

Научное издание ГБОУ ВПО
«Нижнетагильская государственная
социально-педагогическая академия»

АНО Национальное историческо-педагогическое общество

ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

*Журнал издается
с 2011 года*

1/2011

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ
«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА»

СМИРНОВ Владимир Иванович — главный редактор,
доктор педагогических наук, профессор
КОРНЕТОВ Григорий Борисович — председатель редакционного совета,
доктор педагогических наук, профессор

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА:

БЕЗРОГОВ доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО,
Виталий ведущий научный сотрудник Института теории и истории педаго-
Григорьевич гики РАО
г. Москва

ИЕРЕЙ руководитель Миссионерского и молодежного отдела
АЛЕКСАНДР Екатеринбургской Епархии
(САНДЫРЕВ) г. Екатеринбург
КОШЕЛЕВА доктор исторических наук, профессор,
Ольга ведущий научный сотрудник Института теории и истории педаго-
Евгеньевна гики РАО
г. Москва

РОГАЧЕВА доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педаго-
Елена гики Владимирского государственного гуманитарного университета
Юрьевна г. Владимир
РОМАНОВ доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой об-
Алексей щей педагогики и технологий дошкольного и начального образова-
Алексеевич ния Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина
г. Рязань

САВИН доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педаго-
Михаил гики Волгоградского государственного педагогического университета
Викторович г. Волгоград
УТКИН кандидат педагогических наук, доцент, проректор по информацион-
Анатолий но-техническому обеспечению образовательного процесса
Валерьевич г. Нижний Тагил

ШЕВЕЛЕВ доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой пе-
Александр дагогики и андрологии Санкт-Петербургской академии постдип-
Николаевич ломного педагогического образования
г. Санкт-Петербург

ЮДИНА доктор педагогических наук, профессор
Надежда профессор кафедры педагогики Дальневосточный государственный
Петровна гуманитарный университет
г. Хабаровск

СМИРНОВА Лариса Владимировна — ответственный редактор
кандидат педагогических наук, доцент

Адрес редакции:

622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, д. 57

Тел.: (3435)25-55-01, (3435)25-53-11

E-mail: hp-journal@mail.ru. Наш сайт: <http://www.ntspi.ru>

Свидетельство о регистрации средства массовой информации

ПИ № ФС77-43470 от 30 декабря 2010 г.

Содержание.....	3
-----------------	---

СОДЕРЖАНИЕ

Колонка РЕДАКТОРА

Смирнов В. И., д-р пед. наук, профессор	
«НОВОЕ, ЧТОБ СТАТЬ ДЕЙСТВИТЕЛЬНЫМ, ДОЛЖНО ИСТОРИЧЕСКИ РАЗВИТЬСЯ ИЗ СТАРОГО»	5

Методология и методика ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Корнетов Г. Б., д-р пед. наук, профессор	
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ В НАЧАЛЕ III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ	11
Приложение: Результаты анкетирования	22

Памятные даты ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Смирнова Л. В., канд. пед. наук, доцент	
ЕЛЬНИЦКИЙ КОНСТАНТИН ВАСИЛЬЕВИЧ (1846–1917)	41

ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

Ельницкий К. В.	
ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ	44

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Бобрышов С. В.,

д-р пед. наук, доцент

ТРЕБОВАНИЯ К ЛИЧНОСТНЫМ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ
КАЧЕСТВАМ УЧИТЕЛЯ
В ПЕРВЫХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ
УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ
ПО ПЕДАГОГИКЕ48

Возчиков В. А.,

д-р филос. наук, профессор

ОПЛОТ РУССКОЙ ДУХОВНОСТИ,
ИЛИ
ПОЧЕМУ СОЗДАНИЕ
ЭЛЛИНО-ГРЕЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ
СТАЛО В РОССИИ
ГОСУДАРЕВЫМ ДЕЛОМ58

Колпачев В. В.,

д-р пед. наук, профессор,

Петригина В. А., ст. преподаватель

ИСТОРИЯ РУССКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ ЯЗЫЧЕСКИХ
И ПРАВОСЛАВНЫХ ТРАДИЦИЙ67

Смирнов В. И.

д-р пед. наук, профессор

ЦЕРКОВНО-УЧИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА
КАК ИСТОЧНИК
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ
О РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАНИЯ
И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ
В СРЕДНЕВЕКОВОЙ РУСИ X-XVII ВВ.79

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Гладкова О. С.,
канд. пед. наук, доцент

О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
И ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ГЕРМАНИИ86

Южанинова Е. В.,
канд. пед. наук, доцент

ЦЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ
ГЕРМАНИИ КОНЦА XVIII – НАЧАЛА XIX ВВ.96

ИЗ ОПЫТА РЕГИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

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

ТЕНДЕНЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
ПЕТЕРБУРГСКОГО УЧИТЕЛЬСТВА
В ПЕРИОД 1990–2010 гг.
(часть первая)107

Карнаух Н. В.,
канд. пед. наук, профессор

НАСТАВНИКИ АМУРСКИХ УЧИТЕЛЕЙ
(к 80-летию кафедры педагогики
Благовещенского государственного
педагогического университета)118

Научные дискуссии

Новиков С. Г.,

д-р пед. наук, канд. ист. наук, профессор

А. С. МАКАРЕНКО:

МАРКСИЗМ И СОВЕТСКИЙ

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ

1920–1930-х ГОДОВ128

Куликова С. В.,

д-р пед. наук, профессор

О ВЗАИМОСВЯЗИ НАЦИОНАЛЬНЫХ

И ЗАПАДНЫХ ТРАДИЦИЙ

В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ136

Исследования молодых ученых

Грицай Л. А.,

канд. пед. наук, доцент

ПРАВОСЛАВНО-АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ

КОНЦЕПЦИЯ РОДИТЕЛЬСКОГО

ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ

В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ

НАСЛЕДИИ XII–XVIII ВВ.143

Ху Мин,

ст. преподаватель

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ

РЕФОРМИРОВАНИЯ

УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СИСТЕМЫ

В КИТАЕ В 1917–1932 гг.152

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

В. И. Смирнов

«НОВОЕ, ЧТОБ СТАТЬ ДЕЙСТВИТЕЛЬНЫМ, ДОЛЖНО ИСТОРИЧЕСКИ РАЗВИТЬСЯ ИЗ СТАРОГО»

Уважаемый читатель!

В Ваших руках первый номер нового научного издания — «ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА», который предназначен для всех тех, кто интересуется историей образования и педагогической мысли, исследует процесс зарождения и развития мировой и отечественной школы, изучает и развивает науку о воспитании и образовании, готовит будущих учителей.

Интерес к истории образования и педагогической мысли не угасает: люди, которые строят новую школу, всегда мечтали и всегда мечтают о том, чтобы эта новая школа, будучи инновационной в технологическом отношении, была новаторской и глубоко гуманистической по характеру отношений участников педагогического процесса.

Мы все прекрасно понимаем, что дети, если досадные внешние обстоятельства не помешают им, готовы учиться, могут учиться охотно и успешно. Но им необходимо помочь, необходимо научить их учиться, рационально организовать учебный труд. Необходимо сделать так, чтобы дети жили ожиданием «завтрашней радости» — радости сотворения себя и окружающего мира, радости познания, радости преодоления, радости обретения, радости, порождающей веру в себя, в свои силы.

Надеждой живут учителя. Надеждой на успех, дарованный ищущими знания и добра, любознательными и благодарными учениками. Надеждой на завтрашнюю радость, которую принесет их — учителей — собственное радение, по достоинству оцененный

самоотверженный труд, творческий поиск и профессиональное мастерство.

Учителя хотят и стремятся «учить с верным успехом; так, чтобы неуспеха последовать не могло» (Я. А. Коменский). Учителя изучают опыт коллег, ищут и стараются использовать все то новое, что появляется в научно-методической литературе и в педагогической периодике.

Учителя надеются найти некую педагогическую «панацею», универсальный способ обучения, изучают современные методики, новейшие педагогические технологии.

Честь и хвала ищущему учителю! Однако...

К глубокому сожалению, учителя в поисках нового подчас забывают о том величайшем культурном наследии, которое им передали многие поколения зарубежных и отечественных педагогов.

Мы убеждены в справедливости слов Л. Н. Толстого о том, что надежды на успех, которыми живут ученики и учителя, сбываются только тогда, «когда опыт будет основанием школы, только тогда, когда... опыт будет в состоянии положить твердые основания для науки образования» [2. С. 63].

А опыт этот учитель может приобрести не только в процессе собственной педагогической деятельности, не только в современной педагогической теории, но и в работах педагогов, которые в прошлом создавали условия для того, чтобы сегодня мы и наши дети могли учить и учиться с верным успехом.

«Новое, чтоб быть действительным, должно исторически развиваться из старого»: признание педагогическим сообществом бесспорности этой максимы и обращение к истокам педагогической мысли, по глубокому убеждению редакционного совета «Историко-педагогического журнала», призвано обеспечить успех, на который уповают учителя, ученики и их родители, успех в развитии теории и практики образования, успех, которым обусловлено будущее развитие общества.

Мы призываем открыть незаслуженно забытые источники, раскрывающие страницы истории образования и педагогической мысли, и, листая пожелтевшие страницы, помнить, что «будущее, желаемое прочно утвердить себя на месте настоящего, должно укрепить себя в прошлом...» [3. С. 379]

Принято считать, что в образовании и в педагогической теории *новое* — это, как правило, основательно забытое прошлое. Забывая об этом, мы с заслуживающей иного применения настойчивостью вновь и вновь «изобретаем велосипед», утверждая себя в отнюдь не украшающем нас звании «*иванов, родства не помнящих*».

К столетию со дня рождения А. С. Макаренко в СССР был проведен социолого-педагогический опрос, призванный выявить уровень владения учителями историко-педагогическими знаниями. Учителям Архангельска, Донецка, Курска, Ленинграда было предложено ответить на вопрос о том, кто из выдающихся педагогов прошлого известен им (учителям) и оказал влияние на их профессиональное становление.

Результаты опроса оказались удручающими: из 1048 учителей Донецка только 471 вспомнили А. С. Макаренко (напомним, что ЮНЕСКО объявила 1988 год Годом Макаренко); во всех названных городах Я. А. Коменского вспомнили 7 человек, К. Д. Ушинского — 10, Я. Корчака — 4; а вот Й. Г. Песталоцци, Ф. А. Дистервег, Н. И. Пирогов, В. Г. Белинский, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, Л. Н. Толстой, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий не были названы совсем [4. С. 8].

В. Н. Татищев считал, что человек, не знающий истории, «совершенно мудр и полезен быть не может». В истории педагогики мы можем почерпнуть опыт, значение которого трудно переоценить. Классическая педагогика — огромная заслуга в развитии ее принадлежит российским педагогам — оставила нам наследие, сохраняющее свое непреходящее значение для школы и педагогической теории. Можно сказать, что в этом наследии нет ни одной прогрессивной идеи, *которая не вошла бы в систему современной педагогики...*

Осознание некоторой частью учителей колоссального значения истории педагогики, безусловно, способствовало возрастанию популярности теоретических историко-педагогических исследований (очевиден факт увеличения объема исследований по истории российской педагогики, издано немалое число учебных книг по истории образования и педагогической мысли — к сожалению, часто весьма скучных, повторяющих друг друга по содержанию, выводам, оценкам, способу представления научно-учебного материала), но, увы, до сих пор историко-педагогическое знание, по моему мнению, остается недостаточно востребованным образовательной практикой.

Есть еще целый ряд проблем, связанных с разработкой и практическим внедрением историко-педагогического знания в современную образовательную практику. Проблем, которые побудили пока еще только формирующееся историко-педагогическое сообщество принять на конференции историков педагогики в апреле 2009 г. ре-

шение об открытии специализированного журнала. Вот некоторые из этих проблем:

1. До сих пор не разработана и не принята единая методология историко-педагогических исследований. Отсюда:

а) ошибки в применении способов историко-педагогических исследований;

б) игнорирование или некритичное применение достижений исторической науки;

в) слабая работа с архивами и иными источниками, переписывание (пересказ) уже давно известных фактов, отсутствие настоящих «открытий» в истории педагогики (редко в научный обиход вводится принципиально новая информация)...

2. В педвузах история образования и педагогической мысли занимает периферийное место в содержании профессионально-педагогической подготовки. Курс истории педагогики не ориентирует на самостоятельное освоение источникового материала. Студенты и большинство преподавателей *слышали* о том, что когда-то «был», например, великий педагог Я. А. Коменский, но почти никто не брал в руки его *великую* «Великую дидактику»... Единицы выпускников педвузов знакомы с книгами А. С. Макаренко... Перечень можно, увы, продолжать!.. Виной всему давным-давно внедрившийся в образовательную практику суррогатный «учебниковый» подход к освоению педагогического материала. Прочитал студент в учебнике истории педагогики скудный материал о Великом педагоге и ... все! Это беда наша!

3. Нежелание многих специализированных советов принимать к защите историко-педагогические диссертации в связи с отсутствием критериев их оценки, общепринятых требований к их построению...

Условиями преодоления указанных трудностей и, соответственно, задачами нашего журнала могли бы быть:

1. Объединение усилий всех тех, кто неравнодушен к истории образования и практике отечественной подготовки педагогических кадров.

2. Опора на первоисточники; массированный «поход» исследователей на исторические архивы; рассмотрение историко-педагогических фактов в общеисторическом контексте; историко-педагогический анализ литературных источников; освоение магистрантами и аспирантами-исследователями техники чтения древнерусских текстов; разработка рекомендаций по выполнению историко-педагогических исследований и оформлению их результатов.

3. Критический (не критиканский, но и не апологетический) анализ всемирной истории образования, опыта отечественных и зарубежных просветителей и педагогов, выявление в их творчестве всего того, что могло бы быть экстраполировано в современную практику, а также могло бы помочь избежать ранее допущенных ошибок; глубокое изучение регионального историко-педагогического опыта, истории отдельных образовательных учреждений.

4. Глубокий и внимательный анализ «педагогических инноваций» XX столетия: их сути, судьбы, причин стремительного перехода от безудержного восхваления к почти полному забвению (В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили, Э. Д. Днепров, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинин, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова и многие другие). Как дифирамбы в адрес педагогов-новаторов, так и, особенно, скорое забвение их проектов были чем-то обусловлены и, наверное, их можно чем-то объяснить...

* * *

Рожденный совместным решением большой группы российских историков педагогики «Историко-педагогический журнал» призван помочь обрести новое историко-педагогическое знание и выразить собственное мнение широкому кругу читателей: научно-педагогическим работникам, преподавателям педагогических дисциплин, студентам, аспирантам, докторантам, соискателям ученой степени педагогической специальности, всем тем, кто интересуется историей образования и педагогической мысли.

Среди основных рубрик журнала: «Образование: памятные даты истории»; «Методология и методика историко-педагогического исследования»; «История отечественного образования и педагогики»; «История зарубежной педагогики и образования»; «Научные школы»; «Исследования молодых ученых»; «История педагогики в лицах»; «В порядке дискуссии»; «Рецензии и обзоры»; «Полезные ссылки». Вместе с тем, по нашему глубокому убеждению рубрикатор журнала может быть гибким, вариативным, соответствующим актуальным областям историко-педагогических исследований. Страницы журнала (в том числе электронная версия hp-journal@mail.ru) открыты для активного обсуждения концепции развития этого ежеквартального научного издания.

«Историко-педагогический журнал» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций, свидетельство ПИ № ФС77-43470 от 30 декабря 2010 г.

Качество публикуемых статей обеспечивает редакционный совет, в состав которого входят ведущие ученые вузов России и представители научно-педагогической общественности страны.

Приглашая педагогов-исследователей и педагогов-практиков к сотрудничеству (без сотрудничества журнал не имеет смысла), мы выражаем надежду на то, что все нами и вами задуманное состоится. Счастливого плавания нашему детищу.

Примечания:

¹ Белинский В. Г. О воспитании детей вообще и о детской книге / В. Г. Белинский // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. М., 1987.

² Толстой Л. Н. О народном образовании // Толстой Л.Н. Пед. соч. М., 1989.

³ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.

⁴ Сеятели разумного, доброго, вечного // Учитель: Статьи. Документы. Педагогический поиск. Воспоминания. Страницы литературы / Ред. сост. Д. Л. Брудный. М., 1991.

Методология и методика историко-педагогического исследования

Г. Б. Корнетов

История педагогики в начале III тысячелетия



Фридрих Генрих Христиан Шварц, которого Т. Циглер считал «отцом истории педагогики» [1. С. 14], в опубликованном в 1802—1813 гг. фундаментальном четырехтомном труде «Erziehungslehre» («Педагогика»), обосновывал необходимость обращения к истории образования тем, что она помогает понять настоящее. Актуальность историко-педагогической проблематики, которой Ф. Шварц посвятил два первых тома своего сочинения, по его мнению, определяется двумя обстоятельствами: во-первых, тем, что прошлое поучает, и, во-вторых, тем, что оно порождает новое.

В 1860 г. Л. Н. Толстой, уже обогащенный опытом Яснополянской школы, писал о том, что история педагогики «должна лечь в основание всей педагогики» [2. С. 36].

Карл Шмидт, автор фундаментальной четырехтомной «Истории педагогики, изложенной во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью

народов», изданной в 1860—1862 гг. в Германии, исходил из того, что получить верное понятие о задачах современного воспитания и найти ключ к их разрешению можно только исследуя путь, пройденный историей воспитания. По его мнению, история педагогики является школой для тех, кто изучает педагогическую науку, помогая им постичь сущность и цену 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 ней. 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 истории ее — то же самое, что здание без фундамента.

Эмиль Дюргейм был убежден в том, что «педагогическая культура

должна опираться на широкую историческую базу» [3. С. 45]. В 1905 г., будучи руководителем кафедры педагогики Сорбонны, Э. Дюргейм, обращаясь к аудитории студентов — будущих педагогов, говорил: «Чтобы суметь предвидеть, чем должно стать настоящее, чтобы уметь его понять, нам нужно выйти из него и обратиться к прошлому... 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» [4. С. 75, 78].

Спустя 100 лет Б. М. Бим-Бад, подтверждая слова Дюргейма, пишет о том, что «история педагогики позволяет нам найти корни современных назревших вопросов и обнаружить направление их разрешения» [5. С. 12].

На фоне приведенных суждений может показаться странным вопрос о том, нужна ли сегодня история педагогики. Однако в наш практический век в рамках усиливающегося стремления к получению результатов, безусловно значимых здесь и сейчас, часто ощущается невостребованность историко-педагогических исследований, как неспособных принести немедленную пользу, отвлекающих от современных проблем теории и практики образования, ведущих к нерациональным затратам усилий исследователей и финансовых средств.

Впрочем, и среди историков педагогики в последнее время достаточно часто высказывается мнение, что ис-

тория педагогики переживает кризис. Обычно эта точка зрения аргументируется тем, что исследовательская проблематика в истории педагогики во многом оказалась исчерпанной, а обилие исследований, которые посвящены региональным и местным проблемам истории педагогики, исключительно примитивны, описательны и не представляют для науки сколько-нибудь значительного интереса.

Чем объясняется распространение такого взгляда?

С конца 1980-х гг. в нашей стране резко расширился спектр историко-педагогических исследований. Стали возможны теоретические изыскания, не только далеко выходящие за рамки «единственно верной» марксистской методологии в ее достаточно вульгаризированной, упрощенно-искаженной форме, но и прямо противостоящие диалектико-материалистическому классово-партийному подходу. Открылись запретные темы, назрела переоценка ценностей, началось позитивное освоение западной литературы, стало возможно безбоязненно высказывать собственную точку зрения по поводу различных событий, персоналий, фактов. Были пересмотрены достижения советской школы и педагогики, подняты пласты педагогического опыта русского зарубежья и православной педагогики, конструктивно проанализирована история зарубежной буржуазной теории и практики образования и т. д. и т. п. Одним словом за два десятилетия история педагогики в России изменила свои методологические подходы, выстроила новые концептуальные основания, систему оценок и интерпретаций, резко расширила проблемное

поле и тематику исследований. В результате освоения в этот сравнительно короткий период нового обширного теоретического и эмпирического историко-педагогического материала стало складываться впечатление, что и экстенсивное и интенсивное развитие истории педагогики оказываются все более и более затруднительными.

Одновременно с этим девальвировались попытки разобраться в том, каким было историко-педагогическое прошлое на самом деле, вызывавшее огромный интерес не только у педагогической, но и у самой широкой общественности со времени перестройки и призванное подкрепить современные искания политиков и реформаторов образования, теоретиков и практиков образования, воспитания и обучения.

Кроме того, за последние годы заметно возросли требования, предъявляемые к диссертационным исследованиям. На этом фоне оказалось, что осуществить полноценное историко-педагогическое исследование не так-то уж и легко, так как требуется не просто добросовестное описание фактов, но их серьезное теоретическое осмысление, обобщение, убедительная интерпретация, концептуализация. Следствием этого явилось заметное уменьшение количество диссертационных исследований историко-педагогической направленности, которые в глазах многих диссертационных советов помимо прочего не обладают выраженной актуальностью и страдают недостаточной практической значимостью.

На протяжении последних лет наблюдается устойчивая тенденция к сокращению часов, отводимых на изучение истории педагогики студентами педагогических специальностей,

т. е. сворачивается наиболее активный компонент в структуре педагогического образования. Объясняют это, во-первых, стремлением сделать педагогическое образование более прагматичным, полезным с точки зрения возможности применить полученные знания, умения и навыки в дальнейшей педагогической деятельности. Во-вторых, расширением объема компонентов содержания педагогического образования, отражающего как многообразие современных тенденций развития воспитания и обучения, так и шквал реформ в образовательной сфере общества. В-третьих, глобализацией достижений мировой педагогической науки последних десятилетий. Все это воспринимается как нечто достаточно далекое от традиционно понимаемой истории педагогики и значительно более приоритетное по сравнению с ней. В результате снижается интерес к истории педагогики как учебной дисциплине.

Однако при ближайшем рассмотрении оказывается, что историко-педагогическое знание значимо и само по себе, и необходимо как для развития педагогики для решения современных проблем теории и практики образования, так и для профессиональной подготовки педагогов. По наблюдению авторитетного современного британского ученого Р. Смита, в научном сознании утверждается мнение, согласно которому «описание истории возникновения и развития какого-нибудь явления — это действительный способ сделать его доступным пониманию» [6. С. 305].

Особо пристальное внимание на эвристическую и прогностическую роль истории педагогики в последние годы обращает Б. М. Бим-Бад [7].

Он, в частности, пишет: «В отсутствии исторического самосознания — одна из причин кризиса современной педагогики. Ведь нам необходимо не просто знание, а *осмысление* педагогических систем. Для этого нужно изучение законов, по которым та или иная система жила и развивалась... Чувство современности должно совпадать с тонким и точным анализом времени прошедшего. Любая педагогическая система может быть понята только тогда, когда осознана эпоха, которую она породила и одновременно ее породившая. Нужно найти закон развития педагогической системы, найти те противоречия, разрешение которых и предопределило возможность движения. Необходимо открыть законы удач и неудач педагогики... Пренебрежение уроками прошлого заводит в тупик. Сколько было попыток представить историю педагогики как груды развалин не оправдавших себя систем! Ведь в педагогике едва ли не каждый считает себя авторитетом и, пытаясь «превзойти» вековой опыт человечества, заново изобретает... велосипеды» [8. С. 45].

* * *

Можно ли говорить о достижениях истории педагогики в современной России? Определенно, да! Эти достижения очевидны. Прежде всего, они связаны с крушением советского тоталитаризма. На смену диалектико-материалистической, партийно-классовой, марксистско-ленинской научной методологии, закрепощающей исследования, пришла возможность свободного исследовательского по-

иска, выстраивания и использования различных методологий.

В последние два десятилетия предпринято значительное число весьма успешных попыток разработки новых, во всяком случае для отечественной истории педагогики, подходов к рассмотрению педагогических феноменов прошлого, развития историко-педагогического процесса. При этом активно используются достижения различных социально-гуманитарных наук, науковедения, философии.

Вместе с тем современная история педагогики (как и все социально-гуманитарное знание) в нашей стране осознала свое отставание от мировой науки и стала добросовестно его преодолевать. Словом, буквально следовать завету немодного ныне **В. И. Ленина**. — «черпать у Запада обеими руками». А черпать, прямо скажем, есть что. Ведь при прежней цензуре (не только официальной, но и внутренней) слишком многое в принципе оказывалось недоступным и невозможным.

Крушение тоталитаризма открыло доступ ко многим темам, которые прежде считались закрытыми, к ранее недоступным документам, к пересмотру и переосмыслению установленных оценок, к свободному научному поиску, наконец, к научному исследованию как таковому. С конца 1980-х гг. за каких-нибудь несколько лет история педагогики в нашей стране превратилась из глубоко идеологизированной научной дисциплины в науку, стремящуюся познать истину. При этом, естественно, было, есть и будет множество ошибок, перегибов. Но они не могут перечеркнуть саму возможность самостоятельно определять, что и как

изучать, высказывать и отстаивать различные точки зрения, свободно публиковать результаты исследований (хотя бы и на свои деньги).

Это очень важное достижение, обеспечивающее то, что появились, появляются и, я уверен, будут появляться различные способы концептуализации педагогического прошлого, несовпадающие оценки педагогических феноменов, множество разнообразных учебных пособий по истории педагогики.

Вместе с тем следует заметить, что история педагогики переживает сегодня большие трудности. Особенно наглядно они просматриваются на фоне историко-педагогической ситуации на Западе, где активно поддерживаются и проводятся самые различные историко-педагогические исследования, издаются не только книги, учебники, статьи, но серийные и периодические издания, активно функционируют и развиваются объединения историков педагогики, весьма авторитетные в научном и образовательном сообществах.

Одна из ключевых проблем отечественной истории педагогики заключается в том, что *потребители* от всего хотят иметь практическую пользу, практически значимый результат. Сейчас ситуация еще более усугубилась. Отношение к историко-педагогической проблематике не просто настороженное, а резко негативное. И дело не только в низком уровне историко-педагогических исследований (в массе своей уровень, действительно, невысок, но, в целом, он не ниже общего уровня исследований в педагогике). Дело в непонимании нужности истории педагогики как таковой, в недооценке ее огромного просвети-

тельского, познавательного, эвристического, прогностического, наконец, просто культурного потенциала.

Естественно, что дальнейшее развитие истории педагогики, ее подъем или угасание связано с выбором направлений и тем историко-педагогических исследований. Конечно же, нет тем плохих и хороших, а есть плохое или хорошее их исполнение. На самом деле интересны и методологические проблемы, и изучение глобальных процессов, и отдельные события. Нужны работы, посвященные и всемирному историко-педагогическому процессу, и событиям педагогической повседневности, связанными с действиями отдельных людей, деятельностью конкретных образовательных учреждений и т. п.

Неоднократно обращалось внимание на то, что резко сократилось количество диссертаций (особенно докторских), защищаемых по историко-педагогической тематике. Это симптом того, что ВАК историко-педагогическую тематику не приветствует, и конъюнктура в худшем смысле этого слова преобладает, и количество исследователей, способных выдать качественную работу, уменьшается. Сейчас докторские диссертации по истории педагогики становятся все большей и большей редкостью.

Среди направлений историко-педагогических исследований в сложившихся условиях представляется одним из наиболее перспективных то, которое ориентировано на раскрытие значения историко-педагогического знания для решения актуальных проблем теории и практики образования.

При концептуализации педагогического знания существует возмож-

ность включения в единое теоретическое пространство знания как о феноменах педагогического прошлого, так и о феноменах педагогического настоящего (и будущего). При таком подходе критерием отбора педагогического знания оказывается не его пространственно-временная определенность, а определенная содержательная наполненность, выстраивающаяся вокруг сходных педагогических феноменов, однотипных педагогических проблем, способов их постановки, осмысления и решения. Это позволяет не только представить педагогическое настоящее как продукт педагогического прошлого, тысячами нитей связанного как с современной педагогической реальностью, так и с ее будущими состояниями, но также:

- идентифицировать в рамках обозначенной системы координат бесконечное множество феноменов педагогического прошлого и настоящего, типологизировать и систематизировать их, делать их узнаваемыми, постигать их значения и смыслы;

- обеспечить включение получаемого историко-педагогического знания в пространство равноправного диалога с теоретико-педагогическим знанием, используя совокупный познавательный, эвристический, прогностический потенциал феноменов педагогического прошлого и настоящего как для осмысления различных проблем теории и практики образования, так и для их решения;

- осуществить отбор наиболее репрезентативных педагогических идей и практик, существовавших и существующих в рамках избранного концептуализирующего дискурса, представить их как его эталонные об-

разцы, выделить те из них те, которые имеют наибольшее эвристическое и прогностическое значение для современного педагогического сознания.

Опираясь на идеи В. С. Библера [9], последовательно различающего логику классической науки и логику культуры как два типа, две формы «исторической наследственности», педагогику в единстве педагогической мысли и педагогической практики можно представить как феномен, исторически развивающийся (и именно поэтому являющийся предметом историко-педагогического исследования):

- по схеме восхождения по лестнице прогресса, когда «каждая последующая ступень выше предыдущей, вбирает ее в себя, развивает все положительное, что было достигнуто на той ступеньке, которую уже нашел наш ум (все глубже проникая в единственную истину)»;

- по схеме, в которой «раньше» и «позже» соотносительны, одновременно, предшествуют друг другу, наконец, это есть корни друг друга не только в нашем понимании, но именно во всей уникальности, уплотненности, всеобщности собственного, особенного неповторимого; увеличение числа персонажей осуществляется вне процедуры снятия и восхождения, но в схематизме одновременности, взаиморазвития, уплотнения каждой монады.

Первая схема, воспроизводящая применительно к педагогике логику развития классической науки, последовательно опирается на принцип историзма, провозглашающего не столько самозначимость историко-педагогического знания, сколько его значимость как инструмента постижения того, как тот или иной педагоги-

ческий феномен возник, какие этапы в своем развитии прошел, чем стал сегодня, и какие тенденции дальнейшей эволюции несет в себе.

Согласно второй схеме, отражающей логику «диалога культур», каждая «монада» в истории педагогики уникальна, не сводима к другой, бесконечно богата потенциальными смыслами. Их познание базируется на общении, направленном на постижение смыслов, а не на их обобщение, снятие. Такая точка зрения определяет понимание истории педагогики как формы взаимного общения педагогических «монад», одновременности разновременно возникающих образовательных феноменов, а педагогической культуры как формы одновременного бытия и взаимодействия педагогических феноменов различных (прошлых, настоящих, будущих) культур.

Существуют педагогические исследования, для которых изучение педагогических событий прошлого является решением задач их реконструкции, описания, объяснения и понимания (причем в самом разном соотношении этих познавательных процедур) истории педагогической мысли и образования на различных уровнях и в различных формах: от единичных событий до самых широких классов явлений и процессов. Этот тип исследований педагогического прошлого может проводиться в рамках различных методологий, с ориентацией на конкретные факты или обобщающие схемы теоретических интерпретаций, на микро- и макроуровни рассмотрения процессов и событий, на изучение педагогического наследия и деятельности персоналий, функционирования

и развития образовательных учреждений и систем, педагогических идей и концепций, постановки и решения проблем воспитания и обучения и т. д. При проведении такого рода педагогических исследований возможность использования полученных результатов для решения проблем современной теории и практики образования, прогнозирования их развития, если и признается то, по существу, рассматривается как следующий этап исследований, часто утрачивающий свою историко-педагогическую специфику.

Однако следует признать, что именно исследования подобного рода являются необходимой предпосылкой использования историко-педагогического знания в теоретическом познании педагогических феноменов, так как именно они являются источником историко-педагогического знания, то есть в широком смысле знания о том, что уже произошло в теории и практике образования.

Знание о педагогическом прошлом, существующее в пространстве современной педагогической культуры, являясь ее составной частью, значимо не только с точки зрения возможностей реконструкции, объяснения и интерпретации этого педагогического прошлого, не только с точки зрения воссоздания развития педагогических феноменов и понимания этого развития.

Существуют педагогические исследования, для которых изучение педагогических событий прошлого является одним из способов объяснения и понимания современной ситуации в теории и практике образования. Эти исследования могут либо опираться на уже имеющиеся историко-педагогические знания (которые, как правило,

переосмысливаются в контексте новых исследовательских проблем), либо в качестве первого этапа призваны решать задачи получения необходимых для их целей «первичных» историко-педагогических знаний с помощью процедур реконструкции, описания, объяснения и понимания педагогических событий и процессов прошлого.

Такие исследования проводятся:

— во-первых, в рамках подходов, признающих традиционную формулу историзма: любое явление может быть понято только исходя из того, как оно возникло, какие этапы в своем развитии прошло, чем с этой точки зрения стало теперь;

— во-вторых, в рамках подходов, для которых изучение педагогических событий прошлого является способом выявления и осмысления значимого для современности опыта постановки и решения проблем образования в теории и на практике, способом разобраться в причинах, обуславливающих успехи и неудачи педагогической деятельности;

— в-третьих, в рамках подходов, предполагающих выявление различных стереотипов как постановки и решения педагогических проблем, так и оценки феноменов теории и практики образования, причин, движущих сил и условий возникновения и трансформации этих стереотипов.

В современной отечественной историко-педагогической литературе все более широкое распространение получают два типа педагогических исследований, активно использующих историко-педагогическое знание. К ним относятся:

— педагогические исследования, для которых обращение к педагогическим

событием прошлого является способом расширения, углубления и обогащения понимания теории и практики образования на основе диалогического общения с теми пластами педагогической культуры, которые содержат в себе потенциальные возможности для этого;

— педагогические исследования, направленные на разработку концептуальных подходов к осмыслению педагогических феноменов, их типологизации, систематизации, классификации в пространстве педагогической культуры, охватывающей педагогическое прошлое, объемлющей педагогическое настоящее, проектирующей педагогическое будущее.

Различные типы исследований педагогической реальности (в единстве ее прошлой, настоящей и будущей данности) задают различные функциональные контексты историко-педагогическому знанию:

а) контекст онтологичности, ценности историко-педагогического знания самого по себе, как, в принципе, самоценно любое знание, являющееся результатом познавательной деятельности человека;

б) контекст нормативности, ценности историко-педагогического знания по отношению к определенным проблемам теории и практики образования, как ценно знание, позволяющее лучше в них разобраться и помогающее найти их решение;

в) контекст смыслопорождения, ценности историко-педагогического знания как герменевтического контура, позволяющего осмыслить педагогические феномены, события, процессы, проблемы, наполнить их смыслами;

г) контекст инструментальности, ценности историко-педагогического знания как методологического ключа к постановке и решению педагогических проблем.

И методология в историко-педагогических исследованиях нужна самая разная, позволяющая высвечивать различные аспекты педагогического прошлого, решать различные познавательные задачи.

В практике профессиональной подготовки педагогов зачастую забывается, что эвристический и прогностический потенциалы истории педагогики, различные функции историко-педагогического познания и различные типы историко-педагогических исследований обуславливают различные функции историко-педагогического компонента в структуре педагогического образования.

Во-первых, историко-педагогический компонент в содержании педагогического образования представлен особыми обобщенными учебными курсами (история педагогики, история образования и педагогики, история и философия образования, история отечественного образования). В существующей практике эти курсы, в частности, призваны:

- информировать студентов о наиболее значимых педагогических идеях, концепциях, технологиях, событиях жизни и деятельности выдающихся педагогов, фактах, характеризующих развитие образовательных учреждений и систем, событиях образовательной политики;

- способствовать формированию у студентов более или менее целостного представления о логике исторического

развития теории и практики образования, движущих силах и детерминантах историко-педагогического процесса, его взаимосвязи с экономической, политической, культурной эволюцией общества;

- обеспечивать развитие у студентов понимания механизмов становления и развития важнейших педагогических традиций, причин и последствий возникновения исторических тенденций эволюции теории и практики образования;

- обосновывать закономерный характер становления современных форм теории и практики образования;

- раскрывать особенности становления отечественной педагогической традиции, понимания ее характера и особенностей;

- приобщать студентов к гуманистической педагогической традиции.

Во-вторых, историко-педагогический компонент в содержании педагогического образования представлен курсами, прямо и непосредственно опирающимися на определенную педагогическую традицию, уходящую своими корнями в более или менее отдаленное прошлое и рассматривающие эту традицию не столько с точки зрения ее исторических особенностей, сколько в контексте современных проблем образования и путей их решения. Это, как правило, такие элективные курсы, например, как педагогика Монтессори, вальдорфская педагогика, православная педагогика, этнопедагогика того или иного народа, педагогические традиции конкретного региона и т. п., которые обычно включаются в учебный план вузов в зависимости от местных особенностей, запросов педагогической практики и т. п.

Сюда же следует отнести элективные курсы по самым различным аспектам истории педагогики, которые читаются преподавателями на основе проводимых (или проведенных) ими исследований при написании диссертаций, выполнения плановой НИР.

В-третьих, историко-педагогический компонент в содержании педагогического образования представлен историко-педагогическими знаниями, включенными в состав самых различных педагогических дисциплин (педагогическая антропология, педагогика, теория обучения, теория воспитания, методика обучения, методика воспитания и т. п.). В данном контексте историко-педагогические знания, как правило, призваны:

— продемонстрировать значение той или иной общей или частной педагогической проблемы (или темы), легитимизировать обращение к ней, освятить авторитетом прошлого как необходимость ее изучения, так и тот угол зрения, под которым она рассматривается и интерпретируется в рамках изучаемого курса;

— показать, какие этапы развития различными педагогическими феноменами были пройдены, как осуществлялось их изучение, подводя, таким образом, студентов к пониманию их современного состояния и современных представлений о них (при этом исторические сведения чаще всего приводятся в логике линейного поступательного движения к более прогрессивным формам постижения некой истины, которая воплощена в тех или иных новейших представлениях);

— подкрепить излагаемую точку зрения мнением признанных педагогических авторитетов.

Следует признать, что надеяться в сколько-нибудь обозримой перспективе на возрастание в содержании педагогического образования объема особых учебных историко-педагогических курсов не приходится. В связи с этим возникают следующие вопросы, связанные с использованием историко-педагогического знания в педагогическом образовании:

1. Какие проблемы педагогического образования позволяют продуктивно решать обращение к историко-педагогическому знанию?

2. Каким образом историко-педагогическое знание может интегрироваться в содержание педагогического образования?

3. Какие требования следует предъявлять к отдельному курсу истории педагогики?

4. Какие учебные курсы целесообразно разрабатывать, опираясь на педагогическое наследие прошлого, и как это наследие наиболее эффективно использовать?

Использование историко-педагогического компонента в содержании педагогического образования должно быть направлено:

— во-первых, на формирование способности к ориентации в многообразии педагогической культуры (соотносимость со временем, местом, цивилизацией, эпохой, традицией, тенденцией, страной, персоналиями, образовательным учреждением, парадигмой, теорией, концепцией, системой, моделью, типологическим рядом, систематикой и т. д.);

— во-вторых, на развитие способности видеть, различать педагогические ситуации, педагогические проблемы, определять их причины, понимать их природу, характер, видеть в них общее и особенное, определять вариативные пути решения (при этом соединять ценностные основания, концептуальные подходы, теоретическое видение, практические рекомендации в контексте конкретного своеобразия), прогнозировать их возможные последствия (вычленив желаемые и нежелаемые, позитивные и негативные, конструктивные и деструктивные, непосредственные и побочные), оценивать их возможную эффективность, брать на себя ответственность за принятое решение, находить оптимальные пути, способы и средства его реализации;

— в-третьих, на формирование способности соотносить и идентифицировать различные педагогические технологии, методики, концепции, системы, парадигмы, традиции, тенденции, ценности и тому подобное в теории и практике образования про-

шлого и настоящего, равно как и свою педагогическую позицию, мировоззрение, способы действия.

История педагогики предоставляет студенту уникальную возможность соотнести собственный педагогический опыт, окружающие его образовательные реалии с историческим опытом человечества в его наиболее ярких, значимых, репрезентативных проявлениях.

Историко-педагогический компонент позволяет сделать содержание педагогического образования более живым, интересным, представить как драму судеб, идей и поступков людей, наполнить его реальным человеческим содержанием, уйти от формальной схематизации, опираться на принцип казусного изучения педагогики.

Историко-педагогические тексты позволяют студентам познакомиться с классическими эталонными образцами постановки и решения проблем образования, приобщиться к самим основаниям педагогической культуры.

Примечания

¹ Циглер Т. История педагогики / Пер. с нем. СПб.; Киев, 1911. С. 14.

² Толстой Л. Н. О задачах педагогики // Пед. сочинения. М., 1989. С. 36.

³ Дюргейм Э. Природа и метод педагогики // Дюргейм Э. Социология образования / Пер. с фр. М., 1996. С. 45.

⁴ Дюргейм Э. Развитие и роль среднего образования во Франции // Дюргейм Э. Социология образования / Пер. с фр. М., 1996. С. 75, 78.

⁵ Бим-Бад Б. М. Очерки по истории и теории педагогики. М., 2003. С. 12.

⁶ Смит Р. История гуманитарных наук / Пер. с англ. М., 2008. С. 305.

⁷ См.: например: Бим-Бад Б. М. Об образовательном и практическом значении курса истории педагогики // Теоретико-методологические вопросы истории педагогики. М., 1986; Бим-Бад Б. М. Очерки по истории и теории педагогики. М., 2003.

⁸ Бим-Бад Б. М. Что такое философия истории педагогики? // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: итоги, проблемы, перспективы. М., 2005. С. 45.

⁹ См.: Библер В. С. От наукоучения — к логике культуры. М., 1991.

Результаты анкетирования российских историков педагогики

В ноябре 2010 г. в Москве на Шестой национальной теоретической конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» было предложено провести анкетирование среди российских историков педагогики. В декабре участникам конференции Г. Б. Корнетовым была разослана анкета, состоящая из пяти вопросов:

1. Какие достижения истории педагогики как отрасли научно-педагогического знания вы считаете самыми значимыми в начале III тысячелетия? Почему?

2. Какие трудности переживает история педагогики на современном этапе? Как эти трудности могут быть преодолены?

3. Какие направления, проблемы, темы историко-педагогических исследований вы считаете сегодня наиболее актуальными? Почему?

4. Какие концептуальные подходы и методические приемы наиболее перспективны в современных историко-педагогических исследованиях? Почему?

5. Каким образом может использоваться историко-педагогический компонент в содержании педагогического образования? Какие актуальные проблемы подготовки учителей и воспитателей он позволяет успешно решать?

К середине февраля заполненную анкету прислали:

Адищев В. И., д-р пед. наук, проф., декан факультет музыки Пермского государственного университета;

Безрогов В. Г., канд. ист. наук, д-р пед. наук, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник лаборатории истории зарубежной педагогики Института теории и истории педагогики РАО (Москва);

Дудина М. Н., д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры педагогики Уральского государственного университета (УрГУ) (Екатеринбург);

Колесникова И. А., д-р пед. наук, профессор, директор Автономной некоммерческой организации «КОМЕНИУС»;

Кошелева О. Е., д-р ист. наук, главный научный сотрудник лаборатории истории зарубежной педагогики Института теории и истории педагогики РАО (Москва);

Куликова С. В., д-р пед. наук, профессор, зам. заведующего кафедрой педагогики по научной работе Волгоградского государственного педагогического университета;

Лебедев С. В., канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии (НТГСПА);

Майданова С. Ю., канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры педагогики НТГСПА;

Макаров М. И., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Московского гуманитарно-педагогического института;

Полякова М. А., канд. пед. наук, декан факультета дополнительного профессионального образования Института управления, бизнеса и технологий (Калуга);

Репина Н. С., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики НТГСПА;

Рогачева Е. Ю., д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики Владимирского государственного гуманитарного университета;

Романов А. А., д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина, главный редактор журнала «Психолого-педагогический поиск»;

Савин М. В., д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного педагогического университета;

Семизоров В. В., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики НТГСПА;

Смирнов В. И., д-р пед. наук, профессор, ректор НТГСПА;

Уткин А. В., канд. пед. наук, доцент, проректор по информационно-техническому обеспечению образовательного процесса НТГСПА;

Шкабара И. Е., канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка НТГСПА;

Юдина Н. П., д-р пед. наук, проф. кафедры Дальневосточного государственного гуманитарного университета (Хабаровск).

Ряд ответов на поставленные вопросы мы публикуем в этом материале, надеясь на то, что начавшееся обсуждение проблем истории образования и педагогической мысли привлечет к полемике новых исследователей и педагогов-практиков, что, на наш взгляд, будет способствовать активизации историко-педагогических исследований и обогащению историко-педагогического образования. Приглашаем к продолжению дискуссии...

1. Какие достижения истории педагогики как отрасли научно-педагогического знания вы считаете самыми значимыми в начале III тысячелетия? Почему?

Безрогов В. Г.: Главное достижение — история педагогики сохранилась как самостоятельная дисциплина. Второе достижение — история педагогики способна к междисциплинарному диалогу и развитию.

Дудина М. П.: Главное достижение состоит в том, что тонкий ручеек, именуемый «гуманная педагогика», не только не потерялся в веках и странах, а пробил дорогу человечеству к «Декларации прав ребенка».

Колесникова И. А.: Значимым, в первую очередь, представляется снятие идеологических рамок, открытие доступа к ранее неизвестным работам и фактам, развитие международного партнерства. Это открывает:

1. Возможность нового прочтения и переосмысления классического педагогического наследия с учетом реального историко-культурного контекста. Примеры: активизация интереса к наследию Я. А. Коменского в различных странах мира; изучение интернациональных истоков и тенденций гуманизации и демократизации образования; обращение к педагогическим идеям и опыту представителей русской эмиграции, интерпретация жизненного пути и педагогических поисков А. С. Макаренко и пр. Следствием этого становится смягчение историко-педагогической мифологии вокруг некоторых хрестоматийных персон, возможность глубже проникнуть в

закономерности и тенденции развития педагогической теории и практики.

2) Включение в поле зрения педагогов-практиков систем воспитания и обучения, имеющих давнее культурно-историческое оформление, но ранее для них неизвестных. Так называемая, альтернативная педагогика, религиозное воспитание и др. Одна из форм современного представления такого знания — международные (билингвальные) электронные журналы. Работа в этом направлении носит скорее просветительский характер, однако создаёт дополнительные предпосылки для профессионально-личностного самоопределения в многообразии педагогической действительности.

Значимым можно считать теоретическое и практическое проявление «крайних точек» культурно-исторического диапазона, обуславливающего вариативность современного образования и педагогической мысли. Воспитание *свободное* — *тоталитарное*, воспитание *социальное* — *диссоциальное*. Обучение *«человеческое»* — *машинное*, наглядность *природная* — *виртуальная* и пр.

Значима намечающаяся в педагогическом сознании (пока сугубо на уровне теоретических разработок!) связь проблемы инноваций с проблемой традиции, поскольку это один из механизмов сохранения преемственности в развитии педагогической культуры.

Кошелева О. Е.: Достижений вижу мало, поскольку само направление не испытывает подъема. Однако среди достижений назову:

а) расширение тематики историко-педагогических исследований;

б) привлечение новых источников (например, устные интервью, девичьи альбомы и мн. др.);

в) новые концептуальные подходы (например, рассмотрение школ не с точки зрения рассадников просвещения, а с точки зрения инструмента государственного дисциплинирования подданных); появление микроисторических исследований (например, работа К. Гинзбурга «Сыр и черви» (Пер. с ит. М., 2000); исследования о персонах рядовых, а не выдающихся учителей), эпистемологические подходы к предшествующей историографии;

г) совместные международные исследовательские проекты (например изучение сотрудничества разных конфессий: «Религиозное образование в России и Европе в конце XVIII — начале XIX вв.» — **организаторы** Институт всеобщей истории РАН, Институт истории Общества Иисуса (Рим), Московская православная Духовная Академия, Институт философии, теологии и истории св. Фомы (Милан) — и др.);

д) подготовлены качественные учебные пособия по истории педагогики (наконец-то отошли от учебника Н. А. Константинова, Е. Н. Медынского, М. Ф. Шабаевой).

Куликова С. В.: Главное достижение — это то, что историки педагогики стали общаться, а потому значительно расширилась проблематика историко-педагогических исследований.

Макаров М. И.: На мой взгляд, важным достижением истории педагогики является изучение историко-педагогического наследия в контексте всей культуры и признание того, что

педагогика — это не только наука или, например, искусство, а особая культура, которая формировалась как явление глубокое и широкое. Культура, которая находится в постоянном развитии и обновлении и, отражая своеобразие каждого этапа пройденного исторического пути, является как бы зеркалом своего времени.

Полякова М. А.: Прежде всего то, что история педагогики существует и признается наукой, чему во многом способствуют регулярные (с 2005 года) конференции «Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия», наличие серии «Историко-педагогическое знание» и постоянная работа оргкомитета конференции по поиску новых подходов в истории педагогики, по поиску и развитию новых методов продвижения педагогического знания. Это и есть значимые достижения.

Рогачева Е. Ю.: На наш взгляд, значимыми являются разработки, связанные с анализом методологии историко-педагогического исследования, альтернативных школ (М. Монтессори, Р. Штайнера, С. Френе, П. Петерсона), при стремлении к объективной оценке их деятельности в контексте интерпретации наследия этих педагогов в теорию и практику российского образования, что позволило продвинуться в понимании такой важной проблемы, как педагогическое заимствование.

Также значимо расширение представлений о прогрессивизме США как течения, ставшем предметом анализа отечественных исследователей (Дж. Дьюи, Ф. Паркер, Дж. Аддамс, У. Килпатрик).

Значимо изучение опыта организации демократических школ, проблем элитного и элитарного образования; интеграции в контексте лицейского образования; осмысления вклада Мартина Лютера в педагогическую копилку (что расширяет источниковую базу истории педагогики; изыскания в области средневековой педагогики); феномена детства; феноменологической педагогики; усиление биографического подхода как объяснительного инструмента истории идей; работы по истории образования русских императоров; проблем русского педагогического зарубежья; переосмысление вклада в педагогику А. С. Макаренко и В. А. Сухомлиńskiego.

Романов А. А.: Среди самых значимых достижений истории педагогики в начале XXI века выделим:

— разработку и начало применения новых методологических подходов как инструмента познания, позволяющего более точно и тонко определять аспекты предмета исследования, выбираемые самим исследователем;

— осознание значимости истории педагогики в качестве фактора, без которого невозможно решать педагогические задачи сегодняшнего дня;

— использование моделирования в историко-педагогических исследованиях, позволившего более выпукло обозначить культурно-антропологическое и православно-педагогическое направления в научном поиске;

— научную реабилитацию, переоценку и возвращение в научный оборот имен, идей и трудов почти забытых отечественных педагогов и психологов (К. Н. Вентцель, С. И. Гессен,

В. В. Зеньковский, А. П. Нечаев, Г. И. Челпанов и др.), а также оценку значимости для развития педагогики идей известных деятелей физиологии и медицины (В. М. Бехтерев, И. П. Павлов, И. А. Сикорский и др.).

Савин М. В.: Разработка новой фактологии и источникового материала историко-педагогических исследований (обнаружение, открытие новых, ранее неизвестных или закрытых педагогических источников — в первую очередь, к таковым относится открытие педагогического наследия русского зарубежья, источников по этнопедагогической истории, доступность источников по истории западно-европейской педагогики и педагогики США). Важное достижение — это выработка таких новых методологических подходов и принципов историко-педагогических исследований, как цивилизационный, традициологический, аксиологический подходы и т. д.

Семизоров В. В.: Расширение проблематики и географии историко-педагогических исследований

Смирнов В. И.: Увеличение объема исследований по истории российской педагогики, появление немало числа учебных книг по истории образования и педагогической мысли (к сожалению, часто повторяющих друг друга по содержанию, выводам, оценкам, способу представления научно-учебного материала); намерение создавать неформальные объединения исследователей в области истории педагогики.

Уткин А. В.: Увеличение комплексных междисциплинарных историко-педагогических исследований,

интегрирующих проблемные области истории, сравнительной педагогики, социальной философии, культурологии, социальной психологии, социологии детства, политологии. Примером тому являются исследования Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова М. В. Богуславского, И. В. Сучкова, Е. А. Репринцевой и др.

Шкабара И. Е.: Создание концепции целостного всемирного историко-педагогического процесса, разработка инновационных подходов к исследованию историко-педагогического процесса: цивилизационного, аксиологического, парадигмального. Данные подходы позволяют интерпретировать феномены теории и практики образования с учетом различных элементов их внутреннего содержания, социокультурного многообразия условий, факторов и детерминант их эволюции.

Юдина Н. П.: Разработка методологии историко-педагогических исследований. Можно назвать имена: З. И. Равкин, Е. А. Степашко, Г. Б. Корнетов, М. В. Богуславский, Б. М. Бим-Бад. История педагогики, благодаря им, вышла на уровень теоретических обобщений. Правда, методологические достижения сделаны в последнее десятилетие предыдущего тысячелетия, но результаты их реализации проявляются сегодня.

2. Какие трудности переживает история педагогики на современном этапе? Как эти трудности могут быть преодолены?

Безрогов В. Г.: Главная трудность — отсутствие научной инф-

раструктуры и аудитории. Вторая трудность — жалкое положение в учреждениях высшего педагогического образования. Третья трудность — нет требований ВАК к сугубо педагогическим диссертациям обязательно включать историю своей проблемы.

Колесникова И. А.: *Во-первых*, нарушение преемственности в отечественных традициях подготовки исследователей в области истории педагогики. Показателями служат:

- повсеместное закрытие кафедр соответствующего профиля;

- сокращение числа квалифицированных специалистов по истории педагогики, имеющих соответствующую базовую подготовку;

- снижение уровня диссертационных исследований в области истории образования, в том числе, по причине заметного сокращения числа опытных научных руководителей данного профиля;

- низкая культура методологического обоснования актуальности и новизны диссертационных работ в силу слабой осведомленности школьных и вузовских работников в вопросах истории образования;

- редукция историко-педагогического содержания в системе ФГОС нового поколения;

- отсутствие у студентов и преподавателей мотивации к изучению образовательного опыта прошедших веков на фоне иллюзии того, что это уже неактуально в изменившемся мире.

Во-вторых, слабая разработанность методологии историко-педагогических исследований, адекватной сложности глобальных процессов,

происходящих в образовательном пространстве и отвечающей современному научному и культурному дискурсу. Как результат — отсутствие целостного взгляда на развитие мировой педагогической культуры, снижение фундаментальности историко-педагогической науки. Если проанализировать тематику диссертационных работ, журнальных публикаций, выступлений на конференциях, мы увидим, что здесь преобладает «лоскутность» и фрагментарность.

В-третьих, устойчивое воспроизведение историко-педагогическим сообществом классических форм профессионального взаимодействия и подачи материала (конференции, журнальные публикации), мало продуктивных форм для развития данной отрасли в современных условиях, для эвристического применения историко-педагогического знания. Отсюда есть риск превращения истории педагогики в «искусство для искусства», представителей которого становится все меньше, причем, «страшно далеки они от народа».

Кошелева О. Е.: История педагогики разделяет общие трудности, которые переживает в настоящее время гуманитарное знание, но, видимо, в более острой форме.

А именно: смена культурной парадигмы Просвещения, то есть смена ценностей и идеалов, среди которых были образование и просвещение как необходимая стадия развития любого человека, уважение к педагогике как науке, имеющей возможности сделать добро для общества в целом и для каждого человека, выделение «детского мира» из мира взрослых,

создание вокруг него особой культуры и многое др.

Ценности новой современной культурной парадигмы еще не осмыслены...

Происходит системный кризис школы как института, не соответствующего современному обществу (и семьи, кстати, — тоже). Происходит слишком быстрая смена культур и ценностей поколений, воспитательный механизм за такой срок не успевает срабатывать, то есть в таких условиях педагогика классического образца не имеет возможности функционировать.

Педагогика, в том числе и история педагогики, не учитывают всего этого, не хотят видеть и признавать. А увидеть изменения в социокультурной сфере возможно *только* через историю педагогики. И еще психология тоже могла бы работать в исторической парадигме.

Трудности также в том, что история педагогики плохо институционализирована. Нет профессиональной подготовки именно историков педагогики. Ею занимаются разные по своей базовой подготовке и опыту авторы, так или иначе пришедшие к истории педагогики. Ее значение совершенно не осмыслено, и в принципе не может быть осмыслено современными педагогами. Они не могут разбираться в исследовательской кухне историка. Для них нужен особый жанр хорошего научно-популярного историко-педагогического чтения, который у нас отсутствует. И, вероятно, специальная магистерская программа в вузах.

Куликова С. В.: Самая большая проблема — это скептическое отношение к истории педагогики, как к

шаману, оживляющему мертвецов или ремесленнику, который пытается дать старой вещи новую жизнь. Ценность самого историко-педагогического исследования для многих педагогов, теоретиков и практиков, размыта, поскольку основные охранительные и рефлексивные функции истории педагогики забыты. Это происходит по двум причинам.

Во-первых, масса исследований осуществляется в процессе написания диссертаций, многие из которых выполняются только ради получения искомой степени. Работы носят описательный, реферативный характер, без осмысления исследуемых феноменов с позиций современности, без какого-либо анализа вообще.

Во-вторых, ценные и актуальные труды по истории педагогики не становятся достоянием историко-педагогической общественности по причине малых тиражей, дороговизны объемных изданий, «местечкового» характера издания, в котором опубликован труд.

Поэтому необходимы историко-педагогические конференции не только в Москве, но и на местах, чтобы взбодрить местную общественно-педагогическую мысль. Нужно осваивать интернет-конференции и обсуждения на форумах, издавать солидный историко-педагогический журнал с хорошим тиражом и рассылкой (даже с электронной версией), в котором будут публиковаться не статьи по результатам диссертационных исследований с притянутыми за уши историко-педагогическими проблемами, а интересные идеи, новые материалы, дискуссии историков педагогики по

актуальным проблемам современного образования.

Лебедев С. В.: Недооценка историко-педагогических знаний, отсутствие историко-педагогического анализа при разработке основных документов по образованию.

Макаров М. И.: На мой взгляд, существуют неоправданные попытки рассмотрения историко-педагогического наследия лишь только в историческом контексте, не учитывая педагогическую составляющую. Например, по-прежнему формационный подход у части преподавателей истории педагогики является приоритетным при рассмотрении школы и воспитания.

Другая трудность связана с тем, что попытки рассмотрения историко-педагогического наследия сводятся к констатации историко-педагогических фактов, к их пересказу или иллюстрированию. В таких исследованиях не представляется возможным найти ответ, например, на вопросы: почему так было, каковы причины возникновения рассматриваемого педагогического явления и т. п. Кроме того, в ряде работ последнего времени встречается в основном критика педагогического прошлого, а не конструктивный анализ. Так, например, обстоит дело с авторитарной моделью воспитания советского периода.

Полякова М. А.: Трудности связаны не только с историей педагогики, но и с историей вообще. Мы боимся своего прошлого и тем самым «отравляем» настоящее и лишаем себя будущего. Надо найти в себе мужество посмотреть на нашу историю и историю педагогики, в частности, без страха и стеснения, только так можно

преодолеть комплекс «народа с непредсказуемым прошлым». Но есть еще проблема чисто конъюнктурная. Наше общество слишком склонно к переменчивой моде, а история, педагогика и гуманитарное знание вообще сейчас не модно... Этого не преодолеешь...

Репина Н. И.: Слабо представлена прогностическая функция истории педагогики. Существует проблема описательности...

Рогачева Е. Ю.: Некоторые авторы пытаются рассматривать в качестве основной задачи историко-педагогических исследований практическую направленность результатов выполненной работы. Это неверно, так как историко-педагогическое знание ценно само по себе, так как восполняет пробелы, «белые пятна», и не всегда должно рассматриваться с точки зрения функционального (действенного) подхода.

Романов А. А.: На современном этапе тормозящими развитие истории педагогики факторами стали:

- 1) смена поколений ученых, которая привела к определенному сокращению и измельчанию научных школ, занимающихся разработкой историко-педагогической тематики;
- 2) разобщенность самих ученых, отсутствие координации исследовательских программ;
- 3) отсутствие достаточно четких перспектив научного развития истории педагогики, обозначенных государственными структурами или институтами академического сообщества.

Решению проблем может служить создание Ассоциации российских историков педагогики, расширение

состава и регионального представительства Национальной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия», выпуск специализированных научных изданий («Историко-педагогический ежегодник», «Историко-педагогический журнал» и т. п.).

Савин М. В.: Недостаточное понимание существа историко-педагогической проблематики и актуальности историко-педагогической тематики среди некоторой части российской научно-педагогической общественности.

Кроме того, недостаточность разработки новых и более конкретных методов историко-педагогических исследований также составляет в известной степени один из проблемных вопросов современного состояния российской истории педагогики как научной дисциплины.

Фактически, арсенал существующих историко-педагогических методов сложился к началу XX столетия и принципиальных новаций в данной области, по нашему представлению, осуществлено за последнее время не было. Нам представляется, что крайне перспективными направлениями развития современного историко-педагогического знания является разработка и апробация в российских условиях принципиально новых «неклассических» методов анализа истории педагогики — например, разработка методов моделирования историко-педагогической реальности.

Одновременно мы считаем, что большинство исследований в области истории педагогики (в особенной степени исследований диссертационного характера), ввиду вышеотмеченного

фактора отсутствия достаточного спектра конкретных исследовательских методов, сводятся к интерпретации или реинтерпретации уже известной фактологии. Дальнейшая разработка источниковой базы и фактологии историко-педагогического процесса в России и за рубежом в различные эпохи также выступает необходимым условием дальнейшего развития историко-педагогического знания.

Семизоров В. Н.: Сегодня у многих ученых и практиков образования наблюдается предвзятое отношение к исследованиям в области истории образования (прежде всего — к чисто историко-педагогическим исследованиям).

На данный момент истории педагогики не всегда использует результаты исследований других (в том числе и смежных) наук, что обедняет историю образования как область научного знания.

Наблюдается не всегда корректная трактовка историко-педагогических фактов, что объясняется сложностями в области методологии историко-педагогических исследований.

Смирнов В. И.: Во-первых, до сих пор не разработана и не принята единая методология историко-педагогических исследований. Отсюда: а) ошибки исследователей в применении способов историко-педагогических исследований; б) игнорирование или некорректное применение достижений исторической науки; в) слабая работа с архивами и иными источниками, переписывание (пересказ) уже давно известных фактов, отсутствие настоящих «открытий» в истории педагогики (редко в научный обиход

вводится принципиально новая информация)...

Во-вторых, в педвузах история образования и педагогической мысли занимает периферийное место в содержании профессионально-педагогической подготовки. Курс истории педагогики не ориентирует на самостоятельное освоение источникового материала. Студенты и большинство преподавателей слышали о том, что когда-то «был», например, Я. А. Коменский, но почти никто не брал в руки его Великую «Великую дидактику»... Единицы выпускников педвузов знакомы с книгами А. С. Макаренко... Перечень можно, увы, продолжать. Виной всему давным-давно внедрившийся в образовательную практику суррогатный «учебниковый» подход к освоению педагогического материала. Это беда наша!

В-третьих, нежелание многих диссертационных советов принимать к защите историко-педагогические диссертации в связи с отсутствием критериев их оценки, общепринятых требований к их построению...

Одно из условий преодоления указанных трудностей — объединение усилий всех тех, кто неравнодушен к истории образования и практике отечественной подготовки педагогических кадров...

Уткин А. В.: На социально-педагогическом уровне отсутствует потребность в историко-педагогических исследованиях. История педагогики как область научного знания, изучающая и аккумулирующая культурно-образовательные традиции системы образования, в рыночных условиях не востребована государственной властью.

На научно-теоретическом уровне отсутствуют обобщающие работы по методологии историко-педагогического исследования, не развита область сравнительных историко-педагогических исследований.

На профессионально-педагогическом уровне нет формальной интеграции педагогов-исследователей (в ассоциации, общества, клубы и т. д.).

Поднять уровень историко-педагогических исследований можно только при следующих условиях:

а) при наличии энергичной, инициативной группы, объединившей вокруг себя заинтересованное педагогическое сообщество;

б) необходимо войти в состав «общественных инициатив», воссоздавая утраченное общественно-педагогическое движение (плотная работа с периодическими педагогическими изданиями, учительскими организациями и профсоюзами, общественными организациями и т. д.).

Юдина Н. П.: В первую очередь, трудности организации. Историки педагогики, к сожалению, не объединены в сообщество, что весьма затрудняет обмен информацией и взаимобогащение.

3. Какие направления, проблемы, темы историко-педагогических исследований вы считаете наиболее актуальными?

Колесникова И. А.: Прежде всего, это разработка методологических проблем, связанных с современными смыслами и способами получения и применения историко-педагогического знания. Без этого дальнейшее «простое» накопление информации не может

обеспечить продуктивных изменений в педагогической действительности.

Выделение фундаментальных историко-педагогических проблем, «узловых точек», изучение которых способно выполнить эвристическую функцию по отношению к инновационному развитию российского образования.

Обоснование новых подходов к периодизации мирового историко-педагогического процесса с учетом асинхронности, множественности, вариативности его направлений и форм.

Формирование и удержание педагогики как «открытого произведения» (У. Эко) возможно только на линии «прошлое-настоящее-будущее». Отсюда в логической связке с историей педагогической культуры может разрабатываться «педагогическая футурология».

Проектирование учебных пособий (учебных комплексов) по истории педагогической культуры нового поколения для вузов и системы повышения квалификации (переподготовки). Без этого затруднительно говорить о формировании культуры профессионально-педагогического мышления у преподавателей всех уровней.

Кошелева О. Е.: Наиболее актуально, как я уже отмечала выше, осмысление сегодняшней кризисной ситуации с образованием и с детством. Это осмысление могут сделать *только* историки, умеющие передвигаться по шкале времен и знающие, что такое исторические перемены, смены парадигм, меняющийся мир, сломы культуры и прочее. Педагоги же (в широком смысле) пытаются провести реформы, исходя из идеалов и рамок

собственного образования и воспитания. Например, заставить детей читать книги, которые они сами любили в детстве. Они уже устарели, но иначе видеть они не могут. При этом истории педагогики не стоит давать им советы, она только должна поставить диагноз.

Куликова С. В.: Считаю, что настало время серьезного осмысления процесса развития педагогической мысли и системы образования в XX веке. Особенно актуальным для отечественной науки является воссоздание историко-педагогического процесса, разворачивавшегося в России с 1917 по 1991 гг. Необходимо вернуть в научный оборот истории педагогики персоналии и педагогические идеи, противоречившие официальной позиции в вопросах образования и школы, особенно во второй половине прошлого столетия. Требуют переосмысления с новых методологических позиций следующие историко-педагогические феномены советской эпохи:

- педагогическая наука и образование после Великой Отечественной войны;

- движение педагогов-новаторов в 60–80-е гг. и инновационные процессы в образовании постсоветского периода;

- развитие в советской педагогической науке теорий обучения, личности, коллектива, а также становление основ компетентностного подхода в образовании и др.;

- развитие педагогики, истории педагогики и национальной школы в республиках СССР;

- образование и воспитание в национальных школах;

— реализация этнокультурного компонента в содержании образования для представителей титульной нации (проблема русской школы).

Также следует обратить внимание на проблемы становления педагогического медиапространства в России и мире, которое сегодня играет ведущую роль в образовании и социализации молодёжи.

«Расширение» границ мусульманского мира требует историко-педагогического анализа процессов интеграции представителей восточной культуры в образовательное пространство российской школы и педагогической мысли России. Это, в свою очередь, актуализирует историко-педагогические исследования педагогических традиций и культуры народов Востока.

Лебедев С. В.: Региональные историко-педагогические исследования, так как область их исследований недостаточна, интересен малоизвестный опыт педагогики провинций России.

Макаров М. И.: Влияние убеждений, взглядов, интеллектуальной и духовной жизни человека, а также надежд, связанных с желанием улучшить жизнь, на содержательную составляющую воспитания. Одним словом, как все это предопределяло воспитание. Кроме того, актуальность проследживается и в преемственности педагогической мысли (которая не была свободна, например, от философии и теологии) и научной педагогики.

Актуальными в истории педагогики могут быть и социально-педагогические проблемы, потому что хотелось бы понять, когда и при каких обстоятельствах социальное стало педагогическим.

Рогачева Е. Ю.: Следует расширить представления об американской школе активности конца XIX — начала XX вв., проанализировать ценный опыт организации досуговой деятельности.

Романов А. А.: Наиболее актуальными темами историко-педагогических исследований являются, во-первых, переоценка наследия многих выдающихся педагогов и психологов, деятелей образования, идеи которых расходились с идеологическими установками советского периода. Во-вторых, рассмотрение педагогических феноменов отечественной педагогики в свете современных методологических подходов. В-третьих, уточнение адекватности использования научных понятий в отечественной и зарубежной педагогике, динамики их исторического развития. В-четвертых, соотнесение культурно-исторических смыслов, закладываемых в образовательные программы разных стран и в разные исторические периоды.

Отдельным многоаспектным направлением исследований может стать изучение последствий тех или иных педагогических реформ, оценка отрицательного опыта непродуманных инноваций в образовании. Прежде всего, отрицательный опыт заметен в разрушении системы классического университетского образования, где идея «эффективного менеджмента» убивает исторически сложившееся самоуправление вузов.

Савин М. В.: Отечественная историко-педагогическая мысль не в достаточной степени преодолела однозначный, а в некоторых случаях и крайний европоцентризм.

Результатом данного процесса во многом является крайняя недостаточность исследований историко-педагогической культуры многих цивилизаций — Дальневосточной, Южно-Азиатской и т. д. Интенсификация научно-педагогического поиска в данном направлении составляет, по нашему мнению, один из наиболее перспективных векторов развития современного историко-педагогического знания. В то же время при европоцентрических установках история западноевропейской мысли исследовалась в некоторой степени тенденциозно. За последнее время отечественная история педагогики фиксировала исследовательский вектор на достаточно узком страноведческом материале — Великобритания (Англия), Германия, Франция. Например, история педагогической мысли и системы образования стран Скандинавии, Балканских стран, «малых народов Европы» во многом осталась своеобразным «белым пятном» для отечественной науки и т. д.

Семизоров В. В.: Актуально более активное обращение к региональной тематике исследований, что дает наиболее точное и полное представление о своеобразии исторического наследия образования и педагогической мысли.

Смирнов В. И.: Во-первых, критический (не критиканский, но и не апологетический) анализ истории отечественного образования; глубокое изучение регионального историко-педагогического опыта, истории отдельных образовательных учреждений.

Во-вторых, изучение — глубокое и очень внимательное — опыта отечественных и зарубежных просветителей и

педагогов, выявление в их творчестве, прежде всего, того, что могло бы быть экстраполировано в современную практику, а также могло бы помочь избежать ранее допущенных ошибок.

В-третьих, глубокий и внимательный анализ «педагогических инноваций» XX столетия: их сути, судьбы, причин стремительного перехода от дифирамбов к почти полному забвению (В. Сухомлинский, Ш. Амонашвили, Д. Эльконин, В. Давыдов, В. Шаталов, М. Цетинин, И. Волков, Е. Ильин, С. Лысенкова и многие другие). Как восхваление, так и забвение были чем-то обусловлены...

Уткин А. В.: Сравнительные историко-педагогические исследования, автобиография (биография) государственных, общественных деятелей, организаторов образования и педагогов как предмет историко-педагогического исследования, педагогика русского зарубежья, христианская педагогика.

А в целом, особую актуальность приобретают исследования, имеющие выраженный аксиологический аспект: нужно чем-то уравнивать экспансию компьютерных технологий в душах, понимая, что растет ПЕРВОЕ поколение детей, живущих в информационной среде.

Шкабара И. Е.: Исследование общемировых тенденций развития педагогики и образования...

Юдина Н. П.: Прежде всего, история самой истории педагогики, что подтвердит ее самостоятельность в ряду педагогических дисциплин.

Вероятно, надо подумать и о методике преподавания истории педаго-

гики и ее роли в подготовке педагогов разного ранга.

4. Какие концептуальные подходы и методические приемы наиболее перспективны в современных историко-педагогических исследованиях? Почему?

Адищев В. И.: Антропологический подход. Человек в его прошлом и настоящем — это главное. Совокупность методов историко-педагогической компаративистики. Все это способствуют выявлению единичного, особенного, общего в мировом историко-педагогическом процессе.

Безрогов В. Г.: Наиболее перспективны — цивилизационное и культурологическое направление исследований, дающие целостный подход к предмету изучения, укорененному в эпохе и регионе, а также изучение разных форм обучения и воспитания, помимо школьных. Наименее перспективен — формационный подход.

Колесникова И. А.: Гуманитарные подходы, обеспечивающие освоение логики нелинейного понимания историко-педагогического процесса.

Межпарадигмальный, междисциплинарный и другие подходы, ориентирующие на изучение историко-педагогической проблематики на фоне более широкого и множественного по своей онтологии контекста (культурного, философского, научного, религиозного и пр.).

Эвристические подходы, дающие возможность выявлять прогностический потенциал полученного историко-педагогического знания для развития теории и практики образования.

Есть потребность в появлении новых комплексных подходов к экспертизе и оценке результатов историко-педагогического исследования.

Кошелева О. Е.: Методы и подходы аналогичны тем, что использует современная история, только приложимы они к историко-педагогической тематике. Особенно необходима *история понятий* в педагогике и уход от презентизма.

Однако методологией исторических исследований в истории педагогики мало кто занимается.

Сейчас же идут ужасные кандидатские диссертации по истории педагогики, в которых не обнаруживается никакого понимания, как работать с историческим материалом...

Куликова С. В.: Антропологический, культурологический, социокультурный и традиционалистический подходы обладают значительным потенциалом в связи с тем, что позволяют увидеть внутренние изменения, происходящие в человеке в условиях специально-организованного или стихийного процесса образования (обучения и воспитания) с учетом традиционных условий или инновационных процессов, исторических, культурологических, социальных и др. внешних факторов.

Отдельно следует сказать о целостном подходе, который большинством ученых историков педагогики рассматривается как единство всех новых подходов. Иными словами, для целостного рассмотрения историко-педагогического явления или факта они стремятся проанализировать его с позиций всех существующих подходов. Такое суммарное понимание

не вписывается в саму сущность целостности, которая, в самом общем виде, философами рассматривается как внутреннее единство объекта и его выделенность из окружающей среды. А потому, считаю, что целостный взгляд на историко-педагогическую проблему предполагает выявление руководящей идеи (конструктивного принципа), которая позволяет выработать определенный способ его видения, понимания и объяснения, т. е. некую основную точку зрения на этот процесс, обеспечивающую теоретическую целостность его осмысления. По сути, речь идет о необходимости создания каждым историком педагогики (для каждого отдельного исследования) своей методологической призмы (машинки), которая и позволит целостно рассмотреть предмет историко-педагогического исследования, но с позиции одного исследователя или одной научной школы.

Также необходим поиск новых подходов, учитывающих переход к постклассическому этапу развития науки.

Лебедев С. В.: Цивилизационный, культурологический подходы, историко-генетический анализ, метод экстраполяции. Они позволяют более развернуто толковать историко-педагогический процесс, подчеркивая своеобразие и множественность выбора.

Макаров М. И.: Наиболее перспективным подходом к изучению историко-педагогического наследия является цивилизационный подход. Это дает возможность дать максимально приближенную к объективной оценку историко-педагогическому материалу и рассмотреть историко-педагогичес-

кое явление в контексте всей культуры. Кроме того, это способствует рассмотрению историко-педагогического явления с позиций его возникновения, становления и дальнейшего развития и формирования педагогических реминисценций.

Полякова М. А.: Конечно, цивилизационный подход. Мы живем в пору глобализации с одной стороны и, с другой стороны — в то время, когда почти все народы стараются сохранить что-то свое, традиционное, но ускользающее под натиском вселенской интеграции и унификации — в этом диалектика нашей эпохи. Цивилизационный подход в истории и в истории педагогики наиболее четко отвечает научным требованиям и современному этапу развития человечества. Метод на первом месте — исторический, а также надо быть ближе к источникам. «В начале было слово» — продолжать не буду...

Рогачева Е. Ю.: Цивилизационный, аксиологический, антропологический, биографический.

Романов А. А.: Среди концептуальных подходов наиболее продуктивные:

— антропологический (что есть человек, и какова его человеческая природа);

— аксиологический (какие ценности лежат в основе всех современных систем образования и воспитания);

— парадигмальный и феноменологический (позволяющие исследователям говорить о педагогических категориях и феноменах на понятном каждому языке);

— цивилизационный и культурологический (дают возможность сравнить

педагогические идеи и опыт разных цивилизаций и культур в пространстве-времени).

Наименее продуктивен для настоящего времени синергетический подход, относящийся к «рамочным» понятиям, которые трудно опредметить. Этот подход практически непригоден для определения объективности полученных научных результатов с помощью методов математической статистики (что позволяют делать аксиологический, личностный и др. подходы).

Савин М. В.: Таковыми являются, по нашему мнению, цивилизационный, аксиологический и традициологический подходы. В то же время в принципиальных основах прогресс историко-педагогического знания в XXI столетии невозможен без развития междисциплинарного, комплексного подхода и диалогичного синтеза различных направлений современного социогуманитарного знания на основах принципов полипарадигмальности, междисциплинарности и методологического плюрализма.

Уткин А. В.: Важно не то, какие подходы используются, а то, почему именно тот или иной! Каждый подход имеет не только большой научный, прогностический потенциал, но и свои границы применения.

Если в историко-педагогическом исследовании автор перечисляет 12 концептуальных подходов: от системного и структурно-функционального до герменевтического и персоналистского (или многомерного голографического), то это эклектика на историко-педагогическую тему, так как каждый подход имеет свой понятийно-категориальный аппарат, опреде-

ляющий методологические координаты исследования.

Обязательным условием считаю использование историко-генетического метода исследования, а методическим приемом — герменевтический анализ первоисточника.

Шкабара И. Е.: В качестве ведущих подходов к историко-педагогическому исследованию, которые способствуют анализу, систематизации и теоретическому обобщению историко-педагогических проблем, могут быть названы, на наш взгляд, цивилизационный и культурологический подходы.

5. Каким образом может использоваться историко-педагогический компонент в содержании педагогического образования? Какие актуальные проблемы подготовки учителей и воспитателей он позволяет успешно решать?

Адищев В. И.: Магистральный путь — осмысление теоретических, методических и практических проблем подготовки учителя через призму исторического знания.

Безрогов В. Г.: Историко-педагогический компонент показывает историчность всей педагогики — как практики и как науки. Учителю он дает представления о научных методах изучения практики с помощью теории. Воспитателю — представление о нарабатанном к данному моменту, о противоречивости наследия и ключевой роли конкретного человека в отборе исторически изобретенных и по-разному опробованных средств, необходимых для прогресса во взаимодействии с конкретным воспитанником.

Содержание педагогического образования должно включать базовые историко-педагогические курсы (вкуче с социальной историей школы, учительства, семьи и детства вообще) и обязательный исторический фон во всех других дисциплинах. Возможно, стоило бы подумать об открытии при каком-нибудь педагогическом вузе магистратуры по истории педагогики.

Дудина М. П.: Продуктивны, скорее всего, оба подхода — специальный курс, если не для того, чтобы «знали», а чтобы уметь использовать эти идеи, да еще творчески, чтобы вспоминали авторов с благодарностью, а не для зачета и экзамена. И, конечно, интегрированный — контекстное обращение к именам и идеям великих мыслителей, теоретиков и практиков, которых не надо забывать, и тех, от которых надо поскорее избавиться. Потому что живем в XXI столетии, несущем на своих плечах все последствия мощнейших социокультурных трансформаций, опосредованно и непосредственно сказывающихся на обучении, образовании и воспитании (и не только подрастающих поколений, но и взрослых, в том числе учителей, преподавателей вузов, менеджеров образования).

Колесникова И. А.: В глазах здорового человека атрибутивность приобщения любого работника образования к истории педагогической культуры не подлежит сомнению. Помимо

влияния на общее развитие, без знания исторических корней профессии невозможна никакая инновационная деятельность, затруднено формирование технологической культуры, проблематично становление педагогического мастерства. Соображения по этому поводу, сравнение возможных подходов к преподаванию историко-педагогических курсов, обоснование концепции и программы курса «История педагогической культуры» в 1991 г. были представлены в моей докторской диссертации вместе с описанием авторской методики преподавания, а также в сборниках РАО¹.

Большинство положений, связанных с использованием историко-педагогического компонента в содержании педагогической подготовки, заявленных в названных материалах, актуально по своей сути и сегодня, поскольку может быть интерпретировано для системы многоуровневого обучения. К сожалению, историко-педагогический компонент как обязательная, неотъемлемая часть системы подготовки учителя фактически уничтожен. Отсутствуют внятные требования к системе и качеству профессиональной подготовки исследователей в области истории педагогики. То есть, нет объективных предпосылок для рассмотрения историко-педагогических знаний как фактора, способного влиять на качество подготовки бакалавра (магистра) образования. При очень сильном желании администрации конкретного

1 См., например: Колесникова И. А. Историко-педагогический компонент профессиональной культуры современного учителя // Современные проблемы историко-педагогических исследований. М., 1992; Колесникова И. А. История мировой педагогической культуры как область научного познания и учебная дисциплина // Современные проблемы истории образования и педагогики. М., 1994.

вуза и профессорско-преподавательского состава можно перенести решение задач историко-педагогического просвещения будущего учителя на внеаудиторную и самостоятельную работу, но систематической подготовки это, увы, обеспечить не сможет. В условиях непрерывности образования есть ещё один путь — внесение историко-педагогического компонента в систему повышения квалификации работников образования.

Кошелева О. Е.: История педагогики в ее приспособленном к *современному* образовательному процессу варианте (интерактив, компьютер и проч.) должна читаться на всех курсах, то есть каждый год обучения. Все педагогическое образование должно быть историзировано. Потому что историческое знание:

- развивает мышление (в области педагогики в нашем случае);
- приучает видеть перемены в жизни и не бояться их (разница поколений не раздражает, например);
- дает учителю моральную поддержку в том, что он не одинок перед своими преподавательскими трудностями;
- может способствовать вдохновению историческими примерами.

Куликова С. В.: Историко-педагогический компонент в содержании педагогического образования необходимо реализовывать в двух аспектах. Во-первых, курс «История образования и педагогической мысли» должен предварять изучение педагогики, выполняя тем самым функции мотивации и общекультурного развития. Во-вторых, в ходе преподавания всех разделов учебного курса «Педагогика»

необходимо сквозное изучение истории педагогики в рамках тем раздела. Например, раскрывая тему «Урок как основная форма учебно-воспитательного процесса», можно обратиться к истории становления классно-урочной системы и «Великой дидактике» Я. А. Коменского.

Майданова С. Ю.: Историко-педагогический компонент необходимо внедрять в преподавание любого педагогического курса как иллюстрацию, как доказательство эволюционного характера развития педагогического процесса, как пространство поиска решений современных проблем педагогики и образования и обоснования их эффективности.

Полякова М. А.: Я полностью согласна с Г. Б. Корнетовым, что педагогика — это и есть история педагогики. Надо учить учителей и воспитателей на примерах педагогов прошлого, благо в этом вопросе история весьма богата.

Рогачева Е. Ю.: Историко-педагогический компонент очень важен в педагогическом образовании, так как в любой теме нужен исторический контекст, следовательно, построение курса педагогики, в рамках которого будет интегрировано историко-педагогическое знание, позволит формировать адекватное педагогическое мышление будущих учителей.

Романов А. А.: В педагогическом образовании необходима, прежде всего, *интеграция* философского, исторического, историко-педагогического и педагогического знания (философ, историк, педагог должны дополнять друг друга, выстраивая цельный об-

раз Сократа, Платона, Аристотеля и т. п.).

Савин М. В.: Мы считаем, что фактически, любая тема традиционного курса педагогики в вузе может читаться в историческом контексте. Многие аспекты современной педагогической теории невозможно в полной мере изложить без их представления в глубокой историко-педагогической ретроспективе. Процесс преподавания педагогических дисциплин в различных типах учебных заведений при условии усиления историко-педагогического аспекта раскрытия их содержания станет намного более эффективным.

Уткин А. В.: Важнейшим условием введения историко-педагогического компонента в содержание педагогического образования является высокий уровень общей культуры преподавателя. Педагог-мастер обязательно начнет лекцию об индивидуальном подходе с трудов Конфуция, а лекцию о методике формирования детского коллектива А. С. Макаренко с работ и опыта деятельности С. Т. Шацкого. У каждой педагогической проблемы есть потрясающая человеческая история. А вообще, это тема целой конференции или дискуссии.

Шкабра И. Е.: Педагогическое прошлое неминуемо присутствует в

педагогической культуре настоящего. Междисциплинарность историко-педагогического знания позволяет включить историко-педагогический компонент, как неотъемлемую часть высшего педагогического образования, в содержание дисциплин гуманитарного, социального, общенаучного и профессионального циклов подготовки бакалавров и магистров педагогического образования в виде отдельных тем, разделов или модулей, связанных с историко-педагогической проблематикой предметной области дисциплины. Такой подход будет способствовать реализации эвристического потенциала историко-педагогического знания, научит будущих педагогов-исследователей осуществлять творческий поиск с целью приложения теоретических знаний из области истории педагогики к решению современных проблем воспитания и обучения; осмысливать процессы и законы развития, накопления, упорядочения и систематизации педагогического знания.

Юдина Н. П.: Трудный вопрос! Надо искать способы интеграции педагогики и истории педагогики.

И вновь мы приглашаем историков педагогики к диалогу — ждем ваши суждения, мнения, предложения...

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

К 165-летию со дня рождения
Константина Васильевича Ельницкого,
русского педагога (25 июня 1846—1917 гг.)

Л. В. Смирнова

Ельницкий
КОНСТАНТИН ВАСИЛЬЕВИЧ
(1846—1917)



Константин Васильевич Ельницкий родился в семье бедного чиновника 26 июня (13 июня по ст. ст.) 1846 г. Учась в гимназии, занимался репетиторством. Это дало ему возможность в 1865 г. окончить гимназию и поступить в Нежинский лицей (высшее учебное заведение, учрежденное графом И. А. Безбородко). В октябре 1868 г. К. В. Ельницкий окончил лицей. В том же году он назначается преподавателем словесности Мозырской классической гимназии. Работа не устраивала К. В. Ельницкого, и он уезжает в Санкт-Петербург, где в январе 1871 г. поступает на высшие педагогические курсы при 2-м Кадетском корпусе. После окончания курсов К. Ельницкому было предложено место учителя русского языка и словесности в Сибирской (Омской) военной гимназии (впоследствии кадетском корпусе). Одновременно ему представи-

лась возможность вести педагогику в 1-й Омской женской гимназии. Это предложение он принял и в августе 1872 г. прибыл в Омск.

К. В. Ельницкий был заметной фигурой в области образования и просвещения в Сибири. Он прослужил в Омске с 1872 по 1910 гг., из них 33 года был руководителем педагогического класса и преподавателем педагогики в Омской женской гимназии, 38 лет преподавателем русского языка и словесности, а затем законоведения Сибирского кадетского корпуса.

К. В. Ельницкий имел свою особую систему моральных ценностей, в соответствии с которой строил свою деятельность и жизнь. Он писал: «Обозревая мою многолетнюю жизнь, я вижу, что был истинно счастлив лишь тогда, когда отдавался труду, менее всего помышляя о личном благополучии... Этим я объясняю то,

что так долго прожил в Сибири, не смотря на возможность перевестись на службу в Европейскую Россию и даже занять достаточно высокий административный пост» [1. С. 5]. По его мнению, «более счастливое состояние переживается нами за посильным и интересным трудом» [2. С. 108].

К. В. Ельницкий имел четкое представление о нравственном долге личности — служить обществу и Отечеству по мере сил и возможностей, что и считал единственно возможным условием счастья. Без образования и воспитания считал не возможным для человека разобраться в истинном своем предназначении, соответствующем неспособным стать счастливым. Целью своей жизни и деятельности он избрал стезю просвещения и образования, где и трудился, отдавая всего себя, всю свою энергию.

За время работы в Сибири педагогом было написано 34 учебника и учебных пособий, напечатано около 200 статей в различных педагогических журналах. В 1888 г. К. В. Ельницкий издал «Очерки по истории Омской женской гимназии». Учебное пособие «Методика начального обучения отечественному языку» (1916) выдержало 33 издания. «Курс дидактики» (1915), издавался 24 раза, «Общая педагогика» (1916) 18 раз. После введения в курс женских гимназий истории педагогики было выпущено учебное пособие «Очерки по истории педагогики», выдержавшее 19 изданий.

В конце XIX — начале XX столетия русские народные школы (земские, министерские, церковно-приходские и др.) широко пользовались учебниками К. В. Ельницкого, по ним училось

несколько поколений россиян. С 1880 г. в большинстве женских гимназий России педагогика изучалась по книге К. Ельницкого, в основу которой была положена «Программа по педагогике для специальных классов женских учебных заведений» К. Д. Ушинского. Учебные пособия К. В. Ельницкого в течение длительного времени были почти единственными в женских гимназиях России, его «Курс дидактики» служил настольной книгой для учителей начальных классов школ.

На взгляды К. В. Ельницкого большое влияние оказали взгляды передовых русских педагогов. В этом отношении значительный научный интерес представляет его работа «Русские педагоги второй половины XIX столетия», в которой содержится оценка их деятельности и их идей. К. В. Ельницкий был последователем и пропагандистом педагогического учения К. Д. Ушинского. В трудах о методах преподавания педагогики он подчеркивал необходимость развития у будущих учителей умения и навыков самостоятельного исследования педагогических проблем. Изучение педагогических дисциплин, по мнению К. В. Ельницкого, содействует развитию самонаблюдения и самоусовершенствования, способствует развитию разумной любви к детям, формированию профессионального отношения к явлениям окружающей жизни.

К. В. Ельницкого по праву можно назвать основателем педагогического образования в Омске (с 1872 года работал в женской гимназии, где преподавал предметы педагогического цикла). За четверть века при активном содействии К. В. Ельницкого было подготовлено более четырех-

сот учительниц, которые трудились в Сибири и Туркестане. О высоком уровне подготовки в Омской педагогической гимназии может служить тот факт, что сюда стремились поступить выпускницы женских училищ и гимназий Тобольска, Красноярска и других городов Сибири. Кроме того, он способствовал повышению уровня педагогического мастерства и общего развития уже практикующих учителей города. С этой целью им проводились краткосрочные педагогические курсы. В Омске, например, они состоялись в 1897–1899 г., но также подобные курсы проводились им и в Семипалатинской, Томской, Самарской губерниях, в Иванове, Шуе, Иркутске и др. городах России. Сам он окончил подобные курсы в 1872 году, они были организованы в Петербургской губернии.

В феврале 1882 г. К. В. Ельницкий был принят действительным членом ЗСОИРГО. Результатом его работы в географическом обществе

стала книга «Инородцы Сибири и Среднеазиатских владений России», изданная в 1895 г. Находясь в Омске, К. Ельницкий принимал активное участие в деятельности почти всех обществ, связанных со школой. По просьбе последних он читал публичные лекции, средства от которых шли на нужды этих обществ.

За труды по педагогике 22 июля 1887 г. К. В. Ельницкий был удостоен золотой медали 1-й степени на Научно-промышленной Сибирско-Уральской выставке.

7 января 1910 из-за болезни глаз К. В. Ельницкий был уволен из Кадетского корпуса и уехал в С.-Петербург. После перенесенной операции с 1910 г. преподавал в педагогическом классе Паричского женского училища духовного ведомства (около Минска).

Автор книг-воспоминаний: «Сорок лет учительства в далекой окраине» (1911), «Из пережитого» (1912). Умер в 1917 г. [3].

Примечание:

1. Ельницкий К. В. Сорок лет учительства в далекой окраине. Киев, 1911. С. 5.

2. Ельницкий К. В. Счастье как цель воспитания // К. В. Ельницкий Избр. пед. статьи. М., 1896. С. 108.

3. При написании биографической справки о К. В. Ельницком автором использованы материалы публикаций: Пугачева Н. М. К. В. Ельницкий // Вибе П. П., Михеев А. П., Пугачева Н. М. Омский историко-краеведческий словарь. М, 1994. — С. 81; Горелова Ю. Р., 2005 // Социокультурное пространство сибирского города: история и современность. Ханты-Мансийск, 2005. С. 71–103.



К. В. Ельницкий

ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

«Личность учителя»

Оживленность ведения обучения, поддержание порядка в школе и нравственное влияние на учеников обуславливаются, как известно, личностью учителя. Как бы школа ни была обставлена благоприятно с внешней стороны, какие бы правила и программы ни изданы были для нее, обучение и воспитание учеников не будут в ней идти успешно, если учитель плох, не достоин своего призвания. Учитель — душа школы; он дает ей жизнь.

Каким же требованиям должен удовлетворять учитель, какими качествами должен обладать он?

Неосновательно было бы желание начертать такой образ, под который должен подходить каждый учитель, со всеми сторонами своей духовной природы. Каждый человек имеет столько индивидуальных черт в своей духовной природе, ... что нельзя найти двух индивидуумов, способных подойти под одну и ту же норму. Следовательно, говоря о личности учителя, приходится ограничиться указанием лишь тех требований, удовлетворение которым необходимо

для успешности ведения обучения и воспитания учеников. <...>

Что же касается индивидуальных особенностей каждого учителя, то о них можно сказать только то, что если они благоприятствуют успешному ведению обучения и воспитания детей, — они составляют достоинство его; если же они мешают успешно вести обучение и воспитание детей, — они составляют недостаток учителя, ставящий его иногда в невозможность исполнять свою обязанность.

Требования, выставляемые учителю, относятся к нему, во-первых, как человеку, и, во-вторых, как лицу, посвятившему себя воспитанию и обучению детей. Что касается первого рода требований, то следует заметить, что учитель должен быть по преимуществу хорошим, честным, нравственно-религиозным человеком. Учитель должен служить примером для учеников... <...>

Перейдем к указанию тех требований, которым должен удовлетворять учитель, как лицо, принявшее на себя дело обучения и воспитания детей.

Для успешности ведения обучения и воспитания детей учителю необходи-

ма известная подготовка. Невозможно научить других тому, чего сам не знаешь, и трудно вести успешно обучение и воспитание детей, когда не знаешь, как это следует делать. <...>

Подготовка учителя, вообще говоря, должна стоять в приобретении общего образования, в усвоении круга тех учебных предметов, к которому относится тот предмет, который приходится преподавать, и в ознакомлении с наукой о правильном обучении и воспитании детей.

При надлежащей подготовке учителю необходимо обладать достаточно выработанной речью. Речь служит учителю орудием для передачи ученикам сведений. <...> Учитель должен позаботиться о том, чтобы речь его была точна, ясна, приспособлена к пониманию детей и достаточно выразительна; с грамматической стороны — она должна быть правильна.

Кроме обладания надлежащей подготовкой и достаточно развитой речью, учителю необходимо еще сочувственное отношение к своей деятельности. <...>

Как художник не создаст ничего хорошего, если не относится с любовью к своему искусству, так точно и учитель не достигнет вполне хорошего результата, если не относится с ... участием к делу обучения и воспитания детей.

Сочувственное отношение к делу придаст учителю необходимые ему энергию и бодрость... <...> Работа увлекает его, успех детей радует его, сознание приносимой пользы успокаивает его, чувство доверия, с которым дети относятся к нему, доставляет ему высшее сердечное наслаждение. <...>

В силу важного значения сочувственного, живого отношения учителя к своей деятельности, необходимо, чтобы учитель заботился о поддержании в себе такого отношения к ней... Изучение детской природы, питание себя добрыми мыслями, чтение подходящих сочинений и, главное, устранение того, что могло бы отвлекать ...силы учителя от прямого его дела, могут помочь этому. <...>

Важное условие для сочувственного отношения учителя к своему делу составляет любовь его к детям. Любовь эта должна вытекать из глубины души учителя; она одинаково должна простирается на всех его учеников.

Любовь учителя должна быть, конечно, разумной. Такая любовь проявляется не в баловстве учеников, не в потворстве их проказам, а в благоразумном и целесообразном воспитании и обучении их.

Разумная любовь не ограничивается только настоящим, но заглядывает и в будущее детей, направляя их так, чтобы выработать из них честных и полезных граждан. Он не исключает в известной мере строгости учителя, а напротив, включает ее в себя. <...>

При любви и терпении, учителю необходимо еще обладать твердостью воли и настойчивостью. Только при твердом и настойчивом преследовании достигается цель. <...> Твердость и настойчивость учителя — не то, что своенравие и упорство. Это гораздо более спокойное, обдуманное и добросовестное исполнение того, что представляется целесообразным и необходимым. <...>

Далее, учителю необходимо самообладание. Самообладание есть сила, которая обаятельно действует на

учеников. Учитель, не отличающийся самообладанием, станет горячиться, увлекаться порывами гнева при проказах детей. Учитель же с самообладанием удерживает себя от неуместных вспышек и старается спокойно, с достоинством, удержать учеников от непохвальных действий. Спокойные, выдержанные действия учителя, отличающегося самообладанием, сильнее влияют на учеников, чем крик, брань, гневные вспышки учителя, не умеющего владеть собою. <...>

Бдительность должна составлять тоже черту хорошего школьного учителя. Хороший учитель не только обучает одновременно всех учеников класса, но и не упускает из виду ни одного из них. Если учитель не в состоянии следить за всем классом (что зависит иногда от слабости внешних чувств, а иногда от особенности внимания), это значительный его недостаток, при котором трудно ему поддерживать порядок в классе. <...>

... Учителю необходимо добросовестное серьезное отношение к своей обязанности и вообще к явлениям школьной жизни. Прежде всего, такое отношение должно выражаться во внимательном отношении учителя ко всем работам учеников и во внимательной подготовке к каждому уроку. Прежде чем явиться на урок, учитель обсуждает, чем и как следует ему заниматься с детьми. Он определяет материал для урока, обдумывает прием для сообщения ученикам взятого материала, соображает, каким образом следует связать новое с раньше усвоенным учениками, как следует закрепить новое в памяти учеников и т. п.

Обсудивши обстоятельно материал урока и проработку его, учитель и

ведет оживленную работу. А вести ее оживленно — необходимо. Этого требует живая детская природа. Очень полезно, когда учитель письменно излагает для себя программу или конспект урока. При письменном изложении возможно внимательнее обдумать материал урока и методическую его проработку.

Обладание добрыми привычками, помогающими учителю точно исполнять свою обязанность, составляет тоже необходимое условие хорошего учителя. Между такими привычками следует упомянуть привычку к аккуратности и привычку всегда быть чем-нибудь занятым (не оставаться праздным).

Привычка учителя к аккуратности имеет важное значение для правильного хода школьных занятий. Все занятия в школе распределяются по часам. Для каждого урока назначено свое время. Если учитель неаккуратен, то, конечно, нарушается правильный ход занятий.

Привычка учителя к аккуратности должна простирается и на домашнюю его жизнь. Правильность в жизни, т. е. правильное распределение дня между занятием, принятием пищи и отдыхом, составляет важное условие для здоровья. Здоровье же свое учителю поддерживать необходимо уже потому, что оно дает ему возможность безостановочно вести свои занятия и влиять на душевное его настроение.

Не менее важное значение для учителя имеет привычка быть всегда чем-нибудь занятым. Этим учитель избегает скуки. <...> Поддерживать же в себе светлое, бодрое настроение духа учителю необходимо. При таком только настроении он в состоянии бу-

дет являться к детям, как истинный учитель и воспитатель; и тогда только настроение его будет, в известной мере, гармонировать с веселым, добродушным настроением детей.

Умение обращаться с детьми, не запугивая их и не роняя своего авторитета, составляет тоже достоинство учителя. <...>

Немаловажное значение имеет также умение учителя поставить себя в надлежащие отношения к сослуживцам и к родителям и родственникам детей.

Что касается отношения учителя к сослуживцам, то оно должно быть дружественное, основанное на единстве цели и на уважении человеческого достоинства других.

Что же касается отношения учителя к родителям и родственникам детей, то оно должно быть проникнуто доброжелательством, вежливостью и даже предупредительностью в тех случаях, которые касаются детей. На все вопросы родителей относительно их детей учитель обязан давать, по возможности обстоятельные ответы. Гордое, заносчивое отношение учителя к родителям и родственникам детей, хотя бы он стоял и выше их по общественному положению и образованию, более чем неуместно. Учитель, во всяком случае, принадлежит к чис-

лу сравнительно образованных членов общества. А один из видимых (внешних) признаков человека образованного есть вежливое, доброжелательное отношение его к другим.

Но, с другой стороны, неуместно заискивающее, подобострастное отношение учителя к родителям и родственникам детей. <...>

Родители и родственники детей составляют естественных помощников для учителя в деле воспитания, а иногда и обучения детей. И они помогут ему во многом, если только он сумеет, ставши к ним в разумные отношения, высказывать им вовремя свои соображения относительно того, какими домашними средствами можно повлиять на успешность обучения и воспитания детей их.

Конечно, слова учителя будут иметь тогда только значение для родителей и родственников детей, когда он будет пользоваться их уважением. <...> Это тем более необходимо, что уважение к учителю со стороны передается и детям. <...>

Естественное средство к приобретению уважения со стороны родителей и родственников детей состоит в проявлении учителем добрых наклонностей и в усердной, честной деятельности, направленной к пользе детей» [1. С. 162—168]

Примечания

1. Ельницкий К. В. Курс дидактики. Пособие для учебных заведений, в которых преподается педагогика. СПб., 1881.

История ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



Бобрышов С. В.

ТРЕБОВАНИЯ К ЛИЧНОСТНЫМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ КАЧЕСТВАМ УЧИТЕЛЯ В ПЕРВЫХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ПО ПЕДАГОГИКЕ

В статье раскрывается содержание требований к подготовленности, личностным и профессиональным качествам учителя, представленных в первых отечественных учебных пособиях по педагогике.

Ключевые слова: требования к учителю, качества личности учителя, роль учителя, педагогическая наука, овладение профессией.

S. V. Bobryshov

The Requirements For Personal And Professional Qualities Of The Teacher In The First Domestic Tutorials In Pedagogics

The article analyses the requirements for qualification, personal and professional qualities of the teacher, represented in the first domestic tutorials in pedagogics.

Key words: requirements for the teacher, personal qualities of the teacher, the teacher's role, education, mastering of the profession.

Построение и совершенствование системы педагогического образования в России во все периоды имело, как минимум, три глубоко взаимосвязанных основоположения: во-первых, это разработка общей теории и практики педагогики, во-вторых, создание и совершенствование имеющихся учебных заведений для подготовки учителей; а в-третьих, создание учебных педагогических книг (учебников, учебных пособий), которые должны были стать источниками профессионально-педа-

гогических знаний будущих учителей. Соответственно, эволюция отечественной учебной книги по педагогике является важной частью истории педагогического образования и в целом отечественной педагогической культуры

Особенностью учебных пособий, ориентированных на подготовку педагогов, является то, что они в системном виде воспроизводят базовые для конкретного временного периода теоретико-методологические основания педагогического знания, отражают ведущие

его социокультурные и научные детерминации, указывают на доминирующие подходы, наиболее популярные и прогрессивные, а также критикуемые технологические воспитательные схемы. Учебные пособия позволяют увидеть совокупный опыт постановки и решения педагогических задач, вычленив в нем традиционную и инновационную составляющие, оценить уровень развития педагогического мышления и образовательной практики. Именно по учебным пособиям можно проследить многие нюансы становления педагогической мысли, понять многообразие педагогической палитры того времени.

Заметное место в ответственных педагогических книгах занимали вопросы профессионализма и личностного развития педагога, способного на практике реализовать задачи обучения и воспитания.

Страницы, на которых эти вопросы освещались, как правило, пронизаны неподдельным интересом и выстраданным личностным отношением авторов ко многим проблемам в положении, деятельности и судьбе школы и учителей той поры, а потому учебные материалы полны эмоций, красок, крылатых и метафорических выражений и определений, к которым практически невозможно, без потери части глубинного смысла, подобрать эквиваленты из современного языка. Поэтому при рассмотрении требований к учителю, тех или иных качеств его личности представляется важным не просто назвать и обозначить их в той или иной дидактической или психологической системе, классифицировать, раскрыть их сущностные параметры и содержание, а передать их авторские трактовки, содержащие порой очень

тонкие по смыслу, психологически, педагогически и социокультурно выверенные обоснования и пояснения. В противном случае пересказ, тем более в аналитическом ключе, съедает или нивелирует важные для понимания разбираемой идеи контексты культуры и быта времени, образа жизни, ориентации на конкретную читательскую аудиторию; притупляет остроту и обрезает крылья авторской мысли.

Так, можно, например, просто обозначить вполне известное требование к учителю «владеть устной речью». Вроде понятно. На эту тему написаны сотни книг и диссертаций. Но что это означало, что предполагало в тот период и, тем самым, на что нацеливало будущих педагогов в овладении искусством обучения и воспитания? Вот как это требование поясняет И. А. Сикорский: владеть «изустной речью» — сделать слова «живыми», воспроизвести скрытые оттенки их смысла и значения, через повышения и понижения в речи, ускорение и замедление темпа, через ударения, остановки и промедления открыть бесконечный мир чувства, не передаваемого одним скелетом слов. А через выражение лица и телодвижения следует дать новый ряд впечатлений. И тогда вы станете «великим художником воспитания» [2. С. 45–46].

Или что в содержательно-деятельностном плане скрывается за требованиями «любить детей», «быть справедливыми и терпеливыми» и т. д.? За каждым из них в интерпретациях разных авторов стоят и своеобразная философия и культура понимания детства, и психология, и педагогика, и нормативные требования, и шлейф собственной биографии и др. Поэтому

именно через подлинные авторские интерпретации и рассуждения, без их перевода на современный язык и без стилистического сглаживания, раскрывается богатая палитра российской педагогической мысли, проявляются многие сложности педагогической действительности того времени, показывается понимание наиболее прогрессивной частью общества роли учителя, его места в обществе и судьбе народа, трудностей его профессионального служения, а также значение специальной подготовки педагога. Педагогика в этом случае становится живой. Именно этим определяется содержательное наполнение представленного ниже материала.

В настоящей статье мы обратимся к двум первым отечественным учебным книгам по педагогике XIX века, авторами которых выступили известные педагоги А. Г. Ободовский и П. Д. Юркевич.

Выход работы А. Г. Ободовского «Руководство к педагогике, или науке воспитания, составленное по Нимейеру» (1835), — первого российского специального учебного пособия, содержащего систематизированное знание основных проблем и правил педагогики, — можно считать важным событием в развитии отечественной педагогической литературы в XIX в.

Автор, инспектор классов Императорского Санкт-Петербургского воспитательного дома, посвящая свой труд Его Императорскому Величеству, указывает, что это первый опыт изложения системы воспитания в отечественной литературе. Хотя в самом названии книги и в авторском предисловии отмечается, что настоя-

щее руководство является, по большей части, сокращенным переводом сочинения одного из признанных в Европе теоретиков педагогики немецкого педагога А. Г. Нимейера (1754—1824) «Основы воспитания и обучения», данное утверждение верно лишь отчасти. Безусловно, А. Г. Ободовский использовал многие идеи и положения А. Г. Нимейера, в частности, воспроизвел структуру его книги, однако дополнил ее сведениями применительно к особенностям и потребностям русской школы. Замысел данного пособия возник у А. Г. Ободовского в процессе многолетнего преподавания педагогики «девицам, поступающим в звание наставниц», и своей целью оно имело не только восполнение дефицита руководств по части педагогики (в этот период более-менее доступными были лишь немецкие источники на немецком же языке), но и желание «сделать книгу общепользную и практическую ... для всякого, кто живо чувствует, сколько улучшений требуется по нашему воспитанию» [1. С. I—II].

А. Г. Ободовский, обозначая важность педагогической науки и искусства, которыми должен овладеть всякий учитель, особо подчеркивал, что всякое педагогическое искусство в основе своей должно иметь теорию. Полемизируя со сторонниками точки зрения, в соответствии с которой постижение искусства воспитания определяется исключительно опытом, он отмечал, что хотя опыт порой и свидетельствует, что многие «счастливы воспитывают», не зная правил и не стремясь их постигнуть, такой успех может быть объяснен, скорее всего, просто следованием здравому смыслу

и правилам в обращении с людьми, особенно с детьми. При этом «таковые воспитатели» руководствуются ими «без всякого о том сознания». «Кто думает, что теория вредит практике, — заключает А. Г. Ободовский, — тот крайне заблуждается. Чем полнее и правильнее теория, тем должно быть совершеннее искусство. Но если отличные теоретики не всегда бывают счастливы на практике, то сие происходит от того, что они, при всем знании правил, не действуют по оным, либо не умеют употреблять их, либо не имеют достаточного познания свойства своих питомцев, либо не одарены духом наблюдательности, от которого не укрывается ни одно изменение в естественных способностях и силах детей» [1. С. 5–6].

Рассуждая о значении учителя, о его роли в обществе, автор на страницах своей работы провозглашает своеобразный манифест о педагоге и о педагогическом служении. В специальном разделе «Сознание важности педагогического звания» он пишет: «Усердие истинного воспитателя к должности должно проистекать из убеждения, сколь важна, священна и полна ответственности обязанность, им на себя принимаемая. Он должен подумать о том, что ему вверяется все, что в семействе есть драгоценного; ему поручается воспитание будущих граждан; ему дается часть прав родительских. Кто не чувствует важности сего звания; кто не решается подчинить одному стремлению к цели воспитания все свои будущие виды, желания и склонности; кто обольщается только выгодами, какие надеется получить, приняв на себя звание воспитателя — тот никогда не принесет истинной

пользы. Кто не сознает в себе стремления ко всему истинному, доброму и возвышенному; кто не имеет истинного образования ума и характера; кто не принимает живейшего участия в человечестве, особенно в возрастающем поколении; кто при сем не имеет таких нравов, кои могли бы служить образцом для юношества — тот не должен бы никогда вступать на педагогическое поприще» [1. С. 196–197].

Подготовка к званию педагога, с точки зрения А. Г. Ободовского, относится либо к умственному образованию через изучение языков, наук и искусств, либо к образованию характера, сообразному с целью должности. Оно может быть отчасти непрямым, отчасти же прямым. К первому принадлежит приобретение таких познаний и «качеств вообще», какие делают человека вполне образованным, а ко второму — познание всего того, что признано за истинную теорию воспитания и обучения и является достовернейшим опытом, т. е. познание Педагогики и Дидактики [1. С. 10–11].

В «Руководстве к педагогике, или науке воспитания...» А. Г. Ободовский формулирует следующие требования к педагогу:

1. Иметь широкую эрудицию. В этом плане педагогу необходимы различные «познания, науки и искусства» (здесь и далее выделено автором. — С. Б.). Это, во-первых, «основательнейшее» познание отечественного языка и иностранных — немецкого и французского, в связи с их широким употреблением в быту и в литературе. Во-вторых, владение следующими науками: богословие; философия, «не столько высшая и спекулятивная, сколько логика, эмпирическая

психология, нравоучение и эстетика»; география; история; естественная история; физика и математика. В-третьих, владение искусством каллиграфии, рисования и музыки, причем «не столько для обучения, сколько для собственного образования». А кроме того, необходимо знание гимнастики, которая «всегда бывает неразлучно со способностью и обучать оной других» [1. С. 11–12].

2. Проявлять *нравственные качества*. Характерно, что чаще всего нравственность в представлениях авторов учебников рассматриваемого периода выступает некой базовой системной характеристикой человека как целостности, не сводимой к каким бы то ни было отдельным качествам, знаниям, особенностям поведения. Так, А. Г. Ободовский отмечал, что «нравственность ... должна проистекать из глубины человеческой природы... Она не состоит в отдельных помышлениях или поступках, как знание или искусство, она есть душевная жизнь в полной силе и красоте, жизнь, распространяющаяся на все помышления и поступки» [1. с. 96]. При этом нравственность, как величайшая добродетель, не наследственна, а приобретается. Человек не родится ни нравственно-добрым, ни нравственно-злым, он рождается лишь только с зачатками добра и зла, и только впоследствии, вырастая, является миру добрым, злым, умным, глупым, кротким, сердитым, правдивым, лживым и т. п. Сильное же или слабое развитие в человеке добра, зла, ума, как и слуха, зрения и других внутренних и внешних качеств как раз и зависит от воспитания [1. С. 97].

Автор в своей работе исходит из аксиомы: «Кто хочет действовать на

характер юношества и образовать его, тот должен сперва, по справедливости, образовать свой». Именно характер воспитателя, наряду с влиянием общества, наиболее способствует образованию нравственного характера в молодом человеке. Без характера воспитателя все иные нравственные средства, используемые в воспитании, будут неполны и обеднены. Только в том случае, «если воспитателю удастся исполнить душу своего воспитанника любовью и почтением к себе, то труднейшее делается легким, и в достижении сей любви и почтения состоит торжество воспитания» [1. С. 142]. Качества, которые необходимы воспитателю для надлежащего исполнения своей должности, это, в первую очередь, «привычка к точности, кротость, всегда одинаковое расположение духа, терпение, мужественная твердость, скромность и сознание своего достоинства». Естественно, пишет А. Г. Ободовский, что основание данных качеств закладывается в самой юности. Но, тем не менее, «чем более человек приближается к зрелому возрасту, тем более должен в них усовершенствоваться» [1. С. 12].

3. Развивать *наружные качества педагога*. В пособии подчеркивается, что «образование наружности тем важнее, что обыкновенно упрекают воспитателей и учителей в недостатке оного». Под «образованием наружности» автор понимает манеры поведения, способность вести себя подобающим званию учителя образом. «При внутреннем образовании характера редко бывает совершенный недостаток в наружном благоприличии. Однако сие последнее, без сомнения, приобретаются отчасти и через

обращение в хорошем обществе, равно как можешь и через избегание тесных связей с людьми, между коими господствует низкий тон, безвкусие и невежество» [1. С. 12–13].

4. Осуществлять теоретико-педагогическую подготовку, самообразование («*прямое теоретическое приготовление к званию педагога*»). Тем, кто во время академического курса, или после него, не имел возможности прослушать курс педагогики или дидактики, рекомендуется «приобрести познание сих наук через прилежное чтение не многих, но лучших писателей». Это будет намного легче, если при этом знакомиться со «вспомогательными науками». Наиважнейшими из них для педагога являются: антропология, психология, нравоучение и всеобщая история, а для учителя — «точное познание того, чему он обязывается учить других» [1. С. 13–14].

5. Необходимо также осуществлять *практическое приготовление к званию педагога*, так как одного теоретического познания недостаточно, «и часто лучшие теоретики не совсем счастливы на самом деле». Оно реализуется через практическое наблюдение и практические упражнения в педагогических заведениях. Наблюдение хорошего семейственного или общественного воспитания, а также собственные опыты являются важным приготовлением к должности воспитателя и учителя [1. С. 14].

6. Кроме того, всякий педагог должен быть хоть немного и врачом. Ему полезно иметь некоторое представление о различных болезнях, которым подвержен человеческий организм, особенно в детстве и юношестве, «от-

части для того, чтобы, по видимому, только малые болезни не считать в самом деле за таковые; отчасти же для того, чтоб предохранить от преждевременного страха, в минуту опасности подкрепить дух и в надлежащее время искать помощи врача» [1, С.38].

Отметим, что обозначенные требования к личности педагога несли мысль о необходимости специального овладения профессией, о том, что педагог должен целенаправленно развивать в себе целый ряд важных для успеха воспитания и обучения качеств, постоянно заниматься самообразованием. Данный подход получил развитие во всех без исключения пособиях, появившихся в России в последующий период. Хотя надлежит отметить, что следующее отечественное учебное пособие выйдет только через тридцать лет.

* * *

Шестидесятые годы XIX века ознаменовались появлением в России целого ряда оригинальных отечественных учебных книг по педагогике, в которых вопросам личности и профессионализма учителя было отведено специальное место. Это было следствием правительственных реформ 60-х гг., выступивших мощным импульсом создания и динамичного развития сложной и многоукладной системы общего и профессионального образования, обусловивших настоятельную необходимость разработки систематических основ воспитания и обучения, с одной стороны, как многоплановых феноменов социального плана, а с другой — как составных элементов единого педагогического процесса. Характерной общей особенностью данных учебных книг

являлось обращение их авторов к передовым достижениям педагогической и психологической науки и практики.

Ряд педагогических пособий для учителя открывается книгой «Чтения о воспитании» П. Д. Юркевича. Выйдя в 1865 г., она через четыре года в несколько переработанном виде была опубликована уже как «Курс общей педагогики с приложениями» (1869). Данные работы были созданы в последний, так называемый психолого-педагогический период творчества педагога, в рамках которого им была осуществлена разработка основных положений его авторской психолого-педагогической концепции.

Ставя перед собой задачу добиться, чтобы учитель знал «несравненно более» и был подготовлен к педагогической деятельности «несравненно серьезнее, нежели как это у нас предполагается» [3. С. IV], П. Юркевич выстраивает свое пособие как курс лекций, в систематическом виде представляющий педагогику как свод научных и практических знаний. С первых же страниц он обращается к читателю с утверждением, что «только общая и строго-обработанная наука о воспитании может сказать воспитателю, в каком случае, в какой мере и в каком направлении он должен пользоваться каждой из педагогических сил для своих целей...». При этом уже имеющийся личный опыт воспитателя не может быть основанием для отказа от овладения научным знанием, так как, во-первых, против него всегда имеется другой личный опыт, а, во-вторых, он должен быть проверен и пополнен тем многосторонним опытом, на котором основываются правила научной педагогики. «Педагог, как и врач, — за-

ключает П. Юркевич, — нуждается в основательной руководящей теории и не может полагаться исключительно на свои ограниченные опыты» [3. С. 6].

С точки зрения автора, основными факторами, препятствующими успешности воспитательной работы, выступают недостаточное знание учителем природы ребенка, «имеющей свои особенные предрасположения», а также противодействующее влияние общественной среды и социального опыта ребенка. Лишь целенаправленное познание данных факторов способно содействовать воспитателю. Так, по утверждению П. Д. Юркевича, природа ребенка, во-первых, будучи «назначенной к развиту», безусловно подчиняется влиянию разумного воспитателя, а, во-вторых, подчиняется тем больше, чем лучше воспитатель познал её [3, С. 8].

Говоря о побуждениях, действующих на ребенка, П. Д. Юркевич закономерно выходит на характеристику самого воспитателя, личность которого должна быть сильной и глубоко нравственной, ибо, если воспитатель относится к выдвигаемым требованиям несерьезно, то и дети будут чувствовать эту разницу и не воспринимать воспитательные воздействия. Своими знаниями и умениями, личностными качествами воспитатель также влияет на личность ребенка, как и при использовании каких-то специальных методов воспитания.

Воспитатель должен в собственном сердце иметь человечности настолько, чтобы постигать все истинное, доброе и прекрасное в окружающих событиях и лицах и питать этой совершеннейшей пищей дух воспитанника. Существеннейшая задача

воспитания, по большому счету, в том и состоит, чтобы сообщить воспитаннику светлый взгляд на жизнь, сделать его сердце трезвым и мужественным и приготовить его на жизненную борьбу, запечатлевая в нем неизгладимыми чертами веру в добро и в Бога. Требуется, подчеркивает П. Д. Юркевич, приобрести большой запас разума, добродетели, веры, морального мужества в годы юности, чтобы достало этого капитала на всю жизнь и особенно на то время жизни, когда предстоят только расходы, лишения и утраты.

При этом, отмечает П. Д. Юркевич, педагог должен уметь выбирать оптимальные воспитательные и обучающие меры для каждого ребенка, соответствующие как его возрасту, так и его нравственному развитию. Так, например, рассуждая о том, как надо ребенку давать знания, он особо обращает внимание на ошибочность практиковавшихся подходов, когда «знания сообщаются в виде совершенно изготовленном, так, чтобы ученику на уроке ничего более не оставалось, как только принять их и сохранить в памяти». В этом случае П. Д. Юркевич сравнивает педагога с дурной няней, которая дает малютке уже пережеванную пищу. И следом выводит один из фундаментальных принципов педагогики: «Успех воспитания определяется не столько тем, что и как много делает учитель, а тем, что и как много делает ученик».

Соответственно данному принципу автор обращает внимание на желаемые и нежелательные методы проведения урока, определяемые тем, насколько и как учитель владеет «дорогим искусством возбуждать учеников к упражнениям и занятиям, которые приучают

их к умственной самодеятельности», т. е. в состоянии обеспечить мотивацию учебной деятельности учащихся.

Таких методов он называет пять, три из которых — нежелательные:

а) если учитель на уроке делает то, что ученики могут сделать сами, дает сведения, которые ученики в состоянии приобрести самостоятельно в силу того, что они относятся к предметам, которые легко можно видеть, осязать, наблюдать и испытывать, то он вредит умственной самодеятельности;

б) если учитель любит в основном устное чтение (да еще и просто чтение по книге), при котором ученики лишь пассивно слушают, и при этом не задают вопросы, не вступают в беседу, то такой урок не благоприятен для умственной самодеятельности;

в) если урок не предполагает никаких домашних заданий, а само занятие не сопровождается самостоятельной работой учащихся, это также не благоприятно для развития умственной самодеятельности. Такие уроки П. Д. Юркевич определяет как пошлые и не заслуживающие со стороны учеников сосредоточенного внимания и напряжения воли [3. С. 158]. Следующие же два метода безусловно рекомендуются педагогам к применению:

г) чем более учитель сообщает сведения, которые учащимся могут пригодиться в скором времени, тем лучше; д) если учитель использует различные варианты повторения учениками заученного — в новых формах, с новых точек зрения, в новом порядке и т. д., — это стимулирует развитие умственной самодеятельности [3. С. 152–153].

Кроме вышеуказанного, добавляет П. Д. Юркевич, для эффективного

умственного развития учащихся важны тон и дух, с какими учитель сообщает ученику сведения. Одни из них могут побуждать, другие подавлять в ученике «бескорыстную любознательность». Так, если учитель проникнут убеждением, что знания — это сродни деньгам, которые хороши потому, что с ними можно иметь удобства в жизни и удовольствия, то он может многие знания сообщить ученику, но при этом не сможет дать главного, того, чтобы ученик продолжил самообразование по выходу из школы. Ничего он не сделает и для того, чтобы в самой школе у учащихся развивалась и крепла данная человеку от природы любознательность. Другой пример, когда для учителя познание имеет цену и само по себе, «как внутренний свет и как истина, без которой дух человека не наслаждается высшею и лучшею жизнью». В этом случае учитель «строг к самому себе: усердие, труд и напряжение видны в его действиях; за свои обязанности он принимается не слегка. Но он сопровождает их выражением светлого настроения и участием, потому что обязанности его дороги для него; сведения сообщаются им не как материал, найденный в магазинах памяти, но как живые движения его духа. <...> Сведения соединяются не только логически, но и симметрически, то сменяясь в потоке времени по определенным правильным интервалам, то расстилаясь в одном умственном пространстве в правильные и изящные образы» [3. С. 156, 159].

П. Д. Юркевич подчеркивает, что учитель, конечно же, обучает детей, когда сообщает им сведения, «но еще больше он обучает их духом и нравственным выражением всей своей

личности, а также совершенством тех форм, в каких он передает сведения» [3. С. 158]. Соответственно, успешность воспитания и обучения во многом связывается П. Д. Юркевичем с достижением воспитателем авторитета, чтобы можно было влиять на личность ребенка своим примером и собственным нравственным совершенством. А авторитет определяется, в первую очередь, любовью, добром и достоинством, которые учитель демонстрирует по отношению к учащимся. Чем более учащийся убеждается, что ему «вообще желают добра, — пишет автор пособия, — тем менее он бывает расположен спрашивать о том, что и зачем полезно изучать ему: он повинуетсЯ без всяких расчетов естественным влечением к любознательности...» [3. С. 157].

Подводя итог рассуждениям об особенностях влияния учителя на детей, в целом о его роли в деле воспитания и обучения, П. Д. Юркевич вполне обоснованно определяет, что «школа, которая не имеет нравственных средств в личности учителя, будет обращаться к внешним побуждениям или поощрениям, как бы это ни было противно истинному духу воспитания» [3. С. 160].

В приведенных материалах требования к учителю оформлены в основном в виде дидактических рекомендаций. Однако они обозначают не просто те или иные методические указания или элементы мастерства, которыми должен овладеть учитель. Они гораздо шире и глубже этого, так как нацеливают учителя на понимание того, какова должна быть система ценностно-дидактических координат в обеспечение развития личности ре-

бенка, каковы в целом должны быть параметры педагогического мировоззрения.

Такова совокупность наиболее общих требований к педагогу, изложенных в первых отечественных книгах по педагогике. Красной нитью через них проходит мысль о том, что педагогике, педагогическому делу надо обязательно специально учиться, научные знания не заменят ни опыт практической деятельности, ни талант. Но в то же время личности педагога должен быть присущ ряд качеств, без которых и научная подготовка, и талант, и способности обеспечат лишь уровень ремесленничества, не более.

Насколько сегодня актуально то, о чем говорилось более ста пятидесяти лет назад? Опыт показывает, все по-прежнему жизненно, востребовано, необходимо! Но насколько реализуемо? В какой-то степени — да! Особенно в части специальной подготовки учителя, формирования знаний,

умений и навыков в области педагогической техники. Но актуальным продолжает оставаться главный вопрос — это требования к личности педагога. И сегодня мы все дальше и дальше от его решения. Как через ЕГЭ можно выявить наличие призвания и любви к педагогическому делу? Как предъявляемые абитуриентом баллы по русскому языку, обществознанию, математике и т. д. позволят определить, что соискатель профессии учителя испытывает любовь к ней, что у него присутствует привычка к точности, всегда одинаковое расположение духа, терпение, «мужественная твердость», что он способен к самопознанию, к познанию других? Как измерить «силу и нравственное выражение всей личности», ведь авторы пособий в один голос говорят: научной педагогике и технике обучения и воспитания научить можно, но это вторично; без личности, без настоящего Духа педагога все обречено на ремесленничество и убогость.

Примечания:

1. Сикорский, И. А. Психологические основы Воспитания и Обучения. Изд. 3-е, доп. / И. А. Сикорский. Киев, 1909.
2. Ободовский, А. Г. Руководство к педагогике, или науке воспитания, составленное

по Нимейеру Александром Ободовским / А. Г. Ободовский. СПб., 1835.

3. Юркевич, П. Д. Чтения о воспитании / П. Д. Юркевич. М., 1865. .



В. А. Возчиков

ОПЛОТ РУССКОЙ ДУХОВНОСТИ, ИЛИ ПОЧЕМУ СОЗДАНИЕ ЭЛЛИНО-ГРЕЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ СТАЛО В РОССИИ ГОСУДАРЕВЫМ ДЕЛОМ

Многие проблемы отечественного образования, активно решаемые в XVIII–XIX веках, по мнению автора, впервые были поставлены в конце XVII столетия, в период создания Эллино-греческой академии. В статье подробно описываются цели и задачи Академии как оплота ценностей православия. Используется подлинный текст «Привилегий», составленных для будущей Академии царем Феодором Алексеевичем.

Ключевые слова: просвещение, богословие, мировоззрение, образование всесословное, русские традиции, философия, ценности православия.

V. A. Vozchikov

The Stronghold Of Russian Spirituality Or Why The Establishment Of The Ellino-Greek Academy Became An Imperial Business In Russia

Many problems of domestic education, actively solved in the 18–19th centuries, in the author's opinion were first raised at the close of the 17th century in the period of the establishment of the Ellino-Greek Academy. The article gives a detailed description of the objectives and goals of the Academy as a stronghold of orthodox values. There is used the original text of "The Privileges" created for the future Academy by the Tsar Fedor Alexeyevich.

Key words: enlightenment, theology, world outlook, all-class education, Russian traditions, philosophy, orthodox values.

Первая Академия, появившаяся в России в конце XVII века, не была высшим учебным заведением не только в нашем сегодняшнем понимании, но и по европейским меркам того времени. Однако по своей значимости это событие с полным правом занимает почетное место в ряду великих образовательных реформ последующих столетий. Многие проблемы, волновавшие русскую образовательно-пе-

дагогическую мысль в XVIII–XIX веках, попытки решения которых мы находим в трудах И. Т. Посошкова, В. Н. Татищева, И. И. Бецкого и других подвижников российского просвещения, впервые были подняты еще до Петровских преобразований, подготовив тем самым определенный фундамент для дальнейшего целенаправленного образовательного строительства.

Правление Алексея Михайловича (1629–1676), а затем Феодора Алексеевича (1661–1682) — пример того, как можно благие преобразования осуществлять постепенно, без революционной «ломки» в духе Петра Великого. Идея высшего образования вызревала в русском обществе неторопливо: первым шагом стала организация в 1648 году царским постельничим Федором Михайловичем Ртищевым «ученого братства», обособившегося в Андреевском монастыре и открывшего там училище «ради Российского рода во просвещении свободных мудростей учения» [1, С. 404]. Примерно через двадцать лет уже не только «верхушка», но и среднее сословие российского общества почувствовало потребность в образовании: в 1668 году москвичи, прихожане церкви св. Иоанна Богослова, подали государю челобитную, где просили разрешить устроить в своем приходе грамматическую школу. Царь и патриарх поддерживали инициативу, и через какое-то время в новом училище уже преподавали греческий язык и партесное пение [2, С. 208].¹ Свои школы основывают Арсений Грек, Епифаний Славинецкий, Симеон Полоцкий...

Словом, русское общество духовно было готово к принятию высшей школы, и достаточно было любого, даже, на первый взгляд, случайного повода, чтобы *предчувствие* первого российского университета стало реализовываться (опять же, постепенно, неторопливо!) в конкретных действиях.

А непосредственный повод случился в 1679-м году (на престоле уже

был Феодор Алексеевич), когда возвратился из путешествия по восточным странам иеромонах Тимофей. Будучи допущенным к царю, он рассказал государю о «притеснениях», которым подвергаются в иноземных государствах благочестивая православная вера и греческие науки. Царь Феодор увидел в этом знак к исполнению Россией своей святой миссии сбережения и продолжения византийских духовно-образовательных традиций и в том же году при активном участии патриарха Иоакима организовал при Московской типографии греческую школу, где начались занятия для первых тридцати учеников [2, С. 215]. Государь и патриарх ревностно опекали свою школу, едва ли не каждую неделю посещали ее, заботились о нуждах учащихся... Заведовать школой поручили иеромонаху Тимофею, учителем же стал ученый грек Михаил (Левендатов). В основу преподавания легли ценности православия и греческий язык.

Новая школа вызвала обостренный интерес в московском обществе: во-первых, за ней стоял царь (а значит, государственные средства!), во-вторых — и это было известно — Феодор Алексеевич в перспективе намеревался преобразовать ее в Академию. Намеревался *изначально*, а не потому, что в процессе работы школы, как полагал Л. Н. Модзалевский, «начатки эллинского учения были найдены недостаточными» [3, С. 339]. На наш взгляд, уже собственно первоначальное название Академии — Эллино-греческая — свидетельствует именно о том, что как раз «эллинское учение» у государя не вызывало никаких сомнений!..

¹ Партесное пение — тип русской и украинской многоголосной вокальной музыки, получивший распространение в православном богослужении в XVII веке и первой половине XVIII века.

Вопрос, кому руководить будущей Академией, был мировоззренческим: от содержания образования в первом российском высшем учебном заведении зависел духовный облик будущей управленческой элиты.

Сразу же после открытия училища при Московской типографии сторонники известного ученого и поэта Симеона Полоцкого стали настаивать, чтобы там преподавался не только греческий, но и латинский язык, однако ходатайство тогдашних «западников» было отклонено. Впрочем, эта победа ревнителей чистоты православной веры не решила проблемы преподавания в будущей Академии. После смерти Феодора Алексеевича (27 апреля 1682 г.) ученик Полоцкого Сильвестр Медведев обращается к царевне Софье с целью ускорения процесса создания Академии, явно рассчитывая на внимание к своей кандидатуре. Твердость проявил патриарх Иоаким, решив не обострять вражду между противоборствующими «партиями» (сторонниками «западного» и «восточного» просвещения), отдав предпочтение какой-либо из них. При этом Иоакиму было важно обеспечить в Академии «греческое» направление преподавания, и он обращается к иерусалимскому патриарху Досифею с просьбой прислать учителей, не сомневаясь, что тот порекомендует ученых, глубоко приверженных православной вере.

Иоаким не ошибся: Досифей отправил в Москву для организации «вы-

сшего училища» братьев Лихудов — Иоанникия и Софрония. С уважением относясь к латинскому знанию, братья с 1685 года стали преподавать в школе при Богоявленском монастыре греческий и латинский языки, грамматику и риторику. Со школой Лихудов слыхась и школа при Московской типографии, в новое учебное заведение приходили за знаниями и москвичи зрелого возраста, и тогдашние чиновники [см.: 2. С. 219]. В 1687 году школа Лихудов стала *Элино-греческой Академией*, «греческий» стиль обучения в которой определяли ученые братья.²

Назначение братьев Лихудов вовсе не было «компромиссом» между подходами к содержанию образования Епифания Славинецкого и Симеона Полоцкого. Иоанникий и Софроний Лихуды прибыли в Москву с конкретной целью — поддержать «славянскую» (иначе — «византийскую», «православную») партию. Ведь их, повторим, направил в русскую столицу иерусалимский патриарх Досифей, который, узнав в свое время об открытии училища при Московской типографии, предостерегал в личном письме царя Алексея Михайловича от «лукавства и прелести» латинского образования: «Еллини бяху святии Отцы, еллински написашеся деяние св. соборов и св. отцев списание и вся святыя церкви книги, и сие есть божественное дело, еже учити христианом еллинский язык, во еже разумети книги православныя веры, якоже писани суть, и познавати толкование их удобно

2 Относительно даты основания первой российской академии до сих пор ведутся споры. Некоторые источники датируют ее основание 1687 годом, когда учебное заведение переехало в собственное специально для него построенное здание — Заиконоспасский монастырь. Другие считают годом основания 1685, когда учебное заведение фактически было создано и начало работу под руководством братьев Лихудов.

и наипаче, дабы отдалены были от латинских, иже исполнены суть лукавства и прелести, ереси и безбожия. Просим святое царство Твое тое училище утвердить и впредь распространити ...» [2. С. 216]. Так что не могли Лихуды отправиться в Москву ради «компромисса» с латинством!..

По этому поводу Л. Н. Модзалевский раздраженно замечает: «... Ученые греки Лихуды несмотря на то, что сами изучали схоластическую науку в Венеции и Падуе, по переселении в Москву были заклятыми врагами всего, что напоминало им Запад, и более русских способствовали умножению недоверия к пришельцам из Киева» [3. С. 339].

«Состав классического обучения при Лихудах, — мы вновь обращаемся к исследованию Л. Н. Модзалевского, — был приблизительно следующий: учение начиналось грамматикой, которую и читали во всех трех классах; первый назывался *infima* и разделялся на два отделения — *inferior* и *superior*; второй класс назывался *media* — средний, а третий *suprema* — **высший**. Изучившим грамматику преподавалась пиитика, потом риторика, наконец — логика и физика. Новопоступившим ученикам первые начала науки сообщали ученики Лихудов, дошедшие до философии. Старших учеников занимали также упражнениями риторическими и стихотворными: так, в 1690 г. они написали приветственную речь патриарху Адриану. По воскресным и праздничным дням ученики академии собирались в аудиторию и слушали проповеди или толкование библейской истории; в известное время они сами вели диспуты между собой и подвергались испытанию в познаниях» [3. С. 340—341].

Когда в 1694-м году Лихудов отстранили от преподавания (по хатайству церковных кругов, усмотревших «вред» в методах и содержании преподавания философии и физики), дело продолжили их ученики — Федор Поликарпов, Николай Головин и Петр Постников, кстати сказать, первый русский доктор наук. И лишь в 1701-м году, при единоличном правлении Петра I, **блюститель** патриаршего престола Стефан Яворский и сторонники европейской учености стали теснить приверженцев «восточного» направления обучения, и Академия, преобразованная во всем по образцу Киевской, получает название *Славяно-латинской*. Из Киева стали приглашать не только учителей, но даже и учеников: известно, что в списках 1704 г. в числе 34 учеников философии Московской Академии оказываются только 3 великоросса, все остальные носили малороссийские и польские фамилии; в преподавании стал преимущественно использоваться латинский язык [3. С. 41]. С 1776-го года за Академией закрепилось название *Славяно-греко-латинская*...

Заслуги царя Алексея Михайловича в развитии российского просвещения должны быть по достоинству оценены. То был действительно великий государь, сумевший оживить умственную жизнь страны западной образованностью, не поколебав при этом идеалы православия, духовно-нравственные традиции русского народа. Не все новшества Алексея Михайловича безоговорочно принимались: звучавшая при дворе европейская музыка многими считалась греховной, равно как и разыгрываемые драматические представления — мис-

терии; коробили коренных москвичей польские одяния певчих, да и само «партесное пение», которое понравилась Алексею Михайловичу, кому-то представлялось отказом от древних заветов... [2. С. 202]. Но перечисленное — всего лишь *элементы* европейской светскости, освежившие патриархальность московского двора. Совсем иное дело — образовательные мероприятия, укреплявшие государство, обеспечивавшие его перспективу.

Государственная мудрость следующего царя — Феодора Алексеевича — проявилась в том, что он понял значение образования для укрепления православной веры, а, следовательно, — Русского государства. В этом смысле он пошел дальше своего отца: если Алексея Михайловича, утвердившего в 1655 году «на славу Божию разными диалекты, Греческим, Словенским и Латинским, учению зде в России бытии» [1. С. 401], интересовало, видимо, преимущественно просвещение как таковое, то для Феодора проблема образования приобретает мировоззренческий характер. Вызовом времени стало усиление распространения европейской учености, что требовало, говоря современным языком, политического решения о степени принятия «латинства» русской духовной культурой. Конечно же, дело было не в формальном выборе языка для преподавания. Как справедливо отмечает С. И. Миропольский, «вопрос о значении греческого и латинского языка являлся вопросом о преобладании византийского или латино-польского влияния в Москве, ставился вопрос о греко-римском или латино-польском образовании». Поэтому, «в сущности, вопрос шел не о языке и цивилизации,

а о православии, которому грозила опасность от нашествия латино-польских идей и стремлений» [2. С. 221].

Государь не стал препятствовать проникновению на Русь западной просвещенности, но принял меры, чтобы сопутствовавшие ей ценности не «ввели в соблазн» православное население. Иными словами, отгораживаться в середине XVII века от Европы было уже неразумно, однако в насаждении ее обычаев на русской почве не виделось никакой необходимости. Потому главной целью создания Академии Феодор Алексеевич полагал охранение и распространение восточной православной веры [1. с. 399]. Следовательно, о том, чтобы отдать управление первым высшим учебным заведением в руки приверженцев западного образования, не могло быть и речи!..

Что есть для страны благо, государь знал твердо, а потому его идеология для россиян была проста и непоколебима: «Злое, да от него уклонимся; доброе же, да ему последствуем» [1. С. 399].

В 1682 году Феодор Алексеевич подписал Привилегии на Академию, согласно которым создавался ряд училищ (корпусов), «по чину Академии» для обучения «юных свободных учений мудрости» [1. с. 401]. Предполагалось, что «благонискусные дидаскалы» станут возвращать в них «семена мудрости, то есть науки гражданския и духовныя, наченше от грамматики, пиитики, риторики, диалектики, философии разумительной, естественной и нравной, даже до богословия учащей вещей божественных, и совести очищение постановити» [1. С. 402].

Основательно эта заявленная проблема синтеза духовных и светских

знаний будет активно обсуждаться в XVIII веке. Так, в «Духовном регламенте» (1721 г.) Феофан Прокопович заявляет не столько о своих религиозных, сколько о светских гуманистических убеждениях и намерениях. Да, основная посылка его рассуждений — повышение уровня церковного служения через высокую образованность священнослужителей, поскольку, если церковь не освещается светом учения, не избежать раздоров, суеверий и всевозможных ересей, то есть неверных толкований священных текстов. [5. С. 46]. Однако «свету учения» Ф. Прокопович придавал более широкий смысл, чем только прояснение сугубо богословских вопросов.

Думается, обобщенно идею Ф. Прокоповича можно выразить следующим образом: церковь должна быть государственным центром, инициирующим широкое распространение просвещения, обретение как религиозной, так и светской образованности. Почему церковь?.. Видимо, потому, что это уже была разветвленная, отлаженная, авторитетная структура, и казалось вполне логичным использовать ее возможности для решения светских государственных задач.

Похоже, что именно церковных иерархов, прежде всего, убеждает Прокопович, когда пишет о пользе учения для церкви и государства, ссылаясь на давнюю традицию единства религиозного и светского образования. Ф. Прокопович напоминает, что многие достойные люди прошлого осваивали как духовное, так и светское образование, потому и нужно следовать этой благой дорогой («И еще бы учение церкви или государству было вредное, то не учились бы сами луч-

шие христианские особы и запрещали бы иным учиться: а то видя, что и учились все древние наши учителя, не токмо священного писания, но и внешней философии, и кроме многих иных славнейшие столпы церковные поборствуют и о внешнем учении») [5. С. 46].

В приведенной цитате обратим внимание на соединение в образовательном процессе Священного Писания и «внешней философии», то есть светского направления. Тем самым Феофан Прокопович говорит о необходимости всестороннего образования как условия всеобщей пользы: «Ибо учение доброе и основательное есть всякой пользы, как отечества, так и церкви, аки корень и семя и основание» [5. С. 46].

Однако, чтобы учение было именно «доброе и основательное» (а иного государству Петра и не надобно!), за его организацией «накрепко наблюдать подобает» — то есть держать процесс образования под постоянным контролем! Кому же быть контролером? Конечно, государству, держащему в своих руках власть! Такова реальность, которую должна учитывать церковь в своей деятельности и руководствоваться государственными интересами, в частности, через духовные образовательные учреждения готовить воспитанников не только к церковному, но и к гражданскому труду.

Однако вернемся к Привилегиям. В этом документе восемнадцать главков, регламентирующих содержание образования и все аспекты жизнедеятельности будущей Академии. Опустим организационно-хозяйственные вопросы, остановимся на положениях, отражающих образовательные идеи того времени.

Руководить Академией (вводилась должность Блюстителя) и преподавать в ней дозволялось благочестивым и от благочестивых родителей рожденным, и воспитанным во православной Христианской восточной вере Российского и Греческого народа. «Греческого же народа тии да будут, иже будут о себе имети о своем в восточной Христианской вере крепком утверждении от православных Патриархов достоверное свидетельство ...» [1. С. 405–406].

Ученым «еретического» вероисповедания преподавание в Академии категорически запрещалось: «А новопросвещенным от Римския веры, и Лютерския, и Калвинския, и иных ересей, приходящим в тех училищах Блюстителю и Учителем, ради веры наша лучшего хранения, весьма не быти: ибо они обыкоша злохитростным образом, тайно ереси своя по малу во ученики вкореняти» [1. С. 406].

Предусмотрел Феодор и как вести себя Блюстителю Академии в отношении литовских и малороссийских ученых, количество которых в то время на Руси существенно увеличилось. «А иже имут в наше царствие из Литовския страны и из Малыя России из иных стран ученые люди, хотящие зде в наших Блюстителем и Учительми быти, приезжати, и о себе поведати, яко они благочестивые, и от благочестивых родителей рожденны и воспитаны в православной восточной вере: и оным без подлинного об них известия, и достоверных благочестивых людей свидетельства

словесем их не верити ...» [1, С. 406–407].

Европейских «просветителей» ждало в России, по меньшей мере, настороженное отношение, тех же, кто не проявит должного уважения к русским традициям, позволит себе усомниться в истинности православной веры, предписывалось «яко негодных здешняго пребывания, царствующаго града выслати за пределы нашего царствия» [1. С. 412].

Принципиально важной представляется глава пятая, объявляющая академическое образование внесловосным и всеобщим: «Сему нашему от нас, Великаго Государя, устроенному училищу бытии общему, и всякого чина, сана и возраста людем, точию православныя Христианския востояныя веры приходящим ради научения, без всякого зазора свободному, в нем всякия от церкви благословенныя благочестивые науки да будут» [1. С. 408]³.

Какие науки русскому государю представлялись «благочестивыми», о том уже сказано выше, запрещалось же преподавание церковью «возбращаемых наук, наипаче же магии естественной, и иных, таким не учити, и учителей таких не имети» [1, С. 408]. За нарушение этого требования наказание предписывалось жестокое — традиционный для борьбы с еретиками костер: «Аще же таковыя Учители (знатоки магии. — В. В.) где обрящутся, и они с учениками, яко чародеи, без всякого милосердия да сожгутся» [1. С. 408]. Запрещалось не только читать или изучать «чародейные», «гадательные» и прочие «бого-

3 О всеобщности, внесловосности образования весьма осторожно, в самых общих чертах будет рассуждать в «Духовном регламенте» 1721 г. Феофан Прокопович. Обязательная учеба, по Феофану Прокоповичу, предстает всем детям священнослужителей! Желательно, чтобы учились и дети «лучших» горожан, что же касается дворян, то в отношении их решение примет только государь [4, С. 50].

хульные и богоненавистные» книги, но даже держать их дома; такому же запрету подвергались «лютерские», «калвинские» и прочие еретические книги — предписывалось «книги еретические сожигати» [1. С. 416].

Феодор Алексеевич прекрасно понимал, как может смутить нестойкие умы «прелесть латинства», а потому решительно укрепляет позиции государства в сфере образования⁴: создав Академию, государь намеревался запретить какое-либо бесконтрольное обучение на дому, особенно же учителям иностранным и иноверным; души подданных должны быть сохранены в православной чистоте, для приобщения россиян истинным знаниям и создается царем и патриархом высшее учебное заведение [1. С. 409]. Последнее планировалось сделать привлекательным не только в образовательном, но и социальном плане: например, денежные долги или «иные какия вины» отцов не должны препятствовать детям в

получении знания (главка седьмая) [см.: 1. С. 409]; если же учителя или ученики совершат какой-то проступок, кроме самого тяжкого («убийственных и иных великих дел»), то судить и определять, если потребуется, наказание за него должны Блюститель Академии вместе с учителями, причем разбирательство вести по внутренним правилам — «по Акадимицкому чину» (главка восьмая) [1. С. 410]; учителя, проявившие добросовестность, старание в обучении юных, могут рассчитывать на особую царскую милость — «... ради их к старости упокоения, пожалованы будут за свидетельством Блюстителя и Учителей за их труды, нашим особым достойным трудам их жалованьем» (главка девятая) [1. С. 411]. Ждала награда и прилежных учеников, которые «имуть быти милостиво пожалованы, в приличные чины их разуму, и наше царское особое воспримут, яко мудрое, щедрое милосердие» (главка десятая) [1. С. 411]⁵.

4 О необходимости государственного присутствия в сфере образования в XVIII веке будет писать, например, В. Н. Татищев. «120. Что в правлении нужное разумеете? Ответ. Сие есть главнейшее и нужнейшее в государстве, чтоб правление всех в государстве училищ такое было, которое б в состоянии находилось все вреды и препятствия ко умножению наук предупредить, а вкрадшиеся отринуть, о сохранении общей пользы прилежать и оную колико удобно умножать. А понеже науки и училища разных качеств и много о всем рассуждения всегда требует, то весьма нужно, чтоб для оного особенное собрание или коллегия учреждена была, которая б всегда на все училища, какого б звания они ни были, внятное надзирание на их порядки и поступки, а ко исправлению и лучшему учреждению власть имела. И для того весьма потребно из главнейших российских как духовных, так мирских хотя по одной персоне, а к тому для помощи несколько посредственных определить, а наипаче таких, которые как в науках неколико знания и охоты имеют, чтоб в ревности и прилежности не оскудевали» [6. С. 131].

5 Значительно позже, уже во времена Петра I, проблему взаимосвязи образовательного уровня человека и его карьерного роста поднимет И. Т. Посошков. Коли «человек школьного учения не принес», рассуждал этот самобытный мыслитель, то пусть не претендует на чин пресвитера или дьякона; а если «кои причетники церковные пожелают пресвитерства, то будут и тридцатилетние в школы и без понуждения прихода учиться и учением своим будут поспешать. И таковые люди годы в два-три научатся могут; понеже себя ради будут поспешати и со охотою учиться имут». По мысли Посошкова, ради собственной карьеры учиться будут быстрее и охотнее! А для особенно способных учеников должно быть предложено углубленное образование, чтобы талантливый ученик мог в перспективе рассчитывать на престижные должности: «И который из них учение грамматическое твердо примет, а летами своими еще млад, то таковых надлежит и риторике поучить, или и философии; и тои не только в пресвитерский сан, но и во Архиерейство будут годны и учителями могут застать» [4. С. 12].

Совершенно иное отношение к тем, кто не проявил в Академии должного старания в освоении «свободных учений» или же просто оказался негоден к наукам по недостатку способностей — такие не могут претендовать на успешную карьеру: «А не научащихся свободным учениям, всяких чинов людей, детей их, разве благородных, в наши Государские чины, в Стольники, в Стряпчие, и в прочие, в ня же от нас Великаго Государя жалуются блаи родные, ни за какие дела кроме учения, и явственных на войнах и в иных государственных, нашия Государския части ко умножению, и государства к расширению соделаний не допущати» (главка десятая) [1. С. 411—412].

В последней — восемнадцатой — главке царь Феодор Алексеевич особо

подчеркивал, что создание Академии дело *государственное*, ибо «нашею царскою казною да строится», и монаршая опека является гарантией русскому образованию «от всяких злоключений, нападений и бедств» [1. С. 418—419]. Под «бедствами», в первую очередь, конечно же, понималась «ересь латинства», которой государь не намерен был давать ни малейших послаблений.

Такова была нравственная установка царя Феодора Алексеевича, однако уже вскоре России предстояли немалые потрясения, ломавшие, в том числе, и казавшееся неизблемым мировоззрение. Приближалось время Петра Первого, выдвинувшего перед образованием, прежде всего, задачи государственной пользы...

Примечания:

1. Древняя российская вифлиофика, содержащая в себе: собрание древностей российских, до истории, географии генеалогии российских касающихся; изданная Николаем Новиковым.... Издание второе, вновь исправленное, умноженное. Часть VI. Москва, 1788.

2. Миропольский, С. И. Очерк истории церковно-приходской школы: от ее возникновения на Руси до настоящего времени / С. И. Миропольский. М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2006.

3. Модзалевский, А. Н. Из истории первоначального развития русской школы / А. Н. Модзалевский // Модзалевский А. Н. Очерк истории

воспитания и обучения с древнейших до наших времен. Часть вторая. СПб.: Алетейя, 2000.

4. Посошков, И. Т. Книга о скудости и богатстве / И. Т. Посошков // Сочинения Ивана Посошкова. Москва, 1842.

5. Прокопович, Феофан. Духовный регламент (отрывки) / Феофан Прокопович // Антология педагогической мысли России XVIII века. М., 1985. С. 46—53.

6. Татищев, В. Н. Разговор двух приятелей о пользе науки и училищах / В. Н. Татищев // Татищев В. Н. Избранные произведения / Академия наук СССР. Институт Истории СССР, Ленинградское отд. Ленинград., 1979. С. 51—132.

Колпачев В. В., Петригина В. А.

История РУССКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЯЗЫЧЕСКИХ И ПРАВОСЛАВНЫХ ТРАДИЦИЙ



Статья обращает читателя к языческим и православным педагогическим традициям Древней Руси и Московского государства, к истории школы и педагогики от времени принятия христианства до конца XVII столетия.

Ключевые слова: история школы и педагогики, педагогическая культура, язычество, православие, общественное и семейное воспитание, процесс воспитания, обучение, образование, диалог педагогических культур.

V. V. Kolpachev, V. A. Petrigina

The History of Russian Education in The Context of Heathen and Orthodox Traditions

The article draws the readers' attention to the heathen and orthodox traditions of Ancient Russia and the Moscow state, to the history of school and pedagogics from the times of Christianity acceptance to the close of the 17th century.

Key words: the history of school and pedagogics, pedagogical culture, heathenism, orthodoxy, public and family upbringing, the process of upbringing, teaching, education, the dialogue of pedagogical culture.

Процесс становления образования на Руси определялся как традициями нашего народа, отражающими его менталитет, так и влиянием более развитых в культурном отношении стран — Византии, Греции, Болгарии.

Задолго до возникновения государственности в славянских племенах сложилась базирующаяся на передаваемом из поколения в поколение опыте система воспитания. Ввиду малочисленности источников сложно представить себе полную картину воспитания древних славян, о ней можно судить по немногочисленным упоминаниям в

произведениях византийских, болгарских и других авторов, результатам археологических раскопок, дошедшим до нас устным преданиям, народному фольклору, сохранившимся долгое время в деревенской среде патриархальных традициям и обычаям.

Можно предположить, что первоначально процесс воспитания осуществлялся в рамках традиций общинно-родового строя и был поручен наиболее уважаемым членам рода. С возникновением и укреплением позиций семьи воспитание постепенно перешло в руки родителей. Ещё на раннем этапе раз-

вития общества воспитание стало носить дифференцированный характер в связи с различием ролей мужчины и женщины в обществе. Доминирующей тенденцией воспитания являлась его направленность на формирование умений необходимых человеку для непрерывной борьбы с враждебными силами природы качеств, а также для противостояния набега чужеземных племен [20. С. 293].

Воспитание проходило в процессе приобщения детей к труду и носило наглядный характер. Ребенок рано становился полноправным участником трудовых процессов, праздников, игр, по мере взросления допускался к различным ритуалам, что в немалой степени способствовало формированию нравственного сознания. Процесс вхождения во взрослую жизнь завершался определенной церемонией, где свое право считаться полноправным членом общины следовало доказать, пройдя ряд серьезных испытаний.

Существенное влияние на воспитательный процесс оказывали верования славян. Язычество, исповедуемое ими, включало поклонение многим богам и божкам, явлениям природы, душам предков. Славяне не просто обожествляли окружающие их леса, реки, озера, животных, но и не отделяли себя от природы, выводя свой род от предка — животного или растения. «Религиозные ценности, — отмечает И. Е. Шкабара, — служили ориентиром в жизни славян, обуславливали нормы и мотивы их поведения и поступков. Все это в свою очередь сказывалось на множестве обрядов и ритуалов, которые складывались в каждом племени и в которых древние славяне выражали не только свои религиозные представления, но и бытовые традиции. Составляя

неотъемлемую основу жизни, обряды сохранялись в древнеславянском обществе на многие века, а с появлением сословий не ограничивались одной социальной группой и относились ко всем слоям населения» [27. С. 40].

За столетия своего существования язычество оказало серьезное влияние на уклад жизни народа, его мировоззрение, культуру, воспитание. Были заложены основы русской патриархальной семьи, явившейся главным институтом воспитания в обществе на протяжении столетий. В каждом доме господствовал хозяин: отец над детьми, муж над женой, старшие дети над младшими. Положение старшего в семье налагало на него серьезные обязанности по защите близких от внешних опасностей, требовало заботы об их благополучии. Старший отвечал перед родом за проступки членов семьи.

Ребенку с детства внушалось уважение к родителям и старшим рода. Особым уважением пользовались пожилые люди, имевшие большой жизненный опыт. Не случайно говорилось в народе, что дед тоже когда-то был чьим-то внуком, но из внука превратился в деда, и, следовательно, каждому человеку суждено пройти тот же путь, а когда он уйдет в другой мир, то станет заступником и покровителем семьи.

Большим уважением пользовались женщины. Особым почетом была окружена женщина, ждущая ребенка и находящаяся под покровительством Мокоши, богини семьи и земледелия. Мать, несомненно, являлась первой воспитательницей детей, именно от нее ребенок получал первые сведения об окружающем его мире, усваивал язык, знакомился с существующими в племени нормами поведения. Она готовила их к защите родного очага [10.

С. 37, 43]. Человека, оскорбившего свою мать, навсегда изгоняли из рода, а проклятие матери считалось самой страшной карой и должно было пасть не только на виновного, но и на его потомство.

Основой жизни славян являлся труд, без которого невозможно было выжить. Каждый был обязан трудиться, чтобы прокормить себя и свою семью, обеспечить ее всем необходимым, создать запасы, потребные в суровое время. Судьба, считали наши предки, может подвергнуть человека столь тяжелым испытаниям, что только его умения и навыки смогут помочь ему выжить, и к этому следует быть готовым. Поэтому трудовому воспитанию уделялось главное внимание. Независимо от состояния семьи, мальчиков учили обращению с оружием, охоте, навыкам земледелия и скотоводства, ремеслам, девочек — умению вести дом, ухаживать за детьми, шитью и т. п. Умельцы пользовались большим уважением, и это играло не последнюю роль в решении бытовых проблем: каждая семья хотела взять для сына в жены хорошую работницу или пристроить дочь за надежного, трудолюбивого человека.

Условием выживания и приспособления к природе была коллективная деятельность, когда вся община, «весь мир» сообща участвовали в решении бытовых, трудовых и военных проблем. Сложившийся на основе этого демократический образ жизни способствовал формированию у древних славян социально-психологической установки природного равенства людей, идеала справедливости для всех.

Накопленный народной педагогикой опыт воспитания нашел свое отражение в произведениях устного народ-

ного творчества. Через колыбельные, потешки, поговорки, сказки перед ребенком раскрывался окружающий его мир, он впитывал нравственные ценности, усваивал нормы поведения. Представления наших предков об идеалах, о принципах поведения, нравственных качествах человека, его долге перед обществом и семьей, основы религиозного, трудового, эстетического воспитания нашли свое отражение в древних былинах и сказаниях. Фольклор «являлся учебником жизни в самом истинном значении этого слова, составляя неотъемлемую часть тогдашнего бытия, с его мудростью и предрассудками, вечными истинами и грубыми заблуждениями» [20. С. 94].

По мере развития общества и его социальной дифференциации воспитание перестает быть единым. Как отмечает А. Н. Джуринский, «у рядовых общинников и ремесленников педагогическим идеалом оставались трудовое воспитание как высшая социальная и нравственная ценность. При этом в ремесленной среде на первый план выдвигалась необходимость наследственного ученичества. Для знатной прослойки особое значение представляла подготовка к ратному делу и руководство общиной» [6. С. 68].

Серьезные изменения в подходах к воспитанию детей и юношества начались с принятием в 988 г. на Руси христианства от Византии. Приобщение к новой религии способствовало вхождению Руси в круг крупнейших держав того времени, содействовало упрочению власти великого князя и консолидации древнерусского общества вокруг единого центра на основе общей идеологии (христианства). В силу этого, введение православия отвечало интересам государственной

политики и активно поддерживалось правящими кругами.

Принятие христианства существенно повлияло практически на все стороны жизни древних русичей. Будучи первоначально религией господствующих классов, городского населения, оно постепенно трансформировалось в форму властвовавшей в обществе идеологии, стало определять психологию и поведение масс, их мировоззрение, взгляды на воспитание и обучение детей. «Древнерусская педагогическая культура, — отмечают А. А. Барабанщиков и В. Н. Иванов, — стала постепенно и последовательно замещаться привнесенной из Византии и адаптированной к российским условиям системой воспитания» [1. С. 13]. С принятием православия наряду с семьей воспитательные функции взяла на себя церковь, на восемь столетий став во главе образования на Руси.

Проводниками христианства и первыми учителями древних русичей стали духовные лица, присланные из Византии и Болгарии. «Плоды древней науки и литературы, — отмечает О. Крыжановский, — живо еще сохранялись в тогдашнем византийском обществе и продолжали воспитывать одно поколение за другим. Что касается Болгарии, то она в X в. была средоточием славянской письменности, полученной от св. Кирилла и Мефодия. Вообще десятый век был веком особенного подъема науки и просвещения в Болгарии, откуда они распространялись и в другие славянские страны» [12. С. 234, 235].

Немногочисленные источники свидетельствуют, что прибывшие в страну священники были людьми просвещенными и образованными, спо-

собными не только преподавать уроки веры, но и основы грамотности. Их основной задачей являлась пропаганда новой религии, внедрение идеологии христианства в сознание масс, борьба с прежними верованиями.

Христианизация населения осуществлялась постепенно, при помощи проповедей и разъяснения основ новой веры, а также посредством обучения детей в школах, создаваемых при церквях и монастырях для детей всех сословий. Начало созданию школ на Руси положил князь Владимир. Школы существовали в Киеве, Новгороде, Курске, Муроме, Переяславле, Суздале, Чернигове и др. городах, что дает возможность предположить, что образование на Руси получило достаточно широкое распространение. О том же свидетельствует факт появления на Руси первых школ для девочек, возглавляемых представительницами княжеских родов [13]. Обучение в этих учебных заведениях включало грамоту, письмо, церковное пение, иногда — греческий язык.

В основе христианской педагогики, в отличие от языческой, лежала книжная культура. Грамотность, овладение навыками письма были необходимы для усвоения религиозных норм, прописанных в священных текстах, знакомства с трудами отцов церкви, переписи богослужебных текстов.

Можно утверждать, что на содержание воспитания русичей повлияли и закреплённые в православии идеи античных педагогов. Приехавшими на Русь священниками, выпускниками школ и грамотными людьми осуществлялись перевод и переписывание священных книг, что считалось тогда богоугодным делом [13]. Так, «Изборник 1076 года» содержит от-

рывки из сочинений известных византийских писателей и ораторов, житий святых, патериков, сборников изречений на морально-нравственные темы. Достаточно широкое распространение среди грамотного населения получили «Толкования евангельских текстов» Оригена, Евсевия, Иеронима, Феофилакта Болгарского.

«Среди писателей ранней патристики, переводы книг которых выполнялись на Руси и чьи религиозные и философские идеи были наиболее популярны у древнерусских книжников, следует назвать Иоанна Златоуста, Василия Великого, Григория Нисского, Иоанна Дамаскина и др., — отмечает И. Е. Шкабара. — Благодаря их творениям древнерусское общество не только приобщалось к христианской вере, но и развивало свои умственные и философские представления, в том числе представления, касающиеся воспитания и обучения детей» [27. С. 90].

По свидетельству летописных источников, помимо дидактических трудов на Русь, благодаря ее тесным контактам с Византией, попадали и другие произведения: византийские исторические хроники Георгия Синкеллы, Георгия Амартола, Иоанна Малалы Антиохийского, сборники популярных и назидательных рассказов и анекдотов. Знакомство русских книжников с этими и другими произведениями, несомненно, повлияло на развитие древнерусской литературы, на столетия определив ее направленность.

Русь в весьма короткий срок прошла путь *ученичества*, и уже в XI в. у неё появились собственные проповедники, своя оригинальная литература, предпосылки для создания собственной христианской педагогики. В основе последней лежали вера в единого

бога, любовь к ближнему, идея христианского братства, человеколюбие, стремление к духовному совершенству, милосердие, терпимость.

Лука Жидята, один из первых русских проповедников, в «Поучении к братии» призывал «веровать в единого бога», что поможет исполнять свой долг, «иметь любовь ко всякому человеку», уметь прощать «брат брату и каждому человеку», осуждал вражду и злопаметность, взывал к милосердию [6. с. 152]. «Если видишь раздетого, или голодного, или от стужи или беды какой страдающего, будет ли то иудей, или сарацин, или болгарин, или еретик, или латынянин, или язычник любой — всякого помилуй и от беды избавь, и не будешь лишен воздаяния от Бога», — писал основоположник монашества на Руси Феодосий Печерский [7. С. 262]. «Древнерусское общество под руководством церкви в продолжение веков прилежно училось принимать и исполнять вторую из двух основных заповедей, в которых заключаются весь закон и пророки, — заповедь о любви к ближнему, — указывал В. О. Ключевский. — Потребность в этом подвиге воспитывалась всеми тогдашними средствами духовно-нравственной педагогики» [11. С. 78].

Идеал человека, в понимании древних русичей, представлен в «Поучении Владимира Мономаха». В основе его лежит любовь к человеку и трудолюбие, базирующиеся на благочестии и христианской вере. В основе благочестия, по мнению Мономаха, должно лежать деятельное начало. Князь считал, что «не отшельничество, не монашество, не строгое постничество» спасает человека, а добрые дела. Он призывал соотечественников к милосердию, человеколюбию, вер-

ности слову; считал долгом выступить в защиту слабого.

От власти имущих Мономах требовал заботы о своих подданных, призывал иметь в сердце страх Божий, смирять свою гордыню, согласно Ветхому завету уважать свою жену, но не давать ей над собой воли, чтить служителей церкви. Князь указывал на необходимость учения, так как ученость приносит не только пользу самому человеку, но и уважение окружающих. Нравственные нормы, выдвинутые Мономахом: почитание старших, трудолюбие и правдивость, бесстрашие в защите родной земли перекликаются с традициями народной педагогики [22. С. 15–18].

Педагогическими идеями проникнуты произведения многих писателей домонгольского периода. Так, митрополит Иларион в «Слове о законе и благодати» доказательно обосновывал значимость древнерусского образования для укрепления государства и для развития его культуры. Славя князя Владимира, крестителя Руси, он прославляет и его предков-язычников Игоря и Святослава, полагая, что героической историей народа можно и нужно гордиться и русский народ ничем не уступает другим народам. В произведениях Кирилла Туровского, Даниила Заточника, Климента Смолятича звучат раздумья об подлинных целях воспитания юношества, выработке у молодежи религиозной нравственности, ответственности за свои деяния, за судьбы Родины.

История древнерусской педагогики свидетельствует, что взгляды на воспитание менялись очень медленно. Связано это было с вековыми традициями, консерватизмом общества и постепенным принятием им христиан-

ских идей. На раннем этапе правомерно говорить о длительном сосуществовании языческих и христианских традиций в воспитании, что было особенно характерно для сельской местности и отдаленных от просвещенных центров регионов, где было сильное неприятие отличающихся от языческих идеалов. Как отмечал А. Я. Гуревич, это выражалось «в установке на старину и во враждебности или недоверии к любому новшеству, неслыханному и, следовательно, не получившему одобрения, консерватизм всей общественной жизни, начиная от способов ведения хозяйства и форм поселения и кончая навыками мысли, господством стереотипа в художественном творчестве» [4. С. 63]. Данное неприятие находило свое выражение в сохранении старинных капищ для поклонения богам, в обычаях языческих празднеств, в суевериях и приметах, в участии населения в восстаниях волхов, в стремлении многих родителей воспитывать детей в прежних традициях. Согласно летописным источникам, когда князь Владимир приказал отправлять детей «на учение книжное», матери плакали, как о мертвецах плачут [21. С. 51].

Можно согласиться с А. А. Липской, утверждающей, что процесс обучения и воспитания в первых русских школах осуществлялся «на основе взаимодействия языческой и христианской культур, содержащих в себе элементы народной педагогики восточных славян и культурного наследия Византии, в том числе опыта античного воспитания и образования» [13].

Постепенно воспринимая христианские идеи, русский народ, по словам П. Ф. Каптерева, «естественно заимствовал то, что ему было более по сердцу, отвечало складу его жизни,

его привычкам и взглядам» [9]. В силу этого на Руси привились педагогические идеи Ветхого завета, соответствовавшие патриархальному устройству русского общества с безграничной властью главы семьи и полным подчинением ему домашних.

Согласно ветхозаветной педагогической доктрине, воспитание детей должно было состоять в абсолютном подчинении детей родителям, лишении их собственной воли, сопровождаться суровыми наказаниями, жестокость которых оправдывалась благом воспитуемых. Основная задача воспитания виделась в формировании нравственных качеств: благочестия, добродетели, кротости и послушания, почитании Бога и служении ему.

Негативное последствие на образование оказало татаро-монгольское нашествие. Были разорены города, сожжены монастыри и хранившиеся в них книги, пришли в упадок школы. Существенно сократилось количество грамотных людей. Стали крайне затруднены связи страны с Византией и Болгарией, служившие источником развития просвещения на Руси: именно оттуда прибывали в страну грамотные церковные деятели, привозились духовные и светские книги. Все указанное привело к снижению культурного и образовательного уровня русского духовенства и, как результат этого, к резкому понижению уровня народного образования.

В период татаро-монгольского нашествия на первый план выступают задачи сохранения русских земель от окончательной гибели, постепенное накопление сил для свержения ига, объединения княжеств в единое государство. Значительно усилилась роль церкви как общерусской объедини-

тельной силы. В проповедях, наставлениях своей паствы, агнографиях, посланиях Русская православная церковь стремилась поддержать верующих, вселить в них веру в будущее, давала нравственную оценку поступков. «Осуждения в письменных произведениях страшились, похвал добились», — отмечал Д. С. Лихачев, подчеркивая значимость церковной оценки для выбора линии поведения в тяжелейший для страны период нашествия татар [19. С. 24].

Единственными местами, где еще в какой-то мере сохранялась книжная культура, были немногие уцелевшие монастыри. Именно они и стали хранителями духовной культуры разоренной страны, сыграв существенную роль в сохранении дела образования. Монахи не только собирали и переписывали уцелевшие рукописи, переводили редкие поступавшие из-за рубежа сочинения, но и выступали в роли наставников, готовя новых служителей церкви и по мере возможности образовывая представителей простого населения.

В образовании периода татаро-монгольского нашествия наблюдалось усиление христианской направленности, звучали призывы к единению на основе общей веры. Целью такого образования было привнесение в душу ребенка христианских ценностей, приобщение его к Богу, укрепление в вере, что должно было способствовать как спасению души воспитанника, так и спасению страны от разорения и гибели. В условиях нестабильности социально-политической жизни и малодоступности школьного образования роль наставника молодежи практически целиком перешла к семье, остающейся единственно устойчивой частью общества. Данные обстоятельства усилили патриархальные основы

воспитания, способствуя тем самым закреплению основ ветхозаветной педагогики в русской традиции.

Среди немногочисленных школ послемонгольского периода особое место занимала школа Нила Сорского. Святитель учил отроков чтению и письму, проповедовал учение о внутренней воздержанности, призывал отказаться от мирских соблазнов, в особенности от «стяжания» («очисти келью твою, и скудость вещей научит тя воздержанию»), запрещал пользоваться плодами чужого труда — иметь слуг, заставлял каждодневно заниматься переписыванием священных книг. Обучая духовному подвигу, опытный наставник призывал учеников к духовному совершенствованию. Не тело, но мысль и сердце, душа и дух — такова истинная почва и ценность просвещения в учении великого старца. Многие из подготовленных Нилом Сорским учеников продолжили дело учителя, сами стали наставниками юношества.

С освобождением страны от татаро-монгольского ига и объединением русских земель вокруг Москвы стала ощущаться необходимость в восстановлении учебного дела. Положение осложнялось тем, что в середине XV в. не существовало Византии, павшей под ударами турок, и не могло идти речи о прежнем мощном культурном влиянии ее на нашу страну. Многие ученые и проповедники погибли, а выжившие бежали на Запад. Не могла оказать помощь и Болгария, попавшая под османское иго. Источник духовного просвещения, ранее основывавшийся на симбиозе православия и основ античной педагогики, прекратил свое существование.

Необходимо было найти культурные центры, которые могли бы со-

действовать возрождающейся стране в деле просвещения. Таким помощником на том этапе мог быть только Запад, с его культурой Предвозрождения и вполне сложившейся системой образования. Но обращение к западноевропейскому опыту проходило очень медленно, в связи с тем, что Московская Русь, считавшая себя преемницей Византийской империи, унаследовала от неё негативное отношение к господствовавшему на западе католицизму.

Иная ситуация складывалась в Юго-западной Руси, которая в конце XIV в. территориально входила в состав Великого Литовского княжества, а после принятия Унии была присоединена к Польше. По свидетельству иностранца Одербона, уже в середине XVI века там имелась разветвленная сеть элементарных школ [12. № 7—8. С. 22]. Развитие образования на юго-западных территориях определяли близость к просвещенной Западной Европе и духовное противостояние влиянию католической церкви. Состояние просвещения в Литве и Польше, не испытывавших тягот татаро-монгольского ига, было значительно выше, чем на Руси, а связь с другими западноевропейскими странами давало возможность шляхте получать образование в университетских центрах Европы.

Для защиты веры и образования высшее русское дворянство постаралось превратить подопечные им церковные учреждения в центры православного образования. Были открыты русские школы в Остроге, Бресте и других городах. Свою роль в развитии православного образования сыграли школы, организованные юго-западными братствами — общинами городских ремесленников, группировавшимися

вокруг монастырей и церквей, находившихся, по сути, на их содержании. Действовали под эгидой православной церкви и ревностно заботились о защите своей паствы от идей католицизма. В Остроге, помимо этого, было организовано издание церковных книг.

Анализ сохранившихся школьных уставов, дошедших до нас учебников, свидетельств современников, трудов историков позволяют сделать определенные выводы о деятельности училищ. Согласно уставам, они являлись всесословными. «Училища в тогдашней Польше, — писал Головацкий о Львовской школе, — были преимущественно для шляхты; наша же школа не исключала любознательно-го юношество всякого положения; в братскую школу принимали детей всякого сословия, убогих «за прости бог, а богатых за розным датком» [3. С. 12—13]. Обучаться в братских школах могли и девочки [18. С. 66—72].

Не представляется возможным определить точные программы обучения, но по уставам Луцкой и Львовской школ можно предположить, что помимо письма, чтения и арифметики ученики изучали греческий язык, риторику и диалектику, латынь [26. С. 219]. Особое внимание уделялось церковным предметам: Священной истории, объяснению Священного писания, святоотеческой литературе, краткому учению о христианской нравственности [26. С. 218—223]. Учительские места в братских школах занимали в основном монахи, сами школы большей частью действовали при церквях и монастырях. Преподавать в школе могли как духовные лица, так и миряне, согласно жалованной братствам грамоте [17].

Введение в школьный курс различных наук, хоть и в ограниченном

объеме, всесословность, доступ к обучению девочек выгодно отличало эти училища от аналогичных школ Московской Руси, в которых образование сводилось к элементарной грамоте даже для представителей знати, а низшие сословия и женщины практически не имели к нему доступа. В лучшую сторону отличалась и организационная деятельность братских школ, где все ученики имели равные права и обязанности, а учителю предписывалось относиться ко всем детям одинаково и учить ласкою, а не наказанием [2, С. 100—101].

Особую роль в распространении образования в юго-западной России сыграла Киево-Могилянская академия, созданная на базе братской школы П. Могилой. Пригласив в коллегию преподавателей, получивших образование в европейских университетах, он существенно расширил курс изучаемых предметов, включив туда латынь, поэтику, философию, физику и др. предметы. Основное внимание уделялось богословию, так как главная цель образования виделась в воспитании человека, хотя и образованного на западный манер, но «крепко сохраняющего и свою веру, и свой язык».

Как отмечал М. И. Демков, «благодаря львовскому, виленскому, а позже киевскому и др. училищам, в юго-западной России начала распространяться западная наука, хотя наука эта была схоластическая. Схоластическая наука стала воспитывать не просто грамотных и начитанных людей, как это было прежде, но ученых, которые способны были понять, оценить, объяснить книгу, защитить истину и отвергнуть заблуждение. Эти ученые стали приводить христианские истины, заключающиеся в разных источниках,

в научные системы. Вместе с богословскими системами начали появляться книги и руководства и по другим предметам знания» [5. С. 138].

В XVI и XVII столетиях сложилась парадоксальная ситуация, когда принципиально не приемлющее католицизма высшее духовенство ввиду намечающегося раскола вынуждено было обратиться за помощью к юго-восточной и во многом прозападно настроенной школе. «Совершенный недостаток училищ, не только для народа, но и для образования пастырей церкви, — писал Макарий в «Истории русского раскола», — распространение невежества и губительных суеверий в народе и самом духовенстве, усилившаяся порча богослужебных книг и многие другие настроения и разногласия в отпевании служб церковных, недостатки и своеволия в церковном управлении и благочинии, крайний упадок нравственности в народе и духовенстве — все это вместе подвигло царя Иоанна Васильевича IV, который после несчастных дней своей юности, хотел быть, как сам выразился, «веры поборником, Богу служителем, славы церкви рачителем» — созвать в Москве собор в 1551 году» [15. С. 143].

Среди поднятых Стоглавым собором проблем большое место заняли вопросы просвещения. В своей речи при открытии собора Иван IV просил у духовенства о «наставлении учением», видя в этом важное условие «устроения всего православного христианства». Участники собора отмечали, что учатся у отцов своих и мастеров (учителей), потому что больше им учиться негде, но родители и мастера сами мало знают, что действующих ранее в городах училищ не

существует, и обучаться больше негде. Собор постановил учредить в Москве и в других городах при домах «добрых священников и дьяконов» школы для обучения книжному письму, чтению, церковному пению и «чести» [25. гл. 26]. Решения Стоглавого собора с одной стороны, высветили назревшую потребность принятия мер со стороны светской и духовной властей к возрождению образования, с другой — свидетельствовали об утверждении узко утилитарного взгляда на образование, стремлении посредством его решить внутренние церковные проблемы и предотвратить раскол церкви.

Не сохранилось свидетельств о реализации решений собора. Несмотря на большое влияние Православной церкви на жизнь русского общества, для воссоздания школ нужны были определенные условия, которых не существовало в середине XVI века. Легко было потерять грамотность, — сложнее было восстановить ее без помощи со стороны более образованного государства, в роли которого ранее выступала Византия. Для открытия училищ в домах бедных священников и дьяконов было совершенно недостаточно принимать «дары и почести по достоинству от родителей», специальных же средств на открытие школ ни государством, ни церковью выделено не было.

Единственными островками, где еще теплилась школьная жизнь, оставались немногие монастыри. Иностранец, побывавший в Русском государстве в 1576 году, писал: «Во всей Московии нет школ и других способов к изучению наук, кроме того, чему можно научиться в самых монастырях; потому из тысячи людей едва найдется один, умеющий читать или писать», и это спустя четверть века после принятых

Стоглавым собором решений. Еще через пять лет, в 1581 году, бывший в Москве Антоний Поссевин указывал: «Нет здесь ни коллегий, ни академий, а есть только кое-какие школы, в которых учатся дети читать и писать» [12. № 5–6. С. 493].

Дошедшие до нас источники во многом противоречивы. В частности, известный представитель религиозного направления в отечественной педагогике С. И. Миропольский указывал на несостоятельность свидетельств иностранцев ввиду ограниченности их круга общения. В своем исследовании «Очерк истории церковно-приходской школы от первого ее возникновения на Руси до настоящего времени» он сообщает об открытии в 1557 году трех школ в монастырях Казанской епархии. Учениками школ являлись крещеные магометане и другие инородцы: черемисы, мордва, чуваша, вотяки, а равно и дети русских, поселившихся в Казанском крае, которых иноки-старцы обучали азбуке, псалтыри, часослову, закону христианскому и русскому языку [16. С. 39–40].

Падение уровня грамотности негативно отразилось на качестве книг, переписываемых в XVI веке **вручную**. Искажения церковного текста приводили к различиям в толковании богослужебных обрядов, служили одной из причин раскола Православной церкви. Для недопущения такого положения и приведения богослужебной литературы к единым образцам Иван IV по совету митрополита Макария открыл в 1563 году в Москве типографию, в которой в 1565 году Иван Федоров и Петр Тимофеев Мстиславец напечатали первую русскую книгу — «Апостол», а затем и «Часослов». Это событие имело про-

мадное значение не только для церкви, но и для развития всего дела образования в Русском государстве. Книга, основной источник знаний, могла в достаточно больших количествах тиражироваться, а значит, расширялся доступ россиян к знаниям, появлялась возможность печатания не только священной и богослужебной, но и учебной литературы.

Положение дел с образованием попытался изменить Борис Годунов, предложивший боярской думе вызывать просвещенных людей из западной Европы и открыть школы для обучения языкам, однако встретил ожесточенное сопротивление со стороны духовенства. «Попы и монахи, — свидетельствовал бывший в то время в Москве немец Бер, — противились сему намерению, объявив, что в России, невзирая на обширное пространство ея, доселе господствовало единонаравие; если же настанет разноязычие, — поселится раздор, и прежнее согласие исчезнет» [23. С. 12–13]. Вопрос об открытии школ как основного средства борьбы с расколом был поднят повторно восточными патриархами перед царем Алексеем Михайловичем в 1666 году во время суда над Никоном. В эти же годы в практику входит выдача царем дозвоительных грамот на открытие славяно-греко-латинских училищ.

В 1679 г. царем Федором Алексеевичем при московской типографии было учреждено училище для русских и греческих юношей в целях доставления им образования, необходимого для противодействия расколу и латинству. В 1682 году Симеон Полоцкий подписал грамоту о преобразовании училища в Московскую духовную академию, однако ее со-

здание задержалось из-за смерти царя и стрелецких бунтов. Лишь в 1685 году по прибытии из Царьграда братьев Иоанникия и Софрония Лихудов, ставших ее руководителями и преподавателями, Московская славяно-греко-латинская академия начала функционировать как учебное заведение повышенного типа. После Лихудов преподавание продолжили их ученики Федор Поликарпов, Палладий Роговской и другие [24]. В эти же годы ростовский митрополит

Димитрий учредил в своем приходе первую духовную семинарию.

В XVIII столетии усилиями Петра I возобладали прозападная направленность в деятельности школы, положившая начало диалогу отечественной и западноевропейской культур на образовательном поле России. Но это была уже иная страница в истории страны. Основы же отечественного образования были заложены ранее, и их следует знать.

Примечание:

1. Барабанщиков, А. В., Иванов, В. Н. История Отечественной и зарубежной педагогики в трех частях. Ч. II. / А. В. Барабанщиков, В. Н. Иванов. Голицыно, 1994.
2. Второй устав Луцкой школы // Памятники Киевской Комиссии. Т. I. Отд. 1. С. 100–120.
3. Головацкий. Начало и действие Львовского Ставропигийского братства / Головацкий. Львов, 1860.
4. Гуревич, А. Я. Средневековый мир: культура безмолвствующего большинства / А. Я. Гуревич. М., 1990.
5. Демков, М. И. История русской педагогики. Ч. 1. Древнерусская педагогика / М. И. Демков. СПб., 1899.
6. Джуринский, А. Н. История педагогики: учеб. Пособие / А. Н. Джуринский. М., 1999.
7. Златоструй. Древняя Русь X–XIII вв.: Сборник / Сост. А. Г. Кузьмина и др. М., 1990.
8. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: Учебное пособие для пед. учебных заведений / Под ред. А. И. Пискунова. М., 2001.
9. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. СПб., 1915.
10. Карамзин, Н. М. История государства Российского / Н. М. Карамзин. Кн. I. М., 1988.
11. Ключевский, В. О. Исторические портреты / В. О. Ключевский. М., 1991.
12. Крыжановский, О. Значение духовенства в истории народного образования в России / О. Крыжановский // Образование. 1895. № 2, 5–6, 7–8.
13. Липская, Л. А. Вариативное развитие отечественного образования. Психолого-

педагогический контекст: монография / Л. А. Липская. Челябинск, 2007.

14. Лихачева, Е. Материалы для истории женского образования в России / Е. Лихачева. СПб., 1896. Т. 1.

15. Макарий. История русского раскола, известного под именем старообрядчества / Макарий. СПб., 1889.

16. Мировпольский, С. Очерк истории церковно-приходской школы от первого ее возникновения на Руси до настоящего времени. — Вып. 3. Образование и школа на Руси в XV–XVII веках / С. Мировпольский. М., 2006.

17. Могилевские Губернские Ведомости. 1847.

18. Памятники Киевской Комиссии. Т. I. Отд. 1. № VIII.

19. Памятники литературы Древней Руси: XIII век. М., 1981.

20. Педагогика народов мира: История и современность. М., 2001.

21. Полное собрание российских летописей. Т. I.

22. Поучение князя Владимира Мономаха детям // Егоров С. Ф. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до великой Октябрьской революции). М., 1974. С. 15–17.

23. Сказания современников о Дмитрии Самозванце. Ч. I. Изд. 2-е. СПб., 1837.

24. Смирнов, С. История Московской славяно-греко-латинской академии / С. Смирнов. М., 1855.

25. Стоглав. М., 1893.

26. Устав Луцкой школы // Демков М. И. Педагогика западноевропейская и русская. Педагогическая хрестоматия. М., 1911. С. 218–223.

27. Шкабара, И. Е. Генезис парадигм воспитания в Древней Руси (VIII – XIV вв.) / И. Е. Шкабара. Екатеринбург, 2007.

В. И. Смирнов



ЦЕРКОВНО-УЧИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК ИСТОЧНИК ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ О РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В СРЕДНЕВЕКОВОЙ РУСИ X-XVII ВВ.

В статье раскрывается специфика историко-педагогического анализа и предлагается характеристика особенностей развития историографии и источниковедения средневекового периода отечественного образования и педагогической мысли.

Ключевые слова: периодизация становления отечественной системы образования и педагогической мысли, источники историко-педагогических знаний, учительная литература в системе источников научной информации о развитии педагогического познания в средневековой Руси, корни противоречий в описаниях и оценках педагогических фактов и явлений, представленных в работах историков педагогики.

V. I. Smirnov

Peculiarities of Historical and Pedagogical Research of the Development of Education and Pedagogical Ideas in Medieval Russia of X-Xvii Centuries

The article discovers the peculiarities of historical and pedagogical analysis, describes the characteristics of development of historiography and source studies of the medieval period in domestic education and pedagogical ideas.

Key words: formation periods of domestic system of education and pedagogical ideas, sources of historical and pedagogical knowledge, teaching literature in the system of information sources on the development of pedagogical knowledge in medieval Russia, roots of contradictions in descriptions and evaluations of pedagogical facts and phenomena presented in works on history of pedagogics.

Почти девять столетий составляет продолжительность периода первоначального становления отечественной системы образования и педагогической мысли, периода чрезвычайно сложного, противоречивого, насыщенного взлетами и падениями страны, ее экономики, культуры и образования.

Специфика и сложность историко-педагогического анализа данного

периода обусловлены следующими обстоятельствами:

1. Хронологические рубежи этой эпохи (в отличие от последующих исторических периодов) столь растянуты, что необходимы особый ракурс и характер ее историко-педагогического изучения и осмысления. Д. С. Лихачев, показывая на историко-литературном материале различия в анализе длительных и относительно корот-

ких исторических периодов, отмечает: «Подходы к определению изменений в пределах десятилетий и в пределах нескольких веков принципиально различны. В первом случае на передний план выступает зависимость историко-литературных изменений от исторических событий, во втором — зависимость литературы от особенностей исторического развития в целом. Для определения первых различий необходимо наблюдение над единичными явлениями литературы, для определения вторых — широкие обобщения огромного материала и суммирование их в характеристиках эпох...» [13. С. 5]

Длительность рассматриваемой эпохи ставит нас перед необходимостью выделения в ее рамках дополнительных внутренних периодов: киевского (X—XIII вв.), московского (XIII—XIV вв.) и периода формирования централизованного российского государства (XVI—XVII вв.). Такой подход к внутренней периодизации данной эпохи принят в общей и педагогической историографии¹.

2. Присущие рассматриваемому периоду система социальных связей и отношений, способ духовно-практического освоения мира и общественное сознание, в котором педагогические представления не были выделены в особую область, отсутствие привычных для современной науки и школы педагогических реалий, форм функционирования образовательной практики, требуют особенно корректного прочтения документов эпохи и их интерпретации. При этом необходимо абстрагироваться от господствующих в современном педагогическом сознании и науке концепций, парадигм, идей, взглядов, установок, зачастую

мешающих адекватному пониманию фактов и явлений, имевших место в далеком прошлом, а также обеспечить соотнесенность архаичных и современных терминов и понятий, обозначавших и обозначающих определенные педагогические феномены. Нельзя в этом плане не согласиться с мнением Э. Д. Днепров о том, что попытки «навязать данной эпохе современный «профессиональный» язык и современное понимание явлений ведут к вольному или невольному ее искажению, к спрямлению исторической перспективы» [9. С. 8].

3. Сложности в освоении историко-педагогического материала эпохи вызваны не только вполне объяснимой ограниченностью источниковой базы, но и недостаточной разработанностью методики изучения источников по истории школы и педагогики. Отмечая низкую культуру работы исследователей с историко-педагогическими источниками, В. Я. Струминский еще в 1938 г. писал: «Как правило, историк педагогики пользуется уже исследованиями, готовыми материалами и не только не производит самостоятельных исследований, но игнорирует те исследования, которые над данным материалом произведены другими научными работниками, например историками литературы. Поэтому даже те памятники, которые так или иначе стали известны историку педагогики, включаются им в свой научный инвентарь без учета той историко-литературной работы, которая над этим памятником уже произведена, и без организации новой, дополнительной. Воздерживаясь от этой сложной и достаточно трудоемкой работы, историк педагогики тем самым искусственно

¹ Выделять с учетом предмета нашего исследования этап, предшествующий началу книгопечатания в России (1565 г.), и этап, связанный с развитием книгопечатания, мы сочли нецелесообразным, поскольку, как известно, в XVI—XVII вв. наряду с печатной книгой в России были широко распространены книги рукописные.

задерживает свою дисциплину на той примитивной стадии развития, которая мешает ей превратиться в настоящую науку и подрывает доверие к ней у тех, кто ее изучает» [17. С. 122–129].

За шестьдесят лет изменения в этой сфере произошли не очень существенные: об этом свидетельствует Э. Д. Днепров, констатируя в 1989 г., что в настоящее время еще «только формируется корпус источников, ...только начинается их осмысление, теоретическая разработка принципов, путей и методов исследования...» [9. С. 10].

4. Существенно затрудняют историко-педагогический анализ и традиционные противоречия в описаниях и оценках педагогических фактов и явлений, представленных в работах историков педагогики.

Корни этих противоречий восходят к дореволюционной историографии, когда возникли два лагеря — западников и славянофилов, выражавших полярно противоположные точки зрения на уровень культуры и образованности в древней и средневековой Руси.

Западники (В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Е. Е. Голубинский, Н. Ф. Каптерев, П. Ф. Каптерев и др.) утверждали о практически полной безграмотности и невежестве населения, тогда как славянофилы (М. И. Демков, Н. А. Лавровский, С. И. Миропольский и др.), напротив, идеализировали древнерусскую образованность. В сущности, это был спор не столько о прошлом, сколько о будущем России, о том пути развития, который ей предстояло избрать. Дискуссия о качестве отечественного образования в прошлом и о его перспективах не прекратилась до сих пор.

Изодной историко-педагогической работы в другую перекоачивают выводы и суждения сторонников той или иной концепции (так, например, было

с выводами о наличии множества организованных училищ в Древней Руси, почерпнутыми из книги Н. А. Лавровского), приобретающие в силу многократной повторяемости статус некоего непреложного факта. Между тем, исследования показывают, что нередко такие выводы были сделаны на основе субъективной, более того — пристрастной интерпретации текста источника, т. е. факты подгонялись под воззрения.

5. Наметились две противоположные тенденции и в решении вопроса о степени самобытности отечественного образования и русской педагогической мысли: историки смежных областей науки, будучи ориентированными на компаративные исследования при оценке тех или иных явлений педагогической действительности древней и средневековой Руси, в частности, древнерусской учебной литературы, подчеркивают существование устойчивой системы взаимосвязей и взаимозаимствований отечественной и зарубежной педагогики и школьной практики. Историки педагогики в связи с неразработанностью методологии и методики сравнительных историко-педагогических исследований, а также в силу сознательной установки на изучение традиций народной педагогики акцентируют проблемы национального своеобразия, национальных корней тех или иных педагогических идей древности и средневековья [9. С. 8].

В немалой мере проблема оценки степени взаимопроникновения и взаимовлияния отечественной и зарубежной педагогической культуры осложняется все тем же противостоянием сторонников апологетической (славянофилы) и скептической (западники) точек зрения. В этом противостоянии-споре зачастую не факты становятся критерием истины (вывода), а истина (вывод, позиция, убеж-

дение) выступает критерием подбора подтверждающих ее фактов.

6. Спорным остается вопрос о роли церкви в развитии образования и педагогической мысли. Нередко оценка роли церкви носила и носит отчетливо выраженный конъюнктурный, политически и идеологически ангажированный характер: ее влияние и значение то преувеличивались, то, напротив, беспартийно отрицались. В значительной мере эти оценочные деформации были обусловлены, с одной стороны, тем, что изучение истории школы и педагогики изначально оказалось прерогативой церкви, неизменно подчеркивавшей свое «первородное» значение в сфере образования, с другой — воинствующим атеизмом, порождавшим нередко сугубо отрицательное отношение ко всему, что с церковью было связано.

В этом плане оптимальным было бы признание того обстоятельства, что в педагогической реальности рассматриваемого периода народные традиции и христианское мировоззрение с его восприятием «мира как школы» были взаимосвязанными и взаимодополняющими факторами воспитания. В их «диалог-конфликте» и протекала реальная, социально и идеологически многослойная воспитательная практика в различных ее видах и формах.

В конце XIX в. появляются первые обобщающие работы по истории русской школы и педагогики, в которых определенное внимание уделялось и периоду древней и средневековой Руси. Наиболее значимыми были труды М. И. Демкова и П. Ф. Каптерева, немалый интерес представляют также работы Е. Н. Андреева, Е. В. Григорьева, К. В. Ельницкого, И. Е. Забелина, В. О. Ключевского, И. А. Лавровского, С. И. Миропольского, В. Н. Перетца, М. П. Погодина, А. И. Соболевского и др.

М. И. Демков, опираясь на концепцию И. А. Лавровского, предпринял попытку собрать воедино «немногие ценные факты, разбросанные в специальных исследованиях», «дать им систему и порядок» [7. С. 285, 290]. М. И. Демков охарактеризовал древнерусскую школу и педагогику весьма идиллически, при этом некоторые его выводы, заимствованные у И. А. Лавровского [11, 12], позднее воспроизводятся во многих историко-педагогических работах.

Напротив, П. Ф. Каптерев в целом рассматривал средневековый период отечественного образования как исключительно темный, невежественный. Резко критикуя И. А. Лавровского, С. И. Миропольского, И. Е. Забелина, Е. Е. Голубинского и других сторонников апологетического взгляда на историю древнерусского образования, характеризуя их суждения как «сплошную историческую фантазию» [10. С. 35], П. Ф. Каптерев категорически утверждал, что никакого серьезного образования и педагогики в России вплоть до конца XIX в. не было, более того никакой педагогической системы русский народ самостоятельно создать не мог, а потому «будучи не в состоянии создать самостоятельную систему воспитания, русский народ, естественно, заимствовал то, что ему было более по сердцу, отвечало складу его жизни, его привычкам и взглядам» [10. С. 1].

Значительный интерес в плане исследования проблем развития образования и педагогической литературы в средневековой Руси представляют работы А. И. Соболевского [16] и П. В. Владимирова [4].

В послереволюционный период в работах Б. Д. Грекова, М. Н. Громова, А. А. Зимина, Д. С. Лихачева, Б. А. Рыбакова, М. Н. Тихомирова, В. Л. Янина и др. проблемы древне-

русского образования в той или иной мере отражены в контексте общих политических, экономических и социально-культурных процессов, определявших ход отечественной истории.

Заметный вклад в развитие педагогической историографии рассматриваемого периода внесли историки педагогики В. П. Андрианова-Перетц, С. Д. Бабишин, Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, Б. В. Сапунов, Ф. И. Сетин, Р. А. Симонов, В. Я. Струминский, М. В. Сычев-Михайлов и др.

Следует отметить, что историки педагогики долгое время недооценивали рассматриваемый этап развития отечественного просвещения, несмотря на то, что В. Я. Струминский еще в 1938 г., предостерегая от этой недооценки, отмечал, что древнейший период истории нашей педагогики «кладет известные основы» всему ее дальнейшему развитию, «намечает определенные перспективы» этого развития [17. С. 119].

Существенное отставание истории педагогики в изучении образования и педагогической мысли Древней Руси проявилось в ограниченности проблемного поля значительной части историко-педагогических работ, в отсутствии крупных, обобщающих исследований, дающих целостную концепцию древнерусского просвещения.

В зачаточном состоянии остается методология исследования истории древнерусского и средневекового образования. Именно в области историко-педагогической медиовистики, где особенно необходимо взаимодействие со смежными науками, в наибольшей мере проявился и традиционный изоляционизм историков педагогики, который начал складываться еще в середине тридцатых годов прошлого столетия [8. С. 16–17].

Авторы историко-педагогических

исследований, посвященных этому периоду развития образования, в основном концентрировали свое внимание на изучении «книжного обучения», которое представляет собой несомненно важный, но не единственный компонент средневековой педагогической культуры. Как отмечал советский историк-медиевист А. Я. Гуревич, «в обществе, подавляющая часть которого оставалась неграмотной, письменность не служила ни единственным, ни даже определяющим средством человеческой коммуникации... Огромная масса духовных ценностей циркулировала в средние века, не будучи зафиксирована на пергамене или, в более позднее время, на бумаге» [6. С. 19].

Вместе с тем, рассматривая в качестве предмета исследования «книжное обучение» в древней и средневековой Руси, большинство авторов упускали из виду такие важные, но все еще практически неизученные проблемы, как подготовка учителей и источники педагогического знания: некое исключение составляли лишь исследования С. Д. Бабишина [1], Ф. Панахина [14. С. С. 109–115] по проблемам подготовки педагогов, Б. В. Сапунова [15], Г. И. Вздорнова [3] по древнерусской литературе.

Недостаточная теоретико-методологическая оснащенность историко-педагогических исследований Древней Руси не единственная причина значительного отставания данной области педагогической историографии. В неменьшей степени оно обусловлено крайне ограниченной источниковой базой этих исследований, общей неразработанностью историко-педагогического источниковедения, в частности методики изучения источников по истории школы и педагогической мысли рассматриваемой эпохи.

Источниковедение Древней Руси зародилось в XVIII в., когда вооб-

ще начинается научная разработка русской истории. В. Н. Татищев, М. В. Ломоносов, М. М. Щербатов, И. Н. Болтин, Г. З. Байер, Г. Ф. Миллер осуществили обработку большого количества источников, на основе которых были созданы различные редакции истории Российского государства, в том числе древней и средневековой. С развитием исторической науки в XIX в. круг вводимых в научный оборот источников расширялся, разрабатывались новые аспекты в историковедении.

Первая публикация источников, представлявших подборку памятников древнерусской педагогической мысли, была подготовлена Н. А. Лавровским [12]. И лишь более чем через полвека после издания его работы появилась новая публикация памятников, осуществленная В. В. Бушем [2]. Здесь на более высоком археографическом уровне были изданы как уже известные произведения, так и новые источники. Позже вышло в свет несколько хрестоматий, включавших в себя и памятники Древней Руси, но их набор был невелик, публикации не отличались научностью, так как преследовали только учебно-ознакомительные цели. В целом, следует отметить, что для историковедения второй половины XIX в. ведущим был позитивистский подход к источникам, имеющий целью выяснение достоверности фактов без анализа причин их появления, без выявления их взаимосвязей. Преодоление позитивистского подхода проходило крайне медленно.

В послереволюционный период было осуществлено научное издание многих древнерусских памятников: азбуки И. Федорова 1574 и 1578 гг., «Букваря» Кариона Истомина 1694 г. и ряд других публикаций, при-

чем не только учебной литературы, но и памятников светской и церковной письменности, имеющих огромное значение для анализа и характеристики развития педагогической мысли феодального периода.

Во второй половине XX в. были открыты новые источники, в т. ч. берестяные грамоты, заставившие пересмотреть многие устоявшиеся воззрения на древнерусское просвещение. Обширные материалы, раскрывающие воспитательные идеалы того времени и специфику становления педагогической мысли в древней и средневековой Руси, представлены в многотомных изданиях «Исследований по истории русской литературы XI—XVII вв. (ТОДРЛ² — 70—80-е гг.)», «Памятников литературы Древней Руси» (80-е гг.), а также в «Антологии педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV—XVII вв.».

Новые подходы, наметившиеся в последние годы в изучении науки и культуры средневековья, расширение круга источников, применение современных научных методов и технологий их исследования позволяют по-иному подойти к истории школы и просвещения, углубить ее проблематику, увеличить объем историко-педагогического знания.

Как уже отмечалось, количество письменных источников по истории средневекового периода крайне ограничено, причем значительная их часть не имеет аналогов, что не позволяет, в частности, подтвердить достоверность и объективность содержащейся в них информации. Для объективной оценки полученных данных необходимы «не только особые знания, но и особый «исторический слух», чтобы услышать то, о чем говорит памятник, а не то, что исследователю хочется услышать» [8. С. 20].

Источники по истории школы и

педагогики Древней Руси — это летописи, литературные памятники, фольклор, учительная литература (религиозно- и этико-дидактические тексты, представленные в форме поучений, «слов», наставлений), агиографические произведения, учебные книги, воспоминания и записки соотечественников и иностранцев, произведения эпистолярного жанра.

В историко-педагогических исследованиях принято разделение всех источников на две большие группы. К первой группе относятся источники, в которых отражены основные воспитательные идеи, педагогические представления и идеалы; ко второй — источники, характеризующие историко-педагогические реалии (формы и способы обучения, учебные заведения, подготовка учебной литературы, грамотность населения и т. д.). Каждая из групп имеет свою источниковедчес-

кую специфику: в первой приоритет остается за источниками литературными, во второй преобладают источники археологические и археографические (памятники письменности и делопроизводства) [5. С. 123].

Особым видом источника для характеристики древнерусской школы и педагогической мысли является учебная литература, в которой достаточно определенно отражены цели, содержание и способы обучения. Анализ учебных книг помогает понять методику обучения, показывает процесс становления и развития педагогической мысли. Особый интерес в учебных книгах представляет то, что сегодня в теории учебника принято называть аппаратом организации усвоения: предисловия и послесловия, оглавления, пометы (записи на полях), предназначенные для учеников и учителей.

Примечания

1. Бабишин С. Д. Основные тенденции развития школы и просвещения в Древней Руси (первая половина XIII в.). — Авт. дис. ... докт. пед. наук. Киев, 1985.
2. Буш В. В. Памятники старинного русского воспитания. К истории древнерусской письменности и культуры. — Пг., 1918.
3. Вздорнов Г. И. Искусство книги в Древней Руси. М., 1980.
4. Владимиров П. В. Древнерусская литература Киевского периода, XI—XIII вв. — Киев, 1901.
5. Геллерштейн Л. С. Педагогические представления в отечественных литературных памятниках // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVIII в. М., 1989. С. 123.
6. Гуревич А. Я. Проблемы средневековой народной культуры. М., 1981. с. 19.
7. Демков М. И. О древнерусском воспитании // Педагогический сборник. 1895. № 10. С. 285, 290.
8. Днепров Э. Д., Кошелева О. Е. Историография и источники древнерусской образованности и школы (Днепров Э. Д. Историография) // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. М., 1989. С. 16—17.

9. Днепров Э. Д. Введение // Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. М., 1989. С. 8.
10. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. 2-е изд. — Пг., 1915. — С. 35.
11. Лавровский Н. А. О древнерусских училищах. — Харьков, 1854;
12. Лавровский Н. А. Памятники старинного воспитания // Чтения в обществе истории и древностей российских (ЧОИДР). 1861. № 3.
13. Лихачев Д. С. Развитие русской литературы XI—XVII вв.: Эпохи и стили. Л., 1973. С. 5.
14. Паначин Ф. Г. Развитие просвещения и подготовка учителей на Руси (XI—XVII вв.) // Сов. педагогика. 1980. № 8. С. 109—115.
15. Сапунов Б. В. Книга в России в XI—XIII вв. Л., 1978.
16. Соболевский А. И. Образованность Московской Руси XIV—XVII вв. СПб., 1892; его же — Переводная литература Московской Руси XV—XVII вв. СПб., 1903.
17. Струминский В. Я. О разработке истории педагогики Киевской Руси // Сов. педагогика. 1938. № 5. С. 122—129.

История ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



О. С. Гладкова

О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ И ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ГЕРМАНИИ

Система повышения квалификации в Германии прошла долгий и сложный путь своего исторического развития. Во все времена содержание и характер образования определялись насущными требованиями общественного производства, развития экономики, состоянием и потребностями прогресса.

Ключевые слова: система повышения квалификации; зарубежное образование; этапы становления.

O. S. Gladkova

On Professional Qualification and Improvement of Qualification of Teachers In Germany

The system of improvement of qualification in Germany has gone a long and difficult way. The contents and character of pedagogical education has always been defined by the current demands of society, economy and industrial progress.

Key words: system of improvement of qualification; foreign education, stages of development.

Анализ зарубежных и отечественных источников по данной проблематике показал, что исторические аспекты становления и развития системы повышения квалификации педагогических кадров в Германии стали предметом исследований немецких ученых Ф. Винтерхагера [20], Б. Дашнера [7], Е. Клера [6], У. Креля [17], П. Крюгера [18], А. Флориана [9], Е. Фурмана [11], Г. Хека [14].

Вопросы зарождения и развития системы повышения квалификации учителей в России и за рубежом в последние десятилетия привлекают внимание многих исследователей. Одними из первых обратились к этой проблеме Э. М. Никитин [3] и А. П. Ситник [4].

Анализ работ отечественных и немецких исследователей позволяет утверждать, что система повышения

квалификации в Германии, прежде чем она сложилась в современном виде, прошла долгий и сложный путь своего исторического развития. Во все времена содержание и характер образования определялись насущными требованиями общественного производства, развития экономики, состоянием и потребностями прогресса.

Немецкие ученые Х. Альтрихтер [4], Х. Беркмиллер [5], М. Гейзе [15], Р. Фур [10], Р. Хамахер [13], М. Керрес [16], рассматривавшие исторические аспекты функционирования системы повышения квалификации педагогических кадров в Германии, отмечают, что само явление зародилось в середине XVIII века. Его возникновение вызвано тем, что народные учителя осознали острую необходимость повышения своей профессиональной компетентности и углубления знаний, так как в это время учителя народной школы, как правило, не имели специальной подготовки или имели очень слабую подготовку и обучали детей лишь элементарному чтению, письму и счету. Решение данной проблемы ускорялось благодаря созданию специальных организаций школьных учителей. Были изданы инструкции, предусматривающие все мельчайшие подробности относительно жизни и научной деятельности учителей. Согласно этим инструкциям, каждый педагог был обязан посещать уроки своих коллег, беседовать друг с другом и ежемесячно посещать педагогические советы.

В XVIII веке в Германии в основном завершился начавшийся еще в XVII столетии процесс перехода контроля над школами от церкви к

государству. Как известно, в 1716—1717 гг. в протестантской Пруссии королевским указом было введено обязательное образование, что было подтверждено и конкретизировано в специальном документе «Общие правила относительно начальных школ». В нем подчеркивалось, что «основным требованием для хорошей школы является компетентный и добросовестный учитель», и определялось, что учителями могут быть только квалифицированные благочестивые люди, обладающие необходимыми знаниями и педагогическими умениями, являющимися собой пример для подражания, готовящие детей быть счастливыми в земной жизни и обрести вечное блаженство в будущем. На должность учителя могли назначаться лица, сдавшие квалификационный экзамен. Сельские и городские школы могли открывать и содержать люди, получившие разрешение на учительство [1].

В 1763 году в Пруссии был введен школьный регламент, который определял различные аспекты работы народной школы. В этом документе затрагиваются также вопросы подготовки учителей. В частности, в регламенте сформулированы определенные требования, предъявляемые к учителям: на учительские должности могли назначаться только люди, достаточно подготовленные, которые могли служить примером детям во всех отношениях. Главным требованием к кандидату было наличие глубокой религиозности, которая должна была воспитываться и у всех детей. При назначении нового учителя предлагалось устраивать ему проверку умений вести урок и петь.

В 1774 г. Иоганн Герхард Базедов (1724–1790)² считавший, что для реформы образования нужны учителя и книги, которые создают учителей, издал фундаментальное иллюстрированное «Элементарное руководство». Его первой частью была «Книга о методе» — руководство по педагогике для родителей и учителей, второй — «Элементарная книга». В «Элементарном руководстве» сформулирован узко утилитарный идеал образования христианина-патриота посредством наглядного и занимательного воспитания. Ребенок должен был получать полезные для жизни знания, заниматься физическими упражнениями, овладевать навыками ручных работ, посещать мастерские и мануфактуры. Руководство предназначалось для представителей всех христианских конфессий и европейских наций.

В первой половине XIX века теоретическая и практическая деятельность Фридриха Адольфа Вильгельма Дистервега (1790–1866) явила собой поворот к новому пониманию многих педагогических проблем, обогатив классические идеи природосообразности воспитания с учетом новейших данных как о человеке в целом, так и о физиологии, психологии, философии, социологии. Достоинство педагогических воззрений Дистервега, прежде всего, состоит в блестящей интерпретации и популяризации идей Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцци, деятелей немецкого Просвещения и немецкой классической философии.

Основной педагогический труд Ф. А. Дистервега — «Руководство к образованию немецких учителей». В дидактическом плане Дистервег обратил особое внимание на решающую

роль личности учителя в реализации задач образования, зависимость методов обучения от специфики предмета и применяющих их учителей, взаимосвязь материальной и формальной цели образования. В данном руководстве он рассматривал преподавателя как основную фигуру в воспитании: «Учитель, образ его мыслей — вот что самое главное во всяком обучении и воспитании».

Развитие детской самостоятельности в процессе обучения, вооружение учащихся знаниями Ф. А. Дистервег мыслит лишь при руководящей роли учителя. Как и Я. А. Коменский, он придает большое значение в обучении четко разработанному учебному плану и хорошему учебнику, но в отличие от чешского педагога он подчеркивает, что, в конечном счете, успех обучения определяется учителем, а не учебником или методом.

Хороший учитель должен в совершенстве владеть своим предметом и любить свою профессию и детей. Надо, чтобы на уроке царил атмосфера бодрости, чтобы энергичное преподавание будило умственные силы учащихся, укрепляло их волю, формировало их характер. Учащиеся все время должны чувствовать, что они двигаются вперед. Хороший учитель, указывает Ф. А. Дистервег, твердо и неуклонно проводит свои воспитательные принципы, никогда не отступает от них. Учитель постоянно работает над собой. Только при этих условиях он выработает в детях упорство в овладении знаниями и разовьет в них умение преодолевать встречающиеся на их пути трудности. Он говорит о воспитательном значении сильной воли учителя, который должен иметь

твёрдый характер. Строгий и требовательный учитель должен быть в то же время и справедливым, только тогда он может завоевать авторитет со стороны своих учеников. Он должен быть гражданином, иметь прогрессивные убеждения и гражданское мужество.

Огромное значение Ф. А. Дистервег придавал систематической работе учителя над собой. Обращаясь к учителю, он пишет: «Ты лишь до тех пор способен содействовать образованию других, пока продолжаешь работать над собственным образованием...». Ф. А. Дистервег давал учителям ряд ценных советов в отношении их самообразования, рекомендовал им в первую очередь приниматься за труды, связанные с их учебным предметом, и в то же время указывал, что учителю надо знать историю, литературу, а также все время следить за вновь выходящими работами по педагогике, психологии и методике. Ф. А. Дистервег придавал большое значение вооружению учителей практическими педагогическими умениями и навыками.

Ф. А. Дистервег заслуженно признан «учителем немецких учителей». Правительством Германии учреждена медаль его имени, которой награждаются лучшие учителя и деятели народного образования. Многие ученые, занимающиеся изучением истории развития немецкой системы образования и педагогического образования в частности, подчеркивают, что работы Дистервега имели большое значение для развития педагогического образования в Германии.

Вершинами развития педагогической мысли XIX века стали идеи

немецкой классической философии, творчество И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарта.

Иоанн Фридрих Герbart (1776—1841) постоянно подчеркивал, что педагогическая работа проводится успешнее, если ей предшествует овладение педагогической теорией. Он говорил, что педагогу нужны широкие философские взгляды, чтобы повседневная кропотливая работа и ограниченный индивидуальный опыт не суживали его горизонта.

Искусство воспитателя приобретается учителем в повседневной педагогической деятельности, и тем быстрее, чем глубже и основательнее устроена им теория воспитания, считал Герbart. Изучая педагогическую теорию, воспитатель не может, конечно, вооружиться на будущее готовыми рецептами для различных ситуаций, он готовит самого себя к правильному восприятию, пониманию и оценке явлений, с которыми он встретится на педагогической работе. Овладение педагогической теорией дает учителю возможность избежать ошибок в оценке воспитанников, стимулов и мотивов их поведения, значения и сущности их поступков; его питомцы не смогут тогда «поражать и запугивать своего воспитателя удивительными загадками».

И. Ф. Герbart стал основоположником формального классического школьного образования, которое включает в себя упорядоченность, системность, основательность. В своих трудах он связывает воедино философию, психологию, педагогику, этику, эстетику, определяет структуру урока.

Система повышения квалифика-

ции учителей в современном понимании, по мнению Б. Дашнера [7] и П. Крюгера [18], сформировалась в Германии в начале **XX века, когда появились первые институты повышения квалификации учителей (1919–1923 гг.)**. В период экономической и политической нестабильности в Германии остро ощущалась потребность в высококвалифицированных педагогических кадрах, а полученное педагогическое образование оказывалось недостаточным. Поэтому в данный период государство проявило значительный интерес к проблеме повышения квалификации педагогических кадров.

В период Веймарской республики (1919–1933 гг.) были предприняты попытки повысить уровень теоретической и практической подготовки учителей народных школ. Кроме того, конституция Веймарской республики закрепляла положение о единой подготовке учителей народных школ на территории всего государства.

В этот период возникла необходимость повышения уровня и качества общего и профессионального образования, что было обусловлено, прежде всего, усилением конкуренции между капиталистическими державами, необходимостью модернизации производства и повышения производительности труда. Капиталистический уклад экономики предъявлял новые, более высокие требования к уровню образования и личностным качествам работников. Рынок труда нуждался в повышении квалификации работника на базе широкого и основательного общего образования [1].

С установлением фашистского режима (1933 г.) управление образованием в Германии стало полностью

централизованным и подчиненным Имперскому министерству народного просвещения и пропаганды. Элементы самоуправления и демократической инициативы снизу были уничтожены, в учебных заведениях проводилась политика расовой дискриминации, утверждались принципы фашистской педагогики.

В период существования ГДР (1949–1990 гг.), как отмечают многие немецкие исследователи (например, Е. Фурман [10], Ф. Винтерхагер [20]), повышение квалификации учителей было систематическим и массовым. Отсутствовала существенная разница между понятиями «повышение квалификации учителей» (**Lehrerfortbildung**) и «переподготовка, переквалификация учителей» (**Lehrerweiterbildung**). Повышение квалификации рассматривалось как профессиональная обязанность учителя, каждый педагог должен был систематически повышать свою квалификацию, посещая уроки других педагогов с целью обмена опытом, а также участвуя в педагогических чтениях.

Немецкий ученый В. Шониг предлагает следующие хронологические рамки развития и становления системы повышения квалификации педагогических кадров в Германии после Второй мировой войны. Он условно разделяет этот период на два этапа: **I этап (1945–1965 гг.) — восстановление системы повышения квалификации; II этап (1965–1980 гг.) — становление системы повышения квалификации учителей в период проведения реформы педагогического образования в ФРГ [19].** Данные временные рамки становления и развития системы повышения квалификации

выделяют также Г. Хек и М. Шуриг [14].

Следует заметить, что система повышения квалификации учителей начала возрождаться в условиях ликвидации послевоенной разрухи, восстановления экономики в государстве и в процессе дальнейшего ее ускоренного развития. В этот период происходит популяризация и поднятие престижа профессии учителя, повышение социального статуса педагога, расширение блока психолого-педагогических дисциплин, переход от «затренированности» поведения и передачи методических «рецептов» к наблюдению и научному анализу школьной действительности.

Второй этап становления системы повышения квалификации, по В. Шонигу, М. Шуригу, Г. Хеку, начинается с середины 60-х гг. XX века. Основу социально-экономической политики Германии этого периода исследователи связывают с укреплением системы «социального рыночного хозяйства», увеличением государственного регулирования экономики; усилением государственного контроля в области ценовой политики; введением различных социальных программ. На фоне этого отмечалось ухудшение возрастной структуры населения, увеличение сроков обучения, нехватка рабочих рук различного уровня квалификации. Все это вызвало необходимость активизировать поиск, разработку и применение эффективных средств развития производства, чему также способствовали требования трудящихся о повышении заработной платы; усилившаяся конкуренция с европейскими странами; сокращение производства. Это привело к сниже-

нию уровня производительности труда. Попытки восстановить прежние темпы развития не принесли успеха. Усилился приток иностранных рабочих, негативную роль сыграла дестабилизирующая государственная политика в середине 60-х годов [19].

Вторая половина XX века в Германии — это период проведения реформ педагогического образования. Их анализ показал, что реформы были обусловлены возникшей необходимостью повышения академического уровня подготовки учителей и ориентированы на переход от учителя, способного лишь воспроизводить рецептурные методические установки, к учителю, способному анализировать социальную и школьную действительность и оптимизировать свою педагогическую деятельность. Меняются учебные планы, программы высших педагогических учебных заведений в сторону увеличения личностноориентированных форм и методов обучения студентов. Начинают активно вводиться новые курсы, расширяющие блок психолого-педагогического цикла.

Важным этапом развития системы повышения квалификации учителей в Федеративной Республике Германия стала организация в 1962 году Центрального института повышения квалификации педагогических кадров в Штруверсхофе (федеральная земля Бранденбург), который занимался вопросами руководства и организацией повышения квалификации учителей по всей стране.

У. Клер в своих работах отмечает, что в 70-х гг. XX века повышение квалификации педагогических кадров в Германии стало рассматриваться как третья фаза педагогического образо-

вания. Этот период характеризуется многочисленными попытками внесения изменений и совершенствования учебных программ. Исследователи данного процесса, в частности Р. Мейер, указывает на то, что период реформы 60—70 гг. можно обозначить как расцвет политической и научной работы объединений, конъюнктуры квалификаций и бум публикаций, касающихся вопросов школьной реформы. В 80-е гг. начинается период восприятия учителя как личности, последующий этап связан с эрой компьютеризации. Для этого периода характерна интеграция психолого-педагогических дисциплин в обществоведческие и философско-теологические курсы, а также в теорию и практику. Увеличивается количество часов самостоятельной работы, что способствовало самореализации, самоидентификации, самоопределению, самоанализу и развитию творческих способностей будущих учителей. В этот период расширяется сеть семинаров, учебных центров и курсов, готовящих педагогов: семинары Вальдорфской школы, школы Монтессори, получили широкое распространение на территории ФРГ [6].

С середины 70-х гг. XX века стали активно практиковаться педагогические или учительские тренинги (*Lehrertraining*) как особая форма повышения квалификации педагогических кадров в Федеративной Республике Германия. Д. Крузе дает следующее определение понятию «учительский тренинг»: «Абстрактно *учительский тренинг* можно характеризовать как форму организации деятельности в процессе индивидуализации профессионально-педагогической подготовки. При этом тренинг

направлен на развитие личностных и профессиональных качеств личности будущего учителя посредством актуализации знаний в устойчивые психические образования: умения, навыки, качества, реализуемые в процессе возобновляемого упражнения отдельного действия в условиях: индивидуализации, систематичности, повторяемости, возрастания нагрузки и рефлексивной оценки результата» [9].

Б. Юргенс определяет педагогический тренинг, как «мероприятия, направленные на повышение профессиональной компетенции как будущих учителей, так и работающих в настоящее время педагогов». При этом они преследуют разные цели — от развития отдельных педагогических способностей воспитателей до формирования их устойчивого педагогического мышления. Содержание тренингов включает индивидуальную работу по анализу педагогической проблемы; работу с группой коллег по решению поставленной поисковой задачи; проведение деловой игры; создание методических рекомендаций.

Педагогический тренинг позволяет анализировать работу коллег и, что более актуально, осуществлять самоанализ, который дает возможность увидеть положительные и отрицательные моменты в своей педагогической деятельности и скорректировать некоторые личностные качества.

По мнению многих немецких ученых, дискуссии, которые велись вокруг внутренних и внешних школьных реформ, а также споры о повышении качества педагогического образования не оказывали поначалу никакого влияния на систему повышения квалификации учителей. Лишь в 70-х гг.

XX века в ходе решения вопросов, связанных с развитием учебных программ, остро встала проблема повышения квалификации педагогических кадров в Германии. Государством выделялись средства на исследование различных аспектов развития системы повышения квалификации учителей. По инициативе Немецкого образовательного совета начали открываться региональные педагогические центры. Дискуссии вокруг учебных планов в этот период подтолкнули немецких исследователей к рассмотрению личности учителя не только как адресата учебного материала, а, прежде всего, как партнера на различных этапах протекания учебного процесса.

С середины 80-х гг. XX века особое значение приобретает внутришкольное повышение квалификации учителей. У. Клер, делая ретроспективный анализ становления немецкой системы повышения квалификации учителей, приходит к выводу, что «эта система прошла сложный путь своего развития — от учительской взаимопомощи в союзах до общественной необходимости» [6].

И. Плат и И. Грауденц выделяют следующие виды повышения квалификации учителей в ГДР:

1. Основные программы повышения квалификации педагогов (*Grundkurse*), где большое внимание уделялось марксизму-ленинизму, педагогике и психологии.

2. Предметные курсы (*Fachkurse*), где рассматривались вопросы методики преподавания конкретного предмета.

3. Специализированные курсы (*Spezialkurse*) были ориентированы на углубленное изучение отдельных областей науки [12].

Основные и предметные курсы повышения квалификации учителей в ГДР проводились на муниципальном уровне, а специализированные — на окружном уровне или в Центральном институте повышения квалификации учителей. Йорг Фурман отмечает, что каждый учитель должен был участвовать в одном из этих курсов один раз в пять лет: одну неделю во время зимних каникул, либо две недели в период летних каникул [11].

Ф. Винтерхагер указывает также на то, что учителя в ГДР, помимо курсов повышения квалификации, должны были заниматься самообразованием в период школьных каникул или участвовать в дистанционных курсах повышения квалификации ежегодно. Характеризуя систему повышения квалификации учителей в ГДР, Ф. Винтерхагер отмечает, что «...повышение квалификации педагогических кадров в ГДР было лучше структурировано в административном и организаторском отношении. Взаимная мотивация и контроль играли при этом большую роль. Тем не менее, в ГДР существовали такие формы повышения квалификации учителей, как обмен опытом на педагогических чтениях и предметные кружки, которые могли бы найти успешное применение в работе по повышению квалификации в ФРГ или хотя бы частично» [20].

В 1990 году произошло объединение Германии, и с этого периода ГДР прекратила свое существование. С начала 90-х гг. XX столетия и до настоящего времени повышение квалификации педагогических кадров в ФРГ стало выступать как неотъемлемая часть непрерывного образования.

В июне 1999 года было подписа-

но совместное соглашение европейских министров образования «Зона европейского пространства высшего образования», получившее название Болонской декларации. Дата подписания данного соглашения считается началом процесса создания единого европейского пространства высшего образования. Подписав эту декларацию, Германия, как и другие участники процесса, приняла на себя обязательства по реформированию национальных образовательных систем в соответствии с требованиями, предъявляемыми к участникам данного процесса. Это обстоятельство обусловило значительные изменения в национальной образовательной системе Германии и, как следствие, в процессе подготовки учителей.

Изучение и анализ документации, регулирующей процесс повышения квалификации педагогических кадров в Германии позволяет нам констатировать тот факт, что повышение квалификации учителей после объединения Германии ориентировано на постоянное расширение курсов и образовательных программ, на обновление отдельных компонентов учебного процесса, активизацию методической работы с учетом требований времени.

Служащие организаций и преподавательский состав, осуществляющие процесс повышения квалификации учителей в Германии, ставят перед собой следующие задачи: научить педагога управлять своей деятельностью, мыслить тактически, перестраиваться согласно изменяющейся ситуации, а также критически оценивать свою педагогическую деятельность.

Образовательный процесс носит динамический и вместе с тем изменчи-

вый характер. По своей природе преподавательская деятельность является творческой и требует от учителя постоянного профессионального совершенствования. Для этого в Германии создаются для учителей возможности для развития методических и дидактических умений и навыков, что позволяет доносить опыт отдельных учителей до широких педагогических кругов, коллегиально обсуждать и обновлять воспитательные навыки учителей. Процесс повышения квалификации педагогических кадров в Германии осуществляется на высоком организационном и методическом уровне.

Современная система повышения квалификации представлена большим разнообразием традиционных и инновационных форм совершенствования профессионального мастерства школьных учителей: учебные курсы, различные семинары, внутришкольные мероприятия по повышению квалификации, кооперативные мероприятия для школ, дистанционное повышение квалификации, мастер-классы, курсы переквалификации, педагогические конференции, учебные мастерские, педагогическая супервизия, модерация, «модель непрерывного тренинга», «Гамбургская модель», секвенции.

Ретроспективный анализ развития процесса подготовки учителей в Германии в различные периоды позволил сделать вывод о том, что основными историко-педагогическими условиями данного процесса стали: становление и развитие системы школьного образования; развитие науки и укрепление связи педагогики с философией, социологией, психологией; совершенствование законодательной базы в сфере образования.

Примечания:

1. Корнетов, Г. Б. История педагогики. Введение в курс «История образования и педагогической мысли» / Г. Б. Корнетов. М.: УРАО, 2003. 296 с.
2. Никитин, Э. М. Зарубежный опыт повышения квалификации педагогических кадров / Э. М. Никитин. М.: Знание, 1995. 84 с.
3. Никитин Э. М. Модернизация учреждений повышения квалификации педагогических кадров в 80-90-е годы XX века / Э. М. Никитин, А. П. Ситник // Методист. 2004. № 2. С. 2—8.
4. Altrichter, H. Entwicklungsperspektiven der Lehrerfortbildung: Einige Überlegungen / H. Altrichter // Schule und Leben: Lehrerfortbildung in der Zukunft. Bildungsplanung im Umbruch. 1992. Sondernummer 2. S. 59—65.
5. Berk Müller, H. Regionale Lehrerfortbildung in Bayern unter besonderer Berücksichtigung des im Volks- und Sonderschulbereich angewandten Organisationsmodells. Akademiebericht: Lehrerfortbildung in Bayern. Infrastruktur—Didaktik—Bilanz—Perspektiven / H. Berk Müller. — Dillingen : Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, 1990. 250 S.
6. Cloer, E. Geschichtliche Entwicklung der Lehrerfortbildung in Deutschland bis 1945 / E. Cloer // Institutionalisierte Lehrerfortbildung. Konzepte, Modelle und ihre Praxis. 1980. Heft 8. S. 13—37.
7. Daschner, P. Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung / P. Daschner // Handbuch Lehrerbildung. 2004. Heft 3. S. 290—301.
8. Dumke, A. Die Lehrerfortbildung in der Bundesrepublik / A. Dumke // Institutionalisierte Lehrerfortbildung. Konzepte, Modelle und ihre Praxis. 1980. Heft 8. S. 78—94.
9. Florian, A. Blended Learning in der Lehrerfortbildung. Evaluation eines onlinegestützten, teambasierten und arbeitsbegleitenden Lehrerfortbildungsangebots im deutschsprachigen Raum : Dissertation Zur Erlangung des Doktorgrades / A. Florian. Augsburg, 2008. 346 S.
10. Fuhr, R. Lehrerfortbildung zwischen Professionalisierung und entschultem Lernen / R. Fuhr // Die Deutsche Schule. 1980. Heft 72 (11). S. 668—675.
11. Fuhrmann, E. Lehrerfortbildung in den neuen Bundesländern. Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern / E. Fuhrmann. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997. 320 S.
12. Graudenz, I. Lehrerfortbildung vor und nach der Wiedervereinigung: Erfahrungen, Wirkungen, Erwartungen. Eine Befragung von Grundschullehrkräften in Brandenburg / I. Graudenz, I. Plath. Baden-Baden : Nomos Verlagsgesellschaft, 1995. 320 S.
13. Hamacher, P. Aufgaben der zentralen Einrichtung des Landes Nordrhein-Westfalen für die Lehrerfortbildung / P. Hamacher // Bildung und Erziehung. 1980. Heft 33 (4). S. 289—291.
14. Heck, G. Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung: Theoretische Grundlagen und praktische Verwirklichung in Deutschland nach 1945. Wege der Forschung / G. Heck, M. Schurig. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1982. 380 S.
15. Heise, M. Professionelles Lernen jenseits von Fortbildungsmassnahmen / M. Heise // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2007. Heft 10 (4). S. 513—531.
16. Kerres, M. Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung / M. Kerres // Internet: <http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/files/eq-wirkungen-kerres.pdf> (Stand: 14.10.2007).
17. Kröll, U. Geschichte, Entwicklungen, offene Fragen: Institutionalisierte Lehrerfortbildung / U. Kröll // Erziehung. 1977. Heft 10 (1). S. 48—52.
18. Krüger, P. Lehrerfortbildung: Voraussetzungen, Möglichkeiten, Grenzen / P. Krüger. Oldenburg : M1 Verlag GmbH, 1978. 170 S.
19. Schöning, W. Schulinterne Lehrerfortbildung als Beitrag zur Schulentwicklung / W. Schöning. Freiburg im Breisgau : Lambertus, 1990. 340 S.
20. Winterhager, F. Lehrerweiterbildung in der DDR. Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung Fachgruppe Erziehungswissenschaft: Vol. 30. Pädagogische Berufe in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik / F. Winterhager. Berlin : Duncker & Humblot, 1990. 370 S.



Южанинова Е. В.

ЦЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ГЕРМАНИИ КОНЦА XVIII – НАЧАЛА XIX ВВ.

В статье рассматриваются взгляды на цель воспитания выдающихся представителей педагогической мысли Германии конца XVIII – начала XIX веков – философов-идеалистов И. Канта, И. Г. Фихте, Г. В. Гегеля и классиков немецкой литературы И. Г. Гердера, И. В. Гете, Ф. Шиллера, Жан-Поля, оказавших существенное влияние на становление буржуазного немецкого национального воспитания. Размышления философов и писателей о цели воспитания, определение воспитательного идеала подготовили оформление данной философско-педагогической категории в немецкой классической педагогике.

Ключевые категории: Воспитание, образование, педагогическая мысль, цель воспитания, нравственное воспитание, национальное воспитание, воспитательный идеал.

E. V. Uzhaninova

The Purpose of Up-Bringing in German Pedagogy of XVIII-XIX Centuries

The article reviews opinions of German outstanding pedagogues of late XVIII – early XIX centuries on the purpose of up-bringing. Among them are idealists (I. Kant, I. Fichte, H. Hegel), representatives of classical German literature (I. Herder, I. Goethe, F. Schiller, Jean-Paul), who influenced considerably the development of national German bourgeois up-bringing. Their thoughts have contributed to the development of this philosophical-pedagogical category in German classical pedagogy.

Key words: up-bringing, education, pedagogical thought, purpose of up-bringing, moral up-bringing, national up-bringing, up-bringing ideal.

Проблема определения цели воспитания всегда занимала центральное место в совокупности научно-педагогических проблем. В этой связи интерес представляет педагогический опыт Германии конца XVIII – начала XIX вв. Данный исторический период

был особенно важным для развития педагогической мысли Германии, которая представляла собой в это время единый философско-литературно-педагогический комплекс, ставший системным идейно-теоретическим фундаментом становления современной педагогики.

Расцвет педагогической мысли в русле классически-идеалистического духовного движения, являясь неотъемлемой частью общего подъема немецкой культуры, пришелся на неблагоприятные социально-педагогические условия, характеризовавшиеся серьезными изменениями в жизни общества, связанными с переходом от феодальных отношений к капиталистическим, большими социальными потрясениями (Французская буржуазная революция, наполеоновская оккупация, освободительные войны). Наметившийся социально-экономический подъем сдерживался господствовавшей в стране феодальной конституцией, политической реакцией и, прежде всего, территориальной раздробленностью Германии. Поэтому развитие школы и педагогической мысли в начале XIX в. актуализировались борьбой за объединение нации и создание единого государства. Педагогическая мысль отражала тем самым историческую масштабность и значимость происходивших социальных и педагогических процессов.

Усилиями выдающихся философов, государственных деятелей, религиозных мыслителей, ученых, деятелей культуры, разрабатывавших образовательную проблематику, происходило постепенное формирование суммы педагогических идей и взглядов, затем в результате осмысления и обобщения педагогического опыта, предшествовавшего и современного, возникали педагогические концепции и теории, составлявшие широкую педагогическую мысль. По словам немецкого философа, главы баденской школы неокантианства В. Виндельбанда (1848–1915), поэзия и философия «стали, в сущности, единственными общими жизненными интересами

немецкого народа того времени» [3. С. 298].

В. Виндельбанд был убежден, что «все начатое в духовной деятельности XVIII в. англичанами и французами было завершено в Германии и там возникла та эстетически-философская система образования, которая в духовном отношении определила в этой стране последние десятилетия XVIII и первые десятилетия XIX веков» [3. С. 298]. При этом под «системой образования» философ понимал педагогическую мысль, охватывавшую «величественное развитие, которое ведет от Клопштока и Лессинга до конца деятельности Гете и Гегеля, — в интеллектуальном отношении самое великое время немецкой, можно, пожалуй, даже сказать, культурной европейской жизни, время высокой духовной зрелости и свободы» [3. С. 298]. Поскольку в это время педагогика в Германии еще только выделялась в самостоятельную отрасль научного знания, шел процесс взаимодействия всех социокультурных сфер, в первую очередь философии и литературы, обратимся в данной статье к педагогическим идеям немецких философов и писателей — классиков.

Наиболее существенным фактором развития педагогической мысли конца XVIII — начала XIX в. стали педагогические взгляды представителей немецкой классической философии И. Канта, И. Г. Фихте и Г. В. Гегеля. Следует подчеркнуть идейно-теоретическую близость этих философов, их взаимовлияние и преемственность в решении многих проблем своего времени. Немецким философам-идеалистам принадлежала наиболее заметная роль в разработке прогрессивных педагогических идей.

Во главе философов, идеи которых воздействовали на развитие педагогики, стоит Иммануил Кант (1724—1804), который относится к тем ученым, которые первыми утвердили педагогику в качестве учебного предмета в университете. Исходным пунктом его педагогики стало выдвигание цели воспитания личности в ее целостности, подразумевающей системность всех сфер личности: «мотивационно-ценностной, нравственно-практической, интеллектуально-познавательной, исключительно только в своем единстве придающих личности позитивно-творческий, созидательный характер» [Цит. по: 1. С.103]. Однако, в первую очередь, воспитание должно было, по И. Канту, обеспечить нравственное развитие личности. При этом «дети должны воспитываться не для настоящего, а для будущего, возможно лучшего состояния человечества, т. е. соответственно идее человечества и всему его назначению» [9. С. 589]. Только при условии признания и соблюдения этого принципа можно ожидать для людей лучшего будущего, считал мыслитель. В данном утверждении, таким образом, проявляется прогностическая функция образования.

Одной из задач воспитания, в понимании И. Канта, является дисциплина, которая должна выводить человека из животного состояния, подчинять ребенка определенным законам. Философ считал дисциплину отрицательной стороной воспитания (положительная сторона — обучение) [9. С. 586]. При этом согласимся с мнением Б. М. Бим-Бада, акцентировавшего внимание на следующей мысли И. Канта: «Самое главное — постоянно помнить, что дисциплина не есть рабс-

тво. Ребенку должно всегда давать чувствовать, что он свободен, и свободен именно так, чтобы не стеснять свободу других. Отсюда — необходимость в ограничении свободы» [2. С. 30]. Таким образом, одной из наиболее трудных задач воспитания, вытекающей из понимания И. Кантом целей воспитания, является «соединение подчинения закону — му принуждению со способностью пользоваться своей свободой» [9. С. 593], т. е. задача воспитания свободной личности, обладающей чувством собственного достоинства и сознательно налагающей на себя обязанности члена общества.

Проблему целесоопределения в воспитании, поставленную И. Кантом, развивал далее Иоганн Готлиб Фихте (1762—1814), который всю жизнь занимался педагогической деятельностью. Цель образования человека, по И. Г. Фихте, есть культура, т. е. упорядочение всех сил для достижения возможно полной свободы. «Подчинить себе все неразумное, овладеть им свободно и согласно своему собственному закону — последняя конечная цель человека» [13. С. 487]. Это деятельное стремление к свободе есть единственно возможное определение человека. Все, что не предпринимает человек, должно быть только средством к достижению этой конечной цели, в противном случае его деятельность будет лишена разумности. Динамичное понятие свободы придает ходу мыслей философа большой этический пафос и педагогическую направленность. Хотя конечная цель человека недостижима, человек должен приближаться к ней до бесконечности: в «усовершенствовании до бесконечности», по И. Г. Фихте, и заключается истинное назначение разумного и свободного человека, который должен стремиться к избавле-

нию от принуждения природы и стать самостоятельным и самостоятельно действующим [13. С. 488].

Приоритетное значение философ придавал задаче нравственного образования (также он его называл нравственным воспитанием), непосредственной подготовкой к которому является умственное образование. Умственное образование, подчеркивал И. Г. Фихте, не является первой и самостоятельной целью, а только средством, которое должно помочь нравственному воспитанию ребенка [16. С. 624–628].

В свою очередь, в структуре нравственного воспитания на первое место И. Г. Фихте выдвигал национальное воспитание немецкого народа. Теорию национального воспитания он изложил в работе «Речи к немецкой нации» (1807–08) — своем главном педагогическом и дидактическом произведении. Не столько оружие, сколько нравственное воспитание народа, по мысли И. Г. Фихте, могло стать средством к освобождению от власти французских завоевателей. «Полное изменение существующей системы воспитания — это то, что я предлагаю, как единственное средство, которое сможет сохранить существование немецкой нации» [12. С. 617].

Следует отметить, однако, что формирование национального духа и патриотических воззрений уже в ту эпоху порой приводило к крайностям, выходившим за рамки разумного, и толкало на проповедь национализма, который расцвел в период реакции (после немецкой буржуазной революции 1848 г.). В дальнейшем искажение действительного содержания идеи национального единства в философии И. Г. Фихте имело место в национал-социалистической литературе в период господства нацизма (1933–1945).

Между тем, провозглашенные И. Г. Фихте первые идеи национального воспитания соответствовали в целом всей эстетически философской педагогической мысли Германии начала XIX века, которая, по оценке В. Виндельбанда, была «по своей глубочайшей сущности общечеловеческой и космополитической» [3. С. 315]. Как писал дальше В. Виндельбанд, «И. Г. Фихте недаром считал подъем немцев и создание собственного государства их долгом по отношению ко всему человечеству... Эта идея национальности была обоснована и прочувствована нравственно так глубоко, что не имела ни малейшего отношения к потребностям национального эгоизма, к удовлетворению желания власти и честолюбия, а, наоборот, основывалась существенным образом на этическом чувстве долга, идее гуманности и осталась заключенной в ней» [3. С. 315]. Таким образом, претворение в жизнь с помощью государственной системы образования идеи И. Г. Фихте о высоком назначении немецкой нации, явившейся в период борьбы с Наполеоном выражением общественного протеста, было для Германии начала XIX века **важным** историческим предвидением.

Высшей целью воспитания, в соответствии с принципами философии И. Г. Фихте, является этическое воспитание характера, т. е. нравственное воспитание воли, потому что от нее зависят конечные результаты духовного развития. И. Г. Фихте подчеркивал приоритет воли над интеллектом, веры над знанием: «Это стремление к добру само собой с необходимостью может стать основой доброй воли воспитанника» [12. С. 620]. Воспитание воли должно пробуждать в ребенке любовь к добру и обращаться к его са-

мостоятельности. Следует отметить очень сильное влияние этого учения И. Г. Фихте в Германии, которое вышло за пределы XIX века. Однако понятие воли, данное И. Г. Фихте, в дальнейшем получило совершенно иное истолкование, например, у А. Шопенгауэра. Сходство лишь формальное: ибо сущность воли у И. Г. Фихте — стремление к преодолению чувственных склонностей, а у А. Шопенгауэра — стремление к их удовлетворению. Воля И. Г. Фихте — это добрая воля, воля к осуществлению добра, воля А. Шопенгауэра — это слепое стремление, не имеющее никаких моральных характеристик. Мыслитель требовал подчинить свою волю высшему началу — нравственному закону. Только тогда действия индивида будут нравственными. Таким образом, И. Г. Фихте отличал незаконную волю от воли нравственной. Положение о нравственном воспитании воли, выдвинутое И. Г. Фихте, приемлемо и в современной системе воспитания, являясь одной из задач нравственного воспитания подрастающего поколения, в основе которого лежат общечеловеческие ценности, непреходящие моральные нормы, выработанные людьми в процессе исторического развития общества.

В ряду немецких философов-идеалистов особое место занимает Георг Вильгельм Фридрих Гегель (1770—1831), творчество которого стало мощным толчком в развитии самых различных областей современной ему науки, в том числе и в развитии педагогической теории.

Будучи профессиональным педагогом (из 30 лет своего педагогического стажа 7 лет он работал домашним учителем, 8 лет — учителем и директором гимназии, 15 лет — преподавателем и

в конце жизни ректором Берлинского университета), Г. В. Гегель усматривает цель воспитания в том, чтобы «сделать человека самостоятельным существом, т. е. существом со свободной волей», «духовным, разумным существом», когда он приобретает «знание и желание всеобщего» и способность подчинять свои цели всеобщим целям [5. С. 82]. Философ абсолютизирует «всеобщее разумное начало в человеке» [5. С. 82]. Поэтому долг человека заключается в том, чтобы «поднять свое отдельное существо до своей всеобщей природы — образовать себя» [4. С. 61]. Следует отметить то глубокое социально-философское значение, которое Г. В. Гегель придавал понятию «образование»: это формирование человека, восхождение к культуре, приобщение к социуму. Таким образом, в вопросах воспитания и образования Г. В. Гегель занимал противоположную позицию по отношению к Ж.-Ж. Руссо: речь идет уже не о природной, а о культурнойсообразности.

Образование, по мнению Г. В. Гегеля, должно быть теоретическим и практическим. Теоретическое образование, позволяя человеку выйти за пределы непосредственного созерцания, формирует «умение воспринимать объекты в их свободной самостоятельности, без субъективного интереса» [4. С. 62], узнать «границы своей способности суждения» [4. С. 63]. Практическое образование требует, чтобы человек при удовлетворении своих «естественных потребностей и влечений проявлял благоразумие», необходимое для «самосохранения» [4. С. 64]. Практическое образование, способствуя выходу человека из естественного состояния, освобождению от него, помогает ему углубиться «в свое призвание», с которого нужно «снять форму внешней необходимости» и

«выбрать свою судьбу свободно» [4. С. 65]. Тем самым оно позволяет человеку реализовать свои интересы и потребности. Философско-педагогическое творчество Гегеля можно рассматривать как теоретическую и практическую основу формирования целостного способа мышления, воспитания моральных и эстетических чувств и нравственной воли человека. Выдвигая в своих педагогических взглядах цель всестороннего развития личности в контексте культуры человечества, Г. В. Гегель призывал к формированию образованного гражданина как свободного члена общества.

Таким образом, воспитательный идеал для представителей немецкой классической философии заключался во всесторонне развитой, гармоничной личности, которая признавалась, тем самым, абсолютной педагогической ценностью, связанной с ее индивидуальностью, уникальностью, определяющими неповторимый путь ее нравственного развития, поэтому философы-идеалисты выдвигали цель воспитания личности в ее целостности. Приоритетной являлась задача нравственного воспитания, все остальные задачи воспитания (умственное, эстетическое, национальное) носили подчиненный ей характер.

Период конца XVIII — начала XIX вв. был для Германии временем расцвета литературы. При всем различии талантов классики немецкой литературы стремились к одной цели: возрождению немецкой мысли и выражавшей ее поэзии. Хотя они не были педагогами по профессии, но оказали воздействие на самые различные области воспитания и образования. Включившись своим философско-литературным творчеством и практической педагогической деятельностью в национальный и всемирно-истори-

ческий воспитательный процесс, литераторы непосредственно влияли на буржуазное немецкое национальное воспитание. Некоторые из произведений отличались ярко выраженной педагогической направленностью. Следует отметить не только духовно-идеологический вклад немецкой классической литературы в развитие теории образования, но и то множество новых педагогических идей, которые содержатся в большинстве произведений и которым присущи гуманистическая направленность и антропосоциоцентрический характер.

Так, Иоганн Готфрид Гердер (1744–1803), который в немецкой педагогической литературе по праву называется «педагогом немецкого классицизма» [19. С. 172], посвятил всю свою жизнь служению школе и воспитанию. Большое значение для педагогической теории имеют его философские идеи о человеческом бытии, о языке и истории, о гуманности, об образовании и воспитании, которые развиваются в его произведениях во всеобъемлющую философию культуры и образования. Воспитание личности И. Г. Гердер понимал в единстве с совершенствованием всего человечества. Целью воспитания он провозглашал «достижение гуманности», под которым понимал такое состояние общества, когда каждый человек, не опасаясь другого, сможет развивать свои способности. Гуманность, по утверждению И. Г. Гердера, составляет основу характера рода человеческого. В ходе воспитания, согласно И. Г. Гердеру, человек усваивает опыт предшествующих поколений, применяет и обогащает его. Таким образом, по мнению немецкого историка педагогики Ф. Хофмана, процесс формирования личности в представлении Гердера является собой «диалектическое единство

присвоения духовного наследия и его приумножения; в ходе критической переработки этого наследия личность может состояться одновременно и для настоящего, и для будущего» [14. С. 72]. Мыслитель подчеркивал, что движением к состоянию гуманности является вся история человеческого рода, именно в гуманности состоит подлинная «цель человеческой природы» [6. С. 428]. Философское рассмотрение истории имело для И. Г. Гердера одновременно и педагогическое значение, что отражается в названиях его произведений: «Еще один опыт философии истории для воспитания человечества» (1774) и «Идеи к философии истории человечества» (1784–1791). История человечества выступала у него как история образования. С другой стороны, образование помогает человеку стать человеком путем постижения истории. В ней, по твердому убеждению И. Г. Гердера, он узнает всю глубину человеческого существования и поднимает себя к высотам истинной гуманности. История человечества, таким образом, становится «канонem гуманности» [6. С. 428]. Движущие силы для поощрения гуманности писатель видел в искусстве и науке, в воспитании и образовании.

Поиски решения проблем образования отражены в письмах, дневниках, рукописях, художественных произведениях Иоганна Вольфганга Гете (1749–1832), поэта, мыслителя, естествоиспытателя, крупнейшего представителя Просвещения в Германии. Писатель сумел с исключительной выразительностью воплотить гуманистические идеалы эпохи (опора на античное культурное наследие, пафос поисков истины). Цель всестороннего воспитания человека пронизывает все его труды. Самым подробным образом его педагогические идеи изложены

в романах «Годы учения Вильгельма Мейстера» (1795–1796) и «Годы странствий Вильгельма Мейстера» (1821–1829), которые развили в немецкой литературе прочную традицию «романа воспитания». Эти романы можно назвать дидактическими произведениями, поскольку в них И. В. Гете последовательно излагал педагогические, религиозные, эстетические, философские и морально-этические идеи, связанные с пониманием природы и общественных отношений. Главная тема, которой касался И. В. Гете, — восприятие мира и формирование человека в соприкосновении с внешним миром, под воздействием всех проявлений окружающей его действительности. Вместе с тем эти творения показывают характерное изменение гетевской идеи образования.

Мысли раннего И. В. Гете близки воззрениям В. Ф. Гумбольдта, который ориентировал современников на самообразование. Тенденция к самообразованию, при котором мир выступает только как материал для деятельности, ясно прослеживается в первом романе И. В. Гете. Именно самообразованию и самовоспитанию, в процессе которых активнее всего развиваются природные задатки человека, писатель отводил главное место. Так, образование человека должно происходить как органичное раскрытие всех человеческих сил. Вильгельм Мейстер, главный герой романа, пишет: «Достижение полного развития самого себя, такого, каков я есть, — вот что с юных лет было моей смутной мечтой, моей целью» [7. С. 236]. «Годы учения» выражают доверие раннего И. В. Гете к этому развитию. Жизнь должна как можно более самостоятельно себя исправлять, вмешательство внешнего мира в этот процесс и ориентация воспитанника на потребности общества казались

И. В. Гете этого периода спорными.

В продолжении романа в «Годах странствий» И. В. Гете развивал идею зависимости воспитания каждого человека от общества, анализировал социальное становление героя. В этом произведении особенно ярко изложены взгляды зрелого И. В. Гете на образование человека. Человек должен так воспитать себя, чтобы только вместе с миром составить одно целое. И. В. Гете призывал к практическому единению с жизнью посредством деятельности. Активная деятельность была существенным аспектом в представлениях мыслителя о воспитании человека. В человеке И. В. Гете видел творческое существо, а в его деятельности — «начало бгития». Он был уверен в том, что в начале человеческой истории было все же не Слово, а Дело, т.е. творчество, созидание. Главный мотив позднего И. В. Гете: нужно уметь отречься, чтобы состояться в жизни. Как подчеркивает А. Аникст, исследователь творчества И. В. Гете, «в понятии отречения нет ничего аскетического». Герои романа отрываются от эгоизма, себялюбия, корысти. Их идеал — служение человечеству, помощь другим людям, утверждение гуманных начал во всех областях жизни [Цит. по: 8. С. 436]. Излишнее наблюдение портит суть человека, только деятельность дает ему силу и истинное образование, полагал писатель. Целью здесь является гармоничное соотношение между наблюдением и деятельностью. Самоопределение в деятельности и формирование собственного «Я» должны рассматриваться, по мысли И. В. Гете, только как две стороны одного и того же процесса. Таким образом, выступая за новое гуманное воспитание, И. В. Гете провозглашал идеал разумного и деятельного человека в обществе, который

формирует себя, помогая совместно с другими формировать общество. Эта идея, пронизывающая также все творчество немецкого философа И. Г. Фихте, предвосхищает современную социально-личностную концепцию образования.

Интерес для нашего исследования представляют также педагогические идеи Иоганна Кристофа Фридриха Шиллера (1759—1805) — поэта, драматурга, философа, теоретика искусства, историка, для которого, как и для большинства крупнейших мыслителей Германии конца XVIII — начала XIX вв. (И. Канта, Ф. Шеллинга, Г. В. Гегеля, В. фон Гумбольдта), эстетика стала одной из главных составляющих частей философии. Главной проблемой, рассматриваемой Фридрихом Шиллером, выступала проблема воспитания целостной личности, поиск путей достижения гармонии человеческих способностей, что и представляет собой цель образования, согласно представлениям поэта. В этот период окончательно сформировалась эстетика веймарского классицизма Шиллера и Гете, испытавшая наибольшее влияние этики и эстетики И. Канта и являвшаяся, по сути, программой просветительского гуманизма. Как и у И. В. Гете, в центре внимания Ф. Шиллера находился человек как существо духовное и цельное, которому присуще стремление к полноте своего существования, к раскрытию всех своих сущностных сил. При этом Ф. Шиллер, по мнению отечественного исследователя Г. А. Новичковой, еще более энергично, чем И. Кант, отстаивал самоценность каждой отдельной личности. Если И. Кант готов был поступиться принципом самоценности человека во имя основного принципа в этике (долг превыше личной склонности), то у Ф. Шиллера, наоборот, государство

должно проводить политику, направленную на благо отдельной личности, т. е. на всестороннее ее развитие [11].

Поиски гармонии человеческих сил и способностей были связаны у Ф. Шиллера с возвышением античности, в которой он надеялся найти всестороннее раскрытие личности. Идеал для поэта — гармоничная личность, свободно творящая прекрасное и наслаждающаяся им. В гармоничном идеале античного человека и в поэзии античности Ф. Шиллер видел богатство достоинства и красоты, которого может достичь человеческий род, в то время как картину человека его современности определяли раздробленность, моральный и физический упадок и раболепие. Наряду с другими классиками Ф. Шиллер видел цель человеческого развития в «тотальном», т. е. всестороннем развитии человеческих сил, в гармонично развитой личности. Так как реализация этой высокой цели возможна только при условии существования «истинной политической свободы», то эта воспитательная целеустановка казалась Ф. Шиллеру «задачей более чем на одно столетие» [15. С. 272]. Таким образом, главной идеей в национальной образовательной программе Ф. Шиллера было убеждение в возможности совершенства человека и в активной воспитывающей силе искусства. Предпосылку для воспитательного воздействия искусства поэт видел в том, что художник должен предостерегать от «пороков своего времени», не принимая во внимание оценки времени: «Живи со своим веком, но не будь его творением; служи своим современникам, но тем, в чем они нуждаются, а не тем, что они хвалят» [15. С. 278].

В ряду писателей, которые непосредственно трудились на педаго-

гическом поприще, следует назвать Иоганна Пауля Фридриха Рихтера (1763—1825) — видного немецкого прозаика и педагога первой трети XIX века, более известного под псевдонимом Жан-Поль (Jean Paul). Педагогические взгляды Жан-Поля, основанные на его вере в человека и в возможность его совершенствования, представленные в многочисленных воспитательных романах, а также его педагогический опыт нашли наиболее полное выражение в педагогическом трактате «Левана, или учение о воспитании» (1807). В этом поэтическом труде, которым Жан-Поль следовал за гуманистическими педагогическими воззрениями Просвещения и классицизма, он объявлял целью воспитания всесторонне развитую и общественно-деятельную личность, «идеального человека, для которого свобода обозначает готовность к самоотдаче на благо всеобщего» [18. С. 669]. Основным пафосом произведения была идея внутренней свободы личности, ее совершенствования, независимо от внешних ограничений. Еще более чем И. Г. Гердер Жан-Поль индивидуализировал цель образования. Он уверен, что каждый человек с самого начала носит в себе прочно заложенный, индивидуальный идеальный образ, поэтому целью воспитания является самостоятельное развитие «идеального» человека, еще сокрытого в ребенке. «Идеальный» человек вбирает в себя «гармоничный максимум» всех индивидуальных задатков. Таким образом, человек в процессе воспитания призван реализовать свою человеческую сущность [17]. Эта мысль писателя соответствует гуманистическим педагогическим воззрениям И. Г. Гердера и В. ф. Гумбольдта, считавших непосредственной обязанностью человека

формирование собственного существа, своего внутреннего образа.

Задача воспитания заключалась, по мнению Жан-Поля, в том, что воспитатель «высвобождает идеального человека, скрытого в каждом ребенке». Он, как и филантрописты, был убежден в том, что человек от природы добр. Самое лучшее, что может сделать воспитание, — помочь этому неспорченному самостоятельному существу раскрыться без помех. Самая большая помощь — создать условия для самообразования человека, которому нужно следовать своему инстинктивному стремлению к образованию [17]. Это относится к внутреннему человеческому миру и не имеет никакого отношения к созданию внешней полезности. Выступая против тех, кто «человека в ребенке сразу же превращали в слугу, таможенника, повара, юриста» [17], Жан-Поль существенно отдался от филантропистов, стремившихся воспитать практически полезную личность.

В «Леване» Жан-Поль указал на зависимость развития человека от существующих общественных условий, которые уже не соответствовали требованиям времени, поэтому воспитание, по мнению писателя, должно быть всегда направлено на будущее. Чтобы достичь идеальной цели воспитания, необходимо возвыситься над духом времени, считал Жан-Поль. Это положение близко идеям И. Канта и Ф. Шиллера. «Дитя надо воспитывать не для настоящего с его заблуждениями, но для будущего, часто еще весьма отдаленного, но желанного для человечества. В трудности определить это будущее, составить этот идеал именно и заключается важность философской задачи воспитания» [Цит. по: 10. С. 189].

Подводя итог, отметим, что немецкая классическая литература внесла значительный вклад в разработку

воспитательных устремлений своего времени, в развитие буржуазного немецкого национального самосознания, создав идеал буржуазного человека, в котором подчеркивались, в первую очередь, гуманистические черты индивидуума. Считая целью исторического развития гуманность — идеальное общество всесторонне развитых, красивых и добрых, гармоничных людей, — классики связывали ее с воспитательной целью. Цель воспитания все писатели усматривали в формировании всесторонне развитой, благородной и гуманной личности. При этом, показывая важные для воспитания качества личности, каждый писатель приносил свои идеи, казущиеся ему наиболее ценными. Так, И. В. Гете подчеркивал активную деятельность в обществе и для общества, считая индивидуальное совершенствование неотрывным от формирования в человеке осознанного стремления к улучшению всего общества. Для Жан-Поля свобода личности должна обозначать готовность к самоотдаче на благо всеобщего. Индивидуализируя цель образования, И. Г. Гердер и Жан-Поль призывали найти разумную середину между гармоничной внутренней жизнью и активной, полезной, ответственной внешней деятельностью. Тем самым, немецкие классики литературы выступали за гармонизацию социального и индивидуального (личностного) в образовании.

Таким образом, передовая педагогическая мысль конца XVIII — начала XIX вв., отраженная в форме педагогических идей и взглядов на образование и воспитание, выдвигавшихся представителями классической немецкой философии и литературы, оказала стимулирующее воздействие на становление педагогической науки в Германии. Размышления филосо-

фов и писателей о цели воспитания, определение воспитательного идеала подготовили оформление данной

философско-педагогической категории в учениях И. Ф. Гербарта и Ф. Д. Шлейермахера.

Примечания:

1. Бим-Бад, Б. М. Педагогические взгляды Иммануила Канта [Текст] / Б. М. Бим-Бад // Советская педагогика. 1982. № 10. С. 102–105.

2. Бим-Бад, Б. М. Путь к спасению: педагогическая антропология Иммануила Канта сегодня [Текст] / Б. М. Бим-Бад. М., 1994. 48 с.

3. Виндельбанд, В. Избранное. Дух и история [Текст] / В. Виндельбанд. М. : Юрист, 1995. 687 с.

4. Гегель, Г. В. Работы разных лет. [Текст] В 2 т. Т. 2 / Г. В. Гегель ; сост., общ. ред. и вступит. ст. А. В. Гулыги. М. : Мысль, 1971. 630 с.

5. Гегель, Г. В. Сочинения. [Текст] Т. 3. Энциклопедия философских наук. Ч. 3. Философия духа / Г. В. Гегель. М. : Мысль, 1956. 371 с.

6. Гердер, И. Г. Идеи к философии истории человечества [Текст] / И. Г. Гердер ; перевод и прил. А. В. Михайлова ; отв. ред. А. В. Гулыга. М. : Наука, 1977. 703 с.

7. Гете, И. В. Собрание сочинений. [Текст] В 10 т. Т. 7. Годы учения Вильгельма Мейстера / И. В. Гете ; пер. с нем. Н. Касаткиной, коммент. Н. Вильмонта. М. : Художественная литература, 1978. 526 с.

8. Гете, И. В. Собрание сочинений. [Текст] В 10 т. Т. 8. Годы странствий Вильгельма Мейстера, или Отрекающиеся / И. В. Гете ; пер. с нем. С. Ошерова ; под общ. ред. А. Аникста и Н. Вильмонта ; коммент. А. Аникста. М. : Художественная литература, 1979. 462 с.

9. Кант, И. О педагогике [Текст] / И. Кант // Хрестоматия по истории педагогики : для высш. пед. учеб. заведений. Т. 1. / под общ. ред. С. А. Каменева ; сост. И. Ф. Сवादковский. М. : Гос. уч.-пед. изд.-во, 1935, С. 585–614.

10. Модзалевский, Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древних до

наших времен. [Текст] Ч. 2. / Л. Н. Модзалевский. СПб. : Алетейя, 2000. 489 с.

11. Новичкова, Г. А. Историко-философские очерки западной педагогической антропологии [Электронный ресурс] / Г. А. Новичкова ; Рос. акад. наук. М., 2001. Режим доступа : http://www.philosophy.ru/iphras/library/novichkova/hist_phil. — Загл. с экрана.

12. Фихте, И. Г. Речи к немецкой нации [Текст] / И. Г. Фихте // Хрестоматия по истории педагогики. — М. : Гос. уч.-пед. изд.-во, 1935. С. 614–639.

13. Фихте, И. Г. Сочинения. Работы 1792–1801 гг. [Текст] / И. Г. Фихте ; подгот. П. П. Гайденко. — М. : Ладомир, 1995. 655 с.

14. Хофман, Ф. Мудрость воспитания. Педагогия. Педагогика [Текст] (Очерки развития педагогической теории) : пер. с нем. / Ф. Хофман. — М. : Педагогика, 1979. 160 с.

15. Шиллер, Ф. Собрание сочинений. [Текст] В 7 т. Т. 6. / Ф. Шиллер. М. : Гос. изд.-во художественной литературы, 1957. 789 с.

16. Deutschland. Porträt einer Nation. [Текст] Band 1. Geschichte. Mit Einleitung von R.v. Weizsäcker. Gütersloh : Bertelsmann Lexikothek Verlag, 1985. 440 S.

17. Jean Paul. Levana oder Erziehlehre [Электронный ресурс]. — Stuttgart : Verlag Gotta, 1813. — Режим доступа : http://gutenberg.spiegel.de//jean-paul/levana/Druck_version_levana.htm. — Загл. с экрана.

18. Lexikon deutschsprachiger Schriftsteller von den Anfängen bis zur Gegenwart. [Текст] Bd 1 / A-K, Leipzig : Biographisches Institut, 1972. 820 S.

19. Reble A. Geschichte der Pädagogik. Stuttgart : Ernst Klett Verlag, 1959. 336 S.

ИЗ ОПЫТА РЕГИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Шевелев А. Н.



ТЕНДЕНЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПЕТЕРБУРГСКОГО УЧИТЕЛЬСТВА В ПЕРИОД 1990–2010 гг.

Статья посвящена ключевому вопросу в современной истории отечественного образования — проблемам и перспективам профессиональной деятельности российского учительства, которые представлены на социологических данных по Петербургу как одному из значимых регионов страны. В статье сделана попытка связать в единую систему современный опыт реформирования отечественной школы и восприятие действий образовательной политики государства петербургским учительским сообществом.

Ключевые слова: петербургское учительство, государственная образовательная политика, современная реформа образования, общественно-педагогическое движение, педагогический опыт, педагогические инновации, педагогические достижения.

A. N. Shevelev

Development Tendencies of Teaching in St. Petersburg in 1990–2010

The article deals with the key issue of contemporary history of national education, i. e. the problems and prospects of teaching in Russia, which are presented here on the basis of sociological research in St. Petersburg, one of the main regions of the country. The article analyses the experience of reforms in the national school, and presents what Petersburg teachers think about the state education policy.

Key words: teaching, state education policy, modern education reforms, socio-pedagogical movement, pedagogical experience, pedagogical innovations, pedagogical achievements.

Последние 20 лет в истории петербургской, как и всей российской школы стали периодом сложным и противоречивым. Его можно охарактеризовать в самом общем виде как непрерывную реформу школьного об-

разования, которую можно разделить на три этапа.

Конец 80-х начало 90-х годов стали временем не оправдавшихся в полной мере надежд на коренное преобразование советской школы на основе

Закона об образовании 1992 года, как на идейной основе ее административно-управленческой демократизации, так и гуманизации педагогического процесса.

Отказ от идеологии в сфере образования сказался в большей мере на преподавании гуманитарных предметов и на тотальном отказе школы заниматься воспитанием, которое необоснованно стало отождествляться только с идеологическим воспитанием.

Государственные образовательные стандарты включали теперь федеральный, региональный и школьный компоненты. Школа получила возможность выбора способа построения образовательного процесса на основе не менее чем 15 примерных учебных планов, учителя — право преподавания по утверждаемым авторским или выбираемым учителем самостоятельно учебным программам и учебникам, которые теперь утверждались на уровне вуза.

Возникли новые разновидности образовательных учреждений — гимназии, лицеи, центры и комплексы, возросло число и разнообразие школ с углубленным изучением одного или нескольких учебных предметов. Появились частные школы, количество которых постепенно росло, но общее соотношение их с государственными школами в Петербурге не превысило 1/10 части. В 90-х гг. в Москве действовало 80, в Петербурге 35 НОУ (конкурс в некоторые из них составлял по 12–16 человек на место). Опросы тех лет показывали, по мнению самих педагогов, предпочтительность сочетания в школе платного и бесплатного образования. Директора петербургских школ признавали, что важнее всего статус школы, в том числе и за

счет реализации опытно-экспериментальной работы. Большинство родителей 90-х годов считало, что качество бесплатного образования (как и массовой школы) значительно ниже, но боялось, что престижные школы будут работать только для богатых. Вместе с тем, в петербургских гимназиях и лицеях в 90-е годы занималось в 2 раза больше детей из семей интеллигенции, чем в общеобразовательных, и только 20 % детей предпринимателей.

Происходило включение школы в рыночные отношения. В образовательных учреждениях появились платные дополнительные образовательные услуги.

Наряду с единоначалием стали возникать Советы школ, школьные конференции, попечительские советы образовательных учреждений, стали меняться школьные уставы. Была внедрена система лицензирования и аккредитации образовательных школьных программ.

Достаточно активно развивалось инновационное движение, сотрудничество школ и вузов, международные контакты в сфере образования. Утрата органами управления образованием всевластия и тотальной регламентации, присущих советскому периоду предопределила усиление сотрудничества школы с педагогической наукой, от которой ждали действенных рекомендаций по решению новых проблем.

Эти процессы определили контуры системы образования, сложившейся к 2010 году, которые оказались не лишены как положительных, так и отрицательных свойств (последние можно рассматривать в виде нереализованного потенциала).

Подлинной демократизации управления системой образования не

сложилось в сравнении, например, с практикой управляющих советов школ в странах Запада.

Отказ школы от воспитательной функции оказался недолгим, но возвращение к проблемам воспитания произошло скорее по приказу, чем по внутренней мотивации педагогов и, в большей степени, в виде организации при школах отделений и центров дополнительного образования.

Предоставленная стремительно и без подготовки школам возможность выбора чему и как учить породила среди педагогов растерянность и ностальгию по советскому школьному времени, когда все было определенным и ясным.

Появление статусных школ отразило лишь социальное стремление к отказу от учебы в безликой, унифицированной школе и желание оказаться в школе повышенного уровня образования и комфортности. Частные школы стали индикатором начинающегося социального расслоения, но не локомотивом педагогических инноваций, на которые могла бы ориентироваться массовая школа. Недовольство малоимущей части родителей стали вызывать платные образовательные услуги, реализуясь в проблеме пресловутых «школьных поборов», борьба государства с которыми стала важным рычагом политических манипуляций.

И все же начало 90-х годов было очень плодотворным для образования временем, которое давало основания надеяться на углубление школьной реформы в дальнейшем. Однако, вторая половина 90-х годов (последовавший в этот период экономический кризис, в целом очень болезненный для страны, экономический переход к рынку) поставила школьное образование в

ситуацию выживания. Учительские забастовки этого пятилетия стали самыми массовыми в стране, перекрыв по этому показателю такую традиционно активную профессиональную группу, как шахтеры. Начался отток учителей из школ в другие профессиональные сферы. И на этом этапе в школе менялось многое, но общее ощущение экономической и политической нестабильности, отсутствие внятной государственной образовательной политики, череда менявшихся министров образования на фоне девальвации традиционных ценностей — гражданственности, труда, семьи, нравственности — производили удручающее впечатление.

С 2000 г. в развитии петербургской и российской школы начался новый этап, который в общем виде можно характеризовать как этап возвращения государства в образование. Возможность социальных взрывов, рост протестных настроений, тревожные данные социологических опросов учащейся молодежи показывали, что будущее страны под угрозой. Рост активности государства выразился в приоритетном внимании к организации воспитательной работы с учащимися и в систематической последовательной реализации программно-целевого подхода по развитию системы образования. Фактически это означало, что образование для государства — значимая сфера и что в эту сферу будут вкладываться государственные средства. Последние десять лет были связаны с разработкой ряда концептуальных документов по развитию школьного образования в России (Национальная доктрина, целевые федеральные и региональные программы развития образования, воспитания, дополни-

тельного образования, Приоритетный национальный проект «Образование», президентская инициатива «Наша новая школа», новый проект Закона об образовании и др.).

Ключевыми действиями образовательной политики на этом этапе стали внедрение в школьную практику Единого государственного экзамена и профильного обучения, присоединение России к Болонской декларации, что рассматривалось как основа для реформы вузовского образования, начало разработки и внедрения школьных стандартов нового поколения, поиск новых систем оценки качества образования и новых ее управленческих и экономических моделей.

Информатизация образования и серьезное улучшение материально-технической обеспеченности школ в последние годы неоспорима. То, что все эти действия имеют незавершенный характер очевидно, как и повышенная активность, усиленная централизация управления (а значит, и ответственность) и достаточно дальновидная осторожность при проведении образовательных изменений. Но имеется ли у российского образования время на дальнейшее реформирование?

Далее хотелось бы представить на основе имеющихся социологических данных, полученных в 90-х гг., социально-профессиональный портрет петербургского учителя. Заложенные тогда тенденции не претерпели серьезных изменений за последнее десятилетие, которое, к сожалению, не получило даже в Год учителя такой же научной базы в виде широкомасштабных социологических исследований. Но по многолетним наблюдениям автора — историка петербургского школьного образования, рассматривающего сов-

ременность как завтрашнюю историю, по его беседам с коллегами, преподавателями и слушателями системы повышения квалификации учителей, из практики научного руководства и консультирования образовательных учреждений города, такой вывод представляется правомерным. Основные сегодняшние проблемы городского учительства сложились в 90-е годы и из данных тех лет можно создавать исторический образ нашего современника — петербургского школьного педагога.

Конечно, социологическим исследованиям (как и историческим) нельзя придавать характер абсолютной истины. Они фиксируют в истории лишь небольшой фрагмент стремительно меняющейся ситуации. Но именно эти исследования, как никакие другие, позволяют говорить в контексте современности о типологическом образе петербургского педагога. Такого образа не позволит создать ни анализ нормативных документов, посвященных педагогическим кадрам, ни индивидуальные биографии наиболее известных педагогов города, ни теоретические выкладки о том, каким по мнению ученых этот педагог должен быть. Социологический портрет, пусть и в отдельных, кажущихся автору наиболее значимыми чертах, есть запечатленный образ петербургского учителя в реальности его жизни и профессиональной деятельности.

В попытке решить такую исследовательскую задачу автор опирался на социологические исследования середины 90-х годов своих коллег по СПбАППО — С. Г. Вершловского, Е. Э. Смирновой, В. В. Тумалева, В. Ф. Курлова, а также из выступлений заместителя Председателя

Комитета по образованию Петербурга Н.А.Заиченко и данные, полученные в исследованиях по заказу Комитета.

В России 90-х годов работало около 1,5 млн. учителей, из них в городских школах — 0,7 млн. Какие общие изменения происходили в 90-е годы в петербургском учительстве? Результаты исследований показывают:

- к 1995 г. не менее 20 % педагогов Петербурга не имели базового педагогического образования;

- молодые педагоги в возрасте до 30 лет составляли 24 %, причем женщины составляли 89 % петербургских учителей;

- не менее 40 % выпускников педвузов не приходили работать в школу, в городе в 1994 г. имелось 2000 учительских вакансий (в основном, преподавателей иностранных языков, словесников, учителей физкультуры);

- отсев из петербургских школ вырос в 90-е годы в 20 раз (около 10 тысяч учащихся в год);

- помощь школе оказывали от 5 до 12 % родителей;

- демократические тенденции в управлении школой в Петербурге не получили распространения.

В 90-е годы нарастал уход из петербургских школ учителей: 746 (2,3 %) в 1991, 1500 (4,7 %) в 1993 г. Из других сфер в школу приходили работать специалисты без базового педагогического образования. Но из общего числа проходивших профессиональную переподготовку пришлось работать в школу только 16 %. Исследования 90-х годов констатировали, что «отток из профессии намного перекрывает приток» на фоне роста численности учащихся петербургской школы.

Профессиональный стаж петербургского учителя на 1995 г. выстра-

ивался следующим образом: до 10 лет работы в школе — 33,4 %, 10–20 лет — 22,2 %, свыше 20 лет — 27,9 %, остальные — свыше 30 лет. Заметным фактором стало старение учительства.

78,2 % петербургских учителей имели высшее педагогическое образование. При этом следует помнить, что в отличие от дореволюционного периода советское и постсоветское учительство представляло в большинстве выходцев из народа, то есть из семей более низкого культурного уровня, чем интеллигенция.

Учителя Петербурга 90-х годов могут подразделяться не только по возрасту и стажу на три группы (молодые, опытные и «сверхопытные» педагоги), но и на две полярные группы по отношению к работе. Для 7 % работа является всем, для 6 % настоящая жизнь начинается только после работы. Остальные респонденты признавали себя творческими людьми, которые реализуются и вне работы (15 %), общественными светскими людьми, ведущими интересную жизнь вне сферы профессии (25 %), домашними обычными людьми (50 %). Уровень профессионального самовоспроизводства учителей как группы был значительно ниже представителей массовых профессий — 11 %, вместе с тем в здравоохранении он составлял — 24 %, торговле — 37 %, силовых структурах — 38 %, науке и высшей школе — 48 %, предпринимательстве — 62 %.

Зарплата учителей неуклонно снижалась относительно среднего показателя по промышленности еще с советских времен: 1970 — 81 %, 1980 — 73 %, 1989 — 67 %, 1993 — 44 %. Выпускники вузов по привлекательности из 22 основных профессий ставили в 90-е годы профессию педагога

на 15-е место. Из них считали творческой профессией: педагога — 8 %, предпринимателя — 40 %.

Продолжалась феминизация петербургского учительства: если в 1975 мужчины составляли 21 % учителей, то в 1992 — 17 %. В школах повышенного уровня обучения их несколько больше, но никогда эта цифра не достигала 30 %, как в 50-е годы. Как показало исследование, мужчины более ориентированы в школе на определенные предметы, испытывают определенную изоляцию в женском коллективе, поэтому в детском окружении чувствуют себя комфортнее. Однако мужчина-учитель воспринимается респондентами (руководителями школ, учительницами, учащимися) как оплот дисциплины в школе, фактор нормализации отношений в женском коллективе, более справедливый и спокойный педагог. Вместе с тем, большая исполнительность, ответственность и конформизм делают женщину более удобным работником для школьной администрации.

Кризисы профессиональной деятельности учителей (кризис адаптации к профессии, кризис рутинной работы, кризис опытности — переучиваться поздно, а по-другому менять работать не научили), свойственные любому историческому периоду, усилились в 90-е годы. Но вера в свою высокую миссию у учительства Петербурга оказалась стабильной (85–90 %). Сверхответственность учительства как необходимое профессиональное качество (надежность, обязательность, исполнительность) сделало в советский период учителей одной из самых консервативных групп. Консервативность привела к тому, что 92 % опрошиваемых учителей кон-

статировали свою неуверенность в завтрашнем дне, 64 % ощущали ограниченность своих возможностей, при этом 78 % менять профессию не собирались. Степень невротизации оказывалась у учителей выше, чем у инженерно-технических работников, а максимальный ее уровень наблюдался у преподавателей-гуманитариев. Идеалы гуманистической педагогики, декларируемые большинством петербургских учителей того времени, можно подвергнуть сомнению, так как за введение отбора в начальную школу выступало 43 % респондентов, в основную — 55 %, в старшую — 83 %.

Настораживает тот факт, что 40 % молодых петербургских педагогов (до 30 лет) не имели семьи (общий показатель составил 16 %, еще 13 % разведены и имели неполные семьи), зато 78 % имели урочную нагрузку в 28 часов в неделю и классное руководство.

Степень неудовлетворенности у молодых учителей своей работой в школе была максимальной, учитывая, что 72–80 % выпускников педвузов считали себя не подготовленными к педагогической работе. При этом, стереотипную приверженность идее, что молодой педагог в школе — это панацея, следует принимать с большой осторожностью. Опросы старшеклассников и выпускников школ показывают, что среди наиболее любимых учителей педагоги старше 50 лет и пенсионеры представлены в 64 % случаев.

Дополняет эту безрадостную картину такой показатель, как недостаточное жилищное обеспечение петербургских учителей (в среднем по 11 квадратных метров на члена учительской семьи, отсутствие у 35 % пе-

тербургских учителей дома своего рабочего места). Опрошенные учителя имели лишь один выходной, который, в основном, был посвящен подготовке к урокам.

40 % не занимаются спортом, хронические болезни все чаще становились достоянием тех, кто должен был воспитывать у молодежи здоровый образ жизни. Круг дружеского общения часто был ограничен коллегами, что позволяет говорить о складывании негативной профессиональной микросреды в условиях общественного непризнания значимости учительского труда.

Мнение петербургских учителей тех лет об отношении общества к профессии учителя характеризовалось следующим образом. Государство относится к учителю отрицательно — 55 %, безразлично — 43 %, общество, соответственно, — 59 и 39 %, семья высоко — 42 %, невысоко 48 %, сами педагоги — высоко 76 %, невысоко 23 %. Можно сделать вывод о высоком статусе профессии педагога в глазах самих ее носителей и семьи, но низком у государства и общества.

По мнению учительства Петербурга, в большей степени влияли на учеников: семья — 64 %, молодежная субкультура — 35 %, общая обстановка в стране — 35 %, СМИ — 30 %, школа — 12 %.

Учащийся 90-х годов в глазах педагогов характеризовался ориентациями на богатство — 64 %, умение пробыть в жизни — 49 %, инфантильностью — 45 %, тягой к развлечениям — 43 %, стремлением к учебе — 33 %. Петербургские педагоги относили себя и своих учеников к совершенно разным по ценностям поколениям (себя отнесли к поколению тружеников — 49 %,

обманутых — 31 %, разочарованных — 30 %; учащихся к поколению прагматиков — 30 %, агрессивных — 28 %, поколению надежд — 25 %. Таким образом, согласно этим данным петербургские педагоги 90-х достаточно низко оценивали своих учеников.

Петербургские педагоги 90-х годов оценивали происходящие со страной перемены как общее ухудшение социальной ситуации: в экономике — 65 %, в образовании в целом — 32 %, в культуре — 65 %, в осуществлении социальной справедливости — 72 %, в собственной школе — только 11 %.

Отношение петербургского учительства к школьной реформе выражалось в следующих ответах групп респондентов: нуждается в частичных переменах — 63 %, в глубоком кризисе и требует радикальной реформы — 33 %. Интересно, что тогда же московские учителя ответили на эти вопросы как 22 и 69 %. А учителя петербургских гимназий и лицеев отмечали частичный характер перемен как желательный чаще педагогов общеобразовательных школ.

Области, в которых петербургские учителя видели наиболее назревшие перемены, были связаны: с ослаблением регламентации — 57 %, появлением новых учебников — 50 %, изменением содержания программ по предметам — 47 %.

Задачи современной школы петербургские учителя видели в формировании прочных знаний — 69 %, развитии личности учащихся — 66 %, развитии их способностей — 56 %, воспитании нравственности — 56 %. Были слабо представлены показатели «развитие культурного кругозора», «профорientация», «получение сведений о жизни», «общественное пове-

дение», «систематизации получаемых знаний». Представляется, что уже тогда можно было говорить о наличии консервативных черт и тенденций в петербургском учительстве.

В отношении к воспитательной работе происходило полярное разделение мнений респондентов, но очевидно было, что для петербургских педагогов это два разных педагогических труда (ее должен вести каждый педагог — 62 %, специальный педагог — 51 %).

В своих коллегах петербургские педагоги выше всего ценили: профессиональное мастерство — 72 %, умение заинтересовать ребят предметом — 71 %, глубокое его знание — 57 %, доброту — 51 %, эмоциональность — 50 %.

Факторами, которые, по мнению петербургских учителей, в наибольшей степени влияли на возможную смену ими педагогической работы, выступали: оплата труда — 62 %, семейные проблемы — 48 %, увеличение свободного времени и снижение рабочей нагрузки — 41 %. Всего «протестантов», которые открыто признавали невозможность для себя реализоваться в педагогической профессии было 14 %. Таким образом, социальные факторы явно преобладали над профессиональными, учитывая, что сама по себе педагогическая профессия характеризуется повторяемостью, рутинностью, обязательностью, стандартизацией, наряду с высокой социальной ответственностью, уникальностью объекта этой профессии и ее высокой технологичностью.

Петербургские учителя 90-х годов считали главными чертами своей профессии: психологическую выносливость — 79 %, необходимость домашней подготовки и постоянного обновления знаний — 70 %, необхо-

димость постоянно следить за своим поведением — 58 %. Но в целом можно констатировать, что «большинство учителей считают, что их труд нормален и к ним не выдвигают запредельных требований».

Наиболее привлекало петербургских учителей 90-х к педагогической профессии: сам процесс работы — 54 %, признание у детей — 50 %, реализация своих способностей — 28 %, общественное признание — 12 %. То есть петербургский учитель был скорее ориентирован на работу как такую (вне социального контекста), на детей, на самоутверждение, но не на мнение коллектива других педагогов и не на общественное признание.

Выбор педагогической профессии, по мнению петербургских учителей, определялся: индивидуальным осознанием своих склонностей — 55 %, реализацией еще детской мечты — 47 %, традициями семьи — 18 %, случайностью — только 3 %. То есть мотивацию профессионального выбора у петербургских учителей нельзя считать случайной, что позволяет прогнозировать высокую профессиональную устойчивость. При этом отмечалось, что педагогический вуз не готовит к реальностям профессии, столкнувшись с которой отношение к профессии молодого учителя ухудшается. Устойчивость мотивации к педагогической профессии растет со стажем, она выше у творческих педагогов. Кстати, на изменение высокого уровня преданности выбранной профессии существенно не влияли возраст, пол, стаж или преподаваемый предмет. У 54 % респондентов направленность на педагогическую профессию с возрастом сохранилась, у 18 % — усилилась, у 11 % — ухудшилась. В исследова-

нии отмечается, что с увеличением возраста и стажа работы растет доля учителей со стабильной мотивацией, низменно положительным отношением к работе. Но только половина тех же респондентов повторила бы свой профессиональный выбор, и еще треть затруднились ответить.

Затрудняло профессиональную деятельность опрашиваемых: слабое финансирование — 64 %, непропорциональность нагрузки и необходимость совмещать предметы — 33 %, слабая дисциплина учащихся — 28 %, бюрократизм администрации — 25 %.

Главные изменения в школе, по мнению петербургских учителей, касались новых предметов, преподаватели которых отмечали максимальные изменения в содержании образования — ОБЖ, экономика, информатика, при этом гуманитарии ощущали большие изменения в содержании учебного материала, чем естественники и математики.

В эти годы формируется общее осознание того, что падает мотивация детей к учебе. По мнению респондентов, учатся для родителей — 66 %, для учителей — 32 %, для будущей жизни — 55 %, из любопытства и интереса — 30 %, на пользу обществу — 4 %. Ослаблением внимания родителей к учебным успехам детей были обеспокоены 66 % учителей Петербурга.

Профессиональную удовлетворенность петербургский учитель 90-х годов испытывал: от ведения урока — 64 %, от повышения уровня собственных знаний — 54 %, от поиска новых привлекательных форм работы — 65 %. При этом подавляющее большинство респондентов хотели работать с более сильными учениками.

Среди основных качеств учителя петербургскими учителями выделя-

лись: профессионализм — 58 %, любовь к детям — 50 %, креативность — 43 %. Аналогичные требования к учащемуся связывались с раскрепощенностью — 60 %, общительностью — 50 %, самостоятельностью — 43 %. Учителя высоко оценили свои способности налаживать контакт с детьми, речь, креативность, низко — свои способности прогнозировать ситуации и преодолевать раздражительность, при этом 70 % педагогов отнесли себя по стилю общения с детьми к демократам и 26 % к авторитарам.

Петербургские учителя 90-х гг. разделялись по отношению к инновациям в образовании на группы: наивные инноваторы (кто недавно пришел в школу и как неопит считал, что изобрел принципиально новые методики); исследователи (их было мало), инноваторы по долгу (как правило, представители школьной администрации); инноваторы по духу творчества; инноваторы по принуждению.

Меньшую инновационность демонстрировали учителя, закончившие не питерские вузы.

Необходимость инноваций петербургские учителя объясняли преодолением трудностей в работе (большим числом учащихся в классе — 39 %, слабой мотивацией детей к учебе — 50 %, загруженностью — 11 %, бюрократичностью — 25 %, недостатком учебного оснащения — 61 % и финансирования — 65 %). Привлекательность инноваций, в мнении петербургских учителей, определялась следующими интерпретациями: интереснее стало работать — 65 %, возрос интерес детей — 64 %, повысилась успеваемость — 24 %. Но большинство петербургских учителей считало, что инновационность не должна быть включена как

критерий в аттестацию учителей.

Особую активность в инновационной деятельности проявляли педагоги гимназий и лицеев. На 1994 г. в Петербурге работало 570 школ, из них 301 с углубленным изучением отдельных предметов, 47 гимназий, 8 лицеев, 7 школьных комплексов и центров, 47 коррекционных школ.

Школы — экспериментальные площадки — в Петербурге появились с 1989 г. под популярным тогда названием авторских школ. Из ранее существовавших физико-математических «углубленок» советского времени выросла основная часть современных лицеев. Можно сделать осторожный вывод, что повышенный статус школы 90-х годов стал фиксацией уже имевшихся достижений, а не следствием реформирования школы.

В школах повышенного уровня обучения констатировался более высокий корпоративный дух в коллективе. Различалась удовлетворенность учителей обычных школ и ШПУ отношением детей и родителей к школе (считали такое отношение плохим 46–61 % в обычных школах и 20–32 % в ШПУ). В школах повышенного уровня обучения меньше проявлялась феминизация педагогических коллективов (13 % против 9 % в общеобразовательных), работало больше преподавателей с непедагогическим образованием и с вузовским образованием, полученным в Петербурге. Учителя таких школ были более направлены на свою профессию, ориентированы на преданность городу, стране независимо от стажа работы. У них наблюдалось более оптимистическое отношение к школьным переменам вообще, и к достижениям своей школы в частности. Таким образом, расширенное поле для профессионального

творчества у школ повышенного уровня (сотрудничество с вузами, зарубежными школами, с системой повышения квалификации) сглаживало общие для учительства негативные социальные условия работы. Именно ШПУ активнее формировали свою воспитательную систему. При этом акцент на связь школы с профильными вузами предполагал и опасность социальной депривации (сужению поля мобильности из-за отбора в такие школы).

Наличие инноваций в педагогическом процессе констатировали учителя города: в обучении — 75 %, воспитании — 43 %, во внеклассной работе — 47 %. Считали, что инновации — дело каждого учителя в отдельности — 80 %, что их нужно вводить очень осторожно — 39 %, что «кто-то» должен своим трудом пробивать дорогу новому — 23 %. Таким образом, складывается впечатление, что «инновационный взрыв» середины 90-х годов был связан с провалом государственного реформирования в образовании (!) и имел естественный, идущий из учительских низов характер. Статус, специальная подготовка инноваторов, сопровождение нововведений, привязка инновационной деятельности к аттестации учителей, управленческий прессинг не могут перевесить значение самореализации небольшой, но очень важной группы инноваторов по духу.

Еще одним аспектом темы «Петербургский учитель 90-х годов» являются ценностные ориентации петербургских учителей. Среди них: здоровье — 77 %, материальное благополучие — 56 %, интересная работа — 58 %, друзья — 54 %.

Всего 25 % учителей выбрали тогда как ценность честный труд (одновременно считая себя поколением

тружеников). Заметным было явное ухудшение отношения учителей к реформированию образования по сравнению с исследованиями периода перестройки. Политическая стабильность в стране была ценна только для 23% респондентов. Учителя города слабо интересовались политикой, гражданское достоинство считали ценностью только 9 % (а в 1989 — 47 %). В целом, демократические ценности в глазах учителей оказались девальвированы социальными реалиями.

Конфликты в учительской среде, по мнению самих петербургских учителей, возникали на почве: личных отношений — 47 %, низкой зарплаты — 35 %, неуровня в обществе — 27 %. В сравнении с Москвой в Петербурге чаще были конфликты учителей с администрацией школ и коллегами, а не с учениками при равных показателях конфликтности с родителями. Конфликты с учащимися, по мнению петербургских учителей, вызывались незаинтересованностью в учебе — 66 %, недостойным поведением учеников — 48 %, их низкой дисциплиной — 27 %.

Петербургское учительство всегда считалось олицетворением высокой культуры. Несмотря на ситуацию 90-х годов, отношение учителей к культуре как нравственной категории сохранилось, культуру понимали: как умение оставаться человеком в любых условиях — 89 %, как порядочность, честность — 79 %, как воспитанность — 71 %, как терпимость к другим — 45%.

Заявляли о себе как о верующих 38 % учителей города, как атеистах — 29 %.

Материалы исследований показывают, что на досуг в духе высокой

культуры у петербургского учителя не оставалось времени. Учительский досуг сводился к: просмотру телепередач — 50 %, чтению — 44–56 %, общению с друзьями — 37 %. Произошло резкое сокращение посещений учителями кино и театров.

Заметна была и ярко выраженная политическая индифферентность учительства в социально активном возрасте. Только 9 % респондентов считало, что у них есть собственные политические взгляды. Эта тенденция касалась и профессиональной сферы. «Закон об образовании» прочитало полностью 35 % и частично — 39 %, положительное отношение к нему выразили 9 %, остальные оценивали его как неконкретный, не верили в силу законодательства, обвиняли в отсутствии общественного обсуждения.

Автор сознательно не стремится к интерпретации приведенных социологических данных о петербургском учительстве в 90-е годы в силу многозначности их трактовки. Вместе с тем, сопоставление полученных результатов в 90-е годы и данных социологического исследования Санкт-Петербургского социологического научно-исследовательского центра «Портрет нового учителя для нашей новой школы», проводившегося в феврале 2010 года (<http://snispb.spb.ru/>), позволяют характеризовать ряд позиций, с нашей точки зрения имеющих прогностический характер. Анализ факторов, определяющих положение российского учительства первого десятилетия XXI века и авторская интерпретация процессов, определяющих динамику развития учительства как массовой социально-профессиональной группы, будут представлены во второй части этой статьи. **(продолжение в следующем номере)**

Карнаух Н. В.



**НАСТАВНИКИ
АМУРСКИХ УЧИТЕЛЕЙ
(к 80-летию кафедры педагогики
Благовещенского
государственного
педагогического университета)**

В статье анализируется деятельность первых заведующих кафедрой педагогики и психологии Благовещенского государственного педагогического института — Георгия Петровича Иванова и Андрея Игнатьевича Ельящука. Статья написана по материалам БГПУ, личным воспоминаниям учеников и коллег А. И. Ельящука и Г. П. Иванова — Ступниковой Л. А., Баранова А. Ф.

Ключевые слова: кафедра, психология, педология, педагогика, бригадно-лабораторный метод, лекции, учебно-воспитательный процесс, самостоятельная работа, научно-исследовательская деятельность.

N. V. Karnaukh

**Mentors Of Amur Teachers
(dedicated to the 80th anniversary of the department
of pedagogy of Blagoveschensk State Pedagogical University)**

The article analyses the experience of the first chair-persons of the Department of Pedagogy and Psychology of Blagoveschensk State Pedagogical University — G. Ivanov and A. Elyaschuk. The article is based on memories of L. Stupnikova and A. Baranov — students and colleagues of G. Ivanov and A. Elyaschuk.

Key words: psychology, pedagogy, pedology, team-laboratory method, lectures, education process, independent work, research activity.

«Приятно осознавать, что мы, старейшие преподаватели института, не только подготовили более десяти тысяч учителей, но и вырастили достойную смену в нашем институте. Мне, в частности, особенно приятно было сознавать, что вместе с доцентом А. И. Ельящуком мы принимали активное участие в подготовке квалифицированных преподавателей наших кафедр педагогики и методики начального

обучения», — писал в своих воспоминаниях Георгий Петрович Иванов, первый заведующий кафедрой педагогики и педологии Благовещенского государственного агропедагогического института.

27 апреля 1930 года Советским правительством было принято решение об открытии на Дальнем Востоке в городе Благовещенске государственного агропедагогического института. Перед

новым институтом были поставлены задачи — готовить преподавателей для школ колхозной молодежи (ШКМ), повышать квалификацию школьных работников, заниматься научно-исследовательской работой.

Много трудностей встретилось при организации нового института: не было преподавателей, не хватало учебных помещений, мало было студентов.

Наркомпрос назначил в новый институт директора В. И. Харченко и группу преподавателей, среди которых были доцент педагогического факультета Саратовского государственного университета Георгий Петрович Иванов и выпускник Варшавского университета, директор Новозыбковского реального училища Киевского учебного округа Андрей Игнатьевич Ельящук.

Георгий Петрович Иванов писал в своих воспоминаниях, что об открытии нового института он узнал от одного из товарищей по Саратовскому университету. «Он уже около года работал в Благовещенске и в своем письме подробно написал об институте, о городе, о Дальнем Востоке и передал приглашение директора института В. И. Харченко приехать для работы в институте. Мне было тогда 35 лет, не так уже и молод. Но перспектива поработать в таком далеком, неизвестном крае, в новом институте, крайне нуждавшемся в преподавательских кадрах, меня очень привлекала. Министерство народного просвещения РСФСР с согласия правления Саратовского университета направило меня для работы в молодой вуз в качестве и. о. профессора психологии и педологии».

Андрей Игнатьевич Ельящук в это время, находясь в очередном отпуске, искал работу преподавателя педагогического вуза, обращался за информацией и в Народный комиссариат просвещения РСФСР. Здесь он и узнает о том, что пришла телеграмма из Благовещенского агропедического института с просьбой направить на работу преподавателя педагогики, и дает свое согласие отправиться в этот далекий край. Эти преподаватели 39 лет своей жизни отдали Благовещенскому педагогическому институту.

20 ноября 1931 г. в Благовещенском агропедагогическом институте была основана кафедра педагогики и педологии, призванная в те годы обеспечивать преподавание педагогики, педологии, физкультуры и военного дела. Заведующим кафедрой был назначен профессор педологии Г. П. Иванов. Через год из состава этой кафедры была выделена, как самостоятельная, кафедра педагогики. Ее возглавил А. И. Ельящук. Оба заведующих кафедрами были представителями ученых-педагогов, получивших основательное образование в дореволюционный период, и этого задела им хватило на всю жизнь.

В своих воспоминаниях Ф. А. Цвид, один из ректоров Благовещенского педагогического университета, ученик А. И. Ельящука, отмечал, что «А. И. Ельящука все студенты, профессорско-преподавательский состав и учебно-вспомогательный персонал знали как энергичного, добросовестного и знающего свое дело преподавателя. Он читал лекции на высоком научно-теоретическом и методическом уровне. А. И. Ельящук хорошо знал организацию учебного

процесса в школе и в высших учебных заведениях. Поэтому, будучи по специальности педагогом, всегда умев найти главные вопросы в организации учебного процесса, вести учебный процесс целенаправленно, добиваясь поставленной цели. Все деканы факультетов 30-х годов учились стилю работы у А. И. Ельящука. В частности, я сам, будучи деканом физико-математического факультета, в эти годы учился у А. И. Ельящука и перенимал его опыт работы. Без преувеличения можно сказать, что А. И. Ельящук оставил такой след в организации учебного процесса, что и сегодня мы пользуемся этим методом. Это относится к составлению курсовых и факультетских учебных планов, качеству чтения лекций, организации целенаправленной системы консультаций, и вообще, к организации самостоятельной работы студентов. А. И. Ельящук всегда подчеркивал важность осуществления контроля качества учебного процесса».

Тенденции, характерные для развития советской высшей школы в целом, находили свое отражение и в деятельности вузов, находившихся в отдаленных регионах. Какова же была организация, содержание и методика учебно-методической и общественной деятельности высших учебных заведений в 30-е годы XX века?

Учебная работа в институтах строилась в соответствии с типовыми планами Главпрофобра (1929 г.). Были усилены дисциплины политехнического характера, увеличено время на производственную практику. Это направление в учебной работе находилось в полном соответствии с распространенными методами учебной работы, представлявшими собой варианты

«дальтон-плана». Разновидности этой системы учебных занятий, получившие впоследствии особые названия «метод проектов», «бригадно-лабораторный метод», в известной мере способствовали воспитанию самостоятельности, инициативы и активности у многих студентов.

Г. П. Иванов вспоминал о первых годах работы института: «Студентов было очень мало. В первый год существования института на все три отделения (они не назывались сначала факультетами) — общественно-литературное, физико-техническое, химико-биологическое, было принято всего 72 студента, в дальнейшем институт рос медленно. Поэтому каждого студента мы знали не только по фамилии, но и по его типичным особенностям. Сразу бросалось в глаза, что среди студентов было много взрослых, солидных людей, бывших учителей со значительным педагогическим стажем работы. Они были преданы своей педагогической профессии и желали повысить свою квалификацию, серьезно и углубленно изучать специальные и педагогические дисциплины. Такое отношение к учению в институте этой ведущей части студентов оказывало большое влияние и на остальных студентов, выпускников школ. В связи с этим мы обращались со студентами, как с вполне зрелыми, взрослыми людьми, которые хорошо понимали, для чего они пришли в институт и чего они ждут от нас, преподавателей. Конечно, не могло быть и речи о мелочной опеке над такими студентами. Они самостоятельно организовывали общественную работу, решали бытовые вопросы (с общежитиями, со столовой и т. д.).

В обучении студентов в первые два-три года широко практиковался *бригадно-лабораторный метод*. Преподаватель не читал лекции, а проводил инструктаж по каждой новой теме: выделял главные вопросы темы, указывал по каким учебникам надо готовиться, какую дополнительную литературу прочитать. Студенты разбивались на бригады, читали и обсуждали прочитанное, а затем кто-либо из бригады отчитывался в проработке темы, другие члены бригады дополняли, указывали на ошибки отвечавшего, задавали вопросы как отчитывающемуся, так и преподавателю. При этом часто возникали дискуссии, в процессе которых критиковался не только отвечавший студент, но и те или иные положения, выдвигавшиеся в учебниках или в инструктаже преподавателей.

Поскольку среди студентов было много учителей, то материал для критики они могли брать из своего педагогического опыта, особенно, когда дело касалось педагогических наук. В таких дискуссиях студенты лучше узнавали преподавателей, их подготовку. Преподавателям, конечно, было нелегко правильно отвечать на все задававшиеся вопросы».

Бригадно-лабораторная форма организации учебного процесса использовалась в отечественной высшей школе недолго, в течение 2–3 лет. Решение ЦИК СССР от 19 сентября 1932 г. обязало вузы и втузы применять такие методы преподавания, которые бы способствовали дальнейшему повышению знаний учащихся и тем самым обеспечили подготовку кадров, вооруженных глубоким знанием своей специальности и имеющих

широкий общественно-политический кругозор.

В осуществлении этой директивы вузы отказались от применения бригадно-лабораторного метода как основного универсального метода преподавания и вернулись к традиционному обучению (лекции, семинарские и лабораторные занятия и т. д.). Одним из недостатков использования бригадно-лабораторного метода называлось отсутствие у студентов возможности усвоить систему и логику науки, и как следствие этого, приобретение отрывочных знаний.

С начала 1932/33 учебного года во всех высших учебных заведениях были введены лекции, как основная форма учебных занятий, с последующей проработкой материала на семинарских и практических занятиях. Преподаватели с энтузиазмом взялись за составление методических рекомендаций в помощь студентам по составлению конспекта лекции, по работе с первоисточниками.

В 1936 году многие педологи и психологи оказались мишенью беспощадной критики в связи с публикацией постановления ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов». Г. П. Иванову, имевшему ученое звание доцента по кафедре «психология», было отказано в присвоении ученой степени кандидата педагогических наук без защиты диссертации, как не имеющему достаточной квалификации. Речь шла о его публикациях по педологии. Георгий Петрович вынужден был вычеркнуть из списка публикаций несколько своих работ. В личном деле Г. П. Иванова, сохранившемся в архиве Благовещенского педагоги-

ческого университета, есть заявление: «В переданных Вашему институту Наркомпросом РСФСР материалах о присуждении мне ученой степени кандидата педагогических наук без защиты диссертации имеется рукопись «Неуспевающие ученики начальной школы и воспитательная работа с ними».

Эта работа написана мною в 1935 году и содержит ряд грубых педологических извращений, осужденных постановлением ЦК партии ст. 4 /УП-36 г. Прошу, если возможно, эту работу исключить из материалов. Считаю это возможным еще и потому, что я нигде ее не опубликовывал, а в настоящее время коренным образом перерабатываю ее. 7/IX 1937 г.»

В 1936/37 учебном году обе кафедры объединяются в одну — кафедру педагогики и психологии, которую возглавлял вплоть до 1962 года А. И. Ельяшук. Фактически он становится учителем большинства сотрудников кафедры в последующие годы, разрабатывает курс педагогики и истории педагогики. «Фанатично преданный работе и институту, Андрей Игнатьевич активно участвует во всех начинаниях и преобразованиях учебно-воспитательного процесса, опекает и контролирует молодых педагогов, вкладывает много сил в их профессиональный рост, читает общественные лекции. Коллеги называют его Учителем амурских учителей, а студенты — амурским Песталоцци. Как заведующий кафедрой, А. И. Ельяшук формировал ее состав, исходя из партийных, министерских и общественных требований к облику учителя советской школы», — вспоминает его ученица и коллега Л. А. Ступникова.

Г. П. Иванов в своих воспоминаниях отмечал, что, выполняя большую учебную нагрузку (приходилось вести курс психологии, а в предвоенные и военные годы еще и курсы истории педагогики и педагогики на всех факультетах института), необходимо было еще замещать административные должности: заведующих кафедрами, деканов. Так, А. И. Ельяшук заведовал кафедрой педагогики и психологии, вместе с тем исполнял должность зам. директора по учебной части; я был деканом историко-филологического факультета, а затем, в порядке совмещения, меня назначили еще и деканом факультета естествознания. При большой нехватке преподавателей было очень трудно составлять расписание. Вести научно-исследовательскую работу при таких условиях было почти невозможно». Несмотря на свою большую загруженность работой в институте, Г. П. Иванов в 1940 году защитил кандидатскую диссертацию на тему «Развитие волевых действий и индивидуальные особенности волевой деятельности школьников в учебной работе».

По инициативе А. И. Ельяшука члены кафедры педагогики с 1940 года начали читать лекции для учителей и родителей. В 1941 г. вышел в свет 2-й том «Ученых записок» пединститута, в котором были опубликованы статьи ведущих преподавателей вуза, к которым относились и Г. П. Иванов, А. И. Ельяшук.

В годы Великой Отечественной войны педагогический институт продолжал свою работу. Благовещенск — пограничный город. На противоположном берегу Амура находились японские войска, готовые вторгнуться

ся в город. Поэтому преподаватели, студенты и служащие изучали военное дело, строили оборонительные сооружения.

«В эти дни и месяцы мы чувствовали, что фронт, по-существу, рядом с нами: на противоположном берегу мы видели японских солдат и знали, что Япония, как союзник фашистской Германии, может в любую минуту начать войну с нами. Поздно вечером или ночью мы ходили на строительство укреплений по берегу Амура, в качестве народных ополченцев проходили военную подготовку, много времени уделяли овладению стрелковым оружием», — вспоминал Г. П. Иванов.

В годы войны для студентов и населения преподаватели читали лекции и доклады, проводили диспуты, конференции, устраивали вечера художественной самодеятельности. А. И. Ельяшук во время этих вечеров играл на скрипке. Не искушенные в классической музыке студенты часто просили сыграть «Серенаду» Шуберта.

В послевоенные годы, с 1946-го по 1950-й год, в высших учебных заведениях стали больше уделять внимания организации педагогического процесса, усилился контроль качества чтения лекций и проведения практических занятий. Все чаще и чаще заслушивались доклады преподавателей на заседаниях кафедр, на факультетских собраниях и на Совете института о методике чтения лекций, о проведении практических, семинарских и лабораторных занятий. А. И. Ельяшук и Г. П. Иванов часто выступали в роли докладчиков. В своих выступлениях они, во-первых, излагали общие педагогические принципы вузовской лекции и, во-вторых, делились своим

опытом чтения лекций и проведения практических занятий.

Коллеги вспоминают, что А. И. Ельяшук в своих выступлениях часто говорил о «ведущей роли принципа историзма в лекции», а также о том, что «лектор должен излагать материал так, чтобы студенты без особых затруднений могли воспринимать теоретический материал и успевали конспектировать лекцию. Для этого преподаватель должен выделять и подчеркивать главные вопросы и, следовательно, студент будет умело слушать лекцию, а не стремиться к тому, чтобы записывать все, что излагает преподаватель».

Г. П. Иванов, помимо анализа теоретического уровня лекции и методики ее чтения, делился своим опытом подготовки лекций. Он говорил о том, что в процессе подбора теоретического материала необходимо учитывать, как студенты будут воспринимать теорию. Когда лекция уже подготовлена, следует детально продумать методику ее чтения, так как только в таком случае лекция будет прочитана на высоком научно-методическом уровне.

Кроме анализа докладов методического характера, в эти годы стали чаще практиковать проведение так называемых открытых лекций преподавателей с последующими обсуждениями их на заседаниях кафедр. На кафедрах педагогики и психологии проводились предварительные заслушивания лекций с последующими обсуждениями результатов их чтений. Такая работа была очень полезной особенно для начинающих преподавателей.

В 50–60-е годы особое внимание уделялось планированию и организа-

ции самостоятельной работы студентов. С целью контроля этой работы, комсомольские организации на заседаниях комитетов комсомола и в учебных группах рассматривали вопросы успеваемости студентов, подготовки к семинарским и практическим занятиям, к зачетно-экзаменационным сессиям. На кафедрах и факультетах составлялись расписания консультаций и проведения коллоквиумов. Периодически на заседаниях кафедр рассматривались вопросы успеваемости студентов; на некоторые заседания вызывались студенты с отчетами о самостоятельной работе.

Все эти мероприятия, проводимые учебной частью, деканатами, кафедрами и общественными организациями, несомненно, способствовали повышению качества учебного процесса, успеваемости студентов и уровня подготовки квалифицированных учителей. Но существовало еще много нерешенных проблем в организации самостоятельной работы студентов. Одна из них заключалась в том, что студенты, в силу своей загруженности учебными занятиями, не имели возможности для самостоятельной работы.

Ф. А. Цвид, приступивший в 1956 году к выполнению обязанностей ректора Благовещенского педагогического института, вспоминал: «В те годы бывший начальник ГУВУЗа Министерства просвещения РСФСР А. Г. Орлов, изучивший систему работы высшей школы у нас в СССР и в некоторых странах за рубежом, пришел к выводу, что в силу ряда обстоятельств учебные планы перегружены, а программы зачастую дублируют материал, хотя по традиции студентам читаются лекции по всем вопросам учеб-

ных программ. В результате студенты заняты обязательными аудиторными занятиями до восьми часов в день. А ведь главная задача вуза состоит не только в том, чтобы дать определенный объем знаний студентам вуза и подвести их к уровню современной науки, но и научить самостоятельно добывать знания».

В связи с этим А. Г. Орловым было внесено предложение о сокращении обязательных по учебному плану аудиторных занятий. Ф. А. Цвид пишет: «Наш институт в этом направлении пошел на перестройку учебного процесса, но сначала робко и очень осторожно. Затем А. Г. Орлов, будучи в нашем институте, выступил с докладом по этому вопросу перед активом института. Он говорил, что общего подхода в вопросах сокращения лекционных часов быть не может, а поэтому и общих указаний не может быть. Необходимо учитывать и специфику учебных и научных дисциплин, и наличие материальных возможностей, источников для изучения т. д. Далее, развивая мысль о необходимости сокращения обязательных лекционных часов, А. Г. Орлов отмечал, что, сколько бы мы ни агитировали за самостоятельную работу студентов и какие бы мы материальные предпосылки для этого не создавали, студенты фактически не смогут самостоятельно работать, если у них будет ежедневно по семь-восемь часов обязательных аудиторных занятий».

Вопрос о сокращении количества обязательных аудиторных часов обсуждался на Совете института, на Советах факультетов и на заседаниях кафедр. Почти все преподаватели пришли к заключению, что постановка

вопроса о сокращении часов правильная, но ни в коем случае не следует отменять лекций, так как лекция была, есть и будет главным моментом в педагогическом процессе высшего учебного заведения.

«Исходя из этих соображений и учитывая возможности нашего института, — продолжает свой рассказ Ф. А. Цвид, — мы решительно пошли на перестройку учебного процесса и начали более смело сокращать количество часов обязательных по расписанию для студентов. На разных факультетах и на разных кафедрах этот вопрос решался по-разному: в одних случаях излагали основные, ведущие, методологического характера темы и разделы, в других — просто опускали отдельные разделы, иногда практиковался комбинированный способ.

На семинарских занятиях все чаще стали отказываться от повторения материала, изложенного на лекциях. Формы семинарских занятий разнообразились, это были беседы, доклады или комбинированные занятия. Многие темы лабораторных работ студенты выполняли самостоятельно в вечернее время. Но следует заметить, что наиболее энергично в этом направлении работали естественно-географический факультет и факультет иностранных языков. Они достигли того, что обязательными аудиторными занятиями студенты были заняты в среднем по 18—20 часов в неделю.

К такой перестройке учебного процесса пришли многие и другие педвузы, но были и такие институты, которые относились к этим мероприятиям негативно. Некоторые преподаватели выступали даже в печати и заявляли: создается впечатление, что началось

соревнование за то, чтобы как можно меньше проводить аудиторных занятий. Что касается профессорско-преподавательского состава нашего института, то почти все, за исключением может быть нескольких человек, заявили, что разумное сокращение обязательных аудиторных занятий преследует цель не снижения уровня учебного процесса, а повышения, что при такой системе обучения создаются не льготные условия работы студентов и преподавателей, а более усиленные. Кроме того, это важно не только для студентов, для их самостоятельных занятий, но и для преподавателей вузов, для развития их научно-исследовательской работы. В самом деле, если у преподавателя годовая учебная нагрузка составляет 900—1000 часов, а то и больше, то нельзя ожидать, чтобы такой преподаватель занимался наукой. Далее, за счет освобожденного времени преподаватель имеет возможность усилить индивидуальную работу со студентами, составлять методические указания по изучаемым курсам для студентов стационарного и заочного обучения.

В соответствии с мероприятиями, проводимыми институтом по сокращению обязательных часов по учебному расписанию для студентов, перегрузки студентов обязательными учебными занятиями не было, т. е. выполнялась недельная сетка, не превышающая 36 часов, а иногда она доходила и до 24 часов в неделю. Конечно, сокращение лекционных часов для усиления самостоятельной работы студентов протекало не механически, а требовало творческой работы преподавателей. Вопрос о подготовке методических руководств по организации

самостоятельной работы студентов не раз обсуждался на заседаниях кафедры педагогики и психологии. А. И. Ельяшук были подготовлены конспекты лекций по истории педагогики, включающие задания для самостоятельной работы.

Ф. А. Цвид отмечал: «Что касается качества лекций, семинарских и практических занятий, то со всей ответственностью можно сказать, что почти весь профессорско-преподавательский состав работал хорошо, относился к своей педагогической деятельности добросовестно.

Но помимо этих объективных факторов, как известно, очень большую роль играют субъективные факторы. Речь идет о воспитательной работе среди студентов». Необходимо помочь студентам осознать, что для овладения педагогической профессией важно овладеть глубокими и прочными знаниями как по своей специальности, так и по педагогике, общественным наукам. Основная роль в этой работе отводилась преподавателям кафедры педагогики и психологии. Г. П. Иванов вспоминал: «В течение 34 лет, работая на общепедagogической кафедре педагогики, в лекциях по психологии и по педагогическим дисциплинам, а также на практических занятиях я стремился развить у этих слушателей любовь к педагогическому труду, интерес и уважение к личности ученика, к формированию этой личности — человека и гражданина социалистического общества».

С целью привлечения внимания студентов к более углубленному изучению педагогики и психологии преподаватели, кроме ведения аудиторной работы, руководили научными

кружками и секциями. Г. П. Иванов вспоминал: «Ярким проявлением интереса студентов к психолого-педагогическим дисциплинам была работа организованного мною студенческого научно-исследовательского кружка по изучению психологии детей младшего школьного возраста. Кружок проработал 5 лет (до моего выхода на пенсию).

С самого начала работы кружка я поставил задачу не ограничиваться изучением только научной литературы и докладами по ней, а привлечь студентов к изучению экспериментальных методов детской психологии и на основе применения этих методов детской психологии младших школьников добывать и этот материал и доклады составлять с использованием этого материала. В качестве основных вопросов для изучения мною были взяты вопросы развития памяти и мышления младших школьников. Эти темы были взяты потому, что они тесно связаны с важными педагогическими и методическими вопросами начального обучения, в частности с отбором содержания и методов обучения».

Активно работали в кружке (проводили исследования, составляли доклады и выступали с ними на общих заседаниях кружка, а затем и на общепедagogических конференциях студенческого научного общества) десять человек.

Три студентки, участвующие в работе кружка, по окончании института вместо государственного экзамена по педагогике, пожелали написать дипломные сочинения по психолого-педагогическим наукам. Работы были написаны на основе тех исследова-

ний, которые они начали в кружке. Государственная экзаменационная комиссия оценила все эти работы как отличные.

Некоторые студентки, участвующие в работе кружка, в дальнейшем были приглашены кафедрой педагогики на работу в качестве ассистентов и преподавателей.

«С большим удовлетворением я наблюдал, как все больше росло количество квалифицированных преподавателей из числа наших выпускников, которые по окончании института поступали в аспирантуру в вузы Москвы и Ленинграда, или проходили ее заочно, защищали кандидатские диссертации. На некоторых кафедрах большинство преподавателей составляли наши выпускники», — писал Г. П. Иванов.

А. И. Ельяшук и Г. П. Иванов ушли на пенсию в возрасте 80-ти лет, проработав в педагогическом институте по 39 лет.

Деятельность этих преподавателей, первых заведующих кафедрами педагогики и психологии, была и остается ценным примером, образцом ведения учебного процесса в высшей школе. О них помнят их ученики и делятся своими воспоминаниями с молодыми коллегами.

20 ноября 2011 года кафедре педагогики исполнится 80 лет. Это на один год меньше возраста Благовещенского государственного педагогического университета. Это самый старший педагогический вуз Дальнего Востока, а в настоящее время — и единственный в этом регионе. В возрасте 80-ти лет можно говорить об установившихся традициях, достигнутых успехах, проанализированных ошибках, но для профессионалов 80 лет — это не возраст, у кафедры и университета все еще впереди.

Научные дискуссии



С. Г. Новиков

А. С. МАКАРЕНКО: МАРКСИЗМ И СОВЕТСКИЙ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ 1920–1930-х ГОДОВ

В статье рассматривается вопрос об идейных истоках педагогических взглядов А. С. Макаренко. Автор полагает, что воспитательный идеал педагога сформировался, с одной стороны, под влиянием традиционного народного воспитательного идеала, и, с другой стороны, гуманистических идей аутентичного марксизма.

Ключевые слова: марксистская теория воспитания, макаренковская педагогика, индивидуализм, коллективизм, гибридный воспитательный идеал.

S. G. Novikov

А. S. Makarenko:

Marxism and Soviet Educational Project of the 1920–1930's

The article covers the issue of ideological roots for A. S. Makarenko's pedagogical views. The author considers that the pedagogue's ideal was formed under the influence of the traditional national educational ideal on the one hand, and the humanistic ideas of authentic Marxism, on the other.

Key words: Marxian educational theory, Makarenko's pedagogics, individualism, collectivism, hybrid educational ideal.

На обыденном уровне отечественного педагогического сознания десятилетиями сохраняется мнение о единой природе явлений, фиксируемых понятиями «макаренковская педагогика», «марксистская теория воспитания» и «советский воспитательный проект 20–30-х годов». Сложившееся стереотипное суждение не было серьезно поколеблено даже крушением в России господства «единственно верной идеологии». Однако сравнитель-

ный анализ первоисточников (трудов А. С. Макаренко, работ К. Маркса и Ф. Энгельса, директивных партийно-государственных документов 1920–1930-х годов) показывает, что многократно воспроизводимое клише не отражает реального соотношения феноменов, маркируемых перечисленными выше категориями.

Прежде чем приступить к сопоставлению идейных основ большевистского проекта воспитания «нового

человека» и педагогической практики А. С. Макаренко решим более простую, на наш взгляд, задачу. А именно, попытаемся узнать: руководствовались ли авторы указанного проекта (лидеры той государственно-общественной системы воспитания, в рамках которой творил Макаренко) аутентичным марксизмом? Думается, что внимательное чтение произведений К. Маркса и Ф. Энгельса, с одной стороны, и работ Л. Д. Троцкого, Н. И. Бухарина, И. В. Сталина, с другой, не может не привести нас к отрицательному ответу на данный вопрос. Скажем четче: обнаруживается принципиальное отличие в целеполагании «отцов» марксизма и их российских «детей».

Первоисточники однозначно свидетельствуют: целью воспитания для Маркса и Энгельса был и оставался свободный индивид, способный развернуть и проявить свои задатки. Характерно, что К. Маркс, давая дефиницию свободе, раскрывал ее содержание как «абсолютное выявление творческих дарований человека без каких-либо других предпосылок, кроме предшествующего развития, то есть развития всех человеческих сил как таковых, безотносительно к какому бы то ни было заранее установленному масштабу (курсив наш — С. Н.)» [4. Т. 46. Ч. 1. С. 476]. Иными словами, аутентичный марксизм проявлял себя как антропоцентристское учение, возносившее на вершину пирамиды ценностей интересы не социальной целостности, но индивида. Правда, К. Маркс и Ф. Энгельс не отвергали и коллективизма как фундаментального мотива жизнедеятельности. Однако их идеалом был не традиционный коллективизм, известный человечеству с

самых ранних этапов его истории, а ассоциация, свободно созданная свободными индивидами. Иначе говоря, коллектив, по мнению родоначальников марксизма, должен был не довольствоваться личностью, но создавать условия для свободного развития каждого из своих членов.

Что касается советских теоретиков воспитания 1920–1930-х годов, то они во главу угла ставили как раз, интересы коллектива. Апология коллективизма присутствовала в трудах большевиков всех фракций. Формулируя цель воспитания, троцкист Е. Преображенский писал о личности, способной «беззаветно, почти стихийно, без фраз и лишних слов, не требуя ничего лично для себя, влить всю свою энергию и энтузиазм в общий поток и пробиться к цели со своим классом, может быть, свалившись мертвым по дороге (выделено нами — С. Н.)» [7. С. 73]. А ранее он же вместе с будущим правым уклонистом Н. И. Бухариным утверждал: «Отдельный человек принадлежит не самому себе, а обществу — человеческому роду... Обществу же и принадлежит первейшее и основное право воспитания детей» [1. С. 197]. С ними соглашался М. Н. Лядов, ректор Коммунистического университета им. Я. М. Свердлова: «Чем больше ухаживают за ребенком родители, тем больше его портят, в нем воспитывается эгоизм, гипертрофия своего «я», он невольно приучается с точки зрения своего «я» подходить ко всему остальному миру» [6. С. 311]. Отвергая такую практику, М. Н. Лядов призывал коллектив матерей взяться за совместную работу, направленную на воспитание у растущего человека понимания

необходимости подчинения «своего «я» общей воле» [6. С. 314].

Как видим, у идеологов большевизма отсутствовало понимание всей сложности диалектики взаимоотношений «индивидуализма» и «коллективизма». Они не просто противопоставляли их друг другу, но и вступали в противоречие с фундаментальной установкой марксизма в области целенаправленной социализации личности, заключавшейся в формировании универсально свободной личности.

Установив этот факт, обратимся к выяснению следующего вопроса: была ли педагогика А. С. Макаренко концентрированным выражением апологии «безличностного коллективизма» или же она находилась в других отношениях с «русифицированным марксизмом»? Указанный вопрос можно сформулировать и по-другому: имела ли макаренковская теория и практика воспитания своей целью формирование человека-винтика, как сформулирует этот идеал позднее И. В. Сталин, или она ориентировалась на идеал иного характера? Казалось бы, у нас есть все основания причислить А. С. Макаренко к педагогам большевистского толка. В самом деле, среди важнейших «типичных» качеств советского человека он выделял коллективизм как свойство, конституирующее личность. Сформулированный А. С. Макаренко принцип — «воспитание в коллективе и через коллектив» — как нельзя лучше, на первый взгляд, соответствовал воспитательной парадигме, одобренной партийно-государственным руководством. Однако представляется, что неторопливое и вдумчивое чтение работ А. С. Макаренко поз-

воляет сделать не столь однозначные выводы. А если мы поставим его работы в социокультурный контекст, то сомнения в большевистских корнях макаренковского коллективизма только усилятся.

Говоря о социокультурном контексте, мы имеем в виду широкое распространение в отечественном общественном сознании социодонтистского мировидения, постулировавшего первичность «Мы», отдававшего приоритет интересам социальной целостности (государства, общины, общества). К примеру, как социодонтистские можно оценить философско-педагогические взгляды К. Н. Леонтьева, С. А. Рачинского, В. С. Соловьева. Синтез антропоцентризма и социодонтизма обнаруживается в воззрениях К. Д. Ушинского, Н. А. Корфа, В. Я. Стоюнина. А чего уж говорить о русской народной педагогике, которая и в начале XX века продолжала базироваться исключительно на коллективистском идеале. Поэтому слова А. С. Макаренко о том, что «предпочтение интересов коллектива должно быть доведено до конца, даже до беспощадного конца» звучали не столько революционно, сколько традиционно [3. Т. 4. С. 147].

Трудно сказать, чем руководствовался педагог, когда называл «коммунистическим качеством» умение подчиняться товарищу и умение приказывать ему [3. Т. 4. С. 194]. Возможно, здесь сказались увлечение А. С. Макаренко революционной романтикой, или же проявилось желание облечь в большевистские цвета традиционный соборный идеал. В любом случае, с нашей точки зрения, указанное качество не

является специфически-коммунистическим. К примеру, о чем-то подобном писал К. Аксаков, указывавший на хоровое начало русской общины, которое, с точки зрения мыслителя, не ограничивало свободу личности, а лишало её буйства, эгоизма, исключительности. Слова советского педагога о том, что воспитанник «должен выступать прежде всего как член своего коллектива, как член общества, отвечающий за поступки не только свои, но и своих товарищей» [З. Т. 4. С. 48], скорее свидетельствовали о близости ему традиционной российской коммунотарности, чем о слепом принятии догматов «русифицированного марксизма». В макаренковском коллективизме традиционный воспитательный идеал лишь подвергался модернизации: архаичные представления о высокой ценности локального мира, общины были «раздвинуты» до границ «большого общества» — СССР.

Данный воспитательный идеал как раз и лег в фундамент педагогического проектирования ученого. На его реализацию А. С. Макаренко ориентировался, когда разрабатывал свою «программу человеческой личности». Убежденность педагога в необходимости каждому воспитателю иметь подобную программу стала, по прошествии десятилетий, в конце XX века, основанием для обвинений А. С. Макаренко в негуманности. Понять логику критиков можно, но согласиться с ней, на наш взгляд, нельзя. В самом деле, проектирование качеств воспитанников, опирающееся на «государственный заказ», вовсе не предполагает их обязательного навязывания. В таком подходе вообще не

было ничего экстраординарного. Ведь любое сообщество во все времена стремится к передаче новым поколениям именно тех качеств, ценностей и нравственных норм, которые признаются общественно значимыми.

Другое дело, если бы макаренковская «проектировка личности» предполагала забвение индивидуальности каждого растущего человека, подведение его под общий ранжир. Но сам педагог высказался на этот счет определенно: «Для меня не возникал вопрос, должен ли мой воспитанник выйти смелым человеком, или я должен воспитать труса. Тут я допускал «стандарт», что каждый должен быть смелым, мужественным, честным, трудолюбивым, патриотом. Но как поступать, когда подходишь к таким нежным отделам личности, как талант?» [З. Т. 4. С. 129]. Уже факт постановки такого вопроса говорит о многом. Как минимум он свидетельствует о нежелании педагога «ломать» личность, превращать ее в слепое орудие воли воспитателя, государственных институтов. Имей А. С. Макаренко такие намерения, его бы не беспокоила проблема: «как, следуя за качествами личности, за ее наклонностями и способностями, направить эту личность в наиболее нужную для нее сторону» [З. Т. 4. С. 130].

Педагог прекрасно понимал (и в этом его позиция совпадала с мнением А. В. Луначарского, Н. А. Семашко и других гуманистически мыслявших большевиков, потерпевших поражение еще в дискуссиях 1920-х годов), что нельзя «жертвовать индивидуальной прелестью, своеобразием, особой красотой личности» [З. Т. 4. С. 129].

С иронией А. С. Макаренко отзывался о чрезмерно ретивых адептах коллективистской педагогики: «У нас коли станут на путь коллективного воспитания, так решают обязательно следить, чтобы от всякой индивидуальности остались лишь рожки да ножки. Удивляюсь, как это мы до сих пор не обсуждаем вопроса о запрещении разных дискантов, теноров, басов. Подумайте, такое индивидуалистическое разнообразие» [3. Т. 1. С. 38].

Следовательно, нет никаких оснований для создания ни концепции Макаренко-диктатора, ни концепции Макаренко-гуманиста. В размышлениях педагога проявлялось реальное противоречие жизни: человек как существо социальное не может жить вне общества себе подобных, где, с одной стороны, раскрываются его способности и таланты, а с другой, предъявляются требования, ограничивающие проявления его желаний. Отсюда и дуализм макаренковской воспитательной концепции: выдвижение тезиса о коллективе как первой цели воспитания и постулирование необходимости реализации личностью собственных потенциальных возможностей. Сам А. С. Макаренко ясно выразил это единство в следующей фразе: «Если бы кто-нибудь спросил, как бы я мог в краткой форме определить сущность моего педагогического опыта, я бы ответил, что как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему» [3. Т. 4. С. 150]. В этом сочетании требовательности и уважения заключается, на наш взгляд, макаренковское педагогическое кредо. Не ставить между коллективизмом и индивидуализмом непреодолимой стены, а попытаться обнаружить их вза-

имодополнение — вот в чем состояла суть его воспитательной концепции. А. С. Макаренко полагал, что цели воспитания должны выражаться в личностных проектируемых качествах, «которые определенно намечаются для каждого отдельного человека» [2. С. 70]. Он напоминал: «Мы для того и сделали революцию, чтобы личность была свободна...» [3. Т. 4. С. 143]. Предназначение же коллективизма педагог видел не в поглощении личности, но в создании условий для ее становления.

А. С. Макаренко объяснял, что, защищая коллектив «во всех точках его соприкосновения с эгоизмом личности», коллектив тем самым защищает «каждую личность и обеспечивает для нее наиболее благоприятные условия развития» [3. Т. 1. С. 142]. Пожалуй, под данным тезисом подписался бы и сам Маркс.

Есть основания утверждать, что влияние аутентичного марксизма можно обнаружить и в предложенном А. С. Макаренко идеальном модельном конструкте, названном им «культурным советским рабочим». Подобно тому, как в историософии К. Маркса категория «рабочий класс» вытекала не из эмпирически собранного материала, а из теоретических выводов, сделанных на основе анализа социо-исторического процесса, педагогика А. С. Макаренко увидела в «культурном рабочем» ту личность, которая является носителем объективных тенденций социального развития. Иными словами, А. С. Макаренко предлагал равняться на нравственные качества рабочих как на социально-этический образец не из-за того, что он считал образцом для воспитания уже существ-

твовавшего отечественного рабочего, но потому, что он, как К. Маркс и Ф. Энгельс, исходил из тезиса о соответствии классовых интересов пролетариев гуманистическому вектору развития человечества.

Подобно основоположникам марксизма, А. С. Макаренко, рассуждая о рабочем классе, видел перед собой не конкретного рабочего конкретного завода, а человека — строителя «рая на Земле». Идя за Марксом и Энгельсом, он сумел преодолеть тяжесть непосредственных впечатлений, подняться над эмпирией и, опережая социоисторический процесс, увидеть в рабочем классе носителя будущего — гуманистического общества социальной справедливости. Кстати, потому можно, на наш взгляд, говорить, и о христианских истоках воспитательно-го идеала А. С. Макаренко. Ведь рабочий класс К. Маркса — это класс, реализующий христианские идеалы — жертвенной борьбы во имя счастья других, свободы, равенства.

Таким образом, позиция А. С. Макаренко была куда ближе к аутентичному марксизму, нежели позиция И. В. Сталина, М. Н. Лядова, Е. М. Ярославского и других большевиков-социоцентристов. Ему явно пришлось по душе марксистская идея формирования общества и человека на основе гуманизма, социальной справедливости и равенства. Принял он и принципиальное положение К. Маркса и Ф. Энгельса об объективно-закономерном характере воспитания как общественного явления. Разделяя его, А. С. Макаренко заявлял: «Настоящая педагогика — это та, которая повторяет педагогику всего нашего общества». Поэтому, полагал

педагог, все аспекты и компоненты воспитания должны рассматриваться через призму «советской общественной жизни и советской политической истории» [3. Т. 4. С. 341, 118].

Впрочем, истины ради отметим, что понимаемая педагогом сложность диалектики взаимоотношений личных и общественных интересов, преломлялась в его конкретной педагогической работе по-разному, в зависимости от характера переживаемого «политического момента», от установок партийно-государственного руководства. С последними не мог не считаться как сам Макаренко, так и популяризаторы его идей. Поэтому педагог, одобрителем отзывавшийся в 1928 г. о таких чертах А. М. Горького как независимость и отсутствие «народопоклонства», осуждавший «наше неумение орудовать точным инструментом разума, наше постоянное завирательство, склоность, лакейство» [Цит. по: 8. С. 69], в 1936—1938 годах активно включился в славословия в адрес Сталина. А его положение о том, что «общие цели должны определять и мои личные цели» [3. Т. 4. С. 193], вырванные из контекста, стали одним из постулатов социодентристски ориентированной советской воспитательной парадигмы.

Следует также иметь в виду, что педагогическая деятельность А. С. Макаренко протекала в среде подростков, отличавшихся девиантным поведением. Поэтому многие его воспитательные технологии имели специфический характер и решали задачу подчинения молодых людей с криминальным или полукриминальным прошлым нормам общественной нравственности и правилам общежи-

тия. В этой связи именно разумные требования коллектива (большинства воспитанников) делались мощным средством приобщения девианта к нормальной человеческой жизни. Вот почему, обладая талантом прямого взаимодействия с конкретным индивидом, А. С. Макаренко нередко предпочитал действовать через коллектив. В таком контексте становятся понятными противоречия в следующих суждениях педагога. С одной стороны, он заявлял: «Я не считаю, что нужно воспитывать отдельного человека, я считаю, что нужно воспитывать целый коллектив. Это единственный путь правильного воспитания». Но, с другой, заканчивая данный пассаж, педагог констатировал: «Я пришел к выводу, что нужно иногда не говорить с отдельным учеником, а сказать всем, построить такие формы, чтобы каждый был вынужден находиться в общем движении» [326. Т. 4. С. 234–235]. Конечно, в цитированном отрывке можно сделать акцент и на слове «вынужден». Однако хочется обратить внимание на отсутствие в требовании коллективного влияния на личность упора на обязательный и постоянный характер внешнего принуждения. Смеем утверждать, что и прочие методы силового воздействия на воспитанника, рекомендованные А. С. Макаренко, определялись неординарностью судеб его коммунаров.

Резюмируя сказанное, отметим, что А. С. Макаренко отнюдь не стремился реализовать ни социоцентристский воспитательный идеал, традиционный для российского массового педагогического сознания, ни антропоцентристский идеал, присущий элитарному дореволюционному педа-

гогическому сознанию. Он явно был сторонником гибридного воспитательного идеала, сочетавшего элементы антропоцентризма и социоцентризма (в соборной и авторитарной его версиях). Антропоцентристская его ипостась обнаруживалась в нацеленности на недопущение того, чтобы из детей вырастало «самое наглое шкурное мещанство или растяпы и лежебоки без царя в голове и без уважения к себе и другим» [Цит. по: 5. С. 90]. А соборная ипостась, переходящая со временем в авторитарную, — в стремлении поставить в ситуации конфликта интересов запросы коллектива над личными интересами. При этом в идеале присутствовала и его утилитарная ипостась, проявлявшаяся в использовании коллектива в качестве средства воспитания.

Гибридный характер воспитательного идеала наиболее ярко выразился в педагогике А. С. Макаренко в виде машинного фетишизма. Образ машины особенно явно присутствовал у него тогда, когда речь шла о технологических аспектах воспитательной деятельности. А. С. Макаренко так описывал собственный опыт: «Для меня было ясно, что очень многие детали в человеческой личности и в человеческом поведении можно было сделать на прессах, ...но для этого нужна особенно тонкая работа самих штампов, требующая скрупулёзной осторожности и точности. Другие детали требовали, напротив, индивидуальной обработки в руках высококвалифицированного мастера... Для многих деталей необходимы были сложные специальные приспособления, требующие большого изобретательства и полета человеческого гения» [3. Т. 3. С. 391].

Данный гибридный идеал был «пропущен» через призму господствовавшей политической доктрины. Однако при этом следует признать, что педагогика А. С. Макаренко не являлась слепком идей «русифицированного марксизма», реализовывавшихся в массовой воспитательной практике СССР 1930-х годов, как не являлась она и строгой реализацией постулатов аутентичного марксизма. Первый

влиял на нее принудительно через социальную действительность, а второй — своим замыслом. Макаренковская педагогика, подобно марксовой, стремилась найти ту самую меру между индивидуализмом и коллективизмом, которая не подавляла бы индивида, но создавала для него простор для самопревосхождения себя как природного существа.

Примечания

1. Бухарин, Н. И. Азбука коммунизма / Н. И. Бухарин, Е. А. Преображенский. М., 1920.
2. Красовицкий, М. Ю. Непреходящее в педагогическом наследии А. С. Макаренко / М. Ю. Красовицкий // Педагогика. 2001. № 1. С. 67–76.
3. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. / А. С. Макаренко М.: Педагогика, 1983–1986.
4. Маркс, К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. 2-е издание. Т. 46. Ч. 1.

5. Невская, С. С. А. С. Макаренко о педагогическом взаимодействии семьи и школы / С. С. Невская // Педагогика. 2003. № 9. С. 90–94.
6. Партийная этика: (Документы и материалы дискуссии 20-х годов) / под ред. А. А. Гусейнова [др.]. М., 1989.
7. Преображенский, Е. А. О морали и классовых нормах / Е. А. Преображенский. М.: Пг., 1923.
8. Хиллиг, Г. Макаренко и сталинизм: размышления и комментарии к дискуссионной теме / Г. Хиллиг // Педагогика. 1996. № 1. С. 68–75.



Куликова С. В.

О ВЗАИМОСВЯЗИ НАЦИОНАЛЬНЫХ И ЗАПАДНЫХ ТРАДИЦИЙ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Взаимодействие традиций в образовании рассмотрено на основе ретроспективного анализа отечественных концепций о народности в образовании, национальном идеале русского человека, как базовой ценности, охраняющей Россию от влияния Запада.

Ключевые слова: традиции, национальное образование, идеал русского человека.

S. V. Kulikova

On Correlation of National and Western Traditions in Russian Education

Interaction of traditions in education is studied on the basis of retrospective analysis of native ethnic conceptions in education and the national ideal of the Russian identity being the basic value protecting Russia from Western influence.

Key words: traditions, national education, the ideal of the Russian identity.

В российской педагогической традиции есть много положительных черт гуманистической направленности: пристальное внимание и любовь к ребенку, сочетаемые с требовательностью, потенциальная готовность родителей к инвестициям в образование детей, стремление выполнять содержательную и значимую работу. Хочется верить, что именно опора на позитивные стороны российской ментальности поможет России вступить в мировое образовательное пространство, к чему призывает «Концепция духовно-нравственного воспитания и развития российских школьников».

Формы, способы и механизмы сохранения и передачи социального опыта, которые в совокупности называются традицией, исторически детерминированы. Цель традиции состоит в том, чтобы закреплять и воспроизводить в новых поколениях установившиеся способы жизнедеятельности, типы мышления и поведения.

Современные подходы к содержанию категории «традиция» формировались под идеологическим воздействием советской субкультуры. Классики марксизма отмечали, что исторически сложившиеся традиции играют значительную роль во всех сферах жизни общества, причем эта

роль может быть положительной или отрицательной в зависимости от прогрессивности либо консервативности самих традиций. С их точки зрения, содержание и роль традиций обуславливаются теми общественными отношениями, формами проявления которых они выступают. Соответственно, при коммунистической форме общественных отношений содержание традиций совершенно иное, чем в какой-либо другой социальной системе. Так, традиция преемственности истинно научных знаний является, по утверждению Ф. Энгельса, могучей силой. В то же время религиозные традиции, выполняя функцию иллюзорной компенсации бессилия человека перед силами природы и общества, выступают консервативной силой.

Каким образом предполагалось в данной идеологической системе дифференцировать традиции на прогрессивные и регрессивные? Главным подходом здесь было объявлено критическое отношение к предшествующему опыту.

Каждое новое поколение «продолжает унаследованную деятельность в совершенно изменившихся условиях», а также «видоизменяет старые условия посредством совершенно измененной деятельности» [7. С. 45]. Такой диалектический подход основоположников научного коммунизма к проблеме преемственности поколений имеет принципиальное методологическое значение для выяснения места и роли традиций в механизме социально-культурного наследования. К. Маркс по этому поводу отмечал, что «традиции всех мертвых поколений тяготеют, как кошмар, над умами живых» [8. С. 119].

В. И. Ленин решал проблему тра-

диций в рамках материалистического подхода и четко разграничивал революционные и консервативные традиции, противопоставляя их друг другу. Анализируя проблему соотношения и взаимовлияния современности и традиций, он подчеркивал необходимость классового подхода к оценке традиций и их глубокого изучения, чтобы выявить те, которые нужно усвоить пролетариату и те, которые следует изжить. Соответственно необходимо «сохранить традиции революционной борьбы... развить и укрепить эти традиции, внедрить их в сознание широких масс народа» [6. С. 40].

Нами традиция рассматривается как наиболее устойчивый педагогический феномен, основной характеристикой которого является народная, национальная специфика, нашедшая отражение в народной педагогике и этнопедагогике [13]. Основу народной педагогики составляет устное народное творчество, фольклор, иными словами то, что сегодня называют этническим компонентом, который должен пронизывать весь педагогический процесс, если образование стремится быть национальным.

Сегодня, в контексте преобразования российской педагогической науки и практики, многие ученые отмечают, что инновационные процессы входят в противоречие с существующей традиционной подготовкой. Однако между ними имеется диалектическая взаимосвязь, и нельзя не согласиться с Е. В. Бондаревской в том, что феноменальность современной образовательной ситуации в России проявляется в сочетании новых тенденций с продолжением прежней духовной жизни школы [4]. Е. П. Белозерцев, подтверждая эти особенности, выделяет характерные

черты, или константы, которые делают явление русского воспитания целостным и позволяющим увидеть его природу в самых общих чертах: Школа, Учитель, Традиционность [1].

Точкой отсчета актуализации таких констант в российском обществе и образовании целесообразно считать XIX век. Это объясняется тем, что русская культура, в это время, стала претендовать на самостоятельное место в пространстве мировой культуры и расширять границы своего влияния, т. е. открывать миру свои традиции, которые, в свою очередь воспринимались окружающими странами как инновации. Поражение декабристов и начавшаяся после этого николаевская реакция, преследовавшая любые попытки активных социальных действий, дали стимул работе философской и общественно-педагогической мысли. В обществе возник идеал русского человека. Возник в рамках ожесточенной полемики славянофилов и западников.

На государственном уровне была сформулирована «теория официальной народности», разработанная министром народного просвещения графом С. С. Уваровым. Он положил в основу воспитания юношества три «охранительных начала» — православие, самодержавие, народность. Традиционно оцениваемая как консервативная, эта теория все же отразила принципиальную тенденцию, определившую лицо эпохи, — противопоставление «самобытной» России «растленному» Западу. Впервые с допетровских времен правительство открыто в борьбе с инновациями пыталось опереться на силы традиционализма, тем самым противопоставляя традицию инновации.

Полемичными по отношению к «теории» официальной народности стали знаменитые «Философические письма» П. Я. Чаадаева, который выразил глубокий пессимизм в оценке прошлого и настоящего России. Россия, по его мнению, «заблудилась на Земле». Он подчеркивал провиденциальную роль своего отечества: «Мы принадлежим к числу тех наций, которые существуют лишь для того, чтобы дать миру какой-нибудь важный урок» [12. С. 199]. Многих инноваций, зародившихся на российской почве, откровенно боялись представители правящей элиты других стран, на которых наводило ужас одно только упоминание о «советской чуме».

Оценивая перспективы дальнейшего развития России, русские философы середины второй половины девятнадцатого века предлагали два варианта: уникальность России предопределяет ее особый путь, резко противостоящий европейской парадигме; самобытность России не исключает, а предопределяет ее развитие в контексте и в диалоге с мировой культурой.

Впервые о самобытности русской культуры заговорили славянофилы. Подчеркивая уважение к опыту Европы, они утверждали, что историческая традиция России хранит огромный потенциал, который должен стать основой ее самобытного развития. Воспитанные на европейской культуре, славянофилы никогда не были «ненавистниками» Запада, но у них было глубокое сознание особого пути России, ее всемирно-исторической роли. В качестве идеала славянофилы предлагали допетровскую Русь, в которой «человек принадлежал миру, мир ему» [2. С. 79].

По словам К. С. Аксакова, на Западе «души убивают», поскольку там все заботится лишь о государственных формах. В основании государства российского — добровольность, свобода, мир. Идеализация православия соединялась в философской системе славянофилов с идеализацией русского народа, в котором славянофилы видели воплощение лучших традиций, первозданной, целостной мудрости и нравственной чистоты.

Несмотря на идеализированные представления о России и несоответствие суждений славянофилов-исторической действительности России 30-50-х годов, именно им принадлежит мысль о самобытности русской культуры. Философские искания середины и второй половины девятнадцатого века определили и педагогическую картину эпохи. В это время активно обсуждается вопрос о создании национальной системы образования, о том, какой быть русской школе. И вновь здесь очевидно два взгляда на проблему образования в русской школе: «традиционный» и «инновационный».

Не случайно И. В. Киреевский утверждал, что усвоение только чужого опыта, только иноземной образованности приведет к уничтожению особенностей умственной жизни народа, его истории. Преподавание должно опираться на веру. Только тогда науки оставят добрый след в душе человека, если при этом будет выбран педагогически осмысленный и оправданный способ обучения. Овладение общечеловеческим начинается с воспитания в духе народности: «Человек, воспитанный в народности, растет и крепнет, разумно богатится всем богатством человеческого мышления, законно расширяет ее

прежние пределы» [5. С. 59].

Использование принципа единства общего и частного, диалектики национального и интернационального подвело В. Г. Белинского к постановке проблемы народности воспитания и образования. Настаивая на продуктивном культурном диалоге между Россией и Европой как единственно возможном способе самоутверждения России он утверждал, что в процессе обучения мировое должно сочетаться с родным, национальным. Этот диалог определяет и систему образования и воспитания. Изучение русской культуры должно проходить в контексте изучения мировой [3]. Но для этого необходимо было создать свою собственную национальную систему воспитания, отвечающую стремлениям и потребностям народной души. Своеобразие русской души, а значит, и русского воспитания, закрепленное в традициях, К. Д. Ушинский определяет так: «Глубокие задушевные принципы патриархального быта... преобладание то льющегося неприемным ручьем, то расстилающегося широкой рекой славянского чувства, порывистого, неровного, но имеющего достаточно силы, чтобы иногда одним натиском вынести человека из самой глубины нравственного омуты на вершины человеческого достоинства; необыкновенная, удивляющая иностранцев восприимчивость ко всему чуждому» [11, 376].

Проблема культурной самоидентификации России не теряла значимость не только на протяжении всего девятнадцатого века, но и сегодня сохраняет особую актуальность, связывая понятие «традиция» с ментальностью, народностью и национальными черта-

ми характера. Образовательная система России всегда строилась на основе особой, русской ментальности, национально ориентированной и во многом объясняющей иррациональные аспекты русского сознания.

Общественная и философская мысль, концентрируя эти ценности, создает некий идеальный образ целостного человека, который, не теряя своей индивидуальности, мог бы органично вписаться в систему общественных отношений и оказать позитивное влияние на развитие культуры, его породившей. Попытки создать обобщенный нормативный образец личности, как творения культуры и ее творца, мы находим в Библии, Коране, в других энциклопедиях человеческой цивилизации, и это позволяет видеть конкретные ориентиры развития личности, формирования в ней наиболее ценных нравственно-эстетических качеств. При этом на каждом этапе исторического развития сохраняются значимость многих общечеловеческих черт, которые веками передаются из поколения в поколение, и в то же время появляются новые аспекты актуальной культуры, которые отражают требования данного времени и данного народа.

Каждая культура и эпоха вырабатывает свои идеалы, свои эталоны, свои нормативные образцы, опирающиеся на ментальные ценности. В истории человечества закрепились образы героев Эллады, скандинавских викингов, славянских дружинников, английских джентльменов, японских самураев, американских бизнесменов. Если ментальность характеризует устойчивую настроенность внутреннего мира человека, его национальные черты, то имеет смысл выявить,

рассмотреть категорию «характер», «национальный характер» и выявить характерные черты русской нации.

Основные черты русской нации нужно исследовать как единую социокультурную систему, а не просто как некоторые черты совокупности отдельных индивидов на основе объективных и исторически проверяемых фактов. Русская нация возникла с момента образования Русского государства в середине IX столетия. Совокупность основных черт русской нации включает ее сравнительно длительное существование, огромную жизнеспособность, замечательное упорство, выдающуюся готовность ее представителей идти на жертвы во имя выживания и самосохранения нации. Энергия, упорство и изобретательность этой нации выражается в способности устанавливать политический режим, наиболее подходящий для защиты своей независимости и великих национальных ценностей. Вся история русского народа подтверждает его силу, творческие способности и находчивость. Способность русской нации творчески противостоять сложностям проявилась в том, что в XVIII и XIX столетиях Россия во многом преодолела свое культурное отставание, а в некоторых сферах стала мировым лидером.

А. Новиков отмечает ряд ключевых качеств русского человека, проявляющихся во все времена, в том числе и сегодня: природная доброта россиян; гуманистическое мировоззрение, вселенская отзывчивость (по Ф. Достоевскому) на чужую беду при известной отстраненности к судьбе своего народа, судьбе своей семьи; подвижничество, когда надо поднять

неподъемное или вытерпеть нестерпимое, когда надо «растворить» свою жизнь в жизни других людей или целиком посвятить себя делу; духовность (в последние годы западные социологи также заговорили о необходимости формирования у граждан, так называемых, постматериальных ценностей); общинность, соборность (в советский период — коллективизм), несвойственная западной цивилизации; традиционность, проявляющаяся в опоре на народную педагогику, культуру, обряды, ремесла и т. д.; открытость, т. е. доступность российской культуры внешним влияниям, ценностям других народов; патриотизм, любовь к Родине, жертвенное отношение к долгу, готовность служить Отечеству [9].

Обзор идей, высказанных с момента принятия христианства на Руси до рождения Советской республики, дает возможность выделить группу тех непреходящих качеств, которые проверены временем и представляют собой идеал русского человека: патриотизм, полезность своему государству; терпимость, религиозность, великодушие, взаимная любовь, высокая нравственность и чистота совести, стремление к добродетели, правота, честность, святость в чувствованиях и побуждениях; трудолюбие, стремление творить добро и совершать подвиги ради людей; мудрость, умеренность и кротость на высочайших степенях знаменитости и славы; храбрость, решимость, непоколебимое мужество и бодрость в несчастьях и опасностях.

В этих качествах тысячелетиями зафиксировано то, что сложилось в менталитете народа и стало нормой. Современные идеалы образования опираются на инновационные педа-

гогические концепции и технологии, а также возрождение и развитие традиций отечественной педагогики. Поэтому к вышеуказанным характеристикам добавились принципы современной культурной деятельности: понятие экологической безопасности, компьютерной грамотности и многое другое, что позволяет перейти к новой информационной эпохе.

Основные тенденции развития традиций обуславливаются изменениями в социально-общественной жизни. Под влиянием инноваций традиции отчуждаются, отмирают или видоизменяются. Г. В. Палаткина выделяет четыре стадии такого взаимодействия: традиции сопротивляются инновациям; те и другие сосуществуют; традиции и инновации смешиваются, образуя компромиссные формы — паллиации; инновации превращаются в традиции [10. С. 41—47]. Вместе с тем, следует говорить не о стадиях, а о четырех параллельных процессах, встречающихся в современном образовании. Стремление к радикальному обновлению образования и его системному изменению может привести к разрыву культурной преемственности между поколениями. С этой точки зрения, влияние традиций на развитие общества трудно переоценить, поскольку они не только оказывают мощное психологическое воздействие на социальные отношения, но и воздействуют на личность в силу своей преемственности, устойчивости и эмоционального характера.

Все вышеизложенное позволяет утверждать, что заметная в последнее время тенденция интеграции категорий «традиция» и «инновация» приобретает характер методологического ориентира модернизации образования.

Примечания

1. Белозерцев, Е. П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования/ Е. П. Белозерцев. Волгоград : Перемена, 2000.
2. Бездухов, В. П. Киреевский, И. В. Хомяков А. С.: принцип соборности в воспитании/ В. П. Бездухов // Педагогика. 1998. № 7.
3. Педагогическое наследие: Белинский В. Г., Герцен А. И., Чернышевский Н. Г., Добролюбов Н. А. / сост. А. Ф. Смирнов. М.: педагогика, 1988.
4. Бондаревская, Е. В., Кульневич, С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. ср. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. — Ростов н/Д. : Творческий центр «Учитель», 1999.
5. Керимов, В. И. Историософия А. С. Хомякова/ В. И. Керимов. М. 1987.
6. Ленин, В. И. К оценке русской революции/ В. И. Ленин // Полн. собр. соч. 5-е изд. Т. 17.
7. Маркс, К., Энгельс Ф. Немецкая идеология// Соч. 2-е изд. Т. 3.
8. Маркс, К. Восемнадцатое брюмера Луи Бонапарта/ К. Маркс// Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 8.
9. Новиков, А. О национальном характере образования и воспитания/ А. Новиков // Нар. образование. 2000. № 4.
10. Палаткина, Г. В. Мульти-культурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях/ Г. В. Палаткина// Педагогика. 2002. № 5.
11. Ушинский, К. Д. Собр. соч. М. Л., 1984. Т. 1.
12. Чаадаев, П. Я. Полное собрание сочинений и избранные письма. Т. 1. М. 1991.
13. Куликова, С. В. Текст лекций к спецкурсу «Становление и развитие теории и практики национального образования в России XIX — начала XX в.» : Учеб. пособие/ С. В. Куликова. 2-е изд. Волгоград: Перемена, 2007.
14. Куликова, С. В. Интеграция традиций и инноваций как основа модернизации российского образования/ С. В. Куликова// Интеграция образования. 2004. № 3.

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Грицай Л. А.



ПРАВОСЛАВНО-АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ XII–XVIII ВВ.

В статье характеризуется православно-аксиологическая концепция родительского воспитания как философско-исторический феномен в отечественной культуре XII–XVIII веков. Предлагается анализ данной концепции, на основе которого делается вывод об исторических основаниях понимания сущности родительского воспитания детей.

Ключевые слова: родительское воспитание, православно-аксиологическая концепция, ценностное отношение к родительству.

L. A. Gritsay

Russian Orthodox Axiological Conception of Parental Family Education in Domestic Pedagogical Heritage of The XII–XVIII Centuries

The article characterizes Russian Orthodox axiological conception of parental family education as philosophic and historic phenomenon of Russian culture in XII–XVIII centuries. The author offers the analysis of the conception which helps to make a conclusion about the historical basis for understanding the essence of parental family education.

Key words: parental education, Russian Orthodox axiological conception, axiological attitude to parenthood.

В последние годы в отечественной философско-педагогической литературе широко обсуждается вопрос о необходимости укрепления института семьи.

Ни для кого не секрет, что в современной России семья переживает острый кризис, проявляющийся, в первую

очередь, в сфере детско-родительских отношений. Ослабеваются социальные связи между родителями и детьми, снижается значимость родства и родительства.

Анализируя основные причины данных явлений, уместно говорить не только о кризисе семьи, но и о кри-

зисе традиционного родительства, ярко проявляющем себя в современном мире.

Безусловно, подобные негативные явления требуют поиска способов преодоления сложившейся ситуации. В связи с этим актуальность приобретает проблема изучения ценностных идеалов родительства, запечатленных в отечественном педагогическом наследии прошлых веков и, в первую очередь, в православной традиции, в течение тысячелетия определяющей смысловые ориентиры нашего народа и Отечества.

Исходя из этого, мы определили следующую цель данного исследования: на основе ретроспективного анализа историко-педагогических источников **XII—XVIII веков определить** основные черты православно-аксиологической концепции родительского воспитания детей в семье.

Отметим, что семья, брак и родительство всегда являлись непреходящими ценностями в мире православной культуры. Связано данное обстоятельство с тем, что в христианстве еще на заре его возникновения была создана четкая иерархия ценностей: *Бог — семья — общественное служение — личные интересы*.

Более того, в православной традиции сформировалось особое восприятие семьи как *Малой Церкви*, обеспечивающей духовное единство всех ее членов. Впервые в человеческой истории союзу мужчины и женщины был передан божественный смысл «единства во плоти», неразрывного внешними обстоятельствами и продолжавшегося в детях. Поэтому, как отмечает игумен Георгий Шестун, семья в русской традиции всегда являлась «наследницей

нравственных и духовных обычаев и ценностей всего народа», и семейные отношения рассматривались, в первую очередь, как духовные отношения [17].

Об этой особенности русского семейного уклада пишет и Р. А. Лопин, отмечая, что «единство христианской семьи — есть единство судьбы», при котором супружество «образует единое психологическое пространство семьи, в котором муж, жена, дети живут во взаимном доверии и уважении, вместе преодолевая жизненные трудности» [8. С. 274].

Е. А. Азарова, изучая особенности воспитания детей с точки зрения ценностей православной культуры, отмечает, что родительское воспитание в православной семье реализуется на основе следующих принципов: «признания ребенка как духовного существа; подавления его греховной природы; иерархического воспитания духа, души и тела; опоры на послушание и родительский авторитет; воцерковления и молитвы; любви в семье и к людям» [1. С. 7].

Именно такое высокое понимание сути родительства и родительского воспитания детей в семье отражено во многих произведениях древнерусского культурного наследия.

Данное обстоятельство, безусловно, было связано с судьбоносным для Руси выбором князя Владимира, принявшего в 988 г. для себя и своего государства христианство. Именно тогда Древняя Русь вслед за Византией, православной державой, для которой Константин Великий избрал особое место в мире, приняла *сотериологический* путь культурного развития.

По мнению М. М. Дунаева, *сотериологическому* типу культуры (от

греч. «сотерио», спасение) противостоит *эвдемонический* (от греч. «эвдемония», счастье) [4. С. 4]. Если первый следует словам заповеди Спасителя: «Ищите же прежде Царства Божия и правды Его, и это все приложится вам» (Мф. 6, 33) и главный смысл человеческой жизни видит в непрестанном стремлении к сокровищам небесным: спасению и постижению единства с Богом, то второй предполагает стремление к собиранию сокровищ на земле, достижение земного благополучия.

Именно сотериологическая направленность всей древнерусской культуры подчеркивается в работах знаменитого литературоведа Д. С. Лихачева. Обращая внимание на высоту утверждаемого идеала и неизменность религиозной серьезности книжных творений тех веков, ученый утверждает, что всю древнерусскую литературу «можно рассматривать как литературу одной темы и одного сюжета, этот сюжет — мировая история, и эта тема — смысл человеческой жизни» [7, с. 19]. Эту же мысль продолжает Т. В. Чумакова, указывая на особый этико-аксиологический контекст древнерусской культуры, объединявший религию, искусство, хозяйственную и личную жизнь, главной целью которого было спасение [17. С. 16].

Об этом духовном идеале родительства свидетельствуют источники древнерусской книжности. Согласно дошедшим до нас письменным памятникам, родительское воспитание понималось как важнейшая духовно-нравственная ценность, с соответствующим православным укладом жизни и высокими нормами нравственного отношения родителей к детям. Отсюда исходили и

главные ценности родительства: чадолюбие, супружеское согласие и верность, терпение, благочестивое нравственное воспитание детей, сообразное с законом Божиим и ответственность за их судьбы перед Всевышним.

О приоритете этих ценностей в семейной и общественной жизни пишет в своем «Поучении» князь Владимир Мономах (XII в.), рассматриваются эти ценности в «Слове о Законе и Благодати» митрополита Иллариона и в притчах другого яркого представителя этого времени — епископа Кирилла Туровского. Так, например, в «Поучении» Вл. Мономаха перед нами предстает образ мудрого отца, заботящегося о духовном и нравственном облике своих сыновей. Старый князь ставит перед детьми главную жизненную цель — спасения души через веру в Бога, сердечную мудрость и заботу о своих семьях и вверенных им людях. Владимир советует детям не забывать о важности соблюдения христианских добродетелей: упования на Бога, смирения, терпения, любви, покаяния, милосердия, молитвы, попечения о слабых, справедливости и верности своему делу и народу. «Если не будете забывать это, и мне не будет стыдно, и вам будет хорошо» [15. С. 151], — добавляет князь.

В «Поучении» Мономаха в качестве идеала семейного устройства рассматривается патриархальная семья, отношения в которой строятся на принципе иерархии, подчиненности младших старшим. Главой такой семьи является старший, следовательно, наиболее опытный мужчина, он распределяет обязанности в доме и несет ответственность за всех своих домочадцев («жену свою любите, но не давайте им власти над собой» [15. С. 152]).

Мы находим примеры ценностного отношения к родительству, а также должного родительского воспитания детей в семье и в произведениях распространенного в те века агиографического жанра — житиях святых, а также в историко-литературных сочинениях «Изборнике 1076 года», в «Словах» и «Поучениях» которого содержатся советы по воспитанию детей, и др.

В житиях святых часто встречаются описания детства героя и его взаимоотношений с родителями. Как правило, в них рассказывается, что у прославляемого человека были благочестивые праведные родители, которые заботились о воспитании своих детей. Однако нельзя считать такие описания чисто каноническими, далекими от истины. Например, в известном произведении этого жанра «Житии Феодосия Печерского» повествуется об обратной ситуации. Автор жития упоминает, что мать будущего подвижника всячески противилась выбранному ее сыном монашескому пути, вела себя неподобающим образом, не желая отпустить сына из мира.

Напротив, в житии прославленного русского святого Сергия Радонежского, написанного на рубеже XIV—XV вв. Епифанием Премудрым, особо подчеркивается благочестивый образ жизни родителей великого святого, воспитавших своих детей в любви и вере к Богу, заботящихся не только об их пропитании, но и об образовании и духовно-нравственном становлении.

При этом Епифаний замечает: «Преподобный отец наш Сергий родился от родителей благородных и благоверных: от отца, которого звали

Кириллом, и матери, по имени Мария, которые были Божьи угодники, правдивые перед Богом и перед людьми, и всякими добродетелями полны и украшены, что Бог любит. <...> Избранным родителям Бог его даровал, что и случилось: соединилось добро с добром и лучшее с лучшим» [5].

Таким образом, в древнерусской культуре были заложены основы православно-аксиологической концепции родительского воспитания, которое понималось как призвание мирского человека, добровольное и радостное служение Богу, исполнение Его заповедей о любви к ближнему. Дети же, возрастающие в послушании и уважении к старшим членам семьи, воспринимались как благоволение Божие супругам, как помощники, утешители и кормильцы родителей в старости.

При этом трудности, возникающие для родителей при рождении и воспитании ребенка, а также необходимость для детей жить в послушании воле отца и матери рассматривались как своеобразный спасительный подвиг для всех домочадцев, который должно было принимать со смирением в сердце.

Следует заметить, однако, что нами не оспаривается суждение, высказанное Г. Митрофановым, о том, что столь значительное место родительского воспитания в структуре ценностных ориентаций семьи было определено лишь малым кругом интеллектуальных и религиозных деятелей Киевской Руси [12]. Данное обстоятельство, безусловно, связано с постепенной христианизацией населения, которая в научной литературе обозначена феноменом «двоеверия».

Таким образом, идеальные христианские представления о родительском воспитании в течение столетий входили в народную жизнь, первоначально же в понимании большинства населения крепость семьи и авторитет родителей определялись «родовым сознанием» с его приоритетом коллективного над личностным.

Об этой особенности подчиненности личности коллективным интересам рода и семьи пишет С. Н. Гавров, в частности, называя эту черту «соборной или холистской идеологией» русского традиционного семейного уклада [3]. Ученый цитирует И. Киреевского, отмечавшего уже в XIX столетии, что если мы захотим «вникнуть во внутреннюю жизнь нашей избы, то заметим, что каждый член семьи никогда в своих усилиях не имеет в виду своей личной корысти; цельность семьи есть одна общая цель и дружина» [3].

Почтительное отношение к родительскому воспитанию детей, заложенное в культуре Древней Руси, исходило из национального идеала, принятого в те столетия. А это был высочайший образец — идеал святости, которая выступала как абсолютная цель жизни, превосходящая над всеми другими ценностями. Именно этот идеал святости как абсолютной Любви рождал мотив «стремления к совершенству» и в родительском воспитании детей, что, безусловно, смягчало нравы повседневной действительности.

Сложившаяся национальная традиция ценностного понимания сути родительского воспитания в значительной степени определила направление развития русской семьи на несколько столетий вперед, и, несмотря на все

исторические перипетии XII–XVI вв., сохраняло в структуре ценностных ориентаций русских людей свое высокое назначение.

Однако в начале XVI века в период становления Московского государства мы можем обнаружить тенденцию усиления внешнего благочестия, которое проявилось в возрастании строгого и требовательного отношения как к семье в целом, так и к детям и родителям в частности. Например, в знаменитом памятнике древнерусской литературы «Домострое» семья рассматривается уже как модель государства, где каждый имеет свои права и обязанности. В этой книге акцент делается на ответственности родителей за воспитание своих детей в «поучении и страхе Божьем», повиновении детей родителям, четкой иерархии взаимоотношений в семье. При этом одной из постоянно повторяющихся тем «Домостроя» становятся советы родителям о телесных наказаниях и строгости в воспитании детей, помогающим сделать из ребенка достойного человека, который в будущем не опозорит родителей своим поведением.

Именно в этот период русской истории после падения Византии в сознании наших соотечественников рождается идея избранности Московского государства, то есть идея о России, как единственной наследнице могущественного православного государства. При этом в изолированном от других цивилизаций российском пространстве в качестве образца принимается прежняя система ценностных ориентаций, однако теперь она должна исполняться четко и жестко как единственный непреклонный закон.

Уже в середине XVII столетия Россия не выдерживает тягот ею же

выбранного пути «ревностного благочестия», своеобразным выражением этого становится раскол, охвативший не только церковь, но и все общество.

Все эти процессы подготовили почву для прихода царя-реформатора Петра I, который избрал для России западный путь развития, превратив свое государство в мощную империю с приоритетом общественных ценностей служения государству над личными, в том числе и семейно-религиозными.

В конечном итоге, обозначенные общественные процессы привели к смене *сотеариологического* типа культуры на *эвдемонический*.

Безусловно, данное обстоятельство сказалось и на педагогических целях эпохи. Так, в частности, В. М. Меньшиков отмечает, что «на первое место все более выходили цели подготовки к жизни земной, а не вечной, цели благополучного устройства в этой жизни, а не вечного спасения, т. е. подготовка к земной жизни стала смыслообразующим началом воспитания и образования на всех ступенях» [11].

Со времени царствования Петра Великого государство начинает активно вмешиваться в процесс родительского воспитания. Фактически сложилась новая концепция, предполагавшая замену родительского воспитания государственным. Появилось законодательство о семье, о правах родителей и детей, обязательном обучении детей привилегированных родителей и т. д. Таким образом, семья в России стала считаться частью общества (в отличие, например, от Европы, где семья была противопоставлена обществу, и поэтому отчасти автономна ему).

Серьезным образом повлияли данные изменения, как на семейную жизнь

россиян, так и на особенности родительского воспитания детей в семьях. Так сложилось несколько новых концепций родительского воспитания детей, среди которых мы можем назвать:

государственно-просветительскую концепцию, сутью которой стало определенное недоверие к семье как воспитательному институту, противопоставление «правильного» школьного воспитания «отсталому» семейному; при этом в качестве педагогической аксиомы рассматривалась «мысль о том, что семья не способна воспитывать хороших людей и граждан» [13. С. 32];

сословную, складывающуюся из-за постепенного разделения практики родительского воспитания в дворянских семьях и семьях остальных сословий России (большая часть дворян перенимала западный образец семейного поведения и воспитания);

сотрудническо-просветительскую (вторая половина — конец XVIII века), предполагающую тесный союз родителей, учителей и всего общества в деле воспитания подрастающего поколения.

Однако, изучая труды мыслителей XVIII столетия, мы можем встретить и отражение православно-аксиологической концепции родительского воспитания. Следовательно, эта концепция продолжала сохранять свое значение для определенной части русского общества.

Мы находим ее яркое воплощение в трудах святителя Тихона Задонского, уделявшего большое внимание вопросам возрастания и воспитания человека в семье.

Так, например, святитель неоднократно говорил о первоочередном

значении для христианского развития ребенка родительского воспитания и примера достойной жизни [16. С. 114], подчеркивая, что в основе семейного воспитания должна находиться любовь к детям, но не «безрассудная», а требовательная и милующая [9. С. 228].

Тихон Задонский выделял основные качества личности истинных христианских родителей: любовь к Богу, любовь к своим детям и ближним, к Родине, снисходительная мудрость и кротость, стремление к исправлению собственных душевных и духовных недостатков и молитвенное бдение о своих чадах [10. С. 454].

Опора на воспитывающий потенциал православных ценностей была присуща педагогическим воззрениям философа, экономиста и государственного деятеля И. Т. Посошкова. В «Завещании отеческом» Посошков излагает суть своих взглядов на идеал детско-родительских взаимоотношений и правильного семейного воспитания. Он настоятельно советует своему сыну-юноше держаться истин Православия: хранить веру и целомудрие, быть скромным, смиренным, некорыстолобивым, не обижать ближних, а, напротив, стараться служить им.

Интересно, что в труде Посошкова мысль о необходимости служения Богу и ближним тесно переплетается с мыслью о необходимости служения своему Отечеству. По мнению философа, служение Отечеству и есть предназначение всякого юноши, и это глубоко духовное служение: «Нам не золотом, не серебром, но паче подобает нам себя украшать в воинском деле — храбростью, в судейском деле — правосудием, в купечестве — праведным и непод-

вижным словом и товаром неслестным, мастеровым же людям — в тщательном художестве... И еще в нас будут, то на весь свет будем мы славны, а и на оном свете не без похвалы будем».

Большое внимание в своем сочинении Посошков уделяет вопросу ответственности родителей за воспитание своих детей. Он полагает, что воспитывать надо с малых лет, ибо если «в юности научится злу, то в старости добрым человеком не будет». При этом суждения философа, с одной стороны, чем-то близки педагогике «Домостроя» («малой воли ему (сыну) не давай, но в великой грозе держи»), с другой стороны, они пронизаны идеями просветительства. Так, Посошков советует родителям украшать свое чадо «украшением духовным», «книжным учением», «правдивым и твердым словом» и трудолюбием [14].

К слову сказать, Посошков был противником сословной концепции образования и воспитания, полагая, что обучать «книжному учению» необходимо детей всех сословий, в том числе и крестьян. Причем ориентиром воспитания в школе и семье должен был стать православный идеал человека.

Таким образом, мы видим, что в педагогике Посошкова гармонично объединились христианские взгляды на родительское воспитание, идеи служения членов каждой семьи государству и необходимости просвещения детей и родителей.

Близких Посошкову взглядов придерживалась и часть русского дворянства, о чем свидетельствуют многие родительские «Наставления детям» — документы, предусматрива-

ющие правила воспитания своих чад.

М. В. Короткова приводит в своих работах подобные документы, в частности, она указывает на «План воспитания молодого кавалера», составленный в 1764 году для юного графа Шереметева. В данном плане в качестве цели воспитания называлась главная задача «кавалера» — соответствовать званию благородного образованного человека. Для этого он должен быть христианином, человеком просвещенного ума и гражданином мира и своей Родины. Как видно из документа, воспитание детей в семье строилось на христианских ценностях, сочетающихся с идеями просвещения, предполагавших знакомство ребенка «с модными естественнонаучными и философскими теориями, со способами усовершенствования своих природных дарований: памяти, рассудка, воли; изучение медицины и заботу о своем теле, здоровье и самосовершенствовании» [6].

Ценностный потенциал христианства актуализировался и в наследии И. Ф. Богдановича. Его перу принадлежит «Таблица для детей, служащая к познанию главных добродетелей», в которой изложены правила поведения юношества, методы и приемы разъяснения этих правил. Главными добродетелями детей, которые им могут привить родители «добрым воспитанием», Богданович считает: благоверие (то есть веру в Бога), любовь, благоразумие, правосудие, твердость и воздержанность [2].

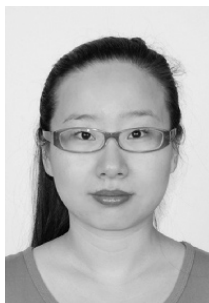
Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что православно-аксиологическая концепция родительского воспитания детей в семье, возникнув на заре русской государственности, оказывала существенное влияние на понимание сути детско-родительских отношений в семье на протяжении всего исторического пути России в XII–XVIII вв.

Безусловно, данная концепция в определенные исторические периоды рассматривалась в разных аспектах, начиная от необходимости иерархического взаимодействия родителей и детей и ориентации на развитие личности ребенка как образа и подобия Божия, основной целью которого было спасение, (XII–XV вв.) до возрастающего требования исполнения родителями и детьми определенных религиозных и нравственных норм как непреложного закона (XVI–XVII вв.). В XVIII веке данная концепция родительства, соприкоснувшись с идеями Российского Просвещения, стала ориентироваться на христианское воспитание детей в семье, подкрепленное широкой образованностью и глубокой верой.

Следовательно, можно свидетельствовать о реальности преемственности православных традиций родительского воспитания детей в русских семьях в течение нескольких столетий и, следовательно, об огромном значении для отечественной теории и практики воспитания ценностей православной культуры.

Примечания:

1. Азарова, Е. А. Педагогическая профилактика насилия над детьми в семье средствами православной культуры: дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Азарова. Ростов н/Д, 2003. 193 с.
2. Богданович, И. Ф. Таблица для детей / И. Ф. Богданович // Антология педагогической мысли России XVIII в. М. : Педагогика, 1985. 480 с. // <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000026/index.shtml>
3. Гавров, С. Н. Историческое изменение институтов семьи и брака: учеб. пособие / С. Н. Гавров // <http://www.bibliotekar.ru/gavrov-2/10.htm>
4. Дунаев, М. М. Вера в горниле сомнений: Православие и русская литература в XVII—XX вв. / М. М. Дунаев. М. : Престиж, 2003. 1056 с.
5. Епифаний Премудрый. Житие преподобного Сергия Радонежского // www.sedmitza.ru/text/821342.html
6. Короткова, М.В. Чтоб дети имели здравый разум и доброе сердце. Домашнее образование детей столичного дворянства XVIII века / М.В. Короткова // Виноград. 2008. № 1 (21). С. 88–93.
7. Лихачев, Д. С. Великое наследие. Классические произведения литературы Древней Руси / Д. С. Лихачев. М. : Современник, 1975. 366 с.
8. Лопин Р. А. Кризис современной российской семьи / Р. А. Лопин: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международ. участием г. Балашиха, 17–18 ноября 2009 г. «Семья — культура — образование в изменяющейся России» / под ред. О. В. Бессчетновой. — Саратов : Научная книга, 2009. С. 272–276.
9. Маслов, Иоанн, схиархимандрит. Симфония по творениям святителя Тихона Задонского / И. Маслов. М. : Самшит, 1996. 1180 с.
10. Маслов, Н. В. Православное воспитание как основа русской педагогики / Н. В. Маслов. М. : Самшит, 2007. 544 с.
11. Меньшиков, В. М. Из истории педагогики. Русское педагогическое сознание, образование и воспитание Нового времени / В. М. Меньшиков // <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/42336.php>
12. Митрофанов, Г. Агиографический образ и историческая реальность семейной жизни в Русской Православной Церкви / Г. Митрофанов // www.kiev-orthodox.org/site/family/1534
13. Писарев, К. А. Отечественная философско-педагогическая мысль XIX в. о роли семейного и социального воспитания в образовании человека / К. А. Писарев // Психолого-педагогический поиск. 2010. № 4. С. 29–35.
14. Посошков, И. Т. Завещание отеческое / И. Т. Посошков // Антология педагогической мысли России XVIII в. М.: Педагогика, 1985. 480 с. // <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000026/index.shtml>
15. Поучение Владимира Мономаха // Сборник произведений литературы Древней Руси. М. : Худ. лит., 1969. С. 146–171.
16. Тихон Задонский, свт. О должности христианской родителей к детям и детей к родителям // Творения иже во святых отца нашего Тихона Задонского. М. : ЛАДАН, 1994. 344 с.
17. Чумакова, Т. В. Образ человека в культуре Древней Руси (опыт философско-антропологического анализа) : Автореф. ... д-р философ. наук / Т. В. Чумакова. СПб., 2002. 43 с.
18. Шестун, Г. Основы христианского воспитания детей в семье / Г. Шестун // <http://www.portal-slovo.ru/>



Ху Мин

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СИСТЕМЫ В КИТАЕ В 1917–1932 гг.

Реорганизация университетской системы Пекинского университета, проводившаяся в 1917–1937 годах, стала основой развития научных дисциплин в университетах Китая после XX века.

Ключевые слова: система организации университета, высшее образование в Китае, рейтинговая система, институт.

Hu Min

Basic Trends of Reforming University System in China in 1917–1932

The reorganization of the university system in Beijing University which took place in 1917–1937 became the basis for the development of academic subjects in universities of China after the XX century.

Key words: organizational system of a University, higher education in China, rating system, Institute.

Модернизация высшего образования в Китае означала создание классического вуза и, в большей степени, появление классических учебных дисциплин и организационных форм. В период Народной республики связи между научным развитием и структурой учебных дисциплин были очень тесные. В 1912 году министерство образования при правительстве Гоминдана опубликовало «Университетский приказ», согласно которому все университетские специальности делились на семь видов: гуманитарные, естественнонаучные, юридические, экономические, медицинские, сельскохозяйственные, промышленные. В содержании учеб-

ных дисциплин исчезла традиционная для периода правления династии Цин система «Гуймао»² и появилась характерная для классических вузов комплексность.

Отличительной особенностью этой модернизации стало исключение из учебных дисциплин религиозных предметов. В 1913 году министерство образования опубликовало «Положение об университетах», в котором еще раз нашли отражение обозначенные в прежнем указе семь учебных специальностей. В начале периода Народной республики были опубликованы документы относительно реформирования образовательных систем всех уровней.

Та часть, которая касалась реформирования высшего образования, хоть и распространялась на все китайские вузы того времени, но на самом деле нашла отражение в учебной системе только Пекинского университета [1. С. 256].

В первые годы действия двух приказов министерства образования из-за нехватки преподавательских ресурсов и денежных средств возникали трудности с преподаванием заявленных в приказах семи специальностей. В университете, согласно документам, обучение велось по 5 направлениям, причем некоторые из заявленных специальностей отсутствовали. Эта ситуация продолжалась до того времени, пока ректором Пекинского университета не стал бывший министр образования при правительстве Гоминдана Цай Юаньпэй. Бывший чиновник обратил особое внимание на преподавание дисциплин гуманитарного и естественнонаучного направлений. Особой заслугой Цай Юаньпэя стало то, что он разделил понятия «учебный» и «научный», которые до него рассматривались комплексно. Университетом, по его мнению, можно было называть учреждение, в которое приходили люди, желающие учиться и получать высшее образование. Высшим специальным учебным заведением можно было назвать учреждение, в которое люди приходили заниматься наукой [1. С. 291].

27 января 1917 года Цай Юаньпэй на государственной конференции по проблемам высших учебных заведений выдвинул идею реформирования высшей школы. Пробное реформирование Пекинского университета включало:

1) расширение гуманитарного и ес-

тественнонаучного направлений;

2) выделение юридического направления в самостоятельное;

3) объединение экономического профиля с каким-то из обозначенных;

4) ликвидация промышленного направления;

5) реформирование системы подготовительных курсов.

Данные положения Цай Юаньпэй объяснял тем, что прежняя система довузовской подготовки имела мало общего с программой общего курса, между ними не было преемственности. Поэтому первым делом в реформировании этой структуры должно было стать установление тесной взаимосвязи между программой основного курса и подготовительного. Вторым шагом стало изменение сроков подготовительных курсов до двух лет, таким образом, обучение на подготовительных курсах и при реализации основной программы вкупе должно было составить шесть лет.

Система естественнонаучного образования была плохо организована, оборудование было очень примитивным, возможностей для расширения аудиторий и лабораторий не было. Что касается промышленного направления, то оно было примерно на одном уровне как в Пекинском, так и в Бэйянском университете. К тому же эти учебные заведения находились в достаточной близости друг к другу. Поэтому экономическое направление должно было быть объединено с промышленным в Бэйянском университете, а юридическое направление должно было получить свое развитие в Пекинском университете. Таким образом, сэкономленные средства должны были пойти на развитие естественнонаучного направления в Пекинском

университете.

Обучение на экономическом профиле велось и раньше, однако не было специального оборудования. Поэтому первым шагом в этой области должно было стать объединение экономического и юридического профилей, а вторым — создание экономических высших учебных заведений [2. С. 69].

На педагогические воззрения Цай Юаньпэя относительно высшего образования глубокое влияние оказала немецкая университетская система. Японский ученый Йосида Кумадзи отмечал, что классический немецкий университет осуществляет учебную деятельность по 4 направлениям: теология, философия, юриспруденция, медицина. Если данные специальности отсутствуют в учебных планах учебного заведения, то его нельзя назвать классическим университетом. В учебные планы такого вуза не входят и такие, тесно связанные с экономическим развитием государства направления, как промышленное и экономическое [3. С. 9].

В описанных выше реформах высшего образования Китая Цай Юаньпэя находят отражение и идеи о том, что в классическом вузе должны быть два направления: гуманитарное и естественнонаучное, а медицинское и юридическое должны преподаваться отдельно в другом типе вуза. По мнению Цай Юаньпэя, это связано с тем, что только философское направление действительно отражает идею классического немецкого вуза, а это направление включает гуманитарный и естественнонаучный профили, а именно философский, филологический, исторический, иногда в него могут быть включены математический и естественнонаучный профили [4, 126]. Он

также отмечал, что гуманитарный и естественнонаучный профили должны стать основой системы бакалавриата в китайском вузе. Все это позволит в будущем более качественно выстроить систему китайской высшей школы, в основе которой будет лежать система немецкого классического вуза.

В 1919 году идеи Цай Юаньпэя обрели новое дыхание в стенах Пекинского университета. После того, как все усилия были направлены на внедрение гуманитарного и естественнонаучного профилей, выяснилось, что студентам, обучающимся по гуманитарному профилю, не нужны естественнонаучные знания, а студентам, изучающим естественные науки, нет необходимости в получении философских знаний, так как в основе мировоззрения специалистов естественнонаучного профиля лежат точные и конкретные знания. Все это должно привести к сужению изучаемых профилей, и обучающиеся в будущем станут специалистами узкого профиля [5. С. 114]. В то же время нельзя легко включить в состав двух обозначенных выше направлений такие дисциплины, как география, антропология, психология, основы эволюционных знаний и другие, поскольку они, несмотря на различия, имеют много общего.

Все указанные выше вопросы привели Цай Юаньпэя к мысли о том, что выделение двух направлений в вузе не совсем правомерно и необходимо укреплять связи между всеми имеющимися дисциплинами. Единственное возможное решение — это переход от системы семи специальностей к системе факультетов. Параллельно с внедрением системы факультетов предлагалось введение системы факультативных занятий, что делало все систему

обучения более гибкой. Таким образом, три направления (гуманитарное, естественнонаучное, юридическое), по которым в то время велось обучение в Пекинском университете, были перепрофилированы в 14 факультетов. Исчезла также должность заведующего учебной работой, и вместо нее появилась должность декана.

После введения учебных факультетов вместо специальностей, Пекинский университет перешел на рейтинговую систему. В 1917 году Министерство образования Китая совместно с юридическим университетом и юридическим колледжем исследовали и реформировали «Положение об университете». При поддержке Цай Юаньпэя первым вопросом обсуждения стал вопрос о внедрении рейтинговой системы. Однако вопрос остался почти нерешенным. Цай Юаньпэй поддерживал рейтинговую систему, так как считал, что китайская система обучения в целом опиралась на принцип систематизации, что не давало учащимся свободы выбора учебных дисциплин. Курсовая система подготовки студентов, практикующаяся в то время, не только по своей форме была похожа на систему начального обучения, но и не давала возможности выдающимся студентам на практике проявить свои способности. Что касается отстающих учащихся, то им в случае несдачи экзаменов и зачетов, приходилось обучаться на этом курсе еще раз, что в свою очередь негативно влияло на других студентов и являлось для них плохим примером для подражания [2. С. 71].

Введение рейтинговой системы дало студентам право свободно выбирать факультет или различные дисциплины, что также способствовало расширению их кругозора. Считалось, что

образцом для внедрения этой системы послужил пример Гарвардского университета в Америке, таким образом, Пекинский университет, который во время правления Гоминдана перенимал опыт немецких и французских классических университетов, впервые обратил внимание на американскую систему высшего образования [2. С. 71].

На самом деле, с момента возрождения западных университетов в XVIII веке в Германии в системе вузовского образования уже тогда появились некоторые новшества, включающие своего рода рейтинговую систему. Эти нововведения предполагали постепенный переход от более строгих и неизменяемых старых форм к принципу свободы в обучении и исследованиях. В немецком университете не только профессора имели право заниматься научными исследованиями, но и студенты. Студенты имели право свободного выбора учебных дисциплин, преподавателей, свободного посещения занятий. Имелись лишь некоторые ограничения при получении степеней [6, 134]. Очевидно, что используемая в Пекинском университете рейтинговая система, по своей форме напоминала американскую, что пытались доказать Цай Юаньпэй и другие, но, по сути, отражала свободолобивый дух немецкого вуза [7. С. 159].

После отмены обычного списка дисциплин, Пекинский университет с помощью учебного отдела контролировал деятельность каждого факультета. В 1920 году Пекинский университет подал в министерство образования информацию касательно осуществляемой системы. В разделе «Система обучения» определялось, что полный курс обучения включал 5 учебных отделов, которые контроли-

ровали 18 факультетов. Первый отдел включал математический, астрономический и физический факультеты; второй — химический, географический, биологический факультеты; третий — философский, педагогический, психологический факультеты; четвертый — факультеты китайской, английской, французской, немецкой, русской литературы; пятый — исторический, экономический, политический, юридический факультеты [8. С. 173].

В 1925 году Цай Юаньпэй в своей статье «Концепция современного высшего образования Китая и тенденции его развития», подготовленной для Всемирной студенческой христианской федерации, отмечал, что в 1920 году система 3-х направлений специальностей (гуманитарные, естественнонаучные, юридические), действующая по старому образцу, была реорганизована в систему 5-ти учебных отделов. Остальные факультеты, которые в будущем начнут функционировать, должны были войти, в соответствии с их особенностями в состав вышеназванных 5-ти учебных отделов. Эти учебные отделы, по его мнению, должны были стать переходным мостиком между административной структурой вуза и системой факультетов, что способствовало бы разграничению прав и обязанностей обозначенных выше структур.

План по созданию учебных отделов в Пекинском университете осуществлялся недолго. Цай Юаньпэй отмечал, что до и после 1920 года в деятельности китайских вузов, включая и Пекинский университет, появились большие изменения, а именно: старая университетская система, особенностью которой была многофакультетская

основа, постепенно исчезла, а на смену ей пришла система одной или 2—3 специализаций. Он предвидел, что результатом таких преобразований станет такая структура высшего учебного заведения, которая будет состоять из одного, двух или трех факультетов. Будучи под воздействием представлений того времени, характерной чертой которых было развитие узкой специализации в высших учебных заведениях Китая, Цай Юаньпэй, говоря о системе факультетов, имел в виду систему институтов в американских вузах [9. С. 82].

По мнению Ван Шуцзу, относительно системы высшего образования в Америке, американское высшее учебное заведение того времени включает такие понятия, как «университет» и «колледж». Любое учреждение, называющееся «университет», должно состоять из нескольких колледжей и школ, иметь условия для осуществления глубоких научных исследований, давать возможность получить научную степень доктора. Другой особенностью университета является то, что свое название он получает по названию места или по имени человека, например: Чикагский университет, Гарвардский университет, Колумбийский университет и др. Именно перечисленные выше особенности и отличают университет от колледжа или школы. Очевидно, что основной идеей Цай Юаньпэя относительно реформирования Пекинского университета была идея факультетской системы вуза, подобной системе институтов в американских высших учебных заведениях [10. С. 310].

Вслед за тенденциями развития узкой специализации вместо много-

факультетной системы в китайских вузах, роль факультета в подготовке специалистов и повышении научности неизменно росла и постепенно подготавливала условия для преобразования факультета в институт. Что касается Пекинского университета и всех китайских вузов, стремящихся подражать американской университетской модели, то новое название «институт» вместо прежнего названия «учебный отдел» в будущем станет связующим звеном между университетом и факультетом.

Анализируя состояние дел с реформированием университетской системы в Китае, можно сделать вывод о том, что понятие «институт» постоянно претерпевало изменения. Особенно сложной ситуация стала в 20-е годы XX века. В 1929 году правительство Гоминдана совместно с министерством образования опубликовало два документа «Положение о структуре университета» и «Устав университета». Только при руководстве со стороны государства в области реформирования университетской системы ситуация немного улучшилась. В соответствии с обозначенными выше документами университет включал следующие институты: гуманитарный, естественнонаучный, юридический, сельскохозяйственный, промышленный, медицинский, торговый, помимо этого добавился еще один институт — педагогический. Любой институт, входящий в состав университета, либо функционирующий самостоятельно, должен был подразделяться на факультеты.

На пятом совещании в Пекинском университете, состоявшемся в марте 1931 года, было принято решение о реорганизации всех университетских

структур в соответствии с вышеназванными документами. Оно вступило в силу 1 июля.

В июле 1932 года в «Концепции государственного Пекинского университета» говорилось об учреждении трех институтов: гуманитарного, юридического и естественнонаучного. Таким образом, Пекинский университет завершил переход от системы «университет — специальность — дисциплина» к системе «университет — институт — факультет», что по своей форме полностью соответствовало американской вузовской системе [10. С. 311].

На основании всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что описанный переходный период был периодом поиска в области создания новой системы высшего образования Китая.

В частности, период с 1917 по 1932 в истории развития китайской высшей школы были проведены следующие реформы:

- 1) введение нового деления университетских специальностей с учетом потребностей государства и общества того времени по образцу классических университетов;
- 2) более тесная интеграция довузовского (подготовительного) обучения с университетским;
- 3) реорганизация естественнонаучного образования, его разграничение с гуманитарным профилем и, как следствие, более узкая специализация высшего образования;
- 4) постепенный переход от системы специальностей к системе факультетов по образцу американских колледжей и институтов внутри университетов.

Примечания

1. Цай Юаньпэй. Собрание сочинений Цай Юаньпэя (т. 3). г. Ханчжоу: Издательство Чжэцзян Цзяоюй, 1997.

2. Цай Юаньпэй. Автобиография Цай Юаньпэя. г. Тайбэй: Издательство Чжуанцзи Вэньсюэ, 1985.

3. Йосида Кумадзи. Немецкое образование и дух. Шанхай: Издательство Шанву Иньшугуань, 1961.

4. Чэнь Хунцзе. Мировоззрение классических немецких университетов и их влияние на Китай. Пекин: Издательство Пекинского университета, 2006.

5. Чан Даочжи. Система образования в Германии. г. Наньцзин: Издательство Чжуншань Шуцзюй, 1933.

6. Лю Лунсинь. Наука и система: структура дисциплин и зарождение истории современного образования Китая. г. Тайбэй: Издательство ОАО Юаньлю Чубань Шие, 2002.

7. Гу Шусэнь. Новое исследование немецкого образования (т. 1). Шайхай: Издательство Шанву Иньшугуань, 1917.

8. Цзян Мэнлинь. Выбор теории образования. Пекин: Издательство Жэньминь Цзяоюэ Чубаньшэ, 1995.

9. Ван Сюэчжэнь, Го Цзяньжун. Материалы по истории Пекинского университета (Т. 2. Ч. 1). Пекин: Издательство Пекинского университета, 2000.

10. Цай Юаньпэй. Собрание сочинений Цай Юаньпэя (т. 5). г. Ханчжоу: Издательство Чжэцзян Цзяоюй, 1997.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Бобрышов Сергей Викторович — доктор педагогических наук, доцент проректор по научно-исследовательской работе и инновациям, заведующий кафедрой воспитания, социализации и развития личности Ставропольского государственного педагогического института
г. Ставрополь

Возчиков Вячеслав Анатольевич — доктор философских наук, доцент, профессор кафедры педагогики Алтайской государственной академии образования им. В. М. Шукшина, член Союза писателей России, лауреат Алтайской краевой литературной премии им. В.М. Шукшина (2005 г.), Почетный работник высшего профессионального образования
г. Бийск

Гладкова Ольга Сергеевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева
г. Чебоксары

Грицай Людмила Александровна — кандидат педагогических наук, ассистент кафедры социальной психологии и социальной работы Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
г. Рязань

Карнаух Надежда Валентиновна — кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Благовещенского государственного педагогического университета
г. Благовещенск

Колпачев Виктор Васильевич — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и истории педагогики Ставропольского государственного педагогического института
г. Ставрополь

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления
г. Москва

Куликова Светлана Вячеславовна — доктор педагогических наук, профессор, заместитель заведующего кафедрой педагогики по научной работе Волгоградского государственного педагогического университета
г. Волгоград

Новиков Сергей Геннадьевич — доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, доцент, профессор, зав. кафедрой социально-гуманитарных дисциплин Волгоградского института искусств им. П. А. Серебрякова
г. Волгоград

Петригина Вероника Анатольевна — старший преподаватель филиала Ставропольского государственного педагогического института в г. Есентуки, аспирант кафедры теории и истории педагогики Ставропольского государственного педагогического института
г. Ставрополь

Смирнов Владимир Иванович — доктор педагогических наук, профессор, ректор Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии
г. Нижний Тагил

Смирнова Лариса Владимировна — кандидат педагогических наук, начальник отдела научно-исследовательской работы и послевузовского образования НТГСПА
г. Нижний Тагил

Ху Мин — старший преподаватель кафедры китаеведения Благовещенского государственного педагогического университета, аспирант кафедры педагогики БГПУ
г. Благовещенск

Шевелев Александр Николаевич — доктор педагогических наук, профессор кафедры истории педагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования
г. Санкт-Петербург

Южанинова Елена Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета иностранных языков института филологии и массовых коммуникаций Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии
г. Нижний Тагил

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 8-14 страниц машинописного текста, набранного в редакторе Microsoft Word 2003 года.

Текст статьи должны предварять следующие сведения:

УДК;

фамилия, имя, отчество автора;

название (полностью прописными буквами);

аннотация статьи (3-4 строки);

ключевые слова (8-10 слов)

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. Выделения по тексту - курсив, полужирный курсив.

Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в **алфавитном порядке**, ссылки на работы заключаются в **квадратные скобки** с указанием **страницы** при цитировании (например: «Текст цитаты...» [5. С. 17]).

Библиографические описания в списке литературы составляются по стандартам:

ГОСТ 7.1.—2003. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. *Библиографическая запись. Библиографическое описание.* Общие требования и правила составления. — М.: ИПК Издательство стандартов, 2004

ГОСТ 7.80.—2000. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. *Библиографическая запись. Заголовок.* Общие требования и правила составления. — М.: ИПК Издательство стандартов, 2001

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, сфера научных интересов, общее число научных трудов, электронный и почтовый адрес, контактные телефоны.

Аспиранты и соискатели дополнительно высылают заверенную научным руководителем рецензию на статью.

Порядок рецензирования и публикация рукописей

Средний срок рассмотрения до **2 месяцев**. Рукопись, полученная редакцией, не возвращается. Редакция оставляет за собой право проводить редакторскую и допечатную правку текстов статей, не изменяющую их основного смысла, без согласования с автором. О решении редакционной коллегии автор извещается по электронной почте.

Убедительная просьба **все вопросы по публикациям статей** направлять по электронному адресу: hp-journal@mail.ru

Публикация статей в 2011 г. осуществляется на **некоммерческой основе**.

Редактор А. А. Носырь
Компьютерная верстка С. В. Горбуновой

Подписано в печать 6.06.2011. Формат $70 \times 100 \frac{1}{16}$. Печать офсетная.
Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 12,90. Тираж 250 экз. Заказ 599
Оригинал-макет подготовлен в РИО НТГСПА.
Отпечатано в ООО «Тагил-Принт».
622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Байдукова, д. 11