного статуса, педагогического сообщества и т. п.), требует нового витка в развитии историко-педагогических исследований. Совершенно очевидно, что та тенденция в определении предмета истории педагогики, которая явно обозначилась в ходе развития самой истории педагогики, о которой говорили А. М. Арсеньев и Ф. Ф. Королев, приводит сегодня к возможности ее разделения на две относительно самостоятельные педагогические дисциплины: история образования и история педагогики (новый процесс дифференциации). При этом вторая войдет в систему науковедческих педагогических дисциплин, и это вхождение будет примером нового процесса интеграции» [7. С. 66].

В статье, опубликованной в 2009 г. в журнале «Образование и общество» (№ 5. С. 104–108),

⁴ Основные положения диссертации изложены в монографии: *Вершинина Н. А.* Структура педагогики: Методология исследования. СПб. : ООО Изд-во «Лема», 2008. 141 с.

⁵ См.: *Бим-Бад Б. М.* Об образовательном и практическом значении курса истории педагогики в составе педагогического образования // Теоретико-методологические вопросы истории педагогики. М. : Просвещение, 1986. С. 107.

В. Г. Безрогов, опираясь на высказанные им еще в середине 1990-х гг. идеи⁶, выделяет четыре предметные области истории педагогики. Он пишет: «Историко-педагогическое наследие состоит по крайней мере из четырех больших отделов, каждый из которых имеет свое собственное строение, свои цели и методы исследования и свой предмет изучения, далеко не полностью, а в некоторых случаях и вообще не перекрывающийся полями значений других трех предметов. Четырьмя аспектами историко-педагогического наследия можно назвать педагогическую мысль и сознание, педагогическую практику и обычай. Педагогическая мысль и педагогическое сознание относятся к сфере знания (той или иной степени четкости), а педагогическая практика и педагогический обычай — к сфере формального и неформального использования стереотипов этого знания в структуре заботы старших поколений по отношению к идущим им на смену младшим. В каждом из данных случаев присутствуют разные схемы институализации практик обучения и учения. Общее единство историко-педагогического знания диктуется единством историко-педагогического процесса, вращающегося вокруг ребенка, вокруг пары “воспитатель-воспитуемый”, вокруг проблемы смены поколений и трансляции стремящейся к выживанию и развитию культуры. Но это единство не может скрыть наличия довольно глубоких отличий между предметами, исследуемыми: 1) историей педагоги-

ческой практики, 2) историей педагогической мысли, 3) историей педагогического сознания и 4) историей педагогического обычая. Коренные различия между направлениями продиктованы степенью институализации практики или теоретической мысли. Именно на эти четыре обширные части прежде всего делится история педагогики. Каждая из них, несмотря на более мелкие внутренние подразделения, представляет некое сущностное единство, единство изучаемого, единство методов изучения и единство получаемых результатов» [3].

По мнению В. Г. Безрогова, история педагогического обычая («обычай воспитания») реконструирует бессознательные, стереотипные взаимодействия взрослых и детей в педагогическом процессе, проходящем в тех или иных социальных рамках. Это воплощения педагогического сознания. Они основываются на архетипах той или иной культуры, изменяющихся крайне медленно. При этом они есть все то, что напрямую не связано с целенаправленным педагогическим (пусть даже неотрефлексированным, это не меняет сути различения) взаимодействием взрослого с ребенком. *Педагогическая практика* — это организованное, целенаправленное, опирающееся на определенные теоретические концепции взаимодействие общества — в лице педагогов — и ребенка. История педагогической практики — это история вечных попыток осуществить те или иные общественные цели и научные идеалы в действительности, это история прак-

⁶ См.: Безрогов В. Г. Эпистемологические проблемы истории педагогики // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография. М. : ИТОП, 1996. С. 24–31.

тического разрешения образовательных проблем в условиях развитых цивилизаций. История неотрефлексированных, распространенных в массах представлений по поводу воспитания и обучения есть история *педагогического сознания*. Здесь царство ментальности, этнокультурных стереотипов и тому подобного. Здесь господствуют архетипы сознания. Педагогическое сознание царит вне школы, но и в ее стенах его доля в мышлении педагогов весьма велика. Институционализированное педагогическое сознание ближе к педагогической мысли. *История педагогической мысли* есть история вероятностного знания, история педагогического идеализма, история идеальных конструкций, с той или иной степенью вероятности претендующих на истину, то есть история вероятностного знания и вероятностной практики, предлагаемой социальной реальности. Это история рекомендательного начала в культуре в целом и в образовании в частности. История педагогической мысли в результате своей деятельности разрабатывает свою собственную теорию исторического развития педагогического знания, в том числе истории различных педагогических наук, т. е. теорию, основанную не только и не столько на современных педагогических взглядах, сколько на общем историко-культурном и методологическом мировоззрении исследователя. Эта «теория жизненного пути» педагогических наук может оказать сильное стимулирующее воздействие на теоретическое сознание педагога-практика и педагога-теоретика, показать им современную теорию и практику с иной стороны.

В. Г. Безрогов обращает внимание на то обстоятельство, что каждая выделенная им предметная область истории педагогики имеет свои специфические методы изучения. Так, история педагогического обычая изучается историко-педагогическими методами и методом исторического описания. История педагогического сознания изучается методами истории ментальностей. История педагогической мысли изучается методами интеллектуальной истории. Основные методы изучения истории педагогической практики — историко-социологические и историко-методические (с точки зрения истории преподавания учебных дисциплин). При изучении истории педагогической практики как рационалистической отрефлексированной планомерности, осуществляемой в действиях, приводит к осуществлению фактографическо-регистрационной и реконструирующей функций исторической науки, выстраивающей динамическую временную последовательность дискретных фактов и объясняющей с их помощью закономерности эволюции обучения и воспитания.

Обращаясь к проблеме предмета истории педагогики, прежде всего следует акцентировать внимание на ее междисциплинарности, сочетающейся с четкой фиксацией педагогической качественной определенности, которая детерминруется ее родовой принадлежностью.

Во-первых, и прежде всего, история педагогики **педагогична**. Она дает историческое выражение и предмету педагогики, и самой педагогике как отрасли знания, **центрируя** свое внимание на развитии педагогической практики и педагогической мысли (на историко-пе-

дагогическом процессе) в пространстве эволюции общества, его культуры, экономической, социальной, политической, духовной сфер. При этом история педагогики и педагогика оказываются самым тесным и неразрывным образом связаны, в определенном смысле являя органическое единство.

История педагогики не только реконструирует, описывает, объясняет, интерпретирует, конструирует педагогическое прошлое, обобщает, концептуализирует и систематизирует его. Она также обеспечивает возможность соотнесения педагогического прошлого с современной теорией и практикой образования, с их достижениями и трудностями, с их традициями, тенденциями и перспективами развития. Педагогическое прошлое предстает и как то, что было, что уже состоялось, что осталось в ушедшем времени (собственно история). И как то, что существует сегодня, что воспринимается в качестве наследия, вплетенного в живую ткань современной педагогической культуры и являющегося ее органичной и неотъемлемой составляющей, что не только само обладает динамичным множеством значений и смыслов, но и способствует осознанию, осмыслению, объяснению и пониманию того, что называют современной теорией и практикой образования.

Педагогическая природа истории педагогики определяет назначение и смысл такой важнейшей процедуры, как историко-педагогическая интерпретация человеческой истории, элементов, событий и процессов, эконо-

мической, социальной, политической, духовной жизни, культуры и т. п. в целях решения проблем познания педагогической реальности прошлого, ее конструирования и осмысления.

Во-вторых, история педагогики **исторична**. В ее основе лежит обращение к историческому прошлому, причем прежде всего к тому прошлому, которое уже состоялось и прошло, которое надо реконструировать, описать, объяснить, интерпретировать, сконструировать. Обращение к прошлому ставит перед историками педагогики те же проблемы, которые встают перед историком вообще: о соотношении объективного и субъективного в постигаемом образе прошлого, о возможностях, границах, источниках и методах его познания, о путях и способах его истолкования, о влиянии субъективной позиции, о ценностных ориентирах и методологических предпочтениях историка и т. п. Если педагогическая направленность истории педагогики задает рамку проблемного поля исследователя, то историческая направленность прежде всего определяет его источниковую базу и методы работы с ней. На историю педагогики также влияет то социокультурное пространство, которое оказывается в фокусе исторических исследований, определяя новые методы исследования и раскрывая новых грани прошлого. Например, возникновение истории повседневности и микроистории открывает возможности для формирования новых направлений историко-педагогических исследований⁷.

⁷ См., например: *Кочелова О. Е.* Концептуализация историко-педагогического процесса в макро и микро подходах // *История педагогики на пороге XXI: историография, методология, теория.* Ч. 2. Теоретические проблемы истории педагогики. М.: Просвещение, 2001. С. 111–150.

В-третьих, история культурологична, так как рассматривает эволюцию педагогической мысли и педагогической практики, являющихся элементами культуры, в пространстве динамики многогранной культуры общества как неотъемлемую часть культуры, обеспечивающую саму возможность культуротворчества. Ибо педагогическая деятельность есть единственная деятельность, направленная на воспроизводство всех других деятельностей, на воспроизводство субъекта культурной жизни, на воплощение культуры в человеке, который, в свою очередь, воплощает себя в культуре.

В-четвертых, история педагогики **социологична**, так как рассматривает историческую динамику педагогических феноменов в контексте динамики социальных отношений, институтов, структур. Истокование образования, которое является одним из потоков социализации (по Э. Дюркгейму, образование — это методично организованная социализация), невозможно вне контекста всей совокупности процессов, социализирующих человека. Генезис и эволюцию педагогической деятельности, становление педагогической реальности социология позволяет интерпретировать в логике процессов институциализации и легитимации образовательных институтов.

В-пятых, история педагогики по-

литологична, ибо рассматривает историко-педагогический процесс в связи с развитием государственной политики в сфере образования, с борьбой различных политических сил вокруг проблем просвещения. «Образование как явление общественной жизни, — пишет Э. Д. Днепров, — выступает в трех основных ипостасях: как *социальный институт*, как система образовательных учреждений и как *образовательная практика*. Выстраивание и организация “взаимодействия” этих трех основных граней, сущностей образования в соответствии с единой национальной целью, в единой социальной (социально-педагогической) логике — *смысл и предмет образовательной политики*» [11. С. 13].

В-шестых, история педагогики **этнологична**, ибо рассматривает педагогическую культуру, традиции, ритуалы, обычаи, обряды, практики, способы и результаты их рефлексии и отражения в памятниках устного народного творчества и письменности у групп и народов, стоящих на различных уровнях общественного развития в различных регионах земного шара. Например, огромный интерес для истории педагогики (да и для педагогики в целом) представляют данные, полученные в результате исследований по этнографии детства⁸.

В-седьмых, история педагогики **антропологична**, ибо рассматривает

⁸ См.: Этнография детства: Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии / отв. ред. И. С. Кон. — М.: Наука, 1983. — 231 с.; Этнография детства: Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Передней и Южной Азии / отв. ред. И. С. Кон. М.: Наука, 1983. 192 с.; Этнография детства: Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Южной и Юго-Восточной Азии / отв. ред. И. С. Кон, А. М. Решетов. М.: Наука, 1988. 190 с.; Этнография детства: Традиционные формы воспитания детей у народов Австралии, Океании и Индонезии / отв. ред. Н. А. Бутинов, И. С. Кон. М.: Наука, 1992. 188 с.; Традиционное воспитание детей у народов Сибири / отв. ред. Ч. М. Таксами, И. С. Кон. Л.: Наука, 1988. 251 с.

педагогические процессы как процессы, способствующие порождению человеческого в человеке в контексте осмысления и реализации различных способов организации формирования и развития людей, живущих в различных обществах, цивилизациях, культурах, эпохах, группах и являющихся в то же время представителями биологического вида *Homo sapiens*. Антропологичность истории педагогики усиливается благодаря оформлению в рамках педагогики педагогической антропологии, центрирующей свое внимание на человеке как субъекте педагогической деятельности и педагогического процесса, прежде всего, говоря словами К. Д. Ушинского, на человеке как предмете воспитания.

В-седьмых, история педагогики философична не только потому, что вычленяет педагогический компонент в истории мировой философской мысли, прослеживая его влияние на теорию и практику образования, но и потому, что обращена к философским основаниям педагогических идей и практик. Философы во все времена были отнюдь не безразличны к педагогической проблематике. Она не просто является неотъемлемой составной частью наследия огромного большинства философов, но при ближайшем рассмотрении оказывается важнейшим смыслопорождающим элементом. К числу таких философов, например, в западной интеллектуально-культурной традиции относятся Платон, Аристотель, Сенека, Ф. Аквинский, Августин, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, К. Гельвеций, И. Кант, И. Фихте, Г. Гегель, К. Маркс, Г. Спенсер, А. Бергсон, В. Дильтей, М. Бубер, К. Поппер, М. Фуко и многие, многие

другие. Более того, в начале XX в. прагматист Д. Дьюи в США, неокантианцы П. Наторп в Германии и С. И. Гессен, а также некоторые другие мыслители в России обосновывали педагогику как практическую философию.

Второе важнейшее обстоятельство, которое следует учитывать при определении предмета педагогики, связано с тем, что с 1960-х гг. сначала на Западе, а позднее (хотя и в существенно меньшей степени) и в нашей стране все более усиливается тенденция рассматривать педагогическую практику в контексте самых широких социализирующих процессов и общественных условий ее функционирования и развития.

Данный подход к пониманию истории педагогики и ее предмета имеет глубокие корни. Достаточно вспомнить, что еще в 1860 г. Л. Н. Толстой писал: «История педагогики — двоякая. Человек развивается сам под бессознательным влиянием людей и всего существующего, и человек развивается под сознательным влиянием других людей. Под историей педагогики разумеют одно сознательное развитие. Первая же, несуществующая история педагогики была бы более поучительна: как более и более непосредственно учился человек из жизни, которая более и более становилась поучительна. Как независимо от сознательной педагогики, иногда под ее влиянием, иногда противоположно, иногда совершенно независимо, продвигалось образование, а сама бессознательная педагогика, как более и более с различием образования, с быстротой сообщения, с развитием книгопечатания, с переменой образа правлений государственных и церковных, более и

более поучительны становились люди — являлись новые средства поучения. Эта новая история педагогики должна явиться и лечь в основание всей педагогики. В этой науке должно быть показано, как учился говорить человек 1000 лет тому назад и как учится теперь, как он учился называть вещи, как он учился различным языкам, как он учился ремеслам, как он учился этике; как он учился различению сословий и обращению с ними, как он учился думать и выражать свои мысли. <...> В каждом жизненном условии развития есть педагогическая целесообразность, и описать ее есть задача этой истории педагогики. Эта история педагогики разъяснила бы многие кажущиеся трудности... Только история педагогики может дать положительные данные для самой науки педагогики. История же педагогики в тесном смысле понимания, так, как она до сих пор понимается, может дать только отрицательные основания» [16. С. 37, 38].

Таким образом, два указанных обстоятельства свидетельствуют о том, что в сфере внимания истории педагогики оказывается очень широкое смысловое пространство, по существу, охватывающее всю социокультурную динамику общества. При этом возникает традиционная для методологии науки проблема разделения объекта и предмета исследования. Весьма примечательно, что, определяя исследовательское поле истории педагогики, ни И. И. Огородникова, ни Э. Д. Днепров, ни Н. А. Вершинина, ни В. Г. Безрогов, ни другие авторы не различают объект и предмет истории педагогики, не пытаются развести их, что соответствует сло-

жившейся традиции ее исследования.

А. Н. Джуринский в изданном в 2011 г. учебнике для бакалавров ус-танавливает для исследовательского поля истории педагогики предельно широкую рамку. Он пишет: «Объект истории мировой педагогики много-слоен и обширен. В нем усматривают-ся несколько переплетающихся сфер. Во-первых, всеобщая история человечества. Во-вторых, воспитывающийся человек, во имя которого выстроена динамичная панорама педагогических идей и теорий, написаны многочислен-ные трактаты. В-третьих, историчес-кая динамика социальных институтов, в ряду которых находятся образова-тельные и воспитательные структуры. В-четвертых, генезис материальной и духовной культуры. И, наконец, в-пятых, собственно развитие теории и практики воспитания и образова-ния» [9. С. 9–10]. В размышлениях А. Н. Джуринского следует обратить внимание не только на «широту охва-та», но и на то, что «собственно раз-витие теории и практики воспитания и образования» идет через запятую в че-реде других «переплетающихся сфер», завершая этот поистине всеобъемлю-щий перечень.

С. В. Бобрышев в монографии, посвященной вопросам методологии истории педагогики, наоборот, обра-щает внимание исследователей на необходимость «оставаться в рамках своего предмета», говоря о том, что история педагогики не должна «стать всеобъемлющей и всеинтерпретиру-ющей научной дисциплиной, ибо на определенном этапе может сложиться иллюзорное впечатление, что все вок-руг — это сплошная педагогика (что

в определенном смысле и произошло, в частности, с «Историей педагогики» К. Шмидта (1860–1862 гг.)» [5. С. 10–11]⁹.

Показательно, что, определяя исследовательское поле истории педагогики, А. Н. Джуринский пишет только об объекте, а С. В. Бобрышев — только о предмете рассматриваемой отрасли знания, и никак их при этом не соотносят, хотя пытаются говорить они об одном и том же.

Между тем, науковедение признает, что каждая отрасль научного знания имеет свой объект и предмет исследования. Историк И. Д. Ковальченко рассматривал объект науки как «совокупность качественно определенных явлений и процессов, существенно отличных по своей внутренней природе основными чертами и законами функционирования и развития от других объектов этой реальности». Говоря же о предмете науки, он писал, что это «определенная целостная совокупность наиболее существенных свойств и признаков объекта познания, которая подвергается изучению» [14. С. 42, 43]. Педагог В. В. Краевский подчеркивал, что «принято различать объект и предмет науки. Объект — это область действительности, которую исследует

данная наука, предмет — способ видения объекта с позиций этой науки... Предмет выступает как посредник между субъектом и объектом исследования: именно в рамках предмета субъект имеет дело с объектом. Можно сказать проще: предмет науки — это как бы очки, сквозь которые мы смотрим на действительность, выделяя в ней определенные стороны в свете задачи, которую мы ставим, используя понятия нашей науки для описания области действительности, избранной в качестве объекта изучения» [15. С. 9, 10]¹⁰.

Опираясь на используемую Л. Н. Толстым терминологию, исследовательскую область истории педагогики в первом приближении можно определить как развивающуюся в историческом времени и пространстве педагогическую *целесообразность*, вычленяемую из потока духовной и практической жизни людей и осмысливаемую историей педагогики как особая динамичная педагогическая реальность прошлого, которая органично вписана в эволюционирующее общество и связана со всеми сферами его жизнедеятельности. Иначе говоря, **предметом истории педагогики является особая педагогическая реальность, развивающаяся в про-**

⁹ Монография отражает результаты диссертационного исследования автора: *Бобрышев С. В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания* : дис. ... д-ра пед. наук. Ставрополь, 2006. 477 с.

¹⁰ В современной философской литературе объект определяют как «то, на что направлена активность (реальная и познавательная) субъекта». При этом внимание обращается на то, что «объект — предметная область (реальная или воображаемая), на которую направлены активный интерес и внимание человека. <...> Организуя свои практические или интеллектуальные действия, люди выделяют в физической и психической реальности лишь те характеристики, которые с их точки зрения являются на данный момент важными, определяющими и прочными. Совокупность подобных характеристик и воспринимается в качестве соответствующей предметной области, на которую направлена человеческая активность. Таким образом, окружающая действительность превращается в объект, определенным образом конструируемый самим человеком» (*Лекторский В. А., Гусев С. С. Объект // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М. : Канон+, 2009. С. 642, 643.*)

странстве жизни общества и являющаяся атрибутивным признаком этого пространства на протяжении всего его существования. *История педагогики, имея дело прежде всего с уже состоявшейся, прошедшей действительностью, конструирует педагогическую реальность прошлого, реконструируя, описывая, объясняя и интерпретируя ее. История педагогики рассматривает педагогическое прошлое на различных уровнях: от конкретных ментальных и предметно-практических педагогических действий до предельно обобщенных образов, концепций, моделей, схем, тенденций и традиций развития всемирного историко-педагогического процесса.*

При определении предмета истории педагогики как прошедшей педагогической реальности следует включить в него и современную педагогическую реальность, явившуюся результатом прошлого развития, с обязательным учетом существующих в ней тенденций, которые устремлены в будущее и представляют собой его своеобразные зародыши. В этом отношении прав французский историк Ф. Арьес, автор знаменитой книги «Ребенок и семейная жизнь при старом порядке», писавший еще в 1949 г.: «Историк прошлого должен полагаться на настоящее. Напротив, историк современности должен покинуть настоящее, чтобы положиться на референциальное прошлое. Исторiku прошлого необходимо обладать непосредственным, свойственным современникам сознанием настоящего. Сегодня невозможно утверждать, как это делалось недавно, что История — это наука об эволюции.

<...> История начинает воспринимать себя как диалог, в котором всегда участвует настоящее... Сегодняшний историк без тени смущения признает свою принадлежность к современному миру, и его труды по-своему отвечают на те — разделяемые им — тревоги, которые испытывают его современники. Его видение прошлого остается связанным с настоящим — настоящим, не ограничивающимся ссылкой на тот или иной метод» [2. С. 245, 246].

Педагогическая деятельность направлена на производство педагогической реальности — идеальной и материальной — в фокусе которой находятся:

- во-первых, изменяющий — изменяемый — изменяющийся человек;
- во-вторых, педагогическая ситуация этих изменений;
- в-третьих, самый широкий общественный контекст педагогической ситуации;
- в-четвертых, цели, пути, способы, средства и результаты этих изменений;
- в-пятых, способы их ментальной фиксации, оценивания, объяснения, осмысления, конструирования.

Причем педагогические действия, порождающие изменения, о которых идет речь (по справедливому замечанию Э. Торндайка, «мы не воспитываем кого-нибудь, если не вызываем в нем изменений» [16. С. 35]), могут быть как прямыми, непосредственными, так и косвенными, опосредованными через создание необходимых условий и предпосылок, через организацию среды и формирование ресурсов развития человека.

Педагогическая деятельность складывается из педагогических действий, имеющих признаки воздействия и

взаимодействия в различном соотношении в каждом конкретном случае¹¹. Предметно-практическое педагогическое действие всегда прямо или опосредованно обращено на человека (в котором должны произойти определенные изменения), оно всегда неизбежно оказывается воздействием — взаимодействием. Ментальное педагогическое действие всегда имеет рамку фиксации, осмысления или конструирования такого воздействия — взаимодействия. Педагогическое действие и порождаемая им педагогическая реальность всегда носят конкретно-исторический характер и детерминируются множеством условий, факторов и обстоятельств. Их можно условно разделить на внутренние и внешние. Внутренние детерминанты есть детерминанты по своей природе педагогические. Они создаются, существуют, функционируют и развиваются в самой педагогической сфере. Так, например, в результате рефлексии и обобщения практического педагогического опыта могут рождаться педагогические представления, идеи, концепции, теории, системы,

технологии, методики; педагогическая практика может ставить перед педагогической наукой проблемы, которые та осмысливает и более или менее успешно пытается найти их решение. Педагогические идеи, в свою очередь, могут влиять на то, каким образом реализуется предметно-практическая педагогическая деятельность. К числу внутренних детерминант относится также педагогическая традиция¹².

Внешние детерминанты, несмотря на самые тесные, неразрывные взаимосвязи, все же лежат вне рамок самой непосредственной педагогической реальности, более или менее радикально определяя ее функционирование и развитие. По существу, такие детерминанты прослеживаются во всех областях общественной жизни. Например, экономика определяет требования к образованию человека как субъекта экономической деятельности, обеспечивает материальные возможности для формирования педагогической реальности. *Социальная структура общества* определяет направленность образования на ее воспроизводство в каждом новом поколении, детер-

¹¹ См. подробнее: Корнетов Г. Б. Педагогическое действие // Постигание педагогической культуры человечества: монография. Т. 2. Отечественная педагогическая традиция. М.: АСОУ, 2010. с. 248.

¹² Опираясь на понимание традиции, содержащееся в новейшей справочной литературе, педагогическую традицию можно охарактеризовать следующим образом: это способ бытия и воспроизводства элементов педагогического наследия, фиксирующий устойчивость и преемственность опыта поколений, времен и эпох в сфере осуществления, осмысления и проектирования педагогической деятельности и педагогического общения. Традиция в педагогике есть механизм накопления, сохранения и трансляции педагогического опыта, специфических педагогических ценностей и норм, образцов постановки и решения педагогических проблем. В буквальном смысле слова педагогическая традиция — это любые педагогические практики, идеи, представления, знания, тексты, институты, артефакты, которые передаются от одного поколения к другому. Педагогической традицией называют и механизм преемственности педагогической культуры, и ту часть педагогической культуры, которую передают от поколения к поколению. Педагогическая традиция включает в себя весь комплекс обладающих какой-либо ценностью норм поведения субъектов педагогической деятельности и взаимодействия, участников педагогического процесса, форм педагогического сознания и институтов педагогического общения, характеризующая связь педагогического настоящего с педагогическим прошлым, точнее, зависимость педагогического настоящего от педагогического прошлого или приверженность к нему.

минируя различия условий, целей, содержания, форм, методов, средств образования для разных социальных групп, часто задавая рамку их идеологического и теоретического обоснования. *Политическая сфера* жизни общества формирует образование человека, соответствующее интересам и потребностям различных социально-политических сил, определяет способы государственного вмешательства (или невмешательства) в организацию образования, его научно-идеологической поддержки и теоретико-педагогического обеспечения. *Наличная культура общества* является тем резервуаром, из которого наполняется содержание образования. Образовывающийся человек неизбежно становится человеком определенной культуры, воспроизводящим и преобразующим ее субъектом. *Философия, религия, идеология, антропология* влияют на формирование и развитие педагогических ценностей, идеалов и целей, на понимание природы человека как субъекта (и объекта) педагогической деятельности, на пути и способы организации его образования.

Таким образом, *исторически развивающаяся педагогическая реальность погружена в многообразную жизнь общества, вплетена в нее, детерминирована ею. Более того, сама общественная жизнь, вся социокультурная реальность в определенном смысле в исторической ретроспективе (и перспективе) является порождением педагогической реальности, которая фокусируется на преднамеренном воспроизводстве человека как субъекта социального бытия. Ведь педагогическая деятель-*

ность направлена на воспроизводство всех других видов деятельности через воспроизводство человека как их субъекта, носителя и актора.

Кроме того, следует обратить внимание на то обстоятельство, что собственно педагогическая деятельность, осмысливающая, конструирующая и реализующая педагогический процесс, может быть адекватно понята лишь в логике всех тех обстоятельств жизни человека, которые влияют на его формирование и развитие, на его изменение. Сам факт возникновения, функционирования и трансформации тех или иных педагогических действий, их институализация и легитимизация, успехи или неудачи педагогической деятельности оказываются прямо и непосредственно связаны со всем комплексом процессов социализации человека, с его потребностями, возможностями, достижениями, затруднениями.

Помимо этого, в человеческой истории существуют сферы, которые, не являясь непосредственным выражением педагогического действия, тем не менее неразрывно и органично с ним связаны. К числу таких сфер, например, относится образовательная политика, на что, как уже говорилось, указывает Э. Д. Днепров. При этом не следует забывать, что образовательная политика в рамках своих специфических познавательных задач изучается не только историей педагогики, но также в не меньшей степени и политологией, и гражданской историей, оказываясь в рамках их предмета исследования.

Все указанные обстоятельства позволяют предположить, что *предметом истории педагогики следует*

считать не просто возникающую, функционирующую и развивающуюся во времени и пространстве практическую и ментальную педагогическую реальность, а педагогическую реальность в системе порождающих ее и порождаемых ею контекстов общественной жизни, материальной и духовной, экономической, социальной, политической и культурной. При этом сама педагогическая деятельность (и, соответственно, порождаемая ею педагогическая реальность, составной и системообразующей частью которой она сама является) оказывается результатом и способом осмысления и разрешения противоречия между потребностями общества, его институтов, групп, отдельных людей в человеке, обладающем определенным набором качеств и свойств, и невозможностью обеспечить их сколько-нибудь гарантированное развитие средствами спонтанной (стихийной, неуправляемой) социализации.

Такое понимание предмета истории педагогики предполагает, что ее объектом являются все те исторически развивающиеся сферы общественной жизни, которые определяют контекст эволюционирующей педагогической деятельности и порождаемой ею педагогической реальности, а также весь жизненный уклад людей, соединяющий в себе всю совокупность многообразных процессов их социализации и их ментальную фиксацию (познание, осмысление, проектирование).

Особенностью соотношения предмета и объекта истории педагогики

(в их предложенной выше интерпретации) является то обстоятельство, что в историко-педагогических исследованиях граница между конкретным предметом изучения и соотносимой с ним объектной областью оказывается часто весьма нечеткой, размытой, неопределенной. Это обусловлено органической, во многих случаях взаимной связью педагогической реальности с другими формами социальной реальности, теснейшим переплетением всех процессов, социализирующих человека, местом того, что мы называем «педагогической проблематикой», во всех сферах общественного сознания на его обыденном и теоретическом уровнях, а также влиянием результатов педагогической деятельности на жизнь общества, его функционирование и развитие. Ведь перед историком педагогики стоит задача не просто познать педагогическую реальность прошлого, вычленив ее из многообразной социальной реальности, не просто реконструировать и описать ее. Историк педагогики сталкивается с необходимостью объяснить и понять эту реальность, проблематизировать и актуализировать ее. А это в принципе невозможно без самого широкого социокультурного контекста, без охвата различных социализирующих процессов, без учета всего ментального богатства ушедших времен, без обращения к развитию экономической, социальной, политической, духовной сфер жизни общества. Именно поэтому те или иные элементы объекта истории педагогики постоянно имеют тенденцию в определенных исследовательских ситуациях оказываться

в фокусе предмета ее изучения. При этом четкое понимание предмета истории педагогики как исторически развивающейся педагогической реальности, порождаемой духовной и предметно-практической педагогической деятельностью, позволяет удерживать исследовательскую рамку данной отрасли знания.

Это исключительно важно потому, что педагогическая реальность прошлого оказывается в пространстве изучения гражданской истории, истории культуры и философии, культурологии, социологии, политологии, экономики, этнологии, исторической психологии, религиоведения и др. Развитие самосознания истории педагогики (которая, как мы помним, в свою очередь, сама оказывается самосознанием педагогики) предполагает способность различения того, когда одни и те же педагогические (и образовательные) феномены прошлого предстают в одних случаях в смысловом поле историко-педагогического познания, в других — в смысловом поле других отраслей знания.

Проблему различения подходов историков педагогики и гражданских историков ставит Э. Д. Днепров применительно к исследованию истории системы российского образования. Он предлагает свой вариант ее решения. Говоря о том, что проблемы образования рассматриваются не только в историко-педагогических, но и в общеисторических исследованиях, Э. Д. Днепров пишет: «Разграничивать эти исследования непроходимой стеной вряд ли возможно без ущерба и для исторической науки, и для истории педагогики. Однако, кроме общих

интересов обеих наук к данной проблематике, у истории педагогики есть своя особая зона специальных интересов и главное — свой специфический подход к вопросам системы образования. Этот подход состоит в том, что только историк педагогики подходит к системе образования как к целостному развивающемуся объекту. Ибо система образования представляет собой специфический социальный институт, и для того чтобы исследовать его комплексно, нужны, кроме обязательных общеисторических знаний (наличием которых нередко пренебрегают), еще и специальные знания. Точно так же историк народного хозяйства, военный историк или историк медицины, вооруженный специальными знаниями, исследует свою область *целостно*, как объект *специального* познания и под углом зрения *специальных* задач. В отличие от историков педагогики, *общегражданских историков* интересуют лишь отдельные вопросы системы образования, которые они рассматривают в ракурсе решения своих собственных специальных задач» [12. С. 7].

Исходя из того, что история педагогики есть прежде всего наука педагогическая, признаем, что взгляд историка педагогики есть взгляд педагога, обращенный в прошлое, сопрягаемое с настоящим, задающим исходную позицию исследователя, его мировоззренческие и ценностные ориентиры, методологический инструментарий, исходную рамку достижений и проблем теории и практики образования. Данное обстоятельство отнюдь не исключает необходимости понимания педагогических феноменов

прошлого «изнутри» тех конкретно-исторических ситуаций, эпох, культур, цивилизаций, в рамках которых они возникали, развивались, трансформировались, исчезали.

Педагогическая деятельность является неотъемлемым элементом системы социального наследования, восполняющим недостаточность механизмов спонтанной социализации представителя биологического вида *Homo sapiens*, поведение которого главным образом является результатом прижизненного научения, а не продуктом врожденных поведенческих программ и во многом зависит от культурно-исторических обстоятельств жизни человека.

Поэтому история педагогики¹³ имеет перед собой всю необозримую панораму человеческой истории, выявляя и рассматривая в ней все то, что так или иначе связано с тем, как люди осваивают культуру, как овладевают способами и моделями поведения, знаковыми и коммуникативными системами, как встраиваются в пространство общественных отношений и взаимодействий, как овладевают социальными ролями, как развивают свой собственный потенциал, как изменяются и преобразуются, как приобретают новые свойства и качества. Все эти процессы пронизаны педагогическими усилиями, все они могут быть рассмотрены с точки зрения наличия в них педагогической целесообразности, а также их значимости для понимания образования, особенностей

его осмысления и проектирования, а также его природы, механизмов, целей, путей, способов, средств организации, успехов и неудач воспитания и обучения. Педагогические усилия иногда оказываются во многом спонтанными, трудноуловимыми, как бы растворенными в многообразии жизненных потоков. Иногда вполне определенными, но все же самым тесным образом переплетенными с другими потоками социализации, хотя и явственно просматривающимися в их стихии. Иногда подчеркнута обособленными, зримо очерченными в пространстве человеческой жизни и бытия общества. Так же и ментальный аспект педагогической деятельности. Он, будучи связанным с практикой образования, с воспитанием и обучением, пронизывает практические педагогические усилия, отражает и обобщает педагогический опыт, проистекает из идеальных религиозных, философских и идеологических построений, порождается экстраполяцией достижений различных отраслей знания (антропологии, психологии, социологии, политологии и др.) на постановку и решение проблем образования, воплощается в проектировании и конструировании целей, способов и средств педагогических действий, в осмыслении результатов образования, воспитания и обучения.

В центре внимания истории педагогики оказывается педагогическая целесообразность всех сторон человеческой жизни, всех общественных процессов и институций, всех со-

¹³ Под историей педагогики понимается история педагогической практики и педагогической мысли, педагогической деятельности, взятой во всех ее проявлениях, в контексте самых широких социализирующих процессов в пространстве развивающегося человеческого общества, эволюции материальной и духовной культуры.

бытий экономической, социальной, политической и духовной истории, всех аспектов производства, бытия и преобразования культуры во всех ее

формах и проявлениях, всех потоков социализации, осуществляющихся во времени и пространстве динамичного человеческого бытия.

Список литературы

1. Арсеньев, А. М. Методологические проблемы социалистической педагогики / А. М. Арсеньев, Ф. Ф. Королев // Проблемы социалистической педагогики. — М. : Педагогика, 1973. — С. 16–46.
2. Арьес, Ф. **Время истории** / Ф. Арьес ; пер. с фр. М. Неклюдовой. — М. : ОГИ, 2011. — 304 с.
3. Безрогов, В. Г. История педагогики между Сциллой педагогики и Харибдой истории [Электронный ресурс] / В. Г. Безрогов. — Режим доступа: www.jeducation.ru/5_2009/104.html — Дата обращения: 25.02.2013.
4. Бобрышев, С. В. И. А. Сикорский о недостатках современной ему школы, о задачах и факторах ее преобразования / С. В. Бобрышев // Историко-педагогический журнал. — 2012. — № 3. — С. 43–54.
5. Бобрышев, С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория / С. В. Бобрышев. — Ставрополь : Изд-во СКСИ, 2006. — 300 с.
6. Бобрышев, С. В. Становление историко-педагогической науки в России как отражение генезиса ее предмета (вторая половина XIX — начало XX века) / С. В. Бобрышев // Развитие образования и педагогической мысли в истории общества. — М. : АСОУ, 2007. — С. 132–133.
7. Вершинина, Н. А. История педагогики как науковедческая дисциплина / Н. А. Вершинина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Серия: Психолого-педагогические науки (педагогика, психология, теория и методика обучения). — 2007. — № 8 (30). — С. 56–67.
8. Ганелин, Ш. И. О новом учебнике по истории педагогики для педвузов / Ш. И. Ганелин, Е. Я. Голант // Советская педагогика. — 1957. — № 12. — С. 126.
9. Джурицкий, А. Н. История педагогики и образования / А. Н. Джурицкий. — М. : Форум: ИНФРА-М, 1998. — 267 с.
10. Днепров, Э. Д. История педагогики / Э. Д. Днепров // Российская педагогическая энциклопедия. — М. : Педагогика, 1993. — Т. 1. — 669 с.
11. Днепров, Э. Д. Российское образование в XIX — начале XX века. Т. 1. Политическая история российского образования / Э. Д. Днепров. — М. : Мариос, 2011. — 648 с.
12. Днепров, Э. Д. Российское образование в XIX — начале XX века. Т. 2. Становление и развитие системы российского образования: Историко-статистический анализ / Э. Д. Днепров. — М. : Мариос, 2011. — 671 с.
13. Днепров, Э. Д. Советская историография дореволюционной отечественной школы и педагогики 1917–1977. Проблемы, тенденции, перспективы / Э. Д. Днепров. — М. : ИТОП РАО, 1981. — 81 с.
14. Ковальченко, И. Д. Методы исторического исследования / И. Д. Ковальченко. — М. : Наука, 1987. — 440 с.
15. Краевский, В. В. Общие основы педагогики / В. В. Краевский. — М. : Академия, 2003. — 256 с.
16. Толстой, Л. Н. О задачах педагогики / Л. Н. Толстой // Пед. соч. — М. : Просвещение, 1989. — 223 с.
16. Торндайк, Э. Принципы обучения, основанные на психологии / Э. Торндайк // Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. Э. Торндайк. Принципы обучения, основанные на психологии. Джон Б. Уотсон. Психология как наука о поведении. — М. : ООО «Издательство АСТАТД», 1998. — 704 с.

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

В. И. Смирнов

ЗАРОЖДЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ (КОНЕЦ XVIII - НАЧАЛО XX ВВ.)



УДК 37.012/37.018.5

ББК 74.03(2)

В статье раскрываются факты и события, характеризующие сложный и противоречивый процесс становления отечественной системы педагогического образования со времени создания в 1779 г. при Московском университете первой учительской семинарии и до 1917 года, когда в России сформировалась достаточно разветвленная сеть разнотипных учебных заведений, осуществляющих подготовку учителей и наставников для динамично развивающейся культурно-образовательной сферы страны. Статья дает представление об основных типах учебных заведений, формах организации и содержании педагогической подготовки учителей; раскрывает значение историко-педагогического опыта в решении современных проблем профессионального педагогического образования.

Ключевые слова: история педагогики; системы педагогического образования; типы учебных заведений; историко-педагогический опыт.

V. I. Smirnov

BIRTH AND DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA (END of 18th - BEGINNING OF 20th CENTURIES)

The article presents facts and events which characterize a complicated and controversial process of the formation of Russian system of pedagogical education covering the period from the emergence in 1779 Russia's first teachers' seminary organized by Moscow University through the year 1917 when there was already in Russia a broad enough system of educational institutions of different types which trained teachers and mentors for a dynamically developing cultural and educational sphere of the country. The article tells of main types of educational institutions and the content of pedagogical training of teachers; shows the role of historico-pedagogical experience in solving modern problems of vocational pedagogy; pedagogical training.

Key words: history of pedagogy, systems of pedagogical training, types of educational institutions, historico-pedagogical experience.

«Самый существенный недостаток в деле русского народного просвещения есть недостаток хороших наставников, специально подготовленных к исполнению своих обязанностей» [26. С. 36], — этими словами К. Д. Ушинский констатировал факт, имеющий, к сожалению, вневременной характер.

Проблема подготовки учителей, способных реализовать воспитательные идеалы государства, в течение XVIII—XIX вв. была одной из острейших и ... устойчиво игнорируемых. Крайне нуждался в учителях Петр I — и при этом он практически ничего не сделал для организации их специальной подготовки; при императрице Елизавете в 1757 году ввели аттестацию домашних учителей силами профессоров Петербургской Академии наук и Московского университета, но соискателям учительского звания не предложили никаких форм, способов и средств подготовки к аттестации и к практической деятельности; в 1764 г. внес в правительство Екатерины II необычное, но и небезынтересное предложение о создании «дядьских школ» профессор Ф. Г. Дильтей, однако и он, по обыкновению, не был услышан. Впрочем, некоторые меры по подготовке педагогических кадров все-таки предпринимались...

13 ноября 1779 года при Московском университете учреждается первая в России учительская семинария с трехгодичным сроком обучения, готовившая преподавателей для университета и его гимназий (московских и казанской), а также для пансионеров и других закрытых учебных заведений.

В 1783 году в целях подготовки учителей было открыто Петербургское главное народное училище, где будущие учителя осваивали обширный курс общеобразовательной подготовки, особое внимание уделялось изучению тех учебных предметов, которые выпускникам предстояло преподавать. Кроме того, учащиеся в теории и на практике изучали «способ учения» — методику организации учебного процесса. В 1786 г. из Петербургского главного народного училища была выделена *Учительная семинария*, которая за годы своего существования (до 1801 г.) подготовила более 400 учителей.

В 1786 году был принят «Устав народным училищам...», содержащий положение о том, что, помимо общеобразовательной подготовки, «*приготавливаются в каждом главном народном училище к должностям учительским желающие быть в малых народных училищах учителями*» [7. С. 237].

В XVIII—XIX вв. основная масса учителей приготавливалась к своей деятельности самостоятельно, при этом возможности самообразования и реализации творческого потенциала у педагога были весьма ограниченными, вследствие чего, по утверждению П. Ф. Каптерева, зачастую «искренне преданный своему делу учитель охлаждался и впадал в рутину» [8. С. 265].

Начало XIX в. ознаменовалось проведением первой в России либерально-демократической реформы образования, которая расширила возможности обучения и воспитания де-

тей граждан *свободного состояния* и актуализировала необходимость создания государственной системы педагогического образования. В результате, правительство вынуждено было осуществить комплекс мероприятий по подготовке учителей. В частности:

— в 1803 г. была восстановлена в статусе гимназии учительская семинария, преобразованная в 1804 г. в Петербургский педагогический институт. В 1816 году педагогический институт реорганизуется в наделенный правами университета Главный педагогический институт с шестилетним сроком обучения для подготовки учителей средних и высших учебных заведений; в 1817 году для подготовки учителей уездных и приходских училищ был учрежден 2-й разряд этого института с 4-летним сроком обучения; в 1819 году Главный педагогический институт преобразуется в Санкт-Петербургский университет, при котором с 1822 года функционирует Учительский институт;

— по Уставу 1804 г. педагогические институты должны быть созданы в каждом университете, для обучения в них предполагалось принимать лиц, имеющих законченное университетское образование. В течение 3 лет слушатели педагогических институтов продолжали научное образование по избранному предмету и овладевали педагогической профессией, т. е. посещали учебные занятия опытных преподавателей, читали лекции и давали пробные уроки. «Правила» Петербургского педагогического института требовали, чтобы на третьем курсе студенты под руководством профессоров занимались

«педагогией, или способом учения» и чтобы профессора при чтении своих лекций давали студентам методические рекомендации. В Московском университете профессора обучали будущих учителей «педагогическим и дидактическим правилам», вели с ними беседы на педагогические темы;

— в 1804 г. создан педагогический институт при Дерптском университете; в 1811 г. открыт педагогический институт при Харьковском, а в 1812 г. — при Казанском университете. О других педагогических институтах имеется мало сведений, известно лишь, что в 1828 г. во всех педагогических институтах обучалось всего 260 человек [33. С 271—272];

— в соответствии со статьей 12-й «Устава учебных заведений, подведомых университетам», лица, желающие быть учителями в уездных, приходских и других училищах, могли приготавливаться к учительской должности в гимназии [23, 217];

— традиционно участвовали в создании кадрового потенциала образования духовные учебные заведения; которым, по свидетельству Е. Н. Медынского, предписывалось «откомандировывать семинаристов для замещения учительских должностей уездных училищ и гимназий» [11. С. 104]; особенно часто выпускники духовных училищ занимались учительской деятельностью в приходских училищах, а там, где такие училища созданы не были, осуществляли индивидуальное или групповое обучение при церквях и на дому.

Качество педагогической подготовки учителей было низким. По мнению

С. С. Уварова, в первой трети XIX столетия педагогические учебные заведения «не давали будущим учителям познания полной системы воспитания и образования юношества, отчего они весьма только несовершенно могли приравливать методы учения к возрасту, понятиям и способностям учащихся» [33. С. 273]. Напомним, что по Уставу 1804 г. слушатели педагогических институтов основное внимание уделяли *научному образованию по избранному предмету*, что же касается педагогической подготовки, то она сводилась к знакомству с «педагогическими и дидактическими правилами», к посещению учебных занятий опытных преподавателей, к чтению пробных лекций и проведению «показательных» уроков.

Положение в педагогическом образовании еще более ухудшилось в период николаевской реакции. Революционные события 1825, 1830, 1848–1849 гг. в России и ряде европейских государств вызывали одну за другой волны правительственных репрессий, направленных на подавление инициативы и самостоятельности образовательных учреждений. Закрывались педагогические институты, крайне неэффективно работали педагогические классы гимназий, жесткой и мелочной регламентации подвергалась деятельность образовательных учреждений и учителей: все это провоцировало отток прогрессивных, самостоятельно и творчески мыслящих людей из школы и благоприятствовало утверждению в образовании рутины, школярства, обскурантизма.

Заметные изменения в системе педагогического образования начали

происходить в связи со школьными реформами 60-х гг., когда быстрый рост числа учебных заведений всех уровней активизировал деятельность правительства, земских учреждений и общественных объединений, направленную на организацию подготовки учителей. В результате, в конце XIX — начале XX века в России сложилась разветвленная система среднего и высшего педагогического образования, основными элементами которой были предназначенные для подготовки учителей начальной школы: 1) специальные педагогические учебные заведения, 2) педагогические классы, 3) педагогические курсы, а также 4) разнообразные формы подготовки учителей средней школы.

Рассмотрим различные формы подготовки учительства подробнее:

1. Специальные педагогические учебные заведения, осуществляющие подготовку учителей начальных классов (второклассные учительские школы, церковно-учительские школы, учительские семинарии).

Второклассные учительские школы — мужские и женские учебные заведения с 3-годовалым сроком обучения, созданные по указу 1895 г. в целях приготовления учителей для школ грамоты. Содержание обучения составляла общеобразовательная подготовка, ознакомление с основами методики преподавания; особое внимание уделялось православному религиозному воспитанию. За учебными заведениями закреплялись церковно-приходские школы, где будущие учителя проводили свои первые уроки.

В 1907 году в России существова-

ло свыше 420 второклассных учительских школ с 21 000 учащихся. После 1908 г. в связи с ликвидацией школ грамоты второклассные учительские школы стали закрываться [3. С. 435].

Церковно-учительские школы — мужские и женские педагогические учебные заведения, которые возникли во второй половине XIX века и входили в число учреждений Ведомства православного исповедания. С 1902 года «разделяются на *второклассные* и *учительские*: первые готовят учителей для школ грамоты, а вторые — для начальных училищ всех разрядов» [12. С. 157]. В учебный план трехлетнего обучения входили закон Божий, общая и русская церковная история, дидактика и педагогика, церковное пение и музыка, церковно-славянский язык, общеобразовательные предметы, рукоделие (в женских школах). При церковно-учительских школах создавались начальные школы, на базе которых проводилась практика [29. С. 556].

Земские женские учительские школы, целью которых было «ознакомление слушательниц с новыми методами элементарного преподавания и приготовление учительниц для народных сельских училищ» [19. С. 400—405]. В 1870 году начинают свою деятельность Тверская и Черниговская школы; в 80-х годах такие учебные заведения с дополнительными курсами для подготовки учителей народных училищ были открыты в Санкт-Петербурге, Твери, Костроме. Тверская женская учительская школа, созданная П. П. Максимовичем (впоследствии она будет носить его

имя), стала заметным явлением в российском педагогическом образовании: за годы своего существования она подготовила более 1200 учительниц, заслуженно пользовавшихся уважением.

Женские епархиальные училища, созданные в 1843 г.; их выпускницы служили преимущественно учительницами начальных сельских школ. В 1900 году при этих полузакрытых учебных заведениях были созданы педагогические классы для подготовки учительниц церковно-приходских школ.

Учительские семинарии — средние профессиональные учебные заведения, которые имели целью «оставить педагогическое образование молодым людям всех сословий, православного вероисповедания, желающим посвятить себя учительской деятельности в начальных училищах...» [19. С. 198]. В семинариях преподавались общеобразовательные предметы, дидактика и методика преподавания, значительное внимание уделялось педагогической практике. В начале XX века активно обсуждалась проблема введения в учебные планы семинарий программ обучения будущих народных учителей способам сельскохозяйственной деятельности, местным ремеслам и промыслам, которыми занимаются жители тех мест, где учитель будет работать [22. С. 5].

Уже в конце 60 — начале 70-х гг. по инициативе губернских земств учреждаются Новгородская, Рязанская, Вятская, Костромская, Курская, Самарская и др. земские учительские семинарии [15. С. 57—62]. Начало созданию сети правительственных

учительских семинарий было положено в 1871 г., а с 1872 г. деятельность семинарий стала регламентироваться специальным «Положением». В 1875 г. была утверждена действовавшая до 1917 г. «Инструкция для учительских семинарий Министерства народного просвещения», которая в ряде своих позиций почти полностью воспроизводила реакционные прусские законы о школе, против которых вел борьбу А. Дистерверг [10. С. 47].

В 70–80-х гг. в Казани, Симферополе, Уфе, Симбирске открываются учительские семинарии и школы для лиц иных исповеданий [10. С. 47–51]. В 1863 г. в Москве была открыта учительская семинария военного ведомства, представлявшая собой, по словам Н. В. Чехова, первое в России построенное на новых началах педагогическое учебное заведение [30. С. 58–59].

При создании нормативных актов, регулирующих деятельность учебных заведений, учитывались основные положения «Проекта учительской семинарии», разработанного К. Д. Ушинским в 1861 г. Автор «Проекта» утверждал: семинарии необходимы; они должны быть закрытыми учебными заведениями, обеспечивающими отбор учеников с достаточной предварительной подготовкой; содержание обучения в семинарии должно быть «не обширное, но энциклопедическое и особенно приноровленное к назначению воспитанников»; при семинарии должна существовать «практическая школа»; «семинарии не должны быть основываемы в больших городах, но вместе с тем должны находиться не-

подалеку от центров образования» [26. С. 42].

По состоянию на 1 января 1917 г. в России функционировали 171 учительская семинария, из них мужских было 145, а женских — 26.

Учительские институты — мужские всесловные учебные заведения с трехгодичным сроком обучения, учрежденные в 1872 г. с целью подготовки учителей для городских и уездных, а с 1912 г. — высших начальных училищ. Состав учебного курса в институтах был почти аналогичен содержанию обучения в учительских семинариях. Большое внимание уделялось педагогической практике [19. С. 200–201].

Учительские институты были типовыми формами образования, так как их выпускники вплоть до 1917 г. были лишены права поступления в вузы. Более того, Министерство просвещения не разрешало выпускникам учительских институтов сдавать экзамен на звание воспитателя гимназии, хотя такими правами были наделены даже выпускники реальных училищ, не имевшие никакой педагогической подготовки [9. С. 5–6]. Число учительских институтов было невелико: в 1903 г. существовало всего 10, а в начале 1917 г. — 47 учебных заведений, в которых обучалось около 4000 человек [14. С. 86–88].

Женские институты и училища ведомства учреждений императрицы Марии. Воспитанницам, окончившим курс 7-классных институтов и училищ, выдавался аттестат, подтверждающий звание *домашних наставниц* по тем предметам, в ко-

торых они показали хорошие успехи [19. С. 366]. К концу XIX в. домашних наставниц и учительниц готовили около 30 разнопрофильных учреждений Ведомства. Например, только в Санкт-Петербурге функционировали: Мариинский, Николаевский сиротский, Павловский и Патриотический институты, институт принцессы Ольденбургской, Императорское Воспитательное общество благородных девиц, училище Св. Екатерины, Александровское и Елизаветинское училища [19. С. 372–376].

Женские училища Ведомства Православного исповедания: их воспитанницы, окончившие полный шестилетний курс обучения, получали право на звание домашних учительниц тех предметов, которые они успешно освоили. В 1883–84 г. действовали 32 таких училища [19. С. 398].

2. Педагогические классы:

— в составе двухклассных городских училищ. «Положение о городских училищах» (1872) содержало следующее указание: выпускники, желающие впоследствии быть учителями городских училищ, «занимаются, под руководством учителя, повторением училищного курса и чтением указанных им книг и помогают ему в классном преподавании, повторяя, по его указанию, с слабыми учениками пройденное учителем. По достижении ими 16 лет они поступают в первый класс учительского института ...» [16. С. 62];

— в высших начальных училищах — мужских и женских учебных заведениях, созданных по положению от 25 июня 1912 года путем реорганизации

городских училищ. Известно, что при высших начальных училищах педагогические классы создавались *иногда*, т. е. рассматривать их как сколько-нибудь значимую форму подготовки педагогических кадров не следует;

— в женских гимназиях ведомства министерства народного просвещения. С 1862 г. в создаются женские семиклассные мариинские гимназии, сыгравшие существенную роль в подготовке народных учительниц. В правилах приема в эти учебные заведения говорилось, что в них «сверх общего семилетнего курса, может быть учреждаем 8-й дополнительный педагогический класс для лиц, желающих приобрести право на звание домашних наставниц и учительниц». В правилах отмечается, что все ученицы дополнительного класса обязательно изучают курс педагогики и дидактики, обучаются начальному преподаванию русского языка и арифметики, при этом каждая ученица избирает один из учебных предметов, по которому она желает получить звание домашней наставницы или учительницы [19. С. 348]. «Сверх того они упражняются в педагогической **практике**, под руководством учителей и преподавательниц женской гимназии...» [19. С. 334].

3. Педагогические курсы.

В связи с усилением потребности в учителях уже в марте 1860 г. было издано «Положение об окружных педагогических курсах», в соответствии с которым должны были открываться учительские курсы, имеющие двухгодичный срок обучения и пять профильных предметной подготовки учителей.

Каждый слушатель курсов обязан был освоить утвержденную программу педагогики, подготовить два сочинения научного и педагогического содержания, написать и защитить «диссертацию» и прочитать одну пробную лекцию. Слушатели, проявившие отличные успехи, получали право на замещение преподавательских должностей в университете; те, кто учился хорошо, направлялись в средние учебные заведения, а показавшие слабые результаты определялись на места учителей уездных училищ с правом перевода на работу в гимназии при условии прохождения дополнительного конкурса.

Деятельность учительских курсов активизируется в связи с подъемом общественно-педагогического движения. Так, по инициативе земств и общественных объединений учителей совместно с учительскими съездами стали проводиться краткосрочные курсы, имеющие целью инструктирование учителей, повышение их образовательного уровня и методической квалификации, изучение и распространение передового педагогического опыта.

Одновременно открываются и педагогические курсы при средних учебных заведениях, предназначенные для подготовки учителей начальных классов. К концу первого пятилетия земской деятельности, по данным А. В. Ососкова, в России «было открыто более 20, правда довольно примитивных педагогических курсов, главным образом, при уездных училищах» [13, 96].

В 80-х годах XIX в. учительниц и домашних наставниц подготавливают

одногодичные педагогические курсы при Обществе вспомоществования гувернанткам и учительницам в Москве, одногодичный педагогический класс начальных учительниц в Херсоне; двухгодичные женские педагогические курсы при мужской Кубанской учительской семинарии [19. С. 400—401].

С началом в 1907 г. дебатов о введении всеобщего обучения были разработаны правила о двухгодичных и трехгодичных курсах, на которых изучались общеобразовательные предметы, педагогика, училищеведение, гигиена, методика начального обучения, пение, музыка, а также «соответственно местным потребностям» огородничество, рукоделие, ручной труд и т. д.. Педагогическая практика проводилась на базе начальных училищ.

Учительские курсы всех видов являлись важным средством общения учителей, распространения передовой педагогической теории и прогрессивного педагогического опыта.

4. Подготовка учителей средней школы.

После упразднения в 1858 году педагогических институтов профессиональное образование учителей средней школы должны были осуществлять двухгодичные педагогические курсы, на которые с целью освоения программы общепедагогической и методической подготовки принимались выпускники университетов. Курсы были открыты в 1860—1861 гг., но уже в 1863 г. они прекратили свое существование, во-первых, из-за недостаточного числа выпускников университетов, желающих получить до-

полнительную педагогическую специализацию, во-вторых, из-за того, что слушателей курсов не удовлетворяли содержание и организация обучения на них. Между тем, потребность в учителях средней школы возрастала, и потому становилась все более очевидной необходимость создания специальных высших педагогических учебных заведений. Поскольку Д. А. Толстой предпочтение отдавал тем вузам, которые могли готовить учителей для классических гимназий, в 1867 году в Санкт-Петербурге, а в 1875 году в Нежине были открыты удовлетворяющие этим требованиям историко-филологические институты.

Петербургский историко-филологический институт — закрытое учебное заведение с 4-годичным сроком обучения, готовившее учителей истории и географии, русского языка и словесности, древних языков. Правила приема сообщают, что в институт принимаются лица, окончившие гимназии или духовные семинарии [19. С. 204]. Педагогические дисциплины преподавались в институте только в первые годы его существования, с 1878 года чтение курса педагогики прекратилось [31. С. 204]. В 1867—1900 гг. институт выпустил 562 педагога, большинство из них работало преподавателями древних языков.

Нежинский историко-филологический институт князя И. А. Безбородко имел «целию приготовление учителей древних языков, русского языка и словесности и истории для средних учебных заведений» [19. С. 204—205]. Требования к поступающим были те же, что и в

Петербургском институте. В период с 1875 по 1900 гг. Нежинский институт выпустил 321 учителя, качество педагогической подготовки которых оставляло желать лучшего. Преподавание курса педагогики началось здесь только в 1878 г., но и тогда ему не уделялось должного внимания. Даже Ученый комитет Министерства вынужден был констатировать, что в Нежинском институте педагогическая подготовка «не имеет надлежащего значения в глазах не только молодых людей, но, по-видимому, и самих наставников и начальников» [28].

В конце XIX века участие в подготовке учителей средних школ принимали духовные учебные заведения (академии и семинарии); некоторые технические вузы и лицеи. Собственные педагогические учебные заведения имело военное ведомство. Так, Петербургская военная гимназия в 1865—1882 гг. выпустила 100 педагогов с высшим образованием и 273 педагога подготовила к сдаче квалификационных испытаний [14. С. 78, 82]. Педагогические курсы гимназии закрылись в 1883 г. в связи с «контрреформой» военной школы.

Важную роль в подготовке учителей средних школ сыграли Психоневрологический институт В. М. Бехтерева, Педагогическая академия, Педагогический институт им. П. Г. Шелапутина, Московский народный университет им. А. Л. Шанявского, созданные на основе проектов, выдвинутых в ходе общественно-педагогической дискуссии по вопросам подготовки учителя для средней школы.

В 1908 г. В. М. Бехтеревым (1857–1927) был создан Психоневрологический институт — высшее научно-учебное заведение, готовившее учителей средней школы. В научном плане институт ставил целью разработку и распространение знаний по психологии, неврологии и «сопредельным» с ними наукам. Для реализации учебных целей в институте были созданы общеобразовательный (с естественно-историческим и словесно-историческим отделениями), юридический и медицинский факультеты. Большое внимание в институте уделялось изучению антропологии, психологии, анатомии и физиологии, гигиены, педагогики, педагогической психологии, школоведения, истории педагогических учений, врачебно-педагогических дисциплин.

В 1908 г. Лигой образования в Петербурге была учреждена Педагогическая академия — высшее учебное и научное учреждение, слушателями которого могли быть лица, как правило, имевшие высшее образование. Курс обучения был двухгодичный. Содержание профессиональной подготовки составляли педагогика, история педагогики, общая и педагогическая психология, а также предваряющие их изучение анатомия и физиология человека. Занятия проводили И. П. Павлов, А. Ф. Лазурский, А. П. Нечаев, Н. И. Кареев, И. А. Бодуэн де Куртенэ, Л. А. Сакетти, А. Н. Острогорский, А. А. Шахматов и др. Педагогическая академия прекратила существование в 1915 г.

В 1911 г. в Москве открылся Педагогический институт им.

П. Г. Шелапутина с двухгодичным сроком обучения и пятью отделениями: русского языка и словесности; древних языков; русской и всеобщей истории; математики, физики и космографии; естествознания, химии и географии. Занятия делились на общие для всех слушателей и специальные — по отдельным предметам средней школы. В институте изучался весьма широкий круг психолого-педагогических наук: общая и педагогическая психология, общая педагогика и история педагогических учений, школьная гигиена, частные методики. Серьезное внимание уделялось педагогической практике.

Институт им. П. Г. Шелапутина представлял собой новый тип педагогического вуза, важнейшей особенностью которого было разделение научной и педагогической подготовки учителей средней школы: вначале студенты осваивали в различных высших учебных заведениях систему научных знаний и умений в избранной области, а лишь затем в Шелапутинском институте изучали комплекс психолого-педагогических дисциплин [30. С. 92].

Основная цель Народного университета им. А. Л. Шанявского, открытого в 1906 г., состояла в том, чтобы способствовать распространению научных знаний и подготовке учителей. Университет имел два отделения — научно-популярное и академическое. На академическом отделении могли учиться только лица со средним образованием, ибо учебные планы были сходны с планами университетов. Срок обучения составлял 4 года [14. С. 81].

Заметную роль в подготовке учителей средней школы играли высшие женские курсы, которые работали в Санкт-Петербурге, Москве, Киеве, Казани, Одессе и Харькове. Выпускницы курсов получали аттестат, дающий право на преподавание в средних учебных заведениях [19. С. 405]. Научная подготовка слушательниц курсов соответствовала университетскому уровню, однако специальная педагогическая подготовка часто была слабой. Так, на знаменитых Бестужевских курсах истории и филологи вообще не изучали теорию педагогики и не проходили педагогическую практику. Напротив, слушательницы Московских высших женских курсов изучали логику, психологию, педагогику, историю воспитания и обучения, физиологию и гигиену детского возраста, психопатологию, анатомию и физиологию органов чувств.

Впрочем, педагогическая подготовка была ахиллесовой пятой российской системы профессионального образования учителей. Об этом свидетельствует, в частности, объем учебного времени, выделяемого на педагогические дисциплины: так, в блоке *необязательных* (!) предметов учебного курса старших классов женских гимназий [19. С. 338, 352], а также в учебных планах второго и третьего классов трехгодичных учительских семинарий и институтов [14. С. 92, 85] на педагогику выделялось всего 2 часа в неделю.

Содержание курса педагогики в седьмых (старших) классах женских гимназий составляли *общепедагогические знания* о физическом, умс-

твенном, нравственном и религиозном воспитании; *дидактические знания* об общенаучных и специально педагогических методах; *методические знания* о приемах начального обучения. В соответствии с программой изучаемые теоретические положения подкреплялись примерами из воспитательной практики, «как у народов новых, так и древних классических», а также ссылками на «педагогических писателей новых и древних времен» [19. С. 347].

В восьмых дополнительных педагогических классах женских гимназий, в учительских семинариях и институтах программа курса педагогики была несколько более развернутой. Так, в педагогических классах содержание *теоретической* подготовки было следующим:

1. *По педагогике и дидактике.* Изучение под руководством преподавателей учебника Ф. Диттеса «Очерк практической педагогики» [5]: учитель предлагал ученицам для самостоятельного изучения и последующего пересказа очередной раздел учебника, оценивал ответ, давал необходимые разъяснения и практические указания.

2. *На занятиях по методике преподавания русского языка* в начальной школе преподаватель раскрывал различные способы обучения чтению и письму, знакомил учениц с «с лучшими из существующих у нас» методическими работами (К. Д. Ушинского, Н. А. Корфа); разъяснял грамматические понятия и правила, обязывал учениц «во всех подробностях» изучить элементарный учебник грамматики.

На занятиях по *методике начального обучения арифметике* преподаватель объяснял ученицам метод преподавания числения и первых арифметических правил и знакомил их с лучшими учебниками арифметики и задачками. По каждому из остальных предметов начального обучения ученицы разучивали под руководством учителя по два учебника в объеме курса гимназий министерства народного просвещения.

Практические занятия учениц по педагогике состояли в исполнении обязанностей воспитательниц в младших классах женской гимназии; в осуществлении «ближайшего воспитательного наблюдения», в посещении уроков по избранному предмету. После пассивной практики каждая ученица обязана дать пробные уроки, число которых должно быть достаточно для того, чтобы по ним можно было правильно судить об уровне педагогической и методической подготовленности ученицы.

Организация обучения и учебные пособия по педагогике нередко подвергались критике. Так, преподаватель педагогики С. Браиловский, выступая в 1896 г. в журнале «Русская школа», с сожалением отмечал, что курс педагогики в VII-м классе гимназий сводится к изучению учебников К. В. Ельницкого, М. А. Олесницкого или П. Рождина. Основной недостаток этого изучения заключается, по утверждению С. Браиловского, «в неприспособленности учебных пособий к пониманию учениц VII класса». В доказательство автор статьи ссылается на мнение своей ученицы,

которая пишет, что при знакомстве с педагогикой по имеющемуся учебнику К. Ельницкого («Общая педагогика») «немалое затруднение составляет обилие непонятных для учениц терминов. Было бы крайне полезно, если не совсем избежать их, то, по крайней мере, основы педагогики следовало бы развить, осветить и выяснить перед нами, ученицами, настолько, чтобы терминология являлась, как результат выясненного. Короче, желательно было бы, чтоб в учебнике встречалось поменьше ученых слов, туманных терминов, зато побольше было бы ясных для учениц мыслей, ясного изложения предмета» [2. С. 257–261].

Что касается оценки учебной книги Ф. Диттеса, которую должны были «разучивать» ученицы 8-го дополнительного класса, то, по мнению С. Браиловского, учебник, во-первых, дублировал курс педагогики седьмого класса, а во-вторых, был «сам по себе бестолков и непроходимо скучен. Это в своем роде шедевр, образец того, как не следует писать учебники...» [2. С. 269].

В 1913 г., анализируя в журнале «Вестник воспитания» учебный план и программы по педагогике для 8-го дополнительного класса женских гимназий, некто И. Соловьев пишет, что основным недостатком предлагаемого курса является слабая подготовка по истории педагогики: «...Об истории педагогики, хотя бы и эпизодической, программы и не заикаются. Просто берутся отдельные педагогические трактаты с учениями, не обоснованными никакими философскими и историческими воздействиями. Даже о жизни педагогов воспитанницы знают

не должны» [21. С. 185]. Такие резко негативные отзывы в педагогической периодике тех лет встречаются часто.

Следует заметить, что при утверждении содержания педагогической подготовки учениц женских гимназий не были учтены весьма важные рекомендации К. Д. Ушинского, который в «Программе педагогического курса для женских учебных заведений» указывает на необходимость:

— **начинать преподавание педагогики «с курса психологии в связи с педагогическими выводами из психологических законов»;**

— **курс психологии предварить физиологическим обозрением, составляющим «необходимое введение в психологию»;**

— **по завершении психологической и общепедагогической подготовки перейти к изучению общей и частной дидактики;**

— **в курсе общей дидактики изучить: общие правила ученья, основанные на психологических законах; правила дошкольного образования и начального обучения грамоте, «общий план всего ученья с его обоснованием;**

— **в частной дидактике при рассмотрении правил преподавания отдельных предметов «брать какой-нибудь один из лучших учебников данного предмета и, разбирая его отдел за отделом, показывать, что и как должно быть уяснено детям...»;**

— **в заключение «пройти краткую историю педагогики, причем указать как на важнейшие эпохи в ней, так и на самые замечательные сочинения педагогического содержания»** [25. С. 548–556].

Развитие педагогического образования во второй трети XIX в. тормозилось существованием противоречивых представлений о задачах и содержании профессиональной подготовки и самоподготовки учительства. Так, целью и средством профессионального образования учителей считалось обучение основам наук, которые учителю предстояло преподавать, тогда как овладение систематизированными педагогическими знаниями программой не предусматривалось. Более того, школьные уставы 1804 и 1828 гг. вообще не требовали, чтобы учителя владели специальными педагогическими знаниями. Лишь в 1846 г. было принято «Положение об испытаниях кандидатов на учительские места», в соответствии с которым претенденты на должность учителя должны были подтвердить знание правил преподавания, учебных планов и учебников. Но и эти испытания были формальными, поскольку сами экзаменаторы часто были «незнакомы практически с тою методою, в которой они должны были испытывать учителейских кандидатов» [27].

Только в 1840-х гг. начинает приходить понимание практического значения и места педагогики в содержании профессиональной подготовки учителей. Обращаясь к Николаю I, министр просвещения С. С. Уваров пишет, что хотя по уставу Главного педагогического института и «назначен, после окончательного курса по факультетам, еще годичный курс для практического обучения студентов правилам и способам науки преподавания, но этот кратковременный курс

не удовлетворяет потребности, состоя в приучении студентов составлять уроки по разным предметам и читать оные под надзором преподавателей в присутствии товарищей. Для образования педагогов, которые не только могли бы заниматься преподаванием какой-либо отдельной науки, но и с успехом заведовать целым учебным заведением, я признаю необходимым учредить особую кафедру педагогики, дабы предмет сей был преподаваем наравне с прочими в течение общего курса» [6. С. 279].

Впрочем, создание кафедр педагогики не могло обеспечить осуществление достаточной педагогической подготовки учителей, поскольку педагогика тогда еще не выделилась в самостоятельную область научного познания и не обрела статуса специальной учебной дисциплины, овладение которой давало бы право профессиональной деятельности.

Во многом слабая педагогическая подготовка учителей объяснялась бытующим тогда взглядом на учительскую деятельность, как на искусство, которое зависит от прирожденных педагогических способностей педагога и которым можно овладеть, во-первых, в процессе непосредственной педагогической практики; во-вторых, в результате усвоения свода педагогических норм и правил. При этом практическое значение педагогической теории недооценивалось: К. Д. Ушинский пишет, что в то время часто приходилось встречать «педагогов-практиков, которые с презрением

отзывались о педагогической теории и даже питали какую-то странную вражду к ней, хотя самые имена главнейших ее деятелей были им вовсе неизвестны или известны только по слуху» [24. С. 14].

Если посмотреть на то, как складывалась судьба психолого-педагогического компонента в содержании подготовки российских учителей, то обнаружится, что практически всегда педагогика и психология занимали и продолжают занимать периферийное место в учебных планах учреждений педагогического образования. Мы, к сожалению, упрямо игнорируем бесценный педагогический опыт, накопленный нашими предшественниками¹, и с заслуживающей иного применения настойчивостью продолжаем совершать ошибки.

Педагоги прошлого ратовали за увеличение объема педагогической подготовки — их просвещенные потомки на все дисциплины психолого-педагогического блока современных стандартов высшего педагогического образования (а это вся педагогика, вся психология, вся методика, написание курсовых и дипломных работ) выделили всего лишь 15 % учебного времени.

В XIX столетии прогрессивные педагоги призывали изучать историю педагогической науки и образовательной практики — мы с пафосом рассуждаем о том же ... и «жертвуем» на эти цели число часов, которого едва ли будет достаточно для внимательного прочтения статьи К. Д. Ушинского «О пользе педа-

¹ Предшественник — «предшественник, занимающий прежде место, должность» (В. И. Даль)

гогической литературы». Напомним прискорбный факт: в 1988 г. учителям ряда крупных городов было предложено ответить на вопрос о том, кто из выдающихся педагогов известен им и оказал влияние на их профессиональное становление. Результаты опроса были таковы: из 1048 учителей Донецка только 471 назвали А. С. Макаренко (ЮНЕСКО объявила 1988 год Годом Макаренко); во всех городах Я. А. Коменского вспомнили 7 человек, К. Д. Ушинского — 10, Я. Корчака — 4; а Й. Г. Песталоцци, Ф. А. Дистервег, Д. И. Пирогов, В. Г. Белинский, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, Л. Н. Толстой, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий не были названы вовсе [20. С. 8].

Наши предшественники беспощадно бранили «бестолковые и невыносимо скучные» учебники педагогики, а мы все изучение педагогики свели к прочтению, запоминанию и воспроизведению текста какого-либо учебника. Трудно надеяться на серьезное

улучшение профессиональной подготовки будущих педагогов до тех пор, пока они будут ограничивать свое педагогическое познание учебником, до тех пор, пока у них не будет сформирована потребность в приобретении глубокого и разностороннего знания из разнообразных источников...

Прошло почти полтора столетия с тех пор, как К. Д. Ушинский заявил о недостатке подготовленных учителей, а педагогическое сообщество все еще увлеченно обсуждает проблему создания адекватной общественным ожиданиям российской системы педагогического образования. Обсуждает, зачастую игнорируя отечественный историко-педагогический опыт. Опыт многогранный, интересный и поучительный. Разделяя мнение В. Г. Белинского о том, что «новое, чтоб быть действительным, должно исторически развиваться из старого» [1. С. 75], мы хотели в этой статье напомнить основные вехи в развитии российской педагогической школы.

Список литературы

1. Белинский, В. Г. *О детских книгах* / В. Г. Белинский // Белинский В. Г. Избр. пед. соч. — М.: Педагогика, 1982. — С. 64—101.
2. Браиловский, С. *Педагогика, как предмет обучения в женских гимназиях* / С. Браиловский // Русская школа. — 1896. — № 7—8. — С. 255—270.
3. *Второклассные учительские школы* // Пед. энциклопедия. В 4-х тт. Т. I. — М.: Мысль, 1964. — 435 с.
4. *Высшие начальные училища* // Пед. энциклопедия. В 4-х тт. Т. I. — М., 1964.
5. Диттес, Ф. *Очерк практической педагогики: Руководство для педагогических курсов и учительских семинарий* /

- Ф. Диттес; Пер. с нем. — СПб.: изд-во Д. Е. Кожанчикова, 1869. — 352 с.
6. *Из доклада «Об учреждении при Главном педагогическом институте кафедры педагогики»* // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. — М.: Педагогика, 1987. — 279 с.
7. *Из «Устава народным училищам в Российской империи»* // Антология педагогической мысли России XVIII в. — М.: Педагогика, 1985. — С. 1—10.
8. Каптерев, П. Ф. *История русской педагогики* / П. Ф. Каптерев. — 2-е изд. — Пг.: Земля, 1915. — 746 с.
9. Кузьмин, Н. Н. *Учительские институты в России* / Н. Н. Кузьмин. — Челябинск: Челябинск. пединститут, 1975. — 41 с.

10. Кузьмин, Н. Н. Учительские семинарии России и их место в подготовке учителей начальной школы (Лекции по истории педагогики) / Н. Н. Кузьмин. — Курган : Курганский ГПИ, 1970. — 102 с.
11. Медынский, Е. Н. История русской педагогики с древнейших времен и до Великой пролетарской революции: Пособие для аспирантов и преподавателей истории педагогики в педвузах и педтехникумах / Е. Н. Медынский. — М. : Учпедгиз, 1936. — 512 с.
12. Народная энциклопедия научных и прикладных знаний. Т. X. : Народное образование в России. — М., 1912.
13. Ососков, А. В. Вопросы истории начального образования в России (II пол. XIX — нач. XX вв.). Ч. 1 / А. В. Ососков. — М., 1974.
14. Паначин, Ф. Г. Педагогическое образование в России / Ф. Г. Паначин. — М. : педагогика, 1979. — 216 с.
15. Перечень учебных заведений для приготовления учителей и учительниц // Народная школа. — 1876. — № 3. — С. 57—62.
16. Положение о городских училищах (1872 г.) // Хрестоматия по истории педагогики. Т. IV. Ч. II. — М. : Гос. уч.-пед. из-во, 1936. — С. 60—63.
17. Положение о женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения (1870 г.) // Хрестоматия по истории педагогики. Т. IV. Ч. II. — М. : Гос. уч.-пед. из-во, 1936. — С. 55—60.
18. Роштин, П. Очерк главнейших практических положений педагогики, дидактики и методики, примененный к учебным предметам начального образования / П. Роштин. — М. : Современник, 1884. — 131 с.
19. Сборник всех программ и правил для поступления во все мужские и женские учебные заведения, казенные и частные, по всем ведомствам / Сост. Д. Влахопулов. — М., [б/г.]. — 526 с.
20. Сеятеля разумного, доброго, вечного // Учитель: Статьи. Документы. Педагогический поиск. Воспоминания. Страницы литературы / Ред. сост. Д. Л. Брудный. — М. : Политиздат, 1991. — С. 5—13.
21. Соловьев, И. Педагогика как учебный предмет в женских гимназиях / И. Соловьев // Вестник воспитания. — 1913. — № 4. — С. 183—188.
22. Успенский, М. И. О подготовке народных учителей. Доклад на втором всероссийском съезде по педагогической психологии в 1909 г. (1—5 июня) / М. И. Успенский. — СПб. : Журнал «Русская мысль», 1910. — 6 с.
23. Устав учебных заведений, подлежащих университетам // Хрестоматия по истории педагогики. В 4 тт. Т. IV. Ч. 1. — М. : Учпедгиз, 1938. — С. 216—236.
24. Ушинский, К. Д. О пользе педагогической литературы / К. Д. Ушинский // Ушинский К. Д. Избр. пед. соч.: В 2-х тт. Т. 1. — М. : Педагогика, 1974. — С. 13—31.
25. Ушинский, К. Д. Программа педагогического курса для женских учебных заведений / К. Д. Ушинский // Ушинский К. Д. Избр. пед. соч.: В 2-х тт. Т. 1. — М. : Педагогика, 1974. — С. 41—48.
26. Ушинский, К. Д. Проект учительской семинарии / К. Д. Ушинский // К. Д. Ушинский Избр. пед. соч. В 2-х тт. Т. 2. — М. : Педагогика, 1974. — С. 36—65.
27. ЦГИА в Л. — Ф. 733. — Оп. 170. — Д. 138. — Л. 161.
28. ЦГИА. — Ф. 734. — Д. 183368. — Ч. 1. — Л. 38—40.
29. Церковно-учительские школы // Российская пед. энциклопедия. В 2-х тт. Т. 2. — М. : Отдел религиозного образования и катехизиса, 1999. — 521 с.
30. Чехов, Н. В. Народное образование в России с 60-х годов XIX в. / Н. В. Чехов. — М. : педагогика, 1912. — 600 с.
31. Эскин, М. И. Историко-филологические институты / М. И. Эскин // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. — М. : Педагогика, 1976. — 271 с.
32. Эскин, М. И. Подготовка учителей средней школы в дореволюционной России (Педагогический институт имени П. Г. Шеллапутина в Москве) / М. И. Эскин // Сов. педагогика. — 1955. — № 10. — С. 86—94.
33. Эскин, М. И. Высшее педагогическое образование / М. И. Эскин, Н. А. Зиневич // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. — первая половина XIX в. — М. : Педагогика, 1973. — 271 с.

В. А. Возчиков

**«ДЕЛО ПРОФЕССОРОВ»,
ИЛИ ОПРАВДАНИЕ
РУНИЧА**



УДК 37
ББК 74.03(2)

В статье раскрываются малоизвестные факты о нашумевшем в начале 19 века деле профессора Дмитрия Павловича Рунича.

Ключевые слова: Дмитрий Павлович Рунич, «Дело профессоров».

V. A. Voschikov

**“PROFESSORS’ CASE”
OR ACQUITTAL OF RUNICH**

The article reveals little known facts about the case of professor Dmitriy Pavlovich Runich which got much publicity at the beginning of the 19th century.

Key words: Dmitriy Pavlovich Runich, “Professors’ case”.

В первый летний день 1860 года в одноэтажном, полуразвалившемся домике, отнюдь не украшавшем Бассейный переулок Санкт-Петербурга, скончался человек, чье имя сорок лет назад было хорошо известно в просвещенном обществе российской столицы. Звали его Дмитрий Павлович Рунич. Дворянская порода и уносящие в прошлое воспоминания — вот, пожалуй, то небольшое, что ос-

тавалось в последние годы жизни у всеми забытого и покинутого даже близкими, прозябающего в бедности старика, чей возраст перевалил за восемьдесят... Лишь случайные гости да старушка, поддерживающая немудреное хозяйство, могли слышать изысканные обороты русской и французской речи, без труда дававшиеся хозяину, который своими длинными густыми седыми волосами, клинооб-

разной бородкой, степенной осанкой словно олицетворял смирившееся перед несправедливой судьбой достоинство...

Несколько сундуков с бумагами так и остались Руничем не разобранными — в одиночку за систематизацию архива братья не решались, помощников же не находилось... Племянник бывшего попечителя Казанского и Санкт-Петербургского учебных округов графа Михаила Николаевича Мусина-Пушкина, приятельствовавший с Руничем во второй половине 50-х годов, в ответ на очередную просьбу по поводу сундуков отшутился (о чем впоследствии сожалел!):

— На чем прикажете разбирать бумаги, Дмитрий Павлович, надо изготавить стол подлиннее...

Длинный стол Рунич приобрел, высказав укоризненно Д. Н. Родионову:

— Вот, мой молодой друг, ... и стол готов, да вижу, не бумаги свои буду разбирать, а меня самого положат на него [1. С. 390].

«Молодой друг», к нашей сегодняшней досаде, не разобрал архива Рунича, однако в своих воспоминаниях зафиксировал один из рассказов последнего, весьма замечательный не столько сюжетом, сколько мировоззренческой подоплекой.

Предчувствуя скорый уход, Рунич осуждает сделанные ошибки, но винит себя вовсе не за то, за что его главным образом порицали современники (не за нашумевшее «дело профессоров!»), а лишь за «вольный» образ жизни, которому Дмитрий Павлович в дале-

кие молодые годы иногда предавался. Д. Н. Родионов так передает слова Рунича:

— Со спокойною совестью смотрю на переход в вечность. Не мучения ада, с его терзаниями и огнем, которыми пугают людей, страшны мне, но то прозрение ошибок, которые делал в течение своей длинной жизни.

Далее воспоминания переносят Рунича в более чем полувековой давности московское прошлое, в светское общество, «которое слыло самым образованным, потому что наизусть знало Вольтера, Дидрота и Руссо; но не знало преград в удовлетворении своих хотений, среди роскоши и распутства» [1. С. 390]. Самое мучительное, что ожидает его в загробном бытовании, полагает Рунич, вот такие постыдные воспоминания о том, как ему случилось отступать от своих нравственных принципов. «Дело профессоров» все последующие годы угнетало Рунича, но не потому, что его терзали муки совести за чьи-то искалеченные судьбы, несправедливо совершенные действия. Напротив, Дмитрий Павлович был убежден, что он вел себя в той ситуации, как и подобает истинному христианину и патриоту.

История осудила Рунича, мы не будем оспаривать ее приговор, с точки зрения разума и перспектив развития науки совершенно справедливый, хотя попробуем взглянуть на проблему под иным ракурсом. В тех трагических для Санкт-Петербургского университета событиях осени 1821 года Рунич, видимо, вел себя так, как и должен был действовать, — в силу своего харак-

тера, темперамента, мировоззрения и прочих личностных качеств. Согласны ли мы с нравственными ценностями Дмитрия Павловича, близки ли они нам, — уже иной вопрос. Но то, что Рунич поступит так, а не иначе, должен был предполагать, на наш взгляд, министр духовных дел и народного просвещения князь Александр Николаевич Голицын, поручая именно этому чиновнику разобраться в университетских делах, а не человеку более образованному, шире — по-европейски! — мыслящему. Или же Голицын знал, на основании хотя бы личного общения, что действия Рунича окажутся именно такими, как сложились, поскольку иными и быть не могли в силу индивидуальных особенностей последнего?.. В обоих случаях (во втором, может быть, чуть более, чем в первом!) историческая вина Голицына в случившемся в университете оказывается не меньшей, чем Рунича. Однако и неизбежен следующий вопрос: достоин ли был князь А. Н. Голицын министерского поста, коим его удостоил Государь?.. Напомним суть происшедшего.

«Делу профессоров» предшествовала своеобразная «репетиция» в виде скандала по поводу книги профессора Царскосельского лицея А. П. Куницына «Право естественное». Сей учебник, изданный Александром Петровичем в 1920 году, непосредственный начальник автора — директор лицея Энгельгардт — решил преподнести Александру I. Рассмотрение книги в Главном правлении училищ прошло благоприятно —

академик Фусс, сделав подробный анализ, одобрил сочинение Куницына, сочтя книгу вполне достойной высочайшего императорского внимания. Занимавшийся историей Санкт-Петербургского университета профессор В. В. Григорьев отзывался о книге Куницына высоко, хотя и несколько противоречиво: «... труд свидетельствует о большом таланте автора, сильной логике и замечательной для того времени научной самостоятельности, хотя школа, учению которой он следовал (Руссо и Кант), и тогда уже могла считаться отжившим веком, а другие позднейшие усилия оставались ему, по-видимому, неизвестны» [3. С. 12–13]. Однако через несколько дней после выступления Фусса за дело взялся Рунич — и его заключение решительно изменило сложившееся было мнение чиновников.

Зададимся вопросом: почему?.. Объяснения типа «не захотели связываться», чего-то «испугались» отметем сразу — речь о служилом дворянстве императорской России, а не о конформистах, скажем так, некоего более позднего времени. Коли так, примем единственный оставшийся вариант ответа: члены правления в конечном счете высказались против книги Куницына, потому что Рунич в своих доводах оказался прав. Читая сегодня его отчет [приводится, напр., в работе: 4. С. 9–17], можно обвинить автора в неоправданной агрессивности, излишней эмоциональности, демагогии и т. д., что будет справедливо лишь при условии, если мы откажем Руничу в искренности, для чего как

раз и нет никаких оснований. О каком чиновнике мы скажем, что он «на своем месте»?.. Бесспорно, о том, кто неукоснительно следует букве закона, руководствуется в своих действиях не личными симпатиями или неприязнью, но исключительно утвержденными нормативными документами!.. Таков Рунич — необходимое и эффективное звено любой управленческой системы. Не сомневаюсь: издай Александр I указ о многопартийности в России — Рунич активно отстаивал бы эту идею; реши Государь и его администрация, что именно завтра следует отменить, допустим, крепостное право, — Рунич со всем своим рвением доказывал бы насущную необходимость именно такого решения... Но так уж исторически сложилось, что Дмитрию Павловичу довелось обеспечивать выполнение решений, которые с высоты нашего времени можно назвать консервативными, «обскурантистскими», «ограничивающими развитие» и т. п. Пусть так, однако согласимся и с тем, что, пока действуют те или иные нормативные акты, государственные служащие должны следовать именно предписаниям, а ни чему иному, — иначе о каком управлении страной можно говорить?!

Дмитрий Павлович Рунич взялся за книгу Куницына не по собственной инициативе, а по служебной надобности — как член Ученого комитета. В подготовленном отчете Рунич напомнил коллегам о необходимости следовать Наставлению для руководства Ученого комитета, где недвусмысленно прописано, что «... главное

и существенное служение состоит в том, чтобы народное воспитание, основу и залог благосостояния государственного и частного посредством лучших учебных книг направить к истинной и высокой цели: к водворению в отечестве нашем постоянного согласия между верою, ведением и властью; или между христианским благочестием, просвещением умов и существованием гражданским» [Цит. по: 4. С. 10]. Данная цель, убежден Рунич, спасительна для страны, потому Ученому комитету нужно с великим тщанием осуществлять выбор книг для повсеместного распространения, рассматривая последние «по буквальному содержанию и духу», руководствуясь при этом Священным Писанием, которое в вышеуказанном Наставлении позиционируется как «источник всего» [См.: 4. С. 10].

С позиций тогдашнего, а уж тем более нынешнего просвещенного разума можно сколько угодно иронически, презрительно даже относиться к такого рода предписаниям, но до тех пор, пока данные установки составляют мировоззренческие основания официального документа, они являются руководством к действию!.. Вспомним в прошлом героического фронтовика, а в мирное время — осторожного бухгалтера (блестательная роль А. В. Папанова!) из кинофильма Андрея Сергеевича Смирнова «Белорусский вокзал», не позволяющего своему молодому и инициативному начальнику хоть в малости отступить от финансового законодательства. Считаете ту или иную инструкцию устаревшей —

добейтесь, чтобы ее отменили, коли уж вы такой энергичный, — примерно так говорит принципиальный бухгалтер «передовому» руководителю, вызывая всеобщее уважение зрителей. Но ведь, если вдуматься, Рунич ведет себя аналогично: давайте, мол, сначала признаем как ложные наши религиозные максимы, тогда сами собой снимутся все замечания по сочинению Куницына, ведь нельзя же сидеть на двух стульях!..

Рассматриваемая книга, утверждает Дмитрий Павлович, «... есть не что иное, как пространный кодекс прав, присвоаемых какому-то естественному человеку, и определений совершенно противоположных учению Св. откровения. Везде чистые начала какого-то непогрешимого разума признаются единственною, законною проверкой побуждений и деяний человеческих. Здесь мирогражданство, по существу своему, почитается происходящим из тех же начал, на каких основано и самое право естественное. Здесь утверждается, что нет истин самостоятельных, по которым бы определять возможно было понятие о добре и зле, о дозволенном и недозволенном. Здесь говорится о каком-то внутреннем чувстве, похожем на совесть» [4. С. 13–14]. А ведь согласно принятой идеологии недопустимо «публичное преподавание наук по безбожным системам», российское юношество, эти молодые, «способные к принятию первых впечатлений сердца и умы» не должны в духовном строительстве своей жизни следовать понятию «... о мнимой возможности сделать человека

совершенным посредством одной языческой нравственности» [4. С. 16]!.. Спектр претензий Рунича к труду Куницына весьма широк, включая как этический аспект (почему, например, автор не называет имен тех исследователей, на чьи взгляды опирается?.. Замечание, похоже, актуальное во все времена!..), так и идейное содержание как таковое. Касательно последнего Рунич высказывает, например, следующие замечания:

«Здесь утверждается (в книге Куницына. — В. В.), что совокупление людей для достижения общей цели не может иначе произойти, как через договор, ибо никто не имеет первоначального права принуждать других желать того, чего сам желает и действовать для целей, им назначенных. Здесь супружество почитается союзом между двумя лицами различного пола для *исключительного сожития* (часть II, лист 29, § 285). Здесь допускается *наложничество*, названное браком, заключенным на *временное сожитие*, по началам права не признаваемое незаконным, но только противным почему-то какой-то нравственной природе человека. Ниже (§ 294) брачный договор между ближними родственниками не почитается у места потому только, что онный противен каким-то внутренним должностям человека. В случае же брака между такими лицами предполагается, что какое-то благородное чувствование родственного расположения пожертвовано будет какому-то другому чувствованию нижнего разряда, хотя, впрочем, по началам права естествен-

ного доказать и нельзя, существует ли в природе врожденное отвращение между восходящими и нисходящими родственниками, между братьями и сестрами. Ниже (§ 306) одна обязанность воспитывать детей признается основанием родительской власти над детьми, а в § 310 определяется срок родительской власти, которая должна уменьшаться вместе с обязанностью воспитывать детей, когда они получают достаточные силы к труду и употребление разума, при котором могут уже располагать своими поступками сами, и потому выходят из родительской власти, а родители перестают иметь обязанность их воспитывать. Право сие о браке, власти родительской и повиновении детей, высокое существо такого естественного человека заимствует от животных бессловесных. Се человек есть!» [отчет Д. П. Рунича Ученому комитету цит. по: 4. С. 15].

Анализ книги Куницына не входит в нашу задачу, потому приведем лишь один фрагмент из нее, свидетельствующий, что у государства в лице его чиновников были основания побеспокоиться как о прочности государственного института, так и о безопасности своих подданных от анархического произвола. А. П. Куницын, как и некогда Радищев (что, к слову, более всего и возмутило Екатерину Великую, а вовсе не «антикрепостнические» мотивы «Путешествия из Петербурга в Москву»!), по сути позволяет человеку вторить самосуд, совершать убийство, реализуя свое «естественное право» на безопасную жизнь: «§ 89. Право на

жизнь предполагает право защищать оную против нападения других людей. Если человек не может иначе сохранить жизнь свою, как умерщвлением несправедливого нападателя, то разум представляет ему и сие право; ибо в сем случае жизнь невинного находится в противоречии с жизнью виновного (нападателя); тот или другой непременно должен лишиться оной: по закону разума признает справедливым, чтобы жизнь невинного сохранена была чрез пожертвование жизни виновного» [6. С. 58].

Большинство (!) членов Ученого комитета согласилось с представленным мнением Д. П. Рунича, книга Куницына была исключена из библиотеки, запрещена к продаже и изъята у частных лиц, которые уже успели ее приобрести (трудно сказать, насколько успешно осуществилось последнее, но намерение такое было высказано!). «Не я один признал философию Куницына для юношества вредною и опасною, — подчеркивает Рунич роль с и с т е м ы в принятии решения, — она признана таковою правлением и министром, который один имел власть окончательно действовать» [2. С. 61].

«Буквоедская», а иначе говоря — принципиальная позиция Рунича произвела впечатление (неоднозначное, но это уже иной вопрос!) и в обществе, и в Министерстве духовных дел и народного просвещения, руководство которого решило использовать обнаружившиеся качества Дмитрия Павловича при проверке «вредного возмутительного» преподавания в Санкт-Петербургском университете

«наук статистики, всеобщей истории и философии», получившей широкий резонанс как «дело профессоров».

Непосредственным поводом для проверки учебно-воспитательной работы в Санкт-Петербургском университете стал факт нарушения дисциплины в университетском благородном пансионе. Недовольные увольнением одного из преподавателей, воспитанники пансиона публично выразили свое возмущение (инициатором называли брата нашего великого поэта — Левушку Пушкина) [См.: 2. С. 63]. В Министерстве предположили, и с этим был полностью согласен директор университета Д. С. Кавелин, что спровоцировать протест воспитанников мог вольнодумный дух преподавания и так называемое «свободомыслие».

Выполняя предписание министра А. Н. Голицына (Рунич впоследствии постоянно подчеркивал, что действовал не по собственной инициативе!), Дмитрий Павлович 3, 4 и 7 октября 1821 года провел в университете «чрезвычайные заседания» конференции (по статусу — примерно то же, что в настоящее время Ученый совет вуза, в ведении конференции находилась вся учебная работа; административным же руководителем университета был директор, статский советник Дмитрий Александрович Кавелин, активно помогавший Руничу), во время которых рассматривалось (на основании конспектов студентов, а также по книгам и записям лекций самих профессоров) содержание лекций Раупаха, Германа, Галича и адъюнкта Арсеньева на

предмет соблюдения законности и лояльности к сложившемуся политическому положению вещей. Скажем несколько слов об основных участниках таких далеких уже событий [емкие характеристики сотрудников университета дает, например, профессор В. В. Григорьев, см.: 3. С. 14–26].

Ординарному профессору всеобщей истории, преподававшему еще и немецкую словесность, Эрнсту Вениамину Соломону Раупаху было 36 лет, из которых около пятнадцати он провел в России. Обращаю внимание на эти цифры вот для чего: несмотря на отнюдь не преклонный возраст и долгую работу детским воспитателем в частном доме, Раупах так и не выучил русский язык, свои лекции в университете читал на латинском. Само по себе это ни хорошо и ни плохо, однако свидетельствует все же, на мой взгляд, что Россия, а следовательно, наши нравы, традиции, обычаи так и не стали близкими для немецкого специалиста. Известно, что Раупах писал пьесы для немецкого театра, призывал своих соотечественников к восстанию против Наполеона... Ничего, понятно, нет зорного в преданности своей исторической родине, мы говорим о проявлении уважения к стране, которая на долгие годы приютила, предоставила работу. Право, не могу объяснить, почему за пятнадцать лет профессор так и не освоил русский язык!.. По отзывам слушателей, Раупах «вполне научно» читал древнюю историю, но при изложении событий Средневековья и Нового времени не выходил за рамки

известных в то время учебных пособий [см.: 3. С. 15].

Ординарный профессор статистики *Карл Федорович Герман* трудился в России с 1755 года — преподавал в Морском кадетском корпусе, потом — в 1805-м — стал адъюнктом статистики при Академии наук, с 1807 года — профессор педагогического института... Герман — замечательный статистик, у него немало заслуг перед российской наукой (к слову, русским языком этот профессор владел вполне уверенно!): в 1806 году он впервые начал издавать на русском «Статистический журнал», в 1808-м выпустил — опять же, впервые в России! — учебник «Теория статистики»... Лекции Германа были популярны, слушателей влекли в аудитории не только их глубокое содержание, но и духовная аура Карла Федоровича — человека светлого, благородного, с чистой душой, устремленной к всеобщему благу...

Талантливейшим философом был *Александр Иванович Галич*, выше всего ставящий ученые занятия, стремящийся как можно быстрее «отделиться» от всего, что им каким-то образом мешало... Думается, неумение и нежелание как-то реагировать на жизненные «обстоятельства» обусловили странное, удивившее многих поведение Галича во время «чрезвычайного заседания», о чем мы еще скажем.

Адъюнкт-профессор географии и статистики *Константин Иванович Арсеньев* был последователем Германа и в преклонении перед наукой, и в

понимании назначения ученого; он поражал коллег и студентов разнообразием, многоплановостью своих интересов и знаний...

В «деле профессоров» во всем благородстве характеров раскрылись профессор *Михаил Андреевич Балугьянский* — высококвалифицированный ученый-экономист, во многом благодаря ему в России стала активно развиваться новая для тех лет наука — политическая экономия; *Моисей Гордеевич Плисов* — экстраординарный профессор кафедры политической экономии, финансов и коммерции; молодые профессора восточной филологии *Жан-Франсуа Деманж* и *Франсуа-Бернар Шармуа*, державшиеся во время «судилища» весьма независимо... Словом, следует согласиться с авторитетным специалистом в области истории образования В. В. Григорьевым, который утверждал, что «... по достоинству преподавательских в нем сил, университет наш (Санкт-Петербургский. — В. В.), если и не превосходил другие Русские университеты того времени, то ни в каком уже случае не уступал им. Научные заслуги и доказанные на деле знания и дидактические способности большей части профессоров, при том стремлении к исследовательности и критицизме, вынесенном из Германии, которое отличало некоторых из них, могли служить верным залогом счастливой будущности Университета ...» [3. С. 26].

Три вышеупомянутых «чрезвычайных заседания» оказались тяжелым испытанием и в моральном, и в физи-

ческом аспектах: как с протокольной точностью указывал Рунич в отчете Голицыну: «... вопросы самые неуместные, рассуждения и заключения к настоящему предмету не относящиеся, пререкания и прения самые неприличные положили основание и продолжили заседание первого собрания с 10 часов утра до 9 вечера; второго — от 11 утра до 4 пополудни и третьего от 6 вечера до 4 часов по полуночи» [Цит. по: 4. С. 19–20]. Наверное, Рунич прав в своем возмущении по поводу «неуместности» и даже «неприличия» некоторых поднимаемых вопросов, однако удивляет его наивное непонимание того, что реакция ученого сообщества на ситуацию вполне естественна. Как во все времена и во всех идейных столкновениях «власти» и «оппозиции», дискутировался, говоря метафорически, вопрос о том, кто более любит Россию?.. Диспут, в принципе исключая победителя. Поясню, что имею в виду. Каждая сторона отстаивала свое так или иначе понимаемое «право» и считала, что именно она «знает, что делает». Рунич повел себя, как представитель власти, чьи намерения не обсуждаются, а распоряжения выполняются; действуя на основании официального предписания, Дмитрий Павлович не мог допустить, чтобы правомочность правительства кем-то ставилась под сомнение, подобное — прерогатива исключительно Государя!.. Видимо, чиновник Д. П. Рунич совершенно прав в своем понимании логики существования «командной» управленческой системы!..

Между прочим, примерно так же руководила и КПСС!.. Помнится, однажды меня, редактора многотиражной газеты крупного предприятия оборонного ведомства, вызвали для чего-то в отдел пропаганды и агитации горкома партии. В стране вовсю шла горбачевская «перестройка», поэтому я решил, что нежего отвлекаться от работы ради партийных функционеров... В горком все же позвонил, узнать, зачем я понадобился?.. Заведующий отделом раздраженно ответил, что все сообщит на месте, мол, сегодня еще такая система, сложится другая — никто и вызывать не будет...

Профессор Балугьянский (до начала «дела профессоров» он был еще и ректором университета, сам отказался от должности, вместо него ректором назначили заслуженного профессора географии Евдокима Филипповича Зябловского) задал Руничу примерно такой же вопрос, что и я заведующему отделом горкома: «... какие суть вилы правительства, и с какими намерениями требуются от профессоров ответы?». И услышал в ответ опять же, совсем как я, недовольные упреки чиновника в «забвении благопристойности» [см.: 4. С. 20–21]. Итак, прибыв в университет, Рунич ведет себя, как наделенный властью чиновник (так и есть!), действия которого не обсуждаются. Могло ли дальнейшее действие развиваться не так, как оно пошло?.. Да, конечно же, окажись на месте Рунича другой — более терпимый, более психолог, склонный к компромиссам, в общем — менее чинов-

ник!.. Однако Дмитрий Павлович был именно чиновником, в этом его достоинство, ценимое системой, но в этом же и недостаток на взгляд тех, кого не устраивали жесткие системные рамки!..

Профессоров Санкт-Петербургского университета обидел приказной тон, который взял Рунич, и вообще вся процедура проверки конспектов, содержания лекций, публичного обсуждения и необходимости какого-то в чем-то оправдания... Они справедливо считают себя «не последними людьми» в России, работающими во имя просвещения страны, заслуживающими признательности, уважения и доверия... Им, ученым, лучше, чем чиновникам, известно, что и как нужно преподавать!.. Словом, правы все — и не прав никто, потому что не поделились друг с другом своей долей ответственности за общее дело!.. Достойным своего высокого положения оказался, пожалуй, только Государь, посетовав по поводу всего произошедшего: «Жаль, что я в таком святом деле погорячился!» [Цит. по: 2. С. 64] (приводя слова Государя, Рунич ссылается на личное письмо к нему князя А. Н. Голицына).

Административной амбиции Рунича профессора противопоставили свое академическое самолюбие, в результате «чрезвычайные заседания» превратились в изнуряющую борьбу нервов. Причем в буквальном смысле: потрясенный происходящим профессор М. А. Балугьянский на заседании 3 октября впадал в обморок, а ординарный профессор кафедры химии и

физики Михаил Федорович Соловьев, выйдя поздно вечером из университета, вместо того, чтобы отправиться домой на 6-ю линию, каким-то образом оказался в Коломне, откуда матросы все же доставили его домой в совершенной подавленности ... [Об этом: 3. С. 37]. Организационные накладки начались сразу же: 3 октября на заседание не явился секретарь конференции экстраординарный профессор *Бутырский* — прислал записку, что болен... Сходу назначили секретарем профессора *Плисова*, однако Моисей Гордеевич столь явно выражал недовольство происходящим и замедлял ход заседания, что уже на следующий день — 4 октября — Рунич поручил составление протокольного журнала ординарному профессору Толкачеву... «Эстафету» интеллектуального саботажа от Балугьянского (о его «неприличном» вопросе мы уже упомянули) принял профессор Раупах, который пустился в долгое рассуждение по поводу того, что, поскольку он не видит возможности отвечать на поставленные вопросы, следовательно, никакой закон не может принудить его выполнить то, что он сделать просто не в состоянии... Филолог Шармуа, недавно прибывший в Россию француз, принялся выяснять, по какому праву министерский чиновник Рунич вообще задает им вопросы,, В ходе заседания профессора начали объяснять свои взгляды, а вместо конкретного ответа на вопрос — многословно и детально уточнять его формулировку... Такова картина в целом, в действительности же она, разумеется, гораздо более

сложна и противоречива: не всем сотрудникам университета понравилось поведение Шармуа, не все решительно отвергли обвинения Рунича... Да в каком современном вузе не случается ситуаций, когда страсти накаляются до предела!..

Участников конференции удивил поступок Александра Ивановича Галича, который, не возражая против чего-либо, только сказал, что «... сознавая невозможность отвергнуть или опровергнуть предложенные ему вопросные пункты, просит не помянуть грехов юности и неведения» [Цит. по: 3. С. 37]. В своем отчете Рунич описывает данную сцену, не сдерживая эмоций, можно даже сказать, восторженно: «Поступок экстраординарного профессора Галича, изъясненный в протоколе чрезвычайного заседания 4 числа и поразивший все собрание, не подлежит суду человеческому. Внутренность сердца одному Богу известна. Наружность совершенно на стороне его, и никто не решится бросить на него камень. Общее собрание университета возложило на меня ходатайствовать у вашего сиятельства о сей блуждающей овце дома Израилева, которую великий пастырь овец, поколику слепотствующий ум человеческий судить может, кажется подъял на рамена свои. И я сладостнейшей поставлю себе обязанностью к просьбе университета присовокупить и мою убедительнейшую об оказании Галичу испрашиваемой ему милости. Время покажет чистоту и искренность его обращения; с радостью и готовнос-

тью берусь лично наблюдать за тем, и за величайшее счастье почту, если он докажет на опыте то, в чем настоящее положение его подает некоторый повод сомневаться. Строгая осторожность будет руководствовать меня в дальнейшем определении рода ученых его занятий по университету. Галич дал мне сверх того обещание в непродолжительном времени изготovit изданную им *Историю систем философских* с опровержениями, а в предуведомлении описать самое свое обращение и тем торжественно запечатлеть чистоту и истину оногo!

Сознание профессора Галича лучше всяких доводов свидетельствует, что опасные и вредные учения, в которых профессора Герман, Раупах, Галич и адъюнкт Арсеньев обвиняются, действительно были в университете допущены, — сколько бы злоумышление противное доказывать не усиливалось. Да отнесется сие торжественное признание в лжемудрии ко славе Спасителя мира, которого учение есть одно истинное!» [4. С. 25–26].

В том же отчете Рунич сообщил и о сделанных университетской конференцией выводах: «Со всем тем, как противная сторона не усиливалась оstantовить действия благотворных распоряжений вашего сиятельства и положений главного правления училищ, истина восторжествовала, и учения профессоров Германа и Раупаха большею частию членов *условно*; ординарного профессора Галича и адъюнкта Арсеньева *положительно* признаны опасными и вредными; сами же они, как преподаватели, кроме Галича, ус-

ловно, не заслуживающими доверия» [4. С. 25].

Из двадцати членов конференции семеро признали своих коллег «вполне виновными», а остальные «... допускали виновность их только в том случае, если будет положительно доказано, что выписки из лекций, к уличению их представленные, справедливы; или же вовсе отказывались от подачи мнений, на том основании, что обвиняемым не дано ни малейших средств к оправданию, вопреки не только нравственному чувству, но и существующим постановлениям» [3. С. 36–37]. Таким образом, необходимое большинство голосов Д. П. Руничу получить удалось...

Конечно, наука ценна сама по себе, процесс научного поиска должен осуществляться без оглядки на чье-то мнение и возможные запретительные санкции, для ученой среды должна быть естественной свобода мнений и т. д. Все так!.. Однако жизнь общества в целях его нормального и безопасного развития регламентируют определенные предписания, нарушение которых недопустимо с точки зрения обеспечения порядка. Так вот, с позиций тогдашних критериев, что «вредно» и что «полезно», принятых в российском государстве, Рунич, видимо, был прав!.. Совершенно справедливо и двадцать лет спустя после «дела профессоров» Дмитрий Павлович обратил внимание на бесспорный факт, что «судьбу бывшего университета и осужденных преподавателей решил не я, а министр и главное училищ правление — не по тайному моему извету,

а по долговременном исследовании дела, по документам, не подлежащим сомнению!» [2. С. 65]. Однако в истории образования именно Рунич остался с ярлыками «мракобеса», «ретрограда», «гонителя» и т. п., что вполне объяснимо: система не осуждает самого себя, но вот отдельных исполнителей «сдаёт» в целях «сглаживания» ситуации — дескать, намерения были самые благие, но некто неверно понял, неправильно доложил, потому и решение в итоге оказалось ошибочным, не самым адекватным!..

Известная личность эпохи Александра I, выдающийся дипломат, известный писатель Александр Скарлатович Стурдза по существу согласился с формальной правотой Д. П. Рунич: «Нельзя было не усмотреть много худого в этих лекциях, для меня, впрочем, не новых, ибо еще в 1817 году, выслушав вступительную лекцию Раупаха в Педагогическом институте, я было заспорил с Уваровым против его любимца и прямо обличил его вредное направление в обзоре всемирной истории. Куницын тоже причастен был ложному учению». Но разбор «дела», замечает Стурдза, должен был идти более корректно, без «придиорок»!.. «Обе стороны были неправы», — заключает многоопытный чиновник [5. С. 280].

Удаленные из университета Раупах, Герман и Арсенев потребовали предать их суду, коли уж они «преступники»; члены Главного Правления училищ, которым ничего не оставалось, как попытаться быть твердыми и последовательными, постановили продолжить «дело профессоров» уже

в уголовном порядке. Однако министр А. Н. Голицын похоже растерялся и принялся ходатайствовать об окончательном решении в Комитете Министров, где вообще вся эта университетская «разборка» не вызвала особого понимания и желания реально вмешиваться. Член Государственного Совета, председатель департамента гражданских и духовных дел *Николай Семенович Мордвинов* высказался по поводу возможности предания профессорам уголовному суду, что «... если не будет делано различия между подозрением и преступлением, и по каждому доносу безразборно предавать уголовному суду, то все чиновники в России могут найтись под судом, и ни один честный, с малейшим благородием человек не пожелает принять на себя никакой должности» [Цит. по: З. С. 38]. *Алексей Андреевич Аракчеев*, могущественный приближенный Государя, ответственный за военное строительство в России, с этим мнением согласился (хотя лично никакой симпатии к Мордвинову не испытывал). Не смолчал и *Сергей Семенович Уваров*, обратившийся с эмоциональным письмом к императору, в котором просил наказать и его, если профессора действительно в чем-то виновны...

Чтобы не уронить престиж власти, выйти более или менее с «хорошей миной» из сложившейся ситуации, Комитет Министров уполномочил рассмотреть претензии профессорам, создав специальную комиссию, которая вроде бы так и не провела ни одного заседания [см.: З. С. 38], а в феврале 1827 г. Высочайшим повелением Николая I

дело было приказано считать окончательным... А еще ранее, весной 1824-го, был отправлен в отставку Голицын — император Александр Павлович, дружески относившийся к нему, вынужден был принять такое решение, поскольку и мистицизм Голицына, и сложившаяся ситуация в системе образования, которую резко ухудшили конфликты в Санкт-Петербургском и Казанском университетах, воспринимались и в обществе, и во властных кругах все более негативно...

Дела давно минувших дней... Так уж ли важно для нас сегодня, кто и что говорил и как себя повел в «деле профессорам» 1821 года почти двести лет назад?.. Убежден: нужно и важно, как всякий факт нашей истории, наши обычаи, традиции... Конечно, лучше бы этого «дела» не было, хотя сколько раз уже говорилось о неправомерности постановки подобного вопроса в сослагательном наклонении!.. Случившееся вполне объяснимо в контексте того времени, из которого до нас доносится голос Дмитрия Павловича Рунича, волею судьбы оказавшегося на острие событий и твердо следовавшего официальным религиозно-монархическим принципам государственного устройства: «Я должен был по совести и присяге обнаружить то, что я находил в деле государственном вредным, ответственную и пред совестью моею и пред моим Государем и законом за последствия вверенного мне управления; но за распоряжения высшего моего начальства, собственно им придуманные и мне предписанные к исполнению меры, один я исключительно осужден быть не могу» [2. С. 65].

Список литературы

1. Воспоминания Д. Н. Родионова // Русская старина. Август, 1898 год. Книга VIII. — СПб. : Типография Товарищества «Общественная польза», 1898. — С. 389–391.
2. Записка отставного действительного статского советника, ордена Святого Владимира 2-й степени Большого Креста и Святой Анны кавалера Рунича // Исторические бумаги, собранные Константином Ивановичем Арсеньевым. Приведены в порядок и изданы академиком П. Пекарским. Приложения. Приложение 1. — СПб. : Типография Императорской Академии наук, 1872. — С. 61–69.
3. Императорский С.-Петербургский университет в течение первых пятидесяти лет его существования: Ист. записка, сост. по поручению Сов. ун-та проф. по каф. истории Востока В. В. Григорьевым. — СПб. : Типография В. Безобразова и К°, 1870. — 679 с.
4. Материалы для истории просвещения в России. Магницкий. Е. Феокистова. — СПб. : В типографии Кесневина, 1865. — 227 с.
5. О судьбе Православной Церкви Русской в царствование императора Александра I-го (Из записок А. С. Стурдзы) // Русская старина. Февраль, 1876. — СПб. : Типография В. С. Балашева, 1876. — С. 266–288.
6. Право естественное, сочиненное профессором Императорского лицея Александром Куницыным. — СПб. : В типографии Иос. Иоаннесова, 1818. — Ч. III. — 136 с.

З. А. Каргина

**ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ
СИСТЕМЫ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ
В РОССИИ:
ДВА «ЗОЛОТЫХ ПЕРИОДА»**



УДК 37.018.4

ББК 74.03(2)

Для понимания современных проблем дополнительного образования детей и прогнозирования приоритетов его дальнейшего развития необходимо осмыслить его историю. Аналитический обзор советского периода становления и развития системы дополнительного образования детей составляет содержание данной статьи.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, внешкольная работа, внешкольное образование, исторический опыт.

Z. A. Kargina

**HISTORY OF FORMATION OF THE SYSTEM
OF ADDITIONAL CHILDREN EDUCATION
IN RUSSIA. TWO "GOLDEN PERIODS"**

To understand modern problems of additional children education and predict its future development priorities it's necessary to understand its history. Analytical review of Soviet period of the development and establishment of the system of additional children education is the content of this article.

Keywords: additional children education, after-school work, after-school education, historical experience.

*Внешкольная работа с детьми
в СССР в 1920–30-е годы —
этап интенсивного формирования
государственной системы*

1920–30-е годы можно назвать «золотым периодом» становления системы дополнительного образования детей. Это время бурного расцвета и

формирования государственной системы внешкольной работы с детьми (далее по тексту — ВР), основу чего составили:

— в социально-политическом плане становление нового советского государства, новой экономики, промышленности и т. д.;

— в социокультурном плане создание новой государственной системы общего образования, новой социалистической культуры.

На основе первых научно-теоретических разработок и осмысления опыта работы с детьми в начале 1920-х годов были сформулированы *основные задачи ВР*: а) развитие способностей и интересов детей; б) повышение их интеллектуального уровня и творческой активности; в) приобщение детей к основам культуры; г) развитие их самостоятельности [23]. Впервые были определены и *принципы ВР*: добровольность участия детей в работе, их самодеятельность и самоуправление, массовость, учет интересов детей и удовлетворение их запросов, воспитание в коллективе.

Начальный этап становления государственной системы ВР — период педагогических экспериментов. Так, например, А. С. Макаренко в условиях трудовой колонии им. М. Горького и трудовой коммуны им. Ф. Э. Дзержинского разработал методы клубной работы с детьми [25; 26]. С. Т. Шацкий разрабатывал идею преобразования школы в культурный комбинат, который будет представлять собой несколько ступеней школы (соответствующих начальной и средней школам, техникуму и вузу), к которым присоединены культурные учреждения для правильного времяпровождения детей — театр, кино, библиотека, клуб, мастерские и др. [38].

Г. А. Казанская, обобщая опыт работы советской школы в 1920-е гг., описывает так называемую студийную систему, в условиях которой весь учебный материал изучался учащими-

ся самостоятельно в специально организованных лабораториях [16]. В ходе аналогичных экспериментов у ряда педагогов (А. М. Арсеньев, Ф. Ф. Королев и др.) начала формироваться позиция приоритетности ВР в условиях школы над ВУ, стали появляться идеи замены школы клубом, студией. Так, например, в системе Костромского ГорОНО все школы 2 ступени были преобразованы в клубы, где учащиеся вместо классов распределялись согласно интересам по кружкам, а обязательное прохождение школьных дисциплин было ликвидировано; в условиях Петроградского ГубОНО был разработан «Школьный план единой трудовой школы» (подписанный А. В. Луначарским), согласно которому все самостоятельные детские клубы закрывались, а учебные занятия продлевались на три часа, в течение которых все учащиеся должны были посещать занятия в школьных кружках и клубах. На основе такого опыта решением коллегии Наркомпроса (1925 г.) во всех школах **I и II ступеней** был введен клубный день, свободный от учебы и предполагающий организацию кружковых занятий и массовых общественных дел. [22; 29; 39]

Начало 1920-х гг. стало периодом создания пионерской организации. Решением **V съезда РКСМ** (Москва, октябрь 1920 г.) всем комсомольским организациям вменялось в обязанность оборудовать для создаваемых пионерских отрядов клубные помещения. Так, например, на базе пермского клуба «Муравейник» были созданы первые детские коммунистические группы, которые впоследствии объединились в пионерскую дружи-

ну им. К. Либкнехта; в Москве клуб «Пчелка» был преобразован в Дом пионеров им. Павла Андреева, а клуб детей «Трудовая коммуна» — в центральный Дом пионеров. С этого момента начинается создание Дворцов и Домов пионеров как новой формы ВУ. Одной из основных функций деятельности Дворцов и Домов пионеров являлось идеологическое воспитание: они рассматривались как центры пионерского движения [36].

В 1920-е гг. страна бурно технически развивалась, что сразу же «откликнулось» в содержании ВР. Получило свое начало движение юных техников: в Домах пионеров, при пионерских отрядах начинают создаваться технические кружки и мастерские; а в 1926 г. в Москве был проведен сбор юных техников, на котором было объявлено о создании Центральной детской технической станции. Это стало началом создания сети специализированных станций юных техников [28].

В 1920-е годы появляется еще одна новая форма ВУ, связанная с развитием пионерского движения в СССР, — пионерский лагерь. 16 июня 1925 г. торжественно был поднят флаг Всесоюзного пионерского лагеря «Артек», который первоначально был создан как опытное учреждение оздоровления и воспитания детей общества Красный Крест РСФСР и его «Службы здоровья». В своей структуре лагерь сохранял особенности пионерской организации, а одной из главных его задач считалось общественно-политическое воспитание детей. Большое значение придавалось также трудовому воспитанию и оздоровлению детей [20]. В 1930-е гг.

в рамках «похода школ за техническими знаниями» стали развиваться политехнические лагеря, в содержание работы которых входило выполнение детьми технического проекта. В этот же период началось укрупнение и централизация лагерей («лагерь-фабрика», «лагерь-казарма»), которые ряд исследователей считали прообразом будущего детского социалистического города (Л. Бочкин). К концу 1930-х гг. в стране сложились основные типы летних объединений: 1) массовый пионерский лагерь; 2) санаторный пионерский лагерь; 3) профильный лагерь; 4) интернациональный лагерь; 5) школьный лагерь [Там же].

В 1920—30-е годы расширяется и становится более разнообразной сеть профильных ВУ. Появляются такие учреждения, как Дом художественного воспитания (1925 г.), Центральная станция детских развлечений (1928 г.), Стадион юных пионеров (1934 г.), Детская игротека, Детская железная дорога, Дом колхозных ребят, детские сады и парки, детские площадки, детские пароходства, детские дома культуры (1932—1940 гг.) [2; 6; 10; 11; 17; 18; 37].

В начале 1930-х гг. увлечение пионеров Челюскинской эпопеей вылилось в массовую организацию географических кружков, которых к 1934 г. только в школах Москвы насчитывалось свыше 2 тысяч [7]. В этот же период новый импульс получила туристско-экскурсионная работа со школьниками: в 1930 г. состоялась первая Всесоюзная конференция по данной теме; в 1932 г. коллегия Наркомпроса РСФСР приняла постановление, в котором ставилась зада-

ча каждой школе включить в учебный план и расписание школы минимум проведения местных экскурсий; в 1934 г. Наркомпрос РСФСР совместно с ЦК ВЛКСМ создают Центральную детскую экскурсионно-туристскую станцию, наделяя ее организационно-методическими функциями. Вскоре в областях и краях РСФСР начинают создаваться свои областные Детские экскурсионно-туристские станции, и к 1941 г. только в Российской Федерации их насчитывалось 54 [21].

Определенный стимул к расширению сети ВУ дали решения первой сессии Государственного ученого совета (май 1929 г.), в которых была «наряду со школьной системой намечена система ВУ» [35. С. 73]. К середине 1930-х гг. необходимость развития сети ВУ официально определялась, во-первых, невозможностью развертывать внеурочную работу в самой школе (школы работали в 2–3 смены); во-вторых, недостаточным охватом детей пионерским движением.

Усиление идеологического воспитания учащихся предопределило изменение концептуальных подходов к ВР с детьми. Ее задачи в этот период формулировались следующим образом: 1) борьба за вовлечение всех детей в школу, ликвидация неграмотности; 2) организация досуга детей через проведение массовой культурно-просветительной работы; 3) оздоровление ребят и окружающего быта; 4) включение детей в социалистическое строительство, участие их в мероприятиях партии и советской власти [9]. Принципы ВР в этот период были сформулированы Н. К. Крупской, по

мнению которой: а) ВР не должна быть продолжением школьной учебы; б) она должна охватывать всех детей; в) внешкольный работник должен строить свою работу так, чтобы она развивала индивидуальность ребенка и формировала умение быть коллективистом; г) следует всячески развивать инициативу детей, помогать им в их творческой работе, максимально использовать игру; д) участие в кружках должно быть добровольным; е) необходима дифференциация детских интересов, содействие подростку в выборе профессии. [Цит. по: 8]

В 1920–30-х гг. ВР становится важной частью общего процесса коммунистического воспитания, и поэтому она поддерживается различными управленческими действиями со стороны государства. *Во-первых*, в системе Наркомпроса организуются несколько общественных педагогических объединений – Совет художественного воспитания (1924 г.), Комиссия по детской книге (1926 г.), Совет по ВР (1929 г.), основой для которых стала организационно-методическая помощь органам народного образования по вопросам ВР с детьми. *Во-вторых*, разрабатывается серия документов, направленных на развитие ВР: Постановление ЦК РКП (б) «О пионерском движении» (1924 г.), Постановления ЦК ВКП (б) «О состоянии и ближайших задачах пионер-движения» (1928 г.) и «О работе пионерской организации (к 10-летию пионерской организации)» (1932 г.), Постановление Совета народных комиссаров РСФСР «О мероприятиях по развертыванию ВР среди детей в 1933 г.» (1932 г.). Данными документами определялось включение

пионерской организации в систему воспитательной работы школы, а развитие ВУ — как базы пионерской организации. Это повлекло изменение приоритетов деятельности ВУ: они становятся центрами инструктивно-методической и политико-массовой работы со школьными пионерскими дружинами. Учебно-воспитательная (кружковая) работа отодвигается на второй план и перестает быть значимой частью работы ВУ.

К концу 1930-х гг. в основном сложилась государственная и общественная система ВР, фундамент которой составляла сеть разнообразных по типам ВУ. К тому же в этот период система ВУ обладала финансовыми ресурсами, достаточными для непрерывного расширения своих масштабов. Это было обусловлено тем, что на нее возлагались задачи идеологического воспитания подрастающего поколения и предупреждения детской безнадзорности. Основными содержательными направлениями ВР стали: идейно-политическое, интернациональное, атеистическое, эстетическое, трудовое воспитание [1]. Постепенно ВУ становятся центрами территориальных воспитательных систем, объединяющими вокруг себя общеобразовательные учреждения и вовлекающими в процесс воспитания детей различные организации и социальные структуры.

Но в истории ВР отразились и трагические страницы жизни страны, а наряду с позитивными проявились и негативные тенденции. Единая трудовая школа, создаваемая в Стране советов как эталон справедливости, равенства, возможности полноценного образования всеми детьми, обернулась на прак-

тике единообразием, средством нивелирования личности, монополизмом государства на обучение и воспитание. В массовой практике страны задачи ВР стали постепенно трансформироваться из образовательных в организационные, а ВР начинает рассматриваться как воспитательные занятия и культурно-просветительские массовые мероприятия, проводимые во ВУ [1; 9].

Ряд постановлений ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» (1931 г.), «О пионерской организации (1932 г.), «О педагогических извращениях в системе Наркомпроса» (1936 г.) и др. радикально изменили облик системы общего образования и ВУ: жесткий централизованный контроль по всем направлениям, тотальная унификация и регламентация, идеологизация обучения и воспитания, установка на единомыслие и дисциплину [1; 12]. Всероссийское совещание по ВР (1933 г.) решительно осудило чрезмерное увлечение изобретательством, делая ставку на «массовость работы». Усугубил негативную ситуацию приказ Наркомпроса РСФСР «О порядке обслуживания школьников ВР» (1934 г.), в котором было признано недопустимым в школах проведение олимпиад и организация детских университетов культуры. [11; 32; 33]

Отрицательно сказалась на развитии детского технического творчества отмена трудового обучения в школах (1937 г.). В этих условиях ВУ сосредотачивают всю деятельность внутри своих лабораторий, ориентируясь на работу с наиболее одаренными детьми. Негативное влияние на развитие ВР оказали и такие антинаучные акции, как разгром краеведения, сельскохо-

зйственной и экономической наук в 1930-е гг. [12; 28]

В этот период руководство страны придает серьезное значение ВР как средству идеологического воспитания детей, но констатирует «исключительное отставание ВР среди детей от общего роста школ». [31. С. 10–12]. На Всероссийском совещании по ВР (Москва, 1938 г.) было отмечено, что ВР стала отсталым, самым забытым и запущенным участком; лишь в отдельных школах констатировалась хорошо организованная педагогами-энтузиастами клубно-кружковая работа с детьми [36].

Обобщая итоги данного этапа становления государственной системы ВР, необходимо констатировать, что наряду со значительными позитивными результатами (расширение сети и большое разнообразие ВУ, определение концептуальных организационных и научно-педагогических оснований их деятельности) жестко обозначились негативные тенденции, сохранившиеся в работе учреждений на долгие годы — идеологизированность деятельности, преобладание организационно-массовых мероприятий над учебно-воспитательными, выдвигание на первый план инструктивно-методической работы, направленной «вовне».

Особенности внешкольной работы с детьми и подростками в СССР

в военные и послевоенные годы (1940–50-е гг.)

В годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) в стране продолжали действовать около 1000 ВУ. Содержание их работы было перестроено к условиям военного време-

ни: создавались оборонные кружки (занятия по гражданской обороне); столярные и слесарные мастерские ВУ выполняли производственные заказы; кружковцы шефствовали над госпиталями; на занятиях декоративно-прикладных кружков ребята готовили «подарки» фронтовикам, на занятиях в технических кружках подростки осваивали необходимые «гражданские» профессии — телефониста, телеграфиста, киномеханика и др. [5; 9].

В военные годы впервые было проведено несколько Всесоюзных пионерских акций: Всесоюзный смотр «Юные техники — в помощь фронту», сбор лекарственных трав, сбор металлолома. Новый импульс в годы войны получило тимуровское движение. Так, например, Новосибирская станция юных техников организовала тимуровские мастерские, которые ремонтировали семьям фронтовиков радио- и электроаппаратуру, посуду, изготавливали несложную мебель и др.

В *первые послевоенные годы* главной задачей стало восстановление и расширение сети ВУ. И к концу 1940-х гг. в системе народного образования насчитывалось 1846 ВУ, а к 1951 г. — уже 2121 [9].

Продолжением военно-патриотического воспитания, начатого в 1930-е гг., стало участие школьников в создании «Летописи Великой Отечественной», в операциях «Орден в моем доме», «Герои живут рядом», «Долг памяти», в походах, авто-мото-пробегах по местам боевых действий воинских частей и партизанских отрядов «Дорогами подвига», в поиске неизвестных героев и увековечении имен павших воинов, организации работы

музеев «Боевой Славы». Важнейшую роль в воспитании подрастающего поколения в это время стали играть военно-спортивные игры «Зарница», «Орленок», в которых участвовали сотни тысяч пионеров и школьников [24].

В 1940-е годы развитие ВР с детьми было поддержано управленческими документами: решения Всероссийского совещания по народному образованию (1945 г.); приказы Министерства просвещения РСФСР «Об улучшении внеклассной и ВР с учащимися» (1947 г.) и «О развитии ВР работы с детьми» (1948 г.) определили приоритетные направления развития ВР — улучшение туристско-экскурсионной работы, расширение массовой и кружковой работы в области художественного воспитания, физкультуры и спорта.

В 1950-е гг. расширение сети ВУ продолжалось ускоренными темпами: например, если до 1952 года ежегодно открывалось от 35 до 60 ВУ, то только в одном 1953 году было открыто 170 ВУ. Возникают новые типы внешкольных объединений: клубы юных пожарных, моряков, механизаторов и др.

В начале 1950-х гг. стимулом к развитию детских лагерей стало принятие «Положения о загородном пионерском лагере» (1951 г.) как детском ВУ под эгидой профсоюзов. Постепенно сложилась их следующая типология: детский оздоровительный лагерь (загородный, городской), санаторный лагерь (летний, круглогодичный), профильный лагерь, лагерь детских и юношеских организаций (пионерского и комсомольского актива), лагерь труда и отдыха [20].

Одним из приоритетов во ВР в 1950-е гг. стало массовое распространение детского туризма. Этому способствовало включение туризма в единую Всесоюзную спортивную классификацию (1949 г.), установление разрядных спортивных нормативов (в том числе и юношеских разрядов) по туризму, утверждение значка «Юный турист» (1954 г.) [21].

В 1950-е гг. был принят целый ряд основополагающих документов по ВР, среди которых: постановление Совета министров СССР «Об упорядочении сети, введении типовых штатов и установлении должностных окладов работникам ВУ» (1952 г.), «Положения о внешкольных детских учреждениях Министерства просвещения РСФСР» (1953 г.), Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958 г.). В названных документах подчеркивалось значение внеклассной и ВР с детьми, определялись пути их развития, содержание, формы и методы работы ВУ.

В этот период целый ряд документов по ВР был принят и руководящими органами Всесоюзного Ленинского коммунистического союза молодежи (ВЛКСМ) и Всесоюзной пионерской организации им. В. И. Ленина (ВПО): Постановления пленумов ЦК ВЛКСМ «О мероприятиях по улучшению работы пионерской организации им. В. И. Ленина» (1957 г.) и «Примерный перечень умений и навыков для пионеров» (1958 г.), Постановления Центрального совета ВПО «Об улучшении работы ВУ в связи с законом «Об

укреплении связи школы с жизнью» (1959 г.) и «О дальнейшем развитии инициативы и самостоятельности в ВПО им. В. И. Ленина» (1960 г.). Обобщенный анализ названных документов позволяет выделить в качестве приоритетов улучшение руководства работой ВУ через закрепление за каждым учреждением шефской комсомольской организации, а также содействие в привлечении к работе ВУ общественных и творческих организаций.

В то же время, в 1950-е годы обозначился целый ряд негативных тенденций во ВР с детьми: ярко выраженная патриотическая направленность ВР в 1940-е годы сменяется к 1950-м годам чрезмерной парадностью, преобладанием массовых форм работы ВУ за счет снижения роли клубной, кружковой и индивидуальной деятельности по интересам; появилась практика записи в кружки только по рекомендации из школы (от классного руководителя или совета пионерской дружины); работа по типовым учебным программам и в рамках массовых всесоюзных мероприятий не позволяла ВУ учитывать местные условия их деятельности (специфику национальных, географических и экономических особенностей республики, области, края); все более ослаблялась связь ВУ со школой, что приводило к дублированию в их работе содержания и форм учебной и воспитательной деятельности.

Обобщая результаты данного этапа развития системы ВР с детьми, необходимо констатировать: как ни парадоксально, но именно военные и первые послевоенные годы превратили ВУ снова в «центры для детей», где они могли получить полезные знания,

умения и навыки, поучаствовать в социально значимой работе. Но к концу 1950-х гг. деятельность ВУ не только вновь вернулась в «прежнее русло», но и в значительной степени сделала недоступными внешкольные занятия для значительной части учащихся (неблагополучных, неуспевающих и др.).

*Внешкольная работа с детьми
и подростками в СССР
в 1960–70-е годы —*

*этап окончательного становления
государственной системы
1960–70-е годы стали вторым
«золотым периодом» в истории ВР,
что было предопределено:*

— в социально-политическом плане демократизацией общественной жизни в стране («хрущевская оттепель»);

— в социокультурном плане бурным развитием технической мысли («научно-техническая революция»), началом космического века.

Именно научно-техническая революция оказала значительное влияние на развитие ВР с детьми в начале 1960-х гг.: начинают активно создаваться новые типы ВУ технического профиля — детские автотрассы, клубы моряков, речников и полярников, клубы юных космонавтов, военно-технические школы. Расширяется сеть станций юных техников [9].

В этот же период активизируется деятельность школьных клубов: начинают создаваться общешкольные клубы (контролирующие всю ВР в школе), узкопрофильные клубы («Юных путешественников», «Юных следопытов» и т. д.), широкопрофильные клубы (комсомольские и пионерские) [40].

В 1960-е гг. по стране начинают появляться школьные лесничества, периодом наивысшей активности которых станут 1970—80-е гг. Юные лесоводы занимались большой практической деятельностью: проводили опытно-исследовательскую работу по лесоводству и вели пропаганду природоохранных знаний среди школьников и населения [14].

К этому же периоду относится создание новых типов ВУ — Домов комсомольца и школьника, Военно-спортивных клубов. Важным событием в истории ВР стало открытие 1 июня 1962 г. нового Московского городского дворца пионеров и школьников на Ленинских горах, который с первых дней существования стал организационно-методическим центром пионерской и ВР. Именно по инициативе дворца в 1960-е гг. был организован ряд всесоюзных пионерских мероприятий: День памяти юных героев-антифашистов, кампания «Пионеры СССР — Вьетнаму», Всесоюзная трудовая операция «Чукотка» и др. Все эти мероприятия имели прямое отношение к ВУ, так как перед ними ставилась задача методического и организационно-массового обеспечения политизированных акций [9].

Результатом стало изменение общей ситуации и приоритетов деятельности ВУ к концу 1960-х гг.: на них (особенно на Дома пионеров) органами народного образования, руководителями комсомола и пионерской организации возлагается задача «помощи школе», а также руководство (понимаемое в то время как контроль) всей воспитательной деятельностью школы, работой пионерской дружины и школьной комсомольской организации.

Именно в 1960-е гг. вновь становятся актуальными научно-педагогические труды выдающихся деятелей ВР с детьми. Опираясь на идеи А. С. Макаренко, И. П. Иванов разрабатывает методику коллективной творческой деятельности, первой «лабораторией» которой стала школа пионерского актива «Коммуна юных фрунзенцев» (на базе Дома пионеров Фрунзенского района Ленинграда). Благодаря «КЮФ» в Советском Союзе получили широкое распространение разнообразные по содержанию и форме коллективные творческие дела, а уже летом 1962 г. был проведен первый коммунарский сбор во Всероссийском пионерском лагере ЦК ВЛКСМ «Орленок» [11; 13].

В 1970-е гг. продолжается интенсивное развитие научно-технического творчества учащихся: увеличивается количество кружков и клубов технического профиля, появляются новые виды технического творчества — радиоэлектроника, автоматика, телемеханика, космонавтика; начинают формироваться научные общества учащихся, первым из которых стало городское научное общество учащихся, созданное в Челябинске под руководством А. З. Иоголевича. Наиболее известными научными обществами учащихся в стране стали «Малая Тимирязевская академия» в Москве, Крымская малая академия наук «Искатель», «Малая лесная академия» в Карелии и мн. др. В 1975 г. в Москве состоялся Первый Всероссийский слет актива научных обществ учащихся [1; 15].

В 1970-е гг. в рамках интенсивного развития в стране детского кино во ВУ создаются детские киностудии,

организуются пионерские кинотеатры и школьные киноклубы, начинают проводиться смотры-конкурсы детских фильмов [3; 4].

С середины 1970-х гг. новый импульс к развитию получает ВР в школе: появляются новые типы образовательных учреждений — школа-комплекс. Так, например, в 1975 г. в Белгородской области начала действовать Яснозоринская школа-комплекс под руководством М. П. Щетинина, которая объединяла в своей структуре общеобразовательную, спортивную, хореографическую, музыкальную школы, клубы юных техников и натуралистов. В школе-комплексе был введен «свободный час», в течение которого каждый ученик обязательно должен был заниматься в выбранном им детском творческом объединении [36].

В 1970-е гг. в рамках идеологического воспитания граждан социалистического общества во ВУ создаются особые структуры — ленинские музеи, залы, комнаты; для детей организуются экскурсии, походы, путешествия по ленинским местам, по дорогам гражданской и Великой Отечественной войн, на ударные комсомольские стройки. Идеологическая направленность находила свое выражение в тематике детских праздников, содержании учебного процесса детских коллективов [11].

В этот период продолжается проведение организованных ВЛКСМ всесоюзных пионерских акций: Всесоюзные марши пионерских отрядов «Всегда готов!», «Салют, Победа!», «Берем с коммунистов пример», «Идем дорогой Ленина, дорогой Октября!» и др. В рамках названных социально-идеологических проектов ВУ играли роль

организаторов: методисты ВУ разрабатывали содержание конкретных дел, а педагоги-организаторы проводили районные и городские мероприятия идейно-политической направленности.

В 1960—1970-е гг. был принят целый ряд документов, затрагивающих проблемы ВР с детьми: решения XV съезда ВЛКСМ (1966 г.), Постановления ЦК ВЛКСМ «О деятельности Челябинского Дворца пионеров» (1970 г.), «О Литовском Дворце пионеров» (1971 г.) и «О Киевском Дворце пионеров» (1973 г.); постановления правительства СССР «О завершении перехода ко всеобщему среднему образованию молодежи и дальнейшему развитию общеобразовательной школы» (1972 г.), «Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании» — специальный раздел «О внешкольном воспитании» (1973), «О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательной школы и подготовке их к труду» (1977 г.). Названные документы определяли значение ВР для всестороннего развития личности, необходимость повышения качества работы ВУ, необходимость подготовки школьников к труду в сфере материального производства.

В рассматриваемый период был проведен ряд научно-педагогических мероприятий, ориентированных на развитие ВР с детьми: а) были созданы типовые учебные программы практически по всем существующим в то время направлениям и видам ВР с детьми; б) регулярно проводились общественные смотры ВУ, ставшие частью системы обобщения и распространения

передового опыта; в) проводились научно-теоретические конференции и семинары по проблемам внешкольной и пионерской работы с детьми.

В целом, необходимо констатировать, что к концу 1970-х гг. завершается формирование государственной системы ВР с детьми. ВУ стали одним из основных институтов социального воспитания: усилилась их методическая роль в распространении педагогических знаний, в пропаганде наиболее активных форм воспитательного воздействия и индивидуализации работы с детьми, усилилась роль ВУ в координации всей воспитательной работы в социуме.

В содержании деятельности ВУ четко выделились четыре основные функции:

1. Создание условий для социального (гражданского) самоопределения школьников через участие в системе районного и городского самоуправления (районные и городские пионерские и комсомольские штабы и клубы), в разнообразных социальных мероприятиях (трудовых и природоохранных акциях, краеведческой работе, общественных смотрах и др.).

2. Обеспечение профессионального самоопределения школьников в процессе учебно-кружковой работы.

3. Создание условий для развития контактов учащихся на межличностном, межшкольном, межрегиональном и международном уровнях (от первичных форм самоуправления до международных смен в пионерских лагерях общесоюзного уровня — «Артек», «Орленок» и др.).

4. Формирование духовного образа жизни через влияние на содержа-

ние и формы проведения свободного времени детей.

В то же время к концу 1970-х гг. проявились и негативные тенденции во ВР с детьми:

— **заформализованность** кружковой работы и отрыв ее от реальных потребностей детей (типовые программы для ВУ не давали возможности учитывать региональные особенности, актуальные интересы детей и т. д.);

— дублирование деятельности кружков и клубов в школах и ВУ;

— **чрезмерная политизация** всей работы ВУ (включение в содержание воспитательного процесса кружков изучения материалов партийных и комсомольских съездов и т. д.);

— **стремление к «поголовному охвату»** школьников ВР (учащихся насильно заставляя посещать занятия объединений, а педагогов — руководить кружками и клубами) [34].

Обобщая итоги данного этапа развития системы ВР, необходимо констатировать, что она окончательно сложилась как государственная структура с четко определенными целями и функциями, стала центром организации социально-политического воспитания подрастающего поколения.

Особенности внешкольной работы с детьми и подростками в 1980-е и начале 1990-х гг.

В 1980-е гг. происходят значительные изменения в политической и социокультурной ситуации страны:

— постепенно ослабевает влияние пионерской и комсомольской организаций в образовательных учреждениях;

— наблюдается бурный рост разнообразных молодежных объедине-

ний (особенно неформальных) политической и патриотической направленности;

— первые годы перестройки внушают надежду на обновление всей общественно-политической жизни страны.

Изменения общей ситуации в стране предопределили обновления во ВР, отразившиеся в ряде новых тенденций: а) расширяется учебно-кружковая работа и постепенно складываются шесть образовательных направлений ВР — художественное и декоративно-прикладное творчество, физкультурно-оздоровительная работа, эколого-биологическая деятельность, туризм и краеведение, техническое творчество; б) более разнообразными и менее политизированными становятся массовые мероприятия, организуемые ВУ; в) появляются образовательные комплексы, включающие ВУ: например, дошкольное учреждение — школа — ВУ, школа — ВУ — учреждение культуры (спорта), несколько ВУ; г) в школах и ВУ начинается активное создание различных по тематике музеев (в противовес тематическому однообразию в предыдущие годы); д) расширяется работа со взрослыми через организацию семейных клубов, клубов выходного дня, семейных праздников и др. [27].

В 1980-е гг. продолжает активно развиваться детское техническое творчество, поддерживаемое государством. В соответствии с Постановлением Совета министров РСФСР «О мерах по дальнейшему развитию детского технического творчества в РСФСР в свете основных направлений реформы общеобразова-

тельной и профессиональной школы» (1986 г.) в работу с детьми вовлекались Академия наук СССР (для постановки конкретных практических задач юным исследователям), втузы (для участия профессорско-преподавательского состава, аспирантов и студентов в организации технических, конструкторских кружков, научных обществ учащихся), промышленность (для увеличения производства предметов для детского технического творчества), Министерство бытового обслуживания населения (для организации проката инструментов и оборудованных рабочих мест для занятий техническим творчеством) [30].

Постепенно начинает изменяться концепция деятельности системы ВР. Например, ее задачи в этот период формулировались следующим образом: а) формирование у детей высоких эстетических вкусов и нравственных идеалов; б) заслон безыдейности и низкопробной духовной продукции; в) эффективная пропаганда социалистического образа жизни [19].

В то же время, в работе ВУ продолжают сохраняться и сложившиеся направления деятельности. В 1980-е годы организуются последние Всесоюзные пионерские акции: «Пятилетка трудовых пионерских дел», операция «Уренгой», соревнование «Миллион — Родине», операция «Зернышко», операция «Пионерская ферма» и др. ВУ по статусу продолжают оставаться инструментально-методическими центрами пионерской работы: оказывают методическую помощь учителям и вожатым, организуют работу районных и городских штабов, ведут подготовку пионеров-инструкторов.

Новое направление развития в 1980-е гг. получила ВР в школе. Например, авторский проект школы, «открытой в мир» (А. Н. Тубельский), предполагал организацию общения учащихся с различными специалистами (музыкантами, инженерами, «мастеровыми» и др.) в рамках клубов [36].

Постепенная демократизация социально-политической обстановки в стране способствовала выработке соответствующих *принципов* организации внеклассной и ВР: добровольность в выборе форм и направлений занятий; их общественная направленность; опора на инициативу и самостоятельность детей; вовлечение их в активную деятельность; использование романтики и игры; четкая организация воспитательной работы; охват всех учащихся внеклассной и ВР; учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся [1].

В 1980-е гг. был принят ряд документов партии и правительства (касающихся проблем ВР), отражающих противоречия данного периода. В 1984 г. вышло Постановление Пленума ЦК КПСС и Верховного Совета СССР «О реформе общеобразовательной школы», которое определяло целый ряд нововведений (экономическое воспитание, компьютеризация, создание внешкольных комплексов, развитие клубов по интересам по месту жительства), оказавших значительное позитивное влияние на деятельность ВУ. Но уже в 1985 г. были изданы приказ Министерства просвещения РСФСР «О едином режиме дня в общеобразовательных школах РСФСР» (в кото-

ром определялось единое расписание работы в школах и ВУ), постановления ЦК КПСС «О мерах по улучшению использования клубных учреждений и спортивных сооружений» и «О партийном руководстве работой по осуществлению реформы общеобразовательной и профессиональной школы в Горьковской области», в значительной мере повторяющие «постановляющие» позиции многих предыдущих документов по проблемам ВР с детьми.

Обобщая результаты развития системы ВР с детьми в 1980-е — начале 1990-х гг., необходимо констатировать, что содержательные изменения в деятельности ВУ в значительной мере создали предпосылки к последующему изменению их статуса: становлению как полноценных образовательных учреждений дополнительного образования детей.

Общий анализ советского периода развития ВР позволяет сделать следующие выводы:

- в стране была создана государственная система ВР, не имеющая аналогов в мире;
- сформировалась своеобразная «сфера детского досуга», позволяющая удовлетворять разнообразные потребности и интересы учащихся;
- были созданы условия для профессиональной ориентации школьников через занятия в различных по тематике и направленности детских объединениях;
- сложилась система педагогической поддержки социального становления детей и подростков через систему клубов и участие школьников в разнообразных социально значимых мероприятиях.

Список литературы

1. Абрамухова, В. В. Инновационные подходы в деятельности учреждения дополнительного образования как средство его развития : дис. ... канд. пед. наук / В. В. Абрамухова. — Ростов-н/Д., 1997. — 279 с.
2. Адлер, И. Летние площадки: для учащихся начальной школы: опыт Москвы / И. Адлер. — М. : Учпедгиз, 1935. — 31 с.
3. Баранов, О. А. Пионерский кинотеатр имени А. П. Довженко / О. А. Баранов // Народное образование. — 1962. — № 5. — С. 72—75.
4. Баранов, О. А. Школьный кино-клуб / О. А. Баранов // Воспитание школьников. — 1971. — № 1. — С. 78—80.
5. Внеклассная и внешкольная работа с учащимися в условиях военного времени / сост. А. М. Гельмонт. — М. : Наркомпрос РСФСР, 1941. — 5 с.
6. Глязер, С. Детские сады и парки: практич. мат-лы по оборуд., оформл. и орг-ции досуга в дет. парках, садах, скверах и на площадках / С. Глязер. — М. : Изд. и ф-ка юнош. книги изд-ва «Молодая гвардия», 1937. — 114 с.
7. Голованов, В. П. Современные социально-педагогические основы развития системы дополнительного образования: на материалах г. Москвы дис. ... канд. пед. наук / В. П. Голованов. — М., 2000. — 172 с.
8. Голованов, В. П. Становление и развитие отечественной системы дополнительного образования детей: исторические уроки и задачи / В. П. Голованов // Внешкольник. — 2008. — № 5. — С. 14—18.
9. Голованов, В. П. Становление и развитие региональной системы дополнительного образования детей в современных социокультурных условиях / В. П. Голованов. — М. : Центр «Школьная книга», 2001. — 224 с.
10. Гололобов, Н. Дом колхозных ребят. — М. : Молодая гвардия, 1937. — 80 с.
11. Евладова Е. Б., Логинова Л. Г., Михайлова Н. Н. Дополнительное образование детей: уч. пособ. для студ. учрежд. сред. проф. образ. — М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2002. — 348 с.
12. Егорова А. В. Социально-педагогические условия развития дополнительного образования детей в России : дис. ... канд. пед. наук / Н. Гололобов. — М., 2004. — 195 с.
13. Иванов, И. П. Воспитывать коллективистов: из опыта работы школ Ленинграда и Ленинградской области / И. П. Иванов. — М. : Педагогика, 1982. — 80 с.
14. Ивин, В. Д. Лесу помогаем — у леса учимся: из опыта работы школьных лесничеств на Смоленщине / В. Д. Ивин, Т. В. Жаворонкова // Внешкольник. — 2007. — № 5. — С. 56—59.
15. Иоголевич, А. Э. Дорогой творчества / А. Э. Иоголевич // Народное образование. — 1993. — № 3. — С. 86—91.
16. Казанская, Г. А. Становление образовательно-воспитательного процесса советской школы в 20-е годы XX века / Г. А. Казанская // Педагогический профессионализм в современном образовании: мат-лы III Межд. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 21—22 февр. 2007 г.) / под науч. ред. Е. В. Андриенко. — Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2007. — С. 389—396.
17. Клусов, Н. П. Пионерские стадионы / Н. П. Клусов, А. А. Цуркан. — М. : Молодая гвардия, 1984. — 128 с.
18. Ковалева, А. И. Система внешкольных учреждений СССР в 20-е годы / А. И. Ковалева // Идеино-политическое воспитание учащихся: сб. науч. тр. — М. : [б.и.], 1977. — С. 106—108.
19. Коваль, М. Б. Педагогика внешкольного учреждения / М. Б. Коваль. — Оренбург : Южный Урал, 1993. 62 с.
20. Коваль, М. Б. Становление и развитие системы воспитательной деятельности внешкольных объединений : дис.

... д-ра пед. наук / М. Б. Коваль. — М., 1991. — 332 с.

21. Константинов, Ю. С. Детский туризм в России: очерки истории: 1918—1998 гг. / Ю. С. Константинов. — М.: ЦДЮТур РФ, 1998. — 176 с.

22. Костин, А. К. Система дополнительного образования детей в социокультурном развитии региона : дис. ... д-ра пед. наук / А. К. Костин. — М., 2007. — 589 с.

23. Луначарский, А. В. Революция и Внешкольное Образование / А. В. Луначарский // Внешкольное образование. — 1919. — № 2—3. — С. 3—5.

24. Мазыкина, Н. В. Воспитать патриота Отечества / Н. В. Мазыкина, А. Л. Монахов // Внешкольник. — 2003. — № 7—8. — С. 42—44.

25. Макаренко, А. С. Клубработа / А. С. Макаренко // Сочинения. В 7 тт. Т. 2. Марш 30-го года (повесть). — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. — С. 104—110.

26. Макаренко, А. С. О направлении и формах клубной работы на 1930—1931годы / А. С. Макаренко // Сочинения. В 7 тт. Т. 7. Публицистика. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. — С. 473—479.

27. Митина, И. И. Педагогические основы взаимодействия внешкольных учреждений со школой : дис. ... канд. пед. наук / И. И. Митина. — М., 1971. — 208 с.

28. Никулин, С. К. Становление и развитие системы технического творчества учащихся / С. К. Никулин // Внешкольник. — 2003. — № 7—8. — С. 38—41.

29. О введении клубного дня в школах I и II ступени: циркуляр НКП РСФСР от 28.III.1929 // Ежедневник Наркомпроса РСФСР. — 1925. — № 15. — С. 9—11.

30. О мерах по дальнейшему развитию детского технического творчества в РСФСР в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы: пост. Совета министров РСФСР от 5.03.1986 № 91 // Библиотека нормативно-правовых актов СССР. — Режим доступа: www.libussr.ru — Дата обращения : 11.02.2013.

31. О мероприятиях по развертыванию внешкольной работы среди детей в 1933 г.: пост. СНК РСФСР от 26.XII.1932 // Собр. узакон. и распоряж. раб.-крест. прав-ва РСФСР. — 1933. — № 3. — Ст. 10. — С. 10—12.

32. О порядке обслуживания школьников внешкольной работой: приказ Наркомпроса РСФСР от 30.03.1934 № 250 // Бюллетень Наркомпроса РСФСР от 20.04.34. — № 12. — С. 5.

33. Об итогах Всероссийского совещания по вопросам внеклассной и внешкольной работы с детьми: приказ Министра просв. РСФСР от 13.10.1952 № 1039 // Сб. приказов и распоряж. Мин-ва просвещ. РСФСР. — 1952. — № 42. — С. 19—24.

34. Паладьев, С. Д. Клубный коллектив в системе воспитательной работы школы : дис. ... канд. пед. наук (13.00.01) / С. Д. паладьев. — М., 1989. — 205 с.

35. Печатников, А. Первая сессия Государственного учебного совета / А. Печатников // Педагогическая квалификация. — 1929. — № 4. — С. 72—75.

36. Полукаров, В. В. Теория и практика организации клубной деятельности учащихся : дис. ... д-ра пед. наук / В. В. Полукаров. — М., 1994. — 405 с.

37. Пригожин, Ю. Советская детвора: детский дом культуры им. Павла Морозова / Ю. Пригожин. — М.: Московский рабочий, 1937. — 116 с.

38. Романов, А. А. Проблема внешкольного воспитания детей в педагогическом опыте С. Т. Шацкого / А. А. Романов // Педагогика социально-культурной сферы: история, теория, практика: сб. науч. ст. / под науч. ред. Н. Н. Ярошенко, Е. В. Литовкина. — Рязань : РЗИ МГУКИ, 2001. — С. 31—41.

39. Смирнова Н. А. Педагогические возможности клубных форм работы в образовательном процессе современной школы : дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 1995. — 273 с.

40. Фролова Г. И. Организация и методика клубной работы с детьми и подростками. — М.: Просвещение, 1986. — 160 с.



А. М. Аллагулов

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

УДК 37.04
ББК 74.03(2)

В работе представлена методология историко-педагогического познания образовательной политики в России во второй половине XIX – начале XX века, выявлены ее нормативно-правовые основы.

Ключевые слова: образовательная политика, предпосылки формирования образовательной политики, нормативно-правовые основы формирования образовательной политики.

A. M. Allagulov

NORMATIVE AND LEGAL BASIS OF FORMATION EDUCATIONAL POLICY IN RUSSIA IN THE SECOND HALF OF THE 19th – THE BEGINNING OF THE 20th CENTURY

The article presents methodology of historico-pedagogical cognitive process in the Russia in the second half of the 19th – the beginning of the 20th century and describes its normative and legal basis.

Key words: educational policy, basis of forming educational policy, normative and legal basis of the formation of educational policy.

Российское общество XXI века испытывает острую потребность в современном и качественном образовании, соответствующем лучшим мировым образцам: возможности активного

участия всех субъектов образовательной политики в преобразованиях образовательной сферы; преемственности проводимых реформ в сфере образования с предшествующими этапами.

Согласно государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы (2012 г.), «миссией образования является реализация каждым гражданином своего позитивного социального, культурного, экономического потенциала». Это предполагает при разработке и реализации стратегии развития современной образовательной политики в России анализа сложившихся культурно-исторических традиций, обеспечив тем самым преемственность в современных модернизационных процессах в сфере образования.

В российской историко-педагогической науке конца XX — начала XXI века существенно переосмыслены сущность, содержание и направленность отечественного историко-педагогического процесса, в том числе в реализации основных направлений образовательной политики. Во многом это достигнуто благодаря обоснованию и творческому использованию новых теоретико-методологических основ историко-педагогического исследования.

Вместе с тем следует признать, что в историко-педагогической науке тематика, связанная с формированием образовательной политики в дореволюционной России, в основном представлена с позиции классово-идеологического подхода. Со второй половины XX века в историко-педагогической и исторической науке отмечается негативная оценка всего дооктябрьского периода. Таким образом, ценнейшее и на тот момент малоизученное историко-педагогическое

прошлое стало фактически запретной зоной для исследователей.

Обозначенные тенденции обуславливают потребность педагогической науки и практики в изучении культурно-педагогических основ формирования образовательной политики в исторической ретроспективе. Наиболее рельефно смещение векторов образовательной политики проявилось во второй половине XIX — начале XX века, когда происходили изменения мировоззренческих ориентиров (доминанта культурно-антропологической парадигмы), что привлекло внимание общественности к проблемам образования, способствовало «педагогизации» общественного сознания, стимулировало массовое педагогическое творчество и превращало образование в социальную и государственную ценность.

Актуальными для современной теории и практики образования являются следующие плодотворные идеи образовательной политики в России второй половины XIX — начала XX века:

1. Поиск национального образовательного идеала, интегрирующего современные достижения науки и техники, при сохранении духовно-нравственной направленности содержания образования. Отказ от прямого заимствования западного опыта.

2. Рассмотрение сферы образования, как «локомотива» модернизационных процессов в обществе и государстве.

3. Учет специфики российской цивилизации (геополитическая и социокультурная) при разработке теорети-

ко-методологических основ образовательной политики.

4. Стимулирование развития общественно-педагогического движения, способствующего педагогизации концептуальных основ государственной образовательной политики.

Однако анализ современной образовательной политики позволяет констатировать, что возникает насущная потребность в изучении проблемы формирования образовательной политики, взаимодействия ее субъектов, вопросов развития научно-педагогических концепций, обеспечивающих должное развитие системы образования, соответствующей российской ментальности.

В данной связи, историко-педагогическое осмысление процесса формирования теоретико-методологических основ формирования образовательной политики в России во второй половине XIX — начале XX века приобретает актуальный и значимый характер. Дальнейшая разработка и реализация современной образовательной политики не может продуктивно осуществляться без рефлексии генезиса ее формирования. В этом аспекте обращение к разработке теоретико-методологических оснований формирования образовательной политики в России во второй половине XIX — начале XX века является гарантом качества современной образовательной системы России в период ее активной модернизации.

Изучение феномена образовательной политики в России во второй половине XIX — начале XX века требует выявления предпо-

сылок ее формирования, обусловленных социальными и политическими изменениями в Российской империи. Реализация модернизационных проектов преобразований в государстве потребовала трансформации образовательной политики, выразившейся в вовлечение всех ее субъектов, и как следствие — педагогизации всех сфер жизнедеятельности общества.

Теоретико-методологическая основа исследования формирования образовательной политики основана на социосистемной исследовательской стратегии и совокупности подходов (модернизационный, цивилизационно-парадигмальный), принципов (исторический, принцип социального подхода), выступающие гносеологической целостностью и включающие исследовательские установки и средства изучения объектов в структуре историко-педагогической реальности (С. В. Бобрышов).

Социосистемная исследовательская стратегия в рамках философии образования позволила установить мировоззренческо-ценностный и регулятивно-целевой уровень целеполагания и регуляции такой сферы, как образовательная политика, включая ее идеологию, политику, организацию, обеспечение, управление.

Модернизационный подход в исследовании дал возможность осуществить поиск оптимального варианта формирования образовательной политики во второй половине XIX — начале XX века, **гарантирующего** возможность модернизации страны при сохранении стабильности государства; определения специфики рос-

сийских модернизаций, нашедшие, в частности, отражение в формулировании их моделей; объяснения механизмов формирования образовательной политики; установить характер взаимосвязей между переменными, характеризующими различные процессы в образовательной политике.

Цивилизационно-парадигмальный подход позволил трактовать процесс формирования образовательной политики в России во второй половине XIX — начале XX века как линейный к рефлексии его спиралеобразности; выявить особенности формирования образовательной политики через призму цивилизационного дискурса «Восток-Запад»; выстроить схему анализа формирования образовательной политики, исходя из ее внутренних закономерностей; определить совокупность наиболее общих идей и методологических установок, признаваемых на данном этапе истинными и разделяемых большинством научно-педагогического сообщества и властно-элитной политической группой; выделить закономерные этапы, по которым происходят коренные качественные перемены в общественном сознании и государственной идеологии, а на этой основе — в образовательной политике; представить развитие научно-педагогических концепций формирования образовательной политики.

Исторический принцип способствовал установлению преемственности в формировании образовательной политики с предшествующими этапами.

Принцип социального подхода дал возможность учитывать личностно-индивидуальные особенности

подвижников дела народного просвещения и господствующую идеологию в данный период.

Представим основные предпосылки формирования образовательной политики в России во второй половине XIX — начале XX века:

1). *Социальные:* изменение ценностных ориентаций населения Российской Империи, определившее эволюцию образовательных идеалов и реформы системы отечественного образования под воздействием буржуазных преобразований в XIX веке; борьба консервативных и либеральных сил с их отношением к ценностно-смысловым доминатам западной цивилизации, в том числе в организации системы народного образования; борьба против утилитарно-прагматического подхода в образовании и необходимости «возбуждения в молодом поколении серьезных умственных интересов, чуждых карьеризма и грубых практических расчетов»; научно-технический прогресс требовал подготовки грамотного кадрового состава для экономики и управления.

2). *Политические:* петровские преобразования первой четверти XVIII века потребовали усиления позиции государства — зарождение государственной образовательной политики; поиск оптимального варианта образовательной политики со стороны власти, гарантирующего возможность модернизации страны при сохранении стабильности государства; объективная необходимость в консолидации всех субъектов внутриполитических процессов в стране, и в первую очередь, общественную и

частную инициативу в дело народного просвещения («Предварительные правила народного просвещения», 23 января 1803 г.); рассмотрение реформы образования как локомотива всех осуществляемых правительством преобразований; осознание необходимости реформ у части дворянства, которые считали, что «...только через правительство у нас можно действовать и достигнуть каких-нибудь результатов» (К. Д. Кавелин, Б. Н. Чичерин) и готовность самой официальной власти к проведению реформ; убийство Александра II привело к изменению государственной идеологии — от теории официальной народности к идеологии «народного самоуправления», заключающейся в единении царя и народа без представительных учреждений и посредников в лице бюрократии или интеллигенции; подчинение всех учебных заведений одному ведомству — министерству народного просвещения; геополитический цивилизационный фактор (срединное положение России), обусловивший цивилизационную педагогическую идентификацию.

3). *Педагогические*: поиск национального образовательного идеала во второй половине XIX — начале XX века; духовно-нравственная направленность образования («утверждать в народе религиозные и нравственные понятия и распространять первоначальные полезные знания»); духовно-мировоззренческого контроль над образованием посредством гуманитарно-филологической культуры, определявшей большой объем древних языков в тех учебных

заведениях, которые развивались на основе концепции классического образования. Период 40-х годов XIX века характеризовался наивысшим подъемом классицизма — 41 % учебного времени уходило на изучение латинского и греческого языков; проникновение западной педагогической мысли, развивающейся в русле концепции «нового воспитания», как следствие, российская средняя школа сформировалась по образцу европейской (немецкой) (Е. Г. Лозинский, А. И. Яцимирский, С. Ф. Знаменский, В. Яковенко, Л. Д. Синицкий); развитие в педагогике взглядов на построение конструкций образовательной политики: общедоступность образования и построение его содержания на общечеловеческих ценностях; отказ от заимствования у Запада готовых теорий и формул, только лишь идеи и принципы (С. А. Левитин); взаимосвязь и взаимообусловленность политики и образования (Н. Е. Румянцев, Н. Н. Ильин, В. Яковенко); необходимость соединения «двух образованностей» — «православно-русской» и западноевропейской (И. В. Киреевский); гуманистическая направленность и демократизм системы образования во второй половине XIX — начале XX века, обусловившие появление в отечественной педагогике концепций свободного воспитания (К. Н. Вентцель, Л. Н. Толстой, С. Т. Шацкий); противоречие в содержательном аспекте преобразования образовательной политики: ориентация системы народного просвещения на культурно-антропологиче-

ческую парадигму (примат человека, формирование и развитие его способностей), при том, что общество ориентировано на социологическую парадигму развития (примат государственности, общности и коллективизма).

Историографический анализ отечественной и зарубежной теории и практики образования позволил выделить две модели в реализации образовательной политики:

— *англо-американская модель*, рассматривающая образование как личное дело каждого человека. Система образования характеризуется через понятие индустрии образовательных услуг;

— *немецко-русская модель*, основанная на государственном приоритете в образовании и предусматривающая доступность образования всем слоям населения. Главной движущей силой в развитии образования выступают государственные органы власти.

Матрица исследования проблемы формирования образовательной политики объединила специфику историко-педагогического исследования и тенденции закономерного поступательного перехода компонентов образовательной политики из одного состояния в другое, качественно новое.

Анализ нормативно-правовых документов Российской империи во второй половине XIX — начале XX века в сфере образования позволил установить законодательные основы формирования образовательной политики.

Согласно А. В. Овчинникову, законодательные акты закрепляли основополагающие направления образова-

тельной политики с учетом традиционалистских особенностей Российской империи, при сохранении имеющихся духовно-нравственных начал российской цивилизации и опосредованно влияли на разработку и развитие отечественной педагогической теории. При этом власть не могла не учитывать определенное политическое влияние представителей органов государственной власти и общественности при разработке нормативного документа.

В основу периодизации развития нормативно-правовых основ формирования образовательной политики в России во второй половине XIX — начале XX века положено хронологически последовательное решение проблем, составляющих предмет ведения органов государственной власти (периодизация А. В. Овчинникова).

Первый этап (вторая половина 50-х — начало 70-х гг. XIX века) — *реформационно-преобразовательный*, для которого была характерна выработка новых концептуальных основ образовательной политики, направленных на расширение представительства в ней общественно-педагогической и частной инициативы.

Основными направлениями нормативно-правового регулирования явились: преобразования государственного управления системой народного просвещения (1856 г.); развитие женского всесословного образования (1858 г.); улучшение организации учебного дела на местах (1860 г.); регулирование вопросов высшего образования (1863 г.); развитие системы начального образования в духе клерикализма (1864 г.); вопросы среднего

образования (1864 г.); изменения в законодательстве, касающиеся всех типов учебных заведений (первая половина 1870-х годов).

На втором этапе (начало 1870-х — 1880-е гг.) — *охранительно-просветительском* государство отстаивало необходимость «охранения дела народного образования от посторонних пагубных влияний». Изменения законодательства в области образования, положившие начало попыткам власти сузить веер поисков вариантов переустройства отечественной системы образования, ограничить вхождение модернизационных притязаний западного образца, добиваясь этого частичным обновлением путей традиционно-консервативного развития в условиях новой политико-правовой ситуации, сложившейся после принятия нового школьного законодательства в середине 60-х гг. XIX столетия.

Нормативно-правовые новации реализовывались по следующим направлениям: изменение Уставов гимназий и прогимназий ведомства Министерства Народного Просвещения (1871 г.); изменения законодательства о начальных народных училищах (1872 г.); принятие Устава реальных училищ (1872 г.), предусматривающее позицию Министерства народного просвещения — новая школа должна быть всеобщей, не зависящей от сословной и конфессиональной принадлежности учащегося; издание учеб-

ных планов и программ для гимназий (1872 г.) и реальных училищ (1873 г.), направленное на регламентацию жизни средней школы; вопросы взаимоотношений государства и церкви в вопросах народного просвещения (1882 г.), которые позволяют «обеспечить успех религиозно-нравственного развития народа, составляющего основу семейного, общественного и государственного благосостояния».

Третий этап (90-е гг. XIX в. — 1917 гг.) — *приспособительно-преобразовательный*, ориентированный на сохранении самой классической системы обучения. Для данного этапа в развитии законодательства было характерно: организация новых мероприятий по воплощению в жизнь основных положений школьного законодательства, систематизированного во второй половине 70—80-х гг. XIX столетия (1890 г.); ослабление влияния Церкви на просвещение народов государства (1893 г., 1896 г.); разработка проектов преобразований средней школы (начало XX века); незначительное расширение самостоятельности университетов (вводилось право выбора ректора и деканов, а также некоторое расширение прав советов университетов) (1905 г.); расширение прав учредителей средних общеобразовательных учебных заведений (1914 г.); попытка «связать все ступени школы в единый законченный комплекс» (май-июнь 1917 г.).

М. А. Гончаров

ЭВОЛЮЦИЯ
ГОСУДАРСТВЕННО-
ОБЩЕСТВЕННОГО
УПРАВЛЕНИЯ В СФЕРЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
В ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЙ
ПЕРИОД



УДК 37.04
ББК 74.03(2)

В статье рассматриваются сложные взаимоотношения государства и общества в сфере организации «учительской службы» и управления педагогическим образованием в России XVIII – начала XX в.

Ключевые слова: государство, общество, централизация, децентрализация, управление, учитель, законодательство, педагогическое образование.

M. A. Goncharov

THE EVOLUTION OF STATE-PUBLIC
MANAGEMENT IN TEACHER EDUCATION
IN THE PRE-REVOLUTIONARY PERIOD

In the article the complex relationship between the state and society in the sphere of "teaching service" or the teacher education in Russia XVIII – beginning of XX century.

Key words: state, society, centralization, decentralization, management, teacher, law, teacher education.

Среди проводимых в настоящее время в России реформ одно из значимых мест занимает административная реформа в сфере образования. Современная Россия в который раз стремится найти оптимальную форму государственного управления, и сегодня, как никогда, очевидна потреб-

ность создания новых эффективных управленческих механизмов. Однако реформы современного государства происходят с определенными трудностями, что отчасти вызвано недостаточной изученностью отечественного опыта организации механизмов управления образованием. На протяжении

тысячелетней истории Российского государства в силу особенностей развития общества органы управления отличались чрезмерной централизацией государственной власти, опирающейся на бюрократический аппарат, отсутствием развитой системы самоуправления. В то же время в истории России существовало достаточно много моделей и форм государственного и общественного самоуправления, давших положительный эффект для социально-экономического развития страны.

Рассмотрим государственно-общественное управление педагогическим образованием в исторической ретроспективе. Государственное управление в Киевской Руси было основано на обычаях и целесообразности действий. В нем преобладали недостаточно дифференцированные по видам управления составные элементы государственности (охранительное, административное, финансовое). Властные параллели переплетались и подменяли друг друга. На ранних стадиях развития государства функции управления осуществляли в основном отдельные должностные лица — «порученцы». Функции государства в этот период действовали в рамках распорядительных поручений по отдельным отраслевым направлениям. Лишь одна функция имела четкий и стабильный характер — правотворческая.

Первым государственно-общественным органом управления на Руси в X—XIII вв. являлось Вече (народное собрание). Подобная структура, основанная на равновесии властей, обеспечивала все жизненные функции в обществе. Вечевые собрания явля-

лись формой непосредственной демократии многочисленных общинных союзов до весьма позднего времени, когда боярская власть усилилась и Вече стало инструментом ее политики, приобретая регулятивные функции центральной власти. В связи с принятием христианства на Руси начинает зарождаться ремесло «наставничества», а первыми учреждениями, регулирующими сферу получения навыков «образования» являлись монастыри, которые готовили в своих стенах «насельников» [1. С. 168—178]. В специальных митрополичьих посланиях архиепископам и епископам давались указания об открытии училищ, содействии их деятельности и об особом внимании к отбору священнослужителей-учителей. Кроме того, в них давался перечень требований к священнику-учителю, и особое внимание обращалось на важность говорить в проповедях о необходимости обучения и отдаче детей в училища как мальчиков, так и девочек.

В «Истории Российской» В. Н. Татищева сообщается о том, что Всеволод Ярославич в Переславле, Суздале, Чернигове и Киеве «на училища подаяния давал», а приближенный князя книжник Василий в 1097 г. посетил Владимир-Волынский «смотрения ради училищ и наставления учителей» [12. С. 98]. Видимо, наставление учителей не исчерпывалось замечаниями и рекомендациями, высказанными во время «смотрения» училищ, но предусматривало наличие некоего свода педагогических требований и норм, выполнение- невыполнение которых становилось объектом

«смотрения», а также, вероятно, и существование определенной профессиональной подготовки или самоподготовки учителей к педагогической деятельности.

В XIV–XV вв. вечевые традиции развивались в условиях новой государственности. Княжеская власть усиливалась, приобретая характер центральной власти, а местное самоуправление обеспечивало социально-экономические потребности сообществ. На этом историческом отрезке центральная государственная власть способна была действовать, лишь опираясь на местное самоуправление. В условиях нарастания процессов централизации система органов государственного управления продолжала развиваться. Возрастали роль и значение верховной власти, которая постепенно трансформировалась в самодержавную форму правления. Этот процесс стал закономерным этапом развития феодальных отношений. Только сильная монаршая власть, с сильным бюрократическим аппаратом могла стать в центре организации всей социально-экономической жизни, подавив сопротивление центробежных тенденций. Правительственные чиновники осуществляли свои полномочия, взаимодействуя с должностными лицами выборных органов самоуправления. Часто государственные функции перекладывались на их плечи, а за собой государство оставляло лишь контрольные полномочия. Созданные в городах специальные государственные органы местного управления ведали городским делом, а также обеспечивали выполнение местным населением неко-

торых государственных повинностей. Но четкого разграничения полномочий между государственным управлением и общественным самоуправлением тогда не существовало. Примером могут служить формы оплаты труда священников-учителей. С середины XI в. из княжеской казны начинает выделяться особый оклад (деньги). Эта практика продолжала сохраняться до середины XIII в., а в отдельных княжествах до образования единого государства в середине XVI в. В период монгольского нашествия (сер. XIII–XV в.) происходило разорение монастырей и, как следствие, сокращение числа училищ, поэтому приходскому духовенству разрешалось уже в своих домах или домах прихожан учить грамоте, письму и счету. И плата за их труд происходила уже не из княжеской казны, а осуществлялась самими обучающимися «по их силам», т. е. платили, кто сколько мог. Такие священники и дьяконы стали называться «мастерами грамоты», которых иногда ошибочно характеризуют как светских лиц, занимавшихся частным промыслом.

С середины XVI в. на территории России начинают вводиться земские органы самоуправления на основе положений, принятых Земским собором (1549–1551). Результатом деятельности Собора было создание и принятие Соборного уложения (Стоглава). В компетенцию земских органов попадали сборы податей, межевые споры, мелкие гражданские дела, вопросы учительского ремесла. Земские органы описаны в литературе достаточно подробно. Однако в большинстве источ-

ников они отнесены к органам самоуправления. В то же время «Приговор царский о кормлении и о службах» (1555) придавал им статус «службы царской» — полномочий, делегированных на места верховной властью [11. С. 153]. Другим документом, регулировавшим деятельность земских органов, было «Соборное уложение о службе» (1556), которое оговаривало объем служебных обязанностей. Таким образом устанавливалось соотношение функций центральных и местных органов власти. Объективную основу отношений составляли сословные полномочия, характеризовавшиеся переходом от вотчинной системы управления к приказной, решительный поворот к которой происходит в начале XVII в. В постановлениях Стоглава отсутствует информация об учителях как о представителях особой социально-профессиональной группы. Известно лишь, что учительствовать должны были в основном священнослужители. Однако обученным и воспитанным юношам мог быть присвоен священнический чин и позволено заниматься учительством [3. С. 244].

Проблема возникновения приказной системы управления является одной из наиболее сложных в истории государственности дореволюционной России. Она возникла на базе обычных норм и сконцентрировала стремление государства упорядочить и усилить центральное управление. Приказная система прошла четкие стадии в своем развитии: приказа как разового поручения и приказа как государственного органа с самостоятельными структурными подразделениями. На данном

этапе произошло распространение государственных полномочий на места по видам деятельности. Многие Приказы не могли обойтись без административно-управленческой вертикали, доходящей до местного уровня. На местах Приказы представляли «избы», создаваемые на основе специальных указов. Таким образом осуществлялась административная связь с общественными органами власти. К середине XVII в. сформировалось около 50 Приказов, причем функции и полномочия их переплетались, становились нечеткими. Были Приказы, власть которых распространялась на все отрасли или даже на всю страну (Поместный, Посольский, Пушкарский). А были такие, которые управляли сравнительно небольшой территорией или отраслью (Ямской — связь, Разрядный — подготовка к ратному делу, Аптекарский — медицинская школа с подготовкой аптекарей). В основе образовательной политики государства лежала духовно-просветительская деятельность через создание рекомендательно-наставительных сочинений. Началось формирование учительства как социально-профессиональной группы [2. С. 97].

С установлением абсолютной монархии Петра I произошла перестройка государственно-общественных отношений в сфере управления. В это время были созданы Сенат, коллегии и другие государственные институты управления. Роль самоуправления в этот период заметно снижается, и делается попытка построения властной вертикали до самых мелких структурных единиц. Ярко проявляется

стремление сословий, обязательного элемента зрелого феодализма, законодательно закрепить свой правовой статус. Следствием этого процесса становится перестройка функций и полномочий многих органов государства и самоуправления [5].

Первая четверть XVIII в. была подготовительным периодом становления новых учреждений — коллегий. Образование коллегий вытекало из предшествующего приказного строя, так как большинство из них создавалось на базе приказов и являлось их правопреемниками. К концу первой четверти XVIII в. существовало 13 коллегий, которые стали центральными государственными учреждениями, формируемыми по функциональному принципу. При коллегиях зарождаются первые профессиональные начальные учебные заведения — Школа математических и навигацких наук, Артиллерийская, Медицинская. При Инженерной школе существовал отдельный класс геодезии, в котором готовили учителей для школы по специальным предметам [14. С. 4]. Кроме этого существовала Новгородская архиерейская школа (1715) — специальное образовательное учреждение, которое давало образование для занятия учительской службой. Основным документом, регулировавшим государственное-общественное управление, стал «Регламент, или устав Духовной коллегии» (1721). Отдельный раздел этого документа определял основные задачи государства в области образования и необходимость следовать европейским традициям воспитания и обучения. Также была учреждена

Герольдмейстерская контора (1722), которой вменялось создание и управление учебными заведениями («пока академии исправятся») для детей «знатных и средних дворянских фамилий» для обучения гражданским специальностям.

Важным шагом в становлении органов управления образованием явилось создание Академии наук (1724) [8. С. 9]. Перед академией ставились не только теоретические, но и практические цели: организация и управление зарождавшейся системой образования, разработка и распространение полезных практических знаний. В то же время Петербургская Академия наук, в отличие от западноевропейских, должна была стать не только научно-исследовательским, но и учебным заведением. Таким образом, соединение в одном учреждении организаторской, научной и учебной функций было мотивировано настоятельными нуждами страны.

Петровские реформы, а также естественный ход общественного развития, привели к следующим результатам: был установлен новый тип бюрократического управления, в какой-то степени чуждый России, где баланс властных полномочий неизбежно концентрируется в институтах государства. Эти преобразования устранили многие традиционные институты управления, сформировавшиеся естественным путем и присущие лишь русскому обществу, создали условия для подготовки национальных компетентных специалистов «хорошего гражданина, толкового служивого человека, профессионала», заложили

основы управленческих институтов в сфере образования.

После смерти Петра I (1725) созданная им система управления не изменилась. Усилились бюрократизация, коррупция, произошло снижение эффективности управления территориями. Соотношение центральной власти и местных органов управления существенным образом не изменилось. Значительный интерес вызывают мероприятия по повышению эффективности местного управления, проведенные Екатериной II. Свои идеи Екатерина II изложила в «Наказе» (1767), а также в своих записках. Труд ее воплотил и воспроизвел в некоторой степени идеи трудов «О духе законов» Ш. Монтескье, «О преступлениях и наказаниях» И. Беккариа [6. С. 611, 626, 646]. Таким образом, это были размышления о торжестве закона, разделении и балансе властей, роли государства и общества.

Однако попытки перенести опыт Западной Европы на российскую почву свелись в конечном итоге к усилению роли дворянства в центральном государственном и местном самоуправлении. Согласно указу Екатерины II от 14 декабря 1766 г., возникает специфический орган сословного дворянского управления — губернское дворянское собрание во главе с предводителем дворянства. Данный документ юридически закреплял привилегии дворян в области экономики и давал возможность создания органов дворянского самоуправления с целью влияния на государственную власть.

Важное место в администрации занимали первые государственно-об-

щественные органы управления образованием — Приказы общественного призрения, созданные в каждом губернском городе на основе закона об «Учреждении для управления губерний...» (1775). Приказ общественного призрения подчинялся напрямую императрице и Сенату, «ни к кому иному не подает рапортов и доношений». Он имел широкую компетенцию в области управления учебными и благотворительными учреждениями и привлекал на нужды образования дополнительные государственные денежные средства. Создание Приказа общественного призрения находилось в несомненной связи с личными убеждениями Екатерины II. Она надеялась, что новые учреждения будут комплектоваться людьми честными, старательными, знающими законы, и это положение попало в текст закона: ст. 380 «Учреждений» полна доброты, заботы и мягкости. «Человеколюбие», «благонравие», «попечение», «общественное благо» — употребление этих слов должно было способствовать деятельности, направленной на заботу о ближнем [4. С. 311].

Приказы общественного призрения в конце XVIII в. самостоятельно распоряжались средствами, собранными на нужды образования, и всеми статьями расходов на содержание училищ. Например, в генеральных отчетах Санкт-петербургского приказа имеются сведения о выделении средств учащимся учительской семинарии при Главном народном училище СПб. [13]. Кроме этого, приказ контролировал прием и увольнение учителей и профессоров, предоставление им

отпусков, отчасти наблюдал за ходом преподавания и деятельностью директора училища. Всего воспитанников, обучавшихся на средства Приказов общественного призрения в учительских заведениях, к началу XIX в. насчитывалось более 2500 человек [4. С. 409].

Для разработки общих принципов реформирования и последующего управления системой образования в России была создана Комиссия об учреждении народных училищ (1782–1803). Целями намечавшейся реформы были: построение системы образования на основе возвращения к принципам всеобщности, общедоступности, бесплатности; установление преемственности всех ступеней и форм получения образования; упорядочивание управления системой учебных заведений и их финансирования. В качестве ведущего принципа функционирования системы образования признавался ее государственный характер, но с сохранением общественного влияния на все ее стороны.

В рамках реализации реформы в Санкт-Петербурге была организована Учительская семинария с более обширным, чем в главных народных училищах, курсом обучения, в которой читали лекции адъюнкты и профессора Академии наук. Семинария должна была готовить учителей для народных училищ, а также осуществлять своего рода «повышение квалификации» и переподготовку учителей уже функционировавших учебных заведений различных ведомств. Кроме того, в целях кадрового обеспечения реформы, были созданы особые от-

деления для подготовки учителей в Александро-Невской семинарии, Киевской, Славяно-греко-латинской академиях [7. С. 494–496].

Опираясь на материалы и документы Комиссии, можно прийти к выводу, что она была первым в России государственным органом, взявшим на себя руководство народным образованием. Управление школой перестает быть побочным делом различных учреждений. Комиссия разработала рациональные педагогические основания новой школы, создала и ввела в практику обучения передовые методы преподавания. Идеи, положенные в основу ее документов, методических руководств и учебных пособий, продолжали развиваться уже при создании Министерства народного просвещения (1804), а при создании Устава 1804 г. в значительной мере использовались идеи Устава 1786 г. [9]. Программы уездных училищ опирались на учебники, которые были разработаны Комиссией для городских народных училищ. Все перечисленные выше заслуги Комиссии об учреждении народных училищ дают ей право на видное место в истории русской школы и педагогики. Общее руководство народными училищами возлагалось на Главное правление училищ — первый общегосударственный орган просвещения Российской империи [10. С. 384].

С воцарением императора Павла I происходила дальнейшая реализация положений реформы, не вызвавшая принципиальных изменений в управлении образованием. Можно лишь отметить создание в 1797 г. Ведомства

учреждений императрицы Марии, которое в дальнейшем сыграло важную роль в организации и управлении педагогическим образованием. После смерти Павла I в 1801 г. на главные посты в стране выдвинулись новые лица, представлявшие иные, весьма радикальные для того времени взгляды, что обусловило коренные преобразования государственного аппарата и, как следствие, новую реформу системы образования в России.

Таким образом, к началу XIX в. проведены сложные реформы государственного устройства, были созданы органы управления образованием в России, объединившие на общих принципах функционирования все учебные заведения всех форм собственности. Реалии же российского общественного развития, сохранявшего крепостное право, заставляли последователей идти по пути совершенствования уже приспособленного к этому бюрократического аппарата, с некоторым креном в сторону предоставления больших полномочий местным органам государственной власти при участии институтов местного самоуправления. Значение же институтов самоуправления видоизменяется — усиливаются дворянство и зажиточная городская прослойка, традиционный «мир», имеющий глубокую историю и в определенное время являвшийся опорой государства, меняется.

Новый XIX век стал временем политических поворотов и реформ. Противоречия, образовавшиеся в государстве, требовали немедленного разрешения. Однако реформы могли привести к еще большим политичес-

ким катаклизмам и поддерживались не всеми условиями в русском обществе.

Считая себя политическим наследником Екатерины II, Александр I свое внимание обратил на перестройку всей системы управления государством. В начале XIX в. происходит замена коллегиального управления министерским. Революционными в этом направлении стали законодательные акты: «Разделение государственных дел по министерствам» от 17 августа 1810 г. и «Общее учреждение министерств» от 25 июня 1811 г. Они упорядочили деятельность центральных органов власти и ввели единообразную структуру соподчинности: было образовано 8 министерств и 3 главных управления. Коллежские учреждения упразднялись или преобразовывались в структурные подразделения министерств.

Реформа государственного управления проводилась в течение всей первой половины XIX в. и установила жесткую вертикаль унифицированного центрального управления. Это был отход от екатерининской региональной автономии. Реальной централизации управления в империи добиться не удалось, органы государственной власти быстро бюрократизировались и становились малоэффективными. Поэтому постепенно в политике центра усиливаются административно-полицейские тенденции, основанные на тотальном контроле за органами государственного управления и населением. Вместе с тем, старые институты власти на местах продолжали действовать даже при жестком администрировании и полицейском контроле.

Данная система не соответствовала духу быстро развивавшейся экономики и общественным отношениям.

Александровские реформы произвели существенные изменения в общественном сознании и укрепили тенденции реформирования гражданского общества. Естественно, это потребовало перестройки многих институтов власти и управления России. Процесс формирования гражданского общества «снизу» возглавило «Императорское русское человеколюбивое общество» (1802), которое в рассматриваемый период являлось благотворительным. Общественные институты самоуправления, действовавшие до середины XIX в., во многом продолжавшие традиции обычного права, были законодательно закреплены царскими указами.

В пореформенной России (1861) продолжали действовать общие принципы организации и структуры центрального управления, сложившиеся в начале XIX в. Однако наметился и ряд новых тенденций: министерства становились более специализированными и специальными, обрастая необходимым профессиональным аппаратом. Заметной стала тенденция к децентрализации управления. Центральные органы власти становились более гибкими, рассредоточивая исполнительные и распорядительные функции в нижние звенья своей структуры.

Большую роль в развитии педагогического образования в России сыграл новый социальный институт — земство, созданное на основе «Положения о земских учреждениях» (1864), по которому в губерниях Европейской России вводилось само-

управление. Земские органы местного самоуправления с момента своего возникновения большое внимание стали уделять подготовке учителей для начальной школы. К середине 70-х гг. XIX в. земства всецело приняли организацию, финансирование, хозяйственно-бытовые вопросы педагогического образования и учительской службы в целом. Ряд земств открыл учительские семинарии и школы для подготовки учителей; им же принадлежало право намечать кандидатов на должности учителей земских школ и представлять их на утверждение в уездный училищный совет. Земства, снабжая школы учебниками и учебными пособиями, оказывали известное влияние на улучшение учебной работы, способствовали повышению уровня преподавания. Начиная с середины 60-х гг. XIX в., начали принимать активное участие в организации педагогического образования и частные лица.

К началу XX в. государственно-общественное управление педагогическим образованием находилось в ведении Министерства народного просвещения, Священного Синода, Ведомства учреждений императрицы Марии (ВУИМ), а организационно-административная деятельность велась на местах через земства и попечителей учебных округов. Педагогическое образование осуществлялась в учительских семинариях, педагогических институтах университетов, на педагогических курсах, в педагогических классах гимназий, церковно-учительских и второклассных школах (См. Таблица 1).

**Общая характеристика основных педагогических учебных заведений
в России к началу XX века**

Учебные заведения и формы образования	Сроки обучения	Специализации	Управление и финансы	Социальный состав
Учительские институты	3 года	учителя для городских школ	Министерство народного просвещения, губернское земство, ВУИМ	выходцы из крестьян, разночинцы, мещане
Учительские семинарии	3 года 4 года (1905)	учителя начальных сельских училищ	Министерство народного просвещения, частная и общественная инициатива губернские земства	выходцы из крестьян, разночинцы, мещане
Высшее пед. образование	4 года	учителя для прогимназий и гимназий и всех видов начального и среднего пед. образования	Министерство народного просвещения, частная и общественная инициатива	дворяне, купцы, чиновники
Земские учительские школы	3 года	Начальные училища и для «иностранцев школ»	Городские и уездные земства	крестьяне, разночинцы и мелкие уездные чиновники
Женские епархиальные училища	6 лет	учительницы для церковно-приходских школ, школ грамоты, наставницы и домашние учителя	Духовное ведомство, местные епархиальные органы, попечители, земства, ВУИМ	все сословия
Церковно-учительские школы	3 года	учителя для начальных школ, старших классов и средних учебных заведений	Духовное ведомство	крестьяне
Краткосрочные педагогические курсы (педагогические классы)	1—2 года	учителя для начальных училищ	Министерство народного просвещения, частная и общественная инициатива, губернские земства, ВУИМ	все сословия
Высшие женские курсы	2—3 года	учителя всех видов школ	Частная и общественная инициатива, губернские земства, ВУИМ	все сословия
Педагогический экстернат		учителя для начальных училищ, домашние учителя	Министерство народного просвещения	все сословия

К началу XX в. в России насчитывалось около 200 учительских семинарий, 29 учительских институтов, более 150 различных педагогических курсов и других педагогических заведений, управление которыми опиралось на государственно-общественные механизмы.

Таким образом, государственно-общественное управление педагогическим образованием опиралось на деятельность министерств и ведомств, земские органы самоуправления, частную и общественную инициативу, имело четкую иерархическую структуру исполнителей, осуществлявших выработку направлений деятельности, контроль исполнения и непосредственное исполнение.*

Список литературы

1. Адрианова-Перетц, В. П. Человек в учительской литературе Древней Руси / В. П. Адрианова-Перетц // Труды отдела древнерусской литературы. — М. ; Л. : Акад. наук СССР, 1972. — Т. 27 — С. 168—178.

2. Бабишин, С. А. Из истории зарождения школы высшего типа в Древней Руси / С. А. Бабишин // Советская педагогика. — 1972. — № 8. — С. 94—100.

3. Бочкарев, В. Стоглав и история Собора 1551 года / В. Бочкарев. — Юхнов. : тип. Подземского, 1906 — 262 с.

4. Варадинов, Н. В. История Министерства внутренних дел / Н. В. Варадинов. — СПб. : Тип. М.-ва внутр. дел, 1862. — Ч. 3, кн.3. — 656 с.

5. Вицын, А. Краткий очерк управления в России от Петра Великого до издания Общего учреждения министерств / А. Вицын. — Казань : Изд. : И. В. Дубровин, 1855. — 299 с.

6. Записки императрицы Екатерины Второй : пер. с подлинника. — Изд. Императ. Акад. наук. — СПб. : Изд.-во А. С. Суворина, 1907. — 743 с.

7. История российской иерархии: Собрания Новгородской семинарии префектом, философии учителем, соборным иеромонахом Амвросием Ч. 1.— М. : Синодальной типографии, 1807. — С. 494—496, 564—567.

8. Очерки истории организации науки в Ленинграде, 1703—1977 / А. В. Кольцов, Ю. Х. Копелевич, Б. Д. Лебин и др. — Л. : Наука : Ленингр. отд.-ние, 1980. — 314 с.

9. Петров, Ф. А. Формирование системы университетского образования в России. Т. 1. Российские университеты и Устав 1804 года / Ф. А. Петров. — М. : Можайский полигр. комб, 2002. — 414 с.

10. Рождественский, С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802—1902 / С. В. Рождественский. — СПб. : Сенатская тип., 1902. — 785 с.

11. Сахаров, А. М. Законодательство периода образования и укрепления Русского централизованного государства : в 9-ти т. Т. 2. Российское законодательство X—XX веков / А. М. Сахаров ; под общ. ред. О. И. Чистякова. — М. : Юрид. лит., 1985. — 519 с.

12. Татищев, В. Н. История Российская / В. Н. Татищев. — М. ; Л. : Акад. наук СССР, 1963. — Т. 2. — 362 с.

13. Ткачев, П. Статистические этюды. Бедность и благотворительность / П. Ткачев // Библиотека для чтения. — 1864. — № 10—11. — С. 11—34.

14. Файнгольц М. О. Подготовка народного учителя в дореволюционной России в учительских семинариях / М. О. Файнгольц. — НА АПН СССР. — Ф. 18. — Оп. 1. — Ед. х. 283. — Д. 15. — Л. 4.

*В связи с ограниченным объемом статьи более подробно о государственно-общественном управлении педагогическим образованием в России XVIII — начала XX в. вы можете прочитать в статьях: Земские учреждения и их роль в организации общественного управления общим и педагогическим образованием в России 2-й половины XIX — начала XX вв. / Инициативы XXI века. — 2012. № 1. С. 67—72; Частная и общественная инициатива в деле организации и управления педагогическим образованием в России во второй половине XIX — начале XX вв. / Преподаватель XXI век. — 2012. — № 2. — С. 202—215; Специфика организации и управления благотворительными педагогическими учреждениями ведомства императрицы Марии. // Наука и школа. 2012. № 3. С. 167—162 и др.

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



Г. Б. Корнетов

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ ПОТЕНЦИАЛЕ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ НА ЗАПАДЕ

УДК 37.012
ББК 74.03(3)

Статья посвящена проблеме значимости историко-педагогического знания. Автор сосредоточил свое внимание преимущественно на рассмотрении того, как складывались и развивались представления о познавательном потенциале истории педагогики Западной Европы и США.

Ключевые слова: история педагогики; потенциал историко-педагогического знания.

G. B. Kornetov

THE DEVELOPMENT OF CONCEPTIONS OF COGNITIVE POTENTIAL OF THE HISTORY OF PEDAGOGY IN THE WEST

The paper deals with the problem of the significance of knowledge about the historical pedagogy. The author focuses his attention mainly on the genesis and development of conceptions of cognitive potential of the history of pedagogy in the Western Europe and the USA.

Key words: history of pedagogy, historico-pedagogical cognitive process.

Начиная с 1980-х гг., отечественные исследователи проявляют все возрастающий интерес к изучению процесса становления историко-пе-

дагогической науки. Об этом, в частности, свидетельствуют обобщающие историографические работы В. Г. Безрогова. Б. М. Бим-Бада,

Э. Д. Днепров, М. В. Савина и ряда других авторов, посвященные этой тематике [См. напр.: 1; 6; 10; 13; 15; 16; 18; 19; 20; 25; 34; 38; 40]. В них анализируются различные периоды, аспекты и проблемы развития историко-педагогического знания, акцентируется внимание на множестве персоналий и научных трудов, представляющих различные исследовательские традиции и решающие разные познавательные задачи.

Не стремясь охватить весь сложный, многогранный и противоречивый процесс становления истории педагогики как отрасли знания, сосредоточим основное внимание преимущественно на рассмотрении того, как складывались и развивались представления о ее познавательном потенциале.

Обращаясь к проблеме значимости историко-педагогического знания, важно иметь в виду, что в европейской интеллектуальной традиции признание ценности истории имеет глубокие корни. Уже в середине V века до н.э. «отец истории» Геродот обосновывал потребность обращения к прошлому необходимостью формирования исторической памяти. Его младший современник Фукидид считал исторические произведения полезными для тех, кто «захочет исследовать достоверность прошлых и возможность будущих событий (могущих когда-нибудь повториться по свойству человеческой природы в том же или сходном виде)» [41. С. 17]. В I веке до н.э. Цицерон сформулировал важнейшую максиму европейского сознания, гласящую, что «*historia est magistra vitae*», то есть *история есть наставница жизни*

(«Об ораторе», II, 9, 36). Тот, кто не знает прошлого, будет чувствовать себя среди современных ему событий, подобно слепому, писал в XII веке Иоанн Солсберийский в «*Historia Pontifica*».

На протяжении всей последующей интеллектуальной истории идея ценности исторического знания на Западе получала постоянное подкрепление. Например, на вопрос, для чего нужна история, английский историк Р. Колингвуд в середине XX в. давал предельно четкий ответ: «История нужна для человеческого самопознания». Он писал: «Познание самого себя означает познание того, что вы в состоянии сделать, а так как никто не может знать этого, не пытаясь действовать, то единственный ключ к ответу на вопрос, что может сделать человек, лежит в его прошлых действиях. Ценность истории поэтому и заключается в том, что благодаря ей мы узнаем, что человек сделал, и тем самым — что он собой представляет» [24. С. 14–15].

Современник Р. Колингвуда истории французский историк Л. Февр утверждал: «Заниматься историей нужно. В той мере, в какой она — и только она — помогает нам жить в теперешнем мире, потерявшем последние остатки устойчивости, жить не одним только чувством страха. [...] История никого ни к чему не обязывает. Но без нее все лишается основы. [...] История — это ответ на вопросы, которые неизбежно встают перед современным человеком. Это объяснение сложных ситуаций, в которые он попадает: зная их причины,

он уже не будет действовать вслепую. Это напоминание о том, как решались сходные проблемы в прошлом, хотя, разумеется, они ни в коем случае не могут быть теперешними проблемами» [39. С. 46].

По наблюдению авторитетного современного британского ученого Р. Смита, в научном сознании утвердился взгляд, согласно которому «описание истории возникновения и развития какого-нибудь явления — это действительный способ его доступным пониманию» [36. С. 305]. А знаменитый историк-постмодернист Ф. Р. Анкерсмит утверждает, что желание «понять, как мы связаны с нашим историческим прошлым» составляет «подлинный предмет для всякой исторической теории» [3. С. 36].

Античные авторы включали сведения по истории образования в произведениях исторического характера. Платон (427–327 гг. до н.э.) в «Государстве» обосновывал ряд своих педагогических идей, ссылаясь на опыт спартанского и афинского воспитания. Ученик Платона древнегреческий философ и писатель Ксенофонт (430–355 до н.э.) одно из своих главных произведений назвал «Киропедия» — воспитание Кира. В первой книге «Киропедии» он рассказал о якобы существовавших в Персии VI в. до н.э. традициях воспитания мальчиков. Ученик Аристотеля философ Дикеарх из Мессины (365–305 гг. до н.э.), повествуя о развитии древнегреческой культуры, включил в книгу «Жизнь Эллады» сведения об истории образования. Плутарх (46–120) в жизнеописании Ликурга и в сочинении

«Древние обычаи спартанцев» описал традиции спартанского воспитания. Ямвлих из Холкиды (280–320) в книге «Жизнь Пифагора» нарисовал яркую картину Пифагорейской школы. Сведения историко-педагогического характера содержатся в сочинении Гай Светония Транквила (70–150) «О грамматиках и римлянах», а также в поэме «О преподавателях Бурдиалы» Децима Магна Авсония (310–394), руководителя риторической школы в городе Бурдигале (Бордо), а впоследствии учителя сына императора Валентиана I.

Разрабатывая собственно педагогическую проблематику, античные авторы использовали взгляды предшественников на воспитание и обучение для подтверждения своих идей, критиковали их позицию, а также приводили примеры из практики образования прошлого. Так, например, Платон в «Государстве» обосновывал ряд своих педагогических идей, ссылаясь на опыт спартанского и афинского воспитания.

В Средние века христианские авторы, осмысливая педагогические проблемы и разрабатывая практические рекомендации по воспитанию и обучению подрастающих поколений, широко цитировали Священное Писание, труды особенно таких авторитетных деятелей церкви, как Василий Кесарийский, Григорий Нисский, Иоанн Златоуст, Блаженный Августин, Григорий Великий.

В эпоху Возрождения и Реформации в связи с резко возросшим интересом к античному наследию в произведениях педагогической на-

правленности все чаще встречались апелляции не только к Писанию и христианским авторам, но и к мыслителям Древней Греции и Древнего Рима. Например, М. Монтень педагогические идеи, изложенные им в 70—80-е гг. XVI в. в знаменитых «Опытах», аргументировал многочисленными ссылками на Сократа, Платона, Ксенофонта, Аристотеля, Исократа, Цицерона, Сенеку, Квинтилиана, Плутарха, марки Аврелия и др.

В 30—60-е гг. XVII в. Я. А. Коменский перешел от использования историко-педагогического материала в качестве иллюстративного средства подтверждения педагогических идей к его теоретическому анализу, синтезируя полученные результаты в целостное дидактическое учение. В последней трети XVII столетия во Франции и Германии С. Буалу, К. Флери и Д. Морхоф включили в свои работы специальные разделы, посвященные историко-педагогической проблематике.

Однако вплоть до конца XVIII в. история образования систематически не рассматривалась как особая сфера жизни общества, также специально не выделялась и история педагогической мысли. Историко-педагогическое знание входило в состав практической педагогической традиции, периодически привлекаясь для подтверждения различных идей, мнений, рекомендаций. В педагогических сочинениях присутствовали рассказы о педагогах прошлого. Они представляли как образцы учительской деятельности, их идеи рассматривались как воплощение морально-педагогических идеалов и широко цитировались.

В эпоху Просвещения на протяжении всего XVIII в. от Дж. Вико (1668—1744) до И. Г. Гердера (1744—1803) шло интенсивное развитие исторического восприятия мира, исторического мышления. В конце 1730-х гг. английский мыслитель и политический деятель лорд Болингброк писал о том, что «любовь к истории кажется неотделимой от человеческой природы, потому что она неотделима от любви к самому себе» [11. С. 11]. Другой англичанин, философ и историк Д. Юм, писал в 1741 г., что «история не только представляет собой весьма ценную часть знания, но и открывает дорогу другим видам знаний и снабжает материалом большинство наук... Приносимый изучением истории опыт обладает еще и тем преимуществом (помимо того, что его источник — всемирная практика), что он знакомит нас с человеческими делами, ни в коей мере не скрывая самых тонких проявлений добродетели» [43. С. 708].

Идеология Просвещения в XVIII столетии стимулировала резкий рост интереса к истории просвещения человеческого разума, которая рассматривалась в логике прогресса культуры и занимала все более заметное место в ряду других проблем, исследуемых гражданской историей. История образования зарождалась как составная часть последней в неразрывной связи с историей культуры, политики и церкви.

Первая книга, специально посвященная истории образования, — «Опыт изложения того, что в течение тысячелетий говорилось и делалось в

области воспитания» — была издана в Лейпциге в 1779 г. Ее автор — профессор истории, риторики и литературы Кенигсбергского университета К. Мангельсдорф — видел в изучении истории педагогического прошлого не самоцель, а средство правильной и точной оценки существующей школьной практики и предложений по реорганизации школьного дела. Аналогичную задачу пытался решить и Ф. Рухкопф, издавший в 1794 г. в Бремене первый том «Истории школьного и воспитательного дела в Германии». Подобно К. Мангельсдорфу, он рассматривал историю просвещения в единстве с историей нации, выступая скорее не как педагог, а как историк.

Отцом истории педагогики многие исследователи (Л. Н. Модзалевский, Т. Циглер, Б. Эберт и др.) считали видного деятеля европейского протестантизма Фридриха Генриха Христиана Шварца, занимавшего кафедру богословия в Гейдельберском университете и возглавлявшего ряд семинарий. В 1813 гг. он опубликовал фундаментальный труд «*Erziehungslehre*» («Наука воспитания»), включающий «Очерк всеобщей истории воспитания». В следующем издании своей «Науки воспитания» в 1829 г. истории образования он уже посвятил два первых тома. Трактую историю педагогики как неотъемлемую часть истории человеческого цивилизации, Ф. Шварц обосновывал необходимость обращения к истории образования потому, что она помогает понять настоящее. Актуальность историко-педагогической проблематики, по его мнению, прежде всего определяется двумя об-

стоятельствами: во-первых, тем, что прошлое поучает, и, во-вторых, тем, что оно порождает новое. Ф. Шварц был убежден, что педагогическое прошлое следует рассматривать только и исключительно в контексте педагогического настоящего. Именно после книги Ф. Шварца стало принятым включать в теоретические работы по педагогике исторические введения или исторические приложения.

В 1832–1838 гг. И. Ф. Крамер издал в Германии двухтомную «Историю воспитания и обучения в древности». Первый том он посвятил изложению эволюции образования, второй — развитию представлений о нем, тем самым впервые четко обозначив два основных предметных пространства истории педагогики — историю педагогической практики и историю педагогической мысли. В изучении истории педагогики, которую И. Ф. Крамер впервые изложил независимо как от педагогики, так и от истории, он видел действенное средство гуманизации души учителя.

Ученик И. Г. Песталоцци, геолог и религиозно настроенный педагог К. Г. Раумер посвятил четырехтомную «Историю воспитания и учения от возрождения классицизма до наших дней» (1842–1852) преимущественно эволюции педагогических идей. Собственно историко-педагогической тематике посвящены два первые тома (их содержание построено по биографическому принципу), а также четвертый том — «История германских университетов». К. Г. Раумер видел целью своей работы представить идеалы образования, которыми направ-

ляется народ в своем историческом развитии.

XIX столетие, когда история педагогики возникла и прошла первый этап своего развития, было временем окончательного оформления европейского исторического мышления. «Кажущаяся нам столь самоочевидной истина, согласно которой ни сам человек и его мышление, ни общественные институты не могут быть поняты вне связи, во-первых, с обстоятельствами места и времени их функционирования и, во-вторых, с историей их возникновения и развития, была полностью осознана только к середине XIX в.» [4. С. 3], — писал М. А. Барг. По словам Б. Г. Могильницкого, в XIX столетии «обращение к прошлому, его понимание были ориентированы на решение жгучих проблем настоящего. И чем острее и значительнее эти проблемы являлись, тем настоятельнее становилось обращение к прошлому как важнейшему средству их решения. Собственно, в этом и усматривалась социальная полезность истории... Общественное сознание видело в прошлом ключ к пониманию настоящего и прогнозированию будущего» [21. С. 6–7].

Выражая присущее эпохе высочайшее доверие к истории, наш соотечественник В. Г. Белинский писал: «Наш век — век по преимуществу исторический. Все думы, все вопросы наши и ответы них, все наша деятельность вырастает из исторической почвы и на исторической почве» [8. С. 19]. К. Маркс и Ф. Энгельс предельно четко выразили господствующую в просвещенном западноевропейском

обществе того времени убежденность в значимости исторического познания. «Мы знаем только одну-единственную науку, науку истории», — писали они в 1848 г. в «Немецкой идеологии» [29. С. 16]. Необходимость обращения к истории авторитетный немецкий историк Г. Л. фон Маурер в 1854 г. аргументировал следующим образом: «Без возможно полного знания законов, по которым развивалось и слагалось прошлое до наших дней, нельзя иметь никакой меры для справедливой оценки прошедшего, для правильного понимания современности и твердой точки опоры для верного взгляда на будущее» [30. С. IV].

Со второй четверти XIX в. на научное сознание Европы огромное влияние оказывал историзм философской диалектики Г. Гегеля, который доказывал необходимость рассматривать предметы исследования в развитии, обосновывал неразрывную связь истории и теории. В середине столетия немецкий историк Л. фон Ранке сумел наполнить принцип историзма конкретным историческим содержанием. Он доказывал, что цель истории состоит только в том, чтобы показать, что происходило на самом деле.

Гегелевскую логику исторического развития и детальное, опирающееся на многочисленные источники рассмотрение генезиса педагогической теории и практики в духе Л. Ранке применительно к истории образования блестяще реализовал Карл Шмидт, сложивший с себя в 1850 г. сан протестантского священника и занявший педагогической и исследовательской деятельностью.

Следуя гегелевской традиции историзма, опираясь на историко-генетический подход, К. Шмидт в фундаментальной «Истории педагогики, изложенной во всемирно-историческом развитии» (т. 1–4, 1860–1862), рассматривал развитие педагогической теории и педагогической практики в их неразрывном единстве как целостный всемирно-исторический процесс, вписанный в культурную жизнь народов, как одну из форм самопознания человечества. Основу истории педагогики К. Шмидт видел в истории человечества. Он стремился проследить становление школы и воспитания в связи с развитием всей системы социального формирования в целом и одновременно обнаружить в воспитательных учреждениях теорию воспитания. К. Шмидт исходил из того, что получить верное понятие о задачах современного образования и найти ключ к их разрешению можно, только исследуя путь, пройденный историей воспитания и обучения. Без обращения к истории педагогики невозможно понять особенности развития народов, так как образование оказывает огромное влияние на их характер. По его мнению, история педагогики является школой для тех, кто изучает педагогическую науку, помогая постичь им сущность, цель и ценность воспитания. Люди учатся адекватно оценивать современные педагогические идеи и собственную деятельность по организации воспитания и обучения, соотнося их с историей практики образования и развитием представлений о нем. Современные достижения педагогической науки, воспитания и обучения

становятся понятны лишь на основе изучения развития целей, средств и путей образования у различных народов. Для К. Шмидта наука педагогики без ее истории — то же самое, что здание без основы. «Уроки истории, — писал он, — замечательны, а уроки истории педагогики глубоко внедряются в семейную и государственную жизнь, в современную, а вместе с тем и в грядущую эпоху» [42. С. 67].

Вполне в духе своего времени французский педагог и политик Г. Компейре утверждал, что польза истории образования не может подвергаться сомнению. В «Критической истории педагогических теорий во Франции» (1879) и «Истории педагогики» (1883) он обосновывал необходимость полной истории воспитания, как широкого полотна, охватывающего целостное развитие интеллектуальной и моральной культуры человека всех времен и народов, учитывающего как собственно воспитание, так и влияние всей жизни.

По мнению Г. Компейре, история педагогики позволяет исследовать те ценности, которые составляют важный элемент современных теорий образования, предостерегает от подлых камней, которые следует избегать, вносит вклад в прогресс педагогических методов. Созданию нового в педагогике способствует обращению к опыту прошлого, к тому живому, что содержится в себе история образования. Г. Компейре обращал внимание на то, что история педагогики дает современности модели педагогической добродетели и героизма, приносит моральную пользу. Он дал яркий

пример использования исторического материал для развития педагогической теории, в частности, пытаюсь вывести на ее основе законы воспитания. Г. Компейре был уверен, что история педагогики позволяет отделить живое от мертвого в теории и практике образования, дает строительный материал для будущего, которое неосуществимо без преодоления заблуждений, уходящих своими корнями в педагогическое прошлое.

Д. Н. Игнатенко выделяет две крупные научные школы историко-педагогических исследований, сформировавшихся в середине XIX в. — франко-германскую и англо-американскую. По его мнению, «сущностные особенности франко-германской традиции концептуальных историко-педагогических исследований определялись приматом конкретно-педагогической предметики, акцентом в тематике исследований разнообразных аспектов динамики развития теоретической педагогики и их влияния на специфику развития системы образования, деполитизированностью теоретических основ концептуальных разработок истории педагогики, синтезом собственно педагогических и исторических исследовательских методов изучения историко-педагогической действительности, при безусловном преобладании первых, тождественностью периодизации всемирного историко-педагогического процесса выводам классической исторической теории, глобализацией всемирного историко-педагогического процесса при нивелировании национально-центрированных факторов развития педагогической

теории и системы образования, констатацией европоцентристских подходов в интерпретации историко-педагогических фактов и явлений. В свою очередь, англосаксонская традиция характеризовалась недемаркированностью предметной области историко-педагогических исследований, кумулированием в проблематике исследований прикладных аспектов развития педагогической действительности, политизированностью теоретических основ концептуальных разработок истории педагогики, приматом исторических исследовательских методов изучения историко-педагогической действительности при нивелировании собственно педагогических методов, диверсификацией проблематики периодизации всемирного историко-педагогического процесса, конкретизацией национально-центрированных факторов развития педагогической теории и системы образования и отрицанием глобальности всемирного историко-педагогического процесса, нивелированием европоцентристских подходов в интерпретации историко-педагогических фактов и явлений» [18. С. 9—10].

На рубеже XIX—XX вв. в западной педагогике широкое признание получило требование исторического рассмотрения предмета исследования как неперменного условия его эффективного познания. Ярким примером последовательной реализации этого подхода является один из самых известных педагогических трактатов конца XIX в., написанный немецким гербартианцем О. Вильманом. Он разделял педагогику на историческую,

теоретическую и практическую, указывая на их неразрывное единство.

В своем фундаментальном двухтомном труде «Дидактика как теория образования в ее отношении к социологии и истории образования» О. Вильман ставил задачу создания подлинно научной теории образования, стремясь преодолеть тенденцию отказа от целостного рассмотрения образовательной деятельности и сведения ее изучения преимущественно к разработке методических проблем. Излагая свою позицию, он писал во введении: «Существенную помощь в этом отношении скорее может оказать историческое исследование предмета, которое и расширяет кругозор, и создает для него твердую почву... Для философской педагогики разработка исторического элемента может быть только полезной, история образования так же нуждается в теории образования, как последняя в первой» [12. С. VI. VII].

О. Вильман указывал на то, что «разыскать воспитание и образование в процессе социального обновления значит не что иное, как определить положение их в историческом движении жизни, их содействие исторической непрерывности человеческих явлений; понимать их, как известное отношение между поколениями, как передачу и уподобление, значит рассматривать их с исторической точки зрения, так как то, что передается и в чем заключается ассимилирующая сила: духовно-нравственные блага и человеческие союзы всегда есть нечто развивающееся исторически и может быть объяснено только историей; исследовать силы и отношения, которые

объединяются в воспитательных и образовательных учреждениях, значит работать над историческими явлениями, ценностями, потому что, хотя эти явления и ценности, в конце концов, и сводятся к человеческой природе, однако они имели различные формы соответственно эпохам исторического развития» [12. С. 60].

Задавая вопросом, «в чем же заключаются основания, которые заставляют педагогику и дидактику обращаться к исторической науке, какой помощи могут они ожидать от последней», О. Вильман давал на него следующий ответ: «Бесспорно, прежде всего той помощи, какую всякая наука, развивающаяся или относительно законченная, направленная ли к естественному, или к нравственному миру, получает от того, что благодаря истории приобретает возможность обозреть ход своего собственного развития. Чтобы твердой ногою двигаться вперед, ей нужно знать, откуда она вышла; чтобы постоянно увеличивать запас своих знаний, она должна ставить в связь то, что ею приобретено, с тем, что она получила; чтобы не ценить свыше меры новое, она должна распознавать в новом старое; чтобы не ценить нового слишком низко, она должна ясно представлять себе открытые вопросы, которые тянутся через весь ряд опытов. Педагогика имеет двойное основание принципиально настаивать на этой непрерывности исследования, потому что воспитательные системы, по самой природе своей направленные в сторону будущего, а также окрыляемые смелыми надеждами, сами по себе менее других

духовных произведений ищут связи с тем, что существовало и сделано было ранее» [13. С. 67].

О. Вильман подчеркивал, что «предмет, историческая форма которого изучается с исторической точки зрения, сам есть предмет исторический; педагогические системы различного времени предполагают различные формы воспитательных и образовательных учреждений, и защищаемые в них принципы и требования, стремятся или к реформе, или только к освещению и разъяснению, всегда имеют в виду существующую практику... Если исследование всегда будет двигаться исключительно в сфере абстрактных определений, то ему всегда будет угрожать опасность смотреть на современное как на постоянное, на частное как на общее, делать свои обобщения на слишком узком основании фактических данных и в недостаточной мере ценить необозримую сеть прецедентов и условий, с которыми связаны данные явления. Предупредить этот недостаток и дать рефлексии обширный и прозрачный эмпирико-исторический материал, такова задача истории воспитательных и образовательных учреждений. К истории науки о воспитании и образовании она стоит в отношении, аналогичной тому, в каком история церкви стоит к истории догматов, история права к истории юриспруденции, история поэзии и ораторского искусства к истории поэтики и риторики; здесь предметом является само содержание, а там исследуются различные обработки, опыты объяснения и регулирования этого содержания» [12. С. 68, 69].

Важнейшая задача истории образования, по мнению О. Вильмана, заключается в том, чтобы «найти ствол наших педагогических воззрений, идеалов, обычаев, наших образовательных тенденций, средств, учреждений, отметить слои, которые накопил ствол в течение истории, обозначить места, где расходятся его сучья и ветки, а также указать ткань, которая его питает... История воспитания и образования стоит в тесной связи с раскрытием сущности этих видов деятельности: в системе педагогики и дидактики исследования о происхождении и различных формах явлений этой области не приложение или вставка, а основной элемент; изучение фактов и размышление, разработка эмпирико-исторического материала и составление понятий, историческое и философское исследование связаны между собой и только в своем соединении ведут к достижению цели» [12. С. 70, 73].

Размышляя об огромном потенциале исторического изучения педагогических явлений, О. Вильман писал: «Прелесть, заключающаяся в исследовании того, что продолжает жить в нашем настоящем, и в освещении этого настоящего прошлым, есть сильный рычаг исторического исследования, но рычаг не единственный; охоту к изучению исторических сведений возбуждают, труд его вознаграждают еще вещи и явления иного рода, независимые от упомянутого отношения настоящего к прошлому. Прежде всего возможен более широкий род любопытства, который ведет к этому изучению, а более зрелая наука находит для себя богатую добычу в фактах

всякого рода, хотя бы они казались курьезами; ни один из них не может быть назван слишком ничтожным и слишком отдаленным, чтобы не быть годным в качестве предмета сравнения или в качестве опоры для обобщения. Здесь обозначается более широкая помощь, какую оказывает история исследованию различных видов человеческой деятельности: она показывает не только их зависимость от исторических условий, но и их изменчивость; она знакомит нас не только со средствами нашей деятельности и творчества, но показывает и аналогии этого творчества в чуждых нам сферах жизни. Она предлагает эмпирический материал, с которым необходимо считаться всякий раз при образовании понятий и составлении общих взглядов, и без разработки которого эти понятия и взгляды не имели бы надлежащей широты и достоверности. Для теории воспитания и образования это применение исторического материала тем важнее, что она вообще охотно суживает свой кругозор и обнаруживает склонность к обобщениям на слишком узкой почве... Рефлексии призвана помочь история, раскрывающая перед нашими глазами множество явлений, которые, различаясь по характеру и тенденции, материалу и формам, различным образом выражают лежащее в основе их общечеловеческое содержание и причаляют нас осторожно извлекать это содержание» [12. С. 72, 73].

О. Вильман обращал внимание на значимость истории педагогики не только для постижения собственно педагогических явлений, но и для понимания истории человечества как

таковой: «Насколько дело воспитания и образования составляет одну из областей человеческой деятельности, оно имеет свою историю, но вместе с тем оно имеет отношение к истории вообще, так как связано с процессом обновления социальной жизни, которое является условием всякого исторического движения. Деятельность, направленная к умственному и нравственному уподоблению юношества, работает на историю и посредством истории; на историю, потому, что она в своем месте строит мост от настоящего к будущему, прибавляет к цепи поколений новые звенья; посредством истории потому, что орудия, при помощи которых она действует, блага, которые она передает, союзы, которые она возобновляет, возникли путем предшествующего развития. Она в одно и то же время и мотор будущего, и конденсатор сил прошлого. [...] Воспитание остается влиятельным фактором даже в поколении, которое является носителем исторического прогресса: со всею же силою действие воспитания обнаруживается тогда, когда нужно ввести новые принципы в жизненное содержание людей на долгое время, так как для этого требуется пропитать ими целый ряд поколений. [...] История дает [...] верный масштаб для оценки дела уподобления юношества, устраняя, с одной стороны, чрезмерные надежды, а с другой стороны — скептическую оценку значения этого дела» [12. С. 78—79, 80, 81].

Необходимость исторического подхода к рассмотрению проблем образования последовательно отстаивал французский социолог и педагог

Э. Дюргейм, с 1903 г. руководившей кафедрой «науки о воспитании» в Сорбонне (с 1913 г. — кафедра «науки о воспитании и социологии»). Свою позицию он изложил, в частности, в статье «Природа и метод педагогики». Э. Дюргейм исходил из того, что «педагогу не надо создавать заново систему образования, как если бы она до него не существовала; но, напротив, надо, чтобы он прежде всего постарался узнать и понять существующую систему, и только при этом условии он будет в состоянии сознательно ею воспользоваться и оценить, что в ней может быть неправильного. Но чтобы суметь ее понять, недостаточно рассматривать ее такой, какой она сложилась сегодня, так как эта система воспитания является продуктом истории; продуктом, который может объяснить только история... Только история образования и педагогики позволяет определить цели, которые должно преследовать воспитание» [17. С. 43, 46]. Именно в истории образования Э. Дюргейм видел основу формирования педагогической культуры. «Педагогическая культура должна опираться на широкую базу», — подчеркивал он [13. С. 45].

Обосновывая необходимость обращения не только к истории образования, но и к истории педагогической мысли, Э. Дюргейм, предупреждавший о недопустимости отделения первой от второй, писал: «Современная школьная система состоит не только из разработанных практик и методов, освоенных наследием прошлого. В ней также обнаруживаются стремления

к будущему, к более или менее ясно осознаваемому новому идеалу. Важно хорошо разобраться в этих стремлениях для того, чтобы оценить, какое место следует отвести им в школьной действительности. Стремления отражаются в педагогических учениях; следовательно, история этих учений должна дополнить историю образования. Правда, возможно возражение, что для выполнения своей непосредственной задачи знание этой истории не столь обязательно, не стоит возвращаться в слишком далекое прошлое, и история педагогических учений беспрепятственно может быть укорочена. Разве недостаточно знать теории, разделившие умы современников? Все остальные, то есть теории предшествующих веков, сегодня устарели и, кажется, представляют лишь узкий интерес. Но этот модернизм, считаем мы, может только разжижить один из основных источников, из которых должна подпитывать себя педагогическая мысль. Действительно, самые новые учения возникли не вчера, они являются продолжением предшествующих учений, без которых они не могут быть поняты. Таким образом, нужно постепенно возвращаться обычно довольно далеко назад, чтобы обнаружить причины, обусловившие педагогическое направление, представляющее научную ценность. Именно при этом условии у нас будет некоторая уверенность в том, что новые взгляды, все больше захватывающие умы, не есть блестящие импровизации, предназначенные для быстрого забвения» [17. С. 44—45]. Обращение к истокам педагогических явлений позволяет, во-

первых, выявлять причины их возникновения; во-вторых, раскрывать их зависимость от глубоких объективных причин; в-третьих, познавать их общее начало, действующее у различных народов; в-четвертых, давать им оценку и судить об их подлинном значении; в-пятых, выявлять их исторические альтернативы.

Отказаться от обращения к педагогическому прошлому, по мнению Э. Дюргейма, значит «поставить себя вне условий реальности. Будущее не может возникнуть из небытия: мы можем его построить лишь на материале, завещанном нам прошлым. Идеал, который создают, опровергая существующее состояние вещей, неосуществим, так как у него нет корней в реальности. Впрочем, ясно, что прошлое имеет свои причины на существование: оно не могло бы существовать, если бы не отвечало фундаментальным потребностям, которые не могут исчезнуть полностью на следующий день. Таким образом, нельзя столь радикально отказываться от него, не учитывая реальные жизненные потребности» [17. С. 45–46].

Э. Дюргейм обращал внимание на то, что история педагогики необходима не только теоретикам образования, каждому учителю: «Для повседневной педагогики, в которой нуждается каждый учитель для освидетельствования своей повседневной практики, нужно меньше одностороннего и личного подхода, а напротив, больше разработанной методики, более тесной связи с действительностью и теми многочисленными трудностями, которым необходимо противостоять. Все

это даст правильно понятая историческая культура» [17. С. 46].

К необходимости исторического осмысления образования Э. Дюргейм вернулся в лекции «Развитие и роль среднего образования во Франции», открывшей в 1904 г. его курс «Развитие педагогики во Франции». В этой лекции Э. Дюргейм говорил о необходимости знать школьную систему не только снаружи, но и «изнутри, т. е. через историю. Так как только история может проникнуть по ту сторону внешнего покрова, скрывающего суть настоящего, только она может нам показать, из каких элементов оно состоит, от каких условий зависит каждый из них, каким образом элементы соединились друг с другом, одним словом, только история может нам показать длинный ряд причин и следствий, из которых складывается современность» [17. С. 76].

Э. Дюргейм подчеркивал, что образовательные институты общества недостаточно рассматривать в их настоящем. Их следует рассматривать в историческом плане, изучать, откуда они взялись и каким потребностям отвечают. Э. Дюргейм утверждал, что «все эти институты далеко не соответствуют некоей вечной потребности! Следовательно, они зависят не от универсальных потребностей человека, достигнутого определенной ступени цивилизации, а от определенных причин, от совершенно особых социальных состояний, которые может раскрыть нам только исторический анализ. Итак, только по мере то, как нам удастся их определить, мы по-настоящему узнаем, что представляет собой современ-

ное образование. Так как узнать, чем оно является, — это не только узнать его внешнюю поверхностную форму, это узнать его значение, какое место оно занимает, какую роль играет в жизни всей нации» [17. С. 72].

Ставя задачу распознать действительную природу образования, направление идей, из которых оно вышло, социальные потребности, вызвавшие его существование, Э. Дюргейм обращал внимание на то, что «недостаточно посмотреть на самих себя, потому что они действовали в прошлом, и именно в нем нам и следует рассматривать их действия. Вместо того чтобы понятие, которое мы носили в себе, принимать за очевидное, напротив, надо не доверять ему, так как, будучи продуктом нашего ограниченного индивидуального опыта, функцией нашего личного темперамента, оно может быть только урезанным и искаженным. Нужно из него сделать *tadula rasa*, **вынудить нас** методично сомневаться и рассматривать этот предназначенный для исследования школьный мир как *terra incognita*, где **предстоит сделать настоящие** открытия. Тот же метод применяется ко всем проблемам, даже самым специальным, которые может выдвинуть организация образования. Откуда берет свое начало наша система соперничества (так как в самом деле очень просто приписать ответственность за нее иезуитам)? Откуда взялась наша система дисциплины (так как мы знаем, что она менялась в зависимости от времени)? Откуда наши основные школьные упражнения? Столько вопросов, мимо которых мы проходим, даже не подозревая о них, пока мы за-

мыкаемся на настоящем, и сложность которых проявляется лишь тогда, когда мы их изучаем в историческом плане» [17. С. 73].

Обращение к прошлому является необходимым условием не только понимания характера и особенностей современного образования, но и познания перспектив его будущего развития. Согласно Э. Дюргейму, «чтобы суметь предвидеть, чем должно стать настоящее, чтобы уметь его понять, нам нужно выйти из него и обратиться к прошлому... Какого бы вопроса мы не коснулись, мы сможем с некоторой уверенностью узнать путь, который нам придется пройти, если мы начнем с внимательного изучения уже пройденного нами» [17. С. 75, 76].

Таким образом, к началу XX столетия история педагогики оформилась не только как самостоятельная научная дисциплина, но осознала свой познавательный потенциал, свою роль в системе педагогического знания, в постижении не только педагогического прошлого, но и в решении современных проблем теории и практики образования, в определении перспектив и путей их дальнейшего развития.

XX век несколько изменил вектор развития истории педагогики на Западе. По словам В. Г. Безрогова, для наступившего нового «столетия в целом становится характерным господство научного позитивизма, в том числе и в той особой группе дисциплин, которая получила название «наук о духе». Из историко-педагогических трудов постепенно исчезают метафизические рассуждения и отвлеченные умозаключения. Усиливается опора на

конкретные источники и конкретные исследования» [6].

Характеризуя особенности развития истории педагогики на Западе в 20–50-е гг. XX века, Б. М. Бим-Бад обращает внимание на то, что в это время ее основной функцией была подготовка учителей и обоснование превосходства современной школы как результата поступательного исторического развития систем образования. Превращение истории педагогики в обязательную составную часть содержания педагогического образования привело к тому, что научные исследования были преимущественно направлены на решение задач подготовки учителя, а не на решение собственных историко-педагогических познавательных проблем. Это во многом обуславливалось тем, что в это время профессия учителя стала одной из наиболее массовых и обрела достаточно высокий социальный престиж. В указанный период история педагогики, как правило, разрабатывалась профессорами педагогики, работавшими в высших учебных заведениях и готовящими студентов к работе в школе. Это приводило к тому, что ими по преимуществу изучалась эволюция формального официального образования, которое рассматривалась почти исключительно в логике количественных изменений, линейного роста. В результате, история педагогики все более замыкалась на себе, отрывалась от общей историографии, социальных наук, современной педагогической практики. Все это способствовало застою в истории педагогики, утилитарному вырождению ее функций, сни-

жению уровня исследований, узости подходов, измельчанию проблематики [См.: 9. С. 31–37].

Классическим примером таких историко-педагогических исследований являлись работы декана Высшей школы образования при Стэндфордском университете (США) Э. Кабберли («Общественное образование в Соединенных Штатах: его история со времен первых поселений», 1919 г. и др.), составившие фундамент так называемой «школы Кабберли», являвшейся весьма влиятельным научным направлением в истории западной педагогики на протяжении нескольких десятилетий. Представлявшие ее университетские профессора педагогики не владели методологией и приемами исторического исследования. Они рассматривали свою исследовательскую работу, как пропаганду принятых профессиональных стандартов, представляя историю образования с точки зрения становления и триумфа всеобщей школы как способа утверждения демократии, безусловного двигателя ее развития. Э. Кабберли и его единомышленники идеализировали государственное образование, рассматривая его в качестве величайшего уравнительного фактора демократического общества, оставляя без внимания все те негативные последствия, которые оно порождало, а также вырывая его развитие из широкого социокультурного контекста и всего комплекса социализирующих процессов.

Новый подход к пониманию истории образования в 1960 г. сформулировал и реализовал Б. Бейлин (США) в книге «Роль образования

в формировании американского общества». Он указал на необходимость выхода за рамки школьного образования и рассмотрения деятельности всех общественных институтов, формирующих социальное поведение и культурные установки подрастающих поколений.

Многие идеи Б. Бейлина подхватил и развил его соотечественник Л. Кремин, в течение многих лет бывший президентом педагогического колледжа Колумбийского университета. В книге «Удивительный мир Элвуда Паттерсона Кабберли» (1965) он, исследуя историю образования, наряду со школами, рассматривал семью, церковь, библиотеки, музеи, издательства, благотворительные общества, молодежные организации, сельскохозяйственные ярмарки, радиостанции, военные организации, исследовательские институты. Многочисленные работы Л. Кремина способствовали тому, что история образования стала темой, широко обсуждаемой в американском обществе 1960–80-х гг. Раскрывая значение истории педагогики, Л. Кремин обращал внимание и на ее роль в понимании различных образовательных феноменов, и на познавательной ценности знания своей подлинной истории. Он писал: «Мне кажется, историю образования мы изучаем не лишь для того, чтобы не повторить ошибок прошлого, или, например, в связи с осознанием неэффективности ланкастерской системы, ограниченности церковного образования или хрупкости академической свободы, — хотя история несет нам ценности подобного знания. Мы

обращаемся к истории, чтобы, изучив источник исходных предпосылок и стратегий образования, прийти к их максимально полному пониманию... Мы изучаем историю не лишь потому, что без нее невозможно ни настоящее, ни будущее, но, скорее всего, потому, что, не зная своей истории, мы имеем лишь искаженное представление о ней, полное мифов, извращений и идеологии, расцветающих пышным цветом в отсутствии критических знаний» [44. Р. 17, 18].

Работы Б. Бейлина и Л. Кремина стимулировали обращение историков педагогики к широкому социокультурному рассмотрению развития образования. Идущее вслед за ними новое поколение исследователей (М. Катц, К. Карнер, Д. Спринг и др.) совершило еще один поворот в изучении историко-педагогической проблематики, стремясь поставить историю педагогики на службу идеологии революционного социального действия.

Раскрывая особенности новых тенденций, наметившихся в истории образования уже в 1960-е гг., американский исследователь Д. Андерсон пишет: «Молодые ученые стремились к собственным достижениям и начали писать новую историю, которая отвечала бы на вопросы, неразрывно связанные с жизненным опытом именно их поколения. Новые области исследования, связанные с социальной историей, историей рабочего класса, этнической историей и историей женского движения, связали узкую область истории образования с общей проблематикой социальной и интеллектуальной истории — и для этого

потребовались новые методы, отличные от предложенных Бейлиным и Кремлином. Вместо того, чтобы двигаться от изучения школ к изучению других официальных и неофициальных организаций, ученые нового поколения критически подошли к «Удивительному миру» общих школ Кабберли. Они видоизменили старую «кабинетную» историю зарождения, подъема и триумфа величайшей системы общих демократических школ, сконцентрировавшись на анализе недемократической роли класса, расы, гендера и бюрократии в формировании базовой структуры и содержания государственного образования. Вместо того, чтобы сопоставлять историю школьного образования с историей библиотек, церквей, музеев и благотворительных обществ, новое поколение историков образования попыталось интегрировать истоки и становление школьной системы в общие коллизии социального и экономического развития. Проблематика классового доминирования и социального неравенства стала предметом изучения наряду с темами демократии и личных возможностей. Подобная новая школа история не только поставила под сомнение убеждение Кабберли в том, что дух американской цивилизации живет в развитии американского образования, но и предложило новое определение исторического значения государственного образования и установило параметры исторического исследования, заданные Кремлином» [2. С. 261–262].

Б. М. Бим-Бад убедительно показывает, что в 60–70-е гг. на Западе

сформировалась мощная исследовательская традиция рассматривать историю педагогики как историю социализации. П. Бурдые, французский социолог, много работ посвятивший педагогической проблематике, в 1966 г. в ставшей классической работе «Школа как консервативная сила» прямо обращал внимание на то, что история педагогики изучает фактические связи и структуру процесса социализации, принимая во внимание социальное назначение человека. Ф. Николин (ФРГ) писал в 1970 г. в статье «История образования», что она стала изучать предпосылки и следствия воспитания, обучения и образования в их конкретном социальном контексте и в составе социальной системы. При этом историко-педагогическое исследование стремится сделать понятным историческое происхождение этих предпосылок и следствий, дать социально-историческую перспективу при анализе процесса социализации. Тем самым, по мнению Ф. Николина, «вносится существенный вклад в объяснение социальных функций, целей и норм воспитательного действия и его институциональных связей и возможностей». Происшедшие изменения в целях, функциях, тематике историко-педагогических исследований были тесно связаны с трансформацией целей самого педагогического знания. Педагогическая теория все более стремилась к тому, чтобы стать теорией социальной деятельности, т. е. всей образовательной деятельности всего общества в составе всех социальных слоев и групп. Этот поворот задавал истории педагогики новое проблем-

ное поле — историю образовательной деятельности общества, понимаемой предельно широко во всем своем социально-историческом многообразии. Главным вопросом истории педагогики стало не то, как разные педагоги трактовали цели, пути, способы и средства образования, и не то, как человека воспитывали и обучали посредством специальных педагогических усилий. В центре внимания истории педагогики оказался вопрос, как при данных конкретных социокультурных условиях и обстоятельствах и при определенном, имеющем место в данных исторических ситуациях целеполагании формировался определенный тип личности — иногда благодаря, иногда вопреки целенаправленному воспитанию, а чаще всего — в результате сочетания действия самых различных социализирующих процессов как преднамеренно организуемых и в той или иной степени регулируемых, так и спонтанных (стихийных). Все это приводило к тому, что предметом истории педагогики становились, во-первых, механизм превращения новорожденного во взрослого человека в данной социальной и политической, культурной и психологической обстановке; во-вторых, история молодого поколения как часть исторического процесса, часть политических и социальных изменений в данном обществе; в-третьих, их осмысление индивидуальным и коллективным, обыденным и теоретическим сознанием, религией, наукой, философией, идеологическими учениями, искусством [10. С. 57–59].

Анализируя развитие истории педагогики в 60–70-е гг. XX столетия

в ФРГ, О. Е. Кошелева фиксирует существенные качественные изменения, происшедшие в этой отрасли знания. Эти изменения рельефно проявились в идеях и подходах немецких авторов, получивших развитие в рассматриваемый период (И. Шиндлер, В. Рёсслера, Р. Мускуса, М. Людке, У. Германа, Р. Лассана и др.) [См.: 26. С. 119–123].

В силу специфики познаваемого предмета И. Шиндлер относила историю педагогики к педагогическим, а не историческим наукам. При этом она подчеркивала, что ее методология полностью базируется на исторических методах познания, что требует от историка педагогики хорошей педагогической и серьезной исторической подготовки. В историческом прошлом И. Шиндлер видела источник для расширения базы педагогического опыта. Она считала, что история педагогики может прояснить генезис педагогических проблем, дать сравнительный материал для поиска современных решений этих проблем, помочь осознать ценность и новизну предлагаемых подходов к их решениям, снабдить данными о социально-историческом контексте развития педагогических идей и теорий. История педагогики призвана также способствовать актуализации научных дискуссий, имевших место в педагогике.

В. Рёсслер доказывал, что история педагогики вносит большой вклад в понимание современных проблем теории и практики образования. Историко-педагогический исследователь в области образования не только видит генезис различных

современных педагогических моделей поведения и существующих образовательных структур, но и знает пути развития предшествовавших ему знаний о педагогической науке. Его задача — актуализировать эти знания и внести их в развитие современного образовательного процесса. Без истории никакое дальнейшее развитие педагогики невозможно. Только с исторической точки можно увидеть картину современности в ее полном объеме. Правильное видение истории ведет к постоянному обновлению понимания того, к чему должна стремиться современная педагогика в рамках современной культуры в целом и какие требования к ней могут быть предъявлены.

Аргументированное Р. Мускусом признание того, что каждая педагогическая проблема, помимо собственного педагогического, имеет еще и историческое измерение, способствовало распространению идеи, согласно которой знание того, как аналогичные проблемы решались в прошлом, может помочь избежать неудачных повторов и ошибок сегодня.

Идею историчности педагогической науки отстаивал М. Людке. История педагогики учит, что каждая точка зрения зависит от своего времени, она позволяет вывести на сравнительный уровень предлагаемые теорией нормы и осмыслить процессы возникновения, утверждения, трансформации и отмены этих норм.

У. Геррман доказывал, что, если так называемая социально-ориентированная наука об образовании хочет выполнять свою социальную роль,

она должна основываться на теории социальных изменений. В построении такой теории история образования может и должна играть значительную роль. Только наука в свете социального развития общества способна дать определенные ответы на вопросы, связанные с функционированием образовательного процессами с субъектами образования (школа, семья, учительство и др.), с наукой об образовании и проч. У. Геррман предлагал создать историко-педагогическую метатеорию, которую он называл «педагогически-научной историей», тесно связывая ее с историей социализации. «Педагогически-научная история» — это парадигмальное исследование по истории педагогики, которое концентрирует внимание на точке, в которой сходятся теория, метод и конкретные жизненные обстоятельства, в которых развивается знание об образовании в исторической перспективе.

Р. Лассан предлагал строить педагогическую теорию на основе историко-антропологического знания, выражающего историческое измерение, неотъемлемого от человеческого существования. Он акцентировал внимание на необходимости изучения процесса возникновения и эволюции в пространстве человеческой жизни различных педагогических проблем, на поисках путей, способов и средств их решения.

К. Мазурек (Канада) выделяет три влиятельных направления в западной истории педагогики, которые сформировались в последней трети XX века. Они существенно потеснили традиционный подход, клас-

сическим выразителем которого в предшествовавшие десятилетия была «школа Кабберли». Традиционный подход сосредотачивал свое внимание на эволюции школ, школьного законодательства и школьной политики, истории философии образования и образовательной практики, на развитии педагогического образования и ассоциаций учителей, на идеях и деятельности выдающихся педагогов прошлого. Эти проблемы в большинстве случаев обсуждались вне широкого социального контекста, а эволюция школьного дела, реформы в области образования и развитие педагогической науки рассматривались в логике поступательной, прогрессивной динамики. На смену традиционной истории педагогики пришли новые подходы, которые нашли свое выражение в так называемых «социальной», «ревизионистской» и «этнографической» историях педагогики [См.: 28. С. 92–96].

Социальная история педагогики исследует развитие педагогических феноменов в самом широком контексте общественной жизни, уходит от интерпретации развития школьного дела как однозначно прогрессивного процесса, рассматривает педагогическую мысль как отражение социальной идеологии, фиксирует внимание на том влиянии, которые социальные процессы оказывают на развитие образования, а образование оказывает на динамику различных сфер общественной жизни. Ревизионистская история педагогики рассматривает развитие теории и практики образования в логике идеологической и политической

борьбы различных социальных групп, стремящихся использовать школу в качестве средства распространения своей идеологии, закрепить и упрочить свое политическое господство, а следовательно, превратить ее в институт, консервирующий социальную структуру общества и препятствующий прогрессивным реформам и распространению передовых идей. Этнографическая история педагогики, исходя из того, что характер образования детерминируется господствующими социальными группами, главную задачу исследований видит не в доказательстве этой гегемонии и способов ее осуществления, а в выявлении путей достижения гегемонии конкретных способов, которыми эти группы побеждают своих конкурентов в условиях многообразного социально-этнического взаимодействия.

К. Мазурек обращает внимание на то, что ревизионистская история педагогики, исследуя развитие теории и практики образования в контексте эволюции общественной жизни, в отличие от социальной истории педагогики, делает упор на исследовании механизмов социального подавления. Этнографическая история педагогики, наоборот, делает упор на выявление процессов избавления от социального детерминизма, переноса при этом внимание с макро- на микропроцессы педагогической истории.

Отмечая, что «история педагогики развивается под особым давлением социального заказа на знания», П. Каспар (Франция) в конце XX в. подчеркивал, что «история педагогики создается в русле двух направлений. С

одной стороны, под влиянием научных требований, концептуальных инноваций, методологической точности и определенности. То, что можно назвать подлинной мультидисциплинированностью, ныне обогатило классическую историографию тематикой и проблематикой, почерпнутыми в других отраслях знания, от социологии до этнологии и точных наук. С другой стороны, история педагогики создается под влиянием интереса к тому в истории педагогики, что могло бы помочь в решении многочисленных сегодняшних проблем воспитания и обучения, как постоянных (равенство возможностей, циклы обучения), так и более или менее новых (поликультурность, агрессивность молодежи пригородов, местная безработица)» [23. С. 227].

По мнению Б. Саймона (Великобритания), главный вопрос, стоящий перед историей педагогики, — «это вопрос о зависимости между образованием и социальными изменениями» [35. С. 20]. М. Депап (Бельгия) утверждает, что в пределах истории педагогики педагогические феномены исследуются исторически, поэтому бессмысленно относить историко-педагогические исследования только к историческим или только к педагогическим. При этом он подчеркивает, что «поиски педагогического прошлого могут быть успешными в той мере, в какой они демонстрируют, каким образом современная теория и практика воспитания детей подошла к современности, и поэтому сделают и теорию, и практику более понятными» [14. С. 37]. С точки зрения Ч. Маджорика (Польша), история

педагогики должна быть направлена на ретроспективное рассмотрение современного состояния образования в контексте жизни общества прошлого, политическими движениями различных периодов, с философией, педагогической мыслью и с педагогической наукой прошлого [См.: 27. С. 46]. П. Сола (Испания) убежден, что «научным законом является положение о том, что история образования и следует (и участвует) за взлетами и падениями истории. История образования служит теории образования и поэтому питается ее понятиями и ее проблемами» [37. С. 57]. Согласно Р. Олдриджу (Великобритания), «заниматься исследованием и написанием истории педагогики — значит способствовать развитию педагогического мышления средствами истории педагогики». Он подчеркивает, что «создание по возможности точной картины прошлого — это деятельность, которая самоценна сама по себе и которая может помочь в создании разумной картины как настоящего, так и будущего, а также необходимых условий для принятия решений и эффективных действий» [31. С. 113, 120].

По мнению Э. Йоханингмайера (США), «исторические исследования о том, как возникла, организовывалась и перестраивалась школа для того, чтобы удовлетворить требования общества, в то время когда оно вступало в постиндустриальную эру, может помочь понять трудности и возможности аналогичных преобразований в наши дни. Наличие многих обстоятельств вынуждает общество сделать вы-

бор в сфере школьного образования. Такой выбор имеет важное значение для будущего. Как свидетельствуют исторические исследования, развитие образовательных систем зависит от этого выбора... История педагогики свидетельствует о том, что предпочтительнее создавать новые формы школьного образования, чем пытаться реставрировать или реформировать существующие учебные заведения» [22. С. 122, 123].

В 1980–90-е гг. история педагогики, как и другие отрасли гуманитарного знания, испытала на себе влияние постмодернистских подходов. Эту ситуацию историки педагогики (А. Грин, М. Депап, А. Есколандо, С. Коуен, Р. Лоув, Т. Ричардсон, Ф. Саймон, Х.-Э. Тенорт) попытались осмыслить в дискуссии, отраженной на страницах специального номера журнала «*Paedagogica Historica*» (1996. XXXII. 2) [26. С. 136–140]. В ходе дискуссии ее участники сформулировали ряд позиций, некоторые из которых являются взаимоисключающими:

1. Постмодернизм не совместим с научно-историческим познанием, так как исходит из того, что история не имеет определенного векторного направления, а ее отдельные объекты не имеют постоянного определения и осмысления, являясь просто временными конструктами колеблющихся дискуссий и перспектив, которые не поддаются фиксации и описанию.

2. Принятие критики постмодернизма заставляет критически переосмыслить всю существующую историю педагогики и требует поиска совершенно новых подходов и интерпретаций.

Однако постмодернизм стимулирует рефлексию историков педагогики по отношению к целям, процедурам и результатам собственной деятельности. Применительно к истории педагогики постмодернизм прежде всего актуализирует две группы исследовательских задач: а) рассмотрение того, как школа создавала современное общество, как тенденции его развития формировались системой образования; б) изучение новых систем коммуникаций и их влияние на сферу образования.

3. Постмодернизм ориентирует на рассмотрение институционализованного образования как фактора насилия власти и социального контроля, на понимание того, что образование может вести не к свободе, а к подчинению. Это в корне противоречит просвещенческой идее освобождения человека через образование, критика которой уже содержалась в социальной истории образования 1960–70-х гг.

Постмодернизм способствует пониманию того, что просвещение само по себе не «освобождает» человека, а институционализованное образование является фактором насилия и социального контроля. Само же образование может вести не к свободе, а к подчинению и зависимости.

Состояние современных историко-педагогических концепций в западной науке в начале XXI в. проанализировал Д. Н. Игнатенко [См.: 18. С. 12–13]. По его мнению, эпоха постмодерна детерминировала социализацию предмета истории педагогики, составляющую в настоящий момент доминантную особенность ее концептуального развития. На этой

основе со второй половины XX в. происходит формирование целостных неклассических и постклассических историко-педагогических концепций. Социализация предмета истории педагогики, как устремленность теоретического поиска на решение конкретных социальных проблем в ключе изучения педагогического прошлого, составляет в настоящий момент доминантную особенность ее концептуального развития. В свою очередь, социализация определяет интенсивное развитие историко-гендерного, историко-политического, историко-легитимного, историко-элитарного, историко-критического и историко-культурного, историко-социологического и др. направлений научного поиска на современном этапе. Большинство представителей неклассической западной истории педагогики, отмечая теоретическую и практическую значимость экстраполяции в методологию гносеологических принципов смежных социальных наук (культурологии, политологии, социологии, виталистики и др.), декларируют не междисциплинарный, а полидисциплинарный характер своих научных изысканий.

Д. Н. Игнатенко выделяет следующие основные группы историко-педагогических концепций, сформировавшихся в логике развития современных тенденций развития социально-гуманитарного знания:

1. На основе историко-гендерного направления сложилось несколько самостоятельных историко-педагогических концепций, основными из которых являются концепции феминистики (Д. Равич, Э. Ш. Муленфельд, Н. Сю-

зерленд, Дж. Барман, Л. Хэйл), сущность которой сводится к всестороннему освещению тематики истории гендерных процессов в истории образования в аспекте полоролевого взаимодействия, а также «критическая феминистика» (К. Дихаус, Дж. Гудман), рассматривающая гендерные процессы во взаимосвязи с апологетикой феминистически-центрированных интерпретаций историко-педагогических явлений.

2. Историко-культурная направленность обусловила формирование другой значимой современной западной историко-педагогической концепции новой культурной истории образования (Р. Ватс, Р. Дж. Альтенбах, Р. Н. Баргер, Ф. Р. Маккена, К. Сандерс-Кассел, А. У. Рэндольф, Ю. Хербст), научно-онтологическая сущностью которой является совокупность культурологических подходов к изучению историко-педагогической действительности.

3. Целостная концепция истории педагогического лидерства (Л. Кюбан, Д. Тиак), явилась в свою очередь теоретически конкретизированной разработкой историко-элитарного подхода. Данная концепция характеризуется персонифицированным теоретическим обобщением наиболее значимой практической и теоретической деятельности конкретных исторических фигур в сфере образования.

4. Концепция легитимной истории педагогики (В. Урбан, М. Вик, Т. Фицгеральд) представляет собой целостное учение об историческом развитии юридических норм и законодательного базиса в сфере образования. Соответственно, политическая

история педагогики (С. Мондэйл, И. Гросвенор, К. Майерс) ориентирована на исследование сущности политологических процессов в историческом развитии педагогики и образования.

5. Научно-онтологическую сущность концепции социальных эффектов (Дж. Т. Гато) составляет комплексное исследование влияния образования как социального института на социально-политические и общественно-экономические процессы в обществе.

6. Концептуальные основы критической истории педагогики (Г. Маккулох, Р. Уоттс, Д. Ридер, В. Ричардсон, Е. К. Лагеманн) характеризуются междисциплинарным подходом к изучению педагогики и системы образования как историко-социальной институтции в широком социальном контексте исторического развития политико-идеологических и социально-культурных детерминант.

7. В то же время «история детства» (Л. де Маус, Н. Саммонд, Л. Полок, Э. Плек) представляет собой самостоятельную историко-педагогическую концепцию, научно-онтологическая сущность которой определяется устремлением к обоснованию и исследованию феноменологии детства и юности как историко-педагогической реальности.

В. Г. Безрогов в многообразии современных направлений истории педагогики обращает внимание на направление, называющее себя «исследованием образования с точки зрения культуры». Представители этого направления (М. Перейра, Т. Попкевиц, Б. Франклин) своей

базовой идеей обозначают изучение теорий познания и языка науки, которые лучше репрезентируют историко-компаративистское движение педагогического дискурса, чем попытки вычлнить «ключевые идеи» той или иной эпохи, либо реконструировать как квинтэссенцию «великие идеи прошлого, высказанные классиками». «Знание», «власть», «социальные изменения» кладутся в основу данной версии постмодернистской историографии через понятие «культурной практики мышления». Знание организует действия и производит действующих субъектов. Представления о том, что есть «ребенок», «учитель», «общество», «знание», создают и определяют действующих в образовании лиц, а через них — социальные, культурные, политические условия для развития и функционирования образовательных систем. Скорее, история знания в социуме и культуре, нежели сама культура с ее повседневными практиками, является фокусом для работы в рамках рассматриваемого подхода. История образовательного знания, с точки зрения данного подхода, разворачивается, особенно в период Новой истории, в рамках школы и школьного обустройства. Поэтому такая концепция является достаточно удобной для «постмодернизации» истории педагогики в привычных эпистемологических границах, без включения в нее истории семейного воспитания, истории неинституализированного учительства/ученичества, а также истории практик и механизмов направленной социализации в группах и возрастных/поколенческих

когортах. Таким образом, история научно-педагогического разума вновь становится основой всей истории педагогики, только теперь история разума реконструируется в социальном контексте, т. е. в контексте не только интеллектуальной истории школьной практики, но и социальной истории школьного дела. Школа при таком подходе выступает посредником между знанием и социумом [См.: 5].

По наблюдению М. А. Поляковой, западные историки педагогики в начале XXI столетия трактуют предметную область науки, как правило, весьма широко. Например, немецкий исследователь У. Папенкорт в одной из своих работ 2012 г. предлагает включать в «историописание»

(*Geschichtsschreibung*) педагогики историю реалей и идей; исследования социализации в их исторической перспективе; экономические и антрополого-гуманистические условия формирования педагогических институтов, особенностей менталитета; понятия политической истории; образ мыслей, движущий происходящим [См.: 32].

В заключение краткого обзора можно привести высказанное А. Рорти убеждение в том, что «даже если бы мы захотели, невозможно осмыслить образование без истории» [33. С. 148]. Эти слова достаточно адекватно выражают позицию большинства исследователей, разрабатывающих сегодня педагогическую проблематику на Западе.

Список литературы

1. Актуальные проблемы и историография истории зарубежной педагогики / Под ред. К. И. Салимовой. — М. : НИИОН, 1987. — 143 с.
2. Андерсон, Дж. Д. Лоренс Кремин (1925—1990) / Дж. Д. Андерсон ; Пер. с англ. // Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней. — М. : изд. дом Высшей школы экономики, 2012. — С. 261—262.
3. Анкерсмит, Ф. Р. Возвышенный исторический опыт / Ф. Р. Анкерсмит ; Пер. с англ. — М. : Европа, 2007. — 612 с.
4. Барг, М. А. Эпохи и идеи: Становление историзма / М. А. Барг. — М. : Мысль, 1987. — 348 с.
5. Безрогов, В. Г. Великие идеи или практика научения? К вопросу о методологии некоторых историко-педагогических исследований в современной западной науке / В. Г. Безрогов // Историко-педагогический ежегодник. 2013 год. — М. : АСОУ, 2013.
6. Безрогов, В. Г. История педагогики от истоков до начала XX в. / В. Г. Безрогов // Вестник Университета Российской академии образования. — 2000. — № 1. — С. 102—109; № 2. — С. 94—102.
7. Безрогов, В. Г. Историко-педагогическое знание от истоков до начала XX века / В. Г. Безрогов // История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория. Ч. 1. Историографические и методологические проблемы историко-педагогической науки. — М. : ВЛАДОС, 2000. — С. 51.
8. Белинский, В. Г. Полн. собр. соч. : в 13 т. Т. 4. — М. : изд-во АН СССР, 1954. — 674 с.
9. Бим-Бад, Б. М. Очерки по истории и теории педагогики / Б. М. Бим-Бад. — М. : УРАО, 2003. — 269 с.
10. Бим-Бад, Б. М. Познавательная и образовательная функции историко-педагогической науки (до 70-х гг. XX в.) /

Б. М. Бим-Бад // Труды кафедры педагогики истории образования и педагогической антропологии Университета Российской академии образования. Вып. 1. История образования и педагогики. — М.: УРАО, 2001. — С. 57—59.

11. Болингброк, Г. С. Письма об изучении и пользе истории / Г. С. Болингброк; Пер. с англ. — М.: Наука, 1978. — 360 с.

12. Вильман, О. Дидактика как теория образования в ее отношении к социологии и истории образования. Т. 1. Введение. Исторические типы образования / О. Вильман; Пер. с нем. — М., 1904. — 470 с.

13. Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография / Под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. — М.: ИТОП, 1996. — 269 с.

14. Депап, М. Некоторые суждения о природе истории педагогики / М. Депап; Пер. с англ. // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография / Под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. — М.: ИТОП, 1996. — С. 37.

15. Днепров, Э. Д. История педагогики / Э. Д. Днепров, А. И. Пискунов, В. М. Кларин, М. В. Кларин // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. М.: Большая российская энциклопедия, 1992. — Т. 1. — 331 с.

16. Днепров, Э. Д. Советская историография дореволюционной отечественной школы и педагогики / Э. Д. Днепров. — М.: НИИОП, 1981. — 90 с.

17. Дюргейм, Э. Социология образования / Э. Дюргейм; Пер. с фр. — М.: ИНТОР, 1996. — 80 с.

18. Игнатенко, Д. Н. Развитие современных историко-педагогических концепций США и Западной Европы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д. Н. Игнатенко. — Волгоград: ВГПУ, 2007. — 16 с.

19. Историографические и методологические проблемы изучения истории

отечественной школы и педагогики / Под ред. Э. Д. Днепров и О. Е. Кошелевой. — М.: изд-во АПН СССР, 1989. — 216 с.

20. История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория. Ч. 1. Историографические и методологические проблемы историко-педагогической науки / Под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. — М.: Гардарики, 2000. — С. 111—150.

21. Историческая наука и историческое сознание / Под ред. Б. Г. Могильницкого. — Томск: изд-во Том. Ун-та, 2000. — 230 с.

22. Йоханингмайер, Э. История педагогики как учебная дисциплина: ее характер, цели и методы / Э. Йоханингмайер; Пер. с англ. // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография / Под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. — М.: ИТОП, 1996. — С. 31—47.

23. Каспар, П. Современная историко-педагогическая наука во Франции / П. Каспар; Пер. с фр. // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография. — М.: ИТОП, 1996. — С. 101—120.

24. Коллингвуд, Р. Дж. Идея истории. Автобиография / Р. Дж. Коллингвуд; Пер. с англ. — М.: Наука, 1980. — 230 с.

25. Корнетов, Г. Б. Становление истории педагогики как отрасли знания / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: концепции и тематика историко-педагогических исследований: Материалы Четвертой национальной научной конференции. — М.: АСОУ, 2008. — С. 10—25.

26. Кошелева, О. Е. Дискуссии 60—90-х годов XX века в западной истории образования / О. Е. Кошелева // История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория. Часть 1. Историографические и методологические проблемы историко-педагогической науки. — М.: Гардарики, 2000. — С. 119—123.

27. Маджорик, Ч. Совершенство-вание преподавания истории педагогики: значение вводной части курса / Ч. Маджорик ; Пер. с англ. // История педагогики как учебный предмет (Международное исследование). — М. : [б. и.], 1995. — 235 с.
28. Мазурек, К. История педагогики в Канаде: дискуссии и практика / К. Мазурек ; Пер. с англ. // История педагогики как учебный предмет (Международное исследование). — М. : [б. и.], 1995. — С. 92—96.
29. Маркс, К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 3 / К. Маркс, Ф. Энгельс. — М. : Гос. изд-во полит. лит-ры, 1959. — 586 с.
30. Маурер, Г. Л. Введение в историю общинного, подворного, сельского и городского устройства и общественной власти / Г. Л. Маурер ; Пер. с нем. — М. : К. Т. Солдатенков, 1880. — 194 с.
31. Олдридж, Р. Предмет, практика и политика. Личный взгляд на значение истории педагогики / Р. Олдридж ; Пер. с англ. // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография / Под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. — М. : ИТОП, 1996. — С. 113—120.
32. Полякова, М. А. Концептуальные противоречия современного европейского историко-педагогического знания (на материале немецкий и итальянских педагогических изданий) / М. А. Полякова // Историко-педагогический ежегодник. 2013 год. — М. : АСОУ, 2013. — 272 с.
33. Рорти, А. О. Господствующая история образования / А. О. Рорти ; Пер. с англ. // Религия и образование. — М. : ИНИОН, 2002. С. 21—34.
34. Савин, М. В. Становление историко-педагогической науки в России середины XIX — начала XX в. / М. В. Савин. — Волгоград : РПК «Политехник», 2001. — 128 с.
35. Саймон, Б. История педагогики: ее значимость как средства познания / Б. Саймон ; Пер. с англ. // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография / Под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. — М. : ИТОП, 1996. — С. 20.
36. Смит, Р. История гуманитарных наук / Р. Смит ; Пер. с англ. — М. : Издательский дом ГУ ВШЭ, 2008. — 392 с.
37. Сола, П. Причина современного кризиса истории педагогики / П. Сола ; Пер. с англ. // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография / Под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. — М. : ИТОП, 1996. — С. 57.
38. Теоретико-методологические вопросы истории педагогики / Под ред. Б. М. Бим-Бада. — М. : НИИОМ, 1986. — 104 с.
39. Февр, Л. Бой за историю / Л. Февр ; Пер. с фр. — М. : Наука, 1991. — 529 с.
40. Федотова, И. Б. Становление и развитие истории педагогики в России в середине XIX — начале XX века / И. Б. Федотова. — Пятигорск : ПГЛУ, 2010. — 354 с.
41. Фукидид. История / Фукидид ; Пер. с древнегреч. — М. : Ладомир-АСТ, 1999. — 736 с.
42. Шмидт, К. История педагогики, изложенная во всемирно-историческом развитии / К. Шмидт ; Пер. с нем. Т. 1. — М. : Тип. Безбородова и К°, 1880. — 519 с.
43. Юм, Д. Об изучении истории / Д. Юм ; Пер. с англ. // Соч.: В 2 т. Т. 2. — М. : Мысль, 1996. — 710 с.
44. Cremin, L. American education some notes toward a new history / L. Cremin // Delta Kappa. — Bloomington, 1969. — 158 p.

Л. Н. Данилова



РАЗВИТИЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШВЕЙЦАРИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

УДК 37.032

ББК 74.03(3)(4Шва)

В статье рассматривается история развития школьного дела в Швейцарии с 50-х по 90-е гг. прошлого века, выявляются мотивы, предпосылки и этапы школьных реформ данного периода, характеризуется их содержание.

Ключевые слова: школьные реформы, школьное образование в Швейцарии, децентрализованное управление, расширение образования, выравнивание образовательных возможностей.

L. N. Danilova

DEVELOPMENT OF GENERAL EDUCATION IN SWITZERLAND IN THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY

The article deals with the history of school system in Switzerland from 50's to 90's of the twentieth century, with some motives, preconditions and stages of school reforms in this period, with its content.

Keywords: school reforms, school education in Switzerland, decentralized education, the expansion of education, equalization of educational opportunities.

Швейцария — это федеративная республика, состоящая из 26 кантонов, каждый из которых относится к какой-то из трех культурных частей (немецко-, франко- или италоязычной). Каждый кантон является автономной единицей, обладающей широкими административными полно-

мочиями. Следует пояснить, что образовательная система этого государства складывалась под влиянием педагогической мысли и образовательной практики соседних государств. Принцип культурного суверенитета кантонов обусловил тот факт, что становление и развитие образования в них протекало

по-разному. Задавшись вопросом, с какого времени можно, например, рассматривать историю школьного дела всей Швейцарии, Ф.-П. Хагер пришел к заключению, что так как школа стала государственным учреждением только в конце XVIII в., то именно появление народных школ положило начало выделению национального общего образования в этом государстве [7]. В предисловии к труду «История воспитания, образования и школы в Швейцарии в XIX и XX вв.» Г. У. Грундер и коллеги отметили, что эта история «изучена выборочно, и во всех исследованиях проработаны только отдельные аспекты образования на разных уровнях» [6. С. 9], т. е. целостной картины развития школьного дела в государстве нет и у самих швейцарцев. Поэтому обратимся к небольшому и относительно недавнему периоду истории и попробуем проследить основные цели, содержание, предпосылки и этапы развития здешней школы на протяжении второй половины XX в.

Система образования в Швейцарии во многом уникальна и заслуживает самого пристального внимания. Однако, чтобы понять ее своеобразие и специфику развития школы, первоначально необходимо пояснить основные особенности здешнего управления образованием.

Швейцарское образование децентрализовано. Принцип федерализма в образовании с ограниченными полномочиями государства привел к построению в стране многосторонней и неоднородной системы. Ответственность за образование (в порядке ее усиления) федерация, регионы и коммуны делят между собой. Вопросы до-

школьного, начального и неполного среднего образования традиционно находятся в ведении кантонов, а потому естественно, что в каждом из них имеется собственный региональный глава департамента образования. На уровне полного среднего образования компетенции разделены. Гимназии и другие общеобразовательные школы подчиняются кантонам, профессиональные школы второй средней ступени отданы в управление федерации.

Характерной особенностью управления образованием в Швейцарии является отсутствие национального министерства по делам образования; его функции отчасти выполняет Швейцарская конференция региональных глав образования (EDK). Этот орган обладает весьма ограниченными законодательными полномочиями, поэтому автономия кантонов в образовательной сфере очень велика. Конференция выпускает межкантональные соглашения, или конкордаты, которые имеют обязательную юридическую силу, но решают только те задачи, решить которые кантоны не могут самостоятельно. С 1970 г. EDK координирует образовательную политику всего государства, благодаря чему кантоны придерживаются относительно единых норм по школьному возрасту, продолжительности обязательного и среднего образования и началу/окончанию учебного года.

Итак, как развивалась швейцарская школа во второй половине XX в.?

После войны вся Европа медленно восстанавливалась от разрушений, и только Швейцария продолжала совершенствовать почти неповрежденную экономическую и социальную систему.

В отличие от большинства государств Европы, конец 40-х — начало 50-х гг. она пережила уверенно и даже на подъеме. Война не оставила глубоких следов на развитии ее социальных институтов, в том числе и школы. Если для большинства стран эти годы стали периодом восстановления или обновления образования, то в Швейцарии новая волна школьных реформ стартовала только в 60-х, а период, предшествовавший этому времени, характеризовался стабильностью развития школы и лишь точечными изменениями.

Вслед за известным американским социологом образования Томасом Попкевицем, анализирующим американскую реформу 60-х гг., мы тоже рассматриваем развитие швейцарской школы как реакцию на 4 фактора в трансформации общества: возросшая профессионализация, повышенный интерес к науке, динамическое расширение экономики и духовная надежда, вызванная окончанием Второй мировой войны [2]. Рассмотрим, как они сказывались на развитии швейцарской школы:

1. **Возросшая профессионализация общественной жизни.** Как и в США, после войны большим авторитетом в швейцарском обществе пользовались ученые. Важность их знаний наглядно доказывали события в соседней Германии, где нацистами была устроена селекция деятелей науки. Именно на ученых рассчитывала Германия, ожидая создания сверхмощного оружия, призванного изменить ход и результат войны. В результате ряд ученых, успевших спастись от фашистского режима, осели в Швейцарии. Другим, еще более ярким доказатель-

ством значимости научных знаний и профессионализма стал запуск Советским Союзом в 1957 г. первого искусственного спутника Земли в космос. Это обстоятельство говорило о техническом превосходстве СССР, что в условиях холодной войны воспринималось как признак будущей победы страны Советов. Таким образом, именно ученым отводилась видная роль в культурном, экономическом и даже политическом развитии общества. «Движение школьной реформы было частью этой согласованной попытки сделать социальные институты действенными, эффективными и в то же время ответственными за требования социального равенства» [2. С. 195]. Школа должна была стать ответственной за меняющиеся знания в науке и технологиях, от которых зависело преобразование общества в будущем.

2. **Наука в культурном и материальном производстве.** Профессионализация знаний была напрямую связана с фактором важности науки для культурной и экономической жизни страны. Послевоенная наука стимулировала бурный рост технологий и промышленности. Это также сказалось на обновлении целей и содержания образования, методов и форм педагогического процесса (популярность в это время приобрели ученические научные сообщества и метод исследовательских проектов в изучении естественно-научных дисциплин).

3. **Изменения в отношениях экономики и культуры.** Технический прогресс требовал от общества признания ценности науки и технологий и подготовки граждан нового типа, ориентированных на науку и технику,

становившихся основой экономики. Новый взгляд на общество менял и взгляд на человека: индивид теперь воспринимался как владелец собственных задатков и способностей. В педагогике это вылилось в идею, согласно которой образование должно помогать детям развивать их задатки, использовать способности для улучшения своего социального положения и, тем самым, усовершенствовать общество. Теоретически эта идея предлагала путь преодоления проблемы социального неравенства. На практике она выливалась в проекты выявления и содействия одаренным учащимся.

4. **Духовная надежда.** Этот фактор поддерживал экономические изменения на психологическом уровне. Сразу следует уточнить, что для Швейцарии это была другая надежда на обновление, чем в странах, участвовавших в войне. Швейцария дожидалась до конца войны, так и не вступив в нее, поэтому не испытывала идеологического давления, не видела гибели, разрухи и голода, и среди населения распространилась убежденность в собственной исключительности: то, что государству удалось сохранить нейтралитет, заставило швейцарцев поверить в избранность нации и ее особый исторический путь. Прежде всего, это сказалось на развитии экономики. Производство и благосостояние после 1945 г. стали стремительно увеличиваться, и это увеличивало уверенность государства и общества в преодолении социального расслоения, в улучшении положения женщин, сельских жителей, беженцев и мигрантов, в достижении других демократических целей. Экономический прогресс при

растущих доходах населения вызывал спрос граждан на образование, причем граждан из самых разных слоев.

Исходя из этих факторов, можно определить и мотивы школьных реформ 60–70 гг. Они классифицируются на 2 группы: первые были представлены стремлением к повышению эффективности национальной образовательной системы, вторые — мотивами расширения образовательных возможностей учащихся. Первую группу аргументов историки называют экономическими, вторую — социальными [1].

Экономические мотивы обновления швейцарской школы во многом были осознаны под влиянием США, где понимали значение естественнонаучных знаний для роста вооружений и социально-гуманитарных знаний для развития экономики и идеологии. В правильности этого подхода Западную Европу убедил факт запуска советского спутника. Тогда американцы первыми заговорили о советском образовании как одной из причин подобного успеха. Уже в тот год Конгресс США создал специальную комиссию по изучению достижений СССР в сфере образования, результаты работы которой вылились в специальный отчет с красноречивым заголовком «Что знает русский Иван, и чего не знает наш Джонни».

Понимание успехов в образовательной системе как фактора технического и экономического развития государства со временем привело к волне образовательных реформ во всех капиталистических странах. Одной из них стала Швейцария, где «холодная война» и первый полет в космос ста-

ли аргументами политиков в пользу усовершенствования образования и вызвали появление инновационной образовательной политики.

Впрочем, надо отметить, что это были не единственные предпосылки обновления швейцарской школы с 60-х гг. Так, в 1960 г. под эгидой ЮНЕСКО в нескольких государствах проводилось международное сравнительное исследование образовательных возможностей граждан. Оно выявляло значимость образовательной системы для получения социального статуса и одновременно указывало на значительное расхождение образовательных шансов в Швейцарии. Несколько лет спустя в свет вышли очерки известного там журналиста и писателя Альфреда А. Хэслера, озаглавленные «Беда школы в государстве благосостояния». Они заставили швейцарских ученых обратить внимание на проблемы поиска и содействия одаренным детям, школьной селекции и доступа к высшему образованию.

В 60-х гг. педагогическое содействие талантливым учащимся почти повсеместно в Европе стало восприниматься как важная мера интенсификации будущего экономического развития государства. Дети начинали рассматриваться как стратегический ресурс государства. Однако в Швейцарии, как и в других немецкоязычных странах, этот вопрос связывался с воспитанием элиты, что противоречит ценностям равноправия. Таким образом, долгое время он не мог быть решен именно на философском и политическом уровне. Чуть ли не единственным итогом здешних дискуссий

на тему одаренности в 60–70-х стало открытие средних школ и гимназий в сельской местности, чтобы расширить доступ к среднему образованию.

Вторая группа мотивов реформирования национального образования — социальная. В образовательной политике, отражавшей эти мотивы, преобладали две ведущие идеи изменений: идея использования резервов одаренности и призыв к равенству образовательных шансов (во франкоязычной части Швейцарии этот постулат получил название «демократизация образования»).

В основе социальных мотивов лежит мнение о социальном равенстве людей, а значит, и об образовательном равенстве учащихся. Дело в том, что после войны Швейцария одной из первых в Европе перешла к созданию государства всеобщего благосостояния. Так называют модель общества, осуществляющего широкий спектр программ помощи непривилегированным слоям населения. Поэтому правительство должно было заботиться о предоставлении возможности получать достойное образование всем категориям учащихся.

Характерно, что вопрос отношения к одаренным рассматривался и в социальных, и в экономических мотивах, поскольку выравнивание образовательных возможностей предполагает воспитание каждого в соответствии с его потребностями и способностями и одновременно опровергает представление об одаренности как явлении, обусловленном положением человека в обществе. Научное обоснование соответствующей образовательной политики включало дифференциацию

школьной структуры и содействие социальной среды для уменьшения влияния неблагоприятных внешних условий. На практике оба мотива привели к следующим изменениям в школе. Реакцией образования на трансформации в науке, политике и экономике стали тенденции расширения (экспансии) и дифференциации [5].

Образовательные реформы, направленные на выравнивание образовательных возможностей учащихся, коснулись начальной школы, на выпуске из которой ученики подвергались дифференциации по уровню способностей.

В некоторых кантонах на ступени среднего образования были приняты попытки создания объединенной школы, призванной помочь взаимодействию различных типов школы. Основным образовательным принципом этой школы стала индивидуализация обучения и воспитания, реализуемая в регионах по-разному. Так, в Берне учащимся разрешалось выбирать предметы и учебные курсы, чтобы привести учебный процесс в соответствие с интересами и потребностями учеников. Во франкоязычных кантонах сочетали тенденции всех образовательных уровней в одном образовательном направлении, примером чего служит модель «цикла ориентации», напоминающая германскую и австрийскую ориентационную ступень. Надо заметить, структура школьного образования к этому времени мало изменилась с конца XIX в., но реформы швейцарской школы 60–70-х гг. зарекомендовали себя как период важнейших перемен в школьной структуре.

Если прежде в кантонах имелось, как правило, всего по одной кантональной школе, расположенной в столице, то в 60-х гг. резко увеличилось количество гимназий, а значит, и число выпускников полной средней школы (число выпускников с аттестатом вузовской зрелости удвоилось в период с 1960 по 1970 г., а затем снова выросло вдвое к 1980 г.).

Подобная количественная экспансия сопровождалась созданием нового типа школы — дипломной средней школы, само название которой подчеркивало ее предназначение: по принципу работы специальных образовательных учреждений она готовила учеников к непосредственной профессиональной деятельности. Она появилась в 70-х гг. и была введена в 19 кантонах уже к 1988 г. как разновидность реальной школы. Подчеркивалось, что особую значимость она имеет для девушек, так как их позиции в образовательной системе все еще были несопоставимы с положением юношей. И действительно, из 6500 учащихся этих школ по стране 4/5 составляли девушки [8]. Новая школа должна была примыкать к обязательной начальной школе, предлагать 2–4-летнее образование — общее и допрофессиональное. Содержание включало обязательные базовые дисциплины и обязательные предметы по выбору, в основном относившиеся к профессиональной подготовке и практике, а также факультативы. Имея диплом такой школы, выпускник мог поступить в следующее специальное учебное заведение или начать работать. Эти и другие меры были призваны расширить образовательные возможности детей и сгладить элит-

ный характер гимназий, объединив его с профессиональной ориентацией подготовки школьников. Введение дипломной школы нашло массу противников. Критики отмечали отсутствие потребности в ее создании, поскольку степень начального профессионального образования уже была представлена другими типами школ. В результате возникшей конкуренции и этих нападков дипломные школы были постепенно подвергнуты реструктуризации и преобразованы в другие типы.

Еще к 1950 г. доли девочек и мальчиков в школьной системе уравнились. При этом любопытно, что проблема образования девочек до 60-х гг. не поднималась. В образовательных дискуссиях, посвященных вопросам содействия одаренным, речь велась в основном о сельских школьниках, лишенных многих образовательных возможностей в силу их удаленного проживания, а также о детях из нижних социальных слоев в опровержении теории о социальном происхождении одаренности. Женская одаренность почти не упоминалась, что вполне естественно, если учесть медленное развитие эмансипационного движения в Швейцарии.

В связи с подобным пониманием социального положения женщин, вопрос о выравнивании квот девушек и юношей в гимназиях также долго не поднимался. Когда в 60-х гг. после «спутникового шока» в Швейцарии, как и в других развитых государствах, заговорили о резервах одаренности, было проведено исследование гендерных различий в школьном содержании образования. Сравнение учебных планов показало, что девочки в течение курса обязательного образования полу-

чали в сравнении с мальчиками примерно на 140 ч. меньше занятий математики, на 160 — природоведения и родного языка, на 120 — географии и черчения, на 180 — краеведения, истории и обществоведения, на 190 ч. — физкультуры, зато на 600—1000 ч. больше рукоделия и на 120 ч. — домоводства [4].

Носитуацияменялась. Расширение образовательных возможностей женщин было вызвано актуальными потребностями промышленности и науки в высококвалифицированных кадрах. Страна нуждалась в инженерах, архитекторах, специалистах технических и естественно-научных областей знания, под которыми исторически подразумевались мужчины. Это однако не мешало девочкам стремиться в школы средней ступени, открывающие дорогу к высшему образованию: постепенно и незаметно образовательные возможности швейцарских девушек были расширены под влиянием перемен в самом обществе, но без соответствующей целенаправленной образовательной политики государства.

Итак, расширение образовательных возможностей быстро приводило к изменению положения в школе отдельных категорий учащихся, прежде всего, девочек и сельских школьников. Несмотря на все позитивные перемены, равенство образования так и не было достигнуто в материальном и национальном плане: самыми ущемленными в образовательной системе категориями до конца XX в. оставались дети из нижних социальных страт и дети мигрантов.

Проблема образования учащихся иностранного происхождения в Швейцарии уходит своими корнями

в историю государства. Высокий уровень мигрантов в цюрихских школах был отмечен еще в конце XIX в., но как педагогическая проблема обучение иностранцев стало рассматриваться в Швейцарии только с 60-х гг. XX в. В прошлом столетии здесь было отмечено 2 волны миграции: в первой половине сюда хлынул поток трудовых мигрантов из Италии и Испании, во второй — из Португалии, Югославии и Турции. Это социально-политическое явление постепенно сказывалось на функционировании образовательной системы: доля детей, для которых один из официальных языков Швейцарии не является родным, в среднем по стране составляет 20 %, это значит, что есть кантоны с более низкими и более высокими показателями мигрантов. Первые работы, подтверждавшие ущемление образовательных прав иностранцев на уровне самой системы, появились во второй половине XX в. О том, как бороться с этой проблемой, швейцарская педагогика еще не знала, но уже тогда было очевидно, что дифференцированной школьной системе осуществлять интеграцию в ней иностранцев гораздо сложнее, чем единой.

В 80-х гг. пересмотр школьного законодательства стал реакцией кантонов на ведущие социальные перемены того времени. В школьных законах наконец-то устанавливалось равенство полов в образовании, в обязанность общин и государству вменялось организовывать бесплатную специальную педагогическую помощь детям с ограниченными возможностями, в школу вводилась психологическая служба, уменьшалось количество учеников в классах в соответствии с требованиями

индивидуализации. Обязательное образование теперь распространялось на 9 лет школы, в структуру которой стали входить и детские сады.

В то же время законодательно были расширены права родителей, благодаря созданию основ для введения в швейцарских школах родительских советов. Также закреплялось право родителей на участие в делах школы, основной формой которого должны были стать родительские собрания. Демократизация управления образованием коснулась и самих учеников, которым разрешалось самоуправление и участие в различных ученических объединениях.

С 80-х гг. наметилась и тенденция усиления преемственности между элементарной и начальной ступенями. При пересмотре построения образования на переходном этапе особую значимость приобрели такие вопросы, как раннее педагогическое содействие детям, возраст первокурсников, использование новых технологий в предшкольной подготовке, воспитание особо одаренных детей, подготовка к школе детей-иностранцев. Характерно, что в детских садах подготовка сводилась не столько к формированию у детей отдельных навыков и умений, необходимых для успешного начала школьного обучения, сколько к выработке у них благоприятных психологических установок на предстоящий переход в школу. Она протекала в форме игровых уроков и была направлена также на развитие мышления, памяти, внимания, наблюдательности, усидчивости, ответственности ребенка за результат учебной деятельности.

Как и в соседних странах, во второй половине XX в. распространение получили концепции полудневной школы. Школы продленного дня в Швейцарии предлагают ученикам педагогическую поддержку и заботу в течение всего дня, т. е. учебный день значительно продлевается. Работают они по кантональным учебным планам, и учащиеся могут посещать дополнительные занятия (музыкальные занятия, уроки драматического мастерства, занятия со специальным педагогом и т. д.). В связи с этим каждая община пытается разработать собственную программу, отвечающую потребностям и интересам ее учащихся, количество которых, кстати, может очень отличаться: от 4 учеников до 150 и более на одно учебное заведение. При всем разнообразии программы школ продленного дня делятся на обязательные и добровольные. Обязательные программы составлены с учетом распределения воспитательного времени на основное и дополнительное. Основное охватывает обычный учебный процесс, обед и выполнение домашних заданий — в эти временные отрезки все учащиеся должны находиться в школе (чем, собственно, и объясняется характеристика обязательности). Посещение занятий в дополнительное образовательное время носит уже добровольный характер. Непременным элементом подобных концепций является интеграция домашних заданий в классную учебную деятельность. Занятия в таких полудневных школах ведутся в течение 5 дней в неделю, базовое время занимает промежуток с первого урока (8.30) до 16 часов. Любопытно,

что дополнительное время распределено как на вторую половину дня, так и на утро: многие учащиеся приходят в школу уже к 7.00, после обеда здесь можно задержаться до 18.00 — это очень удобно для тех родителей, кто вынужден рано уезжать на работу и занят до самого вечера, так как они могут быть спокойны, что их дети находятся под присмотром квалифицированных педагогов, что уроки у них выполнены, сами они поужинали и с интересом и пользой проводят время.

В так называемых добровольных полудневных школах родители определяют самостоятельно, какое время их ребенку следует проводить в стенах школы: только урочное или также дополнительное. Здесь домашние задания под присмотром педагога выполняют лишь те ученики, родители которых выбрали для них дополнительные воспитательные «предложения». Руководить выполнением домашней работы (хотя в данных условиях определение «домашняя» не соответствует действительности) может отдельный учитель или его помощник. Школа и родители в полудневной концепции рассматривают друг друга в качестве партнеров, поэтому школа требует участия последних в своей образовательной деятельности. Принципиально, что организация свободного времени и дополнительных занятий является частью общепедагогической концепции образовательного учреждения.

В то же время в рамках выравнивания образовательных возможностей государство обратилось к решению проблемы содействия детям-инвалидам. Надо сказать, становление систем специального образования в Европе

связано с введением закона о всеобщем начальном образовании. Обязанность государств обучать всех, без исключения, детей вынуждала их создавать параллельные системы для тех, кто по состоянию здоровья не мог учиться на общих основаниях. В Швейцарии первые специальные школы возникли еще в начале XIX в., но только в 1960 г. закон гарантировал инвалидам право на полноценное обучение и развитие, после чего по всей стране стали создаваться частные и государственные специальные заведения.

В 80-х гг. распространение получила теория, что развитие в среде здоровых сверстников более эффективно содействует подготовке детей-инвалидов ко взрослой жизни, после чего наметилась тенденция их включения в учебно-воспитательный процесс массовой школы. На уровне кантонов и коммун стали появляться разнообразные интегрированные школы. Однако, несмотря на рост интеграции, число учащихся специальных учебных заведений продолжало увеличиваться. В массовые школы обычно направлялись дети с легким и средним уровнем нарушения здоровья, и регулярная школа была доступна не всем учащимся с особыми потребностями.

Новая волна реформ в швейцарском образовании стартовала в 90-х гг. после пересмотра государственного законодательства. Еще с 1997 г. во многих кантонах началась перестройка старшей школы. Ее программа была разработана ЕДК, подтверждена постановлением федерального правительства и межкантональным соглашением. С этого времени кантоны при разработке учебных планов опираются на рамочный учеб-

ный план 1994 г., выделяющий девять обязательных учебных предметов или групп предметов, составляющих содержание гимназического образования (семь базовых дисциплин и блоков, один специальный предмет и один предмет дополнительного выбора).

Анализ показывает, что к концу 90-х гг. обновление общего образования коснулось следующих сфер:

1. **Образовательное пространство.** Школам необходимо больше пространства для своей деятельности (территориального, организационного, материального и т. д.).

2. **Школьный профиль.** От образовательных учреждений ожидалось, что они будут создавать и развивать свой профиль, соответствующий интересам учащихся или потребностям окружающей местности.

3. **Школьная администрация.** К удивлению зарубежных экспертов, до этого времени многие швейцарские школы обходились без формального школьного руководства. В информационном обществе их деятельность становилась непродуктивной, а потому требовалось введение администрации повсеместно. Она должна работать на принципах руководящего обучения, демократизации и открытости. Работа по подготовке школьных администраторов проводилась в центрах повышения квалификации и на педагогических факультетах.

4. **Управление школьным образованием.** Пересмотр стратегий управления, на который постепенно выходила Швейцария, требовал одновременного реформирования органов надзора в сфере школьного образования. В тесном сотрудничестве со школьной ад-

министрацией они должны замерять и отслеживать качество деятельности каждой школы, чтобы не только иметь представление о ее работе, но и находить пути и методы повышения этого качества. Таким образом, органы управления четко подразделялись на органы контроля и консультирования, со своими функциями и полномочиями.

5. **Управление качеством образования.** Его главными инструментами становились эвалюация и стандартизация образования, которые широко обсуждались к этому времени в других европейских странах.

6. **Реорганизация средней ступени I.** И власти, и педагоги признавали селективный характер средней школы и его пагубное влияние на образовательные карьеры многих учащихся. Решить эту проблему можно было отказом от распределения учеников по специализированным направлениям и переходом к интегрированной

школе, отстаиваемой социалистами.

7. **Усовершенствование учебных планов и программ.** Введение информатики и английского языка в начальных классах, выделение базовых компетенций и переход на полудневную форму обучения потребовал пересмотра документов, определяющих содержание образования [3].

В конце 90-х в немецкоязычной части страны было проведено исследование, выявившее, что в большинстве регионов школьные реформы касались темы качества и структуры школьного образования. То же исследование показало, что кантоны очень отличаются друг от друга «по плотности и темпам реформ». Эти и другие усовершенствования привели к значительным изменениям швейцарской школьной системы, однако картина изменений была бы во многом иной, если бы не децентрализация управления образовательной системой.

Список литературы

1. Педагогика народов мира: История и современность / под ред. К. Салимовой и Н. Додде. — М.: Педагогическое общество России, 2001. — 576 с.

2. Попкевиц, Т. Политическая социология образовательных реформ: Власть/знание в образовании, подготовке учителей и исследовании / Т. Попкевиц; Пер. с англ. — М.: Центр социологии образования РАО, 1998. — 366 с.

3. Büeler X., Maag-Merki K. Schulentwicklung in der Schweiz // Pädagogik. — 2002. — № 5. — S. 43–47.

4. Erhebung über die Lehrpläne in den Volksschulen: Enquêtesur les programmes-scolaires / Bund Schweizerischer Frauenvereine, 1967. — 229 p.

5. Gretler A. Schweiz // Die Schulsysteme Europas / H. Döbert, W. Hör-

ner, W. Mitter (Hrsg.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. — Hohengehren, 2004. — S. 470–485.

6. Grunder H.U., Badertscher, H. Geschichte von Erziehung, Bildung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. — Bern, 1997. — 513 S.

7. Haider G., Eder F., Specht W., Spiel C. Zukunft Schule. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung. Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission / Erstfassung vom 17. Oktober 2003. — Wien: BMBWK, 2003. — 127 S.

8. Heidenheimer A. J. Disparate ladders: why school and university policies differ in Germany, Japan and Switzerland. New Brunswick: Transaction Publishers, 1997. — 382 p.



Е. Н. Астафьева

ПЕДАГОГИКА МАНИПУЛЯЦИИ ЖАН-ЖАКА РУССО

УДК 371.48 Руссо

ББК 74.03(3)

Ж.-Ж. Руссо стремился преодолеть деструктивные последствия прямых педагогических воздействий воспитателя, во многих вызывающих сопротивление со стороны воспитанников. Он попытался обосновать целесообразность манипулятивной педагогики, основанной на скрытом влиянии наставника на ребенка посредством создания особой воспитывающей и обучающей среды. Важнейшую задачу педагогической манипуляции **Ж.-Ж. Руссо** видел не только в скрытом формировании у ребенка правильных установок и побуждений, но и в предотвращении деструктивных конфликтов в общении наставника и питомца. Ребенок должен преимущественно воспитываться посредством «хорошо направленной свободы».

Ключевые слова: педагогика средовой манипуляции **Ж.-Ж. Руссо**; обучающая и воспитывающая среда; воспитание посредством «хорошо направленной свободы».

E. N. Astafieva

PELAGOGY OF MANIPULATION OF JEAN-JACQUES ROUSSEAU

J.-J. Rousseau strived to overcome destructive consequences of direct exposure of the child to pedagogical influences of the mentor which more often than not provoked the child's resistance. He tried to prove the effectiveness of pedagogy of manipulation based on hidden influence of the mentor on the child by means of creating a special environment provided him with knowledge and moral education. In R's opinion the main task of pedagogical manipulation does not boil down to instilling in the child correct principles motivations, it should also prevent destructive conflicts between the mentor and the child. The child should be mainly brought up by means of "well directed freedom"

Key words: pedagogy of environmental manipulation of J.-J.; teaching and personality forming environment, upbringing by means of "well directed freedom"

В педагогической науке идет интенсивный поиск таких моделей образования, с помощью которых можно успешно решать задачи воспитания и

обучения подрастающих поколений. При этом со всей остротой ставится вопрос о необходимости поиска эффективных путей по преодолению того

сопротивления, которое часто возникает со стороны ребенка педагогическим усилиям наставника, порождая острые конфликты между ними и подчас превращая образование в деструктивный, разрушительный процесс.

Одно из направлений такого поиска связано с разработкой Г. Б. Корнетовым парадигм педагогики авторитета, манипуляции и поддержки [4]. По мнению Г. Б. Корнетова, традиционная педагогика несет в себе мощную негативную интенцию, порождающую сопротивление воспитанника педагогическим усилиям воспитателя, которому часто приходится навязывать воспитаннику цели развития насильственным путем. Традиционная педагогика также затрудняет развитие у ребенка способности к свободному, ответственному, самостоятельному жизненному выбору. Г. Б. Корнетов связывает возникновение педагогики манипуляции с поиском «такой модели учебно-воспитательного процесса, которая бы исключала или, по крайней мере, сводила до возможного минимума столкновение воли воспитателя и воли воспитанника, позволяла преодолеть рассогласование педагогических целей учителя и жизненных целей ученика посредством использования особого механизма межличностного взаимодействия. Искомая модель образовательного процесса была также призвана обеспечить у воспитанников способность к самостоятельному, свободному, ответственному жизненному выбору. Указанные требования нашли свое воплощение в разработке модели образовательного процесса, который соответствовал парадигме педагогики

манипуляции. Эта парадигма концептуализирует группу педагогических подходов, позволяющих, с одной стороны, сохранить ведущую роль учителя в учебно-воспитательном процессе, а с другой — сделать ее незаметной для учеников... Педагогика манипуляции отнюдь не предполагает, что ребенком манипулируют вопреки его интересам, хотя, естественно, может быть и такое. Наоборот, конструктивная манипуляция в образовании становится позитивным средством развития ребенка, причем развития значительно более продуктивного и интенсивного, позволяющего с большей глубиной осознавать свое Я, чем это обеспечивает педагогика авторитета. Однако педагогика манипуляции так же, как и педагогика авторитета, базируется на установке, согласно которой наставник лучше знает, что нужно его питомцу, чем сам воспитанник, и воспитатель организует его движение (развитие) к определенным им целям образования. Действуя в рамках парадигмы педагогики манипуляции, воспитатель стремится спроектировать такую модель учебно-воспитательного процесса, которая позволяет не предъявлять ученику педагогическую цель в явном виде, избегать прямого формирующего, пусть объективно и соответствующего его интересам, ненасильственного воздействия на него, не демонстрировать, а, наоборот, тщательно скрывать свою, безусловно руководящую, позицию ведущего в ходе организации воспитания и обучения ребенка» [5. С. 140–143].

Г. Б. Корнетов показал, что в истории педагогики существовали различные модификации педагогики манипуляции [3]. Одна из них была разработана Ж.-Ж. Руссо. Рассматривая ее, Г. Б. Корнетов обращает внимание на то, что, «по мнению Ж.-Ж. Руссо, наставник должен всячески стремиться скрыть свою роль ведущего в образовательном процессе. Если ребенок будет считать себя господином, хотя управлять его поведением и развитием будет учитель, то тогда удастся сохранить видимость свободы, поработив при этом саму волю воспитанника. Сохраняя у него иллюзию собственной независимости, педагог может предотвратить детские капризы, избежать столкновения воли участников образовательного процесса. При этом ребенок будет считать себя хозяином собственной воли, а воспитатель будет исподволь реализовывать свою волю. Ж.-Ж. Руссо считал, что не словесные уроки, а лишь уроки, извлеченные из собственного опыта, будут значимы и полезны для учеников. Он предлагал организовывать воспитание таким образом, чтобы ребенок не догадывался, что им управляют» [5. С. 147]. Т. е. эффективным механизмом организации педагогического взаимодействия является манипуляция.

На средовой характер педагогической манипуляции Ж.-Ж. Руссо обращает внимание и Б. М. Бим-Бад. Он пишет, что в «Эмиле» «питомец научается тем лучше, что не видит измерения его научения, если он сам этого не попросит. Он приобретает большой опыт, когда берет уроки у природы, а не у людей... Задача учителя в том, что-

бы организовать интересное и полезное для детей их окружение. Это искусство управлять без предписаний: делать все, не делая самим ничего, кроме главного — устройства непосредственной среды активности для детей» [1. С. 30].

Основы своей средовой манипулятивной педагогики Ж.-Ж. Руссо изложил в романе-трактате «Эмил, или О воспитании». Причем важнейшую задачу педагогической манипуляции он видел не только в скрытом формировании у ребенка правильных установок и побуждений, но и в предотвращении деструктивных конфликтов в общении наставников и питомцев. Тех конфликтов, которые резко обостряли отношения между ними, порождали сопротивление ребенка направленным на него воспитывающим и обучающим усилиям взрослого, резко снижали эффективность педагогической деятельности, калечили психику ребенка.

Согласно точке зрения Ж.-Ж. Руссо, воспитание «дается нам природою, или людьми, или вещами», и человек, соответственно, «есть результат работы троякого рода учителей». Утверждая, что «ученик, в котором эти различные уроки противоречат друг другу, дурно воспитан и никогда не будет в ладу с самим собой» [7. С. 26], он видел источник внутрличностных конфликтов в «разнонаправленности» факторов, условий и воздействий, которые формируют человека, определяют его становление.

Рассматривая вопрос о том, в какой степени можно управлять тремя различными видами воспитания, Ж.-Ж. Руссо писал: «Воспитание со стороны природы вовсе не зависит от

нас, а воспитание со стороны вещей зависит лишь в некоторых отношениях. Таким образом, воспитание со стороны людей — вот единственное, в котором мы сами — господа; да и тут мы только самозванные господа, ибо кто может надеяться всецело управлять речами и действиями всех тех людей, которые окружают ребенка?» [7. С. 26].

Ж.-Ж. Руссо полагал, что природа и люди увлекают ребенка на «совершенно разные дороги», вынуждая его «делить себя между ними». Конфликт между естественными устремлениями организма младенца и их искусственными ограничениями со стороны взрослых имеет деструктивный характер: «Импульс внутренних частей тела, стремящегося к росту, встречает непреодолимое препятствие для потребных ему движений. Дитя непрерывно делает бесполезные усилия, которые истощают его силы или замедляют их развитие» [7. С. 32—33].

Конфликты между маленьким ребенком и наставником начинаются тогда, когда воспитатель пытается прямо и непосредственно регулировать поведение своего питомца, вводить его в определенные рамки, противопоставлять устремлениям ребенка свою волю. По убеждению Ж.-Ж. Руссо, наставник «не должен давать правил: он должен заставлять находить их» [7. С. 44]. Эти правила должны вырастать из взаимодействия ребенка с окружающим миром, с теми вещами, которые составляют непосредственную среду его жизни. «Пока дети будут встречать сопротивление лишь в вещах, а не в воле другого, они не сделаются ни уп-

рямыми, ни гневными и лучше сохранят свое здоровье» [7. С. 63], — писал Ж.-Ж. Руссо. Должное поведение начинает формироваться без видимых усилий, как естественное и необходимое продолжение естественного порядка вещей, окружающих ребенка.

Ж.-Ж. Руссо устанавливает правила, суть которых «состоит в том, чтобы давать детям больше истинной свободы и меньше власти, предоставлять им больше действовать самим и меньше требовать от других. Таким образом, приучаясь с ранних пор ограничивать желания пределами своих сил, они мало будут чувствовать лишения того, что не в их власти» [7. С. 65].

Размышляя о принципах воспитания детей в возрасте 2—12 лет, Ж.-Ж. Руссо развивал идеи манипулятивной педагогики: «Держите ребенка в одной только зависимости от вещей, и вы будете следовать порядку природы в постепенном ходе его воспитания. Противопоставляйте его неразумной воле одни только физические препятствия или такие наказания, которые вытекают из самих действий и которые он при случае припоминает; нет нужды запрещать дурной поступок, достаточно помешать совершению его. Опыт или бессилие должны одни заменять для него закон. Соглашайтесь исполнять его желания не потому, что он этого требует, а потому, что ему это нужно. Когда он действует, пусть не знает, что это — послушание; когда за него действуют другие, пусть не знает, что это — власть. Пусть он одинаково чувствует свободу как в своих действиях, так и в вещах. Вознаграждайте в нем недостаток силы ровно настоль-

ко, насколько это нужно ему, чтобы быть свободным, а не властным; пусть он, принимая ваши услуги с некоторого рода смирением, мечтает о том моменте, когда сумеет обойтись и без них и когда будет иметь честь служить себе» [7. С. 85].

По мнению Ж.-Ж. Руссо, не столько педагогические усилия наставника, сколько окружающая ребенка обстановка должна определять рамки его поведения. Однако воспитатель не может и не должен быть равнодушен к этой обстановке, он должен самым активным образом участвовать в формировании жизненной среды воспитанника, стремясь придать ей обучающий и воспитывающий характер, т. е. педагогизировать ее. При этом среда, в которой живет ребенок и которая оказывает на него формирующее влияние, оказывается важнейшим педагогическим инструментом, средством образования его личности. Прямое называние воспитаннику своей педагогической воли наставником, по мысли Ж.-Ж. Руссо, должно быть сведено к минимуму, стремиться к нулю. Это предотвращает превращение педагогических усилий воспитателя в конфликтоген, провоцирующий конфликты между взрослым и ребенком в процессе воспитания и обучения последнего.

При этом Ж.-Ж. Руссо обращает внимание на то, что стремление избежать конфликтов с ребенком посредством бесконечных уступок питомцу со стороны наставника ведет к весьма пагубным последствиям: «Знаете ли, какой самый верный способ сделать вашего ребенка несчастным? Это — приучить его не встречать ни в чем

отказа; так как желания его постоянно будут возрастать вследствие легкости удовлетворения их, то рано или поздно невозможность вынудит вас, помимо вашей воли, прибегнуть к отказу, и эти непривычные отказы принесут ему больше мучений, чем самое лишение того, чего он желает» [7. С. 87–88]. Стратегия поведения в конфликте, основанная на уступках, оказывается, по мнению великого женеваца, непродуктивной.

Ж.-Ж. Руссо утверждал, что ребенок до 12 лет еще не способен слушать голос разума. Поэтому бесполезно пытаться его убедить в том, что повиновение есть долг. Этому не помогут ни насилие, ни угрозы. Страх наказания, надежда на прощение, приставание, неумение найтись при ответе вытянут из них все требуемые признания, но не убедят их. Кроме того, это будет иметь губительные последствия для взаимоотношений воспитателя и воспитанника, приведет к нравственной деформации ребенка: «Налагая на них обязанность, которой они не чувствуют, вы вооружаете их против вашей тирании и отвращаете от любви к вам; далее, вы научаете их быть скрытными, двоедушными, лживыми — из желания вырвать награду или укрыться от наказания; наконец, приучая их покрывать всегда тайный мотив каким-нибудь видимым мотивом, вы сами даете им средство беспрестанно обманывать вас, скрывать от вас свой истинный характер и при случае отдѣлываться от вас и от других пустыми словами» [7. С. 92]. Возникает почва для постоянных межличностных конфликтов, которые имеют тенденцию

перманентно продуцироваться при прямом педагогическом взаимодействии, порождающем почти непрерывное сопротивление ребенка направленной на него воле взрослого.

Каким же образом Ж.-Ж. Руссо предлагает решать проблему воспитания, порождаемую конфликтом, который проистекает из столкновения воли двух субъектов педагогического процесса? Он пишет по этому поводу: «Обращайтесь с вашим воспитанником сообразно с его возрастом. Поставьте прежде всего его на должное место и умеете удержать на нем так искусно, чтоб он не пытался покинуть его. Тогда, не зная еще, что такое мудрость, он на практике получит самый важный урок ее. Никогда не приказывайте ему — ничего на свете, решительно ничего! Не допускайте у него даже представления, что вы претендуете на какую-нибудь власть над ним. Пусть он знает только, что он слаб и что вы сильны, что, по взаимному вашему положению, он необходимо зависит от вас. Пусть он это знает, пусть научится этому, пусть чувствует это; пусть с ранних пор чувствует над своей гордо поднятой головой жестокое иго, налагаемое на человека природой, тяжелое иго необходимости, под которым должно склониться всякое ограниченное существо. Пусть он видит эту необходимость в вещах, а не в капризе людей; пусть уздою, его удерживающею, будет сила, а не власть. [...] Таким именно способом вы сделаете его терпеливым, ровным, безропотным, смиренным — даже тогда, когда он не получит желаемого, ибо это лежит в природе человека — терпели-

во переносить неизбежность вещей, но не сумасбродную волю другого. [...] Странно, что с тех пор, как берутся воспитывать детей, не придумали еще другого способа руководить ими, кроме соревнования, зависти, ненависти, тщеславия, жадности, низкого страха, всех страстей, наиболее опасных, наиболее способных волновать и портить душу, даже прежде чем сформируется тело. При всяком преждевременном наставлении, которое вбивают им в голову, в глубине их сердца насаждают порок; безрассудные воспитатели думают сделать чудо, делая их злыми с целью научить, что такое доброта. [...] Испробованы все орудия, кроме одного-единственного, которое может вести к успеху, — кроме хорошо направленной свободы. [...] Не давайте вашему ученику никаких словесных уроков; он должен получать их лишь из опыта; не налагайте на него никаких наказаний, ибо он не знает, что такое быть виноватым» [7. С. 92—94].

Таким образом, важнейшие жизненные уроки для ребенка не могут быть результатом прямых педагогических воздействий воспитателя. Воспитанник должен их получать из взаимодействия с окружающим миром, с окружающими вещами. Однако наставник должен прямо и непосредственно способствовать тому, чтобы этот внешний мир оказывал на ребенка влияние, обеспечивающее решение важнейших педагогических задач. При этом ребенок должен чувствовать «иго», налагаемое на него «вещами», а не воспитателем, что предотвращает конфликты между ними, способствует принятию требований, которые, как

кажется ребенку, он во многом определяет сам, исходя из своего личного опыта взаимодействия с внешним миром. Ребенок ощущает себя свободным, но эта свобода незаметно для него направляется наставником.

Вот некоторые конкретные педагогические рекомендации Ж.-Ж. Руссо, раскрывающие его позицию манипулятивного педагога: «Неугомонный ребенок ваш портит все, до чего ни дотронется. Вы не должны сердиться: удалите только с глаз долой все, что он может испортить. Он ломает свою мебель — не торопитесь заменить ее новою: дайте ему почувствовать вред лишения. Он бьет окна в своей комнате: пусть на него ночь и день дует ветер — не бойтесь, что он получит насморк: лучше ему быть с насморком, чем сумасбродом. Никогда не жалуйтесь на неудобства, которые он вам причиняет, но постарайтесь, чтоб он первый почувствовал их» [7. С. 104]. Его важнейшее требование: «Наказание никогда не следует налагать на детей, как наказание, что оно должно всегда являться естественным последствием их дурного поступка» [7. С. 105]. А отсюда вывод: «При естественном и свободном воспитании из-за чего станет лгать вам ребенок? что ему скрывать от вас? Вы не журите его, не наказываете, ничего от него не требуете — отчего же ему не рассказать вам всего того, что он сделал, так же откровенно, как и своему маленькому товарищу? В этом признании для него не больше опасности в первом случае, чем во втором» [7. С. 106].

При обучении Ж.-Ж. Руссо призывал ничего не навязывать ребенку

(т. е. не провоцировать деструктивные конфликты), а опираться на его желание учиться: «Внушите ребенку это желание и затем... всякая метода будет хороша для него. Непосредственный интерес — вот великий двигатель, единственный, который ведет верно и далеко» [7. С. 126].

Однако внушать интерес к учебе следует формировать исподволь, незаметно для ребенка, посредством манипуляции, так, чтобы была незаметна роль старших в этом процессе. Ж.-Ж. Руссо иллюстрировал свой подход следующим примером: «Эмиль получает иной раз от отца, родных или друзей записки с приглашением на обед, прогулку, катанье на лодке, с приглашением посмотреть какой-нибудь общественный праздник. Записки эти коротки, ясны, отчетливо и хорошо написаны. Нужно найти кого-нибудь, кто бы прочел их; такого человека не всегда найдешь в данное время или он мало склонен к услуге за вчерашнюю услужливость ребенка. Таким образом, случай, момент проходит. Наконец, ему читают записку, но уже поздно. Ах, если б он сам умел читать! Получают еще записки; они так коротки! содержание так интересует! Хотелось бы попробовать разобрать их; другие то помогают, то отказывают. Ребенок напрягает силы, наконец, разбирает половину записки: дело идет о том, что завтра предстоит есть крем... Но где и с кем? Сколько тратится усилий, чтобы прочитать и остальное!» [7. С.126].

Подобная ситуации описывается Ж.-Ж. Руссо и в романе «Юлия, или Новая Элоиза»: «Вы знаете, что наш старший сын уже недурно читает. И

вот как ему пришла охота учиться грамоте... Убедившись, что басни созданы для взрослых, а детям мы всегда должны говорить правду, я отменила Лафонтена. Я заменила его сборником интересных и поучительных историй, по большей части взятых из Библии; потом, увидев, что они нравятся мальчику, я задумала сделать это чтение еще более полезным и попробовала сама сочинять рассказы, сколь возможно для меня занимательные, и всегда, так сказать, на злобу дня. По мере того как они создавались, я записывала их в красивую книгу с картинками, которую всегда держала под замком, и время от времени читала сыну рассказы из нее, — изредка и не подолгу, зачастую одни и те же, добавляя к ним всякие пояснения, а потом переходила к новым. Ежели ребенку нечего делать, ему порою бывает скучно, — мои сказочки служили развлечением. Но, бывало, когда я видела, что он слушает с жадным вниманием, я вдруг будто бы вспоминала, что мне надо распорядиться по хозяйству, и, прервав чтение на самом интересном месте, выходила из комнаты, небрежно бросив книгу на столе. Тотчас мальчик принимался упрощать свою няню, или Фаншону, или еще кого-нибудь прочесть рассказ до конца, но так как ему не позволяется приказывать, а все были предупреждены мною, его не очень-то слушались. Один отказывался наотрез, у других находились какие-то дела, третий читал, запинаясь на каждом слове, а четвертый, начав читать, по моему примеру, бросал рассказ на середине. Видя, что мальчик огорчен своей зависимостью от всех, кто-то осто-

рожно подсказал ему мысль самому научиться читать, дабы ни от кого не зависеть и перелистать книгу, сколько душе угодно. Мысль мальчику понравилась. Теперь ему надо было найти кого-нибудь, кто любезно согласился бы давать ему уроки, — новое затруднение, которое мы не стали затягивать более, чем следовало. Несмотря на эти предосторожности, он раза три-четыре бросал — его не уговаривали. Я только старался сделать рассказы более занимательными, и тогда он так горячо взялся за дело, что не прошло и полгода с тех пор, как он по-настоящему начал учиться, а уж он скоро будет в состоянии самостоятельно читать сборник. Примерно таким же способом я постараюсь пробудить в нем ревностное желание приобрести знания, требующие последовательных занятий, усердия и подходящие для его возраста» [8. С. 161—162].

Важно подчеркнуть, что Ж.-Ж. Руссо предупреждал о тех крайне негативных последствиях, к которым может привести традиционное насильственное обучение чтению: «Я лучше хотел бы, чтоб он никогда не умел читать, лишь бы не покупать этого умения ценою всего того, благодаря чему самое умение становится полезным; к чему послужит ребенку чтение, если у него навсегда отобьют охоту к нему?» [7. С. 126]. Насилие при обучении чтению не только провоцирует конфликт с тем, кто обучает, и способствует формированию негативного восприятия наставника и его педагогических усилий, но также может породить негативное отношение ребенка к чтению как таковому.

Квинтэссенцию своей педагогической позиции Ж.-Ж. Руссо выразил следующим образом: «Молодые наставники! я вам проповедую трудное искусство — управлять без предписаний, делать все, ничего не делая. [...] Вам не удастся никогда создать мудрецов, если вы не создадите сначала шалунов. [...] При самом тщательном воспитании учитель приказывает и воображает, что управляет; в действительности же управляет ребенок. [...] Всю смышленность, которую ребенок, предоставленный самому себе, употребил бы на заботы о своем самосохранении, он употребляет на то, чтобы спасти свою природную свободу от цепей своего тирана, тогда как последний, не имея никакой настоятельной нужды разгадывать ребенка, находит иной раз для себя выгодным дать волю его лености или тщеславию. [...] Изберите с вашим воспитанником путь противоположный; пусть он считает себя господином, а па деле вы будьте сами всегда господином. Нет подчинения столь совершенного, как то, которое сохраняет наружный вид свободы; тут поработают самую волю. Разве бедный ребенок, который ничего не знает, ничего не может сделать, ни с чем не знаком, не в вашей власти? Разве вы не располагаете по отношению к нему всем окружающим? Разве вы не властны производить на него какое вам угодно влияние? Разве его занятия, игры, удовольствия, горести не в ваших руках, даже без его ведома? Конечно, он должен делать только то, что хочет; но он должен хотеть только того, чего вы от него хотите; он не должен делать ни одного не пре-

дусмотренного вами шага; не должен открывать рта, если вы не знаете, что он скажет. [...] Оставляя его таким образом господином своей воли, вы не станете вызывать его на капризы. Не чувствуя, что поступает так, как следует, он скоро будет делать только то, что должен делать; и хотя бы тело его находилось в постоянном движении, вы увидите, что и все силы разума, ему доступные, пока дело будет касаться настоящей и видимой выгоды, будут развиваться гораздо лучше и гораздо целесообразнее, чем при занятиях чисто умозрительных. [...] Таким образом, не видя в вас стремления противоречить ему, не питая к вам недоверия, не имея ничего такого, что нужно скрывать от вас, он не станет вас и обманывать, не станет лгать вам; он явится таким, каким бывает, когда не чувствует страха; вам можно будет изучать его на полной свободе, и, какие бы вы ни хотели дать ему уроки, вы можете обставить их так, чтоб он никогда не догадывался, что получает уроки. [...] Он не станет уже с любопытною ревностью подсматривать за вашими нравами и не будет испытывать тайного удовольствия при виде ваших промахов. Неудобство, предупреждаемое этим, довольно велико. Одну из первых забот у детей составляет, как я сказал, открытие слабой стороны у тех, кто ими руководит. Склонность эта ведет к злобе, но не от нее происходит: она является следствием потребности ускользнуть от докучливой власти. Изнемогая под тяжестью налагаемого на них ига, дети стараются сбросить его; а недостатки, замечаемые ими в наставниках,

дают им лучшие средства для этого. В то же время зарождается привычка примечать людей по их недостаткам и находить удовольствие в открытии последних. Ясно, что этим путем мы заграждаем еще один источник пороков в сердце Эмиля; не имея никакого интереса находить во мне недостатки, он не станет искать их во мне; ему не особенно захочется искать их и в других» [7. С. 129–131].

Итак, согласно Ж.-Ж. Руссо, педагогу необходима манипуляция, которая позволяет избегать столкновений с ребенком, конфликтов с ним, и вместе с тем, эффективно способствует движению ребенка по пути скрыто определенному наставнику, обеспечивающему его личностное становление и формирование у него тех качеств, которые желательны воспитателю. Причем манипуляция не просто необходима. По сути, Ж.-Ж. Руссо считает ее важнейшим, а во многих случаях единственным базовым педагогическим механизмом.

Переходя к рассмотрению путей воспитания и обучения детей 12–15 лет, Ж.-Ж. Руссо большое внимание уделяет анализу педагогических приемов организации познания ребенком окружающего мира. При этом он рекомендует: «Сделайте вашего ребенка внимательным к явлениям природы, и вы скоро сделаете его любознательным; но, чтобы поддерживать в нем любознательность, не торопитесь никогда удовлетворять ее. Ставьте доступные его пониманию вопросы и предоставьте ему решить их. Пусть он узнает не потому, что вы ему сказали, а потому, что сам понял; пусть

он не выучивает науку, а выдумывает ее. Если когда-нибудь вы замените в его уме рассуждение авторитетом, он не будет уже рассуждать: он станет лишь игрушкой чужого мнения» [7. С. 190].

Как реализовать эту педагогическую установку, Ж.-Ж. Руссо показывает на конкретном примере: «В один прекрасный вечер мы отправляемся гулять в подходящую местность, где горизонт совершенно открыт и позволяет в полном блеске видеть заход солнца; мы подмечаем предметы, по которым можно признать место заката. На другой день, чтобы подышать свежестью утра, мы снова идем в то же место до восхода солнца... Воспитанный в духе наших правил, привыкший извлекать все орудия из самого себя и прибегать к помощи другого в том лишь случае, когда сознает свое бессилие, ребенок долго и молча станет рассматривать каждый новый предмет, который увидит. Он вдумчив, но не любит расспросов. Довольствуйтесь поэтому тем, чтобы представлять ему вовремя предметы; затем, когда увидите, что его любознательность достаточно возбуждена, задайте ему какой-нибудь лаконичный вопрос, который навел бы его на путь к решению. В данном случае, рассмотревшись вместе с ним на заходящее солнце, обратив его внимание на горы и другие соседние предметы, давши ему вдоволь наговориться о всем этом, помолчите несколько минут, как будто задумавшись, и затем скажите ему: “Я думаю о том, что вчера вечером солнце зашло вон там, а сегодня утром вошло тут; как это могло быть?” Больше

ничего не прибавляйте: если он будет вам задавать вопросы, не отвечайте, — заговорите о другом. Предоставьте его самому себе и будьте уверены, что он над этим задумается. Чтобы ребенок привык к внимательности и чтобы его сильно поражала какая-нибудь ощутительная истина, для этого нужно, чтоб она несколько дней тревожила его, прежде чем он ее откроет. Если он этим путем недостаточно постигает ее, есть средство сделать ее еще более ощутительной: нужно перевернуть вопрос. Если он не понимает, как солнце переходит от запада к востоку, он по крайней мере знает, как оно переходит от востока к западу; чтобы знать это, нужно только иметь глаза. Разъясните же первый вопрос с помощью другого; если ученик ваш не совсем туп, аналогия станет настолько ясной, что не может ускользнуть от него. Вот первый урок его по космографии» [7. С. 190, 191—193].

Идея скрытого педагогического руководства питомцем, т. е. такого руководства, которое является для него незаметным, по сути, манипулятивным, продолжает пропагандироваться Ж.-Ж. Руссо при общении с воспитанниками 12—15 лет: «Ребенком нужно, конечно, несколько руководить, но руководить очень мало, незаметным для него образом» [7. С. 194]. При этом он делает акцент на значение понимания ребенком пользы того, что ему предполагается к изучению: «Как скоро мы добились того, что воспитанник наш усвоил идею, соединенную со словом «полезный», мы имеем новое важное средство для управления им: слово это сильно по-

ражает его, потому что он понимает его только в применении к своему возрасту и ясно видит, что здесь дело касается его настоящего благосостояния... Лишь в редких случаях вашей задачей будет указывать, что он должен изучать: это его дело — желать, искать, находить; ваше дело — сделать учение доступным для него, искусно зародить в нем это желание и дать ему средства удовлетворить его» [7. С. 204—205]. Т. е. задача педагога заключается в том, чтобы искусно зародить в ребенке необходимое желание, причем, по возможности, как можно более незаметно. Ребенок вновь ощутит в полной мере самостоятельность, собственную независимость; педагог направит его развитие в нужную сторону, избегая открыто навязывать воспитаннику свою волю и тем самым предотвращая возможные межличностные конфликты.

Следует обратить внимание на понимание Ж.-Ж. Руссо конструктивной роли внутренних познавательных конфликтов, которые возникают в сознании ребенка при столкновении его с вопросами, не имеющими очевидных ответов, вызывающих личностный интерес. Такие ситуации стимулируют самостоятельную мыслительную активность, поиск путей преодоления возникшего интеллектуального затруднения. При этом педагогу нет необходимости понуждать его к интенсивной интеллектуальной работе, что делает эту работу значительно более свободной и самостоятельной и не превращает наставника в надсмотрщика. По словам Ж.-Ж. Руссо, «принужденный учиться сам по себе,

он пользуется своим разумом, а не чужим; ибо, кто не хочет уступать людскому мнению, тот не должен уступать и авторитету; а большая часть наших заблуждений зарождается не в нас самих, но переходит к нам от других. Результатом этого постоянного упражнения должна быть сила ума, подобная той силе тела, которая приобретает трудом и усталостью» [7. С. 242].

Размышляя о воспитании юношей 15–20 лет, Ж.-Ж. Руссо порывает с идеей педагогической манипуляции: «Доселе вы ничего не добивались от него иначе, как силою или хитростью; авторитет, требование долга ему были неизвестны; чтобы заставить вас повиноваться, приходилось принуждать его или обманывать. Но вы видите, каким множеством новых цепей опутали вы его сердце. Разум, дружба, признательность, тысяча привязанностей говорят ему голосом, которого он не может не узнать. Порок еще не сделал его глухим к этому голосу» [7. С. 382]. Именно в этом возрасте, считает Ж.-Ж. Руссо, юноша, связанный с наставником длительными, ничем не испорченными отношениями, способен позитивно воспринимать прямые педагогические воздействия на себя, принимать авторитет воспитателя, не сопротивляться его воле, не конфликтовать с ним.

На манипулятивную направленность педагогики Ж.-Ж. Руссо обращали внимание многие авторы. Французский психолог А. Валлон в середине XX в. так характеризовал образ идеального учителя в «Эмиле» Ж.-Ж. Руссо: «Этот учитель, кото-

рый готов на любой обман, чтобы создать именно те ситуации, которые он считает необходимыми для умственного и нравственного развития своего подопечного, использует все средства, сообразуясь с возрастом ученика, дабы завоевать и сохранить полное его доверие и обеспечить его послушание» [2. С. 271–272]. Современный британский философ и теоретик образования Т. О'Хейген пишет о том, что критики Ж.-Ж. Руссо считали его педагогическую позицию тоталитарной: «Наставник подвергает ученика унижительному обману и манипуляциям, что извращает и сводит к нулю конечную цель: воспитание независимого взрослого человека». Однако, по мнению Т. О'Хейгена, «на это можно ответить, что без изощренной сценической постановки в детстве ученик станет рабом капризов, причуд и моды, у него не будет шанса развить собственную личность и стать подлинным хозяином самому себе» [6. С. 102].

Емкую характеристику педагогики Ж.-Ж. Руссо в логике ее манипулятивного компонента дал в конце прошлого века французский историк и теоретик педагогики М. Сётар. Он писал о том, что «воспитание было для Руссо искусством примирения противоположностей в целях развития подлинно автономной свободы, зависящей только от самого человека. Возьмем проблему свободы и власти (авторитета). С самого начала Руссо отвергал любую форму воспитания, основанную на подчинении воли ребенка воле воспитателя. Но значит ли это, что ребенок должен быть представлен самому себе? В условиях существующего мира это

было бы роковой ошибкой, ставящей под угрозу его развитие. Если человеку чувствующему предстоит пробиться к автоматическому знанию, он должен трезво осознать реальность, было бы бессмысленно создавать вокруг ребенка искусственный рай, в котором исполнялись бы все его желания. Ведь «следовать природе» в действительности означало бы следовать тому или иному мнению. Как хорошо показывает пример Эмиля, именно преодолевая чреватые конфликтами столкновения с суровой реальностью мира, другими людьми и обществом, человек обретает свободу и состоятельность. И именно здесь решающую роль играет воспитатель, который направляет ребенка, сопровождает его во всех испытаниях и переживаниях и — последнее и самое главное — вооружает его стимулами, чтобы он сумел, когда придет время,

подняться обновленным над обломками своих потерпевших крушение желаний. Все в искусство воспитателя должно заключаться в выполнении его задачи таким образом, чтобы никогда не навязывать ребенку своей воли» [9. С. 22].

Педагогика средовой манипуляции Ж.-Ж. Руссо оказала огромное влияние на развитие последующей теории и практики образования. Свое последовательное воплощение она нашла, например, у М. Монтессори, которая детально разработала метод воспитания детей, опирающийся на использование их естественной внутренней активности. Эта активность поддерживалась и направлялась специальными дидактическими материалами (так называемыми «материалами Монтессори»), являющимися частью окружающей их среды.

Список литературы

1. Бим-Бад, Б. М. Обучение и воспитание через непосредственную среду / Б. М. Бим-Бад // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. Вып. 3. — М.: УРАО, 2001. — С. 30—68.
2. Валлон, А. Педагогические и психологические идеи романа-трактата Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании» / А. Валлон; Пер. с фр. // Руссо Ж.-Ж. Пед. соч.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1981. Т. 2. — С. 271—272.
3. Корнетов, Г. Б. Педагогика манипуляции / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. — 2006. — № 1. — С. 61—69.
4. Корнетов, Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования / Г. Б. Корнетов. — М. УРАО, 2001. — 157 с.
5. Корнетов, Г. Б. Педагогика: теория и история / Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2008. — 272 с.
6. О'Хейген, Т. Жан-Жак Руссо (1712—1778) / Т. О'Хейген; Пер. сангл. // Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании. От Конфуция до Дьюи. — М.: ИД Высшая школа экономики, 2012. — С. 102.
7. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Пед. соч.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1981. — Т. 1.
8. Руссо, Ж.-Ж. Юлия, или Новая Элоиза / Ж.-Ж. Руссо // Пед. соч.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1981. Т. 2. — С. 161—162.
9. Сётар, М. Жан-Жак Руссо / М. Сётар; Пер. с фр. // Мыслители образования: В 4 т. Т. 4. — М.: Магистр, 1996. С. 98—110.

НАУЧНЫЕ ДИСКУССИИ

С. Г. Новиков

ВОСПИТАНИЕ БЫТОВОЙ МОРАЛИ РАБОЧЕЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИИ 1920–1930-х ГОДОВ



УДК 37.014

ББК 74.03

В статье рассматривается деятельность по изменению нравственных основ образа жизни рабочей молодежи в 1920–1930-е гг. Автор показывает, что на решение этой проблемы вожди большевизма решили сфокусировать усилия всей государственно-общественной системы воспитания.

Ключевые слова: воспитание, бытовая мораль, рабочая молодежь, образ жизни, модернизация.

S. G. Novikov

UPBRINGING OF EVERYDAY MORALITY OF THE YOUNG WORKERS IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION OF RUSSIA IN THE 1920–1930-s

The article deals with activities to change the moral foundations of the way of life of the young workers in the 1920–1930-s. The author shows that Bolshevik leaders decided to focus the efforts of system of Upbringing at the solution of this problem.

Key words: Upbringing, everyday morality, young workers, way of life, modernization.

С окончанием гражданской войны и переходом к «мирному строительству» перед новыми властителями России возникла важная и чрезвычайно сложная задача воспитания подрастающего поколения, способного осуществить ускоренную модернизацию страны. Объектом особого внимания воспитательных структур стала рабочая молодежь, с которой лидеры большевистского режима связывали надежды на продолжение революционного процесса. Ведь именно рабочий класс являлся по официальной идеологии классом-гегемоном и был своего рода «коммунистической иконой» — объектом поклонения и инструментом благого воздействия на остальные социальные слои. Однако в реальности данный класс стремительно обновлялся, включая в свой состав выходцев из самых разных страт (преимущественно молодых людей). В середине 1920-х годов рабочие ценовой промышленности на четверть состояли из молодежи (а доля юношей и девушек в возрасте до 23 лет в возрастной структуре населения СССР была еще большей, приближаясь к 50 %) [10. С. 9].

Между тем, в повседневной жизни рабочей молодежи наблюдались разнообразные негативные явления, называвшиеся политиками, учеными и публицистами того времени «болезнями быта»: пьянство и хулиганство, половая распущенность, неряшливость. Указанные поведенческие образцы были широко распространены не только в маргинальных слоях юных пролетариев, но и среди их «передовой» части. Живописуя быт «революционного

молодняка», публицист-современник сообщал: «Комсомольцы пьянствуют. Надувшись самогону, бегают за *беспартийной* (подчеркнуто нами — С. Н.) молодежью. Если беспартийный носит брюки галифе, его ловят и заставляют обрезать брюки» [19. С. 49].

По данным выборочных обследований, рабочая молодежь в середине 1920-х гг. тратила на спиртное в среднем 16—17 % заработной платы [6. 1928. № 16. С. 12]. А двухгодичное социологическое исследование молодежи ленинградского завода им. К. Маркса показало, что склонностью к выпивке страдало 70 % молодых рабочих, причем 65 % из них начали употреблять вино в возрасте от 14 до 18 лет [2. С. 22].

Поведение молодых людей, осуждаемое традиционной моралью, могло становиться ступенькой, ведущей не просто к аморальным поступкам, но и к уголовным преступлениям. Так, с хулиганства начинали участники групповых изнасилований в Ленинграде и Харькове, потрясшие общественность страны.

Поэтому неудивительно, что моральные основы повседневной жизни юных пролетариев оказались предметом анализа самых видных деятелей большевистского режима: Н. И. Бухарина, А. М. Коллонтай, А. В. Луначарского, Л. Д. Троцкого, Е. А. Преображенского, Е. М. Ярославского. Они хорошо понимали, что быт, благодаря своим широким пространственно-временным границам, выступает мощным фактором изменения нравственного сознания моло-

дежи. По сути, лидеры большевизма следовали замечанию основоположника марксизма, писавшего, что свободное время, «представляющее собой как досуг, так и время для более возвышенной деятельности — разумеется, превращает того, кто им обладает, в иного субъекта, и в качестве этого иного субъекта он и вступает затем в непосредственный процесс производства» [17. С. 221]. Иными словами, руководители «воспитательного фронта» рассматривали «здоровый досуг» молодежи как важнейшее условие повышения производительности труда, успеха индустриальной модернизации страны.

Кроме того, большевистские теоретики воспитания видели в нравственно оправданных формах бытовой жизнедеятельности явное доказательство *необратимости* позитивных изменений в моральном сознании юношей и девушек. Большевики помнили замечание своего вождя В. И. Ленина о том, что моральные нормы утверждаются достаточно прочно лишь тогда, когда они входят «в культуру, в быт, в привычки» [14. С. 390]. Развивая эту мысль, нарком просвещения А. В. Луначарский писал: «...политика является орудием для совершения хозяйственного переворота, хозяйство является базой для переворота бытового, для изменения повседневного существования каждого человека» [15. С. 6].

Поэтому именно на бытовой морали рабочей молодежи вожди большевизма решили сфокусировать усилия всей государственно-общественной системы воспитания — образователь-

ных и культурно-просветительских учреждений, ВЛКСМ (организации специально созданной для формирования «нового человека»). Высший орган правящей партии (и *фактически*, высший орган власти), формулируя задачи индустриального преобразования страны, заявил, что «элементы распушенности и анархизма в быту» должны стать «объектом решительной борьбы со стороны организованной части пролетарского юношества» [9. С. 466].

Прежде всего, было решено наладить «разумный досуг» подростков и юношества. «Пьяным застольям» противопоставлялись вечера самодеятельности, кружки по интересам, «красные посиделки», конкурсы гармонистов и балалаечников, которые не только выявляли талантливых музыкантов-любителей, но и объединяли молодых людей на основе трезвого образа жизни.

Признание получили ТРАМы — театры рабочей молодежи, ставившие на своих сценах злободневные пьесы. В 1926 г. только ленинградский ТРАМ дал 80 спектаклей, которые посетили 45 тыс. человек. За относительно короткий промежуток времени (1927 — начало 1928 г.) он выступил с 231 спектаклем для 134,4 тыс. человек [24. С. 37; 18. С. 50]. Количество подсобных театров постоянно росло: если в 1927 г. в стране было лишь 10, то в 1931 г. — уже 80 ТРАМов. В 1931 г. они объединяли 4 тыс. человек, среди которых 85 % были молодыми рабочими [25. С. 54; 26. С. 475].

На предприятиях создавались ТРАМ-ядра. В Ленинграде пер-

вое такое объединение появилось в 1928 г. на Ижорском заводе, но уже вскоре данный опыт был подхвачен и другими производственными коллективами — «Электросилой», Пролетарским и Металлическим заводами. Чаще всего социально активная молодежь посредством театральных постановок реагировала на те проблемы, с которыми непосредственно сталкивалась в быту и на производстве. Отсюда — и названия пьес: «Будни», «Мещанки», «Бузливая когорта», «Даешь», «Скука». Благодаря актуальности сюжетов и узнаваемости образов, постановки пользовались большой популярностью [21. С. 128].

Наполнить свободное время подростков и юношества достойным содержанием старались также юнсекции клубов. По их инициативе для рабочей молодежи организовывались драматические, хоровые и другие кружки, регулярно проводились лекции и беседы. В силу особенностей своего возраста «пролетарский молодняк» активно участвовал в работе указанных структур. Так, в 14 московских клубах, обслуживавших 89 предприятий столицы, доля рабочей молодежи достигла 47,7 % от общего количества членов, в то время как взрослых рабочих — только 27,5 %. В отдельных же клубах удельный вес подростков и юношества был еще выше [5. Оп.10.Д.453.Л.24-25 об.]. По данным обследования 191 завода, на 1 января 1927 г. молодежь в кружках заводских клубов составляла 63,1 % [5. Оп.11.Д.472.Л.57].

Судить о культурной программе клубов и деятельности их юношеских секций позволяет опыт клуба им. Ле-

нина сталинградского завода «Красный Октябрь». За шесть с половиной месяцев (с середины октября 1926 г. по май 1927 г.) в нем прошли агитсуды (на них присутствовало в среднем 305 чел.), вечера вопросов и ответов, диспуты, киносеансы, выступления художественной самодеятельности, семейные вечера (со средней посещаемостью соответственно 400, 500, 1070, 500 и 356 чел.). Молодежь составляла от 39,3 % до 65,3 % аудитории [12. 1927. 5 июня].

В поиски форм «здорового досуга» включились, наряду с клубами, и так называемые ядра быта (бытовые группы, инициативные группы). Они создавались юными производственниками, не желавшими более терпеть факты пьянства и хулиганства своих товарищей, многочисленные проявления «нетоварищеского отношения к девушке», нарушения общественного порядка и трудовой дисциплины. Члены этих «ядер» выступали инициаторами экскурсий, прогулок, тематических вечеров. Они занимались также обследованием жилищ, проверкой бюджета молодых рабочих. Целью последней работы было определение того, способствуют или нет формы времяпровождения и структура расходов совершенствованию личности молодого человека [11. 1926. 22 декабря].

Для пропаганды нравственно оправданных форм повседневной жизни и борьбы с «нездоровым досугом» организовывались демонстрации. К ним, в частности, прибегали комсомольские ячейки для преодоления пьянства в рабочей среде. Причем политичес-

ки активная молодежь привлекала к демонстрациям несовершеннолетних детей [28. 1928. № 4. С. 4,7; № 5. С. 7, 9, 10]. Так, в Сталинграде в ноябре 1928 г. на улицы вышло 12 тысяч детей. У ворот заводов они скандировали лозунги: «Отец, брось пить! Отец, не бей мать! Отец, будь человеком!» У наиболее известных пивных, лавок Госспирта прикреплялись плакаты: «Здесь пьют наши отцы. Закрой-те торговлю, которая приносит нам несчастье», «Горсовет, закрой пивные». Подобный же эмоциональный настрой демонстрировали школьники Сормова. Они несли плакаты: «Твоя рюмка водки — кусок мяса, отнятый у сына!», «Твоя повседневная пара пива — разутые и раздетые дети!», «Твое беспробудное пьянство — голод, нищета твоей семьи!» [2. С. 82]. Антиалкогольные демонстрации устраивали дети рабочих Трехгорной мануфактуры, «Красного путиловца». А в Переславле состоялось двухтысячное шествие пионеров и школьников под лозунгами «Пьяница — вредитель социалистического строительства», «Пьянка губит семью», «Не подрывай производство». В Москве семьсот детей из школ Бауманского района во время проведения митинга у завода ГЭТ не выпустили до его окончания с предприятия ни одного рабочего. Наряду с врачами и пролетариями. на этом антиалкогольном мероприятии выступил также десятилетний пионер [28. 1928. № 6. С. 8—12; 1929. № 1. С. 13; № 2. С. 9]. Организаторы перечисленных акций преследовали двоякую цель. Они желали, с одной стороны, привить нетерпимое отношение

к пьянству детям, подросткам и молодежи и, с другой стороны, оказать морально-психологическое воздействие на взрослых рабочих. Трудно сказать, насколько глубокий след антиалкогольные демонстрации оставили в душах их юных участников. Но что касается несовершеннолетних «героев» манифестаций, то они испытали, по собственному признанию, настоящее эмоциональное потрясение.

Стремление воспитательных структур максимально распространить свое влияние на повседневную жизнь молодежи побудило их руководителей поддержать инициативу, родившуюся в середине 1920-х годов, — организацию коллективных дач. В 1925 г. такие дачи уже существовали в Московской, Ленинградской, Иваново-Вознесенской, Тверской, Нижегородской и Саратовской губерниях. А во второй половине 1920-х и начале 1930-х годов они начинают функционировать и в других регионах страны. Лучшие молодежные дачи организовывали отдых в соответствии с требованиями «новой морали», то есть без пьянства и хулиганства, без «вольных» отношений между юношами и девушками, пропагандировали «правильный и рациональный досуг, без отрыва от коллектива». Задачей дач было: «Оздоровить и воспитать!» [22. С. 5; 6. С. 4].

Указанная форма летнего отдыха приобрела популярность, естественно, не только из-за желания юных рабочих овладеть основами бытовой культуры, но и вследствие экономических причин. Не имея достаточных личных средств для выезда на загородный

отдых, молодежь охотно объединяла свои финансовые ресурсы.

К концу 1920-х годов лидеры партии-государства, желая сопроводить форсированную модернизацию страны ускоренным воспитанием «нового человека», решили распространить коллективистские отношения за пределы летнего отдыха юных пролетариев. Поэтому они высказались в поддержку идеи создания молодежных бытовых коммун. Члены коммун брали на себя следующие нравственные обязательства: быть отличным производителем; строить отношения на основе чуткости, взаимного уважения и доверия; внедрять в повседневную жизнь нормы морали; не допускать случайных половых связей, употребления спиртных напитков [18. С. 41–42; 23. С. 92–93; 1. С. 49–50].

Санитарно-гигиеническая обстановка в первых коммунах разительно отличалась от обстановки, царившей во многих молодежных общежитиях. Вот как описывала последнюю одна из заводских многотиражек: «Комната грязная, на стенах паутина, накурено, душно. Особенно — в местах общего пользования, в уборных, в передней, на кухне. Ведра, заваленные мусором, ждут, пока окончатся дискуссия насчет того, кто должен их выносить, а пока что издают резкое зловоние... Раковина, забитая окурками и всякой гадостью, тоже ждет не дожидается уборки». В той же заметке читаем: «Живут между собой ребята скверно. Дружбой, товарищескими отношениями и не пахнет. Кажется, что вокруг кровати каждого очерчен какой-то круг и заботы спящего на

этой кровати за этот круг так и не выходят. Спящий рядом может хоть повеситься, до этого нет дела никому. Зато ссоры, иногда переходящие даже в драку, процветают как в обычных ночлежках» [Цит. по: 8. С. 30]. Вот почему и небольшие изменения к лучшему в организации жизни, имевшие место в бытовых коммунах, как и само стремление молодых людей сделать свою жизнь чище в нравственном и материальном отношениях, получали самое горячее общественное одобрение.

Точное количество коммунаров установить не представляется возможным. «Комсомольская правда» писала в 1930 г. о 30 тыс. молодых рабочих, проживавших в коммунах [11. 1930. 5 февраля]. Ориентировочные подсчеты ЦК ВЛКСМ называли другую цифру — 50 тыс. человек [13. С. 24]. Также невозможно выяснить даже приблизительное количество молодежных коммун, существовавших тогда в стране. Если всесоюзное обследование, проведенное в начале 1930-х годов совместно Госпланом СССР и Институтом марксистско-ленинской педагогики, называло цифру 400 коммун, то материалы, опубликованные в журнале «Комсомольский агитпроп-работник» и касавшиеся одного лишь Бауманского района столицы, говорили о 79 коммунах и коллективах [4. С. 305]. Подобный разнобой в цифрах неудивителен. Молодежные коммуны не отличались стабильностью, что объяснялось как неготовностью молодых людей к соблюдению жестких уставных требований, так и кампанейским подходом, проявлявшимся

при их организации. Административный зуд организаторов воспитания молодежи, их погоня за цифрами, которыми можно было отчитаться перед руководством, достаточно быстро дискредитировали идею. К тому же дома-коммуны, насаждаемые «сверху» и не имевшие необходимой материальной базы, оказывались подчас ничуть не лучше обычных неблагоустроенных общежитий. Один из сталинградских коммунаров рассказывал: «В доме-коммуне было множество клопов... Белье, которое мы отдавали в стирку коллективно, стирали недели по три, а мы все ходили грязными... Опустились ребята, перестали за собой следить» [16. С. 191]. Не способствовало воспитанию каких-либо нравственных качеств и принудительное обобществление предметов обихода. Не согласных же с изъятием из личной собственности брюк или ботинок прорабатывали за «буржуазные тенденции» [16. С. 172–173].

Негативное отношение у коммунаров вызывали и формально проводимые мероприятия, которые должны были, по мнению их организаторов, воспитывать молодежь в «нужном духе». Ежедневные собрания и заседания с обсуждением одних и тех же вопросов только рождали у молодежи желание покинуть коммуны. Реализуя его, один из лучших ударников Сталинградского тракторного завода писал своим товарищам: «Прощай, коммуна, дом-тюрьма» [27. 1931. 17 мая]. Таким образом, движение революционных романтиков погибло в значительной мере под натиском «организующих усилий» партийно-ком-

сомольской бюрократии. Искреннее стремление неопитов строить собственную жизнь в соответствии с прокламируемыми в обществе ценностями и идеалами выродилось в кампанию принудительного «осчастливливания». Впрочем, не следует снимать вины и с самих юных адептов «русифицированного марксизма». Их агрессивное отношение к «недостаточно идейным» и упрямое навязывание окружающим «революционных» ценностей также способствовало развалу движения.

К указанным субъективным факторам следует добавить и обстоятельства объективного характера. Во-первых, у «нового быта» отсутствовала серьезная инфраструктура. В стране не хватало жилых домов, столовых, прачечных, клубов, т. е. всего того, что составляет материальную базу досуга, развивающего личность. Во-вторых, глубинная перестройка бытовой морали рабочей молодежи тормозилась сгущавшейся после 1929 года атмосферой взаимной подозрительности и принудительного единомыслия. Первые успехи в деле освоения рабочей молодежью «высокой» бытовой культурой, достигнутые в 1920-е годы, таким образом, не получили дальнейшего развития в условиях мобилизационной модели модернизации, избранной сталинским руководством.

В целом же, с начала 1930-х годов задача воспитания бытовой морали (и шире — изменения нравственных основ повседневности) вытесняется на периферию воспитательной деятельности культурно-просветительских и общественно-политических организаций. Смещение приоритетов

воспитания в сторону производственной жизни молодежи заметно даже по тематике выступлений вождей большевизма. Если в 1920-е годы редкий лидер партии-государства не высказывался по проблеме «борьбы за новый быт», то после 1929 г. выступления большевистских иерархов посвящены главным образом «борьбе за промфинплан». Тем самым они подавали сигнал всей государственно-общественной системе воспитания: не целостная личность должна быть главным предметом воспитания, а индивид, эффективно выполняющий свои трудовые обязанности. Позд-

нее, в 1945 г., данный поворот в цели воспитания подрастающих поколений будет сформулирован И. В. Сталиным откровенно и недвусмысленно: «человек-винтик».

Таким образом, форсирование руководством страны процессов модернизации, ставка на административные, командные методы ее осуществления похоронили весьма перспективную *стратегическую* идею реального преобразования всего образа жизни рабочей молодежи, формирования не на словах, а на деле *возвышающего* личность досуга.

Список литературы

1. Бахтерев, И. Рождение коммуны / И. Бахтерев, А. Разумовский. — Л. : [Б.и.], 1930. — 75 с.
2. Березин, П. И. Рабочая молодежь как она есть. Опыт научно-педагогического изучения молодежи одного завода / П. И. Березин, Э. М. Бобров, Е. А. Гусева и др. — Л. : Прибой, 1930. — 152 с.
3. Будни социалистической стройки (Сборник опыта работы по-новому Нижегородской организации ВЛКСМ). — Н. Новгород: Нижгубком ВЛКСМ, 1929. — 103 с.
4. Галкова, О. В. Милитаризация труда, жизни и быта молодежи в 20–30-х годах / О. В. Галкова // Война и мир в историческом процессе (XVII–XX вв.): сб. научн. статей по итогам Международной научной конференции, посвященной 60-летию Сталинградской битвы. Волгоград, 15–17 апр. 2003 г. Ч. 1. — Волгоград : Перемена, 2003. — С. 290–305.
5. Государственный архив Российской Федерации (ГА РФ). — Ф. 5451. — Оп. 10–11.
6. Известия ЦК ВЛКСМ. — М. : Соцэкгиз, 1926–1932.
7. Каган, А. Г. Летний коллективный отдых молодежи / А. Г. Каган. — М.; Л.: Гос. мед. изд., 1930. — 29, [3] с.
8. Каган, А. Быт и промфинплан (Прорыв на первой ударной) / А. Каган, Э. Мацанова. — М.; Л. : ОГИЗ : Мол. гвардия, 1931. — 64 с.
9. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1986). — 9-е изд., доп. и испр. — М. : Изд-во полит. лит., 1984. — Т. 3. — 494 с.
10. Комсомол на фабриках и заводах: По материалам выборочного обследования фабрично-заводских и транспортных ячеек ВЛКСМ на 1 октября 1927 г. — М. : Молодая гвардия, 1928. — 56 с.
11. Комсомольская правда: орган ЦК ВЛКСМ. — М. : Правда, 1925–1939.
12. Красный Октябрь: газета рабочих и служащих завода «Красный Октябрь». — Сталинград, 1927–1932.
13. Ларин Ю. Строительство социализма и коллективизация быта / Ю. Ларин. — Л. : Прибой, 1930. — 61 с.

14. Ленин, В. И. Полное собрание сочинений / В. И. Ленин. — 5-е изд. — М. : Изд-во полит. лит-ры, 1970. — Т. 45. — 730 с.

15. Луначарский, А. В. О быте / А. В. Луначарский. — М.; Л. : Гос. изд-во, 1926. — 83 с.

16. Люди Сталинградского тракторного: сб. / Сост. Я. Ильин. — М. : История заводов, 1933. — 491 с.

17. Маркс, К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. — 2-е издание. — М. : Гос. изд-во полит. лит-ры, 1954—1981. — Т. 46. — Ч. II. — 248 с.

18. Материалы I областной конференции по социалистическому переустройству быта. 17—20 марта 1930 г. — Л. : Ленинградская правда, 1930. — 64 с.

19. Москатов, К. О бытовых болезненных явлениях в комсомоле / К. Москатов // Юный коммунист. — 1926. — № 19. — С. 40—46.

20. На путях оживления. (Год работы Ленинградского комсомола). К отчету на первой областной конференции. — Л. : Ленинградское областное бюро ЦК ВЛКСМ, 1928. — 136, [1] с.

21. На путях реконструкции. Ленинградский комсомол за 1,5 года. Отчет

Ленинградского обкома ВЛКСМ ко II областной конференции. — Л. : [Б. и.], 1929. — 225 с.

22. Найштат, А. Г. Коллективные дачи: Практическое руководство / А. Г. Найштат, И. А. Рывкин, А. И. Сосновик. — М. : Молодая гвардия, 1930. — 63 с.

23. Найштат, А. Г. Коммуны молодежи / А. Г. Найштат, И. А. Рывкин, А. И. Сосновик. — М. : Молодая гвардия, 1931. — 95 с.

24. Отчет Ленинградского губернского комитета ВЛКСМ XIII губернской конференции. — Л. : Ленинградский губком ВЛКСМ, 1927. — 104 с.

25. Отчет Центрального комитета ВЛКСМ IX Всесоюзному съезду. М. : Мол. гвардия, 1931. — 131, [2] с.

26. Очерки истории русского советского драматического театра. В 3 т. Т. 1. — М. : АН СССР, 1954. — 783 с.

27. Резервы: орган Сталинградского губкома ВЛКСМ, затем городского комитета ВЛКСМ. — Сталинград, 1926—1932.

28. Трезвость и культура: орган общества борьбы с алкоголизмом. — М. : Госмедиздат, 1928—1932.

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ



Ю. А. Пелешок

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СЛОВА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДАХ А. С. МАКАРЕНКО И В. А. СУХОМЛИНСКОГО

УДК 373.31(09)(477) "1920/1990"

ББК 74.03(2)

В статье анализируется теория «перспективных линий» А. С. Макаренко, а также взгляды В. А. Сухомлинского на взаимосвязь процессов восприятия художественного слова и словесно-художественного творчества младшего школьника.

Ключевые слова: личность, эмоциональное воздействие, стимул, воспитанники, художественная литература, самодеятельный театр, перспектива, творчество, педагог.

Yu. A. Peleshok

PROBLEM of FORMING of PERSONALITY BY MEANS OF EMOTIONAL INFLUENCE of ARTISTIC WORD IN PEDAGOGICAL LOOKS OF A. S. MAKARENKO AND V. A. SUHOMLINSKIY

In the article the theory of "perspective lines" of A.S. Makarenko and also looks of V.A. Suhomlinskii, is analysed on intercommunication of processes of perception of artistic word and verbally-artistic work of junior schoolboy.

Keywords: personality, emotional influence, stimulus, pupils, fiction, amateur theatre, prospect, work, teacher.

Актуальность объективного подхода к изучению исторического опыта работы школы, творческого наследия прогрессивных педагогов прошлого не вызывает сомнений, поскольку пристальное внимание к вопросам истории школы и педагогики продиктовано необходимостью научного обоснования новейших технологий обучения и воспитания. Ведь именно они могут стать основой для создания новых образовательных и воспитательных систем.

В трудах советских педагогов 20–90-х годов XX века зафиксирован богатейший историко-педагогический опыт практики работы школ, который стал базой для важнейших научно-педагогических открытий.

Наследие выдающихся представителей педагогики XX века — Антона Семеновича Макаренко (1888–1939) и Василия Александровича Сухомлинского (1918–1970) настолько многогранно, что касается не только многих важных проблем того непростого времени, но как будто «переросло» свою эпоху и поражает своей актуальностью до сих пор.

Оба педагога всю свою жизнь отстаивали верными коммунистическим идеалам, которые, по утверждению немалого числа современных педагогов, способствовали нивелированию отдельной личности. Объекты педагогического воздействия названных педагогов существенно отличались: воспитанники А. С. Макаренко — несовершеннолетние правонарушители колоний, В. А. Сухомлинского —

учащиеся средней школы в селе Павлыш. Тем не менее, в центре внимания А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского прежде всего — личность ребенка, его духовный мир и моральные ценности, развитие его творческих, умственных и физических способностей. Богатейший духовный потенциал, огромная работоспособность, приверженность «вечным» общечеловеческим ценностям сделали их едва ли не самыми яркими фигурами на педагогическом Олимпе XX века. Оба они не только выдающиеся ученые, но и прекрасные писатели, причем их литературное творчество, теснейшим образом связанное с педагогической деятельностью, представляет собой довольно самобытное литературное явление.

Цель данной статьи — проанализировать взгляды А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского на формирование личности ребенка посредством эмоционального воздействия художественного слова.

Тридцатые годы прошлого столетия отмечены в истории педагогики как период литературно-педагогического дебюта А. С. Макаренко: вышла в свет первая часть его «Педагогической поэмы», где в увлекательной художественной форме повествуется о реальной истории колонии имени Максима Горького. В 1934 году напечатана вторая часть, и в 1935 г. — третья. В 1938 г. публикуется художественно-педагогический роман о жизни коммуны имени Ф. Э. Дзержинского «Флаги на баш-

нях». В 30-е годы А. С. Макаренко также издал «Методику организации воспитательного процесса», «Книгу для родителей», ряд педагогических, публицистических, общественно-политических статей.

В целом, наследие А. С. Макаренко составляет около 150 произведений — романы, повести, рассказы, пьесы, сценарии, педагогические и публицистические статьи.

Деятельность В. А. Сухомлинского также поражает своей плодотворностью: это целый ряд научных работ — монографии, статьи, методические пособия. В. А. Сухомлинский известен и как создатель прекрасных рассказов и сказок для детей, которых вдохновлял своим собственным творчеством к сочинению сказок (после смерти автора его произведения для детей были изданы супругой ученого в сборнике «Горячий цветок»).

Жизненный и творческий путь, а также педагогическое наследие этих замечательных ученых-педагогов остается объектом пристального внимания исследователей и по сегодняшний день.

Важное значение для воспитанников учреждения А. С. Макаренко имело художественное слово в форме сказки, интересного рассказа, театрального представления. Художественная литература, самодеятельный театр стали настоящим стимулом для ребят, важным средством воспитательного воздействия, одним из аспектов формирования их личности. Одухотворенное художественное

слово способствовало подлинному духовному подъему, воспитанники получали настоящее моральное удовлетворение от чтения или прослушивания выдающихся произведений художественной литературы.

В «Педагогической поэме» читаем: «Иногда Митягин рассказывал сказки. Он был удивительный мастер на сказки, рассказывал их умеючи, с элементами театральной игры и богатой мимикой. Митягин любил малышей, и его сказки доставляли им особенное наслаждение... Вечерами в спальнях мы часто устраивали общие чтения. У нас с первого дня образовалась библиотека, для которой книги я покупал и выпрашивал в частных домах... Читать книги любили многие колонисты, но далеко не все умели осилить книжку. Поэтому мы и вели общие чтения вслух, в которых обыкновенно участвовали все. Читали либо я, либо Задоров, обладавший прекрасной дикцией. В течение первой зимы мы прочитали многое из Пушкина, Короленко, Мамина-Сибиряка, Вересаева и в особенности Горького» [1. С. 84].

Отдельный раздел в «Педагогической поэме» А. С. Макаренко отводит театру, который считал способом развития мышления, речи, чувств: «За зимний сезон мы ставили около сорока пьес, и в то же время мы никогда не гонялись за каким-либо клубным облегчением и ставили только самые серьезные большие пьесы в четыре-пять актов, повторяя обычно репертуар столичных

театров. Это было ни с чем не сравнимое нахальство, но, честное слово, это не было халтурой» [1. С. 270].

Педагог всячески приобщал воспитанников к чтению, и его усилия не были напрасными: «Много денег стали мы тратить на книги. На алтарном возвышении уже не хватало места для шкафов, а в читальном зале — для читающих» [1. С. 592].

Литературные произведения дают детям возможность через сопереживание с героями приблизиться к ценностям культуры, способствуют формированию лучших моральных качеств личности.

О формировании личности ребенка путем пробуждения его эмоциональных переживаний говорил и другой великий педагог советской поры Василий Александрович Сухомлинский — основатель новаторской педагогики, писатель.

В центре постоянного внимания В. А. Сухомлинского в процессе практической работы всегда было словесно-художественное творчество младшего школьника, которое он называл «школой эмоциональной жизни»: педагог побуждал детей эмоционально переживать разнообразные чувства и выражать их словом. Разработанная В. А. Сухомлинским система занятий предполагала развитие творческой мысли: значительное место в этой системе отводилось самостоятельному составлению детьми сказок, рассказов, небольших стихотворений.

Своеобразно и творчески Василий Александрович использовал сказку в

процессе воспитания младших школьников. В ходе занятий среди природы и в комнате сказок накапливался эмоциональный опыт детей, который помогал им устно составлять свои маленькие литературные произведения. В них детская фантазия соединялась с глубоким моральным содержанием.

Ученый-педагог вместе с детьми впервые в те годы организовал Комнату сказок — Остров чудес, Уголок мечты. Комната сказок была необычной, именно сказочной: зашторенные окна, светло-голубой потолок с вмонтированными в него светильниками, которые напоминали небесные светила, — все это создавало особую атмосферу, пробуждало в детях любовь к сказке, способствовало возникновению эмоционального настроения [7. С. 380]

В книге «Сердце отдаю детям» В. А. Сухомлинского читаем: «Создание сказок — один из самых интересных для детей видов поэтического творчества. Вместе с тем это важное средство умственного развития. Если вы хотите, чтобы дети творили, создавали художественные образы, — перенесите из огонька своего творчества хотя бы одну искру в сознание ребенка. Если вы не умеете творить или вам кажется пустой забавой снизойти к миру детских интересов — ничего не получится» [5. С. 157].

В этой же книге В. А. Сухомлинский описывает и сам процесс работы детского воображения и фантазии для создания сказок: «Детская фантазия

в Комнате сказки неистошима. Стоит ребенку посмотреть на новый предмет, как он уже связывается в его сознании с другим предметом, рождается фантастическое представление, детское воображение играет, мысль трепещет, глаза загораются, речь течет плавным потоком. Учитывая это, я заботился о том, чтобы на глазах у ребят в разных уголках Комнаты сказки были самые разнообразные предметы, между которыми можно установить какую-то реальную или фантастическую связь. Я был озабочен тем, чтобы дети фантазировали, творили, составляли новые сказки. Вот рядом с цаплей, стоящей на одной ноге, — маленький, испуганный котенок — детское воображение создало несколько интересных сказок, героями которых стали Цапля и Котенок. А вот маленькая лодка с веслом, рядом с ней лягушка — все само просится в сказку» [5. С. 157].

Важно отметить, что В. А. Сухомлинский параллельно знакомил детей с лучшими образцами сказочного творчества: «В Комнате сказки мы прочитали все сказки Х. Андерсена, Л. Толстого, К. Ушинского, братьев Гримм, К. Чуковского, С. Маршака. Многолетний опыт убеждает в том, что нравственные идеи, заложенные в произведениях о добре и зле, правде и неправде, чести и бесчестии становятся достоянием человека при условии, когда эти произведения прочитаны в детском возрасте. Сказки предназначены для детства» [5. С. 160].

В. А. Сухомлинский систематически привлекал детей к сочинению сказок, вдохновляя тем, что и сам их создавал. Глубокие по своему содержанию авторские сказки В. А. Сухомлинского — это свежий ветер, который поддерживал огонек детской фантазии. И в этом есть своя закономерность, связь между талантом воспитателя и его литературным творчеством (вспомним сказки К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко, Януша Корчака).

Интересным и важным считаю высказывание дочери великого педагога О. В. Сухомлинской: «Хочу сказать: отец был не только педагогом-теоретиком, учителем-практиком, а и автором около 1500 художественных миниатюр — сказок, рассказов, легенд, притч, новелл. Они помогают расширить познавательную деятельность воспитанника, его мышление, воздействуя на его эмоционально-чувственную сферу. Тонкий наблюдатель, Василий Александрович останавливает внимание ребенка на каждодневных, почти незаметных явлениях и случаях. Герои Сухомлинского — мурашка на земле, журавлиный ключ в небе, белокорая береза, голуби, лужа... Эта окружающая жизнь должна войти в душу ребенка, остаться в ней навсегда, чтобы потом прорасти чуткостью, добротой, заботливостью, человечностью и ответственностью» [2. С. 65].

В. А. Сухомлинский считал, что создание сказок детьми — это один из способов пробуждения в них поз-

навательного интереса, развития моральных качеств личности. Сказка дает первые представления о добре и зле, справедливости и несправедливости, воспитывает любовь к родным людям, к родной земле. Для младших школьников она становится средством осмысления явлений действительности. Педагогическая функция сказок состоит и в использовании их для разрешения многих моральных проблем. Воздействуя на поведение ребенка, учителю не всегда достаточно объяснить определенные правила и нормы жизни. Знания о том, как вести себя, должны стать убеждениями, а для этого им нужно пройти через чувства ребенка, через его эмоциональный опыт.

Какую бы из сказок В. Сухомлинского мы ни взяли, все они высокоморальны. Так, в сказке «Вол и Садовник» автор подчеркивает, что только свободный творческий труд может порождать чудеса. Проблема взаимосвязи природы и человека, бережливого отношения к окружающему миру — это сказка «Соловей и Жук». Содержание сказок — это тот отправной пункт, который формирует личность школьника. В статье «Гармония трех начал», книгах «Павлышская средняя школа», «Сто советов учителю», «Сердце отдаю детям», «Проблемы воспитания всесторонне развитой личности» педагог раскрывает способы эстетического становления детей, среди которых важная роль отведена природе, красоте слова, музыке, живописи, сказке.

Немалый интерес для современных учителей представляет широкое использование В. А. Сухомлинским в практической работе метода обучения детей на природе, особенно шестилетних. Для его реализации в школьном саду в Павлыше был создан «зеленый класс», значительная часть занятий проводилась на берегу реки, на поляне. В. А. Сухомлинский не только учил детей наблюдать, но и побуждал эмоционально переживать разнообразные чувства. По убеждению ученого, именно эстетическое наслаждение красотой природы порождает в ребенке потребность словесного выражения своих чувств.

«Через красивое — к человеческому» — таким было кредо В. А. Сухомлинского. Использование художественного слова на лоне природы — его настоящее педагогическое открытие в процессе воспитания одухотворенности учащихся, в том числе и младшего школьного возраста. Он раскрыл взаимосвязь между эстетическими переживаниями детей и их способностью к творчеству.

«Навсегда запомнился тихий летний вечер; после захода солнца небо приобрело пепельный оттенок. Такие вечера бывают несколько дней в году, когда лето в зените. Кажется, что само небо излучает слабое сияние, сумерки в эти вечера длиннее, чем обычно, на небе долго не загораются звезды... Дети молчали, очарованные красотой природы. В эти мгновения особенно ярко горит огонек фантазии. И вот мы услышали сказку, которую придумала Нина:

“Ушло Солнышко в свой волшебный сад на отдых. Легло отдохнуть и забыло закрыть глаза. А Кузнецы-великаны думают, что еще день. Куют и куют серебряные нити. Рассыпались нити, превратились в пыль. Развевалась серебряная пыль по небу, горит-сияет...”»

Педагог пишет, что «еще раз убедился, насколько велика сила эстетических чувств в воспитании, развитии и укреплении умственных сил» [5. С. 162–163].

В разделе «Книга в духовной жизни ребенка» работы «Сердце отдаю детям» В. А. Сухомлинский предлагает развернутую программу духовного обогащения младшего школьника через чтение, простую и доступную для каждого учителя начальной школы. «Книга играет большую роль в духовной жизни детей, но только тогда, когда ребенок умеет хорошо читать. Что значит «хорошо читать»? Это, прежде всего, владеть элементарным умением — техникой чтения. Я стремился к тому, чтобы индивидуальное чтение было духовной потребностью ребенка. В 1 и во 2 классах на каждые 1–2 недели ученик брал в библиотеке книгу, читал ее вслух. Без этого невозможно выработать твердое, стойкое умение бегло читать и понимать прочитанное...

Чтение как источник духовного обогащения не сводится к умению читать; этим умением оно только начинается. Ребенок может читать бегло, безошибочно, но книга — это часто бывает — не стала для него

той тропинкой, которая ведет к вершине умственного, нравственного и эстетического развития. Уметь читать — это означает быть чутким к смыслу и красоте слова, к его тончайшим оттенкам... Чтение — это окошко, через которое дети видят и познают мир и самих себя» [5 С. 168].

В другой своей работе «Разговор с молодым директором школы» педагог подчеркивает: «До тех пор, пока ребенок не научился бегло, выразительно, сознательно читать, не думая о процессе чтения, книга для него не может стать источником знаний... Если ученик не научился читать, он не может быть успевающим, учение не станет для него трудом интересным и творческим» [4. С. 153].

В. А. Сухомлинский сам увлекался чтением. В труде «Письма к сыну» он советует не только читать новые книги, но и перечитывать уже знакомые: «Есть книги, которые человеку надо перечитать за свою жизнь несколько раз, и каждое новое чтение будет открывать перед ним все новые и новые грани красоты и души человеческой. Несколько раз я прочитал «Воскресение» Л. Н. Толстого, «Идиота», «Преступление и наказание» Ф. Достоевского, «Божественную комедию» Данте, «Гамлета» Шекспира... Повторное чтение бессмертных творений литературы — это прежде всего познание человеком самого себя. Читаешь пятый, шестой, седьмой раз «Степь» Чехова, его изумительные новеллы, и хочется стать лучше, чем

ты есть. А произведения Горького, Короленко, Шолохова, Пришвина, Паустовского — я не могу прожить месяца, чтобы не прочитать что-нибудь из этих художников слова».

И далее: «Чтение книги — это не механический процесс. Это творчество. Овладевай этим мастерством — умением, читая — воспитывать себя, читая — думать, читая — рассуждать [3. С. 46–47].»

Педагог придавал большое значение выбору произведений для чтения учащимися начальной школы. В его книге «Сердце отдаю детям» находим перечень таких произведений. Поражает список художественных произведений, которые читали учащиеся начальных классов Павлышской школы. Тут и классика детской художественной литературы, и рассказы современных детям русских и украинских писателей, и даже древнегреческая мифология, а также сказки, стихотворения и басни, — все эти произведения способствовали моральному, умственному, эстетическому развитию школьников.

Воспитанию у них увлечения художественным словом способствовали и такие мероприятия в школе В. А. Сухомлинского, как вечера выразительного чтения, утренники родного слова, праздники книги, которые были не отдельными эпизодами, а имели систематический характер, и поэтому вызывали у учащихся неподдельный интерес.

Детская художественная литература — источник духовного развития ребенка, его самовоспитания: «Я видел важное воспитательное задание в том, чтобы каждый мальчик, каждая девочка, заканчивая начальную школу, стремились остаться наедине с книгой... Остаться наедине — это не одиночество. Это начало воспитания мыслей, чувств, убеждений, взглядов. Оно возможно лишь при условии, когда книга входит в жизнь маленького человека как духовная потребность» [6. С. 200].

Эти слова великого педагога могут служить прекрасным напутствием современным учителям. Необходимо учить детей чувствовать, сопереживать, сопереживать — тогда усилится процесс активизации учебной деятельности детей, повысится результативность всего процесса формирования личности школьника.

Среди важнейших способов формирования личности ребенка выдающиеся педагоги В. А. Сухомлинский и А. С. Макаренко называют именно художественное слово, которое является существенной составной частью «школы эмоциональной жизни».

Восприятие художественного образа приводит к эмоциональному отношению к нему, т. е. к возникновению чувств. В процессе восприятия эмоциональный мир автора взаимодействует с эмоциональной сферой ученика. И на этой основе происходит эстетическое воздействие художественного произведения на ребенка.

Список литературы

1. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма. Т. 1 / А. С. Макаренко. — М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. — 783 с.
2. Сухомлинская, О. Свежий ветер сказки / О. Сухомлинская // Нач. школа. — 1990. — № 9. — С. 65.
3. Сухомлинский, В. А. Письма к сыну. Книга для учащихся / В. А. Сухомлинский. — М. : Просвещение, 1987. — 120 с.
4. Сухомлинский, В. А. Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский. — М. : Просвещение, 1973. — 207 с.
5. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. — Киев : Радянська школа, 1972. — 243 с.
6. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну / В. А. Сухомлинский // Избранные произведения в пяти томах, Т. 3. — Киев : Радянська школа, 1977. — 670 с.
7. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. — Кн. 2: Навч. посібник / За ред. О. С. Сухомлинської. — К.: Либідь, 2005. — 552 с.

ХРОНИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ЛЕТОПИСЬ АВТОРЕФЕРАТОВ ДИССЕРТАЦИЙ за 2012 год (№ 1-12)

В рубрике представлены материалы государственного библиографического указателя «Летопись авторефератов диссертаций» Российской книжной палаты за 2012 год (№ 1–12). Предлагается информация об авторефератах диссертаций по историко-педагогической проблематике, которые защищаются в научных и высших учебных заведениях Российской Федерации соискателями ученых степеней доктора и кандидата наук.

Ключевые слова: летопись авторефератов; история педагогики.

2012 ANNUAL CHRONICLE OF SYNOPSES OF THESES (ISSUES 1-12)

The section presents the materials of the state source book “2012 ANNUAL CHRONICLE OF SYNOPSES OF THESES (ISSUES 1-12)”. Reviewed is the information about the synopses of theses on historical-pedagogical issues, which were presented in research institutions and higher educational institutions of the Russian Federation by candidates for degrees.

Key words: chronicle of synopses of theses; history of pedagogics.

Бондар С. С. Современное состояние и тенденции развития системы непрерывного педагогического образования в Канаде: (вторая половина XX – начало XXI вв.): специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бондар Светлана Сергеевна; [Казан. (Приволж.) федер. ун-т]. – Йошкар–Ола, 2011. – 23 с.: ил. – Библиогр.: с. 21–22. – Место защиты: Марийск. гос. ун-т. – 100 экз.

Мухина Т. Г. Становление и развитие системы дополнительно-

го высшего образования в России: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»; специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Мухина Татьяна Геннадьевна; [Нижегор. гос. архитектур. -строит. ун-т]. – Нижний Новгород, 2011. – 48 с. Библиогр.: с. 44–48. – 120 экз.

Самарский А. П. Становление ценностного подхода в образовании России второй половины XIX – начала XX вв.: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история

педагогике и образовании» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Самарский Александр Николаевич; [Волгогр. гос. социал. -пед. ун-т]. — Волгоград, 2011. — 26 с. — Библиогр.: с. 24–26. —110 экз.

Смирнова Н. Б. Антропологические и аксиологические основы педагогических воззрений В. В. Зеньковского: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Смирнова Наталья Борисовна; [Моск. гос. мед.-стоматол. ун-т]. — Москва, 2011. — 15 с. — Место защиты: Моск. психол. -социал. ун-т. — 110 экз.

Телухин А. Ю. Идентичность личности педагога в современном обществе как историко-педагогическая проблема: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Телухин Андрей Юльевич; [Нижегор. гос. архитектур. -строит. ун-т]. — Нижний Новгород, 2011. — 22 с. — Библиогр.: с. 20–22. — 100 экз.

Шимаковская С. Ю. Сохранение и укрепление здоровья школьников в педагогическом наследии И. А. Дрямова: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шимаковская Светлана Юнальевна; [Смол. гос. ун-т]. г. Смоленск, 2011. с. — Библиогр.: с. 20–21. — 100 экз.

Шпак А. П. Идея педагогической антропологии в трудах В. И. Несмелова: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шпак Алексей Павлович; [Псков. гос. пед. ун-т им. С. М. Кирова]. — Волгоград, 2011. — 23 с. — Библиогр.: с. 22–23; — Место защиты: Волгогр. гос. социал.-пед. ун-т. — 110 эк. [11 — 19853а]

Колькина Е. А. Становление и развитие физического воспитания в школах Забайкалья (1945–1991 гг.): специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Колькина Елена Анатольевна; [Забайкал. гос. гуманитар.-пед. ун-т им. Н. Г. Чернышевского]. — Чита, 2011. — 23 с. — Библиогр.: с. 22–23.

Мангасарян М. К. Сельские воспитательные дома Германии как экспериментальные школы реформаторской педагогики: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Мангасарян Марина Кареновна; [Пятигор. гос. лингвист. ун-т]. — Пятигорск, 2011. — 22 с. — Библиогр.: с. 20–22. — 100 экз.

Жуковская М. А. Формирование педагогических традиций в системе отечественных высших технических учебных заведений (дореволюционный период —

50-е гг. XX века): специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Жуковская Мария Александровна; [Сиб. гос. ун-т путей сообщ.]. — Новосибирск, 2012. — 23 с. — Библиогр.: с. 22–23. — 100 экз.

Галиев Р. М. Развитие системы среднего образования в Татарстане в первой половине XX века: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Галиев Рустем Мирзанурович; [Набережночелн. гос. пед. ин-т]. — Нижний Новгород, 2011. — 22 с. — Библиогр.: с. 21–22. — Место защиты: Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. — 100 экз.

Гареева М. П. Развитие просвещения среди марийцев Уфимской губернии во второй половине XIX — начале XX вв.: специальность 13.00.00 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гареева Марианна Павловна; [Бирс. гос. социал. -пед. акад.]. — Йошкар-Ола, 2011. — 22 с. — Библиогр.: с. 21–22. — Место защиты: Марийс. гос. ун-т. — 100 экз.

Гольберг М. Ф. Преподавание математики в женских гимназиях как фактор культурного развития России конца XIX — начала XX вв.: специальность 24.00.01 «Теория и история культуры»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата культурологии /

Гольберг Мария Феликсовна; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, фак. иностр. языков и регионоведения. — Москва, 2011. — 24 с. — Библиогр.: с. 24. — 100 экз.

Дрозд Е. В. Особенности подготовки офицерских кадров в военно-учебных заведениях Российской империи: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Дрозд Евгений Валерьевич; [Елец. гос. ун-т им. И. А. Бунина]. — Елец, 2012. — 24 с. — Библиогр.: с. 23–24. — 100 экз.

Аминов Т. М. Развитие системы профессионального образования в Башкирии (начало XVII века — до 1917 года): специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Аминов Тахир Мажитович; [Башк. гос. пед. ун-т им. М. Акмулы]. — Уфа, 2012. — 50 с. — Библиогр.: с. 43–50. — 150 экз.

Атаева Д. З. Реальные учебные заведения Дагестана в российской образовательной системе (вторая половина XIX — начало XX вв.): специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Атаева Джамиля Зиявдиновна; [Дагест. гос. пед. ун-т]. — Махачкала, 2012. — 18 с. — Библиогр.: с. 17–18. — 100 экз.

Витенко Н. П. Особенности формирования гражданской и

этнонациональной идентичности в образовательных проектах XVIII—XIX вв.: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Витенко Надежда Петровна; [Юж. федер. ун-т]. — Ростов-на-Дону, 2011. — 21 с. — Библиогр.: с. 20—21. — 120 экз.

Даниленкова Т. О. Педагогические условия укрепления здоровья школьников в воспитательной системе В. А. Сухомлинского: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Даниленкова Татьяна Олеговна; [Смол. гос. ун-т]. — Смоленск, 2012. — 20 с. — Библиогр.: с. 19—20. — 100 экз.

Неупокоева Л. Г. Реформа образования и негосударственные общеобразовательные школы 1991—2010 гг.: (на материалах Краснодарского края): специальность 07.00.02 «Отечественная история»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук / Неупокоева Любовь Григорьевна; [Краснодар, гос. ун-т культуры и искусств]. — Ставрополь, 2011. — 28 с. — Библиогр.: с. 26—28. — Место защиты: Ставроп. гос. ун-т. — 100 экз.

Панина Л. Ю. Воспитание человека культуры в философско-педагогическом наследии В. В. Розанова: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Панина Людмила Юрьевна; [Воронеж, гос. пед. ун-т]. — Воронеж, 2012. — 23 с. — Библиогр.: с. 22—23. — 100 экз.

Потапова О. В. Воспитательные ценности в педагогическом наследии М. И. Демкова: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Потапова Ольга Викторовна; [Смол. гос. ун-т]. — Смоленск, 2012. — 22 с. Библиогр.: с. 21—22. — 100 экз.

Шайхлисламов А. Х. История художественного образования татарского народа в VIII—XVI веках: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шайхлисламов Альберт Ханифович; [Казан. федер. ун-т]. — Йошкар-Ола, 2012. — 22 с. — Библиогр.: с. 21—22. — Место защиты: Марийс. гос. ун-т. — 100 экз.

Архангельская В. Д. Музыкально-педагогические воззрения и деятельность Леонида Владимировича Николаева (1878—1942 гг.): специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Архангельская Виктория Дмитриевна; [Балт. федер. ун-т им. И. Канта]. — Казань, 2012. — 24 с. — Библиогр.: с. 22—24. — Место защиты: Казан. (Приволж.) федер. ун-т. — 160 экз.

Беляева И. Г. Развитие среднего специального художественного

образования в России во второй трети XIX — начале XX веков: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Беляева Ирина Геннадьевна; [Смол. гос. ун-т]. — Смоленск, 2012. — 23 с. — Библиогр.: с. 23. — 100 экз.

Дивногоорцева С. Ю. Историко-теоретический анализ православной педагогической культуры в России: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Дивногоорцева Светлана Юрьевна; [Православ. Свято-Тихонов. гуманитар. ун-т]. — Москва, 2011. — 39 с. — Библиогр.: с. 33–39. — Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т. — 100 экз.

Ичетовкина Н. М. Классное наставничество в воспитательной системе отечественной гимназии во второй половине XIX — начале XX в.: (на материале Казанского учебного округа): специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ичетовкина Надежда Михайловна; [Глазов, гос. пед. ин-т им. В. Г. Короленко]. — Ижевск, 2012. — 23 с. — Библиогр.: с. 21–23. — Место защиты: Удмурт. гос. ун-т. — 100 экз.

Назарова А. И. Организация воспитательной работы в средних духовных учебных заведениях

России во второй половине XIX — начале XX века: (на материале Смоленской губернии): специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Назарова Анастасия Игоревна; (Смол. гос. ун-т). — Смоленск, 2012. — 22 с. — Библиогр.: с. 21–22. — 100 экз.

Кошкин А. Е. Деятельность государственных органов и общественных организаций СССР по подготовке молодежи к военной службе в 1967–1991 гг.: (на материалах Нижнего Поволжья): специальность 07.00.02 «Отечественная история» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук / Кошкин Андрей Евгеньевич; Воен. ун-т. — Москва, 2012. — 24 с. — Библиогр.: с. 23–24. — 70 экз.

Снапковская С. В. Развитие образования и педагогической мысли на территории Беларуси в 60–е гг. XIX — начале XX вв.: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Снапковская Светлана Валентиновна; [Ин-т теории и истории педагогики]. — Москва, 2011. — 47 с. — Библиогр.: с. 41–47. — 100 экз.

Яворская С. И. Идея личного пространства в педагогике личности Германии и теории свободного воспитания России (конец XIX — начало XX вв.): специальность 13.00.01 «Общая педагогика,

история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Яворская Светлана Игоревна; [Забайкал. гос. гуманитар. пед. ун-т им. Н. Г. Чернышевского]. — Чита, 2012, — 23 с. — Библиогр.: с. 21–23. — 100 экз.

Антонова Т. А. Социально-педагогическая работа с беспризорными детьми в советской России (СССР) в 1918–1935 гг.: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Антонова Татьяна Александровна; [Новгор. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого]. — Великий Новгород, 2012. — 25 с. — Библиогр.: с. 24–25. — 100 экз.

Геворкян А. А. Генезис и развитие детских и молодежных объединений в России в XIX–XX вв.: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Геворкян Ашхен Ашотовна; [Том. гос. пед. ун-т]. — Томск, 2012. — 20 с. — Библиогр.: с. 19–20. — 100 экз.

Куц Л. Г. Интернациональное воспитание школьников в отечественной педагогике и образовательной практике 60–80-х годов XX века: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Куц Лилия Геннадьевна ; [Дальневост. гос. гуманитар. ун-т]. — Хабаровск, 2012. — 23 с. — Библиогр.: с. 22–23. — 130 экз.

Сушков А. В. Социально-педагогическая деятельность В. И. Лунина в Армавире в конце XIX — начале XX вв.: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сушков Андрей Валентинович; [Армавир, гос. пед. акад.]. — Ставрополь, 2012. — 21 с. — Библиогр.: с. 19–21. — Место защиты: Сев.-Кавк. гос. техн. ун-т. — 100 экз.

Ху Мин. История развития форм организации учебного процесса в высшей школе Китая (с начала XX века до 1960–х годов): специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ху Мин; [Благовещ. гос. пед. ун-т.] — Чита, 2012 — 24 с. — Библиограф.: с. 22–24. — Место защиты: Забайкал. гос. гуманитар. -пед. ун-т им. Чернышевского. — 120 экз.

Ряхимова Е. Г. Развитие содержания технологической подготовки обучающихся в истории школы и педагогики (конец XIX–XXI век): специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ряхимова Елена Григорьевна; [Пед. акад. последиплом. образования]. — Москва, 2012. — 25 с.: ил. — Библиогр.: с. 24–25. — 100 экз.

Садьков Ш. Ф. Становление и развитие системы преподавания обществознания в Татарстане в конце

ХІХ — начало ХХІ века: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Садыков Шамиль Фанисович; [Казан. (Приволж.) федер. ун-т]. — Йошкар—Ола, 2012. — 23 с. — Библиогр.: с. 22—23. — Место защиты: Марийс. гос. ун-т. — 100 экз.

Слесарева В. Г. Научно-педагогическое наследие Л. А. Баренбойма в русле современных образовательных проблем: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Слесарева Виктория Георгиевна; [Моск. пед. гос. ун-т]. — Москва, 2012. — 26 с. — Библиогр.: с. 25—26. — 100 экз.

Смирнова Е. М. Развитие практики призрения детей в России в ХІХ веке на основе анализа данных социальной статистики: специальность 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Смирнова Екатерина Михайловна; [Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена]. — Санкт—Петербург, 2012. — 22 с. — Библиогр.: с. 21—22. — 100 экз.

Чернышева Е. С. Развитие и репрезентация педагогических концептов в трудах российских реэмигрантов ХХ века: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой

степени кандидата педагогических наук / Чернышева Елена Станиславовна; [Юж. федер. ун-т]. — Ростовна-Дону, 2012. — 20 с. — Библиогр.: с. 19—20. — 120 экз.

Чибухашвили О. А. Трактовка русского образования в трудах Н. М. Карамзина, С. М. Соловьева, В. О. Ключевского: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чибухашвили Ольга Александровна; [Елец. гос. ун-т им. И. А. Бунина]. — Елец, 2012. — 25с. — Библиогр.: с. 23 — 24. — 100 экз.

Чуркина Н. И. Становление педагогического образования в Западной Сибири (вторая половина ХІХ века — 1919 год): специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Чуркина Наталья Ивановна; [Омский гос. пед. ун-т]. — Омск, 2012. — 41 с. — Библиогр.: с. 37—41. — 100 экз.

Вахитова Р. Р. Историко-педагогические основы обучения народному декоративно-прикладному искусству в России: (на примере росписи по дереву): специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Вахитова Рамиля Радиевна; [Нижегор. гос. архитектур.-строит. ун-т]. — Нижний Новгород, 2012. — 26 с.: ил. — Библиогр.: с. 24—26. — 100 экз.

Дорошенко С. И. Диалог культур столицы и провинции в отечественном музыкальном образовании XIX—XX вв.: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Дорошенко Светлана Ивановна; [Владимир, гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых]. — Владимир, 2012. — 50 с. — Библиогр.: с. 42—50. — 100 экз.

Самокиш Л. В. Воспоминания Б. Е. Райкова как источник по истории науки и образования в России и СССР в первой половине XX в.: специальность 07.00.10 «История науки и техники» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук / Самокиш Анна Викторовна; [Ин-т истории естествознания и техники им. С. И. Вавилова РАН]. — Санкт-Петербург, 2012. — 27 с. — Библиогр.: с. 26—27. — 100 экз.

Давыдова Е. В. Реализация принципа связи школы с жизнью в советской педагогике (1917—1991 гг.): специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Давыдова Елена Владиславовна; [Пятигорск, гос. лингвист. ун-т]. — Пятигорск, 2012. — 23 с. — Библиогр.: с. 21—23. — 100 экз.

Томина Е. Ф. Реализация аксиологических идей Джона Дьюи в региональном школьном образовании: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Томина Елена Федоровна; [Оренбург. гос. ун-т Оренбург, 2012. — 23 с. — Библиогр.: с. 22—23. — 100 экз.

Мишакова Е. Н. Становление и развитие дошкольных образовательных учреждений в России второй половины XIX — начала XX века : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Мишакова Екатерина Николаевна : [Волгогр. гос. социал.-пед. ун-т]. — Волгоград 2012. — 29 с. — Библиогр.: с. 28—29. — 110 экз.

Садовская И. И. Развитие идей формирования профессионального мастерства учителя в трудах белорусских ученых-педагогов и просветителей (первая треть XX века): специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Садовская Инна Ивановна; [Ин-т теории и истории педагогики РАО]. — Москва, 2012. — 26 с.: ил. — Библиогр.: с. 22—26. — 100 экз.

Суслова И. Б. Педагогическая антропология Эммануила Канта — современные проекции: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Суслова Ия Борисовна; [Ин-т образоват. технологий РАО]. — Сочи, 2012. — 45 с. — Библиогр.: с. 42—45. — 100 экз.

ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

М. И. Демков

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ИСТОРИИ РУССКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XIX ВѢКА* (Продолжение)

Педагогическая литература первой половины XIX вѣка.

14. *Руководство* къ дидактикѣ*, или наукѣ преподаванія, составленное по Нимейеру *Александромъ Ободовскимъ*. С.-Пб. 1837, 166 стр. in 8°.

„Изречене Нимейера „Grundriss der Erziehung und des Unterrichts“, говоритъ г. Ободовскій, столь извѣстно, что излишне было бы распространяться о достоинствѣ оного. Порядокъ и полнота мыслей, свѣтлый взглядъ на предметъ, простота и удобопонятность, практическое направленіе выводовъ, спокойный духъ наблюдательности, неувлекаемый никакою педагогическою партією, умѣренность и безпристрастіе въ сужденіи о предметахъ сомнительныхъ или спорныхъ все сіе даетъ системѣ сего знаменитаго педагога рѣшительное преимущество предъ всѣми другими (стр. 1). Въ 1835 году издано было мною его (Нимейера) „Руководство къ педагогикѣ“,—нынѣ ободренный пользою и успѣхомъ своего тогдашняго предпріятія, а болѣе быстро возрастающею потребностью лучшихъ методъ обученія, рѣшился я издать и сію вторую часть, содержащую въ себѣ дидактику“.

Авторъ говоритъ, что обученіе отличается отъ воспитанія не столько по своей цѣли, сколько по способу и средствамъ достиженія оной. „Образовать открывающіяся способности, возбудить силы, доставить имъ надлежащее упражненіе, укрѣпить, приспособить къ требованіямъ жизни, приблизить питомца къ идеалу возможнаго совершенства, къ какому только назначенъ отъ природы по своей индивидуальности—все сіе составляетъ цѣль воспитателя. Сей послѣдней желало бы сіе образование, чрезъ возбужденіе силъ въ питомцѣ, довести до степени самостоятельнаго стремленія къ совершенству такъ, чтобы содѣлать всякое руководство къ дальнѣйшему образованію вовсе не нужнымъ“ (стр. 1).

Авторъ убѣжденъ, „что только чрезъ изученіе теоріи преподаванія и методъ, признанныхъ по опыту за лучшія, наставники, или по крайней мѣрѣ тѣ, кои готовятся къ сему званію, могутъ избѣгнуть многихъ ошибокъ и свискать искусство преподаванія“ (стр. 6). „При обученіи всякому предмету, какаѣ бы специальная цѣль ни предполагалась, къ какой бы особой силѣ души оно ни относилось, должно непрестанно имѣть въ виду цѣлость человѣка со всѣми его способностями и силами. Симъ только способомъ возможно избѣжать односторонности въ образованіи (стр. 11). Хорошее преподаваніе дѣйствуетъ всегда вмѣстѣ и на умственные способности и на способности чувствованія и даже на нравственность“ (стр. 12).

„Душевная сила, равно какъ и тѣлесная, какъ вообще, такъ и въ своихъ отдѣльныхъ способностяхъ развивается постепенно. Посему первое правило методы состоитъ въ томъ, чтобы во всякомъ возрастѣ преимущественно возбуждать тѣ душевныя силы, которыя ему свойственны“ (стр. 15). Всякое преподаваніе должно имѣть основаніемъ

* Известія по народному образованію. 1911. № 9. С. 264—324.

хорошо обдуманый планъ. Планъ долженъ постепенно выходить отъ, легкаго къ трудному, отъ первоначальнаго къ высшему, дабы одно знаніе проистекло изъ другого (стр. 17). Г. Ободовскій настаиваетъ, что „не должно требовать отъ ученика ничего, что выше его силъ, что непомѣрно напрягало бы его способности и могло лишить охоты и бодрости“ (стр. 25). Преподаваніе должно возбуждать охоту къ ученію: „даже труднѣйшее дѣлается легкимъ и пріятнымъ, если учитель умѣетъ возбудить и поддержать охоту къ учебному матеріалу“ (стр. 27). „Охота же къ ученію должна быть возбуждаема не страхомъ, не надеждою, но самымъ предметомъ, чувствомъ возрастающей силы ученика и пользы примѣненія. Чѣмъ болѣе любви къ предмету видно въ самомъ учителѣ, чѣмъ живѣе его преподаваніе, тѣмъ болѣе усердія къ дѣлу обнаруживается въ немъ самомъ, тѣмъ болѣе прилежанія будетъ имѣть и самый ученикъ“ (стр. 28).

„Учащіеся должны дѣлать свои примѣчанія о томъ, что говорится, сами обдумывать предметъ, повѣрять своимъ умомъ, давать свои сужденія, всѣ ихъ умственныя способности: чувственныя и душевныя внимательности, сила сужденія, проникательность, остроуміе, должны приходить въ самостоятельную дѣятельность (стр. 33). Что касается вопросовъ, предлагаемыхъ учащимся, то каждый долженъ быть ясенъ, опредѣленъ, простъ, кратокъ, при томъ имѣть свойство возбуждать, напрягать и упражнять душевныя силы ученика“ (стр. 42).

„Ученики должны замѣтить, что преподаватель всею душою преданъ своему дѣлу, занимается имъ охотно, самъ стремится къ большому совершенству, знакомъ во всѣхъ частяхъ съ своею наукою, радуется успѣхамъ и знаетъ всѣ приемы“ (стр. 51).

15. *Нормальный курсъ для первоначальныхъ наставниковъ*, или руководство къ физическому, нравственному и умственному воспитанію въ первоначальныхъ школахъ. Сочиненіе барона *Дежерандо*. С.-Пб. 1838. 319 стр., in 8°.

Нормальный курсъ бар. Дежерандо представляетъ достаточно подробный учебникъ педагогики. Для своего времени онъ былъ составленъ довольно удовлетворительно. Переводчикъ его Александръ Худяковъ посвятилъ свой трудъ С. С. Уварову, тогдашнему министру народнаго просвѣщенія.

Книга эта, какъ видно изъ предисловія, была составлена Дежерандо для воспитанниковъ Парижской нормальной школы. „Если разсмотримъ прежде всего будущія услуги ваши,—говоритъ авторъ, обращаясь къ воспитанникамъ,—обществу со стороны ихъ содержанія и

дѣли, то увидимъ, что онѣ посвящены пользамъ нравственности и просвѣщенія, т. е. въ строгомъ смыслѣ самымъ драгоценнѣйшимъ пользамъ, потому что съ ними связано все, что есть возвышеннѣйшаго въ человѣчествѣ. Чѣмъ можемъ мы всего лучше содѣйствовать истинному счастью людей, какъ не помощью имъ въ приобрѣтеніи власти надъ способностями, которыми они одарены для снисканія счастья? (стр. 5). Улучшеніе состоянія трудолюбивыхъ классовъ теперь болѣе чѣмъ когда либо составляетъ одно изъ величайшихъ государственныхъ попеченій., и это улучшеніе основывается существенно на распространеніи средствъ къ успѣхамъ нравственности и умственнаго образованія (ib.). Отъ васъ требуется одно изъ труднѣйшихъ условий—неистощимое терпѣніе. Вамъ безпрестанно будутъ встрѣчаться препятствія и трудности, которыя должно будетъ преодолевать спокойнымъ постоянствомъ“ (стр. 7). „Спрашиваю васъ прежде всего: любите ли вы дѣтей? Нравится ли вамъ быть съ ними? Это самый вѣрный признакъ вашего призванія, потому что онъ ручается за ваше усердіе, за ваше постоянство въ исполненіи трудной обязанности вами принимаемой и въ то же время представляетъ самое вѣрное средство безъ усилія приобрѣсти ту власть надъ вашими учениками, которая такъ необходима вамъ“ (стр. 15). „Вы любите дѣтей, это самое дѣйствительное средство, чтобъ умѣть руководить ихъ; но его еще не довольно—успѣхъ наставника зависитъ всего болѣе отъ его характера“ (стр. 16).

И прежде всего Дежерандо рекомендуетъ будущимъ учителямъ спокойствіе, которое даетъ необыкновенную силу всякому слову. „Надобно, чтобы въ васъ никогда не замѣчали ни мрачности, ни нетерпѣнія, ни своенравія, ни вспыльчивости, ни слабости (стр. 7). Твердость ваша будетъ ими повелѣвать, но одна доброта можетъ овладѣть ими (стр. 18). Вы должны знать напередъ, что нуженъ большой, огромный запасъ доброты тому, кто посвящаетъ себя должности первоначальнаго наставника“ (ib.). Указывая на важность примѣра, Дежерандо говоритъ: „они (дѣти) скорѣе уступаютъ силѣ примѣра, нежели понимаютъ толкованія; въ нихъ размышленія замѣняются подражаніемъ“ (стр. 20).

„Если наставникъ хочетъ, чтобы исполнялись его правила въ училищѣ, то пусть самъ онъ первый будетъ вѣрнѣе принятому имъ правилу; пусть духъ порядка присутствуетъ во всѣхъ его распоряженіяхъ, во всѣхъ его дѣйствіяхъ, потому что порядокъ есть основа и душа всякаго правила“ (стр. 23).

Воспитаніе, по мнѣнію автора, учить познанію жизни, а подѣ словомъ жизнь онъ разумѣеть все то, въ чемъ дѣйствительно состоитъ существованіе человѣка.

Воспитаніе дѣлаеть человѣка способнымъ управлять своими поступками, даетъ умѣнье быть полезнымъ и другимъ и самому себѣ (стр. 39), научаеть его исполнять свои обязанности (стр. 40). Воспитаніе *не творить*: оно способствуетъ, помогаетъ, благопріятствуетъ успѣхамъ тѣхъ силъ, которыми природа одарила человѣка (ib.). Каждый изъ насъ цѣлую жизнь долженъ трудиться надъ своимъ воспитаніемъ, оно должно продолжаться до гроба (стр. 41).

Въ отдѣлѣ физическаго воспитанія Дежерандо придаетъ большое значеніе движенію. „Всего необходимѣе, говорить онъ, и для поддержанія здоровья дѣтей и въ то же время для развитія ихъ силъ умѣренное, разнообразное и правильное движеніе“ (стр. 49). „Ничего нѣтъ полезнѣе какъ пріучать дѣтей ходить мѣрнымъ шагомъ и учить ихъ вмѣстѣ цѣлымъ строемъ дѣлать различныя правильныя движенія“ (стр. 51).

Объ училищномъ дѣлѣ авторъ говоритъ: „Прежде всего старайтесь, чтобы домъ, занимаемый училищемъ, былъ сколь можно здоровѣе, т. е. сухъ, помѣстительнъ, съ хорошо устроенными воздухопроводами и обращенъ на солнце: потому что солнечный свѣтъ имѣеть благотѣльное вліяніе на здоровье человѣка. Потомъ тщательно наблюдайте, чтобы воздухъ въ комнатахъ былъ свѣжимъ, и чтобы наблюдалась въ нихъ строгая чистота“ (стр. 57).

„Вниманіе Дежерандо называетъ окомъ духа человѣческаго. Всякое изученіе начинается вниманіемъ и на немъ основывается; всякой успѣхъ въ изученіи зависитъ отъ вниманія, ваше преподаваніе, ваши слова, образцы, вами предлагаемыя книги, все это имѣеть пользу для ученика только при помощи вниманія съ его стороны“ (стр. 65).

Авторъ ратуеть противъ скучныхъ школъ, гдѣ тяжелые уроки однообразно гнетутъ еще слабыя умы. Для запоминанія необходимо хорошее пониманіе: „пусть только хорошо пойметъ ученикъ, тѣмъ лучше удержитъ въ памяти“ (стр. 82). Такимъ образомъ „все, что можно присовѣтовать лучшаго для образованія сужденія о понятіяхъ, можно выразить однимъ правиломъ: „стараться, чтобы дитя ясно понимало то, о чемъ судить“ (стр. 91).

Авторъ стоитъ за знакомство съ вещами, а не съ одними словами: „школы наши почти всѣ подержены очень важному заблужденію въ томъ, что въ нихъ очень исключительно обучаютъ словамъ и слишкомъ

пренебрегаютъ самими вещами въ ихъ дѣйствительности“ (стр. 117). Лучшая метода не та, что передаетъ дитяти готовыя познанія; но которая научаетъ его самимъ собою доходить до нихъ, которая, помогая ему въ ученіи, заставляетъ самого изучать, изслѣдовать (стр. 136). Но вообще элементарное ученіе должно вестию наглядно: „наглядность въ отношеніи къ обученію, почти то же, что собраніе травъ къ ботаникѣ, разсѣченіе труповъ къ анатоміи, опытность къ мудрости“ (стр. 142).

Дежерандо очень хорошо толкуетъ цѣль вопросовъ: „Цѣль вопросовъ довести ученика до сознанія того, что онъ знаетъ и что думаетъ пробую мыслить вслухъ“ (стр. 153).

„Любите другъ друга—сіи священные слова должны быть написаны на всѣхъ стѣнахъ училища“ (стр. 173). Наставнику предстоитъ важная задача: развить въ воспитанникахъ совѣсть—эту высшую изъ нравственныхъ способностей нашихъ. Совѣсть, есть тотъ внутренней голосъ, который научаетъ насъ распознавать добро и зло и возвѣщаетъ намъ священные повелѣнія. Посредствомъ совѣсти человѣкъ становится своимъ собственнымъ указателемъ и судьей (стр. 180). „Всего чаще намъ будетъ удаваться пробужденіе голоса совѣсти въ нашихъ питомцахъ посредствомъ разговоровъ съ ними наединѣ... Иногда мы будемъ также бесѣдовать съ цѣлымъ собраніемъ учениковъ, представляя имъ въ благопріятную минуту образцы похвальныхъ дѣлъ; тогда впечатлѣніе, произведенное на нихъ, еще болѣе укрѣпится всею силою взаимнаго между ними сочувствія. Тогда голосъ совѣсти тѣмъ лучше отзовется, что встрѣтитъ во всѣхъ сердцахъ единокланный отголосокъ“ (стр. 183).

„Обыкновенно дѣтямъ чаще указываютъ на погрѣшности, чѣмъ на добрыя свойства. Поступайте совѣмъ иначе; поставляйте все чаще на видъ дѣтямъ все хорошее, учите ихъ добродѣтели по ея собственнымъ образцамъ, а не указаніемъ на все противное ей“ (стр. 184).

Авторъ посвящаетъ цѣлую бесѣду (XV) труду и порядку. „Въ трудѣ заключается, говоритъ онъ, для человѣка залогъ его независимости, могущества, средство къ благосостоянію, источникъ наслажденій, право на уваженіе и въ немъ же воспитаніе находитъ очень важное для себя пособіе. Такъ какъ человѣку предназначено трудиться, и подъ этимъ только условіемъ Провидѣніе даровало ему власть на землѣ: то навыкъ къ труду по одному уже этому—можно назвать существеннымъ началомъ воспитанія, потому что онъ приготовляетъ человѣка совершить назначеніе“ (стр. 284).

„Слава труду! вотъ надпись, которая должна быть начертана на здании школы; вотъ правило, которое должно быть напечатано въ сердцахъ нашихъ питомцевъ.

Заблаговременно породить въ дѣтяхъ охоту и навыкъ къ труду, значить снабдить ихъ противоядіемъ отъ скуки, самымъ вѣрнымъ предохранительнымъ средствомъ отъ бѣдности, отъ распутства, отъ множества пороковъ (стр. 287). Сообщить дѣтямъ охоту и навыкъ къ труду значить дать самое лучшее направленіе ихъ нравственнымъ способностямъ, значить образовать ихъ нравы и упражнять въ приученіи себя ко многимъ добродѣтелямъ (стр. 292). Трудъ можно назвать нравственною гимнастикою, укрѣпляющею силы душевныя“ (стр. 293).

16. *Основныя начала педагоги* въ примѣненіи къ сельскому образованію въ Россіи. С.-Пб. 1846, стат. 2. Авторъ кн. *Вл. Львовъ*.

Въ первой статьѣ „О духовномъ образованіи земледѣльческаго класса въ Россіи“ авторъ говоритъ о распространеніи грамотности въ русскомъ народѣ, указывая, что основаніе прочнаго благосостоянія крестьянъ заключается въ нихъ самихъ—въ ихъ образованіи, которое должно быть основано на религіи, и что главною цѣлью этого образованія должно быть познаніе и исполненіе крестьянами своихъ обязанностей. Во 2-й статьѣ авторъ разсматриваетъ вопросъ— „въ чемъ долженъ состоять процессъ духовнаго образованія многочисленнаго земледѣльческаго класса въ Россіи“.

По словамъ автора, „духовныя способности человѣка должны быть достаточно развиты; чѣмъ умнѣе человѣкъ, тѣмъ скорѣе можетъ онъ понимать; чѣмъ больше у него силы воли, тѣмъ скорѣе можетъ онъ поступать по убѣжденію разсудка. Но духовное развитіе человѣка не можетъ совершаться по произволу: нельзя заставить сорокалѣтняго крестьянина быть умнѣе; нельзя заставить его понимать то, чего онъ не можетъ понимать. Лишь попеченіями о человѣкѣ съ дѣтства его, съ самой его колыбели, можно достигнуть болѣе или менѣе совершеннаго развитія всѣхъ способностей его. Слѣдовательно, должно обратиться къ воспитанію крестьянъ. Одно только правильное воспитаніе можетъ образовать человѣка согласно предположенной цѣли; только благоразумнымъ воспитаніемъ можно дать правильное направленіе какъ духовной, такъ и физической природѣ его“ (5 стр.).

Вопросъ о воспитаніи человѣка приобрѣлъ особенную важность въ наше время, когда, послѣ многихъ попытокъ къ основанію прочнаго

благоденствія человѣческихъ обществъ, люди стали убѣждаться наконецъ, что никакія формы правленія, никакія учрежденія не могутъ быть вполне благотѣльны до тѣхъ поръ, покамѣстъ нравственное состояніе человѣка не будетъ итти, по крайней мѣрѣ, съ этими болѣе или менѣе совершенными формами, и что направленіе духовной жизни человѣка зависитъ преимущественно отъ его воспитанія (стр. 6).

„Всякая система воспитанія будетъ шатка и неопредѣленна, покамѣстъ не сознаетъ ясно и положительно тѣхъ началъ, которыя служатъ ей основаніемъ“, и авторъ пытается дать такія основанія.

„Высшая цѣль воспитанія человѣка, говоритъ кн. Львовъ, сдѣлать его такимъ, чтобы онъ былъ по волѣ Творца своего“. Только за исполненіе воли Божіей обѣщано человѣку вѣчное блаженство (стр. 10). „И такъ человѣкъ имѣетъ обязанности къ Богу и ближнему,—обязанности, которыя онъ долженъ свято исполнять, ибо онѣ установлены не произволомъ человѣческимъ, а самимъ Богомъ. Но чтобы исполнять обязанности, необходимо познать ихъ. Всякое же познаніе требуетъ извѣстной степени развитія духовной природы человѣка: тотъ не познаетъ, кто не можетъ познать, и тотъ не исполнитъ, кто не можетъ исполнить“. Такимъ образомъ, задача воспитанія опредѣляется тѣмъ же: развить духовныя способности человѣка такъ, чтобы онъ могъ познать и исполнить свои обязанности. Въ задачу воспитанія входитъ: „образованіе духовной и физической природы человѣка“. Развитіе ума и воли: вотъ главный предметъ духовнаго образованія человѣка.

Обязанность воспитанія прежде всего лежитъ на матери. Для исполненія этой важной обязанности мать должна имѣть соотвѣтственныя назначенію своему познанія и способности. Отсюда, очевидно, необходимость и важность образованія женщины (стр. 15).

„Лучшее средство къ образованію русскаго народа указано, и состоитъ во всенародномъ распространеніи грамотности“¹⁾.

„Одна изъ господствующихъ идей въ русскомъ педагогическомъ мірѣ состоитъ въ томъ, что чѣмъ человѣкъ болѣе знаетъ, чѣмъ онъ имѣетъ болѣе свѣдѣній, тѣмъ онъ умнѣе. На основаніи этого положенія, принимаемаго многими за аксіому, главное стараніе воспитателя обращено преимущественно на то, чтобы сообщить воспитаннику какъ можно болѣе свѣдѣній. Бѣдному ребенку набиваютъ го-

¹⁾ См. объ этомъ ниже подъ № 19.

лову самыми разнообразными свѣдѣніями по разнымъ отраслямъ наукъ, не заботясь много о пользѣ, какую должно приносить чело-вѣку всякое вообще знаніе. А между тѣмъ познанія приносятъ существенную пользу въ той только степени, въ которой они могутъ быть усвоены познающимъ; изъ одного и того же знанія одинъ извлекаетъ много полезнаго, другой мало, третій нисколько. Масса свѣдѣній, получаемыхъ ребенкомъ не пропорціонально степени его умственного развитія, скорѣе вредна для него нежели полезна. Она дѣйствуетъ губительно на его духовную природу, оставляя въ недѣятельности главнѣйшія способности души, и изощряя на счетъ ихъ память (стр. 21 и 22). Изъ этого дѣлаетъ выводъ авторъ, что главное достоинство книжекъ, назначаемыхъ для дѣтскаго чтенія, заключается не въ суммѣ свѣдѣній, которыя онѣ могутъ сообщить ребенку, а въ способѣ изложенія свѣдѣній полезныхъ, въ такомъ способѣ, который возбуждалъ бы къ дѣятельности юный умъ, заставлялъ бы его размышлять, соображать, однимъ словомъ, дѣйствовать.

17. А. Афтонасеевъ. *Мысли о воспитаніи*. С.-Пб. 1846, стр. 23 in 16°.

Эта маленькая брошюра отличается дѣльнымъ изложеніемъ. По словамъ автора, „Воспитаніе должно приготовить челоуѣка для общества, для жизни въ государствѣ, должно возрастить и образовать въ немъ понятія, чувствованія и волю, по духу, законамъ и требованіямъ того общества, въ которомъ челоуѣкъ будетъ жить, по обширности того поприща, на которомъ онъ предназначается дѣйствовать“ (стр. 2).

Авторъ различаетъ три рода воспитанія: физическое, умственное и нравственное и считаетъ, что „воспитаніе умственное только тогда достигаетъ своей цѣли, когда оно: а) согласуется съ духомъ отечества или духомъ національности и б) когда своего роднаго не унижаютъ для древняго и заморскаго. Къ несчастію у насъ нерѣдко появляются схоластики и педанты, у которыхъ и есть только хорошаго, интереснаго, образцоваго, великаго у грековъ и у римлянъ, ихъ учениковъ. Что приобрѣтетъ юный питомецъ, при такомъ взглядѣ наставника, изъ неумѣстнаго патріотизма Спарты и демократіи Аѳинъ, изъ римской республики всегда мятежной и изъ деспотизма, господствовавшаго по ея паденію? Какую пользу извлечетъ онъ изъ язычества чрезъ древнихъ, изъ ихъ гаданій, изъ ихъ нравовъ и законовъ! Отвѣчаемъ положительно—никакой! Но дайте иной оборотъ дѣлу; показывайте всегда историческими фактами своей исторіи, что все прекрасное и благородное есть и у насъ дома; только разность въ фор-

махъ. Проведите параллель между жизнью древнихъ и нашею, покажите нашу личную безопасность, спокойствіе, направляйте сужденіе, мнѣнія питомцевъ по тому, что истинно, положительно и прекрасно въ нашемъ отечествѣ и потомъ уже дайте ему волю говорить о Римѣ и Афинахъ.“

Говоря о качествахъ и обязанности наставниковъ, г. Афтонасьевъ указываетъ, что „прежде всего наставникъ или воспитатель долженъ стараться заслужить довѣренность своихъ воспитанниковъ, привязать ихъ къ себѣ, заставить себя любить, уважать, а иногда, когда нужно сдѣлать ихъ послушными и покорными. Лучшее средство быть любимому дѣтьми, самому любить ихъ“ (стр. 5).

Воспитатели должны входить въ прямые сношенія съ родителями питомцевъ, чтобы удобнѣе согласить виды и дѣйствія домашняго воспитанія съ воспитаніемъ заведенія (стр. 8). Наставники обязаны давать откровенно отчетъ родителямъ на счетъ умственныхъ способностей, склонностей, добрыхъ качествъ и недостатковъ дѣтей ихъ (стр. 8). Воспитатель или наставникъ можетъ видѣть, хорошъ ли заведенный имъ порядокъ по слѣдующимъ признакамъ: если между питомцами нѣтъ ни страха, ни боязливаго шептанья, ни притворнаго почтенія, ни недоувѣрчивости, ни желанія прятаться, но всегда ясныя, открытыя, довольныя лица, полная довѣрчивость, свободная и благородная поступь, свободная рѣчь, открытый, не потупленный взглядъ, живая и одушевленная физиономія. Заведенная имъ дисциплина должна быть болѣе кроткая, дружеская, отеческая, чѣмъ строгая, школьная, судейская (стр. 11). Сила характера влечетъ къ прекрасному и великому. Умѣйте только дать ей нравственное направленіе и не уничтожьте подъ гнетомъ строгости или безмѣрнаго послабленія (стр. 12).

18. *Планъ народной школы. Н. П. Огарева. 1847.*

Декабристъ Н. П. Огаревъ занимался вопросомъ объ улучшеніи участи помѣщичьихъ крѣпостныхъ крестьянъ. Апатія крестьянъ, ихъ лѣнь, грубость нравовъ приводили его въ ужасъ, отнимали у него энергію. „Я, къ несчастію, писалъ онъ въ одномъ письмѣ, поставленъ въ тяжелое положеніе хлопотать съ мужиками, которыхъ здравый смыслъ развращенъ вліяніемъ многочисленной дворни со всѣми ея лакейски-аристократическими замашками, мѣстничествомъ и лѣнью“.

Вопросы народнаго образованія еще съ 30-хъ годовъ занимали Огарева. Уже около 1836 г. онъ пишетъ и бросаетъ, не кончивъ, трактатъ „о воспитаніи“, нѣсколько позднѣе онъ изобрѣтаетъ „новую методу обученія въ народныхъ училищахъ“ и проситъ друга прислать

книгъ о ланкастерской системѣ, чтобы сравнить ее со своей. Лѣтомъ 1847 г. посылаетъ въ Москву, къ Грановскому и Коршу, разработанный до мелочей планъ народной школы и затѣмъ въ письмахъ часто повторяетъ просьбу о присылкѣ ему учителя ¹⁾. Огаревъ прежде всего предлагаетъ согласиться въ основаніяхъ (principes) народнаго образованія. И спрашиваетъ: „чего нашъ народъ не знаетъ?“ Онъ не знаетъ, по Огареву, 1) личнаго достоинства человѣка, отсюда отсутствіе понятій чести, права и гражданства. 2) Народъ не знаетъ никакого научнаго объясненія естественныхъ явленій и приложенія науки къ промышленности.

Въ планѣ школы сельскаго хозяйства Огаревъ разбираетъ, прежде всего, образъ жизни учениковъ, гдѣ, между прочимъ, сказано, что „обязанность учителя—всегда высказывать, во-первыхъ—безполезность и не нужность обмана, а потомъ его подлость“.

Это единственный путь пріучить къ честности. Тѣлесныхъ наказаній въ школахъ не существуетъ. Maximum наказанія — отдѣльный арестъ. По § 14 ученики должны знать напередъ, что по окончаніи курса, въ награду за успѣхъ, они получаютъ освобожденіе отъ крѣпостнаго состоянія, съ условіемъ пробыть 4 года въ своемъ краѣ. Въ 1-мъ году въ школахъ Огарева два первые мѣсяца посвящаются грамотѣ по методу Жакото. Ученики учатся считать по пальцамъ и на счетахъ и писать цифры; они учатся читать печатное по гражданскимъ буквамъ. Учатся ариметикѣ. Утренній классъ занимается ариметикой и объясненіемъ атмосферическихъ явленій (метеорологіей и физикой). Къ концу зимы даются понятія о химіи. Съ весны знанія учениковъ въ физикѣ и химіи прилагаются къ почвѣ и растительности. Во 2-мъ году преподается геометрія, отъ физики переходятъ къ механикѣ. Химія переходитъ въ количественный анализъ. 3-й годъ. Физика и механика преподаются подробнѣе. Присовокупляется популярное изложеніе астрономіи. Химія, не прекращая приложеній къ земледѣлію и физиологіи растений, переходитъ въ физиологію животныхъ и прилагается къ скотоводству. Дается понятіе о геологіи и ботаникѣ, преподаются лѣсоводство, технологія и сельское хозяйство. 4-й годъ продолжаются естественныя науки со включеніемъ анатоміи и краткой зоологіи. Преподается сельская и техническая архитектура. Сверхъ того, изучается грамматика, географія, политическая экономія,

¹⁾ Планъ этотъ отысканъ Гершензономъ въ Московскомъ Румянцевскомъ музеѣ среди бумагъ Е. О. Корша. См. „Н. П. Огаревъ и его крѣпостные“. М. Гершензона. „Научное Слово“, книга IV, 1903, отгуда мы и дѣлаемъ выдержки.

кое-что объ исторіи, сообщается понятіе права, нравственности и прямое нападеніе на предразсудки и дѣлается критическій обзоръ нашихъ постановленій.

Читатели видятъ, какъ все это нагромождено, поверхностно и неудобноисполнимо. Никакая народная школа въ мірѣ не въ состояніи этого выполнить въ 4 года. Самъ Огаревъ чувствовалъ, что проектъ его грѣшитъ чрезмѣрными требованіями, но онъ отдѣльвается словами: „Мнѣ скажутъ, что это почти университетскій курсъ. Если бы и такъ, что же за бѣда? Но размѣръ науки и практическая цѣль покажутъ, что это—не университетскій курсъ, а именно тотъ который долженъ образовать селянина“.

Сверхъ этого теоретическаго курса, по плану Огарева, полагалась тѣлесная работа.

1-й годъ зимой: столярное, кузнечное, слесарное и мѣдное ремесло. Лѣтомъ: огородъ.

2-й годъ зимою: въ мастерскихъ ученики дѣлаютъ усовершенствованныя полевая орудія и модели несложныхъ машинъ.

3-й годъ. Ученики строятъ модели мельницъ, молотилокъ. Лѣтомъ: огородъ.

4-й годъ. Зимою продолжаютъ устройство моделей. Лѣтомъ: строятъ какой-нибудь заводъ, который сами пускаютъ въ ходъ на 5 зиму ¹⁾.

Все это также весьма непрактично и невыполнимо, но на это слѣдуетъ смотрѣть какъ на идею (впослѣдствіи осуществленную въ иномъ видѣ) низшихъ сельско-хозяйственныхъ и ремесленныхъ школъ.

Самъ же Огаревъ возлагаетъ многое на свой планъ и говоритъ: „Данныя всѣ говорятъ въ пользу моего плана. Наука выведетъ изъ незнанія. Предразсудки не будутъ имѣть пищи, а напротивъ того, наука нечувствительно переброситъ изъ нихъ совсѣмъ въ другую сферу. Воспитаемъ мы людей практическихъ, къ дѣлу прилагаемыхъ, здоровыхъ умомъ и тѣломъ; добросовѣстныхъ, потому что имъ не будетъ ни примѣра, ни поощренія къ обману; мужественныхъ духомъ, потому что ихъ отучать отъ испуга и пріучать къ чувству самостоятельности; трудолюбивыхъ—это уже обязанность учителя и моя пристроить къ труду. Они выйдутъ свободными людьми, хотя и обязуются остаться 4 года въ нашемъ краѣ, чтобы успѣть имѣть вліяніе и обучать другихъ“ ²⁾.

¹⁾ Loc. cit. стр. 102.

²⁾ Ibid. стр. 103.

19. *О всенародномъ распространѣніи грамотности въ Россіи на религіозно-нравственномъ основаніи*. Книжки I, II, III, IV. Изданіе второе. Отъ Императорскаго Московскаго общества сельскаго хозяйства. Москва. Въ университетской типографіи 1849.

При учрежденіи Императорскаго Московскаго общества сельскаго хозяйства, сказано въ этой книжкѣ, просвѣщенные его основатели видѣли необходимость въ образованіи старостъ и прикащиковъ, часто безграмотныхъ, коимъ ввѣрялось управленіе крестьянами и хозяйствомъ въ имѣніяхъ. Они сознали пользу науки сельскаго хозяйства и учредили въ Москвѣ земледѣльческую школу для приготовленія прикащиковъ и управителей. Незабвенный основатель и президентъ общества кн. Д. Вл. Голицынъ двадцать пять лѣтъ въ засѣданіяхъ общества постоянно утверждалъ и поддерживалъ мысль о необходимости науки сельскаго хозяйства и просвѣщенія земледѣльцевъ. Въ имѣніяхъ своихъ онъ приказывалъ обучать чтенію и церковному пѣнію крестьянскихъ мальчиковъ, говоря, что это смягчаетъ грубость сердечную и привлекаетъ народъ къ церкви. Онъ требовалъ, чтобы и въ земледѣльческой школѣ учили воспитанниковъ церковному пѣнію по нотамъ, и всегда съ удовольствіемъ слушалъ это пѣніе ¹⁾. Ученіе, соединенное съ трудолюбіемъ и нравственно-религіознымъ воспитаніемъ, — вотъ чего требуетъ народное образованіе. Оно необходимо и для земледѣльца, и для ремесленника, и для торговца, и для кого жь оно не необходимо ²⁾. Въ одномъ мѣстѣ авторъ говоритъ: „Народная нравственность требуетъ и въ классѣ промышленниковъ и фабричныхъ необходимо основаніе, на которомъ бы утверждаясь, она могла противодѣйствовать развращенію и соблазнамъ. Другаго основанія, кажется, и быть для сего не можетъ, какъ образованіе, приличное значенію каждаго класса работающихъ, соединенное съ трудолюбіемъ и правилами исповѣдуемой вѣры, введенными, чрезъ исполненіе ихъ, въ привычку, которая какъ уже давно замѣчено, есть вторая натура“ ³⁾.

Прежде, сообщаетъ авторъ (г. Масловъ), написалъ я статью „Объ образованіи комитетовъ при обществахъ сельскаго хозяйства, для распространенія грамотности между крестьянками въ помѣщичьихъ имѣніяхъ“; она помѣщена въ № 6 Жур. сел. хоз. 1845 и напечатана отдѣльно подъ названіемъ „О женскихъ школахъ“. Статья эта была пе-

¹⁾ Стр. 2.

²⁾ Стр. 4.

³⁾ Стр. 11.

рпечатана во многихъ хозяйственныхъ и литературныхъ журналахъ и въ *Журналъ Министерства Народнаго Просвѣщенія* съ сочувствіемъ и одобреніемъ. Мысль о распространеніи грамотности въ народѣ чрезъ матерей разнеслась по Россіи во всеуслышаніе. Она была нова для многихъ, даже весьма добрыхъ и умныхъ хозяевъ; нужно было ее исполнить. Это заставило меня написать вторую статью: „О распространеніи грамотности между крестьянами въ помѣщичьихъ имѣніяхъ“. Издавая особою книжкою статьи мои о всенародномъ распространеніи грамотности въ Россіи и преимущественно между крестьянками въ помѣщичьихъ имѣніяхъ, я желалъ содѣйствовать распространенію въ русскомъ народѣ мысли о важнѣйшемъ предметѣ для его нравственнаго и гражданскаго быта. Желалъ, чтобы книжка моя проникла и въ палаты вельможъ, и въ тихіе кабинеты лицъ духовныхъ, и въ хижины поселянъ, и послужила къ убѣжденію въ необходимости обратить вниманіе на нравственное образованіе матерей-крестьянокъ“.

„Желалъ, чтобы онѣ, подъ руководствомъ просвѣщенныхъ и добрыхъ священниковъ отцевъ духовныхъ, узнали, что въ этой книжкѣ дѣло идетъ о грамотѣ, изучивъ которую по книгамъ, читаемымъ въ церкви, онѣ ближе познакомятся и съ Вѣрою православною, и съ обязанностями къ Богу и ближнему. Пользу этого онѣ узнаютъ и въ богатомъ состояніи и въ бѣдномъ“¹⁾. Авторъ постоянно развиваетъ мысль, что „для поддержанія добрыхъ нравовъ, еще сохраняющихся въ народѣ, и для противодѣйствія развращенія ихъ, необходимо всенародное распространеніе церковной грамотности при помощи духовныхъ лицъ и помѣщиковъ“²⁾.

Приглашая всѣхъ благомыслящихъ соотечественниковъ высказать свое мнѣніе о пользѣ распространенія грамотности между крестьянками, авторъ желалъ, „чтобы на этотъ предметъ было обращено всеобщее вниманіе благомыслящихъ людей, любящихъ челоѣчество и истинныя пользы отечества. Предметъ этотъ, конечно, величайшей важности, ибо касается просвѣщенія и нравовъ миллионнвъ земледѣльцевъ и низшаго въ гражданскомъ быту класса народа“.

Авторъ стоитъ сначала за распространеніе церковной грамотности, какъ таковой, которая ведетъ прямо къ познанію Закона Божія и обязанностей христіанскихъ. Распространеніе въ народѣ церковной грамотности не можетъ не содѣйствовать и распространенію грамот-

¹⁾ Стр. 15.

²⁾ Стр. 19.

ности гражданской, но имѣть то предъ нею преимущество, что прежде знакомить съ религіозно-нравственными основаніями жизни и дѣйствовать на сердце, смягчая его грубость, а вмѣстѣ съ тѣмъ и освѣщая темныя понятія разума о важнѣйшихъ предметахъ настоящей и будущей жизни. Говоря агрономически: это есть лучший способъ приготовления земли для принятія благодѣльныхъ сѣмянъ нравственныхъ и просвѣщенія ¹⁾. На вопросъ: какія взять учебныя книги для распространенія во всемъ народѣ грамотности, авторъ отвѣчаетъ: послѣ церковной азбуки Часовникъ, а затѣмъ Псалтырь. Эти три книги, избранныя для первоначальнаго ученія грамотѣ, могли бы вмѣстѣ съ тѣмъ составить и библіотеку для практической, христіанской жизни.

О Часословѣ авторъ говоритъ: „изучая эту книгу, содержащую въ себѣ псалмы и молитвы, въ какое бы время ученица ни вошла въ церковь, она будетъ слышать ей уже знакомыя, а потому болѣе понятныя слова молитвъ, а при томъ будетъ знать и послѣдовательность богослуженія. Какое мудрое сочетаніе грамотности съ церковью и съ практической жизнью. Псалтыремъ оканчивается курсъ ученія чтенію. Говорить ли объ этой царственной книгѣ, не имѣющей себѣ подобной“.

Итакъ, вотъ полный курсъ книгъ для распространенія грамотности между крестьянками. Если главнѣйшая цѣль при этомъ ученіи будетъ та, чтобы познакомить ихъ съ духовными и нравственными началами исповѣдуемой ими вѣры и чрезъ то дать опору противъ безнравственности и пролить свѣтъ во тму невѣжества: то для первоначальнаго всенароднаго ученія этихъ книгъ и достаточно. Изучить ихъ такъ, чтобы онѣ остались въ памяти, конечно, довольно одного года ²⁾.

Авторъ полагаетъ, что возрастъ ученію грамотѣ крестьянскихъ дѣвушекъ есть самый приличный отъ 10 до 13 лѣтъ.

Его также занимаетъ вопросъ: „кто будетъ учить крестьянокъ грамотѣ и гдѣ взять учителей?“ Но напрасно, говоритъ онъ, нѣкоторые этимъ вопросомъ затрудняются. Учить грамотѣ можетъ всякій грамотный и вездѣ. Разумѣется, что чѣмъ лучше учитель, чѣмъ удобнѣе комната для ученія, тѣмъ приличнѣе и лучше. Но позаботимся прежде всего о распространеніи церковной грамотности всѣми доступными средствами, теперь имѣющимися подъ руками, не откладывая дѣла въ дальній ящикъ и не представляя его труднымъ. Нѣтъ никакой нужды заботиться о томъ, кто выучилъ 10—12-лѣтняго ре-

¹⁾ Стр. 43.

²⁾ Гл., стр. 48.

бенка грамотѣ и приготовилъ его къ понятію объясненій и толкованій сокращеннаго катихизиса и службы церковной, что собственно есть уже долгъ духовныхъ лицъ, какъ это и принято во всѣхъ учебныхъ заведеніяхъ. Предположимъ, что въ село, въ которомъ всѣ дѣти уже грамотныя, выученныя читать къмъ бы то ни было, поступаетъ образованный священникъ. Какъ легко ему будетъ сблизиться съ своими дѣтьми духовными на основаніи христіанскихъ и гражданскихъ обязанностей, изложенныхъ въ сокращенномъ для народа катихизисѣ, напечатанномъ въ церковной азбукѣ. Здѣсь нуженъ будетъ только примѣръ собственной его жизни къ подкрѣпленію истинъ, уже изученныхъ въ дѣтствѣ. Этотъ примѣръ, безъ сомнѣнія, будетъ благотворно дѣйствовать на нравственность народную, ибо народъ учится примѣрами болѣе, нежели книгою. Примѣры трезвости, безкорыстія, состраданія, къ чему призываются всѣ, особенно служители церкви, проникаютъ народъ довѣренностію и уваженіемъ къ своимъ пастырямъ. Желаніе подкрѣпляться примѣрами жизни христіанской производитъ особенное расположеніе русскаго народа къ чтенію описаній житій святыхъ въ Четьи-Минеяхъ, собранныхъ благочестивымъ и просвѣщеннымъ трудолюбіемъ св. Димитрія Ростовскаго. Изъ этихъ книгъ, не всѣмъ доступныхъ по дорогой ихъ цѣнѣ, могли бы быть изданы для домашняго чтенія народа житія святыхъ особыми книжками и въ такомъ порядкѣ, чтобы самыя примѣры святой жизни составили, такъ сказать, живую исторію нашей православной вѣры и разнасажденіе ея въ Россіи. Такіе примѣры и житія святыхъ несомнѣнно ближе бы касались сердца народа русскаго, нежели переводимые съ иностранныхъ языковъ, нравственные впрочемъ, повѣсти и рассказы о разныхъ предметахъ и лицахъ. Мы все ищемъ подъ лѣсомъ, не примѣчая того, что у насъ подъ руками великій запасъ источниковъ для народнаго, нравственнаго воспитанія ¹⁾.

И такъ курсъ чтенія для народной грамотности есть обдуманнѣйшій и освященный временемъ и опытомъ. Остается, съ любовію къ чело-вѣчеству, приступить къ дѣлу просто и прежде всего стараться распространить во всемъ народѣ грамотность церковную, начавши съ женскаго пола или будущихъ матерей. Для перваго поколѣнія довольно и одного чтенія съ усвоеніемъ чистыхъ понятій о вѣрѣ и обязанностяхъ христіанскихъ. Грамотныя матери, можетъ быть, сами почувствуютъ потребность и въ письмѣ, и въ счетоводствѣ для дочерей

¹⁾ Стр. 53.

своихъ особенно между промышленными крестьянами; но надобно начать съ грамотности. Это первая ступень народнаго образованія, въ которомъ поспѣшность неумѣстна, а неподвижность грѣхъ на душѣ любящихъ тму паче свѣта. Дай Богъ, если бы въ два или три поколѣнія, высказываетъ свои пожеланія авторъ, всѣ крестьянки и крестьяне сдѣлались грамотными; и это было бы уже отрадно для человѣчества и полезно для отечества ¹⁾).

Полагая, что читать и писать всѣ крестьяне будутъ учиться дома, авторъ излагаетъ планъ дальнѣйшаго ихъ образованія. Это: 1) Законъ Божій, возвышающій и укрѣпляющій души и сердца въ истинахъ и правилахъ вѣры, при случайностяхъ жизни и въ благонравіи, 2) правила русскаго языка и чистописанія, съ русскихъ и латинскихъ прописей (латинскія буквы пригодятся для медицинскихъ и ботаническихъ названій и для нотъ), 3) ариѳметика 1-я часть, 4) начала рисованія (геометріи, архитектуры и механики для мальчиковъ), способствующія къ умственному представленію и къ изображенію природы, мѣстоположеній, различныхъ орудій, машинъ, инструментовъ, къ расположенію и произведенію построекъ и къ улучшенію всѣхъ вообще мастерствъ и рукодѣлій, 5) мастерства и рукодѣлія, 6) церковное по нотамъ пѣніе, сердце и мысли возносящее къ гармоніи небесной и къ Творцу ея; оно способствуетъ развитію силы и гибкости голоса, прилично и пріятно улучшаетъ и облагораживаетъ народные напѣвы, 7) исторія: священная и отечественная и всеобщность прочихъ, 8) географія, главнѣйше отечественная и небесная; послѣдняя, сверхъ полезнаго объясненія правильнаго теченія небесныхъ тѣлъ, столько же полезна для уничтоженія различныхъ народныхъ суевѣрій, 9) начала естественной исторіи, въ особенности ботаники, располагающей къ созерцанію природы и познанію свойствъ растений, въ хозяйственномъ и лѣчебномъ отношеніяхъ, 10) изъ медицины (и ветеринарной науки и искусства для мальчиковъ) столько, чтобъ могли ходить за больными, знать и оказывать нужнѣйшія и простѣйшія пособія людямъ и животнымъ; а главнѣйше, чтобъ умѣть сберегать здоровье и предупреждать болѣзни, 11) начала физики и химіи, сколько то нужно для земледѣлія и хозяйства.

Планъ этотъ, несомнѣнно, практичнѣе плана Огарева, но выполненъ былъ значительно позже съ учрежденіемъ двухклассныхъ сельскихъ и приходскихъ училищъ.

¹⁾ Стр. 53.

Автора также занималъ вопросъ: что будетъ читать народъ, выучившись грамотѣ? На это онъ отвѣчаетъ: „то, что вы ему приготовите“. Для первоначальнаго чтенія у него есть много книгъ божественнаго писанія, приготовленныхъ для него святыми отцами, любившими духовныхъ чадъ своихъ. Одинъ св. Димитрій Ростовскій, указавши на житія святыхъ въ Четьи-Минеяхъ имъ составленныя, на свои розыски и проповѣди, на свой алфавитъ духовный и на лѣтопись Россіи, уже послужилъ примѣромъ для народнаго образованія. Если къ тому присоедините труды Тихона Воронежскаго и нѣкоторыхъ другихъ подвижниковъ, то останется только забота: „какъ бы сдѣлать доступнѣе народу писанія святыхъ отцовъ“ (стр. 110). Въ статьѣ „О народныхъ сельскихъ библіотекахъ“ авторъ рекомендуетъ давать народу полезныя, поучительныя и пріятныя книги для народа, куда относятся книги, издаваемыя отъ святѣйшаго синода для назиданія народа въ вѣрѣ и христіанской нравственности, элементарныя книги, издаваемыя министерствомъ народнаго просвѣщенія. Къ разряду этихъ книгъ могутъ быть отнесены и сочиненія извѣстныхъ нашихъ писателей и стихотворцевъ, каковы, напримѣръ, Ломоносовъ, Державинъ, Карамзинъ, Крыловъ и т. п., сверхъ того книги, издаваемыя по предметамъ сельскаго хозяйства и промысловъ. Вообще можно сказать, что книга „О всенародномъ распространеніи грамотности въ Россіи“ — выдающаяся и интересная для своего времени.

М. Демковъ.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аллагулов Артур Минехатович — кандидат педагогических наук.

Доцент кафедры общей педагогики ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург

allagulov@yandex.ru

Астафьева Елена Николаевна — старший преподаватель кафедры педагогики ГОУ ВПО

Московской области «Академия социального управления» г. Москва

histped2009@rambler.ru

Возчиков Вячеслав Анатольевич — доктор философских наук, доцент.

Профессор кафедры педагогики Алтайской государственной академии образования им. В. М. Шукшина, член Союза писателей России, г. Бийск

wozchikov@yandex.ru

Гончаров Михаил Анатольевич — кандидат педагогических наук.

Доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва

rust20@yandex.ru

Данилова Лариса Николаевна — кандидат педагогических наук.

Доцент кафедры теории и истории педагогики ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль

yar-da.l@mail.ru

Каргина Зоя Алексеевна — кандидат педагогических наук, доцент.

Доцент кафедры педагогики дополнительного образования детей ГАОУ ВПО «Московский институт открытого образования», г. Москва

karginazoya@rambler.ru

Коншин Николай Николаевич — кандидат педагогических наук.

Учитель ОГБОУ «Смоленская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа I и II видов», г. Смоленск

k.nikolaj2008@mail.ru

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор.

Заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВПО Московской области «Академия социального управления», г. Москва

abc1089@yandex.ru

Лукацкий Михаил Абрамович — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО.

Заведующий лабораторией теоретической педагогики ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, заведующий кафедрой НГОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет» г. Москва

LukatskyM.A@yandex.ru

Новиков Сергей Геннадьевич — доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, профессор. Заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВПО «Волгоградский институт искусств им. П. А. Серебрякова», г. Волгоград

novsergen@yandex.ru

Пелешок Юлия Анатольевна — Соискатель кафедры педагогики УО «Житомирский государственный университет имени Ивана Франко» Украина, г. Житомир

YELENA_G@i.ua

Смирнов Владимир Иванович — доктор педагогических наук, профессор.

Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия» г. Нижний Тагил

ntspifia@yandex.ru

Контакт с авторами возможен через редакцию журнала.

Телефоны: (3435) 25-55-01, 25-53-00.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Allagulov Artur M. – Candidate of Pedagogy, associate professor of Department of General Pedagogy of FSBEI HPT “Orenburgskiy State Pedagogical University”

allagulov@yandex.ru

Astafieva Elena N. – Senior Lecturer, Department of Pedagogy SEI HPT "Academy of Social Control." Moscow

hisped2009@rambler.ru

Vozchikov V. A. – Doctor of Pedagogy, associate professor of Department of Pedagogy of Altaiskiy State Academy of Education named after V. M. Shukshin Member of the Writers' Union of Russia. Biysk

vozchikov@yandex.ru

Danilova Larisa.N. – Candidate of Pedagogy Associate Professor of Department of theory and history of Pedagogy of FSBEI HPT “The Yaroslavl state pedagogical university named by K.D.Ushinsky”. Yaroslavl

yar-da.l@mail.ru

Goncharov Michael A. – Candidate of Pedagogy Associate Professor of Pedagogy of FSBEI HPT "Moscow Pedagogical State University". Moscow

rust20@yandex.ru

Kargina Zoya A. – Candidate of Pedagogy, assistant professor. Associate Professor of the Out-of-School Children's Education Department of HPT 'Moscow Open Education Institute'. Moscow

karginazoya@rambler.ru

Konshin Nikolay N. – Candidate of Pedagogy. Teacher of RSBSS "The Smolensk special (correctional) Secondary School of two types". Smolensk

k.nikolaj2008@mail.ru

Kornetov Grigory 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

Lukatskiy M. A. – Doctor of Pedagogy, associate professor of Department of Pedagogy, corresponding member of the Russian Academy of Sciences, Head of Laboratory of Theoretical Pedagogy of FSNU "Institute of Theory and History of Pedagogy" of the Russian Academy of Sciences, Head of Department of NEI HPT "Moscow Psycho-Social University". Moscow

LukatskyM.A@yandex.ru

Novikov Sergey G. – Doctor of Pedagogy, Candidate of Historical Sciences, professor. Professor, head of the department of socio-humanitarian disciplines of FEI HPT “Volograd Arts Institute named after P. A. Serebryakov”. Volgograd

novsergen@yandex.ru

Peleshok Yulia A. Competitor of the Department of Pedagogy of Zhytomyr State University named after Ivan Franko Zhytomyr Ukraine. Zhitomir

YELENA_G@i.ua

Smirnov Vladimir I. – Doctor of Pedagogy, professor. Professor of Department of Pedagogy of FSBEI HPT «The Nizhniy Tagil State Socio-Pedagogical Academy». Nizhniy Tagil

ntspifia@yandex.ru

Please feel free to contact the editorial.

Tel.: (3435) 25-55-01, 25-53-00.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Историко-педагогического журнала» убедительно просит предоставлять ей электронный экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; размеры основного текста статьи: шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1; поля: сверху — 3 см, справа и слева — 2,5 см, снизу — 2 см. Отступ 0,75 (не использовать для образования отступа клавишу пробела не делать разрыв страниц). Статья должна быть объемом примерно 8—14 страниц машинописного текста, набранного в редакторе Microsoft Word 2003 года.

Текст статьи должны предвирать следующие сведения:

- УДК;
- ББК;
- фамилия, имя, отчество автора;
- название (полностью прописными буквами);
- аннотация статьи (3—4 строки); ключевые слова (8—10 слов)

Данные указываются на русском и английском языках

Рисунки и фотографии представляются только в электронном варианте в формате jpg с разрешением не менее 300, а так же дублируются отдельным файлом. Подчеркивание исключается. Выделение по тексту — курсив, полужирный курсив.

Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в **алфавитном порядке, с обязательными указанием общего количества страниц источника**, ссылки на работы заключаются в **квадратные скобки** с указанием **страницы** при цитировании (например: «Текст цитаты...» [5. С.17]).

Библиографические описания в списке литературы:

Пристатейные ссылки и/или списки пристатейной литературы оформляются **строго по ГОСТ 7.0.5-2008**, Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления.

Примерное оформление:

Книга

1. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. — СПб. : Алетейя, 2004. — 560 с.

Журнал

2. Сыромятников, Б. И. Внешкольное просвещение народа / Б. И. Сыромятников // Для народного учителя. — 1915. — № 12. — С. 1—11.

Электронный ресурс

3. Шейнина, А. Моя педагогика Френе [Электронный ресурс] / А. Шейнина // Интернет — государство учителей. — Режим доступа: <http://pedsovet-intergu.ru/index.asp?main=download&id=671> — Дата обращения: 15.11.11.

4. Желонкина, Т. А. Учебный телекоммуникационный проект как одна из форм внеклассной работы и способов повышения мотивации к изучению французского языка [Электронный ресурс] / Т. А. Желонкина. — Режим доступа: <http://wiki.saripkro.ru/index.php> — Дата обращения: 09.11.11.

Архивный документ

5. Биснек, А. Г. Библиографические материалы книготорговой, издательской и библиотечной деятельности Василия Степановича Сопикова в Петербурге с 1791 по 1811 год : докл. на заседании Библиогр. секции Кабинета библиотекосведения Гос. публ. б-ки, 17 июня 1941 г. / А. Г. Биснек. — Отд. арх. документов РНБ. — Ф. 12. — Д. 16. — 36 п.

В **отдельном файле-приложении** указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью), полное название высшего учебного заведения (без аббревиатур и сокращений), ученая степень и звание, место работы и должность (на русском и английском языках). Обязательно указывается электронная почта автора, которая необходима для публикации в журнале сведений об авторе.

В приложении указывается сфера научных интересов, общее число научных трудов, почтовый адрес, контактные телефоны.

Аспиранты и соискатели дополнительно высылают заверенную научным руководителем рецензию на статью.

Порядок рецензирования и публикации рукописей

Срок рассмотрения до **2 месяцев**. Рукопись, полученная редакцией, не возвращается. Редакция оставляет за собой право проводить редакторскую и редакционную правку текстов статей, не изменяющую их основного смысла, без согласования с автором. О решении редакционной коллегии автор извещается по электронной почте.

Убедительная просьба **все вопросы по публикациям статей** направлять по электронному адресу: hp-journal@mail.ru

ПЛАТА ЗА ПУБЛИКАЦИЮ РУКОПИСЕЙ АСПИРАНТОВ НЕ ВЗИМАЕТСЯ.

Министерство образования Московской области
ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»
**Девятая национальная научная конференция
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В НАЧАЛЕ III
ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ:
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ**
г. Москва, 14 ноября 2013 г.

Информационное письмо
Уважаемые коллеги!

Кафедра педагогики Академии социального управления (АСОУ) проводит 14 ноября 2013 г. Девятую национальную научную конференцию «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: познавательный потенциал истории педагогики».

Работа Конференции начнется в 11.00 часов 14 ноября 2013 г. по адресу: Москва, ул. Енисейская, д. 3., к. 5, административный корпус АСОУ. Начало регистрации участников с 10.00.

Проезд: метро «Свиблово», выход из первого вагона по ходу поезда, вверх по лестнице, налево по переходу, направо вверх по лестнице на улицу. Далее пройти мимо торгово-развлекательного центра (остается слева), через двойной перекресток мимо Академии экономической безопасности МВД РФ (остается слева); мимо четырехэтажного здания поликлиник № 6, затем повернуть налево во двор, пройти прямо 100 метров. Пятиэтажное кирпичное здание АСОУ налево за металлическим забором.

Заявки на участие в работе конференции по прилагаемой форме необходимо отправить одновременно по двум электронным адресам abc1089@yandex.ru и histped2009@rambler.ru до 30 июня 2013 г.

Предполагается издать сборник материалов конференции. Тезисы объемом до 8000 знаков должны быть представлены по двум указанным электронным адресам вместе с заявкой с обязательным подтверждением их получения. Для публикации тезисов и получения сборника материалов конференции необходимо уплатить организационный сбор в размере 800 руб.

Предполагается также издать монографию «Педагогическое наследие человечества» и учебное пособие «Педагогическое прошлое в пространстве человеческого общества». Всем трем книгам будут присвоены ISBN. Книги планируется издать к открытию конференции и выдать авторам, участвующим в работе конференции, при их регистрации.

Главы в монографию, в также материалы в учебное пособие объемом от 0,5 до 2 п.л. (от 20000 до 80000 тысяч знаков) должны быть присланы вместе с заявкой и оплатой за публикации одновременно по двум электронным адресам abc1089@yandex.ru и histped2009@rambler.ru до 30 июня 2013 г. с обязательным подтверждением их получения.

Публикация глав в монографии и разделов в учебном пособии должна быть оплачена почтовым или телеграфным переводом из расчета 7,5 копеек за один печатный знак, учитывая все пробелы, абзацы и сноски, т.е. из расчета 1500 руб. за 0,5 п.л. (20000 знаков) или 3000 руб. за 1 п.л. (40000 знаков).

Тексты для публикации в каждом из трех планируемых изданий должны быть присланы вместе с заявкой в формате Word, набраны шрифтом 12,0 Times New Roman через один интервал, с полями: левое — 3 см, верхнее и нижнее по 2 см, правое — 1,5 см, с указанием примечаний и цитируемой литературы в подстрочных сносках, начинающихся с 1 на каждой новой странице.

Организационный сбор и деньги за публикации следует оплатить одновременно с отправкой заявки и материалов для публикации переводом по адресу: 111402, Москва, до востребования, Корнетову Григорию Борисовичу.

Оргкомитет конференции оставляет за собой право редактировать присланные тексты и их названия, а также не публиковать тексты, в случае, если они не будут соответствовать заявленной тематике Конференции и изданий.

Оргкомитет конференции находится по адресу: 129344, Москва, ул. Енисейская, д. 3, корп. 5, комната 110 (кафедра педагогики). Дополнительную информацию о конференции можно получить по электронным адресам abc1089@yandex.ru и histped2009@rambler.ru.

Заявка

на участие в Девятой национальной научной конференции
«Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия:
познавательный потенциал истории педагогики»

г. Москва, 14 ноября 2013 г.

Академия социального управления

Фамилия, имя, отчество _____

Место работы _____

Должность _____

Ученая степень, звание _____

Адрес для почтовой связи (с указанием почтового индекса) _____

Телефоны (с указанием кода города):

служебный _____

домашний _____

мобильный _____

Электронные адреса:

домашний _____

служебный _____

Вы планируете:

опубликовать тезисы (название) _____

опубликовать главу в монографии (название) _____

опубликовать раздел в учебном пособии (название) _____

принять личное участие в работе Конференции (да, нет) _____

выступить на заседании с сообщением (название) _____

Дополнительные пожелания _____

Дата отправки заявки _____

Редактор А. А. Носырь
Компьютерная верстка С. В. Горбуновой

Адрес редакции:

622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, д. 57

Тел.: (3435)25-55-01, (3435)25-53-11

E-mail: hr-journal@mail.ru. Наш сайт: <http://www.ntspi.ru>

Свидетельство о регистрации средства массовой информации

ПИ № ФС77-50140 от 06 июня 2012 г.

Журнал издается с 2011 года

Подписано в печать 15.03.2013. Формат 70 × 100^{1/16}. Печать офсетная.

Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 17,81. Тираж 250 экз. Заказ 214.

Оригинал-макет подготовлен в РИО НТГСПА.

Отпечатано в ООО «Тагил-Принт».

622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Байдукова, д. 11.

Уважаемые коллеги!

С 2013 г. «Историко-педагогических журнал» будет распространяться **только по подписке** «Каталог российской прессы «Почта России».

Если Вы желаете и дальше знакомится с работами наших авторов, предлагаем Вам оформить подписку на следующее полугодие.

Подписка осуществляется в любом отделении «Почта России», а так же через Интернет-подписку на газеты и журналы VIPISHI.RU

Федеральное государственное унитарное предприятие "Почта России" Ф СП - 1
Бланк заказа периодических изданий

АБОНЕМЕНТ	На	газету журнал	10371
<i>Историко-педагогический журнал</i>			(индекс издания)
(наименование издания)			Количество комплектов 1

На 2013 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
								√			√

Куда (почтовый индекс) (адрес)

Кому

Линия отреза

ПВ	место	литер	ДОСТАВочНАЯ	10371
			КАРТОЧКА	(индекс издания)

На газету журнал ***Историко-педагогический журнал***
(наименование издания)

Стоимость	подписки	460 руб. 01 коп.	Количество комплектов	1
	каталожная	руб.		
	переадресовки	руб.		

На 2013 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
								√			√

Город											
почтовый индекс											
код улицы											
дом	корпус	квартира									
Фамилия И.О.											

