

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

ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Журнал издается с 2011 года

2/2011

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 Дальневосточного государственного
Петровна гуманитарного университета
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

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

**Александр (Сандырев),
иерей, член редакционного совета**

ЧЕЛОВЕКУ НУЖЕН ЧЕЛОВЕК:
КАРИТАТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ7

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

**Смирнова Л. В.,
канд. пед. наук, доцент**

ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ
М. В. ЛОМОНОСОВА
(К 300-летию со дня рождения М. В. Ломоносова,
великого ученого и просветителя)13

ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

Ломоносов М. В.

ИЗ ПРОЕКТА РЕГЛАМЕНТА
АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГИМНАЗИИ
(Дидактические установки М. В. Ломоносова)18

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

**Вершинина Н. А.,
д-р пед. наук, доцент**

АНАЛИЗ ИНФОРМАЦИОННОГО МАССИВА
ДИСЦИПЛИНЫ КАК МЕТОД ИСТОРИКО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ26

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Романов А. А.,
д-р пед. наук, профессор

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ С. Т. ШАЦКОГО
(К 100-летию со дня основания колонии
«Бодрая жизнь»).....39

Макаров М. И.,
канд. пед. наук, доцент

ПРОВИДЕНЦИАЛИСТСКИЕ СМЫСЛЫ
ВОСПИТАНИЯ СВОБОДЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ИДЕЯХ РУССКИХ ФИЛОСОВОВ
КОНЦА XIX – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВВ.52

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Рогачева Е. Ю.,
д-р пед. наук, профессор

ГОСТЕВЫЕ ЛЕКЦИИ ДЖОНА ДЬЮИ
В ШОТЛАНДИИ:
ИХ ВЛИЯНИЕ НА БРИТАНСКУЮ
СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ59

Бирюкова Н. А.
канд. пед. наук, профессор

ФИЛОСОФСКИЕ ПОДХОДЫ
К ОБРАЗОВАНИЮ ВЗРОСЛЫХ В США66

ПЕДАГОГИКА РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ

Сахаров В. А.,

канд. пед. наук, доцент

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ФАКТОР ДУХОВНО-
НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ

РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ76

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 вторая)84

Шелягова А. А.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТАВРИЧЕСКОГО
ГУБЕРНСКОГО ЗЕМСТВА

ПО РАЗВИТИЮ ВОЕННОГО ГИМНАЗИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ КРЫМА

ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА98

Научные дискуссии

Новиков С. Г.,

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

СОВЕТСКИЙ ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ

ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА:

ПРИРОДА И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ИСТОКИ113

6.....Историко-педагогический журнал, № 2, 2011

Пичугина В. К.,
канд. пед. наук

ДИСКУРС В ПЕДАГОГИКЕ:
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ
И ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ122

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Уманская М. В.,
канд. пед. наук, доцент

НАЦИОНАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ
КАТЕГОРИИ «ОБРАЗОВАНИЕ»130

Смирнов В. Ю.

РЕАЛИЗАЦИЯ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПОВ
ПЕДАГОГИКИ КОСМИЗМА
В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ
К. Э. ЦИОЛКОВСКОГО
И Н. Ф. ФЕДОРОВА139

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

Александр (Сандырев),
иерей,
член редакционного совета
«Историко-педагогического
журнала»



ЧЕЛОВЕКУ НУЖЕН ЧЕЛОВЕК: КАРИТАТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Так как Сын Человеческий не для того
пришел, чтобы Ему служили, но чтобы
послужить и отдать душу Свою
для искупления многих
(Мф. 20, 28)

На что сегодня способен образованный человек — учитель? Что он может сделать? И должен ли он говорить или же писать о нравственном упадке, демографическом кризисе, распространении наркомании и алкоголизма, экономической разрухе, политике, предающей национальные интересы, засилии сект, оккультизма и многом другом... Если он не способен противостоять всему этому, тогда имеет ли он право учить других? Какой учитель нужен сегодня современному ребенку, подростку, студенту? Чего ждет сегодня от учителя ребенок, способный извлечь в виртуальном пространстве любую, даже самую «закрытую» информацию?

Многие богословы, философы, представители других наук совершенно справедливо называют наш век «веком человеческих качеств». Перед глобальными вызовами современности, в условиях жестких ресурсных, экологических и демографических ограничений все большее значение приобретают человеческие способности,

дарования и качества. Мы верим, что нет ни человека, ни тем более учителя без дарований и способностей, но не должно быть и так, чтобы все эти дарования находились в хаотическом беспорядке, что-то должно стать для них объединяющим началом.

Святейший патриарх Кирилл, размышляя о роли образования в современном мире, на встрече с президиумом РАО дал определение мудрости как способности человека мыслить и действовать системно. Системный взгляд на мир, по утверждению Святейшего, противостоит фрагментарности мыслей, чувств, действий, он порождает ответственность, он влечет осознанные нравственные выборы. Именно такой мудрости ждет от нас растущий человек. И значит учитель сегодня — это человек, передающий мудрость непосредственно, в «живом контакте», как у Бориса Пастернака: «не читки требует с актера, а полной гибели всерьез». И эта «гибель» в ребенке — тот нравственный подвиг, который под силу мудрому учителю, учителю, который смотрит на свой труд как на служение — служение другому человеку, реализуя при этом каритативную функцию образования («caritas» — «милосердие», милосердная функция помощи и поддержки). Именно эта функция, на наш взгляд, призвана и способна оправдать некоторые эксперименты в области образования. Социальное служение как дарение себя другому, обретение на этом пути любви, умноженной в других, способно решить ряд ключевых мировоззренческих проблем, обойти которые сегодня образование просто не в силах.

Очень сложно рассуждать о возможностях изменения нашего общества по причине неоднозначности и неопределенности основ самого секулярного (общество без Бога) и постмодернистского (общество без иерархии ценностей и целей) социума, особенно сложно делать это с точки зрения религиозной — традиционно православной. И все же попробуем...

Ещё совсем недавно традиции, устои и ценности казались неизбежными, прочные родовые связи были основой существования. У человека был мир взаимоотношений с другими людьми и связанных с ними взаимобязательств: в противном случае, он исключался из системы отношений, а, следовательно, не имел возможности сосуществования. В наше время такой мир надо найти.

Психологи предлагают нам психотерапию и психоанализ, которые часто оказываются ничем иным, как механической попыткой

«сдвинуть точку скуки», дать возможность попробовать человеку посмотреть на себя самого с другой точки зрения... Увы, сделав круг, мы возвращаемся к началу, а проблемы умножаются. Шоу-бизнес предлагает нам развлечения, где мы можем создавать себе кумиров, наслаждаться их игрой и красотой. Однако часто красота оказывается искусственной, а игра не имеет ничего общего с реальной жизнью. Мы не говорим здесь о таких явлениях, как наркомания и пьянство, слишком очевидно, что в большинстве случаев это поиск своего иллюзорного мира, ещё одна попытка сбежать от надоевшей и однообразной реальности в мир грёз и фантазий. Но самое страшное для человека и человечности — это социум, в котором главная цель — потребление. «...Мы все друг перед другом выставляемся, кто лучше или дороже потребляет» (М. Пелевин «Generation P»). Не случайно, психологи утверждают, что более 70 % потребностей современного человека навязаны обществом. Смысл жизни в той или степени сводится у большинства людей к зарабатыванию денег, их вложению в материальные блага: продукты, товары, недвижимость. Дух потребления проник — увы! — и в школы, и в храмы. В итоге, мы опять же оказываемся «в кризисе», к которому, как правило, приводит позиция человека «я никому ничего не должен, но все должны мне».

Каритативная функция образования сегодня, как нам думается, восходит к проблеме определения смыслов бытия человека. Ее воплощение в образовательный процесс связано с обоюдным желанием учителя и ученика найти смысл жизни не в декларативном его оформлении, а, прежде всего, в конкретных образах и формах его жизненного устройства и реализации на практике.

Что же в таком случае может предложить христианство? Если мы начинаем говорить о глубине нашей православной традиции, её аскетическом опыте, опыте борьбы с грехом, со злом, с неправдой этого мира, то выходим на главную проблему современной молодёжи, которую можно сформулировать примерно так: а почему, собственно говоря, мы должны что-то искать, к чему-то стремиться, с чем-то бороться? Как преодолеть эту полноту «смирения» с самим собой, с нежеланием разобраться в себе, понять, кто ты, откуда, зачем призван из небытия в этот мир?

С этой точки зрения, назначение Учителя — открыть растущему человеку феномен ответственности, неразрывно связанной с заложённой в нас Богом свободой воли, и здесь важно показать, что есть разная мера ответственности у каждого человека, которая определяется его дарами, творческими способностями и талантами, жизненным опытом. Очевидно, что если у человека жизнь только начинается, то он, прежде всего, должен быть ответственным за себя и за устроение своего пути.

Некоторый опыт социального православного служения позволяет нам сформулировать ряд принципов, способных, на наш взгляд, раскрыть сущность каритативной функции образования.

Во-первых, необходимо обоснование деятельности. Для православного христианина таким обоснованием является свято-отеческое наследие и три «кита», на которых строится вся духовная жизнь: **рассудительность, трезвенность, воздержание**, соответствующие категориям смысла, адекватности и меры.

Раскрывая эти понятия в контексте добровольческой деятельности православного христианина, мы имеем в виду следующее: рассудительность предполагает умение увидеть конкретную проблему в современном обществе, понять причину ее возникновения, исходя из нравственного учения Церкви, то есть как проблему «добра и зла» и потерю смысла, которые ведут к социальным язвам. Трезвенность — это наша особая адекватность миру и тому, что в нем, современный христианин обязан понимать основные социальные и культурные процессы, которые происходят в мире, и *только* после этого понимания организовывать свою деятельность. Наконец, воздержание — библейская категория человеческого духа, которая требует от человека мобилизации и опять же соотнесения всех своих душевных духовных и нравственных сил, с теми целями и задачами, которые он сознательно выбрал.

Во-вторых, основной вопрос, — что нами движет, и на каком основании мы делаем (должны делать) выбор в пользу активной жизненной позиции — это социальное служение, понимаемое как добровольческая каритативная деятельность. Ответ только один — все, что делает христианин, не может не исходить из

любви: «Если я говорю языками человеческими и ангельскими, а любви не имею, то я — медь звенящая или кимвал звучащий. Если имею [дар] пророчества, и знаю все тайны, и имею всякое познание и всю веру, так что [могу] и горы переставлять, а не имею любви, — то я ничто. И если я раздам все имение мое и отдам тело мое на сожжение, а любви не имею, нет мне в том никакой пользы» (1 Кор. 13, 1–3).

В-третьих, справедливым будет спросить, как этой любви достигать и что основное под ней понимать? Не имея возможности концептуально и развернуто ответить на этот вопрос, который неоднократно рассматривался православными богословами и философами, мы, тем не менее, зададим некоторое направление необходимое для обоснования служения. Известный современный богослов, протопресвитер Александр Шмеман в своей книге «Евхаристия» убедительно показывает феномен существования человека — жажду Бога. Вот к каким выводам он приходит: «О жертвах и жертвоприношениях написаны тысячи книг. Им давались и даются самые различные объяснения. Богословы, историки, социологи, психологи — каждый со своей точки зрения пытаются уяснить сущность жертвы, выводят ее — кто из страха, кто из радости, кто из низких, кто из высоких причин. И какова бы ни была ценность всех этих объяснений, несомненным остается, что где бы и когда бы ни обращался человек к Богу, он неизменно ощущал потребность принести Ему в дар и жертву самое драгоценное из того, что он имел, самое насущное для своей жизни... Возжаждать Бога ... это значит, прежде всего, всем существом узнать, что Он есть, что вне Его — мрак, пустота и бессмыслица, ибо в Нем и только в Нем — и причина, и смысл, и цель, и радость всего сущего. Это значит, далее, возлюбить Его всем сердцем, всем разумом, всем существом. И это значит, наконец, испытать и познать всю беспредельную нашу оторванность от Него, нашу страшную вину и одиночество в этом отрыве... Но там, где есть эта жажда Бога, это сознание греха и эта тоска по подлинной жизни, там неизменно есть жертва. В жертве человек отдает себя и все свое Богу, потому что, узнав Бога, он не может не любить Его, а возлюбив, — не стремиться к Нему и к единству с Ним. А так как на пути этом к Богу стоит его грех,

то в своей жертве человек ищет также и прощения, и искупления». Таким образом, мотивом нашей социальной деятельности является жертвенное отношение к миру, и желание искупления Ему.

Таковы основы православного социального служения человека человеку в нашем «безумном, безумном, безумном мире». И где имеет место хоть малая толика такого служения, там и способна во всей полноте реализоваться каритативная функция образования. История образования знает такие примеры: Сократ, Коменский, Песталоцци, Корчак, Ушинский, Рачинский, Макаренко, Сухомлинский, Амонашвили... Не каждый из них был православным христианином, но все они и сердцем, и душой принимали социально-каритативную функцию как важнейшую в педагогическом процессе, служа великой идее сотворения человека по образу и подобию Божьему.

Педагогика как служение другому человеку? Ни работа, ни профессия, ни труд — выше... Служение во имя любви, обретение себя в других на этом пути — вот высшее творчество учителя.

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

К 300-летию со дня рождения
Михаила Васильевича Ломоносова,
великого русского ученого и просветителя

Л. В. Смирнова

Из педагогического наследия М. В. ЛОМОНОСОВА



Михаил Васильевич Ломоносов (8 (19) ноября 1711—1765) — человек энциклопедических знаний, разносторонних интересов и способностей, один из основоположников физической химии, поэт, заложивший основы современного русского литературного языка, художник, историк, педагог, оказавший огромное влияние на развитие отечественной педагогики и становление системы общего и профессионального образования.

Мечтая о воспитании «просвещенного юношества», приученного «к правильному образу мышления и к добрым нравам» и способного «отправлять служение», М. В. Ломоносов считал, что ничто на земле выше и благороднее дано быть не может,

как учение. «Толь великую приносит учение пользу, — отмечал он, — толь светлыми лучами просвещает человеческий разум, толь приятно есть красоты его наслаждение!» [7. С. 87—88]. А цель учения, по его мнению, состоит в научном образовании, ибо наука — «есть вождь к познанию правды, просвещение разума...» [4. С. 57]. Отсюда вывод, который стал для М. В. Ломоносова руководством к действию, — необходимо незамедлительно создавать в России широкую сеть научных и образовательных учреждений, способных воспитать просвещенных, «полных доброй надежды сынов отечеству».

Важнейшим событием в истории отечественного образования и педа-

гогической науки стало основание в 1755 г. по инициативе М. В. Ломоносова Московского университета, который стал общенациональным культурно-образовательным центром. В процессе подготовки к созданию Московского университета, М. В. Ломоносову удалось добиться открытия двух университетских гимназий (дворянской и разночинской), которые, по замыслу М. В. Ломоносова, должны были строить свою работу в соответствии с предлагаемым им проектом регламента [6. С. 443–461]. Создание *проекта регламента* этих учреждений, стало, пожалуй, самым большим вкладом М. В. Ломоносова в развитие отечественной общеобразовательной школы и педагогической мысли.

В проекте регламента декларируются некоторые дидактические идеи, которые могли бы быть использованы учителями в качестве источника педагогического познания. К таким идеям относятся:

- обеспечение преемственности, последовательности, поэтапности и дозированной обученности;

- индивидуализация обучения, поиск и выявление одаренных детей с тем, чтобы открыть для них путь в науку, создать оптимальные возможности для самореализации в научно-творческой деятельности;

- использование в учебном процессе разнообразных дидактических методов и средств обучения.

В «Проект регламента московских гимназий» М. В. Ломоносов заложил

рекомендации по формированию содержания образования, составлению графика учебного процесса и расписания занятий [6. С. 450–451], указал на то, что арифметику, геометрию и географию следовало преподавать на русском языке, тогда как философии первые основания — на латинском.

Важную дидактическую информацию содержит глава 6 «О книгах, по которым обучать в школах», которая устанавливает определенную последовательность в изучении предметов.

При формировании образовательной программы регламент предписывал учитывать мнение родителей [6. С. 445] и соблюдать меру («паче всего наблюдать должно, чтобы разного рода понятиями не отягощать и не приводить их в замешательство» [6. С. 450]).

В 1758 г. М. В. Ломоносову было поручено руководство учебными заведениями Академии наук, в связи с чем он составляет *проект регламента Академической гимназии*, который по сравнению с проектом регламента московских гимназий 1755 г. более прогрессивен и наиболее полно отражает педагогические взгляды автора.

В соответствии с проектом регламента 1758 г. Академическая гимназия была разделена на три класса: высший, средний и низший, однако пребывание ученика в каждом из этих классов не ограничивалось никакими календарными сроками. По мысли М. В. Ломоносова, гимназист не должен был переводиться из одного класса

в другой, пока не усвоит в совершенстве всего того, что требовалось, а для этого, как видно из документов, одного учебного года не хватало. Следует отметить, что в регламенте 1758 г. не указано, в каком возрасте ученики могут быть приняты в гимназию: число желающих получить гимназическое образование было так мало, что в отношении возраста не устанавливалось никаких ограничительных норм. В гимназию, наряду с детьми шести-семи, иногда даже и четырех-пяти лет, принимались и взрослые юноши шестнадцати-восемнадцати лет, а в некоторых, правда, редких случаях допускались и зрелые люди двадцати четырех, двадцати шести и даже двадцати девяти лет [1. С.872]. Между тем правильная организация учебного процесса не мыслилась М. В. Ломоносовым без учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Своеобразие и особая ценность регламента 1758 г. состоит в том, что в нем содержится специальная глава, определяющая обязанности учителей и некоторые правила их работы. В частности, М. В. Ломоносов в своих методических рекомендациях по организации обучения предлагал учителям:

— «доводить свои лекции до конца, не прерывая экзаменами и переводами ни заучивания школьниками текстов наизусть, ни своих объяснений по учебникам и по авторам и не прекращая этого раньше срока»;

— «перед началом каждого полугодия распределять время и рассчитывать время так, чтобы и не переобре-

менять учащихся выше меры и не создавать им слишком легких условий»;

— «в начале каждого урока спрашивать гимназистов, знают ли они заданное, принесли ли с собой приготовленные уроки и наказывать приватно тех, кто не выполнил положенного ему ... Причем каждый должен быть готов к тому, что его непременно спросят и ему нужно будет отвечать»;

— если после объяснения урока остается время, «учителя должны задавать гимназистам, смотря по особенностям класса, короткие задания с тем, чтобы они выполняли таковые в их присутствии...»;

— «учитель должен присматриваться к способностям учеников и знать их успехи, чтобы понимать, чего он может ожидать требовать от каждого»;

— в начальных (низших) классах «больше налегать на практику и не перегружать слабых умов трудными правилами; в средних нужно объяснять более легкие правила, в высших — более трудные»;

— с учениками «поступать ни гордо, ни фамильярно. Первое производит ... ненависть, второе — презрение. Умеренность не даст места ни тому, ни другому ...»;

— «учитель должен не только словами учение, но и поступками добрый пример показывать учащимся» [5. С. 513—515].

Одним из первых в истории русской школы М. В. Ломоносов применил в Академической гимназии классно-урочную систему обучения: уста-

новил разделение учащихся на классы, определил порядок перевода учащихся из класса в класс, систему одновременного изучения нескольких циклов предметов учащимися каждого класса и двухчасовые уроки, проводимые по расписанию.

Таким образом, разрабатывая проект регламента Академической гимназии, М. В. Ломоносов обнаруживает основательные познания в области дидактики, в частности, он хорошо представляет себе структуру урока, который, по его мнению, непременно включает в себя проверку выполнения домашнего задания, повторение материала, изученного ранее, объяснение и закрепление нового материала, индивидуальный учет и оценивание количества и качества труда учащихся. Рекомендации М. В. Ломоносова в том случае, если они могли попасть в руки желающему работать успешно учителю, становились ценным пособием для его педагогического самообразования.

М. В. Ломоносов занимает особое место в истории отечественного просвещения: на протяжении двадцатилетней педагогической деятельности он занимался организацией учебного дела в стране, преобразовывал работу академической гимназии и универси-

тета, внедряя классно-урочную систему обучения, разрабатывал учебные планы, программы по предметам, создавал фундаментальные методические учебные пособия.

Ломоносов разработал оригинальную педагогическую теорию, отличающуюся заботой о человеке, опорой на национальные традиции. Он не противопоставлял воспитательный опыт наций и народностей, входивший в состав России, а предлагал использовать прогрессивное в нем. Самобытность первого русского академика как педагога состоит в том, что он смело боролся со старыми представлениями, разрабатывал и внедрял оригинальные идеи по воспитанию и образованию молодежи. Ломоносовский период в педагогике и просвещении назовут новым периодом русской образованности.

Вместе с тем, педагогическое наследие Михаила Васильевича Ломоносова является малоизвестным в широкой учительской и научной среде. При этом необходимо отметить, что перестройка высшего и среднего образования в стране сегодня предполагает глубокий анализ и использование на практике прогрессивных педагогических идей в истории педагогики в России.

Примечания

1. Блок Г. П., Кулябко Е. С., Сулова Е. Н. Примечания. Организация учебного дела // Ломоносов М. В. Полн. собр. соч. Т. IX. М. — Л. : АН СССР, 1955. С. 872.

2. Буторина Т. С. М. В. Ломоносов и педагогическая мысль России XVIII века : учеб.е пособие. Вологда : Изд-во Вологодский государственный педагогический институт, 1990. 93 с.

3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособие / Под ред. А. И. Пискунова. 2-е изд., испр. и доп. М. : ТЦ «Сфера», 2001. 512 с.

4. Ломоносов М. В. Полн. собр. соч. Т.VII. М.—Л. : АН СССР, 1955. С. 57.

5. Ломоносов М. В. Проект регламента академической гимназии // Ломоносов М. В. Полн. собр. соч. Т. IX. М. — Л. : АН СССР, 1955. С. 477—523.

6. Ломоносов М. В. Проект регламента московских гимназий // Ломоносов М. В. Полн. собр. соч. Т. IX. М.—Л. : АН СССР, 1955. С. 443—461.

7. Ломоносов М. В. Слово о пользе химии, в Публичном Собрании Императорской АН сентября 6 дня 1751 года говоренное Михайлой Ломоносовым // История педагогики в России : Хрестоматия / Сост. С. Ф. Егоров. М. : Академия, 1999. С. 87—88. 520 с.

ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ



М. В. Ломоносов

Из проекта регламента АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГИМНАЗИИ (Дидактические установки М. В. Ломоносова)

Гимназия является первой основой всех свободных искусств и наук. Из нее, следует ожидать, выйдет просвещенное юношество: молодые люди должны приучаться там к правильному образу мышления и добрым нравам. Правила и примеры прилежания, постоянства и честности, в особенности же внушения страха Божия, как начала премудрости, столь же необходимы в Гимназии, как и ежедневная пища. Это может быть с желаемым успехом приведено в исполнение и введено в круг обычной жизни не иначе, как при помощи твердо установленных основных правил и точного их соблюдения. Когда закон не исполняется, он бесполезен: сила законов не в их множестве, а в точном их усвоении.

<...>

Глава III

Обучение гимназистов

§ 21. При обучении гимназистов следует, во-первых, наблюдать глав-

ным образом за тем, чтобы не отягощать и не приводить в замешательство различных способностей. Если, например, какой-нибудь гимназист еще не умеет в совершенстве читать и писать по-русски, то он должен оставаться в первом классе, пока не научится читать и писать в совершенстве. При этом нужно следить и за тем, чтобы они учились писать буквы красиво, в чем должен быть искусен и сам учитель этого класса.

§ 22. Если гимназист умеет хорошо читать и писать, его следует обучать в низших классах, а именно в русском классе — орфографии и русской грамматике, в латинском — основным началам латинского языка, то есть склонениям, спряжениям, вокабулам и разговорам; в классе первых оснований наук должна проходить арифметика.

§ 23. Если кто переведен во второй класс, то в русском классе он должен обучаться переводу с латинс-

кого языка на русский чистым стилем и перефразировке стихотворений и нестихотворной речи. Во втором же латинском классе даются переводы с русского языка на латинский, толкуются легкие авторы, заучиваются наизусть латинские фразы и пословицы. В классах первых оснований наук должны проходиться геометрия, тригонометрия, планиметрия и география.

§ 24. В высшем русском классе преподается о красоте русского языка в стихотворной и нестихотворной речи и русская история. В латинском толкуются трудные авторы, даются наставления по ораторскому искусству и поэзии, а также проходится введение во всеобщую историю. В классе первых оснований должна вкратце преподаваться философия.

§ 25. Арифметика, геометрия и география должны преподаваться на русском языке, первые же основания философии — на латинском.

§ 26. Все это общее относится к тем гимназистам на жалованье и без жалованья, которые хотят основательно изучить науки. После того как они пройдут эти необходимо нужные классы, они могут учиться немецкому и французскому языку, смотря по способностям, возрасту и желанию, а также рисованию и танцам, когда перейдут в низший класс студентов.

§ 27. Каждый гимназист обязан вести особые дневники для переписки набело своих сочинений, переводов и упражнений в том виде, как они были выполнены им самим и как были исправлены учителем, чтобы можно

было судить и об его успехах, и об усердии учителя.

§ 28. В классах должен соблюдаться следующий порядок: утром с 7 до 9 часов должно вестись преподавание во всех латинских классах, с 9 до 11 — в русских, а с 2 до 4 пополудни — в классах первых оснований наук.

§ 29. В высших латинских классах гимназисты в последний час, а именно с 10 часов, должны три раза в неделю знакомиться с началами греческого языка с тем, чтобы по переводе в низший студенческий класс быстрее преуспевать у профессоров.

§ 30. Тем, кто поступил в Гимназию без жалованья, чтобы изучать современные европейские языки, должны преподаваться также математика, рисование и танцы в те часы, когда студенты низших классов не заняты с профессорами. Для этого Университет и Гимназия должны составлять каждые полгода особое расписание.

§ 31. В низших классах должны проходиться основные начала немецкого и французского языков, а именно склонения, спряжения, главнейшие правила синтаксиса, вокабулы и разговоры; математика и арифметика. Во втором же классе переводы, стиль во французском и немецком языке, а также математика, геометрия, география и фортификация, рисование же — в Академии художеств.

§ 32. По воскресеньям и в большие церковные и государственные праздники гимназисты должны отстоять в гимназическом зале утреню и вечерню, а также и обедню. Перед

обедней священник должен обучать катехизису.

§ 33. В субботу после обеда до начала всенощной им должно ходить на танцы, однако же без принуждения, только тем, у кого есть к этому охота.

§ 34. Когда они научатся в первом русском классе чисто читать и правильно произносить, им следует выучить наизусть 10 заповедей и все, что требуется для истинного христианина; при этом нужно читать Новый завет и другие церковные заповеди, что также весьма полезно для упражнения в чтении. Грамматика должна быть пройдена вкратце, и по хорошим русским прописям должны быть преподаны наставления относительно чистого и красивого почерка. При обучении чтению теперешней печати следует пользоваться новейшими шрифтами.

§ 35. Во втором русском классе следует учить: 1) чистоте русского языка по правилам, которые должны заучиваться наизусть; 2) нужно выбирать лучшие из писем Цицерона и переводить их на русский язык, показывая при этом, какими приемами пользуются теперь в различных родах писем; 3) нужно выбрать лучшие главы из Корнелия Непота, Юстина, Курция и Сенеки и переводить их; 4) должны быть преподаны указания касательно русского стихосложения и выполнены переводы русскими стихами лучших эпиграмм Марциала и басен из «Метаморфоз»; 5) русские переводы в стихах и прозе должны делаться перифрастически; 6) при исправлении всего этого следует ука-

зать, против какого правила допущена ошибка.

§ 36. В третьем русском классе должны даваться наставления относительно произнесения речей и писания русских писем, а также должна проходить вкратце русская история с хронологией.

§ 37. В низшем латинском классе должна быть употреблена «Латинская грамматика» с русским переводом, а также «Латинские разговоры» с русскими переводами. После этого с одобрения инспектора и ректора можно взять некоторые диалоги из Эразма, в особенности те, содержание которых заключает разнородный материал. При этом диалоги должны разбираться грамматически и излагаться по-русски. Латинские вокабулы должны изучаться двойным способом: во-первых, по разделам, связанным с теми или иными вопросами, и, во-вторых, по алфавиту первообразных слов. Таких вокабуляриев в печатном виде должно быть в Гимназии большое количество.

§ 38. Во втором латинском классе должны проходить по той же самой грамматике исключения в склонениях и спряжениях и все труднейшие правила синтаксиса. Далее должно толковать избранные письма Цицерона, Корнелия Непота, Светония и Курция, а также должны читаться и заучиваться наизусть пословицы Эразма и переводиться на латинский язык новые русские сочинения.

§ 39. В высшем латинском классе при обучении просодии следует толко-

вать и читать Вергилия или Горация, в прозе Флора, некоторые книги и произведения Ливия, а также избранные произведения Тацита и Цидерона.

§ 40. В классе первых оснований нужнейших наук, в частности во втором и третьем классах следует преподавать арифметику и геометрию по Вольфову «Сокращению», объяснять географию на глобусе и в атласе по изготовленному для этой цели описанию, обучать логике, метафизике и практической философии по Тюммигову «Сокращению» Волфианской философии на латинском языке.

§ 41. Немецкий язык должен изучаться по «Грамматике» Готшета и при этом пользоваться «Разговорами» с русским переводом; в прозе следует читать и толковать произведения Мосгейма, в стихах — Каница, Гинтера и другие.

§ 42. Французский язык следует учить по «Грамматике» Пеплие, по прозе нужно читать и толковать «Телемака», в стихах — Мольера, Расина и Вольтера.

§ 43. Упомянутые здесь авторы могут быть заменены другими. С надлежащего разрешения можно подбирать себе и иных, но такую замену следует производить не часто и по зрелом размышлении.

Глава IV

Об упражнениях в Гимназии

§ 44. Упражнения бывают двоякого рода: одни выполняются в школе, другие задаются на дом. Школьные упражнения выполняются в Гимназии приватно, в присутствии одного учите-

ля или при других классах, а иногда и публично в ректорском классе. Другие же упражнения задаются учителем на дом.

§ 45. Первое школьное упражнение заключается в устном ответе заданного урока в первый час по приходе учителя в класс; однако еще до прихода учителя аудитор должен проверить, знает ли кто свой урок или нет, отметить это в табели и положить ее учителю на стол, чтобы тот сам мог посмотреть и вызвать того или другого для ответа.

§ 46. Второе школьное упражнение состоит в переводе коротких заданий и в переложении фраз стихами и прозой, но не в письменном виде. Материал для этого учитель должен подбирать в соответствии со способностями класса. Это послужит немалым поощрением к учению, однако упражнение следует задавать лишь в том случае, если у учителя по окончании лекции остается свободное время.

§ 47. Упражнения в присутствии других классов должны производиться в конце каждого месяца в один день, до и после обеда, причем преподаватели дают всем сразу небольшой материал для перевода или наставляют перелагать фразы прозой и стихами с тем, чтобы гимназисты выполняли это, не заглядывая в книгу и ничего не записывая.

§ 48. Публичные упражнения должны производиться каждые полгода в присутствии всей Академии, однако лишь в высшем классе, причем некоторые гимназисты должны

произносить речи, составленные ими самими под наблюдением ректора на русском и латинском языках, в стихах и в прозе.

§ 49. Домашние упражнения, задаваемые учителем на дом сверх обычных уроков, заключаются — в зависимости от особенностей класса — либо в кратком переводе с русского на латинский язык и с латинского на русский, либо в переложении прозы на стихи. Они должны задаваться дважды в неделю к следующему дню, а не в обеденное время к вечеру, каковой срок слишком краток. Гимназистам разрешается выполнять подобные упражнения и по собственной охоте, чтобы показать особые способности и усердие. В таком случае упражнения могут быть либо точно такого же рода, что и упомянутые выше, либо, если кто пожелает, может в течение недели выучить наизусть сверх заданного урока еще несколько стихов или же краткую речь в прозе из классических авторов с тем, чтобы в субботу произнести выученное перед учителем.

§ 50. Это будет способствовать не только более быстрым успехам в науках, но и точному выяснению способностей и прилежания каждого гимназиста. Чтобы все это было ясно видно, следует вести месячные таблицы, в которых отмечается поведение каждого гимназиста в классах утром и вечером, а также выполнение им домашних упражнений.

§ 51. Все, что кем-либо сделано или упущено, должно быть обозначено в определенных клетках против

каждого дня и каждого имени начальными буквами:

В. И.	— все исполнил
Н. У.	— не знал урока
Н. Ч. У.	— не знал части урока
З. У. Н. Т.	— знал урок нетвердо
Н. З.	— не подал задачи
Х. З.	— худа задача
Б. Б.	— болен
Х.	— не был в классе
	<...>

§ 52. Для помесечных упражнений ректор должен вести общую табель, отмечая в ней прилежание и способности каждого и разделяя на лучших, средних и худших.

§ 53. На тех, кто участвовал в полугодовых публичных упражнениях, должно вести особый список, куда инспектор и ректор вносят свои суждения о способностях каждого.

§ 54. Все классные таблицы должны ежемесячно, а список — каждые полгода представляться в Канцелярии, которая в зависимости от обстоятельств отдает соответствующие распоряжения, обращая особенное внимание на то, чтобы способные и прилежные были отличены от неспособных и нерадивых.

Глава V

Об экзаменах, переводах и выпуске гимназистов

§ 55. Каждый год должны производиться дважды переводы из низших классов в высшие и из высших в студенческий класс. Первый должен происходить в начале нового года, второй — в начале июля.

§ 56. Каждому переводу во всех классах должен предшествовать строгий экзамен, первый за 8 дней до Рождества, второй — в исходе июня, до каникул, которые предоставляются в июле.

§ 57. В низших и средних классах экзамен должен производиться в присутствии инспектора и ректора Гимназии, а также и учителей. Высшие классы экзаменуются в присутствии одного из членов Канцелярии, специально для этого назначенных профессоров Университета, а также инспектора и ректора Гимназии.

§ 58. Перед экзаменом для каждого класса должна быть составлена общая табель за полугодие, чтобы экзаменаторы могли разом обозреть способности, прилежание и поведение каждого школьника, по следующей форме.

Число означает, сколько раз в течение полугодия ученик выполнил то, что ему полагалось, и чего он не выполнил.

§ 59. Затем каждому гимназисту задаются вопросы, в особенности из книг, из которых он что-либо заучил наизусть или которые толковал учитель. В заключение задаются краткие переводы или сочинения, в зависимости от особенностей каждого класса. О том, как кто выдержал испытание, записывается в особую экзаменаторскую табель.

§ 60. После экзамена месячные табели сопоставляются с экзаменаторскими. Соответственно способностям гимназисты должны переводиться

из низших классов в высшие или из высшего класса производиться в студенты для слушания лекций у профессоров. При этом нужно соблюдать следующее.

§ 61. Никто не должно быть переведен из одного класса в другой, если не усвоил полностью всего того, что преподается в классе, где он находится.

§ 62. Гимназист не должен посещать различные классы. Так, если кто изучил все необходимое в низшем русском и латинском классе, но еще не вполне усвоил арифметику низшего класса, не должен переводиться в средний класс. Точно так же, если кто знает арифметику, но еще нетверд в основах латинского языка, тот не должен быть переведен во второй латинский класс. Это должно соблюдаться и по отношению к другим классам, чтобы не получилось беспорядка.

§ 63. При выпуске гимназистов из гимназии и при производстве их в студенты следует обращать внимание на возраст. Так, если кто до 15 года своей жизни прошел все русские и латинские классы и класс первых оснований нужнейших наук, тот непременно должен изучать в Гимназии немецкий и французский языки, сидя между двоюрянами. И притом заодно с остальными студентами лекции профессоров (слушать).

§ 64. Если же, наоборот, кто в возрасте примерно 20 лет пройдет упомянутые три класса, но обладает лишь посредственными способностями к нынешним европейским языкам,

то его не следует, вопреки его требованию, задерживать для их изучения, чтобы мог он заняться такой наукой, при посредстве которой мог бы принести пользу отечеству и без знания языков.

§ 65. Если гимназист по известным причинам, например из-за длительной болезни или по недостатку способностей, долго пробыл в Гимназии и уже не так юн, однако же неизменно проявил посильное прилежание и хорошо себя вел, то его следует отпустить с рекомендательным свидетельством, соответствующим его заслугам, в другое ведомство или же, если есть вакансии, назначить учителем в низшие классы.

§ 66. Те, кто учится на свой счет, должны быть выпускаемы так, как были приняты. Если же у тех или у других обнаруживаются особые способности или склонность к учению, то следует применять все надлежащие меры к тому, чтобы склонить и их родителей к дальнейшему усовершенствованию их в науках.

<...>

Глава VIII

Об обязанностях учителей

§ 91. Учителям следует, прежде всего, заботиться о том, чтобы в течение каждого полугодия, а именно с Нового года до Петрова дня и с 20 июля до Нового года, доводить свои лекции до конца, не прерывая экзаменами и переводами ни заучивания школьниками текстов наизусть, ни своих объяснений по учебникам и по авторам и не прекращая этого раньше срока. Учителя должны поэтому перед

началом каждого полугодия распределить лекции и рассчитать время так, чтобы и не переобременять учащихся выше меры, и не создавать им слишком легких условий.

§ 92. Учителя обязаны приходить в классы вовремя и в начале каждого урока спрашивать гимназистов, знают ли они заданное, принесли ли с собой приготовленные уроки, и наказывать privately тех, кто не выполнил положенного ему. Если в классе так много гимназистов, что спрашивать уроки у всех отняло бы слишком много времени, то учитель может вызвать кого-нибудь одного по своему выбору, причем каждый должен быть готов к тому, что его неожиданно спросят и ему нужно будет отвечать.

§ 93. Из числа лучших и исправнейших учеников своего класса учитель может выбрать себе в помощь аудиторов, которые спрашивают у других заданные уроки и указанным выше способом отмечают это в месячных табелях еще до прихода учителя. Последний должен сразу же просмотреть их записи, а нерадивых спросить и наказать.

§ 94. Спросив уроки, они должны сразу же отчетливо объяснить дневное задание, следя за тем, чтобы ученики точно его записали.

§ 95. Если после объяснения урока остается еще время, учителя должны задавать гимназистам, смотря по особенностям класса, короткие задания с тем, чтобы они выполняли таковые в их присутствии, не спрашивая друг друга и не заглядывая в книгу. При

этом учитель должен присматриваться к способностям учеников и знать их успехи, чтобы понимать, чего он может ожидать и требовать от каждого.

§ 96. В низших классах учителя должны больше налегать на практику и не перегружать слабых умов трудными правилами; в средних нужно объяснять более легкие правила, в высших — более трудные.

§ 97. Если гимназист, в особенности такой, который подает надежды, пропустит что-либо по болезни, то должен учитель повторить толкование тех лекций, которых он не слушал, что и прочим учащимся не вредно. Сие чинить он еще паче должен ради двух или многих, однако такой репетиции не делать, ежели пропустил кто боль-

ше двух недель, и в таком случае должен гимназист просить учителя, чтоб он для него потрудился приватно.

§ 98. В нижних классах принятых учеников не с начала лекциям обучать особливо.

§ 99. Учители с учениками не должны поступать ни гордо, ни фамильярно. Первое производит к ним ненависть, второе — презрение. Умеренность не даст места ни тому, ни другому, и, словом, учитель должен не токмо словами учение, но и поступками добрый пример показывать учащимся.

§ 100. Что здесь вообще предписано учителям, то надлежит наблюдать и самому ректору, поелику он есть учитель.

<...>

Примечания

Ломоносов М. В. Проект регламента академической гимназии // Ломоносов М. В. Избранные произведения Т. II. История. Филология. Поэзия. М. : «Наука», 1986. С. 414—435.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



Н. А. Вершинина

АНАЛИЗ ИНФОРМАЦИОННОГО МАССИВА ДИСЦИПЛИНЫ КАК МЕТОД ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье раскрыты возможности использования в историко-педагогическом исследовании методов анализа публикационного архива педагогических дисциплин. Раскрывая сущность такого методологического подхода, автор подробно описывает основные этапы применения методов анализа публикационного массива дисциплины, приводя при этом примеры полученных на каждом этапе научных результатов.

Ключевые слова: педагогические дисциплины, методы историко-педагогического исследования, публикационный массив дисциплины.

N. A. Vershinina

ANALYSIS OF DISCIPLINE INFORMATION CORPUS AS A METHOD OF HISTORICO-PEDAGOGICAL RESEARCH

The article demonstrates possibilities of using methods of analyzing publication archive of pedagogical disciplines in historico-pedagogical research. The author elucidates the essence of this methodological approach and in a detailed way describes the main phases of using methods of discipline publication corpus analysis supplying the description with examples of scientific results obtained at each phase.

Key words: pedagogical disciplines, method of historic-pedagogical research, discipline publication corpus.

На современном этапе развития научного знания, когда с полной очевидностью встает задача необходимости целостного изучения педагогики как науки, история педагогики не мо-

жет более являться рядовой педагогической дисциплиной, даже носящей интегрированный, комплексный характер. Необходимость рациональной организации педагогического знания

предполагает глубокую саморефлексию, в том числе и в области истории развития педагогики как науки (выделения тенденций такого развития науки, ее основных концепций, методов, понятийного аппарата, этапов становления ее дисциплинарного статуса, развития педагогического сообщества и т. п.), требует нового витка в развитии историко-педагогических исследований. Традиционным направлением педагогических исследований является изучение истории различных отраслей педагогики. Изучение процесса развития науки может проходить в рамках нескольких моделей: логической, гносеологической, экономической, социологической, демографической, психологической, информационной и других. Понимание науки как самоорганизующейся системы, которая управляется своими информационными потоками, представлено в рамках информационной модели развития науки, которую мы используем в качестве теоретической основы нашего исследования.

Информационная модель зародилась в рамках кибернетики (В. М. Глушков, П. А. Рачков, Г. М. Добров, И. В. Маршакова, Э. М. Мульченко, В. В. Налимов и др). С точки зрения этих ученых, «феноменологически науку можно рассматривать как процесс получения существенно новой информации. Этот процесс носит последовательный и количественный характер: всякая научная работа базируется на некотором множестве ранее высказанных идей. Новые научные работы появляются в результате дальнейшего развития и

переосмысления ранее выполненных работ» [5. С. 11].

Целесообразность использования идей кибернетики для историко-научного анализа состоит в возможности:

1. Построения информационно-функциональных моделей научных систем, что конкретизирует системный подход к науке.

2. Развития на этой основе нового направления историко-педагогических исследований, посвященных изучению развития конкретных педагогических отраслей.

3. Совершенствования организации, планирования и управления педагогикой наукой.

По мере развития педагогики происходит интенсивное накопление фактического и теоретического материала, в большей или меньшей степени поддающегося формализации. Это является важнейшим условием применения математизации педагогического знания. Чисто содержательный подход к анализу генезиса педагогических явлений в силу громоздкости эмпирического знания становится весьма затруднительным, что ведет к поиску компактных и эффективных языков анализа. «По мере развития педагогического знания мы переходим от описания совокупностей слабосвязанных явлений к системному представлению об исследуемых объектах, а достаточно полноценный анализ сложных, больших систем, неотделим сегодня от использования математики» [1. С. 16].

Несмотря на убедительные результаты, полученные Г. М. Добровым, Р. Ф. Васильевым, Э. М. Задон-

рожным, В. И. Карповым, В. Н. Клименюк, В. В. Косолаповым, А. А. Коренным, И. В. Маршаковой, Э. М. Мирским, Э. М. Мульченко, В. В. Налимовым и другими исследователями, в настоящее время известен очень небольшой круг публикаций, в которых педагогика анализируется в рамках информационной модели. Однако применение методов информационно-аналитических технологий в педагогических науках — явление прогрессивное. В ряде научных исследований доказывается возможность применения методов информационной модели развития науки для регионального педагогического науковедения (И. В. Гапоненко, В. И. Мареев, Л. М. Сухорукова). В диссертации С. К. Завражновой, посвященной генезису методики профессионального обучения как научной дисциплины, представлены результаты применения наукометрического исследования, основанного на статистической обработке эмпирических данных, которые автор использует для доказательства объективности в определении этапов развития методики. Для нас эти работы важны тем, что в них актуализируется возможность подобного подхода к анализу развития отраслей педагогики.

Анализ работ показывает, что большинство авторов, исследующих ту или иную науку в рамках информационной модели, анализируют две ее составляющих: материальный результат научной деятельности, представленный в виде информационного массива, и научное сообщество, которое этот массив создает.

Мы полагаем, что *применение тематических методов при анализе информационного массива педагогической дисциплины может быть весьма результативным в рамках историко-педагогического исследования*. Поясним нашу позицию.

Материальным носителем информации в науке является публикация. Совокупность публикаций составляет публикационный архив науки, массив публикаций является материальным результатом научной деятельности. Он имеет свои характеристики, свою структуру и функции. «Для науковед, философа, логика, методолога, специалиста по информатике ... той конечной реальностью, с которой он может согласовывать свои представления и черпать новые эмпирические данные, каждый раз выступает изображение науки в виде научной публикации: в иных формах наука этим исследователям просто не дана» [3. С. 115].

«Вне научного документа для человеческого общества не существует и научной информации, так как именно документ является материальной формой ее закрепления. Любая научная информация может быть соотнесена с конкретным научным документом или совокупностью таких документов. Более того, научная информация может быть правильно оценена и использована лишь при условии, что нам известно, кем и когда она создана и в каком документе зафиксирована. Вот почему основу системы научной коммуникации составляют потоки научных документов» [4. С. 162]. Научный документ является основной

структурной единицей информационного архива.

Однако, используя наукометрические методы для получения объективных, достоверных знаний об устойчивых тенденциях в развитии науки, необходимо соблюдать ряд условий:

1. Исследование должно быть проведено на большом отрезке времени, не менее 10—15 лет.

2. Обработке должен подвергаться значительный массив исходного материала.

3. Нельзя исключать из анализа даже часть информации.

4. Для повышения эффективности статистического анализа важно точно поставить исследовательские вопросы, формулировка которых при изучении таких многомерных явлений как исторический процесс развития науки представляет особую сложность (А. Г. Бермус, Г. Ф. Карпова, Е. А. Михайлычев и др.).

Таким образом, становится очевидной необходимость глубокой методологической разработки основных процедур применения анализа информационного массива дисциплины с помощью методов математической статистики. Основная задача данной публикации — представить опыт использования анализа информационного массива дисциплины в качестве метода историко-педагогического исследования. Материалом для анализа стала методика обучения детей изобразительной деятельности.

Применение методов анализа информационного массива дисциплины состоит из нескольких этапов:

1. *Поисковый*, включающий на-

копление информации о публикациях, составляющих информационный массив научной отрасли.

2. *Систематизация накопленного материала* по разным основаниям.

3. *Статистическая обработка полученных данных* с использованием адекватных задачам исследования методов подсчета.

4. *Нахождение адекватных способов наглядного представления результатов* для наилучшей демонстрации выявленных тенденций.

5. *Содержательный, качественный анализ полученных результатов*.

Рассмотрим подробнее процедуру каждого этапа.

Поисковый этап самый сложный в техническом отношении, так как требует большой, длительной работы по особой схеме. *Исследовательская задача* данного этапа — выявить информационный массив научной отрасли. Именно на этом этапе работы исследователь должен четко реализовать три первых условия, о которых было сказано выше. Определив временной отрезок для изучения, исследователь начинает сбор и библиографическое описание публикаций. Основными источниками при этом могут быть:

— каталоги (традиционные и электронные) Российской государственной библиотеки, Государственной научно-педагогической библиотеки им. К. Д. Ушинского (Москва), Российской национальной библиотеки (Санкт-Петербург), университетских библиотек и т. п.;

— электронный банк данных о

публикациях, кандидатских и докторских диссертациях, представленных в сети Internet;

— обзоры, выпускаемые ведущими библиотеками страны;

— библиографические справочники по отрасли или по отдельным разделам;

— списки литературы, представленные в монографиях, пристатейных примечаниях, диссертациях;

— оглавления сборников научных трудов, материалов педагогических конференций и т. п.;

— сборники официальных материалов (циркуляров, уставов, положений, постановлений, распоряжений, приказов, директив, резолюций и др.).

Поскольку речь идет о выявлении *публикационного* массива, то архивные и рукописные материалы в него не включаются. Результатом проделанной источниковедческой работы может стать подготовка библиографических указателей по отрасли педагогических знаний в целом или по отдельному ее разделу или временному этапу. Так, в результате проделанной нами работы были подготовлены «Библиографический справочник публикаций по изобразительной деятельности дошкольников (1900—2000 гг.)», включающий более 3000 источников, а также справочник с полным библиографическим описанием, содержащий 187 диссертаций, защищенных по этим проблемам.

На втором этапе работы происходит **систематизация накопленного материала** по разным основаниям, обусловленным спецификой исследовательских задач. Систематизацию можно провести:

— **по временному интервалу выхода источников** (по десятилетиям, по иным периодам и т. п.). Основные *исследовательские задачи*, которые могут быть решены при такой систематизации, — дать целенаправленное и объективное систематическое описание и анализ собственной эмпирической базы данной научной дисциплины; определить, как происходило формирование всего массива публикаций; выделить периоды в накоплении, развитии публикационного архива, а также доказать правильность разбивания временных границ развития научной дисциплины;

— **по жанровым особенностям публикаций** (статьи, обзоры, монографии, учебники, методические рекомендации, практические пособия и т. п.). *Исследовательская задача*: вскрыть качественную и функциональную неоднородность архива дисциплинарных изданий; обнаружить характеристики в представленности основных эшелонов публикаций;

— **по тематике публикаций**. *Исследовательская задача*: определить закономерности в «поведении» информационных тематических потоков: незначительные изменения в количестве публикаций, значительное уменьшение, резкое снижение исследовательского интереса, стабильно высокий общий темп роста числа публикаций, резкий рост удельного веса исследований и т. п. Это позволяет также наметить наиболее актуальные для исследования направления и проблемы изучения в каждой тематической группе исследований;

— по авторам изданий.

Исследовательская задача: подсчет продуктивности научных работников.

На третьем этапе осуществляется **статистическая обработка полученных данных** с использованием адекватных задачам исследования методов подсчета. Такими методами могут быть количественные методы, характеризующие общее состояние массива публикаций. К ним относятся:

1. *Метод оценки роста количества публикаций* — подсчет количества всех публикаций, вышедших за определенный период времени. Увеличение количества публикаций происходит в соответствии с законом экспоненциального роста. Экспонента — это кривая роста, при которой в определенный отрезок времени интересующая нас величина удваивается. Д. Прайс так описывает механизм «поведения» естественного роста дисциплины: обычно после начального периода ускоренного роста устанавливается постоянный экспоненциальный рост с периодом удвоения в 15 лет. Затем в определенной точке перегиба процесс замедляется и останавливается, не достигая абсурдных значений и выходя на логистическую кривую. Следует принять во внимание: каким бы явным ни был экспоненциальный рост, он должен в последнем счете оказаться логистическим, то есть включать переломный период кризиса.

2. *Подсчет скорости роста числа публикаций* является показателем темпа этого роста, а также косвенным показателем актуальности их тематики.

Скорость движения науки — показатель кратности роста за определенное число лет.

Скоростью роста числа публикаций принято считать период удвоения количества публикаций. Этот период зависит от ряда показателей. Д. Прайс считает одним из них способ замера, применяемый в исследовании. Так, если проводятся поточные замеры, при которых не учитывается качество работ, для определения научности предъявляются минимальные требования — этот период может составить 10 лет. При более строгом отборе, учитывающим лишь те научные работы (или только тех авторов), которые удовлетворяют более узким определениям научности, период увеличивается до 15 лет. При усилении строгости отбора, когда учитываются труды очень высокого качества (например, только монографии), период удвоения может быть и двадцатилетним.

Решая задачу изучения становления и развития конкретной педагогической дисциплины (методики обучения дошкольников изобразительной деятельности) в рамках информационной модели развития науки, мы следующим образом учитывали требования, предъявляемые к подобного рода исследованиям:

1. Временным отрезком, ставшим для нас периодом глубокого изучения, является XX век: с момента появления в России первых публикаций по вопросам изобразительной деятельности детей дошкольного возраста.

2. За основу была взята генеральная совокупность публикаций по

проблемам изобразительной деятельности детей дошкольного возраста, вышедших в России в течение 100 лет. Первой исследовательской задачей, которую нам пришлось решить, стало определение этой совокупности публикаций. При составлении генеральной совокупности были использованы материалы Российской государственной библиотеки, Государственной научно-педагогической библиотеки им. К. Д. Ушинского и Российской национальной библиотеки.

Нам удалось выявить публикационный архив изучаемой дисциплины, состоящий из **3192** источников. Результатом решения данной исследовательской задачи стала подготовка библиографического указателя.

3. В данный массив исходного материала входят публикации не только научно-исследовательского характера, но и статьи, книги, имеющие практическую направленность и рекомен-

дованные воспитателям. Полагаем, что анализ данного вида публикаций является принципиально важным для понимания тенденций развития такой практико-ориентированной науки, каковой является педагогика и методика, как одна из ее отраслей. Кроме того, в массив исходного материала включены так называемые «непубликуемые материалы»: авторефераты диссертаций, которые, как известно, имеют гриф «на правах рукописи» и очень небольшой тираж. Считаем, что, несмотря на такие ограничения, этот вид публикаций оказывает важнейшее влияние на процесс становления и развития дисциплинарного статуса любой научной дисциплины.

Рассмотрим, как происходило формирование всего массива публикаций. Распределение публикаций по 10-летиям XX века представлено в схеме на рис. 1.

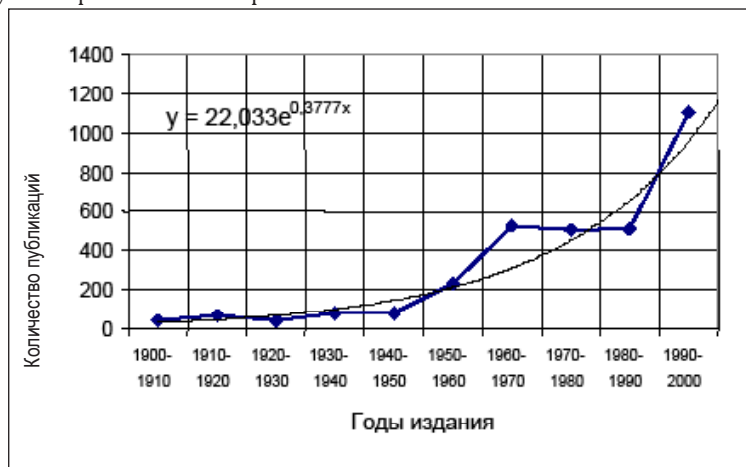


Рис. 1. Распределение публикаций по десятилетиям XX века

Исследовательские задачи, которые можно решить с помощью данных методов:

1) выявить общий массив публикаций по изучаемой дисциплине, отрасли, разделу и т. д.;

2) выявить и описать общие тенденции развития рассматриваемой дисциплины, то есть определить, какими темпами происходило формирование массива публикаций;

3) выделить периоды в развитии публикационного архива, существенно отличающиеся скоростью роста:

- периоды эволюционного развития науки;
- периоды бурного роста развития науки;
- периоды снижения темпов развития науки.

Важным является выбор шкалы для оценки полученных данных. За основу анализа может быть взято суммарное число публикаций по отдельной рубрике, а можно подсчитать удельный вес работ данной рубрики в общем массиве обрабатываемой информации (в большинстве наук принято понимать удельный вес как отношение сравниваемого количества к общему; мы высчитываем удельный вес работ данной рубрики в общем массиве обрабатываемой информации, то есть отношение публикаций данной рубрики к публикациям в общем массиве дисциплины). Полученные при этом результаты могут быть диаметрально противоположными. Докажем это на примере (рис. 2–3).

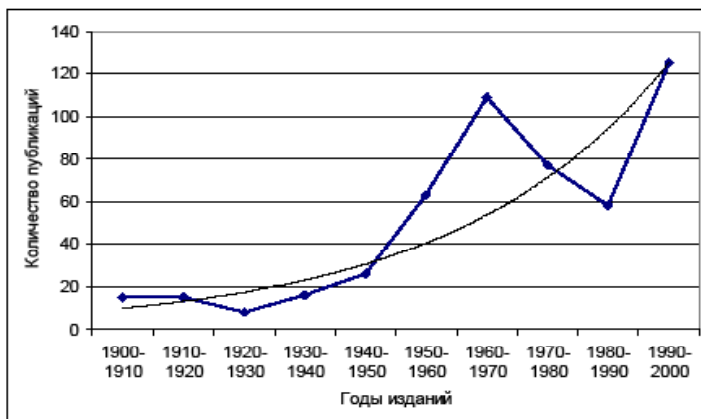


Рис. 2. Общее количество публикаций по рисованию

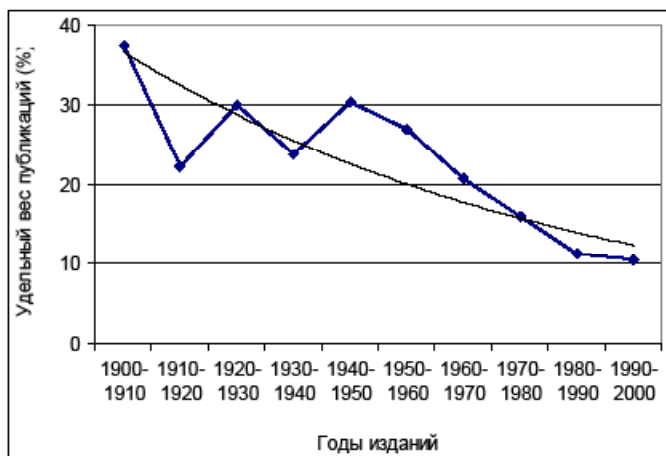


Рис. 3. Удельный вес публикаций по рисованию в общем массиве

Общее количество публикаций по рисованию, вышедших в течение века (рис. 2), демонстрирует рост по кривой, близкой к экспоненте, хотя на протяжении 100 лет ярко видны периоды спада и подъема. Но в целом количество работ может являться примером *восходящего потока публикаций*, что характеризует достаточно высокие темпы развития данной тематической рубрики. Подсчет удельного веса работ данной рубрики в общем массиве обрабатываемой информации убеждает в совершенно противоположном (рис. 3). Количество работ по рисованию резко снижается на протяжении всех десятилетий XX века. То есть данный массив публикаций — пример *нисходящего информационного потока*. Учитывая большую скорость уменьшения удельного веса

работ по рисованию, можно признать, что данное направление исследований вышло на логистическую кривую. А потому исследования в этом направлении не являются для методики столь актуальными, как в других тематических группах.

Полагаем, что подсчет удельного веса работ конкретной рубрики в общем массиве обрабатываемой информации дает более объективный показатель динамики в развитии информационных потоков.

На четвертом этапе важно найти **адекватные способы наглядного представления результатов**. Для наилучшей демонстрации выявленных тенденций могут применяться таблицы, различные рисунки. Ниже представим разные варианты наглядной демонстрации одной и той же информации.

Таблица 1. Проблематики диссертаций по направлениям

Десятилетия	Общее кол-во работ	воспитание	развитие	подготовка кадров	история методики	обучение
50	8	1	3	0	0	4
60	18	1	4	1	0	12
70	41	5	15	0	0	20
80	39	7	10	0	0	22
90	47	13	4	1	0	29
00	123	36	16	10	2	59
	276	63/22,9 %	52/18,9 %	12/4,4 %	2/0,7 %	146/53,1 %

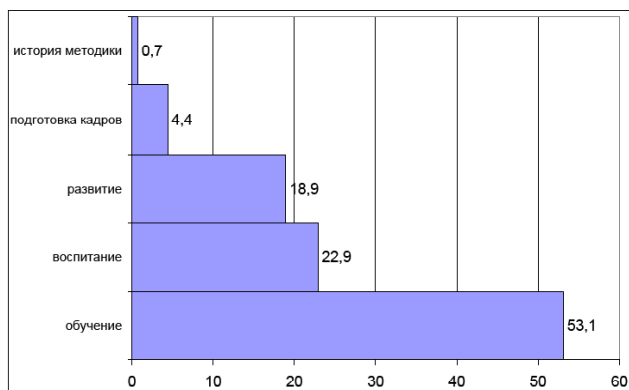


Рис. 4

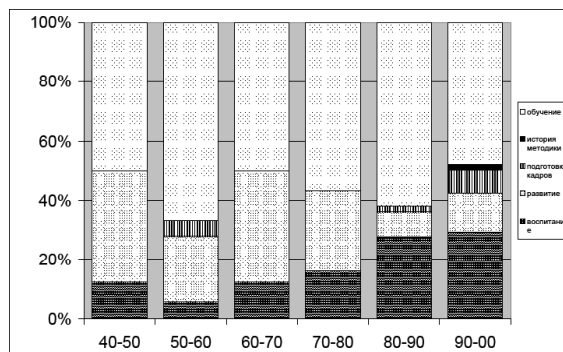


Рис. 5

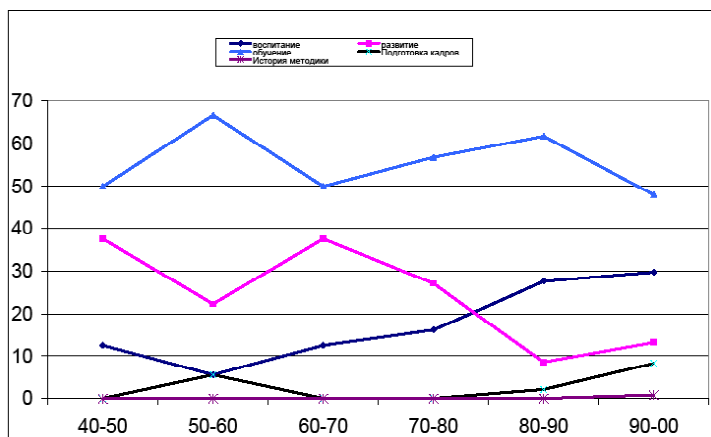


Рис. 6

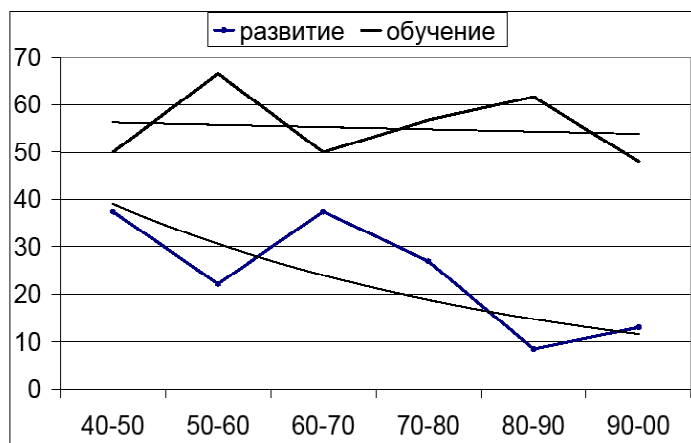


Рис. 7

Разные способы наглядного показа данных позволяют продемонстрировать различные аспекты анализа полученного материала. Так, на рис. 4 представлено распределение по десятилетиям общего количества диссертаций разной тематики. Рис. 5 хорошо демонстрирует по десятилетиям долю

каждой тематической группы диссертаций в общем массиве выполненных работ. В графике на рис. 6 хорошо видна динамика, а также тенденции развития той или иной тематической группы диссертаций. Вычленение ряда показателей из общих данных (рис. 7) позволяет ярко проиллюстрировать

примечательный факт, вытекающий из сравнения кривых роста количества диссертаций по обучению и развитию: эти кривые — зеркально противоположны. Чем выше поднимается линия графика в одной проблемной группе, тем ниже опускается в другой, то есть чем больший удельный вес занимают работы по проблемам развития в данном десятилетии, тем меньший — по обучению, и наоборот.

Представленные материалы убеждают, что выбор способа наглядной демонстрации исследовательского материала позволяет не просто проиллюстрировать результаты исследования, но и санкционирует угол зрения в его анализе. Таким образом, становится очевидным вычленение данного этапа в изучении информационного массива.

Содержательный, качественный анализ полученных результатов на пятом этапе, строго говоря, выходит за пределы информационного подхода к развитию науки, так как одним из основных его принципов является абстрагирование от конкретного содержания и относительной ценности анализируемой информации. Именно это часто дает выигрыш в познании специфики функционирования педагогической науки как системы, но в этом же состоит и логический предел возможностей подхода для вскрытия качественных (содержательных) особенностей изучаемого процесса (Г. М. Добров). Мы разделяем позицию Г. М. Доброва, который предостерегал от абсолютизации данного

метода: «В современном науковедении довольно часто пользуются таким измерителем, как численность опубликованных научных работ. Он имеет более или менее тесную корреляционную связь с данными о новых результатах науки, хотя, конечно, отнюдь им не идентичен. Этот показатель ... открывает ряд интересных практических возможностей, но при его использовании не следует ... абсолютизировать численность публикаций в качестве основного показателя “размера науки” или тем более “вклада в науку”» [2. С. 38].

Науковед имеет дело не с самим процессом получения научного педагогического знания, а лишь с отражением этого процесса в массиве информации. Любая наука не является совершенно автономной, саморегулирующейся системой, движение которой определяется исключительно внутренней логикой ее развития. Огромное влияние на ход ее развития оказывают социально-экономические условия эпохи и страны, политические и экономические факторы. Вскрыть это влияние, объяснить причины изменения информационного архива педагогики на разных исторических ступенях — исследовательская задача данного этапа, которую методами математической статистики решить невозможно. «В соединении с другими методами науковедения, в частности, социологическими, библиометрическими и историко-научными эта методика может послужить весьма плодотворным методом изучения структуры научных дисциплин, взаи-

мосвязей научных групп» [6. С. 232].

Изучение массива научных публикаций, давая представление об объеме науки, позволяет судить об актуальном состоянии дисциплины, о проблематике научных исследований. Ценность наукометрических методов в их объективности и точности. Анализ информационного массива дисциплины в структуре историко-педагогического исследования обязательно должен

сопровождаться применением других методов, позволяющих, в частности, судить о динамике ее развития. Использование информационного подхода применительно к педагогическим дисциплинам значительно обогащает изображение науки рядом существенных содержательных представлений, которые не могут быть получены и исследованы другими способами.

Примечания

1. Гапоненко И. В. Науковедческий аспект применения математических методов в исследовательской деятельности. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов-н/Д., 2003. 24 с.

2. Добров Г. М. Наука о науке / Отв. ред. Н. В. Новиков. Киев : Наукова думка, 1989. 304 с.

3. Мирский Э. М. Междисциплинарные исследования и дисциплинарная организация науки. М. : Наука, 1980. 303 с.

4. Михайлов А. И., Черный А. И., Гиляревский Р. С. Научные коммуникации и информатика. М. : Наука, 1976. 436 с.

5. Налимов В. В., Мульченко Э. М. Наукометрия. Изучение развития науки как информационного процесса. М. : Наука, 1969. 192 с.

6. Огурцов А. П. Дисциплинарная структура науки: Ее генезис и обоснование. М. : Наука, 1988. 256 с.

История ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

А. А. Романов
Гуманистический проект
С. Т. Шацкого
(К 100-летию
со дня основания колонии
«Бодрая жизнь»)



В статье показаны предпосылки создания, процесс становления и основные результаты деятельности колонии «Бодрая жизнь». Выделены основные компоненты системы и принципы организации и осуществления воспитательной работы, характеризующие демократическую и гуманистическую направленность педагогики С.Т. Шацкого.

Ключевые слова: воспитательная система, выдающийся педагог С.Т. Шацкий, гармоничное развитие детей, демократическая педагогика, колония «Бодрая жизнь», детское сообщество, школа им. С. Т. Шацкого.

A. A. Romanov

S. T. SHATSKII'S HUMANITARIAN PROJECT (in commemoration of the 100th anniversary of «Bodraya Zhizn» colony)

The author analyses both the social preconditions for setting up and developing the “Bodraya Zhizn” colony and the main results of its activities. The key components and principles of S.T. Shatskii’s educational work characterizing his democratic and humanistic pedagogy are defined in the article.

Key words: educational system, S.T. Shatskii as an outstanding educator, harmonious development of children, democratic pedagogy, “Bodraya Zhizn” colony, children community, school named for S.T. Shatskii.

Станислав Теофилович Шацкий
(1.06.1878—30.10.1934) — замечательный отечественный педагог, творческая работа которого привела к

созданию оригинальной и самобытной воспитательной системы, оказавшей значительное влияние на педагогические искания в двадцатом веке. Его

имя мы находим в том коротком списке выдающихся деятелей образования, кого профессионалы готовы называть самым любимым педагогом, совестью, хранителем, продолжателем лучших традиций российского учительства. Созданная им в 1911 году детская колония «Бодрая жизнь» много лет привлекала к себе внимание отечественных и зарубежных педагогов необычностью и масштабностью постановки и реализации воспитательных задач. Не будет преувеличением назвать колонию одним из чудесных результатов работы С. Т. Шацкого. Даже известный американский ученый Д. Дьюи вынужден был признать: «Я не знаю ничего подобного в мире, что могло бы сравниться с этой колонией» [2. С. 24–25]. Хотя «педагогических чудес, как чудес вообще, не бывает, а есть серьезный, подчас очень тяжелый педагогический труд», — говорил С. Т. Шацкий [14. С. 300]. Колония была одним из его гуманистических проектов, может быть самым значимым, в который он вложил душу, талант и значительную часть жизни.

К открытию колонии «Бодрая жизнь» С. Т. Шацкий шел несколько лет. Практическая работа педагога началась с создания загородной летней колонии в Щелкове для детей московских рабочих (как часть деятельности общества «Сетлементъ»). Основная задача колонии состояла в том, чтобы дать воспитанникам минимум знаний о природе и обществе, приобщить детей и подростков к посильному физическому труду, развить их самостоятельность и способности.

Стержнем, вокруг которого строилась жизнь колонии, являлась трудо-

вая деятельность. «Наша колония, — отмечал С. Т. Шацкий, — поставила на очередь только два элемента — неоформленный труд и общественное начало» [11. С. 263]. К открытию колонии сюда привезли столярные и слесарные инструменты, доски, строительные материалы, чтобы ребята сразу приступили к делу: изготовили деревянные кровати, построили веранду, подготовили к активному функционированию рабочие комнаты, подсобные и бытовые помещения, вскопали огород и т. д.

В колонии была апробирована идея летней школы. Какой-либо программы не существовало, воспитатели учили тому, что хорошо знали. С. Т. Шацкий вел курс физиологии растений, знакомил с химическими процессами в природе, устраивал занимательные опыты. Характерной чертой импровизированной школы в колонии являлось то, что ее посещали и дети, и рабочие Москвы. С. Т. Шацкий стремился к тому, чтобы каждому дать какое-нибудь дело и использовать колонию «как место оживленной, интересной человеческой работы, привлекающей различные круги лиц и разные возрасты» [11. С. 241].

Стремясь к гармоничному развитию детей, С. Т. Шацкий большое внимание уделял эстетическому воспитанию. Этой цели служили экскурсии, прогулки, путешествия, занятия музыкой и пением. Многие дети учились играть на музыкальных инструментах. Непременным атрибутом жизни колонии стали подвижные игры, которые С. Т. Шацкий и его сотрудники считали важнейшим фактором вос-

питания. Играли в футбол, городки, палочку-выручалочку, индейцев, почту и т. д. По словам С. Т. Шацкого, «игра — это жизненная лаборатория детства, дающая тот аромат, ту атмосферу молодой жизни, без которой эта пора ее была бы бесполезна для человечества» [15. С. 22].

Система воспитательной работы С. Т. Шацкого базировалась на детском самоуправлении — это было тогда новым делом, позволявшим педагогам считать себя «пионерами в этой области» [10. С. 64]. С. Т. Шацкий и его единомышленники объявили полное равноправие среди колонистов, воспитателей и руководителей колонии. Все дела решались самими ребятами совместно со старшими. Сотрудники могли агитировать, советовать, спорить, но если решение принято большинством, то все обязаны были подчиниться, даже если решение казалось им неправильным. Структура самоуправления колонии включала в себя общее собрание («сходку») и систему поручений, имевших разные сроки исполнения.

Три года работы Щелковской колонии составили первый и вполне успешный опыт работы С. Т. Шацкого, позволивший сделать ряд простых, но важных выводов.

1. Городскую работу с детьми необходимо дополнить работой на природе. Лучше всего, если это будет постоянно действующая сельскохозяйственная колония.

2. В педагогической работе нужны ответственность, чувство долга, перспективы в деятельности, определенный ритм жизни.

3. Отбор детей для работы в колонии не должен быть случайным.

4. В работе с детьми недопустимы спешка, торопливость в выполнении поставленных задач, иначе часть детей будет не успевать схватывать новые идеи, выпадать из общего потока деятельности, их запас внутренних сил не закрепится и не получит развития.

5. Необходимо искать (и находить) пути к каждому ребенку, вести «длительную, упорную работу» по раскрытию заложенных в детях качеств.

6. Использовать в педагогической работе все имеющиеся средства, методы и приемы в их логическом комплексе.

7. «Дети влияют друг на друга сильнее, чем старшие на них».

8. «Все заботы воспитателей должны свестись к созданию дружного детского общества».

9. Авторитет старших только тогда действителен, полезен и высок, когда в нем нет принудительного элемента, для взрослых «нужен авторитет не силы, а знания, опытности и любви к детям» [12. С. 274].

Деятельность общества «Сетлементъ» в Москве сосредоточивалась в специально арендуемом доме, где была организована работа клубов, детского сада, мастерских. В 1906 г. клубы посещало около двухсот детей, 30 подростков работало в мастерских, детский сад принимал до сорока малышей. В 1907 г. «Сетлементъ» построил для себя специальное здание, где были размещены комнаты для рисования, фотографии, чтения книг, актовый зал, музей. Несколько комнат

занимали детские клубы. Здесь же помещались школа, курсы рисования, черчения, столярная, слесарная, сапожная, переплетная и швейная мастерские. Число активных посетителей удвоилось. Занятия проходили с девяти утра до девяти вечера.

В обществе «Сетлементъ» были заложены основы системы эстетического воспитания. Кроме экскурсий в театры, музеи и картинные галереи, дети занимались музыкой, пением, ставили спектакли, беседовали с руководителями и специалистами по различным вопросам искусства. По словам С. Т. Шацкого, «художник, скульптор и музыкант были любимыми гостями «Сетлементъ»» [12. С. 284].

Особо любимым было театральное искусство, рассматриваемое как средство объединения детей и создания атмосферы вдохновенной деятельности. Спектакли ставились обычно силами нескольких клубов: в одном были декораторы, в другом — артисты, третий брал на себя общее руководство. Репертуар составляли «Недоросль», «Женитьба», «Борис Годунов», «Свадьба», «Снегурочка», басни Крылова, фантастическая пьеса «Сон Еремушки, или Рождественская звезда» и др. [12. С. 285].

Одной из самых интересных педагогических находок С. Т. Шацкого стали детские клубы, которые были призваны «положить начало освобождению детей» [11. С. 255]. Работа в клубах была предельно разнообразна по своему содержанию и строилась на основе детской самостоятельности.

После закрытия по распоряжению московского генерал-губернатора

«Сетлементъ» С. Т. Шацкий и его единомышленники с февраля 1909 г. продолжили работу в новом обществе, которое получило название «Детский труд и отдых». Принципы воспитания здесь остались прежними, но масштабы деятельности расширились. При обществе работали библиотека, слесарная, столярная и переплетная мастерские, ткацкая и гончарная комнаты, кухня (чтобы учиться готовить), кружки, клубы, детская обсерватория, детский сад, начальная школа, помещения для занятий юных художников и скульпторов.

В обществе «Детский труд и отдых» С. Т. Шацкий вновь обратился к идее организации сельскохозяйственной колонии, которая «ввела бы детей, главным образом, подростков в интересы важной человеческой деятельности, поддерживающей фактически жизнь и входящей в близкое соприкосновение с природой. Такая колония даст возможность детям всесторонне развить свои силы, основываясь на разумном, серьезном труде» [13. С. 292]. Детская колония с символическим названием «Бодрая жизнь» была создана в 1911 году. Слава о ней спустя некоторое время распространилась не только по России, но и далеко за ее пределами.

В колонии «Бодрая жизнь» С. Т. Шацкий продолжил реализовывать идеи организации жизни детей на основе труда и самоуправления. Основной задачей было развитие физических и духовных сил колонистов, побуждение их к постоянной работе над собой, к самоограничению и стремлению к свободе. При этом установка

была такова: «каждый свободен, пока не нарушаются интересы других» [14. С. 341].

Всей жизнью колонии руководило общее собрание. По словам одного из воспитанников, собрания — «это наша школа, мы разбираем, что плохо, стараемся обсудить общее для нас дело, как сделать так, чтобы жизнь у нас в колонии шла лучше». С. Т. Шацкий высоко ценил такую оценку: «дети понимают суть собрания лучше, чем многие взрослые» [14. С. 379]. Планированию и организации работы колонии способствовал выпуск рукописного журнала, издаваемого самими воспитанниками, который назывался «Наша жизнь», «Колонист», а затем и «Бодрая жизнь».

Основная трудовая деятельность выполнялась в поле, на огороде, потом появились конюшня, коровник, птичник. С. Т. Шацкий пришел к мысли о необходимости разделить всех колонистов на отдельные группы («компании», «партии»), которым временно поручалось какое-то определенное дело. Группы колонистов (юных пекарей, огородников, поваров, уборщиков, стиральщиков и пр.) возглавляли «заведующие», которые утверждались на общих собраниях. Поначалу было опасение распада колонии на отдельные ячейки «узких специалистов», но вскоре оно исчезло само собой, благодаря установившемуся в колонии обычаю менять фронт и профиль работы, не чуждаясь никакого дела, если выполнение его было необходимо. Такой подход повысил ответственность колонистов за порученное дело, работа

выполнялась с большой охотой и лучшим качеством.

В колонии «Бодрая жизнь» С. Т. Шацкий продолжил разработку идей, форм и методов эстетического воспитания, сложившихся в авторскую систему, оказавшуюся в XX веке одним из самых значимых образцов передового педагогического опыта и инновационной деятельности в этой сфере. Организация эстетического воспитания базировалась на идее максимального наполнения всей жизни воспитанников эстетическими впечатлениями: в труде, играх, отношениях, процессе познания мира. Лейтмотивом воспитания в колонии «Бодрая жизнь» стали радость бытия детей, ощущение ими чувства красоты жизни и значимости каждого прожитого дня. С. Т. Шацкий был глубоко убежден, что без искусства и даруемой им радости нет настоящей детской жизни.

С. Т. Шацкий, обладавший драматическим тенором редкого звучания, за год до открытия «Бодрой жизни» получивший предложение о дебюте в Большом театре, и его жена В. Н. Шацкая, прекрасная пианистка, окончившая Московскую консерваторию с золотой медалью, были убеждены, что музыка дарит детям радость, что «потребность в ней существует в детской душе и что значение ее в детской жизни больше, чем это кажется с первого взгляда» [14. С. 426]. В колонии организовали хор и уже зимой 1912 г. была поставлена опера Ц. Кюи «Снежный богатырь». Дети начали исполнять романсы и арии из опер, дуэты Мендельсона, хоры Глиэра, причем на репетициях обсуждали не

только чистоту интонации, но также ясность и выпуклость отдельных фраз [14. С. 430—431]. Важно, что музыка была лишь одним из способов и средств культивирования и поддержки в детях потребности в искусстве.

В колонии создавалась традиция проведения вечеров художественной самостоятельности. Каждый должен был на каком-либо вечере выступить со своим номером. При этом важно было даже не само выступление, а процесс рефлексии и творчества, умение оценить свои силы и возможности, лучше организовать свой труд. С. Т. Шацкий был убежден, что «весь смысл детского существования — в быстром превращении энергии мысли в энергию действия. Дети не могут ждать — им нужно действовать каждый данный момент» [14. С. 298]. Такая методика подготовки колонистов к любому делу способствовала дальнейшему совершенствованию и игровой деятельности. Спортивные игры с заданными правилами (лапта, городки, футбол, борьба и др.) дополнялись импровизациями, разработкой сюжетно-ролевых игр, где ценилась атмосфера погружения в создаваемый самими ребятами живописный и фантастический мир. Постепенно от игр (например, в индейцев) переходили к устройству детских спектаклей по этому образцу, чтобы дети, по мысли С. Т. Шацкого, не просто представляли пьесу, а играли «очень сложную игру, требующую уже творческого напряжения» [14. С. 368]. Прошло совсем немного времени, и жизнь в «Бодрой жизни» стала «более приятной, уютной и красивой», колония

«запела, заплясала, заиграла» [14. С. 448—449].

На этапе «Бодрой жизни» С. Т. Шацкому было интересно не просто организовывать жизнь детей, но и выявлять закономерности движения детского сообщества. В колонии утверждался принцип: «работать с детьми, все время внимательно их изучая» [14. С. 300]. Для этого нужно организовать естественную детскую жизнь, которая развивалась бы по иным законам, чем жизнь взрослых.

С. Т. Шацкий и его коллеги были убеждены: «Дети живут, растут, развиваются. Успех прошлого времени становится скукой сегодняшнего дня, и если руководители не подметят вовремя естественности надвигающейся смены одних форм другими, — наступает законный кризис, могущий и быть началом распада, и иметь при известных условиях благотворное влияние для дальнейшей работы» [14. С. 299—300]. Поэтому педагогам необходимо «самим не стоять на месте, вводить все новые и новые пути для совершенствования нашей жизни» [14. С. 449].

На этапе опытной работы в «Бодрой жизни» С. Т. Шацкий пришел к мысли о необходимости структурирования своей концепции и системы воспитательной работы. Он писал: «... канву материальную, дисциплинирующую и опытную дает физический труд, обслуживающий детей и посильный для них. Организует жизнь и делает ее более легкой деловое самоуправление. Украшает жизнь и питает эстетическое чувство — искусство. Повторяет и приспособляет к

жизни, повторяет пройденные этапы человечества — игра, дающая такой бодрый тон общей жизни. Направляет общую жизнь и удовлетворяет дух исследования — работа ума. Соединение всех элементов усиливает социальные навыки. И скелетом этого организма служит постоянное упражнение, появляющееся в должное время и не заслоняющее основной цели организации детской жизни» [15. С. 33].

В повседневной работе колонии оформлялись те принципы, которые позволяют говорить о становлении в России демократической и гуманистической педагогики. Среди них главными были:

- общественно полезный и физический труд как средство развития детей;
- самостоятельность и инициатива детей в условиях коллективной работы;
- жизнедеятельность в условиях постоянно развивающегося детского сообщества;
- деловое и дружеское сотрудничество педагогов и воспитанников;
- интеграция обучения, воспитания и развития детей в педагогическом процессе;
- опора на возрастные и индивидуальные особенности колонистов и др.

По словам С. Т. Шацкого, организация учебно-воспитательного процесса была ориентирована на «прямое противодействие обычной рутинной школьной работе; трудовое воспитание явилось ответом на интеллектуальную школу того времени; самостоятельность детей была поставлена на место пол-

ного отсутствия самостоятельности их как в выборе занятий, так и в характере школьной работы; культура детских интересов, их удовлетворение было ответом на полное игнорирование массовой педагогики» [4. Л. 222—223].

В 1916 г. при колонии «Бодрая жизнь» С. Т. Шацкий организовал специальные курсы для руководителей приютов, очагов и внешкольной работы с детьми. В том же году им был разработан проект опытной станции по внешкольному воспитанию.

Февральскую революцию С. Т. Шацкий принял с воодушевлением, надеясь, что открываются широкие перспективы в творческой педагогической работе. Будучи уже известным и авторитетным педагогом он был избран заведующим отделом народного образования Московской городской управы.

После Октябрьской революции С. Т. Шацкий не пошел за большевиками, видя в них разрушителей культуры, но стремился к активной деятельности — «работать, работать, во что бы то ни стало, самым серьезным образом» [8. Л. 101]. Он уходит в решение проблем колонии «Бодрая жизнь», выступает с докладами перед общественностью («Искусство как элемент детской жизни», «Что такое клуб?», «Социальная жизнь детей» и др.). На приглашение А. В. Луначарского войти в Государственную комиссию по народному образованию С. Т. Шацкий ответил отказом. Для него такое предложение кажется «невероятным и нелепым», так как «правительство ведет систематический поход против русской

интеллигенции, которую я слишком ценю, чтобы, подобно Луначарскому, мог поднять на нее руку. Сверх того прибавлю, что я участвую только в серьезных делах, помогать же г. Луначарскому в его административных восторгах и педагогическом дилетантстве я ни в коем случае не могу. Педагогическое дело слишком мне дорого. Наконец, я не могу работать с людьми, которых я не уважаю, а к таковым после Ленина и Троцкого, к сожалению, приходится причислить и Луначарского» [7. Л. 103].

После встречи с Н. К. Крупской в 1918 году С. Т. Шацкий пошел на сотрудничество с советской властью, предложил проект Первой опытной станции по народному образованию, руководителем которой стал в 1919 году.

Направленность педагогической деятельности С. Т. Шацкого можно разделить на две основные составляющие.

Первая включала ребенка и сферу его жизнедеятельности. Сюда относилось все, что касалось создания «детского царства», развития детской природы, отношений субъектов воспитания, а также то, что означало, говоря словами С. Т. Шацкого, «войти и участвовать» в жизнь детей, на основе горячего интереса к ним. Это создавало уникальную возможность увидеть и почувствовать детскую жизнь изнутри, изучить ее секреты и тайны. Один из воспитанников записал в дневнике о Станиславе Теофиловиче: «Несмотря на свой колоссальный педагогический опыт, на способность очень глубокого анализа, несмотря на то, что он на-

блюдал нас, анализировал, экспериментировал, он все же эмоционально жил вместе с нами. Если он вместе с нами играл, то играл совершенно также, как равный, также увлекался, также споря, с таким же азартом, как и мы» [5. Л. 254].

Вторая составляющая педагогической деятельности С. Т. Шацкого направлялась на работу в социальной среде с целью культурного преобразования жизни беднейших слоев населения, в первую очередь, быта деревни. Разработка проблем педагогики среды — важнейшая часть научного наследия педагога.

Эти стержневые линии педагогической деятельности С. Т. Шацкого развивались параллельно, но в 20-е гг. XX в., особенно в последний период его творчества, второе направление возобладало, фактически вытеснив первое. Хотя, по нашему глубокому убеждению, именно инновационные идеи создания «детского царства», утверждения самостойкости жизни ребенка, гуманистических основ системы воспитания, накопление опыта их практического воплощения вписали имя С. Т. Шацкого в историю мировой педагогики. Выделенные две линии педагогического интереса С. Т. Шацкого воплощались на практике в четырех основных сферах деятельности: школьной, внешкольной, социальной и курсовой (повышение квалификации учителей и воспитателей).

Завершить оформление своей педагогической концепции С. Т. Шацкий не успел. Тем не менее, достаточно убедительно им сформулированы и обоснованы три основополагающих

принципа педагогики: *развития, демократизации и гуманизации.*

Развитие понималось как раскрытие детской природы в процессе жизнедеятельности, ее самораскрытие, свободное развитие природных сил и способностей ребенка; как эволюция педагогической, социальной, курсовой и опытно-экспериментальной работы.

Демократизм обеспечивался механизмами самоуправления детей, отношениями равенства воспитателей и воспитанников.

Гуманизм реализовывался в том, что все педагогические устремления и действия концентрировались на ребенке, самоценную жизнь и права которого необходимо обеспечить. По С. Т. Шацкому, детям всегда должно быть хорошо — «школа для детей, а не дети для школы» [15. С. 27].

Истинная педагогика, согласно С. Т. Шацкому, основные характеристики детского склада сводит к следующему: у детей сильно развит инстинкт общительности; дети — настоячивые исследователи по природе; они любят созидать; им необходимо проявлять себя, отсюда выдвижение своего я, огромное развитие фантазии и воображения (инстинкт детского творчества); инстинкт подражательности, играющий громадную роль в формировании детского характера. Поэтому задача правильной работы с детьми «состоит в том, чтобы дать разумный выход этим инстинктам, не притупляя никакого из них. Нужно ... призвать на помощь детские силы, дорожа детскими запросами, и только таким образом можно то лучшее, что выработано людьми, сделать более

интересным, чем то, чем привлекает детей улица» [13. С. 289—290].

Анализируя свои наблюдения, С. Т. Шацкий раскладывает содержание жизни детей на явления:

- 1) физического роста;
- 2) материального труда;
- 3) игры;
- 4) искусства;
- 5) умственной жизни;
- 6) социальной жизни;
- 7) эмоциональной жизни.

Деление, конечно же, носит искусственный характер, чем меньше ребенок, тем труднее отделить одну область явлений от другой. Из названных семи явлений, входящих в каждую детскую жизнь, область эмоциональная не укладывается в определенные рамки. Она составляет окраску всех явлений жизни и, как таковая, входит неразрывной частью во все области [16. С. 87]. Зная содержание детской жизни, остается реализовать его на практике, что достигается лишь через включение детей в различные виды деятельности (трудовую, игровую, учебную и др.).

Таким образом, опираясь на знание природы ребенка, реализуя идею детской активности, С. Т. Шацкий создает систему жизнедеятельности детей. Главными элементами такой системы являются: физический труд, игра, эстетическое воспитание, умственное развитие, организация самоуправления (социализация личности ребенка), занятия физической культурой и забота о здоровье растущего организма. Все элементы находятся в гармоничной связи и взаимозависимости. С. Т. Шацкий подошел к

определению принципа интегральности воспитательного процесса. По его словам, «между основными сторонами детской жизни — физическим трудом, игрой, искусством, умственным и социальным развитием — существует определенная связь, обнаруживается постоянное взаимодействие, и в конечном итоге те или другие изменения в одном направлении (это касается и форм детских деятельностей и их организации) вызывает соответственные изменения в другой области» [14. С. 297–298].

Анализ выводов С. Т. Шацкого позволяет характеризовать его как первоисследователя внутренних процессов развития детского коллектива. Хотя законы функционирования детского сообщества изучались многими учеными, но он первым поставил эту проблему в качестве предмета специального педагогического исследования, которое должно было вывести закономерности, определить формы и методы гармоничного процесса социализации воспитанников, а также механизмы оптимального управления ими.

Важно отметить, что С. Т. Шацкий был первооткрывателем и в том, что стал изучать детское сообщество в динамике, в его постоянном изменении, в смене видов жизнедеятельности. Закон движения, эволюции педагогического дела был очень важен для С. Т. Шацкого. Он писал: «Эволюция работы и искание форм, путей, методов, связи, причин и следствий педагогических явлений тесно спаяны друг с другом. Мне кажется глубоко ненормальной, не соответствующей духу дела и его сути обычная консер-

вативность педагогической деятельности. Она, как и дети, должна быть живой, деятельной, переходящей от одной формы к другой, движущейся, ищущей. Поэтому пусть она ошибается, пусть постоянно стоит «на пути», пусть будет сложна и трудна — лишь бы жила и двигалась» [11. С. 198].

По мысли С. Т. Шацкого, «дети гораздо серьезнее, интереснее и умнее, чем мы предполагаем. Поменьше готового: пусть дети изобретают, добиваются и ошибаются, мы будем им помогать, лишь бы только они побольше проявляли инициативы и интереса» [11. С. 202–203]. Он сначала верил, что дети, очутившись в подходящей обстановке *сразу* станут свободными, способными к естественной жизни, полной детских запросов, однако быстро убедился в несоответствии мечты и реальной жизни. Анализируя свою работу, он констатировал: «Ошибкой была и та мысль, что дети, попав в нашу колонию, быстро станут свободными, стряхнут с себя налет тех навыков, обычаев, суеверий, которыми уже снабдила их жизнь» [11. С. 261]. Детям нужно помочь, чтобы их внутренние запросы реализовались в текущей жизни.

Важным итогом работы стало убеждение, что дети не должны работать одни, быть предоставлены самим себе в удовлетворении своих интересов (как это мыслилось отдельным представителям свободного воспитания). В практической работе они не могут сами «дойти» до всего, поэтому нужно жить и работать вместе с детьми, а не быть только зрителями детской жизни. Для С. Т. Шацкого,

говоря словами П. П. Блонского, «право воспитывать стояло вне всяких сомнений. Свободное воспитание, точнее самодеятельность, самодохождение (это конек Шацкого: “нет, ты сам дойди”) у Шацкого были только методом наиболее эффективного воспитания, методом, при котором приобретенное, найденное действительно будет прочным, вошедшим глубоко, а не наносным, чисто внешним» [1. С. 241]. Развивая эту мысль, создавая «оазис, милый уголок жизни», С. Т. Шацкий кипел в работе, был исполнен задора, ему удавалось постижение тайны «собственного превращения в детство». Это заражало детей желанием совместной работы, а «размеров той помощи, которую окажут нам дети, нельзя достаточно оценить» [11. С. 202]. Важно отметить динамизм работы, ее плановость, поиск нового для детской жизни. «Наша собственная работа была непрерывным кипением мыслей, предложений, планов. Мы каждую минуту готовы были все изменить, если встречался какой-либо новый факт, имевший в наших глазах существенное значение» [11. С. 254–255].

К концу 20-х годов работа С. Т. Шацкого, направленность его деятельности стали расходиться с официальными установками партии и правительства. Он по-прежнему служил системе, но не вписывался в ее параметры. Трагизм заключался в том, что усиление тоталитаризма в стране требовало нового изменения взглядов, но это зачеркивало всю прожитую жизнь, весь опыт работы. В 1918 г., пойдя на сотрудничество с советской

властью, С. Т. Шацкий просто поверил большевикам, а потому, занимаясь своей любимой работой, стал педагогом-коммунистом. Этот факт был ему «прощен» русской педагогической эмиграцией, посчитавшей, что он был вынужден пойти на такой шаг, чтобы спасти российскую школу от полного разрушения [2. С. 24]. Имя С. Т. Шацкого становится широко известным не только в СССР. В 1928 г. в Лондоне публикуется его статья «Новая эра» о первой опытной станции по народному образованию, которая заинтересовала иностранцев «как единственное в мире педагогическое учреждение, имеющее такой большой размах не только по своим территориальным размерам, но и по проводимой ею разносторонней культурной и педагогической работе» [3. С. 104].

Все серьезные педагогические издания за рубежом включали материалы о творчестве С. Т. Шацкого. Действительно, он был одним из самых известных деятелей образования. Тем не менее появлялись и статьи в духе огульной критики, характеризующие С. Т. Шацкого как идеолога правого крыла московских педагогов. Это уже была метка того страшного времени, человек оказывался незащищенным, попадал в своеобразный вакуум, не дававший ни малейшей надежды. Пыталась оградить С. Т. Шацкого от нападок Н. К. Крупская, но ее авторитет перестал срабатывать. А какой же он «правый»? Отстаивал как тип сельскую школу? Почему же игнорируется факт поджога кулаками дома Шацких в колонии? Ведь, фактически, это была не

просто потеря имущества — в огне сгорели рукописи, около пятидесяти печатных листов сочинений педагога, готовых к изданию. Плоды пятнадцати «советских» лет работы безвозвратно погибли. Как он оценивал результаты работы «Бодрой жизни» в 20-е годы, выстроилась ли у него целостная концепция внешкольной воспитательной работы или концепция развития школы в период построения социализма? Восстановить рукописи не удалось, этого не смогла сделать и В. Н. Шацкая, ушедшая из жизни в год столетнего юбилея со дня рождения мужа и соратника.

На рубеже 20—30-х гг. С. Т. Шацкий, очевидно, стал понимать, что его гуманистические идеи и новаторская работа, приобретенная вера в коммунистическую идею и идеал нового человека уже не соответствуют социальным условиям России 30-х гг., поэтому не могут быть востребованы. Он начал терять идеологические ориентиры, не знал, чему уже верить; нравственный долг стало выполнять все труднее, а жить просто невыносимо. Лучшие его достижения начали оцениваться со знаком минус, его критиковали за непонимание текущего момента, за русофильство и толстовство, за поддержку «бывших», за непоследовательность, примиренчество, либерализм и т. п. Для нового курса социально-культурной и образовательной политики страны С. Т. Шацкий стал, по словам П. П. Блонского, слишком одиозной фигурой, поэтому его изъняли из числа творцов советской школы и педагогической науки [1. Л. 241—242]. Такой трагической ситуации не выдержало

сердце подвижника: С. Т. Шацкий скончался от сердечного приступа в 1934 г. Тогда же колония «Бодрая жизнь» была преобразована в среднюю школу, которой присвоили имя ее основателя.

В 1981 г. в Обнинске отмечали 70-летний юбилей школы имени С. Т. Шацкого, ведущей отсчет своей истории с начала основания колонии «Бодрая жизнь». Были встреча учеников-колонистов С. Т. Шацкого, возложение цветов к памятнику их учителя, торжественное собрание и концерт в клубе физико-энергетического института. Гости были окружены атмосферой праздника, их приветствовали октябрята, пионеры, комсомольцы, городские и партийные власти, зачитали и приветственное письмо Ю. К. Бабанского от имени Президиума АПН СССР. Эмоциональный подъем, легкость восприятия действия, динамика и энергетика праздника свидетельствовали о значимости события, которое долго готовили и ждали.

Трогательно и интересно было слушать выступления и рассказы колонистов. Говорили о своей жизни, судьбах друзей, о родной для них колонии в разные годы ее существования. Но в итоге все начинали рассказывать о своем любимом наставнике С. Т. Шацком. Запомнилась мысль Ю. Н. Скаткина: заслуга колонистов не в том, что они колонисты, а в том, что они смогли пронести через жизнь оптимизм и патриотизм С. Т. Шацкого.

Атмосфера той встречи была пропитана искренностью и верой, надеж-

дой на возможность сотворения при желании детского царства, которое строилось воспитателями и воспитанниками в колонии «Бодрая жизнь». Память о том времени стала опорой многим в жизни, они вновь и вновь готовы были повторять строку из стихотворения выпускницы школы им. С. Т. Шацкого: «... и до сих пор нам светит Шацкого окно!».

В настоящее время из педагогических классиков XX в. наиболее упоминаемы имена А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского, однако своими достижениями они во многом обяза-

ны творчеству С. Т. Шацкого. Идеи С. Т. Шацкого сыграли важную роль в определении перспектив развития современной общеобразовательной школы.

Идеи и опыт творческой работы С. Т. Шацкого могут быть необходимой частью профессионального багажа любого педагога. Прежде всего это касается тех, для кого еще значимы понятия «интеллигент» и «совесть», воплощением которых был выдающийся российский педагог Станислав Теофилович Шацкий.

Примечания

1. Блонский П. П. Мои воспоминания // Научный архив РАО (НА РАО). Ф. 112. Ед. хр. 8.

2. Богуславский М. В. XX век российского образования. М. : ПЕР СЭ, 2002. 336 с.

3. Киричко Н. С. Шацкий и зарубежная педагогика // С.Т. Шацкий. 1878–1934. М., 1935.

4. НА РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 56.

5. НА РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 292.

6. НА РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 331.

7. НА РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 332.

8. НА РАО. Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 337.

9. Романов А. А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. М. : «Школа», 1997. 304 с.

10. Шацкий С. Т. Мой педагогический путь // Пед. соч.: В 4-х т. Т. 1. М., 1962. С. 49–67.

11. Шацкий С. Т. Дети — работники будущего // Пед. соч.: В 4-х т. Т. 1. М., 1962. С. 197–264.

12. Шацкий С. Т. Новая общественно-педагогическая работа для «детей — работников будущего» // Пед. соч. : В 4-х т. Т. 1. М., 1962. С. 272–286.

13. Шацкий С. Т. Задачи общества «Детский труд и отдых» // Пед. соч.: В 4-х т. Т. 1. / Под ред. И. А. Каирова [и др.]. М. : «Просвещение», 1962. С. 287–292.

14. Шацкий С. Т. Бодрая жизнь // Пед. соч.: В 4-х т. Т. 1. / Под ред. И. А. Каирова [и др.]. М. : «Просвещение», 1962. С. 295–450.

15. Шацкий С. Т. На пути к трудовой школе // Пед. соч.: В 4-х т. Т. 2. / Под ред. И. А. Каирова [и др.]. М. : «Просвещение», 1964. С. 13–43.

16. Шацкий С. Т. Школа для детей или дети для школы // Пед. соч.: В 4-х т. Т. 2. / Под ред. И. А. Каирова [и др.]. М. : «Просвещение», 1964. С. 80–133.



М. И. Макаров

ПРОВИДЕНЦИАЛИСТСКИЕ СМЫСЛЫ ВОСПИТАНИЯ СВОБОДЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЯХ РУССКИХ ФИЛОСОФОВ КОНЦА XIX – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX вв.

В статье рассматриваются провиденциалистские смыслы воспитания свободы в педагогических идеях русских философов конца XIX – первой половины XX вв. Особое внимание уделяется анализу обозначенной проблемы в педагогическом наследии В. В. Зеньковского, С. Н. Дурьлина, И. А. Ильина, Н. А. Бердяева и др.

Ключевые слова: воспитание свободы личности, провиденциалистская идея воспитания.

M. I. Makarov

PROVIDENTIAL MEANINGS OF INSTILLING FREEDOM IN THE PHILOSOPHICAL IDEAS OF RUSSIAN PHILOSOPHERS OF THE END OF THE 19TH – FIRST HALF OF THE 20TH CENTURIES

The articles deals with providential meanings of instilling freedom in the pedagogical ideas of Russian philosophers who worked at the end of 1the 9th – first half of the 20th century. Special attention is given to the treatment of this problem in the pedagogical heritage of V. V. Zenkovskiy, S. N. Durylin, I.A. I'lyin. N. A. Berdyayev and others.

Key words: instilling individual freedom, providential idea of upbringing.

Одной из наиболее обсуждаемых проблем в отечественной педагогике конца XIX – первой половины XX вв. явилась проблема взаимосвязи идеи божественного предопределения и воспитания свободы личности. Идея воспитания в свободе, свободного воспитания, к этому времени в мировом педагогическом учении имела широ-

кое развитие. Достаточно назвать имена М. Монтессори, А. Нейлла, Р. Штайнера, С. Френе и др. В России у истоков этой идеи во второй половине XIX – начале XX вв. стояли Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель, В. В. Зеньковский и другие, однако этих авторов, за исключением В. В. Зеньковского и отчасти

Л. Н. Толстого, интересовала свобода воли человека, имеющая секуляризованную природу. Противоположных позиций придерживался К. Н. Вентцель, который в понимании свободы человека пришел к необходимости формирования нравственно-религиозного идеала как основы воспитания.

Актуализация интереса к проблеме воспитания свободы личности в свете божественного промысла в конце XIX — первой половине XX вв. произошла потому, что в этот период в отечественной педагогике утвердилось глубокое понимание связи школы и воспитания с ценностным бытием всей России с ее прошлым, настоящим и будущим. Таким образом, сама мысль о свободе воли, противоречащая концепции Августина, согласно которой человеческая воля запрограммирована Богом, в конце XIX — первой половине XX вв. получает свое дальнейшее развитие в отечественной педагогике.

Справедливости ради отметим, что с момента своего появления понятия «воспитание» и «свобода» характеризуются с точки зрения теологии, а не педагогики. Свой категориальный статус эти понятия приобрели в педагогической науке относительно недавно, около двухсот лет назад, в эпоху Просвещения. В этот период их педагогическая интерпретация была связана с понятием разума и ответственности, которые являлись основными категориями просвещения. Вместе с тем до конца XVII в., начиная со времени принятия христианства, проблема свободы человека воспринималась под углом зрения божественного промысла. Именно в таком виде в этот период

она экстраполировалась во все педагогические построения и учения. Поэтому на протяжении веков не только в теологии, но и в педагогике дискутируется вопрос о соотношении свободы человека и божественного промысла. Данный вопрос имеет прямое отношение к воспитанию, потому что свобода — главное условие существования образования, которое способствует развитию в личности творца. Понимание свободы в заданном контексте сопряжено с провиденциалистским смыслом образования человека как обретения им Божьего образа, что в изначальном смысле так и есть. Иначе говоря, смысл образования раскрывается через жизненное предназначение человека. Небезынтересным является и тот факт, что этимологически исконный смысл понятия «свобода» восходит к провиденциалистскому значению, которое человек имеет о себе и о своем предназначении в мире.

Философ и богослов рассматриваемого периода В. И. Несмелов, показывая человека носителем разумных основ и выразителем целей божественного промысла, дает ему следующую характеристику: «Человек в своей внутренней природе действительно есть то самое, чем он сознает себя...» [5. С. 213]. В отличие от него М. М. Тареев, рассуждая о христианском основании педагогики, пытается доказать, что только в христианстве возможна духовная жизнь и свобода человека. В работе «Основы христианства» он показывает, что свобода должна быть представлена двумя сторонами человека — божественной и человеческой: «Свобода духа имеет

точку опоры только в свободе плоти» [7. С. 365].

На духовную составляющую свободы указывал И. А. Ильин, подчеркивая промыслительное значение категории свободы в понимании воспитательного воздействия на человека и считая возможным ее применение только по отношению к человеческому духу, так как, по убеждению мыслителя, ни тело, ни душа не могут быть свободными. Воссоздавая в себе самом Бога, человек, по мысли И. А. Ильина, реализует свою собственную творческую свободу, поскольку Бог это и есть свобода. В анализе категории свободы у И. А. Ильина отчетливо просматривается педагогическая составляющая, которая сводится к пониманию зависимости процесса воспитания от процесса соединения с Богом. Поэтому главным условием воспитания, а точнее самовоспитания, оказывается духовная свобода. И именно невозможность во всей полноте реализовать это единство, это предназначение и эту свободу и есть у И. А. Ильина основа воспитания.

На вопрос, какое из двух начал — свобода или промысел, имеет в воспитании решающее значение, в свое время ответ дал К. Д. Ушинский, который отмечал, что истинная свободная воля стремится к установлению гармонии с высшими силами, что в конечном счете приводит к развитию нравственной свободы и всеобъемлющему значению воли и чувств.

Действительно, гармония между свободой человека и божественным промыслом создает условия для свободного развития человека и только

через волевую деятельность у человека развивается стремление к свободе. В дальнейших рассуждениях, в частности во втором томе «Педагогической антропологии», Ушинский показывает связь понятий «свобода» и «воля» и утверждает, что «воля всегда свободна, иначе она не будет волею» [8. С. 257].

Между тем в конце XIX в. все чаще стали высказываться мнения об отсутствии абсолютной свободы. Эта мысль была связана в первую очередь с учением о несовершенстве детской природы, основывающемся на двух источниках: натуралистического и богословского взглядов на человека. Богословский взгляд заключался в том, что детская природа испорчена первородным грехом, который внес дисгармонию в первоначально совершенную человеческую природу. Несовершенство нужно исправлять разумными воспитательными мерами. Естественным образом возникали вопросы, как предоставить детям свободу, если они не могут в силу своего несовершенства разумно ею пользоваться? Что делать, чтобы они не смогли употребить ее во вред себе и другим? Заметим, что тематически данные вопросы относятся к педагогике, потому что они соотносятся с воспитанием, выражаясь словами П. Ф. Каптерева, с будущностью человека и его судьбой.

Активное обсуждение вопроса свободы человека, свободы воли и предопределения в начале XX века и его первой половине связано с именем В. В. Зеньковского. Педагог на эту проблему смотрел следующим обра-

зом: задача воспитания — это поддержание внутреннего стремления и движения духовного «Я» человека к его Абсолюту — Богу. Природа человека изначально двойственна: зло и добро — две стороны его единого духовного «Я». Их борьба, их обоюдный рост и есть истинная полнота жизни и путь человека к Богу. Ощущение своей духовной раздвоенности и ощущаемое влечение к Абсолюту, а также обретение способности осознанно двигаться к Абсолюту и есть обретение свободы в ее провиденциальном понимании, а между тем — это духовное состояние юности и главная педагогическая интуиция для этого возраста. В юности, отмечает В. В. Зеньковский, личность уже сознательно обретает свою свободу [4. С. 117]. Педагог показывает, что свобода для человека является целью, самодостаточным состоянием, она есть условие и форма следования к бесконечному состоянию — внутреннему согласию с собой и Богом.

В. В. Зеньковский не отрицал свободы в воспитании, более того, по мысли педагога, без нее воспитание превращается в дрессировку. Свобода для человека — не цель, а условие, форма следования к бесконечному состоянию — внутреннему согласию с собой и Богом. Таким образом, свобода — одновременно и великий, и страшный дар промысла. Без нее не раскрывается личность. Но в свободе заключается источник всех испытаний и трагедий человека. Она ставит человека перед дилеммой добра и зла, перед выбором, поэтому задача педагога состоит в воспитании в ребенке способности осуществить этот вы-

бор. Само же воспитание, по мнению В. В. Зеньковского, всецело будет обращено к личности ребенка и направлено на развитие и раскрытие его своеобразия, сил и дарований промысла, если оно будет свободно в постановке задач, не стеснено требованиями общества и государства. Педагог понимает воспитание как «освобождение», как «восхождение» к свободе. С осознания свободы начинается путь творчества, путь «освобождения» человека. Задача воспитания заключается в том, чтобы зажечь душу ребенка идеей свободы, взволновать и вдохновить, помочь ему обрести свободу, стать свободным [4. С. 115]. Однако, согласно христианскому мировоззрению «устоять в свободе» человеку очень трудно, так как свобода — это «дар промысла Божиего, не данный нам как готовый; чтобы понять путь свободы и овладеть ее тайной — человек должен воспитать свои силы, найти самого себя» [4. С. 120]. В. В. Зеньковский указывает, что человеческая воля слаба, нужна постоянная борьба со склонностью к греху, чтобы человек овладел своей свободой и смог бы противиться соблазнам.

В. В. Зеньковский делает вывод, что христианская педагогика, указывая на свободу человека как на дар Божий, требует от него для осознания пути к ней поиска самого себя. Поиск и осознание самого себя, а также овладение своими силами видится В. В. Зеньковскому как путь обретения человеком свободы и решения одной из основных задач образования: «воспитать к свободе можно только в свободе, ибо только в опыте свобо-

ды человек научается ей» [3. С. 37]. Педагог, развивающий «восхождение к свободе», по мысли ученого, опирается на духовные силы ребенка, на дар Божий и помогает ему обрести свободу, раскрыть свой творческий потенциал.

На постоянно мучающий людей вопрос о том, почему Бог допускает такое страшное развитие зла на земле, В. В. Зеньковский отвечает в духе традиционной «теодицеи»: «... здесь необходимо понимание смысла истории и ее путей. В истории, как и в жизни отдельных людей, действует промысел Божий. Господь долго терпит, ожидая, что несчастья и страдания образуют людей, обратят их сердца к правде и добру» [3. С. 36]. Рассуждая о зле, В. В. Зеньковский обращает внимание на то, что дети часто совершают злые поступки, осознавая, что это зло. Такая мысль приводит педагога к выводу, что источник зла достаточно глубок. Свободная воля человека ведет его то по дороге зла, то по дороге добра, но лишь в свободе человека раскрывается и зреет моральное добро. Поэтому В. В. Зеньковский делает вывод: педагогическое решение одно — воспитывать дар свободы.

Как видим, проблема зла увязывается мыслителем с проблемой свободы, преломляемой к «своеволию» — к исканию путей, на которых человек свободен от всего и от всех. Рассматривая обозначенную проблему в провиденциалистском ключе, В. В. Зеньковский совместил оба эти учения, объединив их с христианским учением о человеке как образе Божиим (добро) и о греховности

человека (зло). Таким положением В. В. Зеньковский обозначил утверждение, что воспитание посредством божественного промысла может дать человеку самое главное — различение добра и зла, открытие духовной высоты.

В божественных «дарах свободы» видит источник воспитания и Н. А. Бердяев. По убеждению философа, это не только опыт свободы выбора между добром и злом, осуществленный воспитанником под руководством наставника, но, прежде всего, созидание в себе самом добра, ответственности за свое духовное восхождение. Движение по восходящей линии, когда человек самостоятельно восходит к Богу и обретает духовную силу, с необходимостью должно сочетаться с движением по нисходящей линии. В этом Н. А. Бердяев усматривал диалектику свободы, добра и любви. Педагогический характер подобных рассуждений очевиден.

В сердцевине воспитания и самосозидания у Н. А. Бердяева — личный опыт творчества, воссоздание творческих актов по образу и подобию сотворения мира Богом. Поэтому свобода человека у Бердяева означает творческую силу человека, через которую он отвечает на Божий призыв. В книге «Смысл творчества» Бердяев показал связь творчества и свободы, отметив, что «творческий акт есть та сила, которая ведет к преодолению, выходу личности из мира ею уже освоенного, из собственных границ, а также то, что лишь свободный человек может творить из себя, соединенного с бесконечным, божественным, — себя нового» [1. С. 127].

Не менее интересным представляется взгляд на воспитание с позиций «божественного понимания жизни» С. Н. Дурылина, писателя и критика, философа и театрала [2. С. 8]. Провиденциалистские смыслы воспитания и размышления о свободе человека определили авторскую интерпретацию идей свободного воспитания. Мысли С. Н. Дурылина о том, что принято называть свободным воспитанием со временем все чаще и настойчивее подводили ученого к «божественному пониманию жизни». Таким образом, С. Н. Дурылин воспринимал воспитание как провиденциальную задачу, не разрешаемую вне христианского мировоззрения. Поэтому аспекты свободного воспитания заставляли С. Н. Дурылина все больше углубляться в тонкости провиденциалистской обоснованности воспитания. В его статьях начинают доминировать духовно-нравственные аспекты педагогического процесса, вопросы воспитания личности, находящиеся на стыке педагогики и промысла. Так, С. Н. Дурылин указывает, что в основу любого воспитания и образования должно быть положено «божественное понимание жизни». «Вопрос воспитания переносится, таким образом, всецело в ясную сферу религии, а область воспитания становится местом частных применений того непреложного знания о человеческой природе, о добре и зле в человеке и мире, о значении и назначении человека, о сущности мирового процесса и истории, которая дает и может дать одна религия. Для меня знание о ребенке все лежит, всецело, в знании о человеке, а это знание дано

в величайшей и единственной полноте христианства» [2. С. 8–9].

В целом можно заключить, что во второй половине XIX — **первой** половине XX вв. тема свободы, рассматривающаяся в педагогических построениях В. В. Зеньковского, В. С. Соловьева, Н. А. Бердяева, С. Н. Дурылина имеет выраженную провиденциалистскую направленность. Понимание сущности свободы сводится к тому, что Бог сотворил человека существом личным, то есть свободным и ответственным, и свобода человека простирается так далеко, что он по своему выбору при содействии благодати может достигнуть слияния с Богом. В этом слиянии мыслители видят подлинно свободное развитие личности и рассматривают свободу личности подчиненной божественному промыслу. «Совершенный [то есть свободный] человек, — пишет В. С. Соловьев, — есть тот, который, обладая полною силою и энергией человеческого начала, сам добровольно и безусловно подчиняет все человеческое в себе высшему Божеству» [6. С. 85].

Развивая понятие «свобода», отечественная педагогика второй половины XIX — **первой половины XX вв.** обсуждает право выбора, в том числе и возможность ухода в сторону зла. Божественное предопределение учит, что корень греха таится в самом человеке, в человеческом сердце и его желаниях. Рассуждения о человеческих грехах должны были привести к мыслям о торжестве добрых дел над делами злыми. Необходимой предпосылкой выбора в пользу добра и устранения

от зла является Богом данная свобода, используя которую человек достигает высшей свободы — свободы от греха. В этом случае добро, приобретая еще одно, педагогическое, измерение, становится фундаментом нравственности, тем самым нравоучительная черта провидения вполне выражает воспитательный характер.

Таким образом, для отечественной педагогики второй половины XIX — первой половины XX вв. провиденциальный смысл свободы заключался главным образом в возможности нравственной ориентации человека как стремлении к полноте самореализации. Иная ориентация рассматривается как имеющая опасность обращения к застою и падению. Исходя из этого, свобода, являющаяся собой категорию нравственного порядка, совпадает

с тем пониманием, которое человек имеет о себе и своем предназначении в мире. Поэтому с позиций божественного провидения важнейшая задача воспитания в этот период формулируется как усвоение дара свободы, иными словами, в восхождении к свободе. При таком подходе зависимость человека от Бога не означает лишения нравственной свободы, а функция воспитателя предполагает помощь ребенку в обретении свободы. Кроме того, общим для взглядов русских педагогов и философов второй половины XIX — первой половины XX вв. явилось утверждение о невозможности существования человека без свободы, а также представление о человеке как свободном и детерминированном существе и понимании сущности свободы в слиянии человека с Богом.

Примечания:

1. Бердяев Н. И. Философия свободного духа. М. : Республика, 1994. 480 с.
2. Дурылин, С. Н. Свободное воспитание и свободная школа. 1918. № 1—3.
3. Зеньковский В. В. Педагогика. — Париж-М. : Правосл. Свято-Тихон. инст., 1996. 156 с.
4. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Paris : YMCA-Press, 1934. Ч. 1. 269 с.
5. Несмелов В. И. Наука о человеке. Казань : 1898. Т. 1.
6. Соловьев В. С. Великий спор и христианская политика / Соч. Т. 1. М., 1989. 250 с.
7. Тареев М. М. Основы христианства: [Система религиоз. мысли]. Т. 1. 2-е изд. Сергиев Посад : Тип. Св.-Тр. Сергиевой лавры, 1908. 367 с.
8. Ушинский К. Д. Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М. : Изд-во УРАО, 2002. 495 с.; Ч. 2. 259 с.

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Е. Ю. Рогачева

ГОСТЕВЫЕ ЛЕКЦИИ ДЖОНА ДЬЮИ В ШОТЛАНДИИ: ИХ ВЛИЯНИЕ НА БРИТАНСКУЮ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ



В статье отмечается международное значение педагогики Джона Дьюи и предлагается анализ влияния его идей в области философии образования на развитие системы образования Великобритании XX столетия. Особый интерес представляют лекции Дьюи в Шотландии в 1929 году, которые затем составили содержание знаменитого труда ученого «Поиск определенности». Привлекая опыт образовательной деятельности в Китае, Турции, Мексике, Советской России Дьюи прочитал лекции в лучших традициях скептического мышления, обращаясь к философии Хьюма и беллетристике Монтеня.

Ключевые слова: реформаторская педагогика, философия образования Джона Дьюи, прагматическая педагогика, педагогическое заимствование, педагогическое влияние.

E. Yu. Rogachyova

GUEST LECTURES OF JOHN DEWEY: THEIR INFLUENCE ON THE BRITISH SYSTEM OF EDUCATION

The article comments on the international significance of John Dewey's pedagogical ideas and offers an analysis of the influence of his ideas in the sphere of philosophy of education on the development of British educational system of the 20th century. Of special interest are the lectures delivered by Dewey in Scotland in 1929 which later on became known as his famous work "The Quest for Certainty". Drawing on the experience of educational activity in China, Turkey, Mexico, Soviet Russia, on Hume's philosophy and Michel Montaigne's belles- lettres works, Dewey delivered the lectures in the best traditions of skeptical thinking.

Key words: reformatory pedagogy, John Dewey's philosophy of education, pragmatic pedagogy, pedagogical borrowing, pedagogical influence.

Компаративные исследования на современном этапе развития образования становятся приоритетными, ведь **педагогическая компаративистика**, как особая отрасль научно-педагогического знания, анализирует в сопоставительном плане состояние и закономерности развития образования, вскрывает соотношение глобальных тенденций и национальной или региональной специфики, выявляет позитивные и негативные аспекты международного педагогического опыта. Это во многом помогает эффективнее реформировать школу XXI в., избегать нелепых ошибок в таком важном и сложном вопросе, как педагогическое заимствование.

Отрадно, что исследователи-компаративисты XXI в. **могут уйти от** идеологической заданности, характерной для доперестроечного периода, и конфронтационной риторики, сосредоточиться на объективном анализе состояния и тенденций развития образования в мире, дать характеристику баланса успехов и неудач реформ образования за рубежом и в России. Неслучайно среди ареала научных работ по педагогической компаративистике последних лет, немалую роль играют исследования, связанные с анализом трудов наиболее значительных американских ученых и мыслителей начала и середины ушедшего века, таких как Фрэнсис Паркер «отец прогрессивизма» (1837–1902), совершенно неизученный в России; выдающийся мыслитель XX века и реформатор в педагогике Джон Дьюи (1859–1952); лауреат Нобелевской премии мира Джейн Адамс, пионер

педагогических проектов в области поликультурного образования в США; Карлтон Уошберн (1889–1968), активист прогрессивного движения в педагогике, автор Виннетки-плана и руководитель международных образовательных миссий послевоенного периода [1].

В поле зрения исследователей оказываются и крупные европейские реформаторы — итальянский педагог, доктор медицины и педагогической антропологии, создательница «Домов ребенка» Мария Монтессори (1870–1952); французы — педагог Селестен Френе (1896–1966), философ и теолог Ж. Маритен (1882–1973); немецкие педагоги-реформаторы — Георг Кершенштайнер (1854–1932), Петер Петерсен, автор Йена-плана, Рудольф Штайнер (1861–1925), инициатор вальдорфской школы и др.

Результаты подобных исследований становятся существенным элементом источниковедческой базы педагогической компаративистики. Ведь в настоящее время система взглядов, создателями или яркими представителями которых выступали названные выше персоналии, продолжает оказывать влияние на складывание современных педагогических парадигм в разных странах.

Внимание к интернациональному аспекту педагогики американского ученого Джона Дьюи вполне закономерно, ведь этот маститый ученый приобрел огромную международную славу, участвуя в международных образовательных миссиях во многих странах мира — Китае, Японии, Турции, Южной Африке, Мексике,

Советской России. Всего Дьюи написал свыше 1000 трудов в различных жанрах и по проблемам разных отраслей наук, причем свыше 180 из них посвящено проблемам педагогики. Но до сих пор отсутствуют переводы большинства работ учёного на русский язык. Все это препятствует объективному анализу его научного наследия.

Выдающийся философ, педагог, создатель экспериментальной школы при Чикагском университете (1896—1904) Дж. Дьюи пропагандировал философию прагматизма и основанную на ней педагогику во многих странах. Он неоднократно выступал в качестве гостевого лектора в Китае, Японии, Южной Африке, Турции, Мексике и других странах. Плодотворная деятельность американского реформатора, охватывающая как философские, так и психолого-педагогические проблемы, выходящая на социальные вопросы, политические теории до сих пор представляет огромный интерес для исследователей его многогранного научного творчества.

В старых европейских странах в начале XX века было не принято оглядываться на Америку в поисках новых идей. В одной из своих работ ученик Джона Дьюи У. Килпатрик отмечал, что в Англии и Германии образовательная платформа Дьюи интерпретировалась довольно узко, главным образом в контексте трудового обучения и элементарной школы. Положение Дьюи об активности ребенка нашло воплощение в концепции трудовой школы Георга Кершенштейнера [5. С. 23—40].

Что касается Великобритании, то далеко не все исследователи отмеча-

ют значительное влияние педагогики Дьюи на английские и шотландские школы XX века. Так, например, Карр и Хартнетт (1996) замечают, что «Вряд ли Джон Дьюи может считаться самым влиятельным философом в контексте образования XX века» [2. С. 54]. В то же время, когда современные английские политические лидеры пытаются найти виновного в недостатках британской школьной системы, они часто говорят о «неоспоримом» и «разрушительном» влиянии педагогики американского реформатора на британскую систему образования. Достаточно сослаться на доклад секретаря Джона Мейера в 1991 г. по вопросу введения Национального стандарта в содержании образования [4. С. 427].

Чем же можно объяснить столь противоположные позиции в оценке влияния Дьюи? Исследование показало, что очень часто то, что приписывалось Дьюи, вовсе не относилось к его идеям и методам. Как отмечал Томпсон, идеи Дьюи в Англии и в Шотландии не получили должного распространения вплоть до 1960-х гг., поскольку ситуация в стране не благоприятствовала восприятию демократической модели школы Дьюи [3. С. 39]. В начале XX века имя Дьюи появилось в числе обязательных педагогических источников в системе образования благодаря Д. Д. Финдлею, профессору Манчестерского университета. Именно он опубликовал в 1906 г. серию статей Дьюи под названием «Школа и ребенок», а также пытался представить наследие Дьюи академическому педагогическому со-

обществу. Однако в этот период педагогика Гербарта все еще сохраняла свои лидирующие позиции в британском образовании.

В 30-е гг. идеи Дьюи об активности ребенка, педоцентристской модели школы, новой роли учителя, как организатора различного вида деятельности учащихся, помощника и консультанта начинают получать большее признание в практике английской начальной школы. Сравнительный анализ материалов докладов Консультативного Комитета 1926, 1931 и 1933 гг. позволяет сделать вывод о том, что в последних двух прослеживается идея Дьюи о необходимости связи обучения с жизнью, опоры на опыт ученика, постановка его в позицию исследователя предметного содержания. Однако характерным для английской реакции было то, что, отвергая многие теоретические принципы американского ученого, английские политики в области образования с готовностью адаптировали методы обучения Дьюи в той степени, в которой они могли обслужить их собственные принципы.

В Англии из всего огромного философского наследия Дьюи только его педагогические идеи сыграли определенную роль в дискуссии о модернизации начальной школы этой страны. Этого нельзя сказать о его эпистемологии, социологии или политологии. Что касается Шотландии, то проектный метод и проблемное обучение часто становились предметом обсуждения на лекциях для студентов университетов и колледжей, а также на профессиональных совещаниях, однако очень мало практиковались в школе.

В стране, где прослеживалась сильная традиция платоновского идеализма, прагматические идеи Дьюи вряд ли могли рассчитывать на принятие.

Сама идея о том, что ученик может играть решающую роль в образовании, противоречила положению, что лишь строжайшая дисциплина может сформировать характер. Более того, учитель занимал «королевское» положение в классе. Тем не менее, именно в Шотландии состоялся цикл знаменитых Джиффордских лекций профессора Дьюи (The Gifford Lectures), которые затем составили содержание знаменитого труда ученого «Поиск определенности» (The Quest for Certainty). Перед тем как Дьюи отправился в Советскую Россию в 1928 г., еще в марте он получил письмо от Альфреда Ивинга (Alfred Ewing), директора университета Эдинбурга, в котором ученого приглашали выступить с серией лекций по проблемам естественной теологии. В философских кругах Джиффордское лекторство рассматривалось в качестве очень престижного международного проекта. До Дьюи лишь Уильям Джеймс (William James) и Йошья Ройс (Josiah Royce) из американских ученых были удостоены подобной чести. Одна из лучших работ Джеймса «Разнообразные виды религиозного опыта» (The Varieties of Religious Experience) появилась как результат джиффордских лекций ученого тридцатью годами ранее. За приглашение Дьюи проголосовали единогласно все академические профессора в Эдинбургском университете. Дьюи практически тут же отправил свое

согласие приехать в 1929 г. Правда, в письме своему коллеге Джорджу Миду, еще во время пребывания в России, Дьюи высказал опасение, что ему надо бы выкроить спокойный период в его насыщенном ритме жизни, чтобы подготовиться к лекциям. Это было настолько неожиданным для Миды, так как Дьюи обычно выступал с лекциями без особой подготовки. На сей раз Дьюи попросил президента Батлера освободить его на весенний семестр для подготовки к поездке в Шотландию. Он очень серьезно отнесся к предстоящей почетной миссии.

С 17 апреля по 17 мая каждую среду и пятницу Джон Дьюи выступал с лекциями в Эдинбургском университете. Между лекциями он продолжал тщательно продумывать содержание. В письме своему другу Сидни Хуку Дьюи писал следующее: «Я много работаю над тем, чтобы придать наилучшую форму моим лекциям, все время переписываю их заново. Полагаю, что мне не придется провозиться над этой кухней слишком долго... Что касается аудитории, то слушатели очень приятные люди. Их немного, но они очень начитаны, в основном это взрослые люди, среди них не так много студентов» [8. С. 363].

Надо признать, что на первой лекции профессора Дьюи зал был набит битком, на лестнице оставались те, кому не удалось найти свободного места в зале. Докладчик обозначил тему выступления «Поиск определенности». Как отметил ученый, «... в последнее время мало кто надеется это отыскать. Когда я был молод, то мы

все были слишком уверены во многом. Теперь же пошатнулись все основания, даже элементарные факты в области физики. Я думал, что они-то останутся непоколебимыми в любом случае. Но физика теперь стала элегантно суперструктурой без какого либо основания ... Физика похожа на те отели в Америке, которые перемещают с одного фундамента на другой, но они продолжают функционировать» [8. С. 363].

По словам очевидцев, лекции Дьюи были похожи на импровизацию. Слушать Дьюи было очень интересно потому, что в своих выступлениях он опирался на богатый опыт, почерпнутый им из поездок в другие страны. Предмет обсуждения помещался в широкий межкультурный контекст, он детально обсуждал социокультурные особенности, тщательно анализировал политический контекст. Работа Дьюи «Поиск определенности» была выполнена в традициях скептического мышления, она была очень тесно связана с философией Хьюма и беллетристикой Монтеня. Философ пытался убедить мир в том, что современная философия очень мало помогает связать то, что мы знаем о мире с умственными направлениями нашей деятельности. По мнению организаторов Джиффордских лекций, Дьюи удалось расширить предмет природы, генезиса и значения знания. Сам же ученый был уверен, что именно эти лекции послужили важным стимулом для написания им своего фундаментального труда. Более того, поездка в Шотландию добавила много ярких

штрихов к портрету международного лидера в школьном деле.

Напомним, что в Великобритании демократические идеи Дьюи были восприняты не сразу. Лишь в 1960-х гг. старые подходы к организации школьного дела начали подвергаться сомнению, бросались вызовы традиционным формам и методам. В докладе Плауден (1967) четко прослеживается дьюистский подход к образованию. Призыв поставить ребенка в самый центр педагогического процесса, стремление связать обучение с природой ребенка, его интересами и потребностями напрямую связаны с подходами Дьюи, содержащимися в его работе «Школа и общество».

Мнение о том, что Дьюи оказал «неоспоримое» и «разрушительное» влияние на английскую школу, следует считать явным преувеличением. Исследователь Бреттони полагает, что работа Энтони О'Хиар, профессора философии в Бредфордском университете, сыграла в этом немалую роль. Чрезвычайно влиятельный деятель в сфере управления образованием в 1991 г. писал, что «дьюистская практика — современная практика во многих наших школах, особенно в рамках сектора начальной и младшей средней школы, а дьюистская теория — это современная теория в образовательном эстеблишменте нашей страны» [7. С. 27]. В оценке автора явно прослеживается невнимательное прочтение идей американского ученого, понятие «дьюистский» предстает довольно расплывчатым. Английский деятель пытается обвинить Дьюи во всех грехах прогрессивизма, хотя сам

Дьюи во многом критиковал это движение.

Когда английские деятели в области образования развернули критику методов проектов в 1930-х гг., именно Дьюи был обвинен в недостатках «лоскутного обучения». Английские педагоги просто игнорировали тот факт, что авторство в методе проектов принадлежит не Дьюи, а его ученику У. Килпатрику. Всем известно, что именно Джон Дьюи первым критически отнесся к недооценке Уильямом Килпатриком роли учителя в методе проектов. Он утверждал, что учитель должен сохранять приоритетные позиции на всех этапах работы над проектом, начиная с подготовительного этапа планирования и завершая последним этапом рефлексии по результатам проекта. Более того, Джон Дьюи никогда не советовал никому имитировать свою Лабораторную школу, считая, что условия, в которых существовала его школа, не являются типичными для большинства школ. Несмотря на это, «все детские сады и большинство дошкольных учреждений в Англии попытались осуществить воспроизведение домашнего окружения в направлении, предложенном кафедрой начального образования экспериментальной школы Дьюи» [6. С. 48]. Как считает исследователь Бреони, английские педагоги часто пытались подогнать Дьюи под свои редукционистские аргументы. В Англии Дьюи ассоциировался с направлением в педагогике, именуемым педоцентризмом или прогрессивным воспитанием. Английские педагоги часто представляли собой ревизионистов-фребелианцев, для кото-

рых ревизия Фребеля была тесно связана с новой стадией модернизации.

Престиж Дьюи как известного философа способствовал приобретению им особого статуса. Что касается Руссо, Песталоцци и Фребеля, то эти знаменитые ученые к началу XX века уже считались предмодернистскими. Марии Монтессори было также трудно соперничать с авторитетом известного американского реформатора, который наилучшим образом соответствовал условиям массового школьного обучения. Правда, следует признать, что различные прочтения Дьюи в Англии, в том числе и враждебные, помешали объективно оценить педагогические

взгляды ученого, достойные критического внимания. В настоящий момент английских учителей все больше возвращают к предметному принципу организации знания, а Дьюи продолжает оставаться «иконой» прогрессивной модернизации, которая, как правило, отодвигается в сторону.

Традиционные установки метафизического и религиозного характера всегда стояли на пути свободного прочтения педагогики Дьюи. Возможно, именно поэтому процесс восприятия педагогической платформы Дьюи был полон ложных интерпретаций, а его позиция очень редко включалась в педагогическую дискуссию.

Примечания

1. Реформаторы школьного дела (конец XIX — середина XX вв.) // Педагогическая компаративистика: учебное пособие для студентов гуманитарных вузов / Под ред. Е. Ю. Рогачевой. Владимир, 2010. С. 5—133.

2. Carr, W., Hartnett, A. Education and Struggle for Democracy. Open University Press, 1996. P. 54.

3. Jogn Darling, John Nisbet. Dewey in Britain // Dewey and European Education, General Problems and Case Studies / Ed. By Jurgen Oelkers & Heinz Rhyn. P. 39.

4. Kevin J. Brehony. An «Undeniable» and «Disastrous» Influence? / Dewey and English Education (1895—

1939) // Oxford Review of Education. 23 (4) December. P. 427.

5. Kilpatrick W. Dewey's Influence on Education/ P. A. Shipp & L. E. Hahn (eds.) // The Philosophy of John Dewey. LaSalle: Illinois. P. 23—40.

6. Murray E. R. & Brown Smith, H. (1926) / The Child Under Eight // London, Edward Arnold. P. 48.

7. O'Hear. The Father of Child // Centeredness: John Dewey and the Ideology of Contemporary Education, 1991. P. 27.

8. The Gifford Lectures / Jay Martin. The Education of John Dewey A Biography. New York, Columbia University Press, 2002. P. 363.



Н. А. Бирюкова

Ф ИЛОСОФСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБРАЗОВАНИЮ ВЗРОСЛЫХ В США

В статье рассматриваются основные положения бихевиоризма, прогрессивизма (прагматизма), гуманистической философии, которые оказали существенное влияние на развитие образования взрослых в США.

Ключевые слова: философия образования, обучение взрослых, образовательные потребности, андрагогические принципы обучения взрослых

N. A. Biryukova

PHILOSOPHICAL APPROACHES TO ADULT EDUCATION IN USA

The article is devoted to the analysis of main ideas of behaviorism, progressivism and human philosophy which influenced greatly on the development of adult education in the USA

Key words: philosophy of education, adult learning, educational needs, andragogical principles of adult education

Философия образования, оформившаяся в самостоятельную науку во второй половине XX века, является результатом взаимодействия философии и образовательного опыта. Она рассматривает, как происходит умственное и нравственное развитие человека в культурной среде и как содействует этому процессу система образования, изучает принципы, ценности, цели, методы, программы обучения, взаимодействие учителя и

ученика, их роль в образовательном процессе.

В рамках философии образования существует ряд школ, которые рассматривают основные вопросы, касающиеся целей и характера процесса обучения взрослых. Так, в США широкое распространение в образовании взрослых получили идеи бихевиоризма, прогрессивизма и гуманизма (таблица 1) [4].

Таблица 1

**Сравнительно-сопоставительный анализ бихевиоризма,
прогрессивизма и гуманизма**

	Бихевиоризм	Прогрессивизм	Гуманизм
Идеи	Позитивизм Функционализм	Прагматизм (инструментализм) Функционализм	Экзистенциализм
Цели	Формирование рационалистически мыслящей личности по заранее заданному образцу	Воспитание граждански ответственной, демократически ориентированной, нравственной личности	Непрерывное гуманитарное развитие самостоятельной, ответственной, креативной и познающей личности
Принципы	Принцип ориентации на будущее. Принцип гносеологического рационализма. Принцип сциентизма и логицентризма. Принцип социогенного механистического подхода к личности. Принцип гомогенной организации образования по «фабричной» модели	Принцип ориентации на настоящее. Принцип гносеологического и аксиологического плюрализма. Принцип эпистемологического инструментализма. Принцип эмпиризма. Принцип аксиологизации свободы. Принцип демократической организации образования	Принцип ориентации на настоящее. Принцип гносеологической нередуцируемости человека. Принцип аксиологизации человека и его свободы. Принцип автономии личности от социальных и биологических факторов. Принцип подхода к личности как к открытой и иерархичной системе
Формы	Программированные формы обучения по схеме: S→R→S. Они предусматривают применение механических и компьютерных средств обратной связи. Обеспечивают индивидуальный темп освоения учебных программ. Допускают обучение без преподавателя	Проблемно-ориентированные формы обучения по схеме: опыт→гипотеза→рефлексия→теория. Предусматривают организацию обучения в форме проектной деятельности. Обеспечивают условия для равноправного сотрудничества преподавателя и учащегося. Несут интегративный характер. Поощряют самоуправление в учебных заведениях, выбор обучаемыми курсов и заключение академических контрактов	Фасилитативные формы обучения: — носят интегративный характер; — создают условия для равноправного сотрудничества преподавателя и учащихся; — предусматривают самостоятельную разработку программ обучения; самооденивание обучаемых, самодисциплинирование; — поощряют диалог

Методы	Дедуктивный метод. Метод целенаправленного обучения. Метод обучения путём проб и ошибок. Метод коррекции поведения. Метод латентного научения	Индуктивный метод. Метод научной рефлексии. Эмпирический метод (метод обучения посредством делания)	Эмпирический метод. Метод чувственного воздействия. Индирективный метод
Содержание	Ориентировано в сторону естественно-научных дисциплин. Носит дискретный и стандартизованный характер	Ориентировано в сторону потребностей обучаемых и носит прагматический характер (направлено на решение конкретных жизненных задач). Носит междисциплинарный (недискретный) характер	Содержание обучения должно быть всесторонним, общеобразовательным, непрерывным. Акцент ставится на гуманитарном блоке дисциплин. Ориентировано на когнитивные потребности обучаемых. Носит междисциплинарный (недискретный) характер

Основанный Дж. Уотсоном в начале XX века бихевиоризм занимается изучением поведения человека. Сторонники бихевиористического направления (Д. Уотсон, Э. Торндайк, Б. Скиннер), опираясь на теорию И. И. Павлова об условных рефлексах, выдвинули концепцию о том, что процесс учения заключается в установлении определенной связи между стимулами и реакциями. Следовательно, целью обучения является формирование личности по заданному образцу, создание моделей поведения человека.

Образование, согласно бихевиоризму, должно носить «фабричный», гомогенный характер в соответствии с единой для всех моделью или, иначе говоря, образовательным стандартом. Однако стандартизация, как правило, связана с известной централизацией образовательной системы, что зачас-

тую ведёт к авторитарным перегибам и снижению роли демократического начала в образовании [4].

Образовательная структура любого общества отражает его основные ценности. Согласно Б. Ф. Скиннеру [6], выживание является основной ценностью всего общества и отдельно взятого человека, а ключом к выживанию является правильно организованная система образования, направленная на приобретение трудовых навыков.

Желание бихевиористов сделать процесс обучения более эффективным, привело к созданию концепции «образование на основе умений», в которой основное внимание уделяется результату, а не процессу обучения, а цель заключается в определении поведения учащихся в конце образовательной деятельности. Данная концепция предполагает индивидуальный подход —

время, отводимое на обучение, зависит от способностей учащегося, а методы обучения могут варьироваться от обычной работы в классе до приобретения опыта вне класса. В США эта концепция нашла свое отражение в программах базового, профессионального и продолженного образования взрослых [7].

Так, большое внимание в программах базового образования взрослых уделяется не количеству лет обучения, а степени овладения основными знаниями и умениями. Программа обучения включает в себя изучение экономики, обществоведения, медицины, права, также уделяется внимание приобретению и развитию навыков межличностного общения, работы с компьютером, навыков по решению проблем, т. е. тех навыков, которые необходимы человеку для выживания в современном обществе.

Подготовка к определенной профессии включает в себя приобретение навыков, необходимых в трудовой деятельности. При разработке программы подробно рассматривается специфика профессии, а успех учащегося определяется уровнем приобретенных умений.

Однако у этой программы есть свои недостатки. Её критикуют за игнорирование личности учащегося, его творческих способностей, отсутствие целостности программы.

С помощью программы продолженного обучения человек может расширить знания и навыки в области своей трудовой деятельности, при этом учитываются его уровень, опыт и мотивация [7].

В целом для бихевиоризма характерно рассмотрение ученика как объекта педагогического воздействия преподавателя с помощью системы стимулов. Отсюда следует, что бихевиористы рассматривают человека как механизм, который действует лишь под воздействием внешнего стимула, заранее отводя обучающемуся пассивную роль.

Сторонники других философских течений критикуют бихевиористов за их мнение о предсказуемости результатов, поскольку не каждый результат можно предсказать.

Начиная с середины XIX века, в результате развития науки, индустриализации и урбанизации США, появился новый подход к образованию — прогрессивистское движение. Прогрессивизм является производной от философии прагматизма, основателями которой являются Ч. Пирс, У. Джемс, Дж. Дьюи и др. Сторонники прагматической теории (Э. Линдеман, Д. Фишер и др.) в качестве цели образования взрослых выдвигают удовлетворение образовательных потребностей населения. Прогрессивисты полагают, что цель образования заключается в развитии общества через личностное развитие каждого гражданина, воспитание гражданской ответственности.

Говоря об организации образования, прогрессивисты выступают за проецирование института демократического самоуправления. Они провозглашают такие идеи, как демократические формы самоуправления образованием, свободный выбор академических предметов (в известных рамках) и ор-

ганизация работы учащихся на основе учебного контракта [4].

Черты прогрессивизма отражены в работах таких известных теоретиков в области образования взрослых XX века, как Малком Ноулз и Эдуард Линдеман. Они полагают, что образование включает в себя не только обучение в школе, но и деятельность всего общества — семьи, работы, церкви, которые влияют на формирование определенных ценностей, отношений, знаний и навыков. Прогрессивисты являются сторонниками включения в учебную программу практики и придают особое значение учету жизненного опыта слушателей, следовательно, образование взрослых должно включать прагматичные и профессионально ориентированные дисциплины, а наиболее эффективными методами обучения являются ролевые игры и анализ конкретных ситуаций.

Согласно идеям прогрессивизма, в центре обучения должна находиться личность с её потребностями, интересами, опытом и желаниями. Свои идеи они выразили в лозунге «Мы учим детей, а не предметы». В противопоставление некоторым пессимистически настроенным религиозным взглядам о природе человека, представители данного течения полагают, что человек рождается ни хорошим, ни плохим. Более того, его возможности безграничны. Отвергая идею об учителе как единственном источнике знаний, чья задача состоит лишь во вкладывании знаний в умы учащихся, прогрессивисты отводят учителю значительную роль в развитии личностных

способностей и возможностей. Для достижения образовательной цели преподавателю взрослых необходимо сосредоточить внимание не только на уже сформированных интересах, но и способствовать развитию новых, учитывая потребности учащихся при составлении программы обучения.

Метод обучения, с точки зрения прогрессивистов, определяется целью обучения и предметом изучения. В качестве ведущих предлагаются методы решения конкретных проблем, проектные или деятельностные методы. Предпочтительной методологией обучения взрослых, согласно прогрессивистам, является проблемно-решающая, т. к. программы должны быть направлены на решение тех проблем, которые возникают в реальной жизни.

Выдающийся деятель в области образования взрослых Джон Дьюи в своей работе «Опыт и образование» поставил перед учителем важную задачу — организацию контроля учебного процесса без ограничения свободы учащихся, так как осуществление учителем контроля является показателем не личной власти, а действием в интересах группы. Согласно Дж. Дьюи, преподаватель должен рассматривать возможности и потребности определенной группы индивидуумов, с которой он работает, в то же время он должен выбрать условия, которые удовлетворяли бы этим потребностям и развивали бы эти возможности. Пропагандируя свободу в процессе обучения, Дж. Дьюи считал, что планирование должно быть достаточно гибким, чтобы обеспечить свободу для индивидуальных занятий, и в то

же время достаточно жестким, чтобы дать направление дальнейшему развитию [7].

Прогрессивисты отводят значительное место образованию в совершении социальных изменений. Они полагают, что функцией образования является не просто подготовка учащихся к общественной жизни, но также обеспечение их необходимыми знаниями для изменения общества.

Основателями и ведущими представителями гуманистического направления в образовании стали американские ученые К. Роджерс и А. Маслоу. Под гуманизацией образования понимается развитие образовательных систем с учетом признания одной из приоритетных ценностей личности педагога и учащихся, гармонизация их интересов, взаимоотношений и условий для их развития и саморазвития. Личностно-ориентированная педагогика выводит на первый план самого человека, его ценности, его личную свободу, его умение прогнозировать и контролировать себя [1].

Согласно гуманистам, цель образования — развитие личностного потенциала учащегося.

Говоря об организации образования, гуманисты делают акцент на абсолютизации свободы обучаемого. Гуманизация образования требует создания в условиях любых образовательных систем, в том числе и в образовании взрослых, комфортной среды и партнерских взаимоотношений между всеми участниками педагогического процесса [4].

В отличие от бихевиористов, гуманисты рассматривают обучающегося

как самостоятельную, активную, открытую к изменениям и самоактуализации личность и отводят ему ведущую роль в процессе обучения. При этом его поведение определяется не внешними факторами, а внутренней мотивацией, желанием самосовершенствоваться, принимать самостоятельные решения. Поскольку мотивация обучения исходит от самих учащихся, преподаватель должен лишь предоставить им выбор. Возможно, внутренняя мотивация является более характерной чертой гуманистического образования взрослых, чем другие, поскольку в большинстве случаев, взрослые получают образование не потому, что так надо, а потому, что они этого хотят, т. е. процесс обучения для них не является процессом по принуждению.

Гуманистическая педагогика признает единственно эффективным способом образовательного взаимодействия такой, при котором все его участники могут вести себя естественно, принимать других людей и рассчитывать на принятие, стремиться к взаимопониманию и согласовывать свои позиции посредством диалога. Единственно эффективным методом управления учебным процессом здесь признается «фасилитация» (от англ. «facilitate» — облегчать, содействовать, способствовать) — симуляция и освобождение одновременно, учитель, в полной мере использующий такую практику, называется фасилитатором.

Учитель-фасилитатор открыт, естественен, относится к обучающимся с уважением и доверием. Он руководствуется как основной ценностью интересами развития личности ученика

и не ставит себе жесткие конкретные цели [3].

Программа обучения составляется в соответствии с целью роста и развития учащихся согласно их потребностям и интересам. Преподаватель строго не придерживается программы, а творчески подходит к ней, чтобы достичь основную цель гуманистического образования — способствовать самореализации людей. Одним из условий самореализации является работа в группах, сотрудничество с другими людьми. Гуманисты опровергают любое соперничество между учащимися в качестве мотивации в обучении.

Согласно взглядам гуманистов, учащийся эффективно изучает только то, что важно для него, поэтому необходим индивидуальный подход в обучении. Значение, придаваемое учащимся какому-либо предмету, зависит

от его интересов, целей и взглядов.

Многие ученые и специалисты в области образования взрослых в США стали сторонниками идей гуманизма. Но наиболее известным и выдающимся из них является Малколм Ноулз — основатель андрагогика как науки о теории и практике обучения взрослых, который перенёс гуманистические принципы в процесс обучения взрослых. Именно М. Ноулз предложил использовать термин «андрагогика» для обозначения процесса обучения взрослых, указывая на разницу в обучении детей и взрослых. В работах многих зарубежных и отечественных специалистов приводится сравнительная характеристика педагогической и андрагогической моделей обучения, которую разработал М. Ноулз (таблица 2) [2].

Таблица 2

Педагогическая и андрагогическая модели обучения

Параметры	Педагогическая модель	Андрагогическая модель
Цели обучения	Учебно-дидактические и адаптивно-воспитательные	Образовательные и профессиональные в сочетании с личностно-экзистенциальными (самоопределение, компетентность в решении реальных проблем, выработка личной позиции)
«Образ» учащегося	Некомпетентный, слабый, зависимый	Самостоятельный, развивающийся, ищущий
Роль учащегося	Пассивный реципиент	Активный соучастник
Собственный опыт учащегося	Малая ценность и невосприимчивость в учебном процессе	Приоритетный критерий оценки значимости учебного материала и богатый ресурс обучения

Готовность учащегося к обучению	Определяется физиологическим развитием и социальным принуждением	Определяется задачами по развитию личности и овладению социальными и профессиональными компетентностями
Применение полученных знаний и умений	Отсроченное, а также на зачетах и экзаменах	Немедленное и реальное
Ориентация в обучении	На учебный предмет и его содержание	На подходы, принципы и методы работы, на развитие способности учиться, самостоятельно получать информацию и решать проблемы
Основной интерес учащегося	Ограничен теми областями знаний, которые определены программой и учителем, а также требованиями экзаменов и контрольных работ	К тем вопросам и разделам учебного материала, которые значимы лично для него (и в этих областях готовность расширить исследования за пределы предлагаемого)
Психологический климат обучения	Формальный, ориентированный на авторитет преподавателя (авторитарный), конкурентный	Неформальный, основанный на взаимном уважении и совместной работе
Основной «авторитет» и критерий оценок	Учитель, информация в учебниках	Собственное мировоззрение, ценности и личный опыт
Планирование учебного процесса	Преподавателем	Совместно преподавателем и учащимися, с учетом их реальных потребностей
Определение потребностей в обучении	Преподавателем	Совместно преподавателем и учащимися
Выбор содержания обучения	Преподавателем	Совместно преподавателем и учащимися
Построение учебного процесса	Логика учебного предмета, содержательные единицы	Логика проблем, проблемные единицы
Учебная деятельность	Передача готовых знаний	Поиск новых знаний и решение проблем
Оценка	Преподавателем	Самооценка учащихся и совместная с преподавателем
Критерии эффективности обучения	Мнение учителя и показатели стандартов	Мировоззренческая ценность и практическая применимость знаний и умений

М. Ноулз выделяет четыре основные черты андрагогики, основанные на гуманистических принципах [7].

Прежде всего, это сосредоточение внимания на развитии самосознания обучающегося. М. Ноулз отмечает, что в процессе взросления самосознание человека переходит от состояния зависимости к состоянию саморегулирования. Обучение играет значительную роль в становлении независимой саморегулируемой личности. Взрослые, имеющие достаточно большой опыт, могут сами определять свои образовательные потребности.

Вторая черта андрагогики заключается в осознании взрослым человеком себя как личности с определённым жизненным опытом, гораздо большим, чем опыт ученика — ребёнка.

Следующая черта включает в себя связь готовности взрослых к обучению с их личностными задачами определённого этапа жизни. Взрослый с интересом изучает то, что ему необходимо сегодня, на данный момент жизни. Таким образом, важную роль в процессе обучения взрослых играет внутренняя мотивация.

Четвёртая черта характеризуется немедленным применением полученных знаний на практике. В связи с этим в программу обучения должны входить только те предметы, которые соответствуют потребностям учащихся. Наиболее эффективным является метод решения проблем, который реализуется в работе в группах.

Кроме вышеназванных многие исследователи в области образования взрослых выделяют принципы индивидуализации обучения, инновационности, элективности, развития образовательных потребностей, рефлексивности [2]. Учет данных принципов ведёт к реализации основной цели гуманистического образования — формированию высокоразвитой личности.

Рассмотрев взгляды различных философских направлений на цели, принципы, формы, методы и содержание образования в США, можно сделать вывод о том, что вектор развития американского образования взрослых как части образовательной системы страны во многом будет определяться диалектическим взаимодействием описанных нами философско-педагогических идей.

Примечания

1. Андреев В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. 3-е изд. Казань : Центр инновационных технологий, 2003. 608 с.

2. Братченко С. Л. Экспертиза в образовании взрослых — андрагогическая и гуманитарная // Андрагогика: Материалы к глоссарию. СПб., 2004. С. 80—97.

3. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. Н. Введение в философию образования. М. : Издательская корпорация «Логос», 2000. 224 с.

4. Редлих С. М., Ерастов Ю. В. Сопоставительный анализ бихевиоризма, прогрессивизма, гуманизма и

конструктивизма применительно к образованию США // Педагогическое образование и наука. 2004. № 2. С. 60—67.

5. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. 2-е изд., перераб. и доп. Ростов-н/Д. : «Феникс», 2003. 544 с.

6. Хегенхан Б., Олсон М. Теории научения. 6-е изд. СПб. : Питер, 2004. 474 с.

7. Elias J. L., Merriam S. B. Philosophical foundations of adult education. Malabar, Florida : Krieger publishing company, 1995. 250 с.

ПЕДАГОГИКА РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ



В. А. Сахаров

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ФАКТОР ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ

В статье анализируется проблема развития нравственных чувств личности и обозначается роль эмоционального фактора в духовно-нравственном воспитании молодежи, что является малоисследованным аспектом философско-педагогического наследия русской эмиграции (первая половина XX в.).

Ключевые слова: нравственные чувства, эмоциональная сфера личности, история педагогики, педагогика русского зарубежья

V. A. Sakharov

EMOTIONAL FACTOR OF SPIRITUAL AND ETHICAL UPBRINGING OF YOUTH IN THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF THE RUSSIAN NEAR- AND FAR-ABROAD COUNTRIES

The article deals with the problem of developing individual's ethics and with the role of emotional factor in the spiritual and ethical upbringing of youth which are little-explored aspects of philosophico-pedagogical heritage of the Russian emigration (1st half of the 20th century).

Key words: ethics, individual's emotional sphere, education science of the Russian near- and far-abroad countries.

Проблема духовно-нравственного воспитания личности, имеющая непреходящее значение, приобретает особую актуальность в переломные моменты истории. Если не заложить в задачи воспитания нового поколения вечных понятий о духовности и нравственности, то это

чревато духовным, моральным и культурным регрессом будущего общества.

Определение духовно-нравственного воспитания как деятельности, ориентированной на овладение общечеловеческими нормами нравственности, формирование внутренней

системы моральных регуляторов поведения (совести, чести, собственного достоинства, долга и др.), способности делать выбор между добром и злом, измерять гуманистическими критериями свои поступки и поведение, прямо указывает на то, что ключевым компонентом данного вида воспитания является развитие нравственных чувств личности.

В современной психологии и педагогике именно чувства и эмоции, оказывающие существенное влияние мотивирующего характера на формирование ценностных отношений и навыков положительного поведения, определяются как эмоциональный фактор процесса воспитания.

Современные процессы обновления педагогических концепций воспитания, усиление роли нравственного воспитания детей делают проблему развития нравственных чувств личности особенно актуальной. В то же время эти процессы не могут осуществляться без преемственной связи с прошлым педагогическим опытом, с тем, что накоплено на всех этапах развития отечественного образования и педагогической мысли.

Сегодня представляется неоспоримым, что педагогика в Советской России и в странах русского расселения может быть представлена как две одновременно развивавшиеся ветви философско-педагогической и психолого-педагогической культуры, основывавшиеся на различном понимании преемственности культур, традиций, образования. Поэтому, педагогическое наследие русского зарубежья, как неотъемлемая часть многовековой ис-

тории образования России, может оказать немалую помощь современным педагогам в их поиске путей и способов решения проблем нравственного и патриотического воспитания личности через целенаправленное развитие ее нравственных чувств.

Теоретико-методологический и сравнительный анализ работ педагогов русского зарубежья позволяет сделать следующие выводы.

В философии, психологии и педагогике русского зарубежья содействие развитию нравственных чувств являлось важнейшей педагогической задачей. Именно чувства рассматривались как центральная сила души человека, как основа аксиологического, нравственного, религиозного опыта.

Попытку раскрыть содержание понятия «моральное чувство» предпринял В. В. Зеньковский. Он отмечал, что вопрос этот сложный и мало разработанный в психологии. Нравственными, по В. В. Зеньковскому, могут быть названы те чувства, «на дне» которых при развитии их оказывается какая-либо «моральная идея» [З. С. 160].

Отмечалось, что именно чувства обеспечивают близость человека к предмету нравственной активности. В детстве же, когда развитие эмоциональной сферы опережает развитие интеллекта и воли, нравственное поведение имеет в основном эмоциональный характер.

Большинством мыслителей выделялись три фундаментальных нравственных чувства: любовь (симпатия), стыд и совесть. (Фундаментальными здесь названы чувства, которые гло-

бально значимы для формирования любых положительных нравственных качеств личности, а также — нравственных чувств.)

Любовь считалась главным чувством в этой группе. Мыслители-педагоги русского эмигрантского зарубежья не обсуждали проблемы воспитания вне темы любви. Раскрывая смысл и значение любви в жизни человека, абсолютное большинство авторов характеризовало ее как цель и норму, как определяющее начало человеческой жизни. Подчеркивалось, что любовь представляет собой особую форму связи между людьми, предполагающую их соединенность в одно целое, признание личной ценности друг друга, духовное взаимообогащение. Нравственный смысл любви усматривался в способности преодолевать эгоизм и те страсти, которые порождаются крайним себялюбием [1].

Любовь понималась также как основа религиозной веры, поскольку отношение к Богу в христианстве — отношение любовное. В этом смысле любовь — благодатный дар, рациональное постижение которого затруднено. «Педагогика может только остановиться перед этим чудесным даром, отметить его, не выставя никаких норм или правил поведения», — писал в 30-е гг. С. И. Гессен [2. С. 159]

В трудах представителей русского зарубежья даны следующие характеристики любви: она имеет ценностный характер, интуитивна, свободна в выборе своего предмета, тесно связана с творчеством.

Кроме того, в эмигрантской философско-педагогической мысли при-

существует различение видов любви. Н. О. Лосский, В. В. Зеньковский, С. А. Франк, И. А. Ильин, С. Н. Булгаков высшим проявлением любви считали духовную любовь к Богу и человеческой личности. Следующая ступень — любовь к неличным абсолютным ценностям, таким, как Добро, Красота, Истина, Свобода. В связи с обсуждением проблем семьи и семейного воспитания рассматривалась родительская любовь как ее особый вид. И. А. Ильин обращал внимание на то, что ребенку необходима любовь обоих родителей: мужественная и братски-товарищеская любовь отца и женственно-ласковая, религиозно-совестная любовь матери.

В общем контексте размышлений мыслителей о любви воспитание понималось ими как содействие обретению способности любить. Достаточно условно процесс «воспитания любви» на основе анализа соответствующих философско-педагогических идей может быть представлен следующим образом: на первом этапе необходимо «пробудить» любовь в душе ребенка; далее важно содействовать превращению низших форм любви — любви-предпочтения, любви-сострадания — в духовную любовь как жизненную установку; наконец, необходимо дать ребенку опыт бескорыстной любви, направленной на абсолютную ценность.

В эмигрантской философско-педагогической мысли любовь, кроме того, рассматривалась как одно из основных и действенных средств воспитания. Считалось, что ее воспитательное влияние нельзя заменить ни воспитанием чувства долга, ни страхом наказания.

Н. О. Лосский отмечал, что именно любовь делает воспитателя по-настоящему зорким, позволяет ему узнать «идеальную сущность» ребенка, и в соответствии с этим отыскивать наилучшие способы его воспитания и дисциплинирования. По выражению С. И. Гессена, любовь одухотворяет воспитание. Указывалось также, что в воспитании как семейном, так и общественном важна взаимность любви. Именно на любви воспитанника к своему воспитателю основано педагогическое действие примера.

Большой силой обладает чувство стыда. Его нередко называли «мучительным» чувством, которое при неблагоприятных социально-нравственных условиях может помешать творческому подъему. Моральная ценность стыда определялась тем, что именно через это чувство человек отделяет в себе добро от зла, должное от недолжного. То есть объектом моральной оценки выступает в данном случае личность самого человека, переживающего данное чувство.

В. В. Зеньковский вводил различие «социального» и «индивидуального» стыда. Первый вид стыда переживается ребенком под давлением нравственной традиции в раннем и втором детстве. В интересах нравственного развития ребенка воспитание должно содействовать «пробуждению» индивидуального стыда. Задача эта сложная и часто не решаемая. Способствовать же ее решению будет создание вокруг ребенка нравственно здоровой обстановки.

Это важное замечание имеет отношение и к условиям развития других

нравственных чувств, т. к. им свойственно самопроизвольно оформляться в атмосфере высоконравственных отношений. Никакие специальные педагогические программы не обеспечивают в должной мере решение задачи воспитания нравственных чувств, считали мыслители-педагоги, а меньше всего — назидания, увещевания, запреты.

В трудах И. А. Ильина, С. Л. Франка, Н. О. Лосского совесть рассматривается как особая мистическая душевная сила, данная человеку «от природы». По их мнению, совесть есть «голос Божий» в человеке. В представлении религиозных мыслителей совесть несводима к чувству, эмоциональному переживанию, а есть сложная личностно-мистическая сущность, «поднимающаяся» из глубины души. Обосновывая эту мысль, Н. О. Лосский писал: «Основа совести ... есть начало столь глубинное и столь далекое от скучности земного бытия, что совершенное опознание его в земных условиях невозможно ...» [5. С. 140].

И. А. Ильин, размышлявший о «совестном акте», называл совесть одним из «чудеснейших даров Божиих». Он также считал, что совесть присуща человеку от природы. В соответствии с этим он полагал, что «вряд ли есть на свете человек, который не носил бы в душе своей ее голоса» [4. С. 111]. То есть И. А. Ильин считал, что все люди изначально, от рождения совестливы в том смысле, что им дана возможность осуществлять нравственную оценку своих действий и их результата с позиции идеала. В совести отражается способность осуществлять моральный

самоконтроль, так как ее укоры — это отклик на нравственные ошибки, это сигнал о неблагополучии в нравственном развитии.

Небезынтересны суждения мыслителей-педагогов о том, что представляет собой акт совести. Считалось, что в нем соединены в одно целое аффект — бурное переживание своего нравственного несовершенства, раскаяние и нравственное решение, побуждающее к действию, к нравственной активности. Таким образом, проявление совести — явление эмоционально-волевое, состояние «вдохновенное и целостное». Переживания совестного акта становятся, таким образом, началом нравственного самосовершенствования.

Важность задачи воспитания совестью человека объяснялась тем, что совесть является началом духовной любви, свободы, источником чувства ответственности и справедливости.

Фундаментальные нравственные чувства являются основой для развития других нравственных чувств личности, в частности, чувства патриотизма.

К числу наиболее знаменитых русских философов первой половины XX века, в чьих работах нашла отражение рассматриваемая педагогическая проблема, относится И. А. Ильин (1883–1954 гг.). В числе главных положений его педагогической концепции может рассматриваться его тезис о духовно-нравственном воспитании как гаранте благополучия общества. Такое воспитание должно основываться, прежде всего, на идеях Родины, нации, патриотизма.

Патриотизм, по И. А. Ильину, —

это, прежде всего, чувство. Чувство любви к Родине. Идея Родины предполагает в человеке живое начало духовности. Любовь к Родине есть дело внутренней духовной свободы, духовного самоопределения. Идея Родины, рассуждает Ильин, предполагает в человеке живое начало духовности. Территория, климат, расовая принадлежность и т. д. — все это необходимо Родине, считал Ильин, но сама идея Отечества выше, больше всего этого. Поэтому Родина может существовать и при известных изменениях эмпирических условий. Более того, патриотизм, как чувство любви к Родине, может сложиться и при отсутствии любого из них.

Настоящий патриот, считал Ильин, любит не просто народ, но народ, ведущий духовную жизнь. Философ не допускает возможности называть словом «Родина» народ, духовно разложившийся, «павший и наслаждающийся нечестью». Такой народ — лишь потенция Родины. Истинному патриоту дорога не просто «жизнь народа», пусть даже в довольстве, но именно жизнь подлинно духовная, творческая. Поэтому если он видит, что его народ погряз в сытости и от обилия утратил способность к жизни духовной, то станет делать все, чтобы ее восстановить.

Идеи Родины и патриотизма являются собой идеологическую основу педагогического замысла Ильина, осуществить которую надлежит прежде всего семье, как «первичному лону человеческой культуры». Философ сравнивает семью с живой лабораторией человеческих судеб, подчеркивая

при этом отличие семьи от обычной лаборатории, в которой, как правило, знают, что делают, в то время как в семье очень часто действуют «как придется». Парадокс феномена человека состоит в том, что одно из самых ответственных его призваний — быть отцом и матерью — делается доступным просто при минимальном телесном здоровье и половой зрелости. Вследствие этого, говорит Ильин, утонченнейшее, благороднейшее и ответственнейшее искусство воспитания детей почти всегда недооценивается. К нему и сегодня подходят так, как если бы оно было доступно всякому, кто способен иметь детей. В действительности все обстоит гораздо сложнее, и великое множество личных неудач, болезненных явлений и трагических судеб обусловлено отсутствием подобающего семейного воспитания.

Обратной стороной невоспитанности как социальной беды служит «заболевание», «распад» самой семьи вследствие переживаемого многими духовного кризиса: агрессивности, внутренней несвободы, окаменевшей совести, отсутствия любви к другим людям. В душном воздухе «несоленной, неверной, несчастной» семьи, в атмосфере бездуховного прозябания не может расцвести здоровая детская душа. «Только духовное пламя здорового семейного очага может дать человеческому сердцу накаленный уголь духовности, который будет и греть его, и светить ему в течение всей его дальнейшей жизни» [4. С. 151].

Предназначение семьи состоит не только в формировании в ребенке «духовной личности», но и в передаче из

поколения в поколение духовно-религиозной, национальной и отечественной традиции.

Основная цель воспитания, по Ильину, заключается в получении ребенком доступа ко всем сферам духовного опыта, «...чтобы его нежное и восприимчивое сердце научилось отзываться на все божественное в мире и в людях. Постепенно детской душе должны стать доступны: природа в ее красоте, величии и целесообразности, искусство, дающее нам радость, сочувствие всему страдающему, любовь к ближнему, совестный акт, мужество национального героя и творческая жизнь национального гения» [4. С. 156—157]. Особо значимым в этом ряду он считал переживание ребенком непосредственного молитвенного обращения к Богу.

Из духа семьи, из осмысленного восприятия своих родителей и предков в человеке возникает чувство собственного достоинства — первая основа гражданственности. Семья выступает как первооснова Родины, Отечества, нации, поэтому семейное воспитание должно быть национальным по духу и традициям.

В психологии общепризнанным является тот факт, что развитие нравственных чувств в педагогической практике может происходить двояко: путем опосредованного влияния на эмоциональную сферу (через воздействие на личность в целом) и путем непосредственного воздействия на эмоциональную сферу (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, П. М. Якобсон). Последнее осуществляется с помощью специальных, актуализирующих эмо-

циональную сферу ребенка средств — эмоциональных стимулов.

Под актуализацией эмоциональной сферы следует понимать процесс, в результате которого моральные нормы становятся актуальными, личностно-значимыми для индивида, не только на рациональном, но и на эмоционально-ценностном уровне. Актуализировать эмоциональную сферу — значит создать обстоятельства, при которых обостряется восприятие нравственно-ценной идеи или поступка.

Эмоциональные стимулы как педагогические средства актуализации эмоциональной сферы позволяют практически реализовать принцип единства знаний, чувств и поведения, причем чувства являются стимулирующим и цементирующим началом, активно способствующим формированию и нравственного сознания, и положительных форм поведения. Благодаря эмоциональным стимулам происходит их интериоризация — превращение внешних стимулов во внутренние. А внутренние стимулы способствуют развитию нравственных чувств: от переживания через сознание — к поступку. Отличительным признаком эмоционального стимула, его основной педагогической функцией как внешнего побудителя, является вызываемая им реакция в форме нравственного чувства, могущего стать мотивом поведения личности. Поэтому эмоциональное стимулирование как педагогическая система наиболее эффективно может быть использовано в процессе развития нравственных чувств личности.

Идеи актуализации эмоциональной сферы ребенка в практике нрав-

ственного и патриотического воспитания ясно прослеживаются в творчестве И. А. Ильина.

Воспитание детей, как считал Ильин, есть пробуждение их «бессознательного чувствилища к национальному духовному опыту». Надо сделать так, чтобы все прекрасные предметы, впервые пробуждающие дух ребенка, вызывающие в нем «умиление, восхищение, преклонение, чувство красоты, чувство чести, любознательность, великодушие, жажду подвига», были национальными, русскими. Получив в дошкольном возрасте такой духовный заряд, имея в семье очаг таких настроений, дети станут настоящими представителями своей нации — русскими людьми.

По мнению И. А. Ильина, необходимо обогащать душу и ум ребенка всеми «национальными сокровищами» [4. С. 202—203].

К их числу Ильин относил язык (русский и церковнославянский), молитву, жития святых и героев (как примеры национальной святости и доблести), русскую песню (особенно хоровое пение), национальную сказку, поэзию, многообразие национального искусства, историю, склонность к творческому труду, живой интерес к национальному хозяйству, «волю к русскому богатству как источнику духовной независимости и расцвета русского народа» [4. С. 206—208].

Таким образом, анализ теоретических работ И. А. Ильина позволяет утверждать, что его главным теоретическим и методическим подходом является обращенность к эмоционально-потребностной сфере ребенка с целью

развития и воспитания нравственных чувств как главного условия патриотического воспитания и сердцевины нравственной характеристики всесторонне развитой личности.

Исследование проблем образования и развития педагогической мысли русского зарубежья позволит включить в исторический контекст культу-

ры и педагогики России незаслуженно забытые имена ее крупных мыслителей и организаторов образования русской школы в эмиграции, решения проблем воспитания и социализации молодежи, сделать достоянием педагогики целый пласт идей и концепций, отражавших общечеловеческие, гуманистические и демократические ценности.

Примечания

1. Вышеславцев Б. П. Проблема любви в свете современной психологии // Вестник РСХД. Париж, 1933. № 7—8; 9—10;

2. Гессен С. И. О понятии и цели нравственного образования. // Российское зарубежье: Образование, педагогика, культура. 20—50-е гг. XX в. / Публ. Е. Г. Осовского. Саранск, 1998. С. 159—164.

3. Зеньковский В. В. Психология детства. М., 1996.

4. Ильин И. А. Путь духовного обновления // Собр. соч.: В 10 т. Т. 1. М., 1993. С. 39—285.

5. Лосский Н. О. Условия абсолютного добра: Основы этики. Париж, 1949.

6. Майер Н. В. Основы любви. Берлин, 1925.

ИЗ ОПЫТА РЕГИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ



А. Н. Шевелев

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.

(начало статьи в № 1. 2011)

Данные Санкт-Петербургского социологического научно-исследовательского центра, проводившего в феврале 2010 года социологическое

исследование «Портрет нового учителя для нашей новой школы» (<http://snispb.spb.ru/>), позволяют определить ряд общих тенденций, характеризующих современный опыт ре-

формирования отечественной школы. Сравнительный анализ данных 2008 и 2010 гг. позволяет констатировать снижением общей удовлетворенности состоянием школьного образования очень разнообразной выборки населения Петербурга — с 67 до 61 %. Не наблюдается существенных изменений по сравнению с 2008 г. в оценке населением школы по таким параметрам, как качество преподавания (3,6 из максимальных 5); материально-техническое оснащение школы (3,5), средняя оценка профессионального уровня петербургских учителей (3,7), качество реализуемых школами городских учебных планов (3,4), спортивных занятий (3,6), горячего питания (3,2). Достаточно высока лишь оценка респондентами работы классных руководителей (4,0).

Молодые респонденты, как правило, оценивают петербургскую школу выше, чем пожилые, которым явно свойственен негативный стереотип восприятия по сравнению с той школой, в которой учились они сами. Авторы отчета диагностируют, что «удовлетворенность всеми аспектами условий школьного обучения напрямую коррелирует с уровнем душевного дохода родителей школьников. Дети более обеспеченных петербуржцев пользуются существенно лучшими условиями обучения. Для объяснения этого факта выдвинем следующую гипотезу: среднее образование в городе является формально бесплатным, но по факту подчинено рыночным законам: существуют лидеры рынка общего образования — сильные школы, имеющие высококвалифицированный учительский состав, хорошее материально-техническое оснащение. С дру-

гой стороны, существуют и школы-аутсайдеры» [6. С. 8].

Интересна оценка населением города работы петербургских учителей. Считают, что петербургские учителя работают успешно 52 % родителей (а в группе с доходом свыше 20000 рублей на человека — 78 %). Наиболее востребованные сегодня качества петербургского учителя — любовь к детям (29 %), предметная компетентность (21 %), сдержанность и терпение (18 %), культурность (11 %), индивидуальный подход (11 %), профессионализм (без уточнения), видимо как интегративное качество (28 %). Различия возникают только у респондентов с детьми-школьниками и без них.

Примечательно то, что 50 % респондентов считают, что школе нужны специалисты в отдельных отраслях знаний (без педагогического образования), однако 49,3 % придерживаются противоположной позиции. При этом лишь 1 % горожан знает подробно президентскую инициативу «Наша новая школа» и еще 11 % что-то об этом слышали.

Все вышеизложенное позволяет интерпретировать результаты исследований петербургского учительства в прогностическом аспекте.

По мнению С. Г. Вершловского, одного из наиболее авторитетных специалистов, изучающего социокультурные реалии современного российского учительства прежде всего на петербургском социологическом материале, эту профессиональную группу «можно рассматривать в нескольких аспектах:

— как социально-профессиональную группу, призванную удовлетворять потребности общества в под-

готовке подрастающего поколения к выполнению социально-профессиональных ролей (социальная миссия);

- как хранителя и «передатчика» культуры, обеспечивающего приобщение молодых людей на разных этапах образования к ценностям культуры (антропологическая миссия);

- как профессиональное сообщество, развивающее индивидуальные способности каждого субъекта образования, содействующее саморазвитию и позитивной самореализации личности, в том числе и учителя (социально-психологическая миссия)» [3. С. 12].

На личностном уровне эти аспекты проявляются в тройной психологической нагрузке, создаваемой тройственностью социальных ролей учительства:

- учитель как государственный служащий, выполняющий социальный заказ общества, формализуемый государством;

- учитель как гражданин, интеллигент, призванный говорить правду взрослеющим людям;

- учитель как обычный представитель российского социума, несущий на себе все тяготы современной российской жизни.

Противоречивая взаимосвязь этих ролей и становится проблемой гражданского, профессионального и личностного самоопределения учителя.

Среди наиболее действенных факторов, влияние которых определяет положение современного российского учительства, можно выделить следующие:

1. Государственную образовательную политику, ее внятность, поддержку ее учителями, приоритетность подготовки и статуса учительства в

контексте образовательного реформирования.

2. Сравнительный анализ подготовки, повышения квалификации и особенностей профессиональной деятельности педагога в разных странах как источник формирования государственной политики в отношении учительства.

3. Тенденции развития теоретической педагогики и ее смежных сфер по направлению педагогического образования, которые определяют меняющиеся идеалы, компоненты профессиограмм, перечни компетентностей, прогнозы изменений отечественного учительства как перспективу.

4. Реальный профессиональный потенциал современного учительства, выраженный в его педагогическом опыте, профессиональных достижениях, инновационной деятельности, который должен становиться приоритетным объектом научного изучения не в меньшей степени, нежели научно-нормативные требования к современной профессиональной деятельности учителя.

5. Наконец, традиции российского учительства как наименее учитываемый фактор, на самом деле имеющий ничуть не меньшее значение в развитии современного учительства.

Под традициями российского учительства понимаются исторически сформировавшиеся долговременные тенденции, свойственные данной профессиональной группе. Традиции российского учительства можно условно подразделить на традиции педагогического (базового и постдипломного) образования и традиции собственно профессиональной деятельности российского учительского сообщества.

К первой группе можно отнести:

- тенденции разнообразия или унификации маршрутов педагогического образования, определявшиеся разнообразием типологии и видологии школ в разные исторические периоды;
- ориентацию на количественные (массовизация учительства как профессии) или качественные характеристики в подготовке учителей;
- тенденции приоритета университетского или специального вариантов высшего или среднего педагогического образования в педвузах и педучилищах;
- развитие постдипломного образования учителей за счет общественно-педагогической инициативы или жесткого государственного регулирования системы повышения педагогической квалификации.

Ко второй группе традиций профессиональной деятельности российского учительства могут быть отнесены:

- предметоцентризм, ориентация на работу в парадигме академической школы учебы и, одновременно, нравственного, воспитывающего эталона для молодежи, часто определяющего и сегодня профессиональное самосознание учителей («учительская миссия»);
- восприятие учителя как «человека государства», его служащего, почти чиновника, обязанного трудиться в режиме четкой государственной регламентации и контроля;
- традиция учительского социального служения, определявшего престиж в обществе учительской профессии, отнесение учительства к наиболее культурной элите и общественно активной части отечественной интеллигенции при постепенном исто-

рическом превращении учительства в одну из наиболее массовых профессий с понижением этой активности, что несомненно повлияло как на педагогический авторитет, так и на социальный статус учителя;

- традиция своеобразного профессионального «энциклопедизма» российского учителя, когда даже «компетентностная профессиограмма» в новых стандартах педагогического образования воспроизводит явно невыполнимое для одного человека число профессиональных функций, а вопрос о дифференциации функционала учителя всерьез даже не ставится.

Говоря о традициях российского учительства можно сделать вывод о том, что **XX век в его истории стал** периодом превращения учительской профессии в массовую, повлек неизбежную дегуманизацию учительской профессии. Снижение ее ценности в обществе, «изгнание» учительства из спектра отечественных культурных элит представляется исторически неизбежным явлением, а не результатом политических ошибок, недооценки профессии или бюрократического равнодушия к учителям и их проблемам. Но для смягчения негативных последствий этих объективных тенденций, для «реабилитации» учительства в начале **XXI века потребуются как** социальные меры (зарплата, карьера, пенсионное обеспечение), так и непрерывная психологическая подпитка учителя в осознании своей высокой профессиональной миссии, ощущении радости от творчества и принадлежности к мощной и защищающей профессиональной корпорации.

Современные тенденции развития образовательной политики государства

связаны с серьезным запаздыванием реформы педагогического образования в последние 20 лет. Отразившись на российском учительском сообществе, это сделало неизбежным опору на педагогов среднего и старшего возраста, привело к усилению проблемы профессионального воспроизводства учительства. В Петербурге, по данным Комитета по образованию, 2010 г. 58 % работающих учителей принадлежали к возрастной группе свыше 45 лет. В среднем конкурс в петербургские педагогические вузы составил 2,2 человека на место, а средняя планка ЕГЭ — 63 балла (что является достаточно высоким баллом). Но количество выпускников, пришедших и остающихся работать в системе образования, остается неизменно низким. Решить эту проблему за счет перевода подготовки учителей в классические университеты, ссылаясь на опыт западных стран, вряд ли возможно, если сохранять зарплату молодому специалисту, пришедшему работать в петербургскую (!) школу на уровне 5—10 тысяч рублей (учитывая возможности рынка труда и социальные стереотипы крупного города). Еще более острой по сравнению со школой остается в Петербурге проблема кадрового обеспечения системы дошкольного образования.

Вместе с тем, петербургская школа в последние годы с гордостью констатирует почти полное отсутствие учительских вакансий, усредненные показатели учительской зарплаты по городу растут из года в год и составляют около 20—25 тысяч рублей. Вроде бы и немало, если не учитывать, что эту зарплату учителя получают отнюдь не за ставку, увеличивают учебную на-

грузку, что, конечно, не может не сказываться на качестве преподавания.

В данном контексте следует обратить внимание на следующую статистику: из 108 тысяч работающих сегодня петербургских педагогов примерно 3,5—5,5 тысяч не проходили профессиональную аттестацию (Н. А. Занченко). Новый вариант аттестации педагогов Петербурга с 2011 г., по замыслу Комитета по образованию, предполагает, что высшую категорию учитель сможет получить только в результате собеседования с городской комиссией экспертов по защите своего портфолио и посещения экспертами открытых занятий соискателя. Все категории учитель должен будет раз в пять лет подтверждать в районной или городской комиссии на основании ответов на тест, либо экзаменационной процедуры по разработке развернутого плана урока по предложенной комиссией теме или по решению ситуационных педагогических задач из предложенного комиссией кейса.

Критерии новой аттестации учителей включают применимость и возможность тиражирования их педагогического опыта, высокие результаты учеников. Особое внимание обращается на участие учителей в конкурсе профессиональных достижений. Важным видится не только сам факт победы в таком конкурсе, но и его продолжение, предполагающее проведение мастер-классов, обучение молодых педагогов на курсах повышения квалификации, прохождение стажировок у победителей конкурса, возрождение советской системы учительского наставничества.

Большое значение придается уровню подготовки учителя в пред-

метной области содержания образования. Последние годы (2008–2009) показали, что слабые результаты петербургских учащихся, показанные в рамках ЕГЭ по ряду предметов, во многом связаны со слабой предметной подготовкой самих учителей. По данным петербургского Регионального центра оценки качества и мониторинга образования (РЦОКО), низкий вероятный балл по своему предмету на материалах ЕГЭ (46–53 балла) показали 12 % учителей, 56 % вообще не открывали версию ЕГЭ, многие не знакомы с последними научными достижениями по своему предмету, так как большинство изучало его 20–30 лет назад.

В новую систему аттестации учителей будут, вероятно, введены процедуры, обеспечивающие сглаживание свойственных современному учительству негативных тенденций — патернализм сознания (государство, общество, семья, ученики нам должны), низкий социальный оптимизм, недостаточный уровень инновационной культуры.

Все вышесказанное должно не только повысить качество учительского сообщества, но и обеспечить государственный контроль над ним.

Без ответа остаются по-прежнему два вопроса. Насколько реально будет стимулировать учителя разница в заработной плате, карьерных перспективах, функционале и условиях профессиональной деятельности аттестованных по новым правилам учителей? Если такая разница будет незначительной (например, в одну тысячу рублей), то в реальности можно получить бюрократизированную, формальную и не повышающую реальное качество работы учителя процедуру,

которая приведет лишь к росту социально-психологического напряжения и без того перегруженного бумажными и электронными отчетами учительства, к оттоку из профессии, к возможной коррупции в этой области.

Второй вопрос касается того, насколько новые аттестационные процедуры позволят качественно обновить учительский корпус. Уход из школ учителей пенсионного и предпенсионного возраста, на которых сейчас, как это ни печально, держится система образования, раздраженных новыми правилами обязательной аттестации, в условиях откровенной неясности источников, из которых эти кадры можно будет заменить, способен привести к непредсказуемым последствиям. С другой стороны, администрация школ, статус которых будет определяться в том числе и количеством педагогов высшей и первой категорий, вынуждена будет усилить нажим на педагогов с требованием проходить аттестационные процедуры по новым требованиям. Проблема смены поколений российского учительства назревала давно, но решается она не столько контролем и аттестацией, сколько наличием или отсутствием поколения по-новому подготовленных учителей, идущих на смену уходящему поколению профессионалов.

Эти свойственные петербургским учителям проблемные тенденции дополняются данными пяти опросов учителей России, проводившихся лабораторией В. С. Собкина (РАО) в 1988, 1991, 1994, 2003, 2008 годах и имевших целью выявить динамику особенностей самосознания себя учителями в профессии и социальном окружении.

Приведем лишь несколько наиболее ярких выявленных тенденций. Количество учителей, считающих, что российская школа пребывает в кризисе за прошедшие 20 лет резко упало с 72 % в 1988 г. до 18 % в 2008 г. Количество педагогов, уверенных в успешности своей профессиональной деятельности наоборот возросло с 42 до 70 %. Таким образом, во временной динамике наблюдается произошедшая за 20 лет стабилизация в отношении основной части учительства к проблемам образования. Является это лишь результатом приспособления учителей к сложившейся в образовании ситуации или эти данные можно трактовать как предпосылку ослабления инновационного, креативного потенциала учительства, когда осознание кризиса становится отправной точкой его преодоления?

Современное учительство России представляет основные проблемы школьного образования в виде своеобразного рейтинга, где на первом месте стоит низкий престиж учительской профессии, затем следуют бюрократизация образования, общее положение в стране, изменения в учащейся молодежи, пониженная мотивация на учебу, общее снижение ценности образования.

Серьезное изменение претерпело за 20 лет мнение учителей о главном качестве выпускника школы. Доминировавшая в 1988 году цель-результат «хороший специалист-профессионал», разделявшаяся 67 % респондентов, ныне находит поддержку лишь у 32 % учителей. Данный факт можно объяснить тем, что за прошедший период учительство, столкнувшись с реалиями глобализации и

социальной мобильности, стало осознать, что формула «одна жизнь — одна профессия» в современных условиях уже не работает, что жизнь не ограничивается только успешной профессиональной карьерой, что задачей общеобразовательной школы является развитие общих способностей и качеств личности выпускника, а не подготовка его к профессиональному образованию.

В то же время, мнение опрошенных учителей на вопрос «Что должна давать детям современная школа?» за последние два десятилетия существенно не изменилось. В рейтинге первые места по-прежнему занимают прочные знания и развитые школой способности учеников. Третье место в опросе 2008 г. заняло приобретение социального опыта. Эта позиция потеснила освоение культуры (третье место в опросе 1988 г.). Далее на пятом и шестом местах респонденты поставили подготовку к вузу и обретение учащимися гражданской позиции. Последний факт представляется социально симптоматичным и в какой-то степени демонстрирующим оппозиционность учительства государству, проявляющуюся как реакция на отказ государства принимать на себя ответственность за решения этой социально-педагогической задачи.

По мнению российских учителей, современная школа не создает условий для освоения экономического, юридического, эстетического (!) и валеологического компонентов в содержании образования. Только 30 % респондентов считает, что школа дает достаточное количество знаний в целом. Интерпретировать эти данные можно двояко. С одной стороны, сохраняется

приверженность большинства учителей пресловутым ЗУНам, с другой, в учительстве наблюдается растущее осознание важности необходимых в современной жизни прикладных, применимых знаний (экономика, право, здоровый образ жизни).

Наконец, главными направлениями совершенствования педагогического процесса в современной школе учителя считают: внедрение ИКТ (50 %), введение разноуровневого (46 %) и дифференцированного обучения (42 %), индивидуальных образовательных маршрутов (32 %). Таким образом, можно говорить о том, что в отечественном учительстве за прошедшее двадцатилетие произошел существенный отход от парадигмы массовой, унифицирующей личность ученика школы. Объяснить этот факт можно как успехом долговременной политики по гуманизации отечественного школьного образования, так и объективными реалиями информатизации образования как процесса, способного произвести своеобразную «педагогическую революцию», «единственно подлинную инновацию» (в трактовке А. С. Хуторского), то есть прорыв от массовой школы к школе индивидуального развития каждого учащегося.

Все выявленные тенденции вероятно можно экстраполировать и на современное петербургское учительство, дополнив их региональными данными, отраженными в последних исследованиях С. Г. Вершловского и М. Д. Матюшкиной. По их мнению, наиболее важные проблемы, которые вскрываются при попытке определить профессиональную позицию современного петербургского педагога, связаны с целым их комплексом.

Во-первых, это трудность личного, профессионального и гражданского самоопределения современного учителя. В сегодняшних условиях все более острой становится проблема развития концептуального «Я» педагога, осознания им современной социокультурной и образовательной ситуации, осознания себя как личности, а только затем как специалиста, профессионала.

Во-вторых, это трудность освоения (а порой и неприятия) основной массой педагогов популярных с конца 1980-х гг. идей, выражавших устремления гуманистически настроенной части педагогической общественности (педагогика сотрудничества, коллективной творческой деятельности, разностороннее, а не всестороннее развитие личности ученика, демократизация образования и педагогики).

В-третьих, это сохраняющаяся невидность для учительства государственной образовательной политики и, как результат, неоднозначность и отстраненность учителей города от общегосударственных действий (ЕГЭ, профильного обучения, информатизации образования, новых образовательных стандартов, нового проекта Закона об образовании), что предопределяет в целом недостаточную готовность учителей к работе «по-новому».

В-четвертых, это проблема конкуренции со школой современного информационного общества, породившей другой тип учащихся с их иным отношением к учителю, уже не столько как носителю знаний, сколько социально привлекательной личности с ее способностью прийти на помощь молодому человеку в его личном самоопределении. Размер заработной платы при-

мо не определяет способность учителя стать Воспитателем в самом высоком смысле этого слова, а потребность учащих в неформальных контактах с учителем наталкивается чаще всего на его «ролевое» восприятие себя, когда значительная часть учителей не в состоянии научить детей чему-либо за пределами своего предмета.

В исследовании «Выпускник—2009» 52 % респондентов жалуются, что среди учителей мало тех, кто поощряет в учениках независимое мнение, только 14 % опрошенных выпускников полагают, что отметки не определяют отношение к ним учителей. К числу трудностей, с которыми часто приходилось сталкиваться, 26 % респондентов отнесли скучные и неинтересные уроки.

По мнению С. Г. Вершловского, на современном петербургском педагогическом поле действуют три группы учителей, три их типа — «педагогический чиновник», реализующий государственный образовательный норматив, эффективный «продавец образовательных услуг», достигающий результата, интересующего не столько учащегося, сколько родителей, и, наконец, педагог-гуманист, раскрывающий потенциал ребенка за счет своего профессионализма, инициативы и осознания профессиональной ответственности.

От каких же факторов сегодня зависит осознание учителем своей миссии? Большинство респондентов в той или иной мере связывают изменение социального статуса учителя только с деятельностью государственных структур разного уровня (федеральных, региональных), сохраняя свойственный отечественному учительству

государственный патернализм. При этом, ни один из респондентов не снял с себя личную ответственность за собственную профессиональную самореализацию, осознавая главную личностную специфику учительской профессии.

Наконец, большое значение в мнении учителей играет то образовательное учреждение, в котором учитель осуществляет свою профессиональную деятельность. Слаженность и согласованность действий педагогического коллектива, поддержка достижений и авансирование успехов, формирующих у учителей чувство собственной социальной значимости, материальное стимулирование достижений, включенность коллектива в разработку и реализацию концептуальных документов развития школы, совместное (внутрифирменное) повышение квалификации коллектива — те рычаги, которые, по мнению респондентов, способны стимулировать профессиональное сознание и развитие современного петербургского учителя.

Таким образом, в настоящее время важнейшими источниками повышения качества профессиональной деятельности учителя выступают как ресурсы развития самого образовательного учреждения, позволяющие педагогам реализовать свои профессиональные способности и интересы, так и личная увлеченность педагогической деятельностью, как одно из важных проявлений полноты жизни.

Показатели «качества педагогического труда» могут быть условно разделены на:

— квалификационные (образование, стаж, разряд, повышение ква-

лификации, владение педагогическими технологиями);

- показатели-условия работы педагогов, определяющие «КПД» педагогического труда (нагрузка, оплата труда, материально-техническое и методическое обеспечение школ, их вид, местоположение и социальное окружение городской или сельской школы);

- показатели-смыслы, интериоризованные педагогом как профессиональная позиция (осознание своих слабых и сильных сторон, способность встать на позицию ученика, внутреннее принятие современных изменений в образовании).

Выборочные опросы петербургских учителей за последние два года, проводимые в рамках работы кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, показали, что как позитивные тенденции большинством респондентов оцениваются стабилизация материального положения, улучшение материально-технического оснащения школ и рост ИКТ-компетентности учителей, конкурсное движение для развития интеллектуально-творческого потенциала педагога. Как ведущие негативные тенденции учителями города констатируются слабая подготовленность к воспитательной и инновационной деятельности, недостаточная способность учителя к мировоззренческой деятельности (как личная и профессиональная проблема), непонимание современных изменений в образовании.

Таким образом, новый учитель для новой школы должен быть среди социальных инноваторов (у нас сегодня инновации стереотипно связываются

только с прикладными достижениями в экономике за счет естественных наук), ощущать свой успех как успех всего общества, а себя отнюдь не в качестве «последнего рубежа обороны на фронте культуры». Поэтому инновационная культура современного учителя становится важнейшим (вероятно, самым важным) критерием обновления школы. Является ли современный петербургский учитель подлинным инноватором и, если нет, то почему он не хочет им становиться?

«Инновационная деятельность — преобразование результатов научной деятельности в новый или усовершенствованный продукт, реализуемый на рынке или в собственной деятельности, а также связанные с этим дополнительные исследования и научные разработки» (гlossарий новой редакции Федеральных государственных образовательных стандартов начального школьного образования). Исходя из этого определения, очевидно, что научная разработка является первичной для инновационной педагогической деятельности относительно ее внедрения в школьную практику, хотя такое внедрение способно стимулировать новые исследования и эксперименты.

Анализ достаточно большого массива работ, отражающих инновационный опыт петербургской школы и ее учителей за последнее десятилетие и изданных в СПбАППО показывает, что отраженные там под наименованием «инновационная деятельность» результаты не подходят под вышеуказанное определение и являются практическими наработками, созданными самими школами или научными коллективами независимо друг от друга. Эти издания показывают достаточно слабое влияние

педагогической науки на практику и являются, скорее, достаточно добротными самопрезентациями достижений — научных или практических.

По данным московского исследователя Е. В. Воронцовой, резкий всплеск числа городских экспериментальных площадок среди московских школ пришелся на 2005—2006 гг. Аналогичную ситуацию показала и система образования Петербурга, когда из 720 школ города не менее 400 заявлялись как школы, ведущие систематическую инновационную деятельность по разным направлениям. Не быть инновационной школой почти автоматически означало принадлежать к школам-аутсайдерам со всеми вытекающими имиджевыми и административными для них последствиями. Участие школы в Приоритетном национальном проекте «Образование» как одно из условий ставило наличие развитой системы инновационной деятельности. Неудивительно, что школы стали стремительно ее «развивать». Анализ основных направлений инновационной работы в школах Петербурга показал в этот же период своеобразную формулу успешной школы и включал работу с педагогическими кадрами, эффективное управление инновационной деятельностью, переход на новую систему оплаты труда. Задаваемые органами управления образованием «актуальные направления» инноватики дублировались образовательными учреждениями с завидной исполнительностью директив. Но соответствие этих направлений программе развития каждой конкретной школы, ее потребностям и потенциалу представляется достаточно сомнительным,

как и сам подход к такой организации инновационной работы.

Можно сделать вывод о том, что основная часть современных петербургских педагогических инноваций (то есть того, что ими называется) фактически была связана либо с изменением условий развития системы образования (финансовых, кадровых, нормативно-организационных), либо с внедрением новых педагогических технологий в учебный процесс, но не с глубинными, сущностными изменениями самой городской системы образования.

Сравнительный анализ исторического развития систем образования России и ведущих западных стран (США, Великобритания, Германия, Франция, Япония) позволяет констатировать сформировавшиеся на сегодняшний день 6—7 явных и принципиальных различий, которые могут составить инновационное поле для поиска в российской школе. Среди них:

— несколько уровней получаемого базового педагогического образования, соответственно несколько вариантов диплома о высшем педагогическом образовании, которые дают школьной администрации дифференцировать учительский функционал, создавать естественную кадровую конкуренцию и проводить отбор наиболее подготовленных работников, осуществлять дифференцированное материальное стимулирование учительского труда;

— акцент в системе педагогического образования на практическую подготовку будущего учителя к работе, а не на теоретический багаж, включая систему референдиата, когда получение диплома об образовании связывается не столько со сдачей экзаменов и

защитой квалификационной работы, сколько с успешной послевузовской стажировкой молодого специалиста в школе, где он доказывает, что полученные знания и компетенции реально применимы, и школа получает подготовленного специалиста;

— достаточно высокий социальный статус учительской профессии, выражающийся в возможности реализовывать карьерный рост за счет освоения учителем по собственной инициативе (и за свой счет) новых профессиональных компетенций, увеличивающих статус педагога и его заработную плату, наличие конкуренции в педагогической профессии;

— дифференцированный функционал учителя как тенденция, когда педагог-исследователь, аналитик, диагност, воспитатель, предметник, психолог, тьютор, координатор проектов, социальный педагог, валеолог, коррекционист, организатор дополнительного образования, управленец становятся компетенциями, приобретаемыми самим педагогом дополнительно к основному профессиональному образованию. Отечественные попытки подготовить в системе педагогического образования специалиста максимально широкого профиля, да еще и «человека культуры» с активной гражданской позицией и, при этом, социально успешного представляются утопией.

Эти отличия можно рассматривать как стержневые направления развития школьного образования в XXI в., которые придется осваивать и нам. При этом надлежит помнить и об интеграционных тенденциях, осознаваемых

современными теоретиками западной педагогики. Парадигмы школы учебы, школы социализации (подготовки к жизни), гуманистической школы (индивидуального развития личности) и школы воспитания гражданственности в виде существующих на Западе альтернативных школ дают возможность рассматривать систему образования в разнообразных парадигмальных курсах:

- обучения или воспитания;
- элитного или массового образования;
- образования стандартизированного или индивидуализированного;
- академического или практически применимого образования;
- компетентного (что умеет) или мировоззренческого (что осознает и как принимает решения) образования.

Но общим принципом построения западных систем образования остается принцип их разнообразия, в то время как принципом-традицией российской школы при всех декларациях об отказе от него остается принцип единства и централизации управления школой. Инновационная деятельность в таких условиях приобретает в России специфические особенности.

Автору представляется, что сегодня в петербургском школьном образовании сформировалось сложное терминологическое поле, включающее категории педагогических опыта, инноватики, достижений, которые требуют смыслового разведения, представленного в виде следующей таблицы:

Педагогические достижения — презентуются	Педагогическая инноватика (передовой педагогический опыт) — осваивается	Педагогический опыт — осмысливается
— официальное признание, одобрение, стимулирование (формы — конкурсы, гранты, премии, публикации, известность, тиражирование); — чаще носят индивидуальный характер, отсюда трудность управления, стимулирования; — актуальность, новизна, значимость личная, но более важная не для самого педагога, а для его образовательного окружения (школы, района, города, страны); — констатация имеющегося потенциала относительно предыдущего состояния, то есть промежуточный характер; — целью выступают либо реализованный план профессионального роста самого педагога, либо выявление педагогической элиты при демонстрации достижений	— официальная поддержка узаконенных и формализованных новшеств, которые должны привести в перспективе к новому качеству образования; — массовое вовлечение в них педагогов, учреждений благодаря административному ресурсу и широкому заданному полю исследований; — идеологическая обоснованность инноваций как приоритетов развития (предполагаемая степень сопротивляемости новому); — актуальность, новизна, значимость определяются вне личности самого педагога (осознавшие и те, кто будет вовлечен извне); — не констатация наличного состояния, а перспективный план управляемого развития (идеал, к которому должны прийти со временем все, управляемость образования как системы); — возможен фрагментарный характер, узость как соответствие заданным инновационным параметрам	— багаж, накопленный за всю профессиональную деятельность во всех ее сферах, поэтому опыт всегда широкого диапазона; — противоречивая коррекция педагогической теории, государственной образовательной политики; — это общественно-педагогическая составляющая учительского сообщества; — это коллективная традиция профессиональной деятельности; — это инструмент личной рефлексии над производимыми в образовании изменениями (что мне подсказывает мой опыт и здравый смысл); — опыт не нуждается в тиражировании, демонстрации, он — личный капитал; — осмысливается не всегда, не всегда систематизируется, но всегда имеется

Таким образом, фактически сложилось следующее разделение смыслов, вкладываемых в указанные категории. Педагогический опыт — по-разному осознаваемый и систематизированный профессиональный «багаж» педагога во всех сферах его деятельности, позволяющий ему самоопределяться в условиях меняющегося образования. Инновации — задаваемые

и официально обоснованные приоритеты развития образования как массовый стандарт профессиональной компетентности современного педагога, определяющий его соответствие требованиям развития системы образования, инструмент управления развитием. Педагогические достижения — формализованные и организованные формы демонстрации профессиональ-

ного роста педагога, значимые как для него самого, так и для образовательного сообщества, и возникающие на стыке опыта и инноватики как управляемого развития образования. Стимулирование, обобщение, сопровождение, тиражирование — общие этапы работы с опытом, инновациями, достижениями, которые дают различный эффект.

В заключение хотелось бы подвести некоторые итоги в виде трех выводов.

От заклинательного повторения слова «инновации» и его производных учитель по приказу инноватором не станет. Для этого нужно создавать условия, среди которых естественность инноваций, а не мода на них или погоня за статусом, связь инноватики с педагогической наукой, инновационная работа в щадящем, а не авральном режиме бюрократической отчетности, работа со всем коллективом, даже с неудобной его частью, а не только с отдельными активными педагогами.

Любые действия в отношении учительства, его качества, воспроиз-

водства связаны сегодня с разрешением проблемы соотношения «стимулы — трудозатраты — функционал». Этим будет определяться в дальнейшем и популярность педагогического образования (неважно, в специальном или университетском его вариантах), и приход в школы нового поколения педагогов (которых, конечно, необходимо готовить по-новому), и приращение качества работы действующих педагогов.

Наконец, успех любых начинаний в сфере образования по-прежнему связан с их поддержкой или отторжением (не обязательно явным) учительским сообществом. Без превращения учителей в союзников этих начинаний, без сложной и кропотливой работы по их убеждению, рассчитывать на эффект вряд ли оправдано (если, конечно, не считать успехом хорошо отрепетированный отчет или рассматривать всех учителей как исключительно ретроградную группу, огульно не принимающую любые новшества).

Примечания

1. Профессиональная деятельность молодого учителя / Под ред. С. Г. Вершловского, Л. Н. Лесохиной. М.: Педагогика, 1982. 145 с.
2. Собкин В. С., Писарский П. С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. М., 1992.
3. Учитель: крупным планом. Социально-педагогические проблемы учительской деятельности. Под ред. С. Г. Вершловского. СПб., 1994.
4. Борисова Л. Г. Социальное качество профессиональной группы (на примере российского учительства 60–90-х годов). Новосибирск, 1993.

5. Тумалев В. В. Учительство в ситуации социально-политических перемен. Ч. 1–5. СПб.: Изд-во Санкт-Петербург. ун-та экономики и финансов, 1995.
6. Отчет по результатам социологического исследования Санкт-Петербургского социологического научно-исследовательского центра, проводившегося в феврале 2010 года по заказу Комитета по печати и взаимодействию со СМИ на тему «Портрет нового учителя для нашей новой школы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://snisph.spb.ru/>.

А. А. Шелягова



ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТАВРИЧЕСКОГО ГУБЕРНСКОГО ЗЕМСТВА ПО РАЗВИТИЮ ВОЕННОГО ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КРЫМА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

В статье на основе документов Таврического губернского земского собрания, уездных земских собраний и городских дум Крымского региона анализируется административная деятельность Таврического земства по подготовке открытия военной гимназии в Крыму (в 70–80-е годы XIX в.).

Ключевые слова: Крымский регион, гимназическое образование, военное образование, военные гимназии.

A. A. Shelyagova

ACTIVITY OF TAVRIA PROVINCE ZEMSTVO FOR DEVELOPING HIGH SCHOOL MILITARY TRAINING IN THE CRIMEA IN THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY

On the basis of the documents of Tavria province zemstvo council, county councils and city dumas of the Crimea region the author analysis administrative activity of Tavria zemstvo for preparing the opening of military high school in the Crimea (1879s-1880s).

Key words: The Crimea region, high school education, military training, military high schools.

Глобальные политические, экономические и социокультурные изменения, происходящие в конце XX — начале XXI столетия, обусловили изменения в системах образования. Затронуло это и систему военного образования, основной целью которого, считает П. И. Антипин, является военно-профессиональное развитие личности. «Сегодня, — отмечает ис-

следовательно, — общество, государство должны, наконец, понять, что экономия на образовании оборачивается нищетой, на военном образовании — поражением. Государство, экономящее на образовании, обречено вечно догонять» [1. С. 31]. Вместе с тем система военного образования имеет большой исторический опыт, а ее развитие — давние образовательные традиции.

Таким образом, современный интерес исследователей к опыту прошлого, традициям военного образования, и, в частности, военного гимназического, вполне закономерен.

Проблема организации и становления системы военного образования в исторической ретроспективе является чрезвычайно актуальной для современной политической и военной истории любого государства. В истории образования России известны работы И. П. Жерве, В. Н. Строева, Ф. Ласковского, С. В. Рождественского, в которых представлен ретроспективный анализ становления военного образования российского государства. Историко-педагогический аспект становления военного образования раскрыт в работах Н. И. Алпатова, П. И. Антипина, А. В. Барабанщикова, А. П. Барбасова, Л. Г. Бескровного, Ю. А. Глушко, Н. А. Морозова, А. А. Колесникова, А. М. Новикова, В. Д. Самойлова.

Вместе с тем региональные особенности данной проблемы практически не исследованы, примером тому может служить деятельность Таврического уездного земства по развитию военного гимназического образования Крыма во второй половине XIX века. Нам известно лишь незначительное количество публикаций по вопросам открытия военной гимназии в дореволюционном Крыму [4]. В большинстве своем мы имеем дело с ходатайствами, отношениями, отзывами, материалами заседаний Таврического губернского земского собрания, уездных земских собраний и городских дум, а также

переписка Таврического губернатора с главным управлением военно-учебных заведений. Таким образом, настоящее исследование является одной из немногих попыток изучить административную деятельность Таврического губернского земства по развитию военного гимназического образования в конце XIX века в Крыму, который являлся составной частью Российской империи.

Развитие военного образования России, состояние теории и практики подготовки специалистов военной школы в XIX — начале XX вв. определялись не только необходимостью проведения военных реформ, но и существующей системой подготовки военных кадров, основу которой в первой половине XIX века составляли кадетские корпуса и военные академии. Система военного образования в России включала в себя и ряд других учебных заведений, оказывающих значительное влияние на ее содержание: университеты, институты, лицеи, военные гимназии и другие гражданские учебные заведения. Имеющиеся военно-учебные заведения не могли обеспечить армию и флот нужным количеством молодых офицеров, да и качество их подготовки было невысоким. Правительство Николая I мало заботилось об умственном образовании офицерских кадров и, напуганное декабристами, стремилось ограничить возможности умственного и духовного развития будущих профессиональных военных.

Крымская война показала явные преимущества постоянной армии, ее создание определяло главный вектор

военных реформ XIX века, что естественно вызвало необходимость пересмотра всей системы военного обучения [3. С. 284]. В период демократического подъема 60-х гг. XIX в., в рамках общей реформы народного образования в России начался процесс преобразования системы военного обучения и воспитания. «Нет сомнения, что потребность коренной реформы военно-учебных заведений, а в частности кадетских корпусов, действительно, являлась вполне назревшей ... Военное искусство, подвигаясь вперед быстрыми шагами, делало много из старых принципов стратегии отжившим и ненужным, и сама жизнь требовала внесения некоторых новых начал в отживавшие старые формы» [14. С. 10]. По инициативе военного министра генерал-адъютанта Д. А. Милютин с 1864 г. начинается процесс преобразования общих классов кадетских корпусов в военные гимназии, которые находились в ведении Военного министерства. В этом же году Александром II были утверждены основные положения реформы военно-учебных заведений.

По новому «Положению» на базе кадетских корпусов создавались:

1) двухгодичные военные училища для специальной военной подготовки — военные прогимназии (их курс обучения соответствовал курсу уездных училищ);

2) юнкерские училища, где выпускники прогимназий обучались в течение двух лет и производились в младший офицерский чин;

3) военные гимназии с семилетним курсом обучения.

Число воспитанников военных гимназий в 70-х гг. постоянно увеличивалось главным образом за счет своекоштных (плативших 250 руб. в год), в результате чего доля выпускников военных гимназий среди юнкеров военных училищ, составлявшая в 1871 г. около половины, в 1879 г. выросла до 75 %. Ежегодное число воспитанников доходило в среднем до 5,4 тысяч человек.

В 1880 г. в России насчитывалось 18 военных гимназий и 8 прогимназий, которые являлись особыми типами учебного заведения. Следует отметить, что во многих из них использовались прогрессивные методы обучения, а учителями были такие известные деятели народного образования как Д. Д. Семенов, А. Я. Герд, Н. Ф. Бунаков, П. Ф. Лесгафт и др.

Военные гимназии давали воспитанникам общее образование, основы светского воспитания и одновременно военную подготовку. Как правило, это были закрытые учебные заведения, и набор учащихся осуществлялся из сыновей потомственных дворян, офицеров и чиновников военного ведомства в возрасте от 10 до 17 лет, т. е. из привилегированных сословий. Военные гимназии должны были подготовить «преданных и усердных слуг Государю и Отечеству», воспитать религиозных и честных людей для общества и семьи. Наряду с нравственным совершенствованием большое внимание уделялось физическому развитию будущих воинов, воспитанию людей, имеющих известный светский лоск и благоприличие. В гимназии необходимо было внушать гимназистам «патриотические чувства,

верное понимание государственных принципов страны, семейные и общественные добродетели, благородство души, чистоту нравов и твердость характера» [3. С. 278—279]. В сборнике «Столетие Военного министерства» отмечалось, что общей целью военного воспитания является: «Нравственная и умственная дисциплина, сознание долга и чувство законности, любовь и безграничная преданность престолу и Отечеству и религиозно-нравственные стимулы жизни» [14].

В военных гимназиях преобладало общеобразовательное направление подготовки воспитанников. Предметы преподавания были почти те же, что и в классических гимназиях: Закон Божий, русский и иностранные языки (французский и немецкий), география, естественная история, физика, космография, чистописание, рисование, не было только древних языков и в меньшем объеме преподавалась математика и история. Из военных предметов, изучаемых в кадетских корпусах, были заимствованы гимнастика и обучение фронту. В военных гимназиях было ограничено чрезмерное увлечение строевой подготовкой в ущерб классным теоретическим занятиям. С 1869 г. в военных гимназиях было введено обязательное обучение танцам, целью которых являлось развитие эстетического вкуса воспитанников, плавности и ритмичности движений. Обучение танцам позволяло будущему офицеру принимать участие в общественных развлечениях, балах, торжественных актах.

Учебный курс разделялся на так называемый элементарный и система-

тический: только после того, как гимназисты усваивали элементарный курс, они переходили к систематическому. В классах с элементарным курсом преподавал один преподаватель, а в старших классах велось предметное преподавание. Должности воспитателей в этих учебных заведениях занимали исключительно офицеры, а воспитанники делились на группы по возрастам и классам, с присвоением этим группам наименования рот во главе с ротными командирами. Воспитанники военных гимназий, не усвоившие программу обучения, переводились в военные прогимназии, которые соответствовали курсу уездных училищ или четырехклассных реальных училищ, позволяющие продолжить образование в юнкерских училищах. Выпускники, окончившие военную гимназию на «отлично», имели преимущественное право поступления в военные училища без экзаменов. Тем самым, главная цель военных гимназий заключалась в подготовке воспитанников к переходу в военные училища.

Таким образом, в дореволюционной России военные гимназии представляли собой закрытые общеобразовательные подготовительные военно-воспитательные учебные заведения для поступления в специальные военно-учебные заведения (военные училища). По сравнению с кадетскими корпусами военные гимназии давали более широкое образование, отличались менее жестким военным режимом и не имели специальных классов, окончание которых давало право на получение первичного офицерского звания.

После преобразования (1863 г.) кадетского корпуса в Петербурге в военную гимназию по ходатайствам городов и земств стали создаваться местные военные гимназии. Большое внимание уделяется развитию военных гимназий на юге России и в Крыму. Крымская война 1853—1854 гг. наглядно показала низкую профессиональную грамотность офицерского корпуса, неподготовленность к военной службе и практическим условиям жизни. После этой войны, понимая роль и значимость военной гимназии, Таврическое губернское земство признало необходимым открыть военно-учебное заведение в Крыму для повышения общеобразовательного уровня и создания условий для старших школьников, близких к военному быту.

Считая, что существующие учебные заведения Министерства народного просвещения на территории Крыма не удовлетворяют потребность местного общества в образовании юношества, проявляющего интерес к военному делу, земство поднимает вопрос об устройстве военной гимназии в Крыму. Открытие в Таврической губернии военной гимназии, основная задача которой заключалась бы в предоставлении общего образования и соответствующего воспитания, давало возможность молодым людям продолжить обучение в военных училищах России и получить военную профессию. Именно этим была обусловлена повышенная активность Таврического губернского земства по данному вопросу, который неоднократно рассматривался на заседаниях Таврического губернского земского собрания, уез-

дных земских собраний, городских дум и являлся объектом обсуждения Таврического губернатора и военного министра. «В виду громадной пользы, которую можно ожидать от всесословной военной гимназии, как вследствие удовлетворения одной из насущных потребностей местного общества по воспитанию юношества, так и вследствие влияния, которое окажет такое заведение на процветание города Симферополя и на увеличение его платежных сил, материальное содействие земства к скорейшему открытию гимназии, казалось бы целесообразным и входящим в круг прямой его обязанности» [7. С. 20—21].

По инициативе Феодосийского земства в 1874 г. был поднят вопрос об открытии в одном из городов Таврической губернии военной всесословной гимназии для 300 приходящих учеников. На заседании губернского земского собрания 22 ноября 1874 г. был заслушан доклад по вопросу об открытии военной гимназии для детей всех сословий. Гласный Крым-Гирей, указав на преимущества военной всесословной гимназии и на необходимость открытия таковой на юге России, в особенности в виде введения воинской повинности на новых началах, предложил возбудить ходатайство об открытии военной гимназии в Крыму с пособием из губернского сбора. После прений, было единогласно постановлено: «... ходатайствовать об открытии в одном из городов Крымского полуострова, по выбору г. военного министра, военной гимназии, не менее как на 300 человек для учеников, детей всех сословий...»

[8. С. 411]. Согласно утвержденному 21 апреля 1873 г. штату, на содержание гимназии была назначена ежегодная субсидия 12000 рублей из общего губернского земского сбора.

В виду того, что открытие гимназии состоялось бы с начала учебного года и на содержание в начале академического года потребуется половина назначенной годовой суммы, то остальную половину (6000 рублей) Гласный Крым-Гирей предложил использовать на первоначальную организацию гимназии, приобретение мебели для классов и книг в библиотеку, а также устройство фундаментальной библиотеки. Предложение было принято единогласно. В случае открытия гимназии в будущем 1875 г., губернской управе необходимо будет выдать предназначенных гимназии 12000 рублей из общих остатков от сметных назначений.

Таврический губернатор представил ходатайство губернского земства об открытии в одном из городов Таврической губернии военной всесословной гимназии на рассмотрение Военного министра и Главного управления военно-учебных заведений. Военный министр своим отношением № 4106 от 30 июля 1875 г. сообщил, что, рассмотрев ходатайства губернского земского собрания и Феодосийского городского головы об открытии в одном из городов Крыма военной всесословной гимназии для 300 приходящих учеников в городах полуострова Феодосия и Симферополь, он считает невозможным открытие военной гимназии только для приходящих учеников из-за незначительного количества населения. Объясняется это тем, что

подобная гимназия не может должным образом пополняться детьми лиц, живущих в этих городах, а определение в гимназию сыновей лиц, живущих за пределами местонахождения гимназии, повлечет множество трудностей, связанных с размещением иногородних детей в городе. На устройство гимназии с интернатом потребуются значительные единовременные и постоянные затраты на ее содержание, а Военное министерство в настоящее время не в состоянии изыскать на это средства и поэтому господин Военный министр приказал приостановить рассмотрение этого вопроса.

На заседании Таврического губернского земского собрания 9 декабря 1875 г., рассматривая отзыв господина Военного министра о невозможности открытия военной гимназии в Крыму, Гласный Крым-Гирей, указал на то, что для пополнения гимназии необходимым количеством учеников казна понесет дополнительный расход на содержание гимназии из-за недостающего числа учеников, взамен их платы за учение. Отмечая, что «благоприятное разрешение ходатайства облегчится, если Военное министерство будет избавлено от такого сверхсметного расхода», он предложил оставить в силе постановление собрания, состоявшегося по сему предмету в заседании 22 ноября 1874 г., и поручить управе возобновить ходатайство, приняв на губернский сбор плату за учение по числу недостающих до штатного числа учеников» [9. С. 291–292]. Предложение было принято собранием: большинством 15 против 7 голосов.

Губернская управа отношением № 912 от 18 февраля 1876 г., сообщив об этом постановлении губернского земского собрания Таврическому губернатору, просила его представить правительству это ходатайство, гарантируя оплату от губернского земства по 12000 рублей в год на содержание гимназии. При этом Таврическое земство обязуется платить Военному министерству сверх 12000 рублей в год еще и всю плату, причитающуюся с учеников, которая не поступит в кассу гимназии вследствие недостаточного, в сравнении с числом открытых классов, количества учеников, и если в среднем на каждый открытый класс будет приходится менее 50 учеников, то земство будет оплачивать все убытки гимназии. Со стороны правительства на это ходатайство ответа не последовало.

На заседании 20 января 1878 г. губернное земское собрание, рассматривая вопрос о продаже принадлежащих земству земли и строений в городе Симферополе, где находился ранее детский земский приют, постановило: «В подкрепление возбужденного ходатайства, об открытии военной гимназии в Крыму, с сохранением в силе прежних по сему делу постановлений собрания, поручить управе предложить в распоряжение Главного управления военно-учебных заведений, для надобности в предположенной Таврической военной всесословной гимназии, землю и строения, где помещался земский приют, стоимостью до 12000 руб., причем просить Главное управление о последующем сообщить собранию к очередной сес-

сии будущего года» [7. С. 24–25]. В этом же году на заседании 24 января один из губернских гласных заявил, что согласно утвержденным штатам начислен следующий расход: на 300 учеников — 39000 руб., на 200 учеников — 30650 руб., и предложил с участием земства открыть гимназию на 200 учеников. После длительных прений губернное земское собрание постановило: «Поручить управе довести до сведения Главного управления военно-учебных заведений, что если в Крыму будет открыта военная гимназия вместо 300 учеников на 200 учеников, то и при этом условии постановление собрания о размере денежного участия земства в осуществлении этого предположения остается в своей силе» [7. С. 25].

Об изложенном губернская управа своим отзывом от 21 марта 1878 г. № 545 уведомила Таврического губернатора и просила его довести до сведения Военного министерства, что губернное земское собрание, ходатайствуя об открытии в Крыму военной всесословной гимназии, кроме выделенных собранием на содержание гимназии ежегодно 12000 рублей и доплаты за недостающее количество учеников, предлагает землю и строения города Симферополя стоимостью 12000 руб. (принадлежащие земству) для надобностей гимназии, даже если она будет открыта не на 300, а на 200 учеников. При этом также были представлены планы выделенной земли и строений.

Таврический губернатор представил на рассмотрение господина Военного министра ходатайство гу-

бернского земства об открытии в одном из городов Таврической губернии военной всесословной гимназии и сообщил, что постановление Таврического земства гарантирует ежегодную субсидию в 12000 руб., поступление в полном объеме сумм от платы за воспитанников, даже в случае их неукомплектованности, и выделяет здание бывшего детского приюта для военной гимназии. Главное управление военно-учебных заведений своим отзывом от 16 мая 1878 г. № 6057 сообщает, что новые предложения значительно облегчают устройство военной гимназии. Земство, не отказываясь от ежегодной субсидии в 12000 руб., также гарантирует за счет своих сумм поступление дохода в полном объеме от платы за воспитанников, даже в случае их неукомплектованности, и уступает здание бывшего детского приюта под помещение военной гимназии. Для определения пригодности этих зданий одного генерального плана было недостаточно. Поэтому управление просит губернатора предоставить подробные планы и чертежи всех предлагаемых построек для гимназии. Для устройства военной гимназии в Симферополе, Главное управление военно-учебных заведений просит выяснить: «... не примет ли земство какое-либо участие в единовременном расходе на капитальное приспособление предлагаемых зданий, если в этом встретится надобность, а равно в издержках на обзаведение гимназии мебелью, учебными пособиями и проч., каковые издержки, судя по обстановке прочих гимназий не могут быть менее 8—10 тысяч рублей» [2. С. 58].

По поручению губернской управы, техником были составлены подробный план строений бывшего земского детского приюта и смета расходов на устройство в Симферополе двухэтажного здания для гимназии. Расходы на постройку дома для военной гимназии составляли около 70 тысяч рублей.

Губернская управа по запросу Главного управления военно-учебных заведений предложила уездным земствам и городским думах рассмотреть вопрос о выделении возможных денежных сумм из своих средств для устройства и оснащения военной гимназии.

Губернская управа 17 июня 1878 г. (исх. № 1458) просит уездную земскую управу доложить предстоящему Симферопольскому уездному земскому собранию: «...не признает ли оно возможным со своей стороны, помимо определенной губернским земским собранием ежегодной субсидии и отчуждаемых в пользу ведомства военно-учебных заведений строений бывшего детского земского приюта, с всею пустопорожнею землей при них, назначить из сумм уездного земства, как единовременное денежное пособие на обзаведение гимназии мебелью, учебными пособиями и проч., так и принятии участия в расходе на капитальное приспособление предлагаемых губернским земством зданий, и какое состоится постановление уездного земского собрания уведомить губернскую управу, для представления будущему очередному губернскому земскому собранию» [7. С. 27].

Согласно представленному чертежу здания бывшего приюта и сме-

те составленной техником на приспособление в Симферополе двухэтажного здания для военной гимназии с 300 воспитанниками понадобится от 65 до 70 тысяч рублей и 8—10 тысяч рублей на приобретение ме-

бели и учебных пособий. Уездными земствами и городскими думами Таврической губернии были предложены следующие денежные средства для открытия военной гимназии (см. табл. 1.)

Таблица № 1

**ДЕНЕЖНЫЕ СРЕДСТВА,
ВЫДЕЛЯЕМЫЕ ДЛЯ ОТКРЫТИЯ ВОЕННОЙ ГИМНАЗИИ
В СИМФЕРОПОЛЕ**

	Средства, выделяемые на приспособление здания для военной гимназии				
Уездные земства	единовременно	1879	1880	1881	ВСЕГО
Симферопольское	—	2000 руб.	2000 руб.	2000 руб.	6000 руб.
Днепровское	500 руб.	—	—	—	500 руб.
Перекопское	—	1000 руб.	1000 руб.	—	2000 руб.
Евпаторийское	500 руб.	—	—	—	500 руб.
Феодосийское	1000 руб.				1000 руб.
Ялтинское	—	—	—	—	—
Мелитопольское	—	—	—	—	—
Бердянское	—	—	—	—	—
Городские думы					
Симферопольская городская дума	2000 руб.	—	—	—	2000 руб.
Ялтинская	600 руб.	—	—	—	600 руб.
Керченская	500 руб.	—	—	—	500 руб.
Евпаторийская	300 руб.	—	—	—	300 руб.
Севастопольская	1000 руб.	—	—	—	1000 руб.
ИТОГО	6400 руб.	3000 руб.	3000 руб.	2000 руб.	14400 руб.

Учитывая важность и пользу открытия военной гимназии, уездными земствами и городскими думами Таврической губернии планировалось выделение 14400 рублей. Значительная часть денежных средств была назначена Симферопольской, Перекопской и Феодосийской уездными уп-

равами, а также Симферопольской и Севастопольской городскими думами. От Ялтинской уездной управы никакой информации по этому вопросу не поступило, Мелитопольское и Бердянское земства не нашли возможным принять какое-либо участие в постройке военной гимназии, а

Бердянское уездное земское собрание оставило этот вопрос открытым на тот период.

Для приобретения мебели, учебных пособий Симферопольская городская дума еще дополнительно выделила 10000 рублей, Евпаторийское земство также предложило ежегодную субсидию на содержание гимназии по одной тысяче в год. С учетом заявлений многих гласных думы Симферопольский голова Николай Иванович Иванов уведомил губернскую управу об отведении места для постройки военной гимназии (если будет принято решение об открытии ее в Симферополе) и выделении ежегодной субсидии пансиону при военной гимназии в размере не менее 2000 рублей в год.

Подробный план зданий бывшего земского приюта, смету и сведения о новых денежных средствах уездных земств и городских дум губернская управа направила Таврическому губернатору для дальнейшей передачи Главному управлению военно-учебных заведений.

На заседании Симферопольской городской думы 25 июля 1878 г. по вопросу об оказании пособия для открытия в одном из городов Таврической губернии военной всесословной гимназии было решено назначить 12 тысяч рублей «из коих 10 тысяч руб. на оборудование гимназии, при открытии таковой в Симферополе, мебелью, учебными пособиями и проч., а 2 тысячи руб. на приспособление предлагаемых Губернским земством для гимназии зданий; сумму эту передать по принадлежности, в течение трех лет, равными частями, по 4 тысячи рублей в год, начиная с 1879 года, внося таковые в

ежегодно составляемые сметы» [12. С. 618].

Севастопольская городская дума на заседании 25 ноября 1878 г. при обсуждении вопроса об учреждении в одном из городов Крыма военной гимназии, постановила: «... в случае выбора г. Севастополя местом учреждения военной гимназии, назначить в пособие военному министерству из городских сумм единовременно 20000 руб., из коих 10000 на постройку здания и 10000 на обмелблирование зданий и снабжение гимназии необходимыми принадлежностями и ежегодно на содержание гимназии по 3000 руб.; кроме того, безвозмездно, удобное место в необходимых для этой цели размерах» [6. С. 63]. Копия этого отношения (№ 18 от 3 января 1879 г.) была отправлена на имя Таврической губернской земской управы.

Созыв вечернего заседания Симферопольской городской думы 13 января 1879 г. был также обусловлен обсуждением основного вопроса — ходатайства перед правительством об открытии в г. Симферополе всесословной военной гимназии. При условии открытия гимназии в Симферополе, городская дума постановила:

«1. Отвести для устройства военной гимназии, если таковая открыта будет в Симферополе, безвозмездно, городское место для постройки ее со всеми приспособлениями, если место, предложенное земством, почему либо оказалось бы недостаточным, или прирезать к нему необходимую часть, если бы это признано было военным ведомством необходимо.

2. К ассигнованным (по предыдущему постановлению Думы 25 июля

1878 г.) на обзаведение гимназии мебелью, классными принадлежностями и на постройку 12000 рублей добавив еще три, десять на обзаведение, 3000 присоединить к двум на постройку, а всего 15000 рублей, внося в сметы расходов по 5000 рублей в течение трех лет.

3. На содержание пансиона при гимназии отпускать ежегодно, со дня открытия такового, по 3000 рублей, внося эту сумму в смету расходов.

4. Уполномочить управу просить губернское земское собрание постановить заключение, какому из трех городов Крыма (Симферополь, Севастополь и Феодосия), ходатайствующих об открытии военной гимназии, оно, в истинных интересах всей губернии, отдает предпочтение, для чего и препроводить председателю собрания копию настоящего постановления, прося его о решении, какое состоится, уведомить управу» [6. С. 64–65].

На заседании губернского земского собрания 17 января 1879 г. председателем губернской управы был зачитан доклад об открытии в Крыму военной гимназии, а также ходатайство Симферопольского городского общества. Отметим, из этого доклада было видно, что Министерство положительно относится к вопросу открытия в Крыму военной гимназии, но ввиду огромных расходов на устройство этого учебного заведения предлагает к уже предложенным финансовым затратам (ежегодная сумма 12000 рублей и оплата за право обучения всего числа учеников, недостающих до комплекта в 200 человек) еще дополнительно принять материальное участие в постройке здания.

В. К. Винберг предложил: «... не вносить впредь ежегодно в смету доходов остатка в 12000 рублей, уже взысканного с плательщиков по раскладке 1875 г., но еще не издержанного, а вносить, начиная с этого года вновь в раскладку по 12000 рублей и образовавшийся таким образом (пока Военное министерство приступит к постройке здания военной гимназии), капитал, присоединить к капиталу, назначенному на постройку министерством, чем и оказать ему помощь» [11. С. 57–58]. На этом заседании разгорелись споры по поводу выбора города (Симферополь, Севастополь и Феодосия), в котором должна была бы открыться военная гимназия. В. К. Винберг считал, что для большей пользы краю, желательно открытие гимназии в одном из городов, лежащих вблизи железной дороги, так как это даст возможность увеличить приток учащихся из северных уездов Таврической губернии. Гласные Н. А. Арендт и М. А. Нестроев, считая Симферополь по его центральному положению, по числу населения, по удобству путей сообщения наиболее удобным местом, выступили за устройство гимназии именно в этом городе. С учетом своих интересов Симферополь предполагал выдать сверх единовременного пособия в 15000 рублей еще по 3000 рублей ежегодно на содержание пансиона при гимназии, Севастополь — сверх единовременного взноса 20000 рублей планирует выделять еще ежегодно по 3000 рублей. Но в своем первом решении земство предоставило право выбора города для названного учреждения Министру военных дел. К еди-

ному мнению все не смогли прийти, и поэтому обсуждаемый вопрос было решено отложить до следующего заседания.

В ответ на ходатайство Таврического губернского земского собрания об учреждении в г. Симферополе военной гимназии был получен отзыв Военного министра от 9 января 1879 г. за № 17, в котором министерство выступает за открытие таких гимназий в различных городах Российской империи, но при соблюдении следующих условий: наличие готовых зданий для устройства подобных заведений и материальных средств на их содержание; выделение субсидий городами и земствами на содержание гимназий. Собственный опыт показал, что существование военной гимназии невозможно только для приходящих учеников в небольших городах, а только лишь при условии устройства при ней интерната.

Предложение Феодосийского земства является наиболее приемлемым вариантом для открытия военной гимназии именно в Феодосии, приспособив для этого военные казармы, вместо которых Феодосийская дума обязуется построить новое здание. «Господин генерал-адъютант граф Милютин находит, что из всех городов Крымского полуострова Феодосия наиболее удовлетворяет требуемым условиям, но для окончательного решения вопроса об учреждении в этом городе гимназии военному ведомству необходимо иметь сведения, чем гарантирует Феодосийская городская дума постройку казарм на то именно число войск, на какие приспособлены существующие казармы, предлагаемые для помещения военной гимназии

и какое материальное участие окончательно примут в устройстве и содержании заведения все города и земства Таврической губернии, если гимназия будет открыта в Феодосии, и при том, при непереносимом условии устройства в ней интерната, с допущением в нее и некоторого числа приходящих учеников» [15. С. 70]. Таким образом, Главное управление военно-учебных заведений признало Феодосию наиболее подходящим городом для открытия военной гимназии.

Обсуждению вопроса об открытии военной гимназии было посвящено и заседание городской думы 18 января 1879 г., на котором был окончательно решен поднимаемый вопрос: открыть военную гимназию в городе Симферополе, а все ранее принятые постановления, касающиеся военной гимназии оставить в силе.

На утреннем заседании 18 января 1879 г. Таврическое губернное земское собрание также постановило учредить военную гимназию в Симферополе [13. С. 318].

Таврическое губернное земское собрание на вечернем заседании (18 января 1879 г.), выслушав и обсудив отношение Главного управления военно-учебных заведений от 9 января 1879 г. № 17 Таврическому губернатору по вопросу проектируемой в Крыму военной гимназии подтвердило ранее принятое постановление (на утреннем заседании) и к нему единогласно постановило: «1) что и в случае открытия гимназии в Феодосии, оно, согласно прежним своим постановлениям, принимает на счет губернского земства выдачу гимназии 12000 рублей ежегодной субсидии; 2) что если

бы открытие гимназии последовало не с января месяца, а в начале академического года, т. е. в половине хронологического, оно тем не менее выдаст и в том же году всю ассигнованную сумму 12000 полностью, половину ее 6000 ассигнуя, сообразно своим прежним постановлениям, на первоначальное обзаведение гимназии; 3) что возмещение платы за разницу между комплектом приходящих учеников и действительною их наличностью, по 50 руб. в год за каждого недостающего мальчика, оно, согласно тем же прежним своим постановлением, относит на счет губернского сбора, содержание же пансионеров должно к сожалению отклонить» [15. С. 68]. Также было принято решение о необходимости сообщить всем земским управам и городским думам об устройстве гимназии и интерната в Феодосии вместо ранее предполагаемого Симферополя, и показать свое отношение к данному вопросу о военной гимназии.

Заседанием Симферопольской городской думы (7 марта 1879 г.) было решено «... в материальном участии по устройству и содержанию военной гимназии, если таковая будет открыта в г. Феодосии, отказать; если же гимназия будет открыта в Симферополе, в виду того обстоятельства, что большинство гласных в губернском земском собрании 18 января, при обсуждении настоящего вопроса высказалось за Симферополь, определено: назначить на приспособление здания, предлагаемого земством под помещение военной гимназии, пятьдесят тысяч рублей, уплатив таковые, равными частями, в течение трех лет со времени утверждения гимназии в г. Симферополе;

причем постановлено определения ее 25 июля 1878 г. и 13 января настоящего года по тому же предмету оставить в своей силе» [12. С. 619].

В виду заявления городского головы о том, что военный министр и министр путей сообщения должны быть во второй половине марта месяца в Ялте, Дума уполномочила г. городского голову и гласных Фурсенко, Шнейдера и М. Розенштейна возбудить личное ходатайство об учреждении военной гимназии и сохранении управления железной дороги в Симферополе, а о результатах ходатайства доложить Думе [12. С. 620].

В начале 80-х гг. полемика по данному вопросу значительно утихает. И уже в 1880 г. Таврическое губернское собрание по вопросу устройства военной всесословной гимназии в Симферополе решило, что до получения официального ответа на ходатайство земства все-таки оставить ассигнованную сумму на это дело в размере 12000 рублей. Уже в 1881 г. принято решение не вносить в смету расходов ассигнованные в прошлом году 12000, но все ранее принятые постановления по этому вопросу оставить в силе. В этот период правительство могло бы осуществить проект, если бы Таврическое земство совместно с городами приняло бы на себя все издержки по организации и содержанию интерната при военной гимназии. Гласный Крым-Гирей с уверенностью утверждал: «В ходатайстве земства официально не отказано и вслед за финансовой переменой обстоятельств в военном министерстве можно ожидать удовлетворения ходатайства с

отменой требования содержания и основания интерната» [13. С. 319].

На заседании Таврического губернского собрания 14 января 1882 г. было решено исключить из сметы 12000 руб., ассигнованных на военную гимназию, причем вопрос о заявлении министерству, что земство отказалось от всех ранее принятых обязательств, касающихся военной гимназии остался открытым.

В это время в Российской империи с 1882 г. в связи с наступлением реакции и отказом от реформ было принято решение о преобразовании военных гимназий в кадетские корпуса, несмотря на то, что военные гимназии имели более высокий уровень образования по сравнению с другими средними школами России. Можно с уверенностью утверждать, что в 60–80-х гг. XIX в. военные гимназии являлись уникальным типом среднего учебного заведения с точки зрения содержания образования и методов обучения.

Вопрос открытия военной гимназии в Крыму остался нерешенным. Несмотря на своеобразие социально-экономических, культурных и национальных условий крымского региона, его жители проявили большую заинтересованность, обеспечив поддержку всем инициативам губернского земства в открытии военной гимназии. Подтверждением тому могут служить заседания Таврического губернского земского собрания, уездных земских собраний, городских дум, посвященные рассмотрению данного вопроса. Таврическое губернное земство практически возложило на себя все финан-

совые затраты, связанные с открытием военной гимназии на полуострове, что для правительства и Военного министерства оказалось недостаточным.

Военная всесословная гимназия так и не была учреждена в Крыму, хотя ее открытие давало возможность не только укрепить могущество Российской империи на юге, но и существенно повысить образовательный уровень населения региона. Для населения военные гимназии ассоциировались с учебными заведениями, в которых всесторонне развивались физические и духовные способности личности, воспитывался характер, глубоко укоренялись понятия благочестия и долга, развивались нравственные качества, имеющие первостепенное значение в воспитании будущего офицера.

Среди основных причин, препятствовавших учреждению военной гимназии, можно указать следующие: отсутствие приспособленного здания для устройства военно-образовательной школы; недостаток финансовых средств на содержание зданий и функционирование образовательного учреждения; невозможность открытия интерната, стоимость которого составляла 85 тысяч рублей.

Педагогические традиции военных гимназий России не удалось воплотить в Крымском регионе, однако большое количество открываемых в этот период классических и реальных мужских и женских гимназий позволили обеспечить качественную образовательную подготовку учащихся и устойчивое надежное развитие общего среднего образования.

Примечания

1. Антипин П. И. Обеспечение опережающего характера развития военного образования в Российской Федерации // Мир образования — образование в мире. 2009. № 2. С. 25—31.

2. Доклад Таврической губернской земской управы, Таврическому губернскому земскому собранию [По вопросу об открытии в Симферополе всесословной военной гимназии] : приложение № 14а // Постановления Таврического губернского очередного земского собрания, происходившего с 10 по 28 января 1879 года. Симферополь : Типография Ф. Спиро, 1879. С. 56—60.

3. Латышина Д. И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X — начало XX века) : учебное пособие. М. : Издательский дом «Форум», 1998. 584 с.

4. Новый шаг к устройству в Крыму военной гимназии // Крымский листок. 1878. № 35.

5. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX в. / под ред. Э. Д. Днепров и др. М. : Педагогика, 1991. 448 с.

6. [Постановление Симферопольской городской думы об открытии в Симферополе всесословной военной гимназии]: приложение № 14 б // Постановления Таврического губернского очередного земского собрания, происходившего с 10 по 28 января 1879 года. Симферополь : Типография Ф. Спиро, 1879. С. 62—65.

7. Постановления Симферопольского очередного Уездного Земского Собрания созыва 1878 года с приложением докладов уездной земской управы. Симферополь : Таврическая губернская типография, 1879. 388 с.

8. Постановления Таврического губернского очередного земского собрания, происходившего с 19 ноября по 7 декабря

1874 года. Симферополь : Типография Ф. Спиро, 1875. 447 с.

9. Постановления Таврического губернского очередного земского собрания, происходившего с 2 по 16 декабря 1875 года. Симферополь : Типография Ф. Спиро, 1876. 397 с.

10. Постановления Таврического губернского очередного земского собрания, происходившего с 10 по 27 января 1878 года. Симферополь : Типография Ф. Спиро, 1878. 161 с.

11. Постановления Таврического губернского очередного земского собрания, происходившего с 10 по 28 января 1879 года. Симферополь : Типография Ф. Спиро, 1879. 161 с. + 50 прилож.

12. Систематический свод постановлений Симферопольской городской думы за 41 год (1871—1911) Том 2 / Сост. секретарь Симф. гор. управы Л. Я. Александров. Симферополь : Типография Г. М. Эпеля, 1914. 1065 с.

13. Систематический свод постановлений Таврического губернского земского собрания со времени открытия земских учреждений в Таврической губернии. Том 1. 1866—1886. Симферополь : Типография Таврического Губернского земства, 1908. 905 с.

14. Столетие военного министерства 1802—1902. Т. 10. Ч. 3. Главное управление военно-учебных заведений: исторический очерк / Под ред. П. В. Петрова, Н. А. Соколова. СПб. : Типография М. О. Вольфа, [Б. г.]. 216 с.

15. Таврическому губернатору [Отношение главного управления военно-учебных заведений по вопросу о военной гимназии] : приложение № 16 // Постановления Таврического губернского очередного земского собрания, происходившего с 10 по 28 января 1879 года. Симферополь : Типография Ф. Спиро, 1879. С. 69—70.

Научные дискуссии

С. Г. Новиков



СОВЕТСКИЙ ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА: ПРИРОДА И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ИСТОКИ

В статье рассматривается сущность большевистского воспитательного проекта 1920–1930-х гг. Автор полагает, что проект обладал лишь марксистской оболочкой и имел гибридный характер (синтез антропоцентризма и социоцентризма).

Ключевые слова: воспитание, парадигмальный воспитательный проект, массовое педагогическое сознание, антропоцентризм, социоцентризм, гибридный идеал, ценности.

S. G. Novikov

SOVIET PARADIGMATIC PROJECT OF UPBRINGING OF THE FIRST THIRD OF THE XX CENTURY: THE NATURE AND SOCIOCULTURAL SOURCES

The article deals with the essence of the Bolshevik project of Upbringing in 1920–1930-s. The author believes that this project had Marxist shell and hybrid nature (synthesis of anthropocentrism and sociocentrism).

Keywords: Upbringing, paradigmatic project of Upbringing, pedagogical mass consciousness, anthropocentrism, sociocentrism, hybrid ideal, values.

Анализ всемирной истории показывает, что в периоды глобальных социокультурных трансформаций осуществляются попытки реализовать не только социально-экономические и политические, но и воспитательные проекты. Рискнем утверждать, что

наличие подобных стремлений у субъектов перемен является скорее правилом исторического развития, нежели исключением из него. Действительно, всякая социальная бифуркация неизменно вызывала к жизни планы воспитания личности, обладающей

оптимальными качествами для материализации намечаемых преобразований. Выход на историческую арену христианства, становление культуры Возрождения, появление на свет идей Реформации сопровождалось формулированием соответствующего воспитательного проекта. История повторилась в первой трети XX века, когда российская социальная революция предложила миру *свой* вариант педагогического проектирования.

Все вышеназванные историко-педагогические феномены мы станем обозначать термином «*парадигмальный воспитательный проект*». Уточним содержание предлагаемого понятия. Как известно, слово «проект» достаточно многозначно. В нашей статье термины «проект» и «проектирование» будут использоваться для маркировки соответственно интеллектуального продукта и процесса создания такового. А под «воспитательным проектом» станем понимать сконструированную систему элементов, включающую в себя цели воспитания, его содержание, технологии целенаправленной инкультурации — систему, нацеленную на реализацию соответствующего целеполаганию результата.

Какие же из воспитательных проектов мы предлагаем именовать «парадигмальными»? Понятно, что для ответа на этот вопрос надо определиться с содержанием понятия «парадигма». Не секрет, что оно приобрело популярность после выхода в свет книги Т. Куна, изобразившего развитие науки как соперничество «научных парадигм». Ее автор констатировал, что длительные периоды развития

«нормальной науки» время от времени перемежаются взрывами научных революций, опрокидывающих устоявшиеся, общепринятые теории и объяснительные модели — парадигмы. Раскрывая содержание последнего понятия, В. В. Краевский писал: «... парадигма — модель *научной* деятельности как совокупность теоретических стандартов, методологических норм, *ценностных критериев*» (курсив наш — С. Н.) [4. С. 214]. Как видим, видный педагог не считал возможным применение данного термина к *образовательной* деятельности.

Иного мнения придерживаются такие крупные специалисты, как Е. В. Бондаревская, И. А. Колесникова, Г. Б. Корнетов, В. В. Сериков и другие, которые активно оперируют понятием «*педагогическая парадигма*». И хотя ученые-педагоги предложили различные его определения, тем не менее, они сошлись в главном — в том, что под педагогической парадигмой надлежит понимать образец, с помощью которого реализуются исследовательские и практические задачи в области педагогики и образования.

Наиболее убедительной, с нашей точки зрения, выглядит логика, представленная Г. Б. Корнетовым. Ученый исходит из того, что в образовании складываются обобщенные мысленные образы, заменяющие и отображающие структуру и функции конкретного типологически воспроизводимого способа осуществления образовательного процесса (*модели*). Их устойчивые, повторяющиеся, смыслообразующие характеристики, определяющие сущностные особенности схем теоре-

тической и практической педагогической деятельности и взаимодействия в образовании независимо от степени и форм рефлексии, и называются *педагогическими парадигмами образования* [3].

Если мы согласимся с подходом, сформулированным Г. Б. Корнетовым, то тогда должны определить парадигму воспитания как концептуальное осмысление *одной из* подсистем образовательной деятельности. Если угодно, парадигма воспитания — это своего рода «чертеж», по которому из поколения в поколение воспроизводится модель воспитания. Но, будучи феноменом общественного сознания, парадигма воспитания приобретает статус объективности, становясь для носителей педагогического сознания *заранее заданным* способом деятельности по организации процесса освоения индивидом культуры собственного социума. Каждое новое поколение воспитателей приступает к осуществлению своей деятельности, уже имея определенный набор исторически сложившихся парадигм воспитания. Всякая парадигма включает в себя идеал и принципы воспитания, отличается свойственным ей пониманием его целей и задач, ранжированием педагогических ценностей, набором допустимых методов воспитания.

Воспитательная парадигма определяет *повседневное* протекание воспитательного процесса, ритуализируя, если угодно, действия педагога. Специально оговоримся, что под ритуалом мы понимаем отнюдь не формальную процедуру, которая не имеет смысла для совершающего

ее индивида. Нам близко понимание данного понятия, сложившееся в культурантропологии, а именно: *социально санкционированные действия, носящие символический характер и осуществляемые с целью повлиять на действительность*. Они возникают (в том числе, в воспитании) из общественной необходимости и существуют по причине своей целесообразности. Выражаясь образно, ритуалы — это упорядоченные и «окаменевшие» социальные формы. Нередко они не кодифицированы и не стандартизированы, и совсем не обязательно становятся предметом рефлексии педагога. Но при этом ритуалы выполняют важную функцию сохранения стабильных воспитательных взаимодействий.

Вследствие чего возникает постоянное воспроизводство той или иной парадигмы воспитания? Ее репродуктивное определяется тем обстоятельством, что воспитание, являясь целенаправленным процессом, обеспечивающим освоение подрастающими поколениями социокультурного опыта предков, хранит, отражает и ретранслирует не всякие ценности и идеалы, а лишь те, которые разделяются основной массой членов общества независимо от их социальной принадлежности. Назовем данную систему ценностей, нравственных норм и идеалов, вслед за К. М. Кантором, *ядром культуры*. Это ядро можно уподобить биологическому генотипу, поскольку базовые ценности и идеалы отличаются высокой устойчивостью, неподвластностью внешним воздействиям и сохраняются в неизменном виде, несмотря на трансформации социаль-

ного строя, радикальные обновления идеологических лозунгов, смену элит и т. д. Как невозможно посредством медикаментозного лечения изменить наследственные задатки живого организма, так и с культурной наследственностью нельзя справиться с помощью простого применения педагогических технологий. Важнейшим свойством данного ядра является адаптация и ассимиляция заимствованных им элементов культуры, в силу чего остаются лишь *внешние* признаки последних [2. С. 75–81].

Как следствие, в воспитании образуется своего рода «информационная матрица», являющаяся концентрированным выражением культурного и педагогического опыта людей, их социальной памяти. В этой матрице фиксируются в форме обычаев и традиций, правовых актов и нравственных норм, педагогических максим и инструкций те культурные образцы, которые получили одобрение общества и прошли многовековую проверку социальной практикой. Они-то и «программируют» поведение воспитательных систем. Как только образовательно-воспитательные структуры сталкиваются с какой-либо проблемой, у них срабатывает нечто вроде «безусловного рефлекса», предполагающего определенную линию поведения в аналогичных ситуациях.

В тех случаях, когда исторически сложившаяся и ставшая предметом рефлексии парадигма воспитания ложится в основу воспитательного проекта, мы имеем дело с «*парадигмальным* проектом». Этим термином мы предлагаем маркировать сознательную

попытку организаторов и проектировщиков воспитания добиться внутреннего самоизменения человека в соответствии с целеполаганием, зафиксированным в конкретной парадигме.

Ряд парадигмальных воспитательных проектов, реализовывавшихся в прошлом, получили у ученых однозначную положительную оценку. Их заслужили, в частности, уже упоминавшийся христианский проект первых веков нашей эры и возрожденческий проект, конституировавшиеся вокруг идеи свободной личности. Но подобное единодушие в науке сразу заканчивается, когда речь заходит об оценке природы большевистского воспитательного проекта. Сущность как целого (социального мегапроекта), так и его части («воспитательного обеспечения» большевистской стратегии) определяется в весьма широком диапазоне. Характерно, что при этом и критики, и апологеты воспитательного проекта большевиков обычно не сомневаются в его марксистском характере. И данный тезис, ставший уже общим местом, вызывает у нас категорическое возражение.

Рассмотрим прежде всего целевой компонент марксистского проекта формирования личности. Напомним, что для К. Маркса и Ф. Энгельса *конечной* целью исторического развития были отнюдь не ликвидация социальных антагонизмов, преодоление всех форм отчуждения, ликвидация государства. Эта «отрицательная программа» являлась для них лишь средством достижения реальной свободы каждого индивида. Да и капитализм они осуждали по моральным сообра-

жениям как социум, в котором человек воспроизводится не просто «в качестве товара ... человека с определением товара», но и «сообразно этому определению, как существо и духовно и физически обесчеловеченное» [7. Т. 42. С. 101]. Маркс и Энгельс осуждали «старый мир» за то, что индивид в нем под гнетом отчужденных сил «чувствует себя не счастливым, а несчастным, не развивает свободно свою физическую и духовную энергию, а изнуряет свою физическую природу и разрушает свои духовные силы» [7. Т. 42. С. 91]. Их идеалом было общество, обеспечивающее «развитие человеческих сил, которое является самоцелью». Его-то они и называли «истинным царством свободы» [7. Т. 25. Ч. 2. С. 386–387].

Руководствуясь данным социальным идеалом, Маркс и Энгельс определяли в качестве цели воспитания *свободного индивида*, обнаруживающего в полной мере свои задатки, духовно возвышающегося над собственной природой. Таким образом, учение Маркса ставило в центр мирового процесса отдельного человека, рассматривая его свободное развитие как *высшую ценность*. Этот *антропоцентристский* характер идеала воспитания не был принят ведущими вождями большевизма 1920–1930-х годов. В качестве цели воспитания авторы воспитательного проекта — М. Н. Лядов, Е. А. Преображенский, И. В. Сталин, Л. Д. Троцкий, Е. М. Ярославский и другие — объявили формирование личности, способной к самоотречению от свободы во имя надперсональных интересов

и готовой по первому приказу власти броситься в борьбу за их претворение. Индивид рассматривался лидерами партии и государства как *вспомогательное средство* достижения надличностных целей. Отмеченный идеал имел глубочайшие корни, уходившие в догосударственные времена, в мир славянских локусов, строивших свою жизнь по принципу неразличения целого и части, сообщества и личности. Общины, напомним, выносили все проблемы на вече, решение которого должно было быть «единым, единственным, как бы воплощением голоса, монолога одного человека», но вместе с тем и оказаться «воплощением голоса каждого члена мира, члена организации, его целей и опыта» [1. Т. I. С. 87]. Вече не признавало ни прав меньшинства, ни права личности на особое мнение. Монологичность принимаемых решений придавала им авторитарный смысл, а участие в обсуждении глав семейств, дворов породило идею коллективизма. Исходный вечевой идеал, следовательно, был амбивалентным, включающим в себя два полюса: авторитарный и соборный. Они-то и стали в эпоху государственности двумя самостоятельными вариантами *социоцентристской* этики.

Первый — соборный — представлял государство некой большой общиной, в которой все вопросы решают собранием глав локальных миров.

Второй — авторитарный — экстраполировал на государя власть старейшины, большака. В обоих случаях позиция целого — государства или общины — воспринималась в качестве единственно возможной точки зрения,

что доказывало их внутреннее родство. Этот нравственный идеал и лег в основу как традиционного воспитательного идеала, так и осмыслившей его парадигмы воспитания.

Многовековое господство в массовом педагогическом сознании социоцентристски ориентированной парадигмы воспитания было, разумеется, неслучайным. Доминирование социоцентризма обуславливалось влиянием на российский социоисторический организм геополитического, природно-климатического и геокультурного факторов. Указанные константы культурно-исторического развития страны как раз и вынесли на вершину пирамиды ценностей россиян интересы *социума* (общины, коллектива, государства). С этим обстоятельством не могли не считаться ни правители самодержавной России, ни лидеры советской страны. А поскольку большевики выступали от имени социальных низов, постольку они были просто обречены рассматривать в качестве собственной референтной группы исключительно носителей массового педагогического сознания.

Ориентация на ценности российских тружеников напрямую определила содержание воспитательного идеала — центрального звена воспитательной парадигмы постреволюционной эпохи. Теоретическое педагогическое сознание, испытывая на себе давление массового педагогического сознания, «приспосабливалось» под смыслы, знакомые и приемлемые для большинства народа. Потому именно представления о должном, сложившиеся в русской традиционной культуре, стали

для большевистских проектировщиков основополагающими. И это была даже не рецепция традиционализма, но воспроизводство теоретиками психологически близких установок и оценок. Ведь многие авторы воспитательного проекта и его пропагандисты были выходцами из социальных низов и разделяли их вековые манихейские представления. Воспринимая «безличностный коллективизм» (в соответствии с традиционным автохтонным идеалом) как абсолютное добро, они однозначно оценивали «индивидуализм» как абсолютное зло и были жестко ориентированы против того, что Н. А. Бердяев назвал «срединной культурой».

Влияние традиционного социоцентристского идеала на авторов парадигмального воспитательного проекта первой трети XX в. особенно ярко проявилось при определении ими нравственных качеств юного строителя гармоничного общества. Как своего рода категорический императив борца за «новую жизнь» ими выделялись *жертвенность* и *бескорыстие*. Именно их требовали от молодежи все большевистские авторы от троцкистов до сталинистов. Думается, смысл призывов лидеров партии-государства при некоторой редакции вполне могли бы разделить и высокопоставленные деятели воспитания самодержавной России. Они, подобно большевикам, оценивали как высшие именно надличностные, государственные цели. Революционная же риторика авторов 20–30-х годов XX века не должна вводить нас в заблуждение. За пафосной, леворадикальной фразеологией скрывались не принципиально

новые этические требования и ценностная ориентация, а *миротречная* установка российской ментальности. Действительно, готовность пролить кровь и пожертвовать жизнью во имя торжества *должного*, Правды всегда признавалась важнейшим качеством нравственного русского человека. Страдание, величайшее напряжение сил, бесконечная верность идеалу воспринимались как естественная плата за его достижение [См.: 9].

Реализовывавшийся в 1920—1930-е годы парадигмальный воспитательный проект, разумеется, предполагал освоение личностью не одних только социоцентристских ценностей. Большевистская интеллектуальная элита не отвергала полностью ценностей противоположного типа — антропоцентристских, конституирующихся вокруг идеи самоценности человеческой личности. Ведь в таком случае стала бы просто невозможной политика индустриальной модернизации, нуждавшаяся в активных, открытых новшествам индивидах. В воспитательный идеал были включены ряд фундаментальных мотивов человеческой деятельности, характерных для антропоцентристской культуры: экономическая эффективность, развитие, технологическая и социальная инновация. Освоение перечисленных ценностей должно было нравственно обеспечить рывок страны в индустриальное общество.

Ряд большевистских вождей явно стремился усилить антропоцентристский сегмент воспитательного идеала, сориентировать воспитательную парадигму на его воспроизводство. К

примеру, А. В. Луначарский, напоминал: «Центр жизни мы видим в самом человеке, в его свободе, в его счастье» [5. С. 483]. Рисуя облик «нового мира», он спрашивал у современников: «Разве социализм предполагает потерять все тонкое, выразительное, индивидуальное?». Отвечая на собственный вопрос, Луначарский объяснял: «Мы считаем, что коммунистический строй есть гармоничное сочетание людей ... с самыми разнообразными способностями, которые ... соединяются вместе в известную гармонию. <...> И потому все стороны индивидуальной жизни должны быть освещены и согреты и глубоко поняты, ибо на здоровом теле и звучной, тонкой, внимательной и отзывчивой индивидуальности строится все это величественное здание» [6. С. 46—47]. Однако мысль наркома просвещения о двухсоставном характере того идеала, который должен реализовывать воспитательный проект («коллективизм» и «индивидуализм»), не получила поддержки у большинства руководителей государственно-общественной системы образования. Коллективизм в их трудах превратился из средства формирования свободной личности в самоцель.

Таким образом, большевистские теоретики воспитания пытались сочетать в воспитательном идеале два, казалось бы, взаимоисключающих элемента. С одной стороны, в нем присутствовала убежденность в доминировании интересов нерасчлененного «Мы» — общины, коллектива, государства — над интересами индивида, а с другой, — идея о необходимости

проявления социальным субъектом личной инициативы. Идеал, спроектированный теоретиками большевизма, приобрел гибридный, по выражению А. С. Ахиезера, характер. Это приводило к тому, что заимствованные из западноевропейской культуры ценности (свобода, инициатива, новшество и др.) могли приобретать новое, неожиданное содержание. Так, свобода интерпретировалась как произвол, диалог начинал восприниматься не как необходимое условие консенсуса, а как средство доведения до субъекта уже найденной «истины» и т. д.

Гибридность воспитательного идеала определила и гибридный характер воспитательной парадигмы. Иными словами, большевистские теоретики попытались соединить обе исторически сложившиеся в России парадигмы воспитания — социоцентристскую и антропоцентристскую. Сама по себе указанная попытка не была уникальной для отечественного педагогического сообщества. Устранить раскол российской педагогической культуры, произошедший по принципу взаимоотношений «индивид — социальная целостность», на антропоцентристскую (преимущественно элитарную, рожденную теоретическим сознанием) и социоцентристскую (разделяемую обыденным сознанием), стремились еще в XIX в. К. Д. Ушинский, Н. А. Корф, В. Я. Стоюнин [См. подробно: 8. С. 149–156]. Однако большевики стали первыми, кто развернул гибридную парадигму воспитания в воспитательный проект общегосударственного масштаба.

Подытожим сказанное.

Первое. Советский парадигмальный воспитательный проект лишь формально (на уровне «ритуальных заклинаний» «попов марксистского прихода») опирался на доктрину К. Маркса и Ф. Энгельса. На деле же под марксистской одеждой скрывалось традиционное социоцентристское содержание. Разработчики проекта, как и большевики в целом, попали в «зависимость от могучей массовой силы общинного крестьянства» [1. Т. 1. С. 363]. Это проявилось и в общем характере целевой компоненты парадигмального воспитательного проекта (формирование личности, растворяющей свои интересы в интересах социального целого), и в его этическом базисе (гибрид социоцентризма с антропоцентризмом при преобладании первого).

Второе. Дополнив традиционный автохтонный социоцентризм элементами заимствованного на Западе антропоцентризма, большевики соединили в рамках осуществления единого воспитательного проекта (гибридного по характеру своего идеала) обе половинки российского педагогического сообщества. Отмеченный синтез в значительной степени помог парадигмальному воспитательному проекту получить поддержку в широких слоях населения и, тем самым, обеспечил формирование субъекта того экономического и технологического рывка, который совершила наша страна в 1930-е годы. Ну а то, что сами разработчики парадигмального воспитательного проекта оценивали его как сугубо марксистский, нас не должно смущать совершенно. В конце концов,

сам основоположник марксизма говорил: «Этикетка системы взглядов отличается от этикетки других товаров,

между прочим, тем, что она обманывает не только покупателя, но часто и продавца» [7. Т. 24. С. 405].

Примечания

1. Ахиезер А. С. Россия: критика исторического опыта (Социокультурная динамика России): В 2 т. Новосибирск : Сиб. хронограф, 1997.

2. Кантор К. М. Двойная спираль истории: Историософия проектизма. Т. 1. Общие проблемы. М. : Языки славянской культуры, 2002.

3. Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования : учеб. пособие [для вузов по пед. спец.]. М. : УРАО, 2001.

4. Краевский В. В. Образование и воспитание в контексте педагогической науки // Мир психологии. 2001. № 4. С. 209–216.

5. Луначарский А. В. Собрание сочинений. Т. 7. М., 1967.

6. Луначарский А. В. Чему служит театр. М., 1925.

7. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. М. : Политиздат, 1981.

8. Новиков С. Г. Воспитание рабочей молодежи в условиях форсированной модернизации России (1917–1930-е годы) : монография. Волгоград : Перемена, 2005. 615 с.

9. Яковенко И. Г. Эсхатологическая компонента российской ментальности (связи, обусловленности, логика актуализации) // Общественные науки и современность. — 2000 — № 3. — С. 87–95.

В. К. Пичугина

ДИСКУРС В ПЕДАГОГИКЕ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ



Дискурс в педагогике рассмотрен с точки зрения семиотического подхода. Обозначены его лингвистический и исторический аспекты, а также роль в изучении языка педагогики в контексте современного научного знания.

Ключевые слова: дискурс, дискурс в педагогике, семиотический подход, эпистема, язык педагогики.

V. K. Pichugina

DISCOURSE IN PEDAGOGICAL SCIENCE: LINGUISTIC AND HISTORICAL ASPECTS

Discourse in pedagogical science is analysed from the perspective of semiotics. The author describes its linguistic and historical aspects and, also, the role of leaning pedagogical discourse in the context of modern scientific knowledge.

Key words: discouse, discourse on pedagogical science, semiotic approach, episteme, pedagogical discourse.

Самой изначальной сущностью науки является ее вхождение в систему словесных связей, а сущностью языка — с его первого слова — быть познанием. В строгом смысле слова говорить, освещать, знать — однопорядковые вещи [7. С. 122].

Современное педагогическое знание формируется в условиях междисциплинарности: термины¹, традиционно закрепившиеся за той или иной

областью знания, приобретают пограничное значение или свободно мигрируют в проблемные поля иных областей знания, «далекие» от первоначальных проблемных полей, к которым они принадлежали. При этом помимо уже «привычной» философской и психологической «нагруженности» (термин А. Н. Шиминой) языка педагогики, все очевиднее становится его политическая и экономическая «нагружен-

¹ Речь идет именно о миграции терминов, для которых характерна точность, однозначность и не связанность с контекстом, а не о миграции понятий. В новой области знания термин переопределяется, и из слова с более или менее ясным понятийным содержанием превращается в слово, четко обозначающее новое понятие и его соотношение с другими понятиями.

ность» (к таким терминам-мигрантам в педагогике можно отнести следующие: демократия, менеджмент, модернизация, фандрайзинг и др.). Все это, с одной стороны, таит опасность потерять во множестве трактовок «системообразующее начало, делающее изложение научным и формирующее педагогику как научную дисциплину» (В. В. Краевский), а с другой — отражает специфику современной постнеклассической научной рациональности, которой чуждо стремление к «единственно верному взгляду». Данная тенденция объяснена Г. Б. Корнетовым следующим образом: развитие современной педагогики основано на особом и не опровергаемом «расширяющемся незнании», не вульгарном и невежественном, а перспективном и многомерном. Язык педагогики — яркое тому подтверждение. Он открыт, пластичен, метафоричен и не стремится к однозначности. Обогащение понятий неминуемо расширяет терминологические границы, и для разных понятий этот процесс происходит неравномерно.

Неслучайно в педагогике прочно закрепилось понятие «дискурс» (от лат. *discursus* — **рассуждение**; от франц. *discours* и англ. *discourse* — **речь**), пространство которого само по себе задает некое «поле понимания» (Т. В. Тягунова) с условными границами и может иметь как материальное значение (дискурс определенной сферы реального пространства), так и употребляться метафорически. Этимологически слово «дискурс» складывается на две составные части: «dis» — «в разных направлениях» и

«*conig*» — «бежать» [5. С. 38], т. е. буквально означает «разнонаправленное движение». В лингвистических и речеведческих дисциплинах допускаются не только разные варианты произношения (дискурс или дискурс), но и множество интерпретаций дискурса.

Доминантным на данный момент является понимание дискурса как продукта речи или самого процесса речи, зафиксированного или незафиксированного в текст. Это некое «поле речи», «пространство непосредственного развертывания речи в заданном локусе (определенной сфере) коммуникации» (курсив наш — В. П.) [10. С. 12]. Фиксация дискурса происходит одновременно в некоторой точке содержательного пространства и в некоторой точке пространства как арены действий. В данном понимании термин «дискурс» не применим к древним текстам, зафиксировавшим коммуникативные события, например, античности или средневековья, поскольку их связь с жизнью не может быть восстановлена непосредственно. Таким образом, дискурс в узколингвистическом понимании предстает как сложное коммуникативное событие, в ходе которого происходит обмен смыслами в строго обозначенных пространственно-временных рамках и продуцируются тексты. При этом дискурс «предзадан» темой, которая разворачивается в ходе дискурсивной практики (Е. А. Кожемякин), и первичен по отношению к тексту. Это позволяет видеть в нем одновременно два аспекта: процессуальный (вербализация речемыслительной деятельности) и результативный (тексты, продуци-

руемые в процессе коммуникации) (Л. П. Тарнаева). Значительно меньшая часть определений исходит из того, что значение заключает в себе не столько то, где и когда что-то сказано, сколько то, как, кем, для кого и с какой целью. Дискурс в данном контексте выводит за пределы коммуникативной ситуации в более широкую сферу жизненной реальности, предстает как «поле смыслов» и позволяет восстановить из сложных продуктов коммуникации (к которым, в том числе, могут относиться и древние тексты) «дух времени». Немногочисленность подобных определений дискурса, сформировавшихся преимущественно в рамках социолингвистики, может быть объяснена исходя из утверждения Т. А. ван Дейка о том, что в данном понимании понятие дискурс приобретает «наиболее абстрактный смысл», поскольку «относится к специфическому историческому периоду».

В педагогике многоаспектность дискурса обусловила множественность его определений и сравнительно широкие границы понимания даже внутри обозначенных подходов. *Лингвистический аспект* дискурса в педагогике отражает смещение акцента с человека на «говорящего человека», оберегающего ценность своей культуры в современном мультикультурном мире, человека как

языковую личность (В. И. Карасик, М. Л. Макаров, О. В. Толочко, Т. А. Трипольская, М. Йоргенсен, Л. Филипс, Т. А. ван Дейк, и этот ряд может быть продолжен). В данной связи сложность уточнения дискурса в педагогическом контексте заключается в том, что он в большинстве случаев трактуется через многозначные понятия разных областей знания (текст, речь, язык, общение, коммуникация, диалог и др.). Конкретизация дискурса в педагогике затрудняется при использовании в исследованиях метафорических определений, отождествляющих его с «вербальным слепком» (С. Ф. Сергеев), «речевым потоком», «фронтом борьбы» (Дж. Шейдел), «большой значащей единицей» (Р. Барт), ««медиумом» между абстрактной знаковой системой и живой речью» (Э. Бюиссанс), «челночной процедурой от известного к неизвестному» (В. З. Демьянкова) и др. Вместе с тем особенность дискурса в педагогике заключается в том, что его функции значительно шире, чем у любого другого из терминов-мигрантов, и для выявления его роли необходимо исходить из семиотического подхода, зафиксированного у Ю. М. Лотмана². Именно он позволяет вскрыть взаимозависимость и взаимовлияние слова (или коммуникативного события), контекста и дис-

² Здесь и далее семиотика (в общем виде — наука о знаках и знаковых системах) рассматривается как распространение лингвистических методов на объекты, выходящие за пределы лингвистики, но поддающиеся средствам лингвистического описания. По Ю. М. Лотману, существует две научные традиции семиотики: первая исходит из понятия знака как первоэлемента всякой семиотической системы и рассматривает все феномены как последовательность знаков (движение от простого к сложному), вторая — из понятия коммуникативного акта (движение от сложного к сложному) [З. С. 82–83]. На широкие перспективы семиотики в педагогике указывал А. Б. Соломоник, изучая природу знаковых систем и их иерархию.

курса не столько в лингвистической, сколько в педагогической плоскости. Истоки необходимости принятия во внимания соотнесенности с контекстами (не только языковыми, но и внеязыковыми) лежат в «Философских исследованиях» Л. Витгенштейна. Им была выдвинута идея «языковых игр» — коммуникативной активности, в ходе которой, определяя / уточняя функции, которые выполняют элементы языка в данном контексте, определяются / уточняются их значения. Т. е. речь шла о дискурсе, в котором может быть отражена специфика той или иной сферы человеческой деятельности (медицинской, педагогической, политической и др.).

В данной связи, несмотря на то, что выступает исходной точкой дискурса (слово или коммуникативное событие), связующим звеном выступает контекст. Слова и коммуникативные события, выхваченные из контекста, не имеют смысла, поскольку именно контекст связывает их в единое целое. Сумма слов не всегда дает предложение или высказывание, равно как и сумма предложений может не дать целостного текста, а сумма высказываний — законченную мысль. В целом, современный дискурс предстает не как изолированная текстовая или диалогическая структура, а как единство языковой формы, значения и действия, «речь, погруженная в жизнь, в социальный контекст» [4. С. 222], взятая в динамичном контексте конкретной ситуации. Он может быть рассмотрен и как процесс (при этом смысл в дискурсе актуален, а в тексте потенциален), и как результат (при

этом смысл в дискурсе потенциален, а в речи актуален). Связь между контекстом и дискурсом неоднозначна: с одной стороны, очевидно, что контекст задает дискурс, а с другой, — дискурс «часто, но не всегда, концентрируется вокруг некоторого опорного концепта; создает общий контекст» (В. З. Демьянков).

При проектировании лингвосомиотических концепций дискурса на предметное поле педагогики дискурс в узком понимании представляет собой поле смыслов или поле речи, образуемое говорящим и слушающим в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и прочем контексте (по Т. А. ван Дейку). В педагогическом контексте «говорящим» и «слушающим» соответственно являются учитель и ученик (преподаватель и студент), «коммуникативное действие» имеет жесткую привязку ко времени (лимитировано рамками урока, лекции и т. д.) и пространству (школа, вуз и т. д.). В более широком понимании дискурс, как поле речи или поле смыслов, является одновременно и генератором «языковой оболочки» педагогики и индикатором ее нарушения. Именно он отражает то, что за формой часто теряется и полностью отсутствует содержание, порождая неверную генерацию смыслового поля, которое, в свою очередь, трансформирует эту же форму и содержание (по мнению В. В. Краевского, это некий современный «новояз» в педагогике — словесная оболочка, за которой отсутствует «внятно сформулированное» содержание). Язык любой науки

должен прежде всего отражать специфику изучаемой реальности; педагогическая же реальность на данном этапе, недостаточно «схваченная» в языке, оказывается размытой. В данном контексте дискурс находится в центре пристального исследовательского внимания, прежде всего, в контексте поиска «типовой матрицы» (термин В. Г. Борботько), лежащей в его основе, как отражения динамики языка педагогики, и обеспечивающей его внутреннюю стабильность. Обращение к дискурсу педагогики в самом широком его понимании позволяет не только инструментализировать педагогические понятия (опираясь на семантику слова, восстановить генезис понятий и проследить эволюцию смыслов), но и четко провести границу между научным и бытийным дискурсом в педагогике.

Семиотический подход к дискурсу в педагогике позволяет говорить и о его *историческом аспекте*. Дискурсы «подвержены изменениям: меняются диспозиции слов, предметов, видений, поведений» (И. Я. Брачули), трансформируются контексты. «Дискурс образует ... рамочное пространство вокруг "своего" — неких однородных идей, теорий, смыслов, освещенных в текстах, когнитивных стратегий автора, взаимодействующего со своим же адресатом. При этом "рамка дискурса" отсекает все то, что не попадает в ее пространство» [8. С. 80]. То есть устанавливаются запреты на идеи, выходящие за границы рамки дискурса, а сам дискурс может быть рассмотрен как «аналитический концепт»; сущность,

«которую исследователь проецирует на действительность» (М. Йоргенсен, Л. Филиппс). Следовательно, можно говорить о том, что в разные исторические периоды те или иные концепции и теории определяют конкретно-исторические формы дискурса, а также в определенной мере об «авторстве» того или иного дискурса.

Такой подход к дискурсу был сформулирован М. Фуко в труде «Слова и вещи», где ключевым понятием выступала «эпистема». Философ указал на то, что существует структура языкового характера, «структура прежде всех других структур», по законам которой образуются, «конституируются» и функционируют все остальные структуры. Эпистема отражает историчность дискурса, представляя собой характерное для определенной эпохи «познавательное поле», уровень научных представлений. В современном понимании эпистема представляет своего рода отражение всепроникающей, но не осознаваемой человеком дискурсивности, предопределяющей специфику его восприятия окружающего мира и себя в нем. Иными словами, человек определенной эпохи, с одной стороны, окутывает мир своеобразной языковой паутиной, а с другой, — сам оказывается не в состоянии выбраться за ее пределы. «Для каждой эпохи характерен один какой-нибудь "дискурс", один "менталитет", но в рамках одной эпохи существует множество "мыслительных полей" и, соответственно, множество "поддискурсов" и "подменталитетов", среди которых ни один не является более истинным или менее истинным» [2. С. 130].

На современном этапе дискурсивная проблематика затрагивает область исторической эпистемологии: комбинирование анализа «специфики исторического дискурса» с семиотическим подходом привело к «разработке лингвосемиотической концепции дискурса как нарратива³» (Е. А. Кожемякин). Следовательно, «дискурс может быть использован как один из методологических принципов рассмотрения в человеческой цивилизации тех явлений и форм, которые ее образуют». Техника и порядок дискурса позволяют проследить развитие в историческом и пространственном плане любой социальной формы, явления, события или истории идей, концепций, знаний» [9. С. 106]. Все события педагогического прошлого неизбежно проходят через призму дискурса как самостоятельного смыслового поля, некоей реальности, отражающей представления людей о мире и задающей символическую реальность со своими социальными законами и правилами поведения (М. Йоргенсен, Л. Филлипс). Сложность такого «прохождения» заключается в определении критериев, позволяющих установить границы между различными дискурсами и их конкретно-историческими формами в педагогике.

По М. Фуко, «разграничение» возможно благодаря тому, что дискурс — не безличен и не «потребля-

ется» немедленно; дискурс неразрывно связан с его автором и именно благодаря этому он получает в данной культуре определенный статус. Говоря о дискурсе в педагогике, также можно говорить о том, что авторы педагогических концепций в рамках тех или иных теорий являются создателями не только своих книг, «они создали нечто большее: возможность и правило образования других текстов», «установили некую бесконечную возможность дискурсов» [6. С. 29–30]. В частности, в рамках теории личностно-ориентированного образования существуют концепции Е. В. Бондаревской, В. В. Серикова, И. С. Якиманской и др., в которых дискурсы конкретных авторов, открывающие простор для формулировки широкого спектра проблем и постановки ряда сущностных вопросов, требуют детального исследования и скорейшего разъяснения, то есть создают простор для целого ряда новых дискурсов.

В целом для большинства современных педагогических исследований, посвященных дискурсам, характерно заимствование лингвистических определений дискурса с последующей их трансформацией, исходя из методологических установок конкретного исследования. На основании этого и выводится рабочая дефиниция образовательного, педагогического, учебного и других дискурсов. Однако дис-

³ Наряду с дискурсивным в гуманитарных науках появилось понятие «нарративного поворота» (J. Brockmeier, R. Harre), т. е. дискурс перестал выступать противоположностью нарратива. Последний рассматривается как «форма дискурса, через которую мы реконструируем и репрезентируем прошлый опыт для себя и для других» (D. Schiffrin). Исходя из того, что дискурс — это «способ репрезентации мира» (М. Йоргенсен, Л. Филлипс), то нарратив — это, прежде всего, репрезентация собственного «я» как части мира.

курс в педагогике все чаще выходит за пределы сферы коммуникации и рассматривается не столько как некое поле речи, отражение или конструирование социальной практики, сколько приравнивается к полю смыслов. Наряду с лингвистическими все чаще анализируются многочисленные философские концепции дискурса и дискурс-анализа, позволяющие выявить те из них, которые адекватны природе феноменов педагогической реальности и могут выступать в качестве основы, раскрывающей феноменологическую сущность дискурса в педагогике. Однако аккумуляция различных подходов к пониманию дискурса в педагогике пока не стало исходной точкой для построения единой дискурсивной теории. Особенность дискурса в педагогике заключается в том, что его функции значительно шире, чем у любого из терминов-мигрантов, а потому такой нестандартный феномен как дискурс может быть рассмотрен только с точки зрения нестандартного подхода, каким является семиотический подход. Именно он позволяет вскрыть взаимозависимость и взаимовлияние слова (или коммуникативного события), контекста и дискурса не столько в лингвистической, сколько в педагогической и историко-педагогической плоскостях.

Очевидно, что рассмотрение дискурса в педагогике только с точки зрения построения ее языка в контексте современного научного знания является лишь одним из аспектов изу-

чения и таит следующую опасность: все дисциплины, «в качестве аксиомы полагающие связность и целесообразность своих дискурсов», должны помнить, что «всякому дискурсу угрожает ... внезапная обратимость или поглощение в собственных знаках, не оставляющее и следа смысла» [1. С. 26]. О дискурсе в педагогике можно говорить не только как о понятии, но и как о метафоре. Дискурс-понятие выступает как «центральный фактор, влияющий на морфосинтаксические явления» (И. И. Климова) и формирование смыслов. Постепенная «децентрация» человека, его «углубление» в познаваемый мир обусловили необходимость рассмотрения дискурса как метафоры, обозначающей «некий общий принцип» (Н. С. Автономова), позволяющий упорядочивать различные идеи и мнения, преобладающие на том или ином историческом этапе развития и, на первый взгляд, кажущиеся несопоставимыми. На первый план в педагогике выходит способность дискурса к трансформации (как исторической в целом, так и понятийной внутри одного исторического периода). Дискурс утрачивает свою однозначность и приобретает новые и дополнительные значения, что обуславливает его динамический характер. Как следствие, необходим более широкий взгляд на дискурс в педагогике, его понимание как особого инструмента познания, репрезентирующего особый подход к анализу педагогических феноменов.

Примечания

1. Бодрийяр Ж. Соблазн. М. : Ad Marginem, 2000. 336 с.
2. Брачули И. Я. Антропологический дискурс и постсоветское пространство // Человек постсоветского пространства: сб. материалов конф. СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2005. Вып. 3. С. 128—131.
3. Лотман Ю. М. Чему учатся люди. Статьи и заметки. М. : ВГБИЛ им. М. И. Рудомино, 2010. 416 с.
4. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Мн. : В. М. Скакун, 1998. 896 с.
5. Фролова Н. Г., Фролов М. Г. Латынь вокруг нас. Греко-латинские словообразовательные элементы в русском языке. Спец. учеб. словарь. Красноярск : КК ИПК РО, 2007. 193 с.
6. Фуко М. Порядок дискурса // Воля к истине: по ту сторону власти, знания и сексуальности. Работы разных лет. М. : Касталь, 1996. 448 с.
7. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб. : A-cad. 406 с.
8. Чернявская В. Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия: учеб. пособие. М. : Флинта: Наука, 2006. 136 с.
9. Ширяева Т. А. Общекультурные и институциональные особенности дискурса // Гуманитарные науки: теория и методология. 2007. № 4. С. 103—108.
10. Щербинина Ю. В. Гармонизация педагогического дискурса: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М. : Мос. пед. гос. ун-т, 2010. 46 с.

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ



М. В. Уманская

НАЦИОНАЛЬНО- ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ КАТЕГОРИИ «ОБРАЗОВАНИЕ»

В статье рассматриваются подходы к определению сущности и смыслов образования как педагогической категории с учетом ментальности русского народа и в соответствии с динамикой культурно-исторических процессов в России.

Ключевые слова: образование, ментальность, религия, духовность, история.

M. V. Umanskaya

NATIONAL-HISTORICAL COMTEXT OF THE CONCEPT "EDUCATION"

The article analyses different approaches to determining the essence and meanings of the concept "education" with regard to the mentality of the Russian people and in accordance with the dynamics of cultural and historical processes in Russia.

Key words: education, mentality, religion, spirituality, history.

Обращаясь к изучению тех или иных педагогических явлений, ученые, как правило, применяют адекватные объекту исследования теоретические подходы, что позволяет раскрывать изучаемый объект во всей его целостности и полноте. При этом ряд категорий, используемых гуманитарными

науками, обладает способностью объединять в себе многообразие значений и смыслов. Именно такой категорией является философское понятие «ментальность», под которой чаще всего понимают образ мышления, общую духовную настроенность человека или группы людей. Данная категория

зачастую ассоциируется с проблемой национального своеобразия, особенностями национальной культуры. В свою очередь, педагогическая теория трактует образование как «фундаментальную категорию и абсолютную ценность всех времен и народов» [3. С. 22], что, безусловно, подразумевает учет ментальных характеристик народа при решении образовательных проблем: «Менталитет народа — это глубинные структуры его сознания, в основе своей постоянные, стабильные, объединяющие разные исторические эпохи» [1].

Своеобразие русского национального характера детерминировано рядом причин: «Принятие православного христианства от Византии; татаро-монгольское иго, следы которого глубоко врезались в память русского народа; расположение России между цивилизациями Запада и Востока, что стало глубинной основой ее двойственности ... стоя одной ногой в Европе, а другой в Азии, Россия вобрала в себя черты и западной и восточной цивилизации» [1].

Н. О. Лосский в своем труде «Характер русского народа» среди свойств, присущих русскому народу, выделяет главнейшую пару противоположностей: религиозность, в то же время — воинствующий атеизм, что объясняет способность русских к противоречивым переходам от богобоязненности к отрицанию Бога. Обратившись к анализу педагогической категории «образование» с учетом типологии культур П. Сорокина, мы видим, как ментальность русского народа влияла на смыслы дан-

ной категории именно в духе борьбы «религиозных противоположностей» в зависимости от того или иного исторического этапа (хронология А. П. Булкина) [4].

Хронологические рамки первого периода обозначены следующим образом: от Крещения Руси до реформ Петра Великого. Согласно концепции Питирима Сорокина, перед нами идеациональный тип культуры, признающий «сверхчувственность и сверхразумность Бога, как единственной реальности и ценности» [цит. по: 4. С. 26]. Именно в этом периоде «оформилась и закрепились религиозная основа национального самосознания» [9. С. 19], были восприняты и постигнуты смыслы существования народа, его идеалы во всех формах жизни: личной, семейной, общественной и государственной. Бог как единственная реальность и ценность является источником, основой и целью образования в данном историческом периоде: «Господствующие нравы и обычаи, образ жизни, мышления подчеркивали свое единство с Богом как единственную и высшую цель, а также свое отрицательное или безразличное отношение к чувственному миру, его богатствам, радостям и ценностям» [16. С. 430].

Духовный принцип бытия, провозгласивший взаимоотношения с Богом главной ценностью, отразился в педагогических воззрениях данного этапа русской культуры. Очевидно, что самого термина «образование» в период религиозного типа культуры еще не существовало. Ученые подчеркивают, что контекст эпохи и языка

позволяет отождествлять с понятием «образование» термины «книжное учение», «книжное знание», «книжная мудрость». Этимологический анализ слова «образование» подтверждает, что в рассматриваемом историческом периоде слово «образование» следует соотносить с *нездоровым* словом «ображати», что значит — разуметь [17. С. 538].

Таким образом, эквивалентом понятия «образование» в данном периоде можно считать термин «книжное разумение» как отражение процесса христианского просвещения, «которое в течение всего древнего периода совершалось под ближайшим руководством Церкви» [11. С. 321]. Поэтому основными носителями образованности в этом периоде были, в первую очередь, служители Церкви. Важно отметить, что образовательным идеалом для них служило византийское духовенство, которое «принесло с собою культурные традиции Византии, в то время одного из самых просвещенных государств Европы. Христианская культура Византии впитала в себя все богатство античных и древневосточных цивилизаций, которое и было передано молодому русскому православному государству» [2. С. 10].

Как видим, содержание образования формировалось под влиянием двух факторов, с одной стороны, когда св. Владимир «вводил на Руси христианство, то вместе с переменной веры более всего заботился о превращении своего народа в просвещенную, культурную и блестящую нацию по подобию Византии», и поэтому «ему было нужно, чтобы греки ... открыли

нам, так сказать, “профессиональную тайну” своей образованности» [10. С. 202], а с другой — «одним из главных условий принятия христианства русский князь поставил политическую независимость Руси от Византии», поэтому «государственная самостоятельность Киевской Руси предопределила и собственный путь развития просвещения» [2. С. 10].

Живым, святым воплощением идеала образованного русского человека, который «энергически, ради спасения души» заботился «об удовлетворении первых духовных потребностей русского народа» [11. С. 321] стал сам св. князь Владимир, о чем говорит нам Нестор-летописец в своей «Повести временных лет»: «Владимир же был рад, что познал Бога сам и люди его ... Посылал он собирать у лучших людей детей своих и отдавать их в обучение книжное» [13. С. 53], притом, что сам святой князь не был грамотным, но был разумным, просвещенным светом познания истинного Бога-Троицы, а потому — образованным.

Книги становятся ценностью и в духовном, и в материальном смысле. Дело просвещения продолжил на Руси Ярослав Мудрый: «Отец ведь его Владимир землю вспахал и размягчил, то есть крещением просветил. Этот же засеял книжными словами сердца верующих людей, а мы пожинаем, учение получая книжное» [13. С. 69]. Подлинный гимн духовной мудрости звучит в летописи Нестора: «Велика ведь бывает польза от учения книжного; книги наставляют и научают нас пути покаяния, ибо мудрость обретаем и воз-

держание в словах книжных. Это — реки, напояющие вселенную...» [13. С. 68].

Утверждение на Руси подлинной христианской духовности как идеала образованности прослеживается и в таком памятнике древнерусской письменности, как «Поучение» Владимира Мономаха. Образование декларируется как ценность, в доказательство этой мысли автор приводит в пример своего отца, который знал пять языков и имел высшую мудрость — любовь к Церкви. Цель образования лежит за пределами жизни земной: «Прежде всего, Бога ради и души своей, страх имейте Божий в сердце своем и милостыню подавайте неоскудно, это ведь начало всякого добра» [14. С. 70]. Основание мудрости — страх Божий, результат — добродетели («покаяние, слезы, милостыня»).

Итак, образование представляло собой «синтез религиозных знаний, христианской нравственности и умственного воспитания» [7. С. 23], целью которого было спасение души. Образованность носила духовный характер, духовность была тем фундаментом, на котором стоило все здание индивидуальной культуры человека, т. к. «науки, в смысле точного исследования законов природы и человеческой жизни, не было; напротив того: древнерусская школа старалась оторвать питомца от всего земного и тленного и приуготовить его для небесного и вечного» [11. С. 321].

Как видим, мудрость выступала средством в деле спасения души, поэтому овладение нравственной

культурой, получение образования не считалось самоцелью, а выступало в качестве подспорья для достижения вечных, вневременных целей воспитания. Приобретая познание истинного Бога, нераздельность веры и знания, древнерусский человек приобретал «православное мышление», в котором «ум, чувства и воля были неразрывны». Исследователи подчеркивают удивительную веру древнерусских педагогов в «неограниченную “перевоспитуемость” людей, в возможность пересоздать их изнутри» [19. С. 147], что проистекало из догматических основ православия, из данной человеку как образу Божию возможности бесконечного богоуподобления.

В соответствии с двухуровневой структурой религиозного воспитания, представленной в работах Т. В. Склярской (рациональная и мистическая (духовная) составляющие) [15. С. 8—10], можно говорить о том, что содержание индивидуальной культуры образованного человека Древней Руси было представлено тремя компонентами на рациональном уровне:

— *информационный* (тот объем знаний, который человек получает, изучая Священное Писание, богослужебные тексты, жития святых и пр. христианские источники, доступные человеку того времени);

— *нравственный* (научение христианской добродетели, приобретение христианского нрава, включающего в себя умения вычленивать в собственном житейском опыте проявления духовного мира, а также умения бороться с дурными наклонностями [страстями — по святоотеческой терминологии]);

— *деятельностный* (дела милосердия с подлинной мотивацией «Христа ради»).

Духовным основанием всего вышеперечисленного являлся реальный опыт богообщения на мистическом уровне, который включал в себя подготовку и участие в таинствах Церкви, навык молитвенного делания, чувство благоговения перед святынями. Таким образом, вне Христа, вне просвещения Христовым светом не могло быть подлинной образованности в идеациональном типе культуры.

Второй период охватывает этап культуры идеалистического типа, его хронологические рамки достаточно широки: от Петра Первого до Октябрьской революции, поэтому здесь выделяют подпериоды. Первый из них — это период культуры собственно идеалистического типа (весь XVIII в.) и период культуры чувственного типа (весь XIX век и почти два десятилетия XX века). Рассмотрим подробно особенности понимания духовности в каждом из указанных типов и определим их связь с образованием как педагогической категорией.

Культура идеалистического типа, по мысли П. Сорокина, является переходной, религиозно-светской. В ее основании лежит и сенсорный (чувственный) принцип познания объективной действительности, и в то же самое время сверхчувственный (потусторонний, сверхъестественный), в результате имеется некое смещение, или же переход. Источник такого смещения — это поворот и переориентация религиозной культуры на ценности госу-

дарства, общества, а впоследствии — и каждой отдельной личности, что происходило под влиянием Запада: «Государство признало, что образование должно служить государственным интересам, готовить просвещенных служилых людей, поэтому оно должно быть практично, профессионально, а для этого сословно», — пишет П. Ф. Каптерев [цит. по: 6. С. 36].

В России этот период формирует не только новый принцип чувственного познания бытия, но и новый тип людей — *пассионариев* (концепция Л. Н. Гумилева), каким были Петр I, М. В. Ломоносов, Екатерина II, А. Н. Радищев, декабристы. Пассионарность (от лат. «страсть») понимается как «потребность и способность изменять окружающую среду», является «поведенческим феноменом» и «имеет энергетическую природу» [3. С. 166]. Именно такие люди способны совершать целенаправленную работу по изменению окружающей среды, но их готовность жертвовать собой и другими людьми превращается в своего рода антиинстинкт, то есть энергия, направленная на созидание чего-либо, в конечном итоге приводит к разрушению.

В данном типе культуры происходит постепенный процесс отступления от ценностей идеационального типа. Поэтому главная характеристика идеалистического типа культуры — это ее постепенное «обмирщение», ориентация на культурные ценности европейских стран, поэтому и образование «стало пониматься как созидание хорошего гражданина, служилого человека, профессионала» [6. С. 36].

Государство провозглашает и новую цель образования — это устроение, в первую очередь, земных дел, а также достижения не вечных, а временных благ. Исследователи подчеркивают, что профессиональное образование было исторически первым в России, Екатерина Великая пыталась создать систему общего образования, но ее начинания обрели законченную форму позднее, в правление Александра I.

В анализируемом типе культуры берет свое начало тенденция к секуляризации образования, к постепенному отрыву от духовных оснований «просвещения книжного» в его «изначально-церковном» смысле как духовном просвещении личности светом Христовым. Историки обозначают даже точную дату начала этого процесса — 1802 год, когда был издан манифест об учреждении Министерства народного просвещения, но учебные заведения данного ведомства — только часть всей образовательной системы России, так как к тому времени образование распалось на светское и духовное. В результате отхода от духовной сущности просвещения, которое стали воспринимать «по аналогии с известным направлением философии» [8. С. 182], категория «образование» стала наполняться новыми смыслами. Источник образованности находится уже не в Премудрости Божией, а в человеческой природе.

Как отмечает А. П. Булкин, впервые слово «образование» было употреблено Н. И. Новиковым: «изучение текстов показывает, что ... до него в русском языке имелось существительное “образ” и глагол “ображать”, но

вместе с тем, как подчеркивает исследователь, употребленное в сочинениях Н. И. Новикова новое слово “не несло педагогической нагрузки и не являлось педагогическим термином”» [4. С. 75]. Важно подчеркнуть, что в данном типе культуры слово «образование» постепенно становится термином, обозначающим процесс и результат становления человека, т. е. той понятийной единицей, которой оперирует сегодня педагогическая наука. Новый контекст, которым стала обрастать педагогическая категория «образование» послужил отражением процессов переориентирования школы «на классический принцип обучения, основной целью которого было всестороннее развитие способностей человека» [4. С. 78]. В результате слово «образование» стало главным для обозначения системы знаний и опыта человека. Словарь В. И. Даля фиксирует отрыв от духовных истоков нового термина следующим образом: «Образовывать, образовать — кого, совершать, улучшать духовно, просвещать; иногда придавать наружный лоск, приличное, светское обращение, что и составляет разницу между просвещать и образовать. Науки образуют уму и знанию, но не всегда нрав и сердце» [5. С. 613]. Намечается следующая смысловая параллель: «просвещение» заменяется термином «воспитание» (как образование нрава и сердца), а сам термин «образование» отождествляется с процессом и результатом получения знаний — «учением».

Преодолеть подобный раскол в трактовке термина «образование» пы-

тались русские философы-славянофилы (А. С. Хомяков, И. В. Киреевский и др.), которые «определили пути просвещения России на национальной культурной основе, краеугольным камнем которой было православие. Высшей ступенью просвещения они полагали “разум в вере”, их взаимное проникновение, что рождает цельность познания» и требует развития святоотеческой традиции в современной философии образования [2. С. 98].

Духовная основа образования в рассматриваемом типе культуры нашла своих подвижников в лице К. Д. Ушинского (теоретическое обоснование духовности образования), С. А. Рачинского (практическое воплощение) и К. П. Победоносцева (административное обеспечение). Однако, естественный процесс переноса образованности на духовную почву был прерван Октябрьским переворотом 1917 года, и Россия вступила в третий, советский этап своего исторического существования.

Что нового в понимание категории «образование» внесла пролетарская культура? Согласно принципам исследования культур П. Сорокина, страна опять входит в идеациональный тип культуры, но в иной форме, где «место Бога заняла коммунистическая идея» [4. С. 27]. Так начался процесс культивирования антидуховности: «вера в Бога заменяется в самобытность материи и законов природы», но тем не менее — это вера, так как «теоретический атеизм, в сущности, является антирелигией, потому что он тоже утверждается на вере ..., но не в существование Бога, а в то, что Он не существует» [1. С. 41].

Новые идеологические установки повлекли за собой пересмотр и понятийно-категориального аппарата педагогики. Основной целью школы «становится не достижение образованности, а социальное воспитание (социализация) как насильственное “отесывание” ребенка под параметры пролетарского типа личности, подготовка его к выполнению заданной социальной роли» [4. С. 87]. На долгие годы главным предметом педагогики стала категория «воспитание», истолкованная в идеологическом смысле как цель, процесс и результат формирования «коммунистического гражданина», «человека новой страны», «будущего пролетариата». Термин «образование» в данном типе культуры окончательно сводится к научению и передаче набора необходимых знаний, умений, навыков (ЗУНов), из него исключаются смыслы «становления человека», «развития личности».

Наконец, четвертый, текущий этап — переходный, «новый виток спирали». Ученые выделяют в нем две тенденции: во-первых, отказ от ценностей предыдущей эпохи тотальной антикультуры, во-вторых, отступление от национальных культурных ценностей, сформированных в первом культурно-историческом типе (от принятия христианства до петровских реформ), что происходит «под напором западно-европейской и американской массовой контркультуры» [4. С. 28].

Сопоставляя коммунистическую эпоху и современную Россию, исследователи приходят к мысли о «максимальном снижении смысла бытия» в настоящее время, так как «в комму-

низме, предложенном русскому обществу в качестве замены традиционных православных идеалов», хотя и была изгнана духовная составляющая идеала, но сохранялась его «общественная компонента» в виде идеи «созидания нового общества всеобщего братства» [12. С. 95].

Каким образом данные процессы отражаются в педагогической реальности современного нам идеалистического (переходного) типа культуры? Обратимся вновь к анализу понятия «духовность», так как, по мнению Е. П. Белозерцева, оно является «ключевым понятием, методологически необходимым для решения проблемы раскрытия духовного воспитательного потенциала отечественной педагогики» [3. С. 261]. Важно учитывать то, что в современной науке мы встретим различные подходы понимания духовности, которые, так или иначе, наполняют собой категорию «образование». Это и ценностно-смысловой подход, когда духовность подменяется нравственным самосовершенствованием, и гносеологический, где место духа занимает разум, рассудок, интеллект и под «образованностью» понимается идеал как результат самопроектирования. Исторический подход связывает проблему образованности со способностью человека активно участвовать в творческом преобразовании и развитии исторического процесса. Последователи комплексного подхода подменяют духовность гуманизмом. Вершиной образованности считают умение управлять самим собой сторонники деятельностного подхода. Однако, все эти смыслы не соотносятся с религиозной духовностью, трактующей сверхличностные отно-

шения человека с Богом как подлинно духовную реальность, что имело место в идеациональном типе культуры. Таким образом, в современной России категория «образование» понимается, несомненно, шире, чем в тоталитарную эпоху, но подлинно духовным смыслом она по-прежнему не наполнена, что требует отдельного исследования вопроса о духовных основаниях рассматриваемой нами категории.

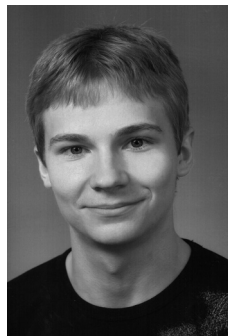
Возвращаясь к религиозному взгляду на историко-культурный процесс России, в которой ход истории этноса не только целиком определялся и направлялся религиозной духовностью, но и напрямую зависел от нее, можно утверждать, что для «общественного сознания русской этнической целостности на протяжении тысячелетия духовность воспринималась, понималась и переживалась как православное познание мира, православное осмысление взаимоотношений Бога и человека, православное осмысление судеб человечества и человека, как приуготовление к жизни будущего века» [3. С. 262].

Поэтому мы можем сделать вывод о том, что трактовка категории «образование» тесно связана с ментальностью русского народа в целом, и в частности — с такой его чертой как религиозность, по-разному «переживаемой» обществом в каждом конкретном историческом периоде. Таким образом, независимо от типа культуры, религиозность как важнейшая черта ментальности русских оказывала и оказывает значительное влияние на смыслы категории «образование», что нельзя не учитывать при обращении к данной педагогической категории.

Примечания

1. Артемова В. Г., Филиппова Я. В. Ментальность русского народа: традиции и эволюция // [http://www.unn.ru/pages/elibrary/vestnik_soc/99990201_West_soc_2008_2\(10\)/1.pdf](http://www.unn.ru/pages/elibrary/vestnik_soc/99990201_West_soc_2008_2(10)/1.pdf)
2. Беленчук Л. Н. История отечественной педагогики: учебное пособие М. : Изд-во ПСТГУ, 2005. 128 с.
3. Белозерцев Е. П. Образование: историко-культурный феномен. Курс лекций. СПб. : Издательство Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004. 704 с.
4. Булкин, А. П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. Дубна : «Феникс+», 2005. 208 с.
5. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка [В 4 т.]. Т. 2 (И — О). М. : Рус. яз., 1989. 779 с.
6. Дивногорцева С. Ю. Становление и развитие православной педагогической культуры в России. М. : Изд-во ПСТГУ, 2010. 260 с.
7. Дивногорцева С. Ю. Теоретическая педагогика: учеб. пособие. М. : Изд-во ПСТГУ, 2004. 195 с.
8. Жуков В. Н. Православие и образование // Реферативный журнал. Серия 3. Философия. 1995. № 2. С. 180—193.
9. Иоанн (Снычев). Одоление смуты: Слово к русскому народу. СПб. : Царское дело, 1995. 347 с.
10. Карташев А. В. История русской церкви. М. : Эксмо, 2004. 911 с.
11. Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. СПб. : Алетейя, 2000.
12. Перевезенцев С. В. О смысле бытия и философии образования русского народа // Педагогика. 2001. № 8. С. 93—98.
13. Повесть временных лет // Древнерусская литература. М. : Олимп, 1996. 608 с.
14. «Поучение» Владимира Мономаха // Древнерусская литература. М. : Олимп, 1996. 608 с.
15. Скларова Т. В. Православное воспитание в контексте социализации. М. : Изд-во ПСТГУ, 2006. 149 с.
16. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. М. : Политиздат, 1992. 542 с.
17. Срезневский И. И. Словарь древнерусского языка: [В 3 т.]. Т. 2. Ч. 1 (Л — О). М. : Книга, 1989. 851 с.
18. Твердость веры — основа жизни. Сборник докладов VI Епархиального съезда православных законоучителей. Екатеринбург, 2010. 47 с.
19. Шкабара И. Е. Зарождение основ образовательной парадигмы в период Древней Руси // Генезис педагогических парадигм образования в российской истории (IX—XVII вв.). Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2006.

В. Ю. Смирнов



РЕАЛИЗАЦИЯ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПОВ ПЕДАГОГИКИ КОСМИЗМА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ К. Э. ЦИОЛКОВСКОГО И Н. Ф. ФЕДОРОВА

Статья посвящена педагогическому аспекту философии русского космизма, в ней рассматриваются воспитательные системы К. Э. Циолковского и Н. Ф. Федорова. Также идет речь о философских основах подходов отечественных философов-космистов к обучению и воспитанию, о принципах и ценностях педагогики космизма.

Ключевые слова: Циолковский, Федоров, обучение, воспитание, педагогика космизма, философия космизма.

V. Yu. Smirnov

REALIZATIONS OF THE MAIN PRINCIPLES OF COSMISM IN THE PEDAGOGICAL SYSTEMS OF K. E. TSIOLKOVSKIY AND N. F. FYODOROV

Article is dedicated to the pedagogical aspect of philosophy of Russian cosmists; in it, educational systems of cosmists are considered including the K. E. Tsiolkovsky's and N. F. Fedorov's systems. In addition, there is a speech about philosophical bases of approaches of Russian philosophers-cosmists to training and education, about main principles and values of cosmic pedagogics.

Key words: Tsiolkovsky, Fedorov, training, education, cosmic pedagogics, cosmic philosophy.

В философско-педагогической литературе понятие «космизм» трактуется довольно широко, например «Новейший философский словарь» дает такое определение космизму: «Космизм — (греч. kosmos — организованный мир) — философское мировоззрение, в основе которого располагается знание о Космосе и представление о человеке, как “гражданине Мира”, а также о микрокосмосе, подобном Макрокосмосу» [5. С. 334]. В. И. Зорин, в частности, считает, что космизм — это «специфическое мировосприятие и мироощущение, а также особенность рефлексиирующего сознания в априорном предположении органического единства всего со всем, а главное — со Вселенной, преобладание

данное Мира”, а также о микрокосмосе, подобном Макрокосмосу» [5. С. 334]. В. И. Зорин, в частности, считает, что космизм — это «специфическое мировосприятие и мироощущение, а также особенность рефлексиирующего сознания в априорном предположении органического единства всего со всем, а главное — со Вселенной, преобладание

вселенского над индивидуальным» [2. С. 81].

В исследованиях, посвященных изучению педагогических концепций русских космистов, чаще всего придерживаются последнего определения, так как оно довольно полно отражает сущность и смысл космизма, соответствует воззрениям ученых — основателей данного направления философской мысли.

К философским основам русского космизма относят концепцию Всеединства Владимира Соловьева, концепцию «космической экспансии» Николая Федорова (философия «Общего дела»), теорию ноосферы Владимира Вернадского, антропокосмические идеи Николая Холодного, антропоцентрическую концепцию Константина Циолковского и некоторые другие теории и философские системы.

Общей чертой для вышеперечисленных теорий и концепций представителей русского космизма является то, что все ученые видели в человеке существо сознательно-творческое, разумное, способное к активному преобразованию не только внешнего мира, но и собственной природы. В основе философии и педагогики космизма лежит восстановление естественных связей человека с окружающим миром, природой, культурой, историей; расширение миропонимания человека до космического уровня, возрождение духовно-чувственного образа жизни, нравственных ценностей и идеалов, развитие познавательных и творческих способностей человека. При этом человек не выступает венцом творения, он — лишь этап развития, ступень эволюции. Люди будущего

способны на то, чего современники не могут и представить, «союз природы и разума сулит человечеству немалую выгоду».

Русские космисты большое внимание уделяли воспитанию нового поколения, модернизации существующей системы образования, созданию новых типов школ. Именно поэтому космизм можно и нужно рассматривать не только как философскую систему, но и как систему педагогическую, непосредственно связанную с обучением и воспитанием следующих поколений людей, которым предстоит воплотить в жизнь идеи мыслителей. Космизм не замыкается на проблемах и нуждах нынешнего поколения, его идеи ориентированы более на наших детей и внуков, но, если стремиться к воплощению идей Циолковского, Вернадского, Соловьева и Федорова, стройная концепция воспитания необходима уже сейчас.

Понятие космического воспитания тесно связано с именем К. Н. Вентцеля. В 1920—1930-х гг. он занимался созданием нового образовательного и научного направления — «космической педагогики». Основной задачей космического воспитания, по Вентцелю, является развитие в ребенке космического самосознания, т. е. сознания самого себя как неразрывной части беспредельного Космоса. Педагогу необходимо довести до сознания воспитанника общность его жизни с жизнью космической, «что он со всем космосом составляет одно нераздельное целое, которое развивается в каком-то направлении, и что он принимает участие в этом процессе развития космической жизни» [1. С. 210].

Для русского космизма характерна непосредственно личная связь и преемственность общения мыслителей, которая идет от Н. Ф. Федорова к К. Э. Циолковскому, от него — к А. Л. Чижевскому и В. И. Вернадскому и далее — к Н. Г. Холодному.

Особое влияние на формирование цельной философско-педагогической системы взглядов и ценностей космизма оказал мыслитель-гуманист, один из основателей русского космизма Николай Федорович Федоров (1829–1903). Впоследствии К. Э. Циолковский отмечал, что считал Федорова «человеком необыкновенным, а встречу с ним — счастьем, он заменил университетских профессоров, с которыми я не общался» [8. С. 247]. Циолковский был знаком с его трудами и проектами, такими как «Философия общего дела», а также встречался с Федоровым лично (в 1873–1876 гг.).

Федоров считал, что многие проблемы во взаимоотношениях народов являются следствием зависимости человека от слепой природы, подчиненной законам конечности и смерти. В таких условиях человеку приходится решать проблемы самосохранения, что приводит его к самоизоляции. На подобном «эгоизме», по мнению Федорова, нельзя построить справедливое общество и воспитать «человека Мира».

Современная государственная организация общественного устройства предполагает насилие над человеком — эта идея одинаково беспокоила и Н. Ф. Федорова, и К. Э. Циолковского. По Федорову, главный враг человечества — «слепые природные силы». Чтобы бороться с ними и по-

беждать, необходимо объединиться и исполнить свой нравственный долг перед предками — возратить им жизнь, которую отняла природа или люди. Главная задача человечества, по Федорову, — «воскресить всех людей, когда-либо родившихся и живших на Земле, и этой огромной семьей расселиться в космическом пространстве, выйдя за пределы планеты» [7. С. 77]. Федоров понимал фантастичность своей идеи, но утверждал, что в далеком будущем непременно найдется способ ее осуществления. «Для воскрешения недостаточно одного изучения молекулярного строения частиц, для науки ... такая задача недостижима, если только наука не перерастет торгово-промышленного организма и не перейдет в иную среду...» [7. С. 77]. Для выполнения этой глобальной миссии, естественно, понадобятся усилия всего человечества, что приведет к объединению всех стран и народов Земли. Это объединение, эта родственность, связанная с общим долгом воскрешения, является высшей нравственностью.

Главную роль в реализации своих проектов Н. Ф. Федоров и К. Э. Циолковский отводили школе, содержанию образования. Федоров понимал, что осуществление его идей — задача не настоящего времени, а отдаленного будущего, поэтому в своем научном и философском поиске он очень много внимания уделял воспитанию детей, организации работы школы (прежде всего — начальной школы). Н. Ф. Федоров проработал учителем более четырнадцать лет [7. С. 66] (в 1854 г. он начал педагогическую деятельность в Липецком уездном училище, далее работал в Богородском

училище Тамбовской губернии (одно- временно преподавал в женском училище 2-го разряда), затем — в г. Углич Ярославской губернии, в г. Одоэво и в г. Богородицк Тульской губернии, в г. Боровск Калужской губернии, куда в 1880 году получит назначение учитель К. Э. Циолковский [6. С. 94—100]. Это говорит нам и о том, что созданная ими педагогическая теория космического воспитания прошла проверку практикой, а не осталась лишь умозрительной конструкцией.

К. Э. Циолковский также был педагогом-практиком, причем одаренным (это ясно и из воспоминаний его учеников, и из отзывов начальства по месту работы). К. Э. Циолковский показал себя талантливым педагогом, работая в различных учебных заведениях Калуги и Боровска (сами за себя говорят ордена святого Станислава третьей степени и святой Анны третьей степени, полученные Циолковским за более чем сорокалетнюю педагогическую деятельность).

Ядром педагогической концепции Федорова стала идея воспитания подрастающего поколения в духе родства, которое поможет лучше постичь единство мира. Он считал детей «естественными носителями чувства родства», поэтому важно не дать им потерять это чувство. Оно у Федорова служит одним из важнейших критериев нравственности. Сохранить его, «восстановить в учениках изначальное чувство родства, но уже на более взрослой, сознательной основе» — центральная задача воспитания [4. С. 32]. Было бы правомерно провести параллель с христианскими идеями о любви к ближнему, так как «чувс-

тво родства», по Федорову, имеет немало общего с заповедью Нового Завета «возлюби ближнего своего». Философия и педагогика Федорова носят общественный характер, они направлены на формирование чувств общности и родства между людьми. Если сравнить эти цели с целями образования, содержащимися в проекте К. Э. Циолковского «Какой тип школы желателен?» — «научить жить, знать наиболее разумные общественные отношения, понимать лучшее социальное устройство, быть гражданином» [10], то можно сделать вывод о том, что обе системы направлены на воспитание человека не только как члена общества, не просто индивида, а «гражданина Вселенной».

Федоров предполагал начинать обучение детей со знакомства с «малой родиной» (под малой родиной он понимал не только то место, где человек родился, но и ближайших родственников — предков человека, его отцов и дедов, а также земли, где они жили). Затем обзор расширился до большой Родины (страны), и, наконец, взгляд ребенка переносился на весь мир. Такое познание Родины, «общение» с ней, подготавливало учеников к видению Родины как части Вселенной. Свою школу Н. Ф. Федоров представлял с вышкой для постоянных наблюдений за небом. «Закрыв от себя небо, нынешняя (городская) школа, — писал Федоров, — может быть уподоблена каюте, в которой все пассажиры остаются во все время переезда через океан. Наше же образование может быть уподоблено выходу на палубу ..., частое пребывание на палубе (то есть на вышке) даст уча-

щемуся почувствовать себя пловцом ... плывущим через пустыни неба» [11. С. 20]. Изучение каждого предка, его жизни и деятельности, каждого элемента «малой родины» предвляло изучение родины «большой», «великой» — Вселенной. Эта тяга к небу, к космосу, красной нитью проходит через работы Федорова: «Человечество должно быть не праздным пассажиром, а ... экипажем нашего земного ... корабля. Все умы должны работать над открытием пути в небесное пространство» [4. С. 31]. Покорение космических просторов должно было стать, по мнению Федорова, средством осуществления Общего Дела (и не только в качестве пространства для расселения человечества, Космос должен будет научить людей гармонии, помочь исправить пороки и зло, объединить все человечество в единую семью). Эта космическая идея стала впоследствии и делом Циолковского. Многие исследователи считают, что к изобретению ракеты Циолковского подтолкнула именно необходимость поиска средства для расселения человечества по Вселенной. «Многие думают, что я хлопочу о ракете и беспкоюсь о судьбе ракеты из-за самой ракеты. Это было бы глубочайшей ошибкой. Ракета для меня только способ, только метод проникновения в глубину космоса, но отнюдь не самоцель ... Не спорю, очень важно иметь ракетные корабли, ибо они помогут человечеству расселиться по мировому пространству. И ради этого расселения я то и хлопочу» [3. С. 208].

Циолковский и Федоров были уверены в том, что человечество, выйдя в космос для его активного освоения

и преобразования, обретет бессмертие, космическое бытие, станет более нравственным и совершенным.

Освоению космоса должна помочь наука (однако не современная Федорову «научная традиция», а новая, «идеальная»). Идеалом науки, по Федорову, является такое ее устройство, при котором «все стали познающими и все стало предметом знания, и чтобы наука была выводом из наблюдений, не кое-где, кое-кем и кое-когда производимых, а из наблюдений, производимых всеми, везде и всегда» [9. С. 95]. (Этот принцип, названный впоследствии принципом системности, сегодня является одним из основополагающих в педагогической науке, наряду с принципом развития.) Помимо космического направления обучения, большое значение Н. Ф. Федоров придавал таким дисциплинам, как история и география, посредством изучения которых можно показать связь поколений. География устанавливает «горизонтальные» связи — связи между землями, в то время как история — «вертикальные», то есть связи между поколениями. Без знаний об истории предшествующих поколений наше представление о предках было бы неполным. А ведь настоящая школа мыслилась Федоровым как школа-храм, школа-музей, в которой будет собрано абсолютно все о жившем когда-либо человеке и где каждый ребенок станет исследователем своих семейных родственных связей [4. С. 32]. Эти связи не просто очень важны, они занимают центральное место в воспитании подрастающего поколения. Все это воспитание строится на «чувстве родства», на воспи-

тании детей в духе уважения и любви к предкам (в том числе и через знание родословной) [4. С. 35].

Н. Ф. Федоров считает, что «как только ум приходит в чувство, то начинается воспоминание отцов, умерших (музей), а вместе и соединение сынов этих умерших, а также и отцов, еще живущих (собор), для воспитания своих сынов (школа)» [9. С. 45]. Объединение Музея, Собора и Школы в единый образовательно-воспитательный комплекс составляет основу философско-педагогической программы русского мыслителя. «Таков, — пишет Федоров, — первоначальный смысл “образования”, ныне произвольно понимаемого и применяемого в деле “просвещения”; и, согласно этому смыслу школы сынов и дочерей нельзя отделять от музея как памятника отцов» [9. С. 95].

В наши дни много говорится о важности для воспитания подрастающего поколения осознания своих корней, уважения к культуре и обычаям предков (как своего народа, так и других), о толерантности, о необходимости многокультурного мира. Н. Ф. Федоров обосновывал это еще в девятнадцатом веке. В веке двадцатом об этом говорил уже К. Э. Циолковский (в своей воспитательной системе большую роль отводивший формированию нравственных чувств, уважения к Человеку).

На основе всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что педагогические принципы антропокосмической концепции воспитания К. Э. Циолковского тесным образом связаны с теорией «Общего Дела» Н. Ф. Федорова и не утратили своей актуальности ни в философском, ни в педагогическом плане

Примечания

1. Вентцель. М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1999. 214 с. (Серия : Антология гуманной педагогики).

2. Зорин В. И. Евразийская мудрость от А до Я : толковый словарь. Алматы : Сөздік-Словарь, 2002. 408 с.

3. К. Э. Циолковский, А. Л. Чижевский: калужские страницы русских космистов / Сост. Л. Т. Энгельгардт, А. В. Манакин. Калуга : Гриф, 2007.

4. Касаткина С. Н. Антропокосмическая концепция воспитания К. Э. Циолковского: научное издание. Калуга : КГПУ, 1999.

5. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. Мн. : Изд. В. М. Скаун, 1998.

6. Панкрушина А. М. Философско-педагогические идеи Н. Ф. Федорова. // Педагогика. 2009. № 7.

7. Русский космизм: антология философской мысли / Сост. С. Г. Семенова, А. Г. Гачева. М. : Педагогика-Пресс, 1993. 365 с.

8. Семенова С. Г. Душа, кипящая радостным миром идей // Молодая гвардия. 1996. № 9.

9. Федоров Н. Ф. Собр.соч.: В 4 т. Т. 1. М., 1995—1999.

10. Циолковский К. Э. Какой тип школы желателен? // Архив РАН. Ф. 555. Оп. 1. Д. 386.

11. Хуторской А. В. Педагогика русского космизма // Частная школа. 1993. № 2.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Бирюкова Наталья Алексеевна — кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Марийского государственного педагогического университета
Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола

Вершинина Надежда Александровна — доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена
г. Санкт-Петербург

Макаров Михаил Иванович — кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Московского гуманитарного педагогического института
г. Москва

Новиков Сергей Геннадьевич — доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, профессор, заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин Волгоградского института искусств им. П. А. Серебрякова
г. Волгоград

Пичугина Виктория Константиновна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета
г. Волгоград

Рогачева Елена Юрьевна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Владимирского государственного гуманитарного университета
г. Владимир

Романов Алексей Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий, главный редактор журнала «Психолого-педагогический поиск» Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина
г. Рязань

Сандырев Александр (иерей) — руководитель Миссионерского и молодежного отдела Екатеринбургской Епархии
г. Екатеринбург

Сахаров Василий Александрович — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Вятского государственного университета
г. Киров

Смирнов Вячеслав Юрьевич — ассистент кафедры педагогики начального обучения Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского
г. Калуга

Смирнова Лариса Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела научно-исследовательской работы и послевузовского образования Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии
г. Нижний Тагил

Уманская Марина Валерьевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры возрастной педагогики и психологии института психолого-педагогического образования Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии
г. Нижний Тагил

Шевелев Александр Николаевич — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и андрологии Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования
г. Санкт-Петербург

Шелягова Анна Александровна — старший преподаватель кафедры книговедения, библиотековедения и библиографии Крымского университета культуры, искусства и туризма
Украина, г. Симферополь

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 в тексте 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 О. В. Романова
Компьютерная верстка С. В. Горбуновой

Подписано в печать 25.08.2011. Формат 70 × 100 ¹/₁₆. Печать офсетная.
Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 12,25. Тираж 250 экз. Заказ 865.
Оригинал-макет подготовлен в РИО НТГСПА.
Отпечатано в ООО «Тагил-Принт».
622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Байдукова, д. 11