

ISSN 2304-1242

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

ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



Журнал издается с 2011 года

2/2012

УДК 37.01
ББК 74.03
И 902

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 Григорьевич Ведущий научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО, г. Москва

ИЕРЕЙ руководитель Миссионерского и молодежного отдела
АЛЕКСАНДР Екатеринбургской Епархии, г. Екатеринбург
(САНДЫРЕВ)

КОШЕЛЕВА доктор исторических наук, профессор.
Ольга Евгеньевна Ведущий научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО, г. Москва

РОГАЧЕВА доктор педагогических наук, профессор.
Елена Юрьевна Профессор кафедры педагогики Владимирского государственного гуманитарного университета, г. Владимир

РОМАНОВ доктор педагогических наук, профессор.
Алексей Алексеевич Заведующий кафедрой общей педагогики и технологий дошкольного и начального образования Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина, г. Рязань

САВИН доктор педагогических наук, профессор.
Михаил Викторович Профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград

УТКИН кандидат педагогических наук, доцент.
Анатолий Валерьевич Проректор по информационно-техническому обеспечению образовательного процесса Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, г. Нижний Тагил

ШЕВЕЛЕВ доктор педагогических наук, профессор.
Александр Николаевич Заведующий кафедрой педагогики и андрологии Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург

ЮДИНА доктор педагогических наук, профессор.
Надежда Петровна Профессор кафедры педагогики Дальневосточного государственного 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

Корнетов Г. Б., д-р пед. наук, профессор	
ОТ ПЕРВОБЫТНОГО ВОСПИТАНИЯ К ГУМАНИСТИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ (К 300-ЛЕТИЮ Ж.-Ж. РУССО).....	7

Памятные даты
ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Южанинова Е. В., канд. пед. наук, доцент	
К 300-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ЖАН-ЖАКА РУССО (1712-1778 гг.)	12

Хуторской А. В., д-р пед. наук, профессор,	
ЧЕЛОВЕКОСООБРАЗНАЯ ДИДАКТИКА Ж.-Ж. РУССО.....	18

Мельник Н. Б., канд. философ. наук, доцент	
ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ Ж.-Ж. РУССО И ПРИНЦИПЫ СОВРЕМЕННОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	31

Штылева Л. В., канд. пед. наук, доцент	
КАК ВЫ ЛОДКУ НАЗОВЕТЕ, ТАК ОНА И ПОПЛЫВЕТ... (о концепции полоролевого воспитания в романе Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании»).....	44

ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

Ж.-Ж. Руссо

РАССУЖДЕНИЕ О НАУКАХ
И ИСКУССТВАХ, СПОСОБСТВОВАЛО ЛИ
ВОЗРОЖДЕНИЕ НАУК
И ИСКУССТВ УЛУЧШЕНИЮ НРАВОВ?54

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Корнетов Г. Б.,
д-р пед. наук, профессор

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ: ВОПРОСЫ
МЕТОДОЛОГИИ80

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Смирнов В.И.,
д-р пед. наук, профессор

ЭВОЛЮЦИЯ СРЕДСТВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ
РОССИЙСКИХ УЧИТЕЛЕЙ
(ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЙ ПЕРИОД)92

Загрекова Л.В.,
д-р пед. наук, профессор

МИССИЯ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ
ХРИСТИАНСКОЙ ПЕДАГОГИКИ107

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

- Савина А. К.,**
д-р пед. наук, профессор
НАЦИОНАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ
И ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛЬШЕ
(XI — начало XX в.)119
- Ричард Д. Андерсен мл.,**
д-р полит. наук, адъюнкт-профессор
ОБУЧЕНИЕ И ДЕМОКРАТИЯ141

Из опыта региональных историко-педагогических исследований

- Сулимов В. С.,**
канд. пед. наук, доцент
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА
НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ
В ТОБОЛЬСКОЙ МУЖСКОЙ ГИМНАЗИИ
В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ149

История школьной повседневности

- Шульга Е. В.**
ПРАЗДНИК НОВОГОДНЕЙ ЕЛКИ
В ШКОЛАХ РОССИИ:
ВЕК ВЧЕРАШНИЙ – ВЕК НЫНЕШНИЙ161

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Вихарев В. А.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГОРОДСКОЙ ДУМЫ
ДОРЕВОЛЮЦИОННОГО САНКТ-ПЕТЕРБУРГА
В РАЗВИТИИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ183

Опрятнова Ю. Г.

ПРОБЛЕМА РОДНОГО ЯЗЫКА
В ДИСКУССИЯХ О КЛАССИЧЕСКОМ
И РЕАЛЬНОМ ГИМНАЗИЧЕСКОМ
ОБРАЗОВАНИИ РОССИИ в XIX в.191

СТЕНОГРАММА
МЕЖРЕГИОНАЛЬНОГО КРУГЛОГО СТОЛА
«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОСМЫСЛЕНИЕ ТЕОРИИ
И ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ:
ДОСТИЖЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ».....199

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....204

КОЛОНКА РЕДАКТОРА



**Г. Б. Корнетов,
председатель редакционного
совета «Историко-
педагогического журнала»**

ОТ ПЕРВОБЫТНОГО ВОСПИТАНИЯ К ГУМАНИСТИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ (К 300-ЛЕТИЮ Ж.-Ж. РУССО)*

28 июня 1712 года родился Жан Жак Руссо один из самых противоречивых и парадоксальных в своем творчестве мыслителей, писателей, философов Нового времени. Основные произведения Руссо, где изложены его политические, общественные и педагогические идеалы — это огромное пространство смыслов, часто взаимоисключающих и эклектичных, но всегда создающих невероятное количество интерпретаций, конструкций, экстраполяций. В этом — разгадка силы Руссо и его исторического значения.

Природного, естественного человека в противоположность человеку общественному, искусственному поставил в центр своих воззрений великий реформатор педагогики Ж.-Ж. Руссо. В романе-трактате «Эмиль, или О воспитании» Ж.-Ж. Руссо провозгласил, что в основе принятой им системы лежит «следование самой природе» [2. С. 22]. Он сформулировал принцип «живи согласно с природой», ибо «природа все делает к лучшему» [3. С. 79, 81]. Ж.-Ж. Руссо предложил проект воспитания, ориентированного не на особенности жизненных условий людей (национальных, сословно-классовых и т.п.), а соответствующего природе человека как такового, воспитание, которое должно быть «пригодно для человека и хорошо приноровлено

* От первобытного воспитания к гуманистическому образованию: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. — АСОУ, 2010. — С. 91–95. (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 27).

к человеческому сердцу» [4. С. 23]. Он писал: «В человеке нужно рассматривать человека, в ребенке — ребенка» [5. С. 78].

Ж.-Ж. Руссо утверждал, что человек получает воспитание тройного рода. Во-первых, то воспитание, которое дается природой (оно не зависит от нас и имеет своим содержанием внутреннее развитие человеческих органов и способностей). Во-вторых, то воспитание, которое дается вещами и имеет своим содержанием приобретение собственного опыта (оно лишь отчасти зависит от нас). И, наконец, в-третьих, то воспитание, которое дается людьми и наибольшей степени зависит от нас.

Главной целью воспитания, по мнению Ж.-Ж. Руссо, должна стать та цель, которую имеет природа, так как люди не властны над воспитанием, даваемым природой. Воспитание, даваемое вещами и людьми, с его точки зрения, должно лишь стараться максимально к нему приблизиться, ибо «для совершенствования воспитания необходимо взаимное содействие трех его видов» [6. С. 26].

Ж.-Ж. Руссо говорит о том, что три вида воспитания не только различны, они противоположны. По его мнению, «под давлением необходимости бороться или с природою, или с общественными учреждениями приходится выбирать одно из двух — создавать или человека, или гражданина, ибо нельзя создавать одновременно того и другого» [7. С. 27]. Поясняя эту мысль, он писал: «Человек естественный — весь для себя; он — численная единица, абсолютное целое, имеющее отношение лишь к самому себе или к себе подобному. Человек-гражданин — это лишь дробная единица, зависящая от знаменателя, значение которой заключается в отношении к целому — к общественному организму» [8. С. 28].

Отстаивая идеал естественного состояния человеческого общества, Ж.-Ж. Руссо следующим образом формулировал свой педагогический идеал: «В естественном строе, так как люди все равны, то общее звание их — быть человеком; кто хорошо воспитан для своего звания, тот не может быть дурным исполнителем и в тех же званиях, которые связаны с этим. Пусть предназначают моего воспитанника к тому, чтобы носить саблю, служить церкви, быть адвокатом, — мне все равно. Прежде звания родителей природа зовет его к человеческой жизни. Жить — вот ремесло, которому я хочу учить его. Выходя из моих рук, он не будет — соглашаюсь в этом — ни судьей, ни солдатом, ни священником; он будет прежде всего человеком; всем, чем должен быть человек, он сумеет быть, в случае надобности, так же хорошо, как и всякий другой, и, как бы судьба не перемещала его с

места на место, он всегда будет на своем месте... Изучение человеческого состояния есть наша истинная наука. Кто умеет лучше всех выносить блага и бедствия этой жизни, тот из нас, по-моему, и воспитан лучше всех; отсюда следует, что истинное воспитание состоит не столько в правилах, сколько в упражнениях... Следует... видеть в нашем воспитаннике человека вообще — человека, подверженного всем случайностям человеческой жизни» [9. С. 30–31].

Анализируя традиционное воспитание и стремясь выработать принципы педагогической деятельности, соответствующие его взглядам на человека, Ж.-Ж. Руссо писал: «Из ребенка хотят создать не ребенка, а ученика, ... отцы и наставники только и делают, что журят, исправляют, дают выговоры, ласкают, угрожают, обещают, наставляют, приводят резоны... Благоразумный наставник! Изучай дольше природу, хорошо наблюдай за своим воспитанником, прежде чем сказать ему первое слово; дай прежде всего на полной свободе обнаружиться зачаткам его характера, не принуждай его в чем бы то ни было, чтобы лучше видеть его во всей целостности... Дайте дольше действовать природе, прежде чем возьметесь действовать вместо того, чтобы не помешать, таким образом, ее работе. Молодые наставники! Я вам проповедую трудное искусство — управлять без предписаний, делать все, ничего не делая. Моя метода... основана на измерении способностей человека в его различные возрасты и на подборе занятий, соответственных его способностям» [10. С. 96, 97, 113, 129, 223].

Ж.-Ж. Руссо предлагал видеть в воспитаннике человека вообще и воспитывать человека как такового, способного выносить блага и бедствия жизни. Именно эта идея, прежде всего, и определила новаторский характер педагогики Ж.-Ж. Руссо. «Если наиболее активные из его современников, вдохновленные идеалами воспитания, — пишет современный французский исследователь М. Сётар, — стремились «создать систему воспитания», а знаменитые интеллектуалы собирались с помощью воспитания сформировать нового человека — гуманиста, доброго христианина, джентльмена или добropорядочного гражданина, то Руссо решительно отказался от какого-либо трафарета в воспитании, провозгласив, что ребенок должен стать тем, чем ему предназначено быть судьбой... Воспитание было для Руссо искусством примирения противоположностей в целях развития подлинно автономной свободы, зависящей только от самого человека» [17. С. 20, 22].

Характеризуя идеалы воспитания, отстаиваемые Ж.-Ж. Руссо, С. И. Гессен писал: «Задача этого воспитания — создать человека. Этим новое воспитание отличается от старого, ставившего своей целью подготовку к какой-нибудь профессии или к какой-нибудь школе. Средство этого воспитания — свобода, или что то же, исключительно природная жизнь, протекающая вдали от культуры, с ее искусственностью и механичностью» [1].

Ж.-Ж. Руссо предлагал воспитывать ребенка в той социальной среде, которая обеспечит наиболее благоприятные условия для его роста и развития, для его интеллектуального, нравственного и физического становления. Эта среда должна обеспечивать возможность естественного поведения ребенка, быть насыщена различными предметами, позволять строить человеческие отношения с другими людьми, наблюдать за различными видами деятельности и давать возможность включаться в них.

В основе обучения, по мнению Ж.-Ж. Руссо, должно лежать желание ребенка учиться. «Непосредственный интерес, — писал он, — вот великий двигатель, единственный, который ведет верно, и далеко». При этом он требовал: «Не давайте вашему ученику никаких словесных уроков; он должен получать их лишь из опыта» [11. С. 94, 126].

Ж.-Ж. Руссо сформулировал такие важные максимы демократической педагогики:

1. Педагогией «испробованы все орудия, кроме одного единственного, которое может вести к успеху, — кроме хорошо направленной свободы» [11. С. 94].

2. «Ребенком нужно, конечно, несколько руководить, но руководить очень мало, незаметным для него образом» [12. С. 134].

3. «Моя метода... основана на измерении способностей человека в его различные возрасты и на подборе занятий, соответственных его способностям» [13. С. 223].

4. «Я показываю ему путь к знанию, — правда, легкий, но длинный, неизмеримый, медленно проходимый. Я заставляю его сделать первые шаги, чтобы он знал, как выйти из него, но я не позволю ему идти далеко. Принужденный учиться сам по себе, он пользуется своим разумом, а не чужим» [14. С. 242].

5. «Цель моя не знание дать ему, но научить его приобретать, в случае нужды, это знание, ценить его как раз во столько, сколько оно стоит, и любить истину выше всего. С этой методой мало подвигаются вперед, но зато не делают ни одного бесполезного шага и не

бывают никогда вынужденными отступить назад» [15. С. 243].

6. «Приличным для человека изучением является изучение его отношений... Когда он начинает сознавать свое нравственное бытие, он должен изучать себя в своих отношениях к людям» [16. С. 249].

Подход, разработанный Ж.-Ж. Руссо, акцентировал внимание на создании педагогических условий для естественного развития человека, реализации его природного потенциала; требовал от воспитателя следовать за активностью ребенка, всячески поощрять ее, не препятствовать ей, использовать образовательные средства соответствующие его природе; утверждал необходимость дать жить ребенку в условиях свободы, рассматривая саму «хорошо направленную свободу» как наиболее эффективное средство воспитания; и, наконец, противопоставлял «воспитание человека» и «воспитание гражданина», считая, однако, что если человек будет воспитан как человек, то он станет и хорошим гражданином.

Список литературы

1. Гессен, С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. — М. : Школа-пресс, 1995. — 448 с.
2. Руссо, Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2-х т. Том 1. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо ; под ред. Г. Н. Джибладзе; сост. А. Н. Джуринский. — М. : Педагогика, 1980. — 656 с.
3. Сётар, М. Жан-Жак Руссо / М. Сётар // Мыслители образования: В 4 тт. М. : Перспектива, 1996. Т. 4. — 222 с.

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



Е. В. Южанинова

**К 300-ЛЕТИЮ
СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ
ЖАН-ЖАКА РУССО
(1712–1778 гг.)**

УДК 371.4

ББК 74/913(93)

28 июня 2012 года исполняется триста лет со дня рождения **Жан-Жака Руссо**, великого французского философа, педагога, писателя, композитора, одного из самых влиятельных просветителей XVIII века. Его творчество чрезвычайно многогранно. Значительное место в наследии мыслителя занимает педагогическая проблематика.

Ключевые слова: воспитание, свобода, естественное, природосообразное воспитание; нравственное, трудовое воспитание.

Ye. V. Yuzhaninova

TO JEAN JACQUES ROUSSEAU'S THREE HUNDRED'S ANNIVERSARY (1712–1778)

The 28 th of June 2012 is the three hundredth anniversary of Jean-Jacques Rousseau's birth, a great French philosopher, writer, composer, one of the most prominent educationists of the XVIII century. His creative activity is extremely many-sided. Pedagogical problems take a considerable place in his heritage.

Key words: upbringing, freedom, natural, nature-syntonic upbringing, moral education, labor nurturing.

Жан-Жак Руссо (Jean-Jacques Rousseau) родился **28 июня 1712** года в Женеве в семье часовщика. Он переменял много разных профессий: был учеником нотариуса, гравером; служил лакеем и секретарем; домаш-

ним воспитателем и учителем музыки. Систематического школьного образования он не получил, но много занимался самообразованием. В 1741 г. он поселился в Париже, где свел знакомство со многими видными деятелями,

писателями, учеными, музыкантами, включая блестящего юного Д. Дидро, будущего главу *Энциклопедии*, который вскоре стал его близким другом.

Ж.-Ж. Руссо был идейным вдохновителем Великой французской революции. Он утверждал, что зло будет уничтожено только революцией. При этом, однако, оговаривался, что ее следует бояться так же, как и зла, которое должно быть уничтожено этой революцией. Во всех своих творениях Ж.-Ж. Руссо был глубоко убежденным и воинствующим мыслителем. Он не только восставал против существующего строя и старых, отживших понятий, но прокладывал путь новому, прогрессивному. Он любил человека и верил в человека.

Ставшее самым известным изречение Ж.-Ж. Руссо (в трактате *«Об общественном договоре, или Принципы политического права»*): «Человек рождается свободным, но повсюду он в оковах» [1. С. 152], — утверждало право человека на свободу и равенство и одновременно выражало неприятие социального жизнеустройства современного ему общества.

Мировоззрение Ж.-Ж. Руссо отличалось глубокими противоречиями. Развитие наук и искусства, полагал он не способствует улучшению нравов людей, а ухудшает их. На вопрос о том, «способствовало ли возрождение наук и искусств очищению нравов?», Ж.-Ж. Руссо категорически отвечал отрицательно. Он приводил бесчисленные факты из истории в доказательство своего обвинения наук и искусств как «источников всяческих зол». Человек по натуре добр, но об-

щество развращает его, и в этом не последняя роль принадлежит науке и искусству. К этой проблеме он обращался во многих своих произведениях, таких как *«О причине неравенства между людьми»*, *«Общественный договор»*, *«Способствовало ли возрождение наук и искусства очищению нравов»*, *«Эмиль, или О воспитании»* и др. В отличие от других просветителей, он не ставил развитие гражданственности и нравственности в зависимость от прогресса наук и искусства, центром его внимания стал естественный, природный человек, который рождается совершенным, «счастливым и добрым», но которого уродуют общественные условия: «Все хорошо, выходя из рук творца вещей, все вырождается в руках человека» [2. С. 333].

Ж.-Ж. Руссо считал, что плохое, неверное воспитание ломает внутренний мир ребенка, уничтожает заложенные в нем природой хорошие качества. К такому искажению природы ребенка приводило введенное иезуитами авторитарное воспитание, вся внутренняя логика которого сводилась к тому, что воспитатель и воспитуемый выступали по отношению друг к другу как диктатор и раб. Авторитет учителя учащийся должен был признать беспрекословно и принять как догму, «истинность» которой не нуждается в доказательствах. Такая система воспитания не могла создать людей, мыслящих свободно, действующих сознательно. Поэтому Ж.-Ж. Руссо с чрезвычайной силой протестовал против феодальных общественных отношений и феодальной системы воспитания.

Свою концепцию воспитания Ж.-Ж. Руссо изложил в трактате «*Эмиль, или О воспитании*» (1762), который он считал наиболее важным из своих трудов и в котором его педагогические воззрения выражены через художественные образы. Ж.-Ж. Руссо был уверен, что человечество может быть спасено только посредством воспитания. Воспитание — великое дело, и оно может создать свободного и счастливого человека, в котором высоко развиты качества человека-гражданина, патриота своей родины.

Отвергая современную ему образовательно-воспитательную традицию, Ж.-Ж. Руссо полагал необходимым ввести демократическую систему, которая должна способствовать выявлению у ребенка дарований, заложенных природой. Воспитание будет содействовать развитию ребенка только в том случае, если приобретет естественный, природосообразный характер, если оно будет напрямую связано с естественным развитием индивида и побуждением его к самостоятельному приобретению личного опыта и знаний, на нем основанных.

Воспитание, по мнению Ж.-Ж. Руссо, дается человеку природой, людьми и окружающими его вещами; воспитание, получаемое от природы, — это внутреннее развитие способностей и органов человека; воспитание, получаемое от людей, — это обучение тому, как пользоваться этим развитием; воспитание со стороны вещей — это приобретение человеком собственного опыта относительно предметов, которые его окружают. Все эти три

фактора должны, писал мыслитель, действовать согласованно.

Ребенка Ж.-Ж. Руссо ставил в центр воспитательного процесса и отвергал любую форму воспитания, основанную на подчинении воли ребенка воле воспитателя. Однако воспитатель должен сопровождать ребенка на его жизненном пути, направлять его формирование, способствовать его естественному росту, создавать условия для его развития. Воспитатель, говорил Ж.-Ж. Руссо, лишь наводит своего воспитанника на решение вопроса, руководит его интересами так, что сам ребенок этого не замечает, оказывает главным образом косвенное воздействие. Именно воспитатель должен организовать такую среду, в которой ребенок сможет обрести самостоятельность и свободу, реализовать заложенные в нем от природы добрые задатки.

При этом воспитатель и учитель — это одно и то же для Ж.-Ж. Руссо. Он не разделял обучение и воспитание, поскольку считал, что ребенка нужно обучить только одной единственной науке — науке об обязанностях человека. И главное, не обучение, а руководство, не учитель, а руководитель, задача которого не давать законы детям, а научить их самих найти эти законы.

Основой педагогической концепции Ж.-Ж. Руссо является возрастная педагогика. Ученый смотрел на ребенка с точки зрения его возрастной самобытности. В целом комплексе воспитания необходимо наблюдение за ребенком, изучение его мира. Никто до Ж.-Ж. Руссо так не заботился о возрастном принципе в педагогике,

как это делал он. В соответствии с возрастом ребенка изменяются цели, задачи и средства воспитания. Так, жизнь ребенка он делил на четыре периода. В первый период — от рождения ребенка до двух лет — он полагал необходимым главное внимание уделять физическому воспитанию; во второй — от 2 до 12 лет — воспитанию чувств; в третий — от 12 до 15 лет — умственному воспитанию; в четвертый — от 15 до 18 лет — нравственно-му воспитанию.

В первоначальном воспитании необходимо, по мнению Ж.-Ж. Руссо, исключить влияние на природу ребенка искусственной культуры. В дальнейшем необходимо строить все воспитание на самостоятельности и активности ребенка, на его свободном интересе, развивать его наблюдательность и пылливость. Идею самостоятельного получения знаний ребенком мыслитель считал ведущей. Таким образом, подлинным источником образования, по Ж.-Ж. Руссо, становится непосредственный опыт — наблюдение, эксперимент, практика повседневной жизни.

Ж.-Ж. Руссо считал современное ему общество аморальным. Причину этого он усматривал в противоречиях между способностями и желаниями людей, в стремлении построить свое благополучие за счет другого, в отсутствии равновесия между силами и волей. Он полагал, что в таком обществе сохранить в простоте и невинности молодого человека очень сложно, так же как сложно уберечь его от испорченности, бесчеловечности и жестокости.

Свой идеал свободной и гармоничной личности Ж.-Ж. Руссо противопоставил рассудочной культуре современного ему XVIII века. Реализацию этого идеала он видел в естественном воспитании. Эта его концепция была настоящим переворотом в педагогических учениях того времени, не оставив в стороне и социально-политические вопросы, за что его трактат *«Эмиль, или О воспитании»* был признан вредным для общества. Появление *«Эмиля»* вызвало негодование у аристократов и духовенства. Книга за выраженное в ней свободомыслие, хотя Ж.-Ж. Руссо не был атеистом, была сожжена на одной из площадей Парижа, а ее автор, спасаясь от ареста, был вынужден бежать в Швейцарию, но и в Женеве вышел указ о его аресте. Лишь незадолго до смерти, больной и разбитый физически и морально, он смог вернуться на родину. В 1778 году Ж.-Ж. Руссо умер.

Следует подчеркнуть, что ни одно другое произведение, посвященное вопросам воспитания детей, ни до, ни после *«Эмиля»* не оказало такого значимого воздействия на развитие педагогической мысли. Влияние воспитательных теорий Ж.-Ж. Руссо простиралось далеко за пределы Франции. Последователей мыслителя привлекала его вера в могущество детской природы, следование воспитанию за спонтанным развитием ребенка, предоставление ему широкой свободы.

Многие идеи свободного воспитания отчетливо проявились в теоретических воззрениях и практической деятельности ряда педагогов уже

на рубеже XVIII и XIX веков. Так, И. Г. Песталоцци (1746–1827) считал необходимым строить отношения между воспитателем и ребенком на гуманной основе и требовал уважения к свободе и независимости личности ребенка.

Пожалуй, наибольшее влияние неординарная личность и смелая педагогическая концепция Ж.-Ж. Руссо оказали на становление немецкой классической педагогики. Ф. Фребель (1782–1852) считал целью воспитания развитие природных особенностей ребенка, его самораскрытие. Он был убежден, что воспитание должно следовать за саморазвитием ребенка, лишь помогая ему, при постоянном и внимательном изучении каждого ребенка.

И. Г. Гердер (1744–1803), «педагог немецкого классицизма» [4. С. 172], не мог подыскать достаточных похвал для «Божественного Эмиля». Он требовал учета самостоятельной деятельности ребенка и живой, активной организации обучения, соответствующего возрастным периодам, в чем находит продолжение идея Ж.-Ж. Руссо о своеобразии и значимости каждого этапа детского развития.

И. В. Гете (1749–1832) называл «Эмиля» «естественным Евангелием воспитания». Несколько глав воспитательного романа «Годы странствий Вильгельма Мейстера» (1821–1829) посвящены описанию идеальной «педагогической провинции», специально организованной для воспитания. В развитие замысла Ж.-Ж. Руссо она представляла собой модель воспитывающей и формирующей среды, отличающейся жизнерадостностью и оптимизмом. При этом главным средством

воспитания детей служил физический производительный труд.

Особо следует отметить И. П. Ф. Рихтера (1763–1825) — видного немецкого прозаика первой трети XIX века, который непосредственно трудился на педагогическом поприще. Он более известен под псевдонимом Жан-Поль (Jean Paul), избранном в честь Жан-Жака Руссо, в учении которого его впечатлил «дух воспитания, который пронизывает и одухотворяет работу, который потряс и очистил в Европе все школьное здание вплоть до детских комнат» [цит. по: 3. С. 229]. В педагогическом трактате «Левана, или учение о воспитании» (1807) Жан-Поль, основываясь на принципах Ж.-Ж. Руссо, провозглашал целью воспитания — самостоятельное развитие «идеального» человека, еще сокрытого в ребенке. Он твердо верил, что человек от природы добр. Самое лучшее, что может сделать воспитание — помочь этому неспорченному самостоятельному существу раскрыться без помех. Самая большая помощь — создать условия для самообразования человека, которому нужно следовать своему инстинктивному стремлению к образованию.

Положение Ж.-Ж. Руссо о том, что свобода — одно из естественных прав человека, а роль педагога заключается в развитии активности, инициативы ребенка, в косвенном и тактичном руководстве без принуждения, — взяли за основу представители концепции свободного воспитания, получившей широкое распространение в конце XIX — начале XX вв. Опираясь на это положение, они выступали против

авторитарной школы с ее зубрежкой, суровой дисциплиной, телесными наказаниями и подавлением личности ребенка. Педагоги требовали уважать личность ребенка, считаться с его интересами и запросами.

Сторонники этого направления ставили в центр образовательного процесса ребенка, его интересы, способности, возможности, стремление к творчеству, а главную задачу педагога видели в помощи естественному развитию ребенка. Например, Э. Кей (1849–1926) направляла свою деятельность на создание условий для самовыражения и свободного развития индивидуума. Ф. Гансберг (1871–1950) видел путь формирования личности ребенка в стимулировании его творческого саморазвития, его познавательной деятельности. Л. Гурлитт (1855–1931) ратовал за то, чтобы воспитание не преследовало

практических целей, чего в большинстве своем требовала общественность, а преимущественно развивало все силы и активность детей. Эти и другие прогрессивные педагоги XIX — начала XX вв. в значительной степени опирались на идеи Ж.-Ж. Руссо.

Глубочайшая вера в человека, его способности, его творческие силы пронизывает от начала до конца всю педагогическую систему Ж.-Ж. Руссо. По размаху идеалов, по смелости и решительности постановки самых кардинальных вопросов воспитания, по остроте критики феодальной педагогики он принадлежит к числу величайших, наиболее передовых представителей педагогической мысли. Для современного человечества Ж.-Ж. Руссо — это история, но вечно живая история. К нему обращаются как к бессмертному вдохновителю прогресса, свободы, гуманизма [5; 6; 7].

Список литературы

1. Руссо, Ж.-Ж. Трактаты / Ж.-Ж. Руссо ; Отв. ред. А. Э. Манфред. — М. : Наука, 1969. — 703 с.
2. Хрестоматия по истории педагогики для высш. пед. уч. заведений / Под общ. редакцией С. А. Каменева. Т. 1. Античный мир. Средние века. Начало Нового времени ; Сост. И. Ф. Сवादковский. — М. : Учпедгиз., 1935. — 512 с.
3. Geschichte der Erziehung / Hrsg.-Kollegium: K.-H. Günter (Leiter). — 14. Auflage. — Berlin : Volk u. Wissen, 1987. — 788 s..
4. Reble, A. Geschichte der Pädagogik / A. Reble. — Stuttgart : Ernst Klett Verlag, 1959. — 336 s.
5. Джибладзе, Г. Н. Жан-Жак Руссо и его педагогическое наследие /
- Г. Н. Джибладзе // Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2-х тт. Т. 1 / Под ред. Г. Н. Джибладзе; сост. А. Н. Джуринский. — М. : Педагогика, 1981. — С. 2–18.
6. Педагогическая концепция Жан-Жака Руссо // 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, 2005. — С. 214–220.
7. Южаков, С. Н. Жан-Жак Руссо: Его жизнь и литературная деятельность : Биографический очерк / С. Н. Южаков. — СПб. : тип. т-ва «Обществ. польза», 1894. — 79 с.



А. В. Хуторской

ЧЕЛОВЕКОСООБРАЗНАЯ ДИДАКТИКА Ж.-Ж. РУССО

УДК 37.02

ББК 74.212г(3)

Автор анализирует основные положения дидактической системы прогрессивного педагога-гуманиста XVIII столетия Жан-Жака Руссо, подвергнувшего критике существующую в то время практику воспитания детей господствующих сословий и изложившего в духе своей теории естественного права план воспитания нового человека. Концептуальные положения человекообразной дидактики Ж.Ж. Руссо, по мнению автора, основываются на базовых дидактических принципах, отборе содержания обучения и воспитания, методах естественного обучения, обеспечивающих тесную взаимосвязь с жизнью, активную, «деятельностную» позицию учащихся, формирующуюся на основе перехода от чувственного восприятия к открытию идеи.

Ключевые слова: дидактическая система, содержание обучения, дидактические принципы, воспитание.

A. V. Khutorskiy

JEAN JACQUES ROUSSEAU'S MAN-SYNTONIC DIDACTICS

The author analyses the main ideas of the didactic system of Jean Jacques Rousseau, the progressive pedagogue and humanistic writer of the 18th century, who criticized the practice of upbringing children from privileged societies of that period and developed the system of upbringing a new man in the spirit of his theory of a natural man. The author argues that the main conceptual provisions of Jean Jacques Rousseau's man-syntonic didactics are based on universal didactic principles, correct selection of the content of teaching and upbringing and methods of natural education which en masse ensure students' close interrelation with life and their active pragmatist outlook which are formed on the basis of the transition from sensuous upbringing to the discovery of ideas.

Key words: didactic system, content of education, didactic principles, upbringing

Жан-Жак Руссо пытался доказать, что природа создала людей равными, добрыми и счастливыми, а общество сделало их несчастными, считая, что все, делаемое в обществе, противоречит природе человека. Идея естественной свободы и равенства людей, по его мнению, должна лежать в основе воспитания: только воспитание может устранить социальную несправедливость.

Пожалуй, нет ни одного последующего прогрессивного педагога-гуманиста, который не опирался бы той или иной степени на идеи Руссо в области естественного воспитания. В связи с этим важно определить основные концепции Руссо, в которой нас интересует, прежде всего, дидактическая составляющая.

Одна из наиболее ярких педагогических книг Руссо — роман-трактат «Эмиль, или О воспитании» (1762). В ней Руссо подверг критике существующую практику воспитания детей господствующих сословий и изложил в духе своей теории естественного права план воспитания нового человека. Эту книгу ждала нелегкая судьба. Парижский парламент осудил книгу на сожжение, Руссо во избежание ареста перебирается в Швейцарию. Книгу осуждает Сорбонна, архиепископ Парижский, Женева, гражданином которой является Руссо, Голландия, где для «Эмиля» нашелся издатель. В кантоне Берн, где сначала укрывался Руссо, его свобода оказывается под угрозой — он переезжает в Невшатель. Здесь он пишет в свою защиту ответ на послание архиепископа Кристофа де Бомона и «Письма с горы».

Что же именно послужило при-

чиной столь критичного отношения к «Эмилю»? Дело в том, что изложенные в книге педагогические воззрения противоречили сложившейся системе образования, отрицая их традиционные основополагающие подходы.

С точки зрения Руссо, в естественном состоянии все является идеальным, поэтому воспитание также должно быть естественным, т. е. соответствовать возрасту ребенка, осуществляться в естественных условиях, например, на лоне природы. Руссо выдвигает идею свободного воспитания, которое следует за природой, помогает ей, устранив вредные влияния.

Руссо противопоставляет природу и общество. Он предлагает максимально ограничить влияние человечества на ученика, не видя в этом пользы для его природы. «Все выходит хорошим из рук Творца, — пишет Руссо, — все вырождается в руках человека. Он принуждает одну почву питать растения, возвращенные на другой, одно дерево приносить плоды, свойственные другому. Он перемешивает и путает климаты, стихии, времена года. Он уродует свою собаку, свою лошадь, своего раба. Он все перевертывает, все искажает, любит безобразие, чудовищное. Он ничего не хочет видеть таким, как создала природа, — не исключая и человека: и человека ему нужно выдрессировать как лошадь для манежа, нужно переделать на свой лад, как он окорнал дерево в своем саду»¹.

Свое воззрение на природу и культурное общество Руссо выражает в словах: «все дело в том, чтобы не испортить человека природы, приносившая его к обществу».

¹ Все цитаты приведены из романа Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или о воспитании».

Руссо исходит из мысли, что ребенок — дар природы, задача педагогики — развить его задатки, помочь ему усвоить себе необходимые для жизни в обществе знания, приравливаясь к его возрасту, и научить его какому-нибудь делу, которое помогло бы ему стать на ноги. Для решения такой задачи Руссо выдвинул соответствующие идеи и советы: требование, чтобы матери сами вскармливали своих детей, протест против скручивания младенца пеленками, забота о соответствующей детским представлениям обстановке, осуждение преждевременного обучения, необходимость изыскивать способы приохотить ребенка к учению, наводить его на необходимые для него понятия, требование к наказаниям как естественным последствием поведения ребенка, а не произвола и насилия над ним.

Согласно воззрениям Руссо, средством нового воспитания является свобода или природная жизнь вдали от искусственной культуры, без вредных влияний общества. Функция воспитателя — незаметно направлять деятельность ребенка, формировать его интересы, взгляды. Руссо не отличает учителя от воспитателя, так же как ученика от воспитанника. Он считает, что детям предстоит преподавать лишь одну науку — науку об обязанностях человека, и эта наука неделима.

Дидактические принципы Руссо. Система естественного воспитания и обучения у Руссо основывается на базовых дидактических принципах.

Первый принцип, с нашей точки зрения, можно сформулировать так: всю свою жизнь человек должен быть счастлив. Его счастье — дар природы. Этот принцип противостоит утверж-

дениям, которые проповедуют труд как самоцель и наказующее воспитание. Руссо ожидает от природы всего чего угодно и потому опасается любого предвосхищения событий, вплоть до того, что даже сдерживает умственное развитие ученика.

Второй принцип: любое обучение должно восприниматься с удовольствием, ребенок должен ждать и желать его, оно должно отвечать его потребностям, его любознательности, помогать ему в анализе трудных ситуаций. Приобретение знаний должно быть связано с эмоциональной, практической и интеллектуальной жизнью ученика.

Третий принцип: в основе всего обучения должны быть конкретные наблюдения и познание на опыте. Ребенок нуждается в собственном видении и собственном суждении больше, чем в специальных знаниях. Знать — это не значит верить наставлениям учителя, это значит — видеть и рассуждать. По мнению Руссо, даже дополнительные средства и орудия не должны подменять собственного чувствования ученика: «Чем искуснее наши приборы, тем более грубыми и неловкими делаются наши органы: собирая вокруг себя машины, мы не находим их уже в самих себе. Но когда мы употребляем на производстве этих машин ту ловкость, которая могла бы заменить машины, когда проницательность, необходимую для того, чтобы обходиться без них, мы применяем к их устройству, то мы выигрываем, ничего не теряя, к природе прибавляем искусство и, не делаясь менее ловкими, становимся более изобретательными. Если я вместо того, чтобы привязывать ребенка к книгам, занимаю его работой

в мастерской, то руки его работают на пользу ума: он становится философом, думая, что он только ремесленник».

Основная задача воспитания по Руссо — сформировать сердце, суждение и ум (именно в таком порядке). Для реализации этой задачи предлагается три уровня развития: в первую очередь, тело и телесные упражнения, которые его укрепляют, подменяя собою нарождающуюся чувствительность, — это природа, естественное. Далее — разум и умственные предметы, умеряющие влияние предметов чувственных. И, наконец, скачок к творцу природы, к Богу, который непостижим для нашего ума.

Для реализации образования Руссо называет три рода учителей: *природа, люди, вещи*. «Внутреннее развитие наших способностей и наших органов есть воспитание, получаемое от природы; обучение тому, как пользоваться этим развитием, есть воспитание со стороны людей; а приобретение нами собственного опыта относительно предметов, дающих нам восприятие, есть воспитание со стороны вещей».

Обучение должно соответствовать развитию. В педагогике Руссо главенствует принцип: ребенок — это не взрослый, и взрослым не следует обращаться с ним по-взрослому. Ребенку еще предстоит пройти в своем развитии последовательные стадии. Данный принцип лежит в основе структуры его трактата «Эмиль, или О воспитании», каждая часть которого соответствует определенному возрасту: первая книга рассматривает рождение ребенка; вторая — от рождения до 6—7 лет; третья — от двенадцати лет; четвертая — отрочество.

Руссо считает, что до двенадцати лет жизнь ребенка определяется его жизненными потребностями, для удовлетворения которых необходима постоянная помощь взрослого. Затем растущие силы ребенка равновесны его реальными возможностями и требованиям. И только после 12 лет, по мнению Руссо, возникают условия для обучения: «В двенадцать или тринадцать лет силы ребенка развиваются гораздо быстрее потребностей... У него силы даже больше, чем нужно... Что же ребенку делать с этим избытком способностей и сил, который теперь у него налицо, но которого не будет в другом возрасте? Он постарается употребить его на занятия, которые могли бы ему в случае нужды принести пользу: он перенесет, так сказать, на будущее излишек своего теперешнего бытия; сильный ребенок приготовит запасы для слабого взрослого; но он устроит свои склады не в сундуках, которые могут у него украсть, и не в титулах, которые нужны ему, чтобы действительно обладать своим приобретением, он поместит его в своих руках, в голове, в самом себе. Вот, значит, время для работ, образования, учения, и заметьте, что не я произвольно делаю этот выбор: его указывает сама природа».

Таким образом, час обучения настает, когда в организме пробуждаются силы, еще не ведающие о своих целях и назначении, и ими можно свободно распоряжаться. Руссо так пишет о природной последовательности, необходимой для учета в обучении: «За деятельностью тела, стремящегося к развитию, следует деятельность ума, который

ищет знаний. Сначала дети только подвижны, затем они становятся любопытными; и это любопытство, хорошо направленное, есть двигатель возраста, до которого мы дошли теперь».

Исходной первоначальной силой и естественной склонностью Руссо считает любознательность, которая проявляется сама по себе; ей он противопоставляет напускной интерес к знаниям: «Врожденное стремление к благосостоянию и невозможность вполне удовлетворить это стремление заставляет человека беспрестанно изыскивать новые средства для действия ему. Такова первая основа любознания: это естественное для человеческого сердца влечение».

По мнению Руссо, природа диктует учителю содержание обучения на разных возрастных этапах. Например, социальные, общественные отношения для подростков, на его взгляд, не должны рассматриваться. Вот что согласно этому подходу необходимо знать ребенку на пороге отрочества: «Эмиль обладает знаниями лишь в сфере естественных и чисто физических наук. История ему незнакома даже по имени; он не знает, что такое метафизика и мораль. Он знает существенные отношения человека к вещам, но ему не знакомо ни одно из нравственных отношений человека к человеку. Он плохо умеет обобщать идеи, создавать отвлечения. Он видит общие свойства у известного рода тел, но не рассуждает, что такое эти свойства сами по себе. Он ознакомился с отвлеченным пространством — при помощи геометрических фигур, получил понятие об отвлеченной величине — с помощью алгебраических знаков.

Эти фигуры и знаки и служат для этих отвлечений опорой, на которую полагаются его чувства. Он старается познать не природу вещей, а только те отношения их, которые его интересуют. Все чуждое себе он оценивает только по отношению к себе самому, но зато эта оценка — точная и верная. Прихоть, условность не играет в ней никакой роли. Он более дорожит тем, что ему более полезно, и, никогда не удаляясь от этого способа оценки, ничего не уступает людскому мнению».

По мнению многих педагогов, такой взгляд Руссо считается ошибочным, приводящим к тому, что ребенок оказывается чуждым обществу. Для Руссо же данная ситуация в период отрочества считается нормальной по отношению к природе подростка. Лишь в стадии отрочества ученику надлежит столкнуться с чужжими образцами и познакомиться с мнениями, от встречи с которыми его ранее тщательно оберегали: «Вот время заняться историей; через нее он будет читать в сердцах и без уроков философии; через нее он будет смотреть в них, как простой зритель, без личного интереса и без пристрастия, как судья, а не как сообщник или обвинитель».

Таким образом, позиция Руссо, выраженная в его книге «Эмиль», — не допускать контакта между ребенком и обществом до тех пор, пока его возраст не сделает его самостоятельной личностью, имеющей обо всем свое твердое мнение.

Обучение для жизни. Подход к отбору содержания обучения у Руссо простой: учить только тому, что связано с жизнью ученика. «Я не перестаю повторять: облекайте все ваши уроки

молодым людям в форму поступков, а не речей; пусть они не учат по книгам того, чему может научить их опыт. Какая нелепая задача — упражнять их в искусстве говорить без всякого намерения что-либо сказать; давать чувствовать энергию языка страстей и всю силу искусства убеждать — на школьной скамье, когда у них нет никакого интереса кого-нибудь и в чем-нибудь убеждать! Все правила риторики кажутся лишь пустою болтовней тому, кто не знает, как применить их в свою пользу. Для чего знать ученику, каким способом Ганнибал склонял солдат к переходу через Альпы? Если бы вместо этих великолепных речей вы показали ему, как он должен приняться за дело, чтоб убедить своего надзирателя дать ему отпуск, будьте уверены, что он внимательнее отнесся бы к вашим правилам».

Руссо — сторонник учета особенностей учеников при выборе методов обучения, будь то танцам или наукам: «Разве одна и та же метода пригодна для всех умов? Никогда меня не уверят, что одни и те же позы, одни и те же па, одинаковые движения, одинаковые жесты и танцы идут и к маленькой, живой, резвой брюнетке, и к рослой и красивой блондинке с томными глазами. Когда я вижу, как учитель дает им обоим совершенно одни и те же уроки, я говорю себе: “Этот человек держится рутины — и ничего не понимает в своем искусстве”».

Французский просветитель отрицает заучивание, принуждение в занятиях, в том числе и занятиях религией. «Прежде всего, преподавая молодым девушкам вероучение, никогда не делайте из него предмета скуки и при-

нуждения, никогда не обращайтесь в задачу или урок, а поэтому никогда не заставляйте их заучивать наизусть что-нибудь, сюда относящееся, — даже молитвы. На первых порах довольно будет, если сами вы, в присутствии их, регулярно будете читать свои молитвы, не принуждая их, однако, к этому присутствию. Пусть молитвы будут краткими, как учил этому Иисус Христос».

Задачу производственного обучения Руссо видит не в том, чтобы научиться ремеслу, а в том, чтобы стать образованным человеком: «Мы не для того поступили в ученье, чтобы стать рабочими, а для того, чтобы стать людьми; обучение же этому последнему ремеслу труднее и продолжительнее всякого другого. Как же нам быть? Неужели брать столярного мастера на час в день, как берут учителя танцев? Нет, в таком случае мы были бы не ремесленными учениками, но школьниками; а наша честолюбивая цель состоит не столько в том, чтобы научиться столярному ремеслу, сколько в том, чтобы поднять себя до звания столяра».

Методы естественного обучения.

Отправной точкой для познания действительности Руссо считает ощущения ребенка: «Так как ребенок внимателен только к своим ощущениям, то на первый раз достаточно отчетливо показать ему связь этих самых ощущений с предметами, их производящими. Он хочет до всего дотронуться, все взять в руки: не препятствуйте этой пылливости, она даст ему первые опыты знания, самые необходимые. Этим именно путем он научается ощущать тепло, холод, твердость, и мягкость, тяжесть и легкость тел, судить об их величине, фигуре и о всяких доступных чувствах

свойствах, — судить с помощью зрения, осязания, слуха, особенно с помощью сопоставления зрения с осязанием, посредством оценки на взгляд того ощущения, которое он получил бы при помощи пальцев».

Ребенок должен формировать свои первые знания через ощущения, которые ставят его в непосредственную связь с окружающими вещами, а не на книжных примерах, которых он зачастую не понимает и которые в любом случае вызывают только к его послушанию. Однако Руссо не считает, что знания могут быть получены через одни лишь ощущения: «Замечать значит чувствовать; сравнивать значит судить; судить и чувствовать — не одно и то же. Через ощущение предметы представляются мне отдельными, изолированными, такими, каковы они в природе; через сравнение я их сдвигаю, перемещаю, так сказать, кладу один на другой, чтобы определить их различие или сходство и вообще все их отношения». Таким образом, вслед за ощущениями идут методы сравнения, суждения, различение и сходства, выяснение взаимосвязей. Вслед за суждениями Руссо вводит рефлексию, медитацию.

Маленькому ребенку, по мнению Руссо, противопоказан большой запас слов. Следуя своему принципу, он предостерегает против преждевременного расширения словаря ребенка, опасаясь, что средства обучения будут опережать потребности учащегося. Он предпочитает, чтобы учителя скорее тормозили, чем ускоряли приобретение знаний учениками.

По поводу обучения синтаксису Руссо пишет: «Прежде всего, у них, так сказать, своя, соответственная воз-

расту, грамматика, синтаксис которой содержит правила более общие, чем наш; если внимательно всмотреться в дело, мы изумились бы точности, с какою они держатся известных аналогий, очень ошибочных, если хотите, но очень последовательных, которые не нравятся нам только по своей резкости или потому, что обычай не допускает их».

Методы обучения у Руссо опираются на интересы учеников. Каждый раз эти методы связаны с конкретной ситуацией. Сама случайность систематически создается учителем. Постепенно интерес становится определенной точкой зрения на предметы обучения, которые сводятся к основным потребностям, ради удовлетворения которых разворачивается деятельность человека, например к потребности в пище, к потребности в защите и обороне. Учителем запускается механизм синтеза необходимых ученику знаний. Ребенок видит одновременно единство и пользу знаний. Он даже сотрудничает с учителем в попытках на уровне своего умственного развития.

Учителя Руссо считает скорее воспитателем, поскольку «ему надлежит больше руководить, чем обучать. Он не должен давать правил: он должен заставлять находить их».

Словесные методы обучения отрицаются: «Не давайте вашему ученику никаких словесных уроков; он должен получать их лишь из опыта; не налагайте на него никаких наказаний, ибо он не знает, что такое быть виноватым; никогда не заставляйте его просить прощения, ибо он не сумел бы вас оскорбить».

Руссо предлагает убрать из системы обучения приказы ученику, оставив только естественные требования, при-

чем, без их объяснения: «Никогда не приказывайте ему, — ничего на свете, решительно ничего! Не допускайте у него даже представления, что вы претендуете на какую-нибудь власть над ним. Пусть он знает только, что он слаб и что вы сильны, что, по взаимному вашему положению, он необходимо зависит от вас. Пусть он это знает, пусть научится этому, пусть чувствует это; пусть с ранних пор чувствует над своей гордо поднятой головой жестокое иго, налагаемое на человека природой, тяжелое иго необходимости, под которым должно склониться всякое ограниченное существо. Пусть он видит эту необходимость в вещах, а не в капризе людей; пусть уздой, его удерживающей, будет сила, а не власть. Не запрещайте ему того, от чего он должен воздерживаться, поставьте ему только препятствие, без объяснений, без рассуждений, что ему позволяете, позволяйте с первого слова, без упрощения, без просьбы и особенно без условий. Доволяйте с удовольствием, отказывайте лишь с сожалением, но все отказы ваши пусть будут бесспорными, пусть не колеблет вас никакая неустойчивость; пусть сказанное вами «нет» будет несокрушимой стеной, так, чтобы, испытав раз пять—шесть перед ней свои силы, ребенок не пытался уже опрокинуть ее».

Чтобы ребенок привык к внимательности, Руссо предлагает использовать вопросы, которые приведут к тому, что его «сильно поразит какая-нибудь осязательная истина». Например, Руссо предлагает, насмотревшись вместе с учеником на заходящее солнце, обратить его внимание на горы и другие соседние предметы: «Давши ему вдоволь наговориться о

всем этом, помолчите несколько минут, как будто задумавшись, и затем скажите ему: «Я думаю о том, что вчера вечером солнце зашло вон там, а сегодня утром взошло тут; как это могло быть?» Больше ничего не прибавляйте: если он будет вам задавать вопросы, не отвечайте, — заговорите о другом. Предоставьте его самому себе и будьте уверены, что он над этим задумается, для этого нужно, чтоб она несколько дней тревожила его, прежде чем он ее откроет».

Если ученик не постигает истину, нужно перевернуть вопрос: «Если он не понимает, как солнце переходит от запада к востоку, он, по крайней мере, знает, как оно переходит от востока к западу; чтобы знать это, нужно только иметь глаза. Разъясните же первый вопрос с помощью другого; если ученик ваш не совсем туп, аналогия станет настолько ясной, что не может ускользнуть от него. Вот первый урок его по космографии».

При изучении наук Руссо предлагает применять одновременно методы анализа и синтеза: «иной раз при одних и тех же исследованиях можно и разлагать, и слагать, можно руководить ребенком методом поучающим, но так, чтоб ему казалось, что он делает только анализ. В этом случае оба метода, одновременно применяясь, могут служить друг для друга доказательством. Отправляясь сразу от двух противоположных пунктов и не подозревая, что совершает один и тот же путь, ребенок будет совершенно изумлен встречей, и это изумление может быть только приятным».

Руссо иллюстрирует свой подход на примере изучения учеником геогра-

фии: «Первыми географическими пунктами для него будут город, где он живет, и деревенский дом его отца; потом пойдут — промежуточная местность, текущие по соседству реки, наконец, вид солнца и способ ориентироваться. Тут пункт соединения. Пусть он сам составит карту всего этого — карту самую простую и сначала состоящую из двух только предметов, к которым он мало-помалу присоединит и другие, по мере ознакомления и оценки их расстояний и положения. Теперь вы уже видите, каким преимуществом мы снабдили его заранее, давши ему верный глазомер».

Руссо предлагает руководить познанием ученика незаметным для него образом: «Если он ошибается, оставьте его в покое, не исправляйте ошибок, ждите молча, пока он сам не будет в состоянии увидеть их и исправить, или, самое большее, приведите при удобном случае какую-нибудь выкладку, которая дала бы ему заметить свой промах. Если б он никогда не ошибался, он так хорошо не научился бы. Впрочем, дело не в точном знании топографии страны, но в ознакомлении со средством изучить ее, не важно, будут ли у него в голове эти карты, — важно лишь, чтоб он хорошо понимал, что они представляют, и чтоб имел ясную идею об искусстве составления их. Видите, какая уже разница между знанием ваших учеников и незнанием моего! Те знают карты, мой — составляет их. Вот и новое убранство для его комнаты». В предлагаемом подходе отражается принцип сократовского «знания о незнании», а также деятельностные приоритеты обучения перед знаниевыми.

От ощущений к открытию идей.

Система обучения по Руссо предполагает использование специального способа образования идей у ученика. Идеи ученика возникают в результате сравнения его ощущений. Руссо считает, что в ощущениях ученика уже есть суждения, которые он называет простыми идеями. Эти суждения являются пассивными: они утверждают, что ученик действительно чувствует то, что чувствует. В понятии, или идее, суждение активно: оно сближает, сравнивает, определяет отношения, не определенные чувством.

Методика обучения предусматривает переход от пассивных суждений к активным. Например, когда восьмилетнему ребенку дают мороженое; он подносит ложку ко рту, не зная, что это такое, и, почувствовав холод, вскрикивает: «Ах, как это жжет!». Он не знает ощущения, более сильного, чем жар огня, и думает, что ощущает именно этот жар. То же самое бывает с тем, кто в первый раз видит зеркало или оптический прибор, кто спускается в глубокий погреб среди зимы или лета, кто опускает в теплую воду очень разгоряченную или очень холодную руку, кто катает между двумя скрепленными пальцами небольшой шарик и т. д. Если ученик довольствуется высказыванием того, что видит, что ощущает, то, раз суждение его носит характер чисто пассивный, невозможно, чтоб он ошибся: когда же он судит о вещи по внешности, его суждение уже активно: он сравнивает, устанавливает путем индукции отношения, которых не наблюдал; в этом случае он обманывается или может обманываться.

Чтобы исправить или предупредить заблуждение, Руссо предлагает

применять опыт. Начало опыта состоит в первичных ощущениях действительности. «Покажите ночью вашему воспитаннику облака, бегущие между луною и ним, — он подумает, что это бежит луна в противоположном направлении, а что облака остановились. Он думает так благодаря поспешному неведению, потому что обыкновенно он видит, что малые предметы скорее приходят в движение, чем большие, и потому что облака ему кажутся большими, чем луна, об отдаленности которой он не может судить. Когда, сидя в плывущей лодке, он смотрит с некоторого расстояния на берег, то впадает в обратную ошибку и думает, что бежит земля, потому что, не чувствуя своего собственного движения, он смотрит на лодку, море или реку и на весь свой горизонт как на неподвижное целое, а берег, который он видит бегущим, кажется ему только частью этого целого».

Дальнейшую технологию рождения идей Руссо иллюстрирует на примере изучения погруженной в воду палки. «Когда ребенок в первый раз видит палку, наполовину погруженную в воду, то он видит сломанную палку; ощущение здесь правдиво, и оно оставалось бы таким, если бы мы не знали причины этого явления. Если, значит, вы спрашиваете у него, что он видит, он говорит: «сломанную палку», — и говорит верно, потому что вполне убежден, что видит сломанную палку. Но когда, обманутый своим суждением, он идет дальше и, высказав утвердительно, что видит сломан-

ную палку, утверждает, кроме того, что видимое им и есть действительно сломанная палка, тогда он говорит ложь. Почему это? Потому что тут он становится активным и судит уже не в силу наблюдения, но в силу индукции, утверждая то, чего не ощущает, а именно, что суждение, получаемое им путем одного чувства, будет подтверждено и другим чувством».

Самым простым действием учителя было бы вытащить палку из воды и вывести ученика из заблуждения. Но чему тогда научится ученик? Ничему, кроме того, что он узнал бы и сам. Руссо предлагает другой подход. Его заботит не получение истины, а показ ученику того, как нужно браться за дело, чтобы всегда открывать истину. Для этого предлагается этап «посмотрим, исследуем», вот как его описывает Руссо:

«Эта палка, опущенная до половины в воду, воткнута в перпендикулярном положении. Чтобы знать, сломана ли палка, как это кажется, нам предстоит еще многое сделать прежде, чем вынуть ее из воды или взять в руки.

1. Сначала мы обходим вокруг палки и видим, что излом вертится вместе с нами. Значит, это только глаз наш изменяет его вид, а взгляды не могут двигать тел.

2. Мы смотрим отвесно на тот конец палки, который вне воды; палка уже не изогнута; конец, ближайший к нашему глазу, ровно закрывает собою другой конец². Неужели наш глаз выпрямил палку?

² Сноска, которую дает Ж.-Ж. Руссо: «Впоследствии благодаря более точному опыту я нашел противное». Преломление действует кругообразно, и палка кажется более толстой с того конца, который в воде, нежели с другого; но это ничуть не изменяет силы рассуждения, и вывод получается не менее точный».

3. Мы возмущаем поверхность воды и видим, как палка складывается в несколько кусков, движется зигзагами и следует за волнением воды. Неужели, чтобы сломать, размягчить и расплавить подобным образом палку, достаточно того движения, которое сообщаем мы воде?

4. Мы выливаем воду — и видим, как палка мало-помалу выпрямляется, по мере понижения воды.

Неужели всего этого мало для выяснения факта и открытия преломления? Значит, неправда, будто зрение нас обманывает, так как мы ни в чем другом, кроме него, и не нуждаемся для исправления тех ошибок, которые ему приписываем.

Предположим, что ребенок настолько туп, что не понимает результата этих опытов; тогда на помощь зрению следует призвать осязание. Вместо того чтобы вынимать палку из воды, оставьте ее в том же положении, и пусть ребенок проведет рукою от одного конца до другого; он не почувствует угла; значит, палка не сломана».

Приведенный пример показывает, как осознание ощущения выражается суждением; одно ощущение сравнивается с другими, в результате размышлений ум доходит до идей.

Руссо декларирует необходимость осознанного «невежества» в противоположность преподаванию готовых знаний, считает его единственным средством избежать заблуждения. Он отдает себе отчет о несоответствии предлагаемого подхода традициям учености: «Эмиль никогда не будет знать диоптрики, или пусть изучит ее около этой палки. Он не будет рас-

секать насекомых, не будет считать солнечных пятен; он не будет знать, что такое микроскоп и телескоп. Ваши ученые воспитанники будут смеяться над его невежеством. Они будут правы; ибо, прежде чем пользоваться этими инструментами, я хочу, чтоб он их изобрел, а вы догадываетесь, что это будет не скоро».

Свой подход к обучению Руссо распространяет и на науку, называя ученых сообщества «публичными школами лжи»: «Кто станет отрицать, что ученые знают тысячу истинных вещей, которых невежды никогда не будут знать? Но ближе ли вследствие этого ученые к истине? Совершенно напротив: идя вперед, они удаляются от нее; так как тщеславное стремление судить еще быстрее подвигается вперед, чем их познания, то каждая истина, ими узнаваемая, является в сопровождении сотни ложных суждений. Совершенно очевидно, что европейские ученые общества суть не что иное, как публичные школы лжи; и в Академии наук, несомненно, больше бывает заблуждений, чем во всем племени Гуроноу. Так как, чем больше люди знают, тем более обманываются, то единственным средством избежать заблуждения служит невежество».

Что касается компетенции учителя, то она не ограничивается знанием предмета. Учитель по Руссо должен быть еще и менеджером: «Вы хотите учить тому, чему вас учили, стать учителем географии, математики или языков, музыки или рисования — для этого нужно найти учеников, а следовательно, и лиц, которые всюду рекомендовали бы вас».

Критика идей, выдвинутых Руссо. Мы уже говорили, что Руссо подвергся беспощадной критике за свои воззрения со стороны современников в том числе и прогрессивных педагогов. Вольтер считал книгу Руссо «Эмиль» бессвязной и невразумительной. Песталоцци назвал этот трактат — книгой педагогических бредней. Причиной тому были не только педагогические принципы, но и излишне искусственная обстановка, которую Руссо изобразил в своем трактате. Например, Эмиль у него воспитывается не семьей, а гувернером, который для многих семей того времени был несбыточной фигурой.

Положение Руссо о необходимости приохотить ребенка к учению и выжидать соответствующей поры для сообщения известных сведений, приводит в романе к несообразностям. Например, чтобы приохотить Эмиля к грамоте, его приглашают в гости записками, которые по его безграмотству остаются непрочитанными; из разговора с садовником мальчик впервые получает понятие о собственности; понятие о Боге ему сообщают в таком возрасте, до которого невозможно обходить религиозные вопросы. Руссо считает, что не следует говорить с ребенком о религии до наступления отрочества, чтобы он не вообразил себе антропоморфного бога и не впал в язычество; к вере способен лишь хорошо тренированный разум.

В системе обучения Руссо детям не рекомендуется читать до 15 лет, считается, что их развитие идет естественным для того времени образом. После 15 лет — предлагается чтение исторических сочинений, в основном, биографий великих людей.

Такая система предохранения ребенка от того, что он не должен знать или делать — например, от чтения книг, оказывается неисполнима на практике.

Критике подверглось также предлагаемое Руссо разделение содержания обучения мужчин и женщин, придание женщине вторичной роли. Задача женщины, по Руссо, внести согласие в жизнь мужчины, дополнением которой является ее собственная жизнь. Можно поощрять любовь женщины к украшениям при условии, что у нее не возникнет стремления к роскоши; то же касается ее склонности к пению, музыке и танцам. Она должна уметь любезно принять гостей своего мужа. Руссо так пишет о различии установок при обучении женщин и мужчин: «Дело женщин — открывать, так сказать, экспериментальную нравственность, наше дело — приводить ее в систему. У женщины больше ума, у мужчины больше гения; женщина наблюдает, а мужчина рассуждает: из этой совместной работы является в результате самое светлое разумение и самое полное знание».

Дидактические подходы Ж.-Ж. Руссо продолжают будоражить умы и сегодня. Вот, например, что пишет студентка Московского педагогического университета Лариса Ларичкина после моей лекции:

Наибольшие противоречия у меня вызвала концепция Ж.-Ж. Руссо. Он делил жизнь ребенка на 4 периода. В первый период — от рождения ребенка до двух лет — он считал необходимым главное внимание уделять физическому воспитанию;

во второй — от 2 до 12 лет — воспитанию чувств; в третий — от 12 до 15 лет — умственному воспитанию; в четвертый — от 15 до 18 лет — нравственному воспитанию. Я с этим абсолютно не согласна. Что это за «расписание»? Со стольких лет мы будем лишь рассматривать мир, затем мы начнем читать книжки (где-то с 12 лет). Но ведь даже, если взять те же книги, то, по-моему, ребенку надо давать читать намного раньше. Начиная со сказок, которые ему читали родители, и кончая собственным выбором литературы. А что можно сказать о его рекомендации читать лишь роман Д. Дефо «Робинзон Крузо», который, по его мнению, демонстрирует, как общение с природой и труд совершенствуют человека нравственно? Получается, он снова загоняет ребенка в «рамки»?

А современное ему общество он считает аморальным. Ну, хорошо, не все общество идеально, я со-

гласна. Но зачем удалять юношу (с 15 лет) куда-то в «деревню», чтобы он поговорил с хорошими людьми? По-моему, в любом обществе каждый человек избирает свой путь и для этого его совсем не обязательно запихивать куда-то в глушь. Так же я не согласна с тем, что с религией молодых людей надо знакомить не моложе восемнадцати лет, так как у них еще нет определенных стандартов понимания Бога. Каждый верит и понимает его по-своему. Ну и естественно, я не согласна с его назначением женщины. Женщина — тоже человек, а не просто «покорная овечка».

Между тем, критика отдельных «перегибов» системы обучения и воспитания Руссо не заслонила его главных установок на человекообразность и природосообразность образования. Взгляды Руссо впоследствии оказались чрезвычайно распространены и развиты во многих педагогических теориях, особенно гуманистически ориентированных.

Список литературы

1. Валлон, А. Педагогические и психологические идеи романа-трактата Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании» / А. Валлон // Перевод В. Э. Орла по изданию: J.-J. Bousseau. *Emile ou de l'Education*. — Paris : Editions Sociales, 1958. — Р. 7–60.
2. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци: Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. — М. : Педагогика, 1989. — С. 199–296.
3. Руссо, Ж.-Ж. Избранные сочинения в 3-х томах: Пер. с фр. / Руссо Жан-Жак ; Сост. и авт. вступит. ст. И. Е. Верцман. — М. : Гослитиздат, 1961. — Т. 1. — 852 с.; Т. 2. — 768 с.; Т. 3. — 728 с.
4. Руссо, Ж.-Ж. Педагогические сочинения в двух томах / Под ред. Г. Н. Жигладзе. — М. : Педагогика, 1981. — Т. 1. — 654 с.; Т. 2. — 336 с.
5. Руссо, Ж.-Ж. Человек, будь человечен / Ж.-Ж. Руссо ; Пер. с франц. М. А. Энгельгарда. — СПб. : Северь, 1912. — 58 с.

Н. Б. Мельник

**ФИЛОСОФСКО-
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
КОНЦЕПЦИЯ Ж.-Ж. РУССО
И ПРИНЦИПЫ
СОВРЕМЕННОГО
ЭКОЛОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**



УДК 37.0
ББК 74.03

Проблема формирования экологического мировосприятия является одной из ключевых проблем во взаимоотношениях человека и природы. Философско-педагогический анализ наследия Ж.-Ж.Руссо позволяет сделать заключение, что его идеи о взаимоотношениях человека и природы лежат в основе многих современных экологических концепций.

Ключевые слова: антропоцентризм, экоцентрическое мировосприятие, коэволюционное развитие, витальность, холистический принцип, экологическое образование, эмпатийность, индивидуальность.

N. B. Melnik

**PHILOSOPHO-PEDAGOGICAL SYSTEM
OF JEAN JACQUE ROUSSEAU AND PRINCIPLES
OF MODERN ENVIRONMENTAL EDUCATION**

The problem of shaping conservation world view is one of the fundamental problems of man's relationship with nature. Philosophical and pedagogical analysis of Jean Jacques Rousseau's heritage makes it possible to conclude that his ideas about man's relationship with nature lie at the basis of many ecological theories of today.

Key words: anthropocentrism, conservation-oriented world view, co-evolutionary development, vitality, holistic principle, environmental education, empathy, individuality.

Любая эпоха в соответствии со специфическими для нее особенностями социально-экономического, нравственного и культурного развития испытывает потребность в личности с

определенным уровнем и характером образованности. Для формирования такой личности каждая эпоха создает соответствующие педагогические системы, при этом влияние философской

культуры на педагогические системы может быть различным. Педагогические концепции являются прикладным аспектом, дополнительным элементом, логично продолжающим и воплощающим основные антропологические и гносеологические положения той или иной философской теории при непосредственном влиянии философского учения, становящегося тогда методологическим основанием педагогической концепции. Если же эти педагогические концепции к тому же реализуются в конкретной педагогической практике, находят воплощение во всем комплексе элементов педагогического процесса, приобретают признаки, черты педагогической технологии, можно говорить о прямом и непосредственном влиянии философской культуры на образование.

Однако примеров такой тесной связи философии и педагогики не так уж много. Философия прагматизма Дж. Дьюи [6; 7] и антропософия немецкого философа-мистика, последователя натурфилософии Гете и приверженца философии жизни Ницше Рудольфа Штейнера [21–23], стали методологической основой целых направлений в педагогической мысли Запада.

Однако даже если не наблюдается прямая связь определенной философии с педагогической практикой, последняя, так или иначе, выражает какую-либо философскую традицию. Достаточно предпринять философский анализ с использованием метода реконструкции при рассмотрении конкретной педагогической теории или практики, чтобы выявить в качестве методологической основы вполне оп-

ределенную философскую теорию или обнаружить влияние тех или иных философских учений.

Достаточно долго образование и школа, как ее организационная структура, испытывали влияние просветительской философско-педагогической традиции, являющейся следствием и синтезом антропологических и гносеологических позиций просветителей. И до сих пор современная российская школа несет некоторые черты этой традиции.

Само название философского течения Просвещения содержит его главную педагогическую установку — просвещать, сеять свет разума, изгонять тьму невежества, пробуждать в ребенке разумность, рациональность. Возлагая большие надежды на общественное образование, просветители объявляли его главным приоритетом социального прогресса. Философия Просвещения сформировала технократическое отношение к природе; утвердила утилитарную ценность природы; определила доминанту знания по отношению к переживанию, интуиции, воображению; возвела образование в ранг важнейшей человеческой деятельности; провозгласила великую производительную силу знания. Просветительская эпоха, воплощая философские принципы антропоцентризма, утилитаризма и сциентизма, породила педагогику разума.

Природа в просветительской педагогике предстала в виде объекта, подлежащего изучению по схеме, почти полностью повторяющей логику и методы научного познания. Живые объекты и жизнь вообще не рассматривалась как уникальное и самоценное

явление окружающего мира, а воспринимались лишь как часть огромного и сложного природного механизма, как утилитарная ценность, требующая изучения для дальнейшего использования на благо человека.

Однако в силу диалогичности философии возникла и оппозиция к просветительскому мировосприятию в виде философии романтизма. Руссо, хотя и принадлежал к той эпохе, когда в культуре сознательно ставятся цели борьбы с природой, достижения максимальной свободы от нее, сформулировал своеобразную философию, альтернативную общей просветительской традиции.

Неотъемлемой частью его философии является концепция естественного воспитания. Ж.-Ж. Руссо заложил в основу этой концепции принципы, которые обнаруживают близость с современными педагогическими принципами взаимодействия человека и природы: футурологическим, холистическим, экоцентрическим, принципом

сознательного и добровольного ограничения потребностей, принципом отказа от авторитаризма, принципом витальности. В той или иной степени эти принципы отражены в работах современных исследователей, посвященных философским проблемам обоснования новых перспектив развития человека в ситуации экологического кризиса¹.

Мысли Ж.-Ж. Руссо звучат совершенно в *русле футурологического принципа*. Сущность этого принципа заключается в направленности образования в будущее, активном создании этого будущего, реализации посредством образования комплекса превентивных, упреждающих действий, направленных на выживание человечества в ситуации экологического кризиса. Руссо считал безрассудным «так воспитывать ребенка, как будто бы ему не предстоит никогда выходить из своей комнаты» [18. С. 31], призывал педагогов «...научить, чтобы он (ребенок — Н. М.) умел сохранять себя,

¹ Глазачев С. Н., Козлова О. Н. Экологическая культура // Зеленый мир. 1998. № 15. С. 8–12; Головченко И. Н. Экологическая культура в контексте методологической проблемы // Вестник С.-Пет. гос. ун-та. Серия: Философия. 1992. С. 5–12; Кутырев В. А. Разум против человека: (Философия выживания в эпоху постмодернизма). М.: «ЧеРо», 1999. 230 с.; Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Слагаемые экологического сознания. К истории вопроса // Человек. 1999. № 3. С. 180–181; Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Две модели экологии // Человек. 1998. № 1. С. 34–40; Мамедов Н. М. Философская рефлексия эволюции взаимоотношения общества и природы // Философия и экологическая проблема / Философское общество СССР, М.: ИНИОН, 1990. С. 87–104; Организация экологического образования в школе / под ред. И. Д. Зверева и И. Т. Суравегиной. Пермь: Б.и., 1990. 149 с.; Урсул А. Д. Модель опережающего образования // Глобальные проблемы и Россия. М.: Изд-во УРАО, 1999. С. 3–12; Урсул А. Д. Модель опережающего образования: Ноосферно-экологический ракурс // Философские проблемы образования. М.: Изд-во РАГС, 1996. 146 с.; Урсул Т. А. Экология, биосфера и ноосфера // Человек: образ и сущность: ежегодник РАН ИНИОН. М.: изд-во РАН ИНИОН, 1999. С. 7–39; Моисеев Н. Н. Человек и ноосфера. М.: Молодая гвардия, 1990. 351 с.; Моисеев Н. Н. Восхождение к Разуму. М.: Издат, 1993. 173 с.; Хесле В. Философия и экология. М.: изд-во «Ками», 1994. 192 с.; Лоренц К. Восемь смертных грехов человечества // Знание — сила. 1991. № 1. С. 1–11; Герасимова И. А. Природа живого и чувственный опыт // Вопросы философии. 1997. № 8. С. 123–124; Гирусов Э. В., Никитин Е. Д. Проблема творчества и биосфера // Педагогика. 1998. № 2. С. 28–32.

когда станет взрослым, выносить удары рока, презирать избыток и нищету...» [18. С. 31]. Наш современник Т. А. Урсул настаивает, что система образования не должна транслировать из поколения в поколение неустойчивый патологический образ жизни современных землян, многие хотя и общечеловеческие, но архаичные ценности, знания и умения, приближающие экологическую катастрофу. С его точки зрения, «ноосферное (опережающее) образование, становясь темпорально-непрерывным и всеобще-глобальным, будет передавать нынешнему и будущему поколениям информацию и деятельность направленные на выживание человечества, становление глобального информационного общества как первой ступени сферы разума» [19. С. 30].

Руссо не мог предвидеть глобального экологического кризиса, хотя был уверен в возможности и неизбежности локальных личностных кризисов, что и заставило его сформулировать опережающий характер образования. Он предполагал, что образование должно подготовить ребенка к жизни не в современном ему обществе, а в будущем обществе. Поэтому саму педагогическую концепцию Руссо создал как элемент футурологической системы, включающей представление о человеке будущего и о будущем обществе.

В этом будущем нужен человек, способный жить в ситуации перемен. Не берясь судить о масштабах и глубине перемен, которые ожидают человека и общество в будущем, Руссо предусмотрительно ставит задачи подготовки ребенка к жизни вообще, к ситуации неопределенности социаль-

ной роли. Именно поэтому он решает учить ребенка не конкретной социальной роли, не жизни в определенном социальном статусе, не каким-либо одним профессиональным навыкам, а «ремеслу жизни». При этом он считает благополучным подготовить его не к благополучной жизни, а жизни полной испытаний и сложностей.

Рассмотрение философии Руссо в контексте философских проблем взаимодействия природы и человека позволяет утверждать, что она *далека от антропоцентризма*, постепенно складывающегося у его современников. Новое время пробудило мировосприятие, в основе которого лежит антропоцентризм. Именно такое мировоззрение позволило человечеству достичь значительных успехов в освоении природы, но в то же время привело к кризису взаимодействия природы и человека, проявившемуся в экологическом кризисе современности [5. С. 34–40].

До сих пор антропоцентризм является ведущим принципом нашего отношения к природе. Разрешение экологического кризиса и переход в режим коэволюционного развития, по мнению одних, и устойчивого развития в интерпретации других с необходимостью вызывает переориентацию мировоззрения на осознание гармоничного взаимодействия человека и природы как высшей ценности. Философия Руссо вполне адекватна этой идее.

Рассматривая Концепцию природы в философии Ж.-Ж. Руссо, нами было отмечено, что у Руссо сквозными, пронизывающими его понимание

природы и Бога являются характеристики естественности, целостности, гармоничности, стихийности, красоты и нравственности. Все доброе, по его мнению, «занимает должное место по отношению к общему центру, которым является Бог, и по отношению ко всем концентрическим кругам, то есть тварям» [18. С. 349]. Гармоничное взаимодействие человека и природы рассматривается им не только в рамках участия человека в стихийном существовании природы, но и в развитии самого человека в соответствии с природным планом, вернее в контексте природного развития.

Антропология Руссо не настаивает на превосходстве человека. По представлениям Руссо, человек занимает в природе равновесное положение с другими живыми существами, у каждого из которых свой жизненный путь. Более того, он допускает существование и других неизвестных человеку существ так же значимых в общем природном плане. Руссо рассматривал живые существа вне зависимости от полезности и вредности их для человека. Таким образом, в своей философии Руссо рассматривает гармоничное развитие природы и человека как, если не высшую, то одну из важнейших ценностей. Но человека высшей ценностью в рамках мироздания Руссо не считает. Сужая рамки рассмотрения и пытаясь определить приоритетность ценностей в педагогическом процессе, Руссо говорит: «Жизнь, здоровье, разум, благосостояние должны стоять впереди всего» [185. С. 345].

Пытаясь определить сущность жизни и сформулировать понятие

живого существа, Руссо подходит к одной из существеннейших характеристик живого — его целостности. Об этом свидетельствует фрагмент из «Исповедания веры савойского викария». «В природе, говорят, есть лишь индивидуумы. Но каковы эти индивидуумы? Камень это — индивидуум или скопление индивидуумов? — вопрошает Руссо и сам же отвечает, — Чувственно воспринимаемые части имеют протяжение, но существо чувствующее невидимо и едино; оно не разлагается на части; оно или бывает целым, или вовсе не бывает...» [18. С. 332].

Подчеркивая гармоничность мира, Руссо не создает иерархической картины мира, в которой человек обладает привилегиями лишь потому, что разумен. Разумность человека не определяет превосходство человека над природой, а налагает ответственность и дополнительные обязанности по отношению к природе. Разумность не является, по представлениям Руссо, главной отличительной чертой человека, выделяющей его из мира живых существ.

Антропоцентрическое и экоцентрическое мировосприятие отличаются и по представлениям о цели человеческого существования, цели взаимодействия человека с природой. В этом отношении философия Руссо противопоставляет антропоцентризму с его приоритетом удовлетворения прагматических потребностей человека. Руссо представляется важным, чтобы человек смог вписаться в природную стихию, гармонизировав ее, поборов чрезмерно растущие потребности в излишнем,

основывая свои потребности на природно ограниченном необходимом.

Важнейшим в философии Руссо нам представляется признание, что во взаимодействии человека и природы не только человек оказывается активной действующей стороной. Напротив, природа тоже обладает активностью, а человек в определенный момент своей истории превращается в объект манипулирования. Относясь к природе как живой, гармоничной, божественной целостности, Руссо приписывает ей способность действовать, решать, так или иначе относиться к человеку. Поэтому этические нормы и правила Руссо равным образом распространяет как на взаимоотношения между людьми, так и на взаимоотношения человека и природы. В основание этого утверждения — представления Руссо о природном чувстве самосохранения и вытекающем из него чувстве сострадания. Механизм идентификации помогает определить степень родства человека с природным объектом, а значит и степень сострадания. По убеждению Руссо, «жалость, внушаемая нам горем другого, измеряется нами не количеством этого горя, а тем чувствованием, которое мы предполагаем в ...страдающих» [18. С. 264].

К живым существам, как соседям по мирозданию, Руссо относится с уважением и признает за ними не только право на жизнь, но и допускает в них существование качеств, которые иные мыслители считали привилегией исключительно человека. Руссо наблюдает в поведении животных признаки разума и жалости. Это позволяет ему допускать между человеком и живот-

ными отношения, не вписывающиеся в обычные форматы: охотник — жертва, хозяин — пленник. В «Исповеди» Руссо описывает свою дружбу с пчелиной семьей во время его жизни в Шерметтах, наполненной самообразованием и идиллическим общением с природой [15. С. 360—361].

Таким образом, философия Ж.-Ж. Руссо может быть рассмотрена как пример особого отношения человека к самому себе и к природе, пример живой связи всего со всем, проникновения, а не отторжения или отчуждения. Эта философская концепция — своего рода *предвосхищение эгоцентрического мировоззрения*, которое представляется перспективным для современного образования в аспекте взаимодействия природы и человека.

В философских работах Руссо находим мы и страстный *призыв к аскетизму*. Призыв к аскетизму содержится во многих экофилософских концепциях, разрабатывающих стратегию выживания человечества, рассматривающих перспективы эосоциального развития. Одна из таких позиций предписывает человеку встроиться в уже существующие «естественные циклы». Эта «природнонеистощительная», по выражению Н. Н. Моисеева, стратегия приводит к необходимости резкого ограничения потребностей человека, сознательного обращения человечества к аскетизму.

Так, В. Хесле представляет аскетические идеалы, способность человека к самоограничению, возвращение к мере как необходимые элементы «этики эры охраны окружающей сре-

ды» [21. С. 82]. Одной из важнейших задач он считает отречение от новейшего инфинитизма и возвращение к мере, причем не только в отношении демографического развития. «Человек обязан отречься от большинства своих потребностей ... — ведь они причиняют вред окружающей среде, и, если они станут всеобщими, Земля непременно погибнет ... В плеонаксии, т. е. в желании иметь все больше и больше, нам вновь надо научиться видеть не преимущество, а, подобно древним, ту черту характера, которая непреодолимо изобличает человеческие низость и вульгарность ... Нам нужны аскетические идеалы» [21. С. 82—83].

Эту же мысль о непомерности и неразумности человечески потребностей находим мы в философии К. Лоренца, в его понимании греховности цивилизованного человечества [10]. «Бега человечества наперегонки с самим собой» означают для Лоренца подмену естественных ценностей человеческого существования искусственными, вторичными, связанными с внешней благополучностью и успешностью жизни, которая, однако, сопряжена с серьезной угрозой жизни и здоровью.

Вслед за природосохраняющими тенденциями в стратегии выживания педагогика будущего должна строиться на идеалах самоограничения и аскетизма. При этом ограничение должно соответствовать ценности жизни и здоровья. Эти рассуждения позволяют признать необходимым принцип сознательного и добровольного ограничения потребностей, приобщения к идеалам аскетизма и самоограничения.

Философия существования Руссо заключается в этом смысле в максимальном приближении человека не только к естественным потребностям, имеющим ограниченные природой рамки, но и в волевом управлении своими желаниями в соответствии с нравственными канонами. Искусственные потребности, развиваемые в человеке его разумом и поощряемые дурными нравами общества, а не нравственными канонами добра, не имеют границ. Истинная мудрость, по словам Руссо, «...состоит не в ограничении наших желаний, ибо, если бы они эже были бы наших сил, то часть наших способностей оставалась бы без применения, и мы не наслаждались бы всем нашим бытием; она и не в том состоит, чтобы расширять наши способности, ибо, если наши желания вдруг расширились бы еще в большей пропорции, то мы только стали бы еще более несчастными. Истинная мудрость заключается в ограничении избытка желаний сравнительно со способностями и восстановлении совершенного равновесия между силами и волею...» [18. С. 78].

Природа определяет характер и границы человеческих потребностей, поэтому к природе, содержащей в себе и нравственность, и красоту, и совершенство, и надо прислушиваться, чтобы не позволить нашим потребностям развиваться до уровня всепоглощающей и разрушающей и человека, и его окружение страсти.

Осуждая современников за жалобы по поводу краткости человеческой жизни, Руссо восклицает: «Смертные! Перестанете ли вы когда-

нибудь клеветать на природу? К чему вы жалуетесь, что жизнь коротка...? Если хоть один из вас сумеет быть настолько умеренным в своих желаниях, чтобы не погонять времени, он не станет считать его слишком кратким, жить и наслаждаться для него будет одно и то же...» [18. С. 504]. Даже при выборе наслаждений Руссо по его собственному утверждению «...всегда оставался бы ближе к природе, чтобы угодить чувствам, которыми она наделила меня, — будучи вполне уверен, что чем более будет естественного в моих наслаждениях, тем действительнее они окажутся» [18. С. 419].

Из-за стремления к простоте существования философ всем способам путешествий предпочитает пеший. Опираясь на свои наблюдения и личный опыт, он отмечает, «...что пешеходы всегда веселы, беззаботны, всем довольны. Как радуется сердце, когда подходишь к ночлегу! Каким вкусным кажется грубый ужин! С каким удовольствием садишься за стол! Как хорошо спится на жесткой постели!» [18. С. 505]. Критикуя гедонизм, Руссо иронично замечает: «Чревоугодие — порок сердец, лишенных содержания. Душа обжоры — вся в его небе, он создан лишь для того, чтобы есть; при своей тупой неспособности он лишь за столом — на своем месте» [18. С. 172]. Своей приятельнице мыслитель дает совет: «...ложитесь пораньше спать, утром поднимайтесь вместе с солнцем и природою, ...ешьте простые блюда...» [16. С. 132]. Он убеждает своих современников воспитывать детей в простой, естественной обстановке, не приучать их к излишествах, учить

радоваться простым вещам, даримым нам природой.

Вся философия Ж.-Ж. Руссо — страстный *призыв к единению с природой*, к развитию у человека чувственного проникновения в природу, к эмпатийности, к появлению того, что много позже у Паустовского получило название «чувства природы». Современная педагогика также признает невозможность образования вне разнообразного и разноуровневого общения с окружающей природной средой.

Отчужденность от природы в бытовой жизни, насыщение окружающей среды техникой и искусственными сооружениями привело к появлению целой категории «детей асфальта», не имеющих навыка и потребности общения с естественной, «непричесанной», непарковой природой. Психологи говорят о «грусти новых городов» как широко распространенном в урбанизированной среде явлении. В основе этого психологического расстройства лежит «отсутствие генетически и этнически близкой человеку обстановки» [9. С. 52], что угнетающе действует на психику. Если образование признает жизнь и здоровье ребенка высшей ценностью, оно должно искать педагогические решения для сближения его с природой.

Есть и еще один важный аргумент в пользу целенаправленного общения с природой как принципа современного образования. Изучение живых организмов по таблицам с изображением препарированных и демонстрируемых внутренних органов, проведение практических занятий, в ходе которых не

только нарушалась целостность живых организмов, но их лишали жизни, — все это не могло способствовать формированию ценности жизни и экоцентрической мировоззренческой позиции. Поэтому современное экологическое образование должно ориентироваться на использование в учебном процессе прижизненных наблюдений и экологически безопасных экспериментов.

Тенденция к механистическому восприятию природы как объекта изучения и источника ресурсов, утвердившаяся в Новое время, сопровождалась снижением чувствительности, эмпатийности человека по отношению к природе, которая и возмещалась разрастанием и расширением мощи интеллектуальных способностей человека. Эмпатийное взаимодействие, живое созерцание, познание через опыт личного общения как формы психического чувствования могли бы способствовать развитию экоцентрического мировоззрения. Исследуя природу живого и чувственный опыт человека, И. А. Герасимова пришла к выводу, что «...уточнение чувствительности человека, развитие его способности к осознанному эмоциональному общению, прежде всего с животными и растениями, сможет оказать существенное влияние на понимание им тонкости природы и подчинение его активности ее гармонизирующим ритмам» [1. С. 134].

Непосредственное общение с природой способствует также развитию индивидуальных особенностей ребенка, является важнейшим внешним природным фактором, определяющим творчество человека. По утверждению

Э. В. Гирусова и Е. Д. Никитина, среди методов поддержания и развития способностей вообще и творческих, несомненно, первостепенную значимость имеет воспитание и развитие с помощью природы. По утверждению этих исследователей, «...приближение процесса воспитания и обучения к самой природе — одна из первейших задач педагогики, нацеленной на развитие творческих способностей» [2. С. 29].

Таким образом, витальность, как включенность природы в образовательный процесс, а образования — в природные процессы через непосредственное общение с естественной средой; единение с природой, ненарушающее ее целостности и разнообразия можно считать необходимым условием и принципом современного образования.

Руссо так же полагает, что истинное познание природы невозможно только с помощью органов чувств. Такое познание неполно. Чувственное изучение природы дает лишь необходимую информацию. Кроме этого нужен особый опыт чувствования, требующий душевной работы. Вот фрагмент текста Руссо, на наш взгляд, отражающий эту идею: «Жизненность зрелища природы заключена в сердце человека; чтобы видеть его, нужно его чувствовать. Ребенок замечает предметы, но не может заметить отношений, которые связывают их, не может постичь сладкой гармонии их союза. Чтобы испытать сложное впечатление, являющееся одновременно результатом всех этих ощущений, нужна опытность, которой он не приобрел,

нужны чувствования, которых он не испытал. Если он не бродил долго по бесплодным равнинам, если горячие пески не жгли его ноги, если его никогда не мучило удушливое отражение обожженных солнцем утесов, — как он может наслаждаться свежим воздухом прекрасного утра, как может очаровать его чувства благоухание цветов, прелесть зелени, влажное испарение росы, прогулка по мягкому и нежному лугу?» [18. С. 191].

Природа в педагогической концепции Руссо — не просто благоприятная внешняя среда для организации образовательного процесса. Природой пронизан весь этот процесс, начиная с цели образования и заканчивая его результатом. При этом природа выступает гармонизирующим элементом, уравнивающим в человеке разум, чувства и волю. Это позволяет утверждать, что философско-педагогическая концепция Ж.-Ж. Руссо отражает принцип *витальности*.

Исследователь творчества Руссо Д. А. Горбов писал в предисловии к изданию «Исповеди»: «Единственный среди своих современников Руссо почувствовал, что внутренний мир человека имеет не плоскостной характер, а объемный» [4. С. 26]. В педагогической системе Руссо целенаправленные воздействия педагога на физическую, эмоционально-ценностную и интеллектуальную сферу ребенка имеют временную определенность. Особенно это проявляется в предложении повременить с активным интеллектуальным развитием, пока «воспитание сердца» не даст свои результаты. Однако это не означает

разобщенности этих воздействий. Для Руссо как раз очень важно это единое действие разума, чувств и воли. В его текстах мы находим множество «связок», подчеркивающих невозможность рассмотрения человека в какой-нибудь одной плоскости. Так, отклоняя обвинения в свой адрес по поводу якобы отрицания им наук, Руссо пишет: «Нельзя пренебрегать науками... Но занятия науками не должны предшествовать нравственному воспитанию, особенно для людей блестящего и пылкого ума, неспособного еще к сосредоточенности... Из двух людей, одинаково погрязших в пороке, менее образованный всегда принесет меньше зла. Науки, даже самые отвлеченные и внешне наиболее далекие от практической жизни, все же обостряют ум и, обостряя его, придают ему силу, которою очень легко злоупотребить на жизненном пути, если имеешь жестокое сердце» [17. С. 10].

В общении с природой Руссо видит необходимость подключения всех аспектов человеческой природы. Успешными и позитивными кажутся ему те взаимодействия с природой, которые основаны не только на знании законов природы, но и на «чувстве природы» и деятельностном подходе к ней. Это свидетельствует о *холистическом подходе* Руссо к педагогическому процессу и образу человека в нем.

В современном прочтении холистический принцип в образовании означает обращение к человеку как уникальной целостности, включающей различные взаимодействующие сферы. В процессе педагогического воздействия следует учитывать все из-

вестные современной педагогической науке структурные элементы личности в их сложнейшем взаимодействии и взаимовлиянии и опираться на их сложный комплекс.

В этом отношении перспективны исследования экологической культуры как интегральной характеристики личности [38. С. 9], а так же экологической ответственности. По мнению И. Д. Зверева и И. Т. Суравегиной, «экологическая ответственность есть многоаспектное образование: система отношений человека с окружающей средой и в то же время качества его личности; способность и возможность сознательно, добровольно следовать требованиям морали и права по отношению к окружающей среде; развитая убежденность в необходимости соблюдения экологических требований; единство рационального знания природных закономерностей, эмоциональных переживаний экологических ситуаций, волевых усилий, направленных на активный, творческий подход к решению экологических проблем; социально побуждающий стимул (на уровне мотивов) деятельности и творчества» [148. С. 9].

Академиком Н. Н. Моисеевым введено понятие экологического нравственного императива как необходимого элемента экологической культуры личности и общества и одного из фундаментальных оснований экологического образования. В условиях стремительно развивающегося экологического кризиса, когда стихийная «естественная» перестройка канонов нравственности становится невозможной, Н. Н. Моисеев предлагал чело-

вечеству «самому целенаправленно формировать систему нравственных принципов и создавать общественные структуры (например, образование — прим. Н. М.), способные воплоти эти принципы в ткань общественного сознания» [12. С. 252].

Способность к самоограничению означает такое развитие волевой сферы, которое позволяет владеть собственными желаниями и управлять своим поведением. Это способность проявляется в таком интегральном качестве человека, как ответственность. При развитии ответственности на первый план выступает не столько содержательная, сколько технологическая сторона педагогического процесса. Актуальным и необходимым оказывается поиск педагогических технологий, позволяющих ученику-воспитаннику-ребенку самостоятельно осуществлять выбор линии поведения на основании продуманных и проанализированных вариантов, прогнозирования последствий этих вариантов, а также накопленного опыта принятия решений.

Весь спектр известных педагогических технологий по характеру взаимоотношений между педагогом и ребенком условно можно разделить на два вида: авторитарные и демократические. В контексте гармонизации взаимодействия природы и человека предпочтительнее педагогические технологии демократической направленности. В этих технологиях преобладает педагогическая установка на ученика как субъект познавательной деятельности; на открытый и доверительный эмпатический способ понимания партнера педагогического процесса; на

диалог как преобладающий способ общения; на вариативность мышления; на поиск оптимальной для ребенка образовательной стратегии; на гибкий, учитывающий индивидуальные особенности ребенка, ориентирующийся на его зону ближайшего развития образовательный процесс.

С позиции педагогики разума учитель, как более информированный и знающий, может, используя арсенал авторитарной педагогики, добиться значительных успехов в передаче этих знаний и информации ученику. Но в современной педагогике, целью которой является не передача знаний, а целостное развитие личности, ситуация кардинально меняется. Педагог может больше знать и уметь, быть адекватнее в своей системе ценностей к определенному образцу, эталону, но он не может «правильнее» чувствовать. Эмоциональная сфера человека не подвластна критерию истинности. Опыт чувствования всегда индивидуален и поэтому педагог не может доминировать в процессе приобретения учащимся эмоционального опыта. Он может лишь организовать эмоциональное переживание учащихся, соучаствовать в этом, демонстрируя собственное эмоциональное переживание и используя механизм эмоционального заражения. Это позволяет в качестве одного из принципов современного образования считать *отказ от авторитарности*.

Педагогика Руссо — педагогика признания и уважения индивидуальности ребенка, предоставления ему свободы выбора своих занятий, возможности самостоятельно действо-

вать и принимать решения. В начале творческого пути, только начиная размышлять над педагогическими проблемами, Руссо пишет: «...из двух путей, сулящих мне одинаковый успех, я всегда предпочту тот, который принесет меньше затруднений и неприятностей моим ученикам» [17. С. 11]. Позже он уточнит свою позицию и уже в трактате «Эмиль, или О воспитании» признает необходимость дозированных, специально организованных наставником затруднений для развития ребенка. Вот какова методика Руссо в освоении ребенком основ наук: «Ставьте доступные его пониманию вопросы и предоставьте ему решать их. Пусть он узнает не потому, что вы ему сказали, а потому, что сам понял; пусть он не выучивает науку, а выдумывает ее. Если когда-нибудь вы замените в его уме рассуждение авторитетом, он станет лишь игрушкой чужого мнения» [18. С. 190].

Итак, принципы современного экологического образования вполне соответствуют философско-педагогическим воззрениям Ж.-Ж. Руссо. Обратив внимание на опасность развития человечества по пути отчуждения от природы, преобладания искусственного над естественным, материально-вещественных сторон жизни над духовными, Руссо создал достаточно целостную философско-педагогическую концепцию. В ней нашли отражение его представления не только об идеальном обществе, но и образ будущего человека, но главное — соответствующая система воспитания, которая имеет футурологическую направленность, основана на холисти-

ческом восприятии человека, содержит призыв к аскетизму и ограничению потребностей, соответствует принципу витальности, является воплощен-

ем призыва к единению с природой, основана на отказе от авторитарной педагогики и характеризуется демократической направленностью.

Список литературы

1. Герасимова, И. А. Природа живого и чувственный опыт / И. А. Герасимова // Вопросы философии. — 1997. — № 8. — С. 123–124.
2. Гирусов, Э. В. Проблема творчества и биосфера / Э. В. Гирусов, Е. Д. Никитин // Педагогика. — 1998. — № 2. — С. 28–32.
3. Глазачев, С. Н. Экологическая культура / С. Н. Глазачев, О. Н. Козлова // Зеленый мир. — 1998. — № 15. — С. 8–12.
4. Горбов, Д. А. Предисловие / Д. А. Горбов // Руссо Ж.-Ж. Исповедь. — М. : Госполитиздат, 1935. — С. 9–28.
5. Дерябо, С. Д. Две модели экологии / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин // Человек. — 1998. — № 1. — С. 34–40.
6. Дьюи, Дж. Введение в философию воспитания / Дж. Дьюи. — М. : Работник просвещения, 1921. — 63 с.
7. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи. — М. : Работник просвещения, 1915. — 202 с.
8. Дьюи, Дж. Школа будущего / Дж. Дьюи. — М. : Госиздат, 1922. — 179 с.
9. Ильина, А. «Экологическая тревога»: она существует / А. Ильина // Учитель. — 1997. — № 2. — С. 53–59.
10. Лоренц, К. Восемь смертных грехов цивилизованного человечества / К. Лоренц // Знание — сила. — 1991. — № 1. — С. 1–11.
11. Моисеев, Н. Н. Восхождение к Разуму / Н. Н. Моисеев. — М. : Издат, 1993. — 173 с.
12. Моисеев, Н. Н. Человек и ноосфера / Н. Н. Моисеев. — М. : Молодая гвардия, 1990. — 351 с.
13. Ноосферно-экологический ракурс // Философские проблемы образования. — М. : РАГС, 1996. — С. 123–149.
14. Организация экологического образования в школе / под ред. И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной. — Пермь : [Б. и.], 1990. — 149 с.
15. Руссо, Ж.-Ж. Исповедь / Ж.-Ж. Руссо. — М. : Госполитиздат, 1935. — 491 с.
16. Руссо, Ж.-Ж. Письма о морали / Ж.-Ж. Руссо // Педагогические сочинения. — М. : Педагогика, 1981. — Т. 2. — С. 128–132.
17. Руссо, Ж.-Ж. Проект воспитания г-на де Сен-Мари / Ж.-Ж. Руссо // Педагогические сочинения. — М. : Педагогика, 1981. — Т. 2. — С. 5–20.
18. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль / Ж.-Ж. Руссо // Педагогические сочинения. — М. : Педагогика, 1981. — Т. 1. — С. 19–592.
19. Урсул, Т. А. Экология, биосфера и ноосфера / Т. А. Урсул // Человек: образ и сущность: ежегодник РАН ИНИОН. — М. : изд-во РАН ИНИОН, 1999. — С. 7–39.
20. Хесле, В. Философия и экология / В. Хесле. — М. : изд-во «Ками», 1994. — 192 с.
21. Штейнер, Р. Мистерии древности и христианство / Р. Штейнер. — М. : Теософия, 1912. — 358 с.
22. Штейнер, Р. Очерк тайноведения / Р. Штейнер. — М. : Теософия, 1916. — 385 с.
23. Штейнер, Р. Теософия / Р. Штейнер. — М. : Теософия, 1915. — 488 с.



Л. В. Штылева

**КАК ВЫ ЛОДКУ НАЗОВЕТЕ,
ТАК ОНА И ПОПЛЫВЕТ...**
(о концепции полоролевого
воспитания в романе Ж.-Ж. Руссо
«Эмиль, или О воспитании»)

УДК 37.043.2-005

ББК 74.913г(3)

Мысль о взаимодействии пола и сознания стала одной из ключевых идей в этическом мышлении западных философов XVIII века. В статье содержится анализ концепции, полоролевого воспитания Ж.-Ж. Руссо, которая на столетия определила многие аспекты идеологии образования и воспитания в большинстве европейских стран и в том числе — в России.

Ключевые слова: концепция, методология, пол, роль, полоролевое, воспитание, обучение.

L. V. Shtylyova

**CONCEPTION OF SEX-ROLES-DEPENDENT
UPBRINGING IN J.-J. RUSSO'S NOVEL
“EMILE, OR ON EDUCATING”**

The thought of interaction of sex/gender and consciousness became one of the key ideas in ethical thinking of the Western philosophers of the 18th century. In the article the main ideas J.J. Russo's conception of gender upbringing has defined many aspects of the ideology of gender upbringing and educating in most of the European countries, including Russia.

Key words: conception, methodology, sex, role, sex-roles-dependent, upbringing, educating.

Чтобы понимать закономерности подходов в воспитании, особенно в таком щепетильном вопросе, как воспитание «современной мужественности» и «современной женственности», необходим историко-генетический анализ проблемы полоролевого вос-

питания в педагогическом знании, так как призыв «обращаться к корням», к утраченным «идеалам женского воспитания XVIII–XIX веков», зачастую не несет рефлексивной нагрузки.

Вместе с тем, гендерный анализ в вузовском курсе истории образования

и педагогической мысли имеет большой исследовательский потенциал, а гендерное измерение истории педагогики и образования является важнейшим элементом формирования педагогической культуры будущих учителей. Стереотипы, тиражируемые в практике массового сознания, оборачиваются либо «изобретением велосипеда» в виде очередного приступа раздельного образования в стиле идеалов XVIII века, либо множественными гендерными стереотипами в педагогическом взаимодействии с учениками, по сути, становящимися дополнительными барьерами на пути самоактуализации современных девочек и мальчиков.

Мало кто из сегодняшних (да и вчерашних) педагогов читал ключевое педагогическое произведение XVIII века — роман Жан-Жака Руссо «Эмиль, или О воспитании», в котором изложена *первая наиболее завершенная концепция воспитания полов в истории европейской педагогики*. Парадокс заключается в том, что теория полоролевого подхода в обучении и воспитании, созданная в XVIII веке на волне перехода общества от традиционной культуры к индустриальной, почти не изменившись по своей сути, используется отечественным образованием до сих пор.

Общеизвестно, что философско-педагогический труд Руссо был высоко оценен современниками и оказал большое влияние на развитие общественной и педагогической мысли как в Европе, так и в России. По оценкам современной немецкой исследовательницы Верены Эрик-Хефели, «В России распространение идей Руссо определялось двумя факторами: во-первых, за счет непосредствен-

ного влияния западноевропейского Просвещения на русскую культуру и, во-вторых, за счет последующего влияния на нее немецкого романтизма и идеалистической философии. В результате этих влияний дискурс о полах, инициированный Руссо, наложил отпечаток на русскую литературу XIX века, а вследствие этого и русский менталитет в целом, и это при том, что в феодально-патриархальной структуре русского общества того времени, собственно говоря, отсутствовало то самое «третье сословие» («буржуа», «граждан», «бюргеров», «мещан»), которое в Западной Европе служило носителем и пропагандистом этого дискурса. С другой стороны, представления Руссо о «женской природе» соответствовали религиозным, таким как концепт Софии — женственной божественной мудрости. Вне сомнения, полоролевые представления, существующие сегодня в России, в значительной степени опираются на культурные конструкты XIX века, и это — несмотря на глубинные изменения, привнесенные советской эпохой» [1. С. 57].

Отмеченные закономерности подчеркивают актуальность педагогического анализа методологических основ теории полоролевого воспитания для понимания сущности и прогнозирования результатов повсеместно используемого в современном образовании полоролевого подхода [2]. Текст Руссо интересен тем, что в нем последовательно разрабатываются и взаимодействуют три блока идей:

— утверждения о «природе» женщины и мужчины, из которых делается вывод об изначальной подчиненности женщины мужчине;

— обоснование диаметрально противоположных по своим характеристикам буржуазных канонов женской и мужской ролей;

— учение о воспитании «истинной женщины» и «истинного мужчины», практические рекомендации которого подсказывают, каким образом можно получить то, что было провозглашено как «женская природа», как можно развитие потенциально самостоятельного «дерева» превратить в развитие «плюща» (метафора зависимого, не самостоятельного, паразитирующего существа).

а) Социально-теоретические основы концепции воспитания полов.

Приступая к обсуждению организации «рода и пола», Руссо вполне определенно обозначает методологические идеи, на которых строится его теория различий в воспитании мальчиков и девочек.

Базовая стратегия Руссо — обоснование различий в воспитании мальчиков и девочек через трактовку значений и смысла природных межполовых различий. Таким образом, ключевым становится ответ на вопрос о сходстве и различиях между полами, что на самом деле в XVIII веке означало ответ на вопрос: «В какой мере женщина является существом рода “человек”»?.

Угол зрения Руссо определяют идеи психофизиологического монизма (*биодетерминизма в современной терминологии*) и модного в то время веяния «новой антропологии», согласно которым телесная конструкция человека определяет его духовно-моральное (*личностное*) развитие [1. С. 63]. Только в рамках такого понимания «человека в целом» могло развиваться убеждение о двух *прямо противоположенных по-*

лах, которое Руссо со всей последовательностью формулирует в начале пятой книги. (Примерно через 150 лет З. Фрейд выразит эту идею в более лаконичной форме — «Анатомия — это судьба»).

Руссо не может отрицать общечеловеческую природу мужчины и женщины, поэтому «во всем, что не касается пола» женщину и мужчину он уподобляет двум одинаковым «машинам», которые различаются между собой «только по размерам действий». Из чего следует, что различия между мужчиной и женщиной — это суть «половые различия». Под «половой принадлежностью» Руссо имеет в виду человеческую сексуальность и репродукцию. По его мнению, в отличие от мужчины, который «играет роль самца лишь в определенные моменты», женщина «является самкой в течение всей своей жизни», «все ее существование, ее конституция, не исключая и ее духа, темперамента и характера, определяются ее половыми функциями» [2. С. 437]. В итоге, сводя женскую сущность к сексуальности (полу), Руссо противопоставляет женщину и мужчину как два принципиально различных человеческих вида, не имеющих ничего общего, начиная с различий в еде и заканчивая различиями в морали. При этом он неоднократно подчеркивает, что спор о преимуществах одного пола или равенстве полов лишен смысла, ибо «при единении полов они равно содействуют общей цели, но не одинаковым способом». Из чего следует, что каждому полу соответствует предначертанная роль, которой тот должен соответствовать. На этой основе Руссо выстраивает всю систему принципов и идей воспи-

тания полов, включая и наиболее щепетильный компонент — сексуальное просвещение.

Дифференциация характеристик женского и мужского пола в теории Руссо связана с процессом разделения сфер трудовой деятельности и семейной жизни, который сопровождает становление нового общественного порядка (буржуазного) в условиях промышленного переворота. Женщина рассматривается как гарант малолетней буржуазной семьи — зародышевой клетки буржуазного общества. Ее роль увязывается со спецификой женской репродуктивности: рождением и вскармливанием детей, уходом за ними и другими членами семьи, заботой о муже и ведением домашнего хозяйства. Ключевые характеристики женской роли, которая исполняется исключительно в интерьерах частной жизни буржуазного дома, по мысли Руссо, — *зависимость, подчиненность, покорность воле отца или мужа*. Создание модели нежной, самоотверженной, внешне привлекательной женственности отвечало настроениям молодой буржуазии.

Мужская роль в романе «Эмиль» задумана и описана как идеал совершенного человека, задача которого состоит в раскрытии своих способностей в процессе познания мира, в достижении автономии рассудка, обеспечении внешних связей между семьей и обществом, государством. Она связана с добыванием средств для жизнеобеспечения женщины (жены) и детей, но *в отличие от женской роли, мужская предполагает большую свободу действий и самовыражения индивида, известную степень независимости, мобильности, право подчи-*

нять себе жизнь женщины и др.

Руссо провозглашает основополагающие и природой обусловленные принципы:

— естественных различий и неравенства полов в физическом, интеллектуальном и моральном аспектах;

— естественного порядка подчинения женщины мужчине;

— противопоставления женщины и мужчины как двух принципиально различных человеческих видов.

Руссо делает вывод: «Раз доказано, что мужчина и женщина не являются и не должны являться одинаково организованными ни по характеру, ни по темпераменту, отсюда следует, что они не должны получать и одинакового воспитания» [2. С. 440].

На основе указанных принципов Руссо разработал полоролевую теорию воспитания, основная идея которой состоит в том, что каждый пол должен воспитываться в соответствии со своей ролью и своим «природным» положением.

б) «Нормативная женственность» и «нормативная мужественность» в романе Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании».

Представления автора о воспитании «истинного мужчины» из Эмиля и «истинной женщины» из Софи выражаются, прежде всего, в описании целей.

Цель воспитания девочки — подготовка к самоотречению и служению мужчине (мужу) в рамках супружеских отношений и материнских обязанностей, воспитание стремления нравиться мужчине, подчиняться его воле и зависеть от его расположения.

Все воспитание женщин, по мнению Руссо, должно иметь отношение

к мужчинам. «Нравиться этим последним, быть им полезными, снискивать их любовь к себе и почтение, воспитывать их в молодости, заботиться о них, когда вырастут, давать им советы, утешать, делать их жизнь приятною и сладкою — вот обязанности женщины во все времена, вот чему нужно научить их с детства» [2. С. 442].

Цель воспитания мальчика — самодостаточная сильная личность, способная познавать и изменять окружающий мир, действовать на основе осознанного и рационального выбора. Поэтому определяющими мужского сознания, по мнению Руссо, должны быть *мораль и право*, соответствующие «природе» мужской сущности. (Женщине же Руссо отказывает в способности подниматься до соблюдения принципов и моральных норм, из чего следует ее личностная, социальная и юридическая несостоятельность как субъекта отношений). Основой непоколебимого самоуважения Эмиля и его творческой энергии является то обстоятельство его воспитания, что он может свободно развивать свои интересы и учиться на собственном опыте, находить свое место в изменяющемся мире. (Софи отказано и в том, и в другом.)

Примечательно, что теоретическая модель «мужского воспитания» Руссо содержит требование выработки нормы психической и физической твердости. Самодостаточность — принцип взросления Эмиля. Для этого у взрослеющего юноши не должно быть эмоционально близкого окружения: друзей и семьи. В романе Руссо с удовлетворением отмечает, что для Эмиля в 15 лет «...его сестра имела такую же ценность, как часы, а друг

— как его собака», поскольку он был всегда один, самодостаточен, и этим счастлив. По задумке автора, Эмиль не должен быть связан какими-либо духовно и эмоционально окрашенными отношениями ни с кем, кроме своего наставника, пока не встретит «женщину своей жизни» (Софию). Тем самым концептуализируется, как норма «мужского воспитания», воспитание социально-психологической некомпетентности мужчин в межполовых и, в целом, межличностных отношениях, дефицит эмоциональности. Эта норма и сегодня присутствует в каноне маскулинности, порождает многочисленные проблемы, не отвечает современным требованиям эффективных межличностных коммуникаций, предполагающих развитую рефлекссию, психологическую сензитивность и способность индивида к сопереживанию.

Сравнивая нормативные модели женственности и мужественности, описанные Руссо, нельзя не заметить их раздельность и противопоставленность как двух диаметрально противоположных человеческих видов, когда все, что считается достоинством для одного пола, имеет прямо противоположное значение для другого. Результат воспитания двух полов, которые, как оказалось, живут в одном мире, но растут врозь, предопределяется содержанием и методами социализации мальчиков и девочек как представителей «двух разных миров».

в) Различия в содержании образования девочек и мальчиков.

Фетишем Нового времени являлся «разум», различия между полами в способности «рационально мыслить» являлись, в понимании автора романа,

ключевыми для определения программы образования мальчиков и девочек.

Различия в содержании образования определяются, по мнению Руссо, различиями в природных способностях мальчиков и девочек к постижению наук, а также теми сферами жизни, которые являются *природосообразными* для мужчин и женщин. Руссо прямо указывает, что следует «...без всякого зазрения совести *давать женщинам женское воспитание*; пусть они полюбят заботы, свойственные их полу, пусть будут скромны, пусть умеют смотреть за хозяйством, быть занятыми в своем доме» [2. С. 453]. Тем более что, по его мнению, «Исследование абстрактных и умозрительных истин, исследование принципов и аксиом науки, всего того, что стремится к обобщению идей, не под силу женщинам: все их занятия должны относиться к практической сфере; их дело — применять принципы, которые открыл мужчина, и производить наблюдения, которые приводят мужчину к установлению этих принципов» [2. С. 473]. На примере Софи иллюстрируются ожидаемые результаты «правильного женского образования»: «Предмет, который Софи лучше всего знает и которому заботливее всего ее обучали, это *свойственные ее полу работы*, как например, шитье и кройка платьев. Нет ни одной швейной работы, с которой она не была бы знакома и которой не занималась бы с удовольствием; но всякой другой работе она предпочитает плетение кружев, потому что ни одна работа не придаст такой приятной позы, ни в одной пальцы не упражняются с такой с такой грацией и легкостью. Она научилась так же всем тонкостям хозяйства.

Она хорошо знакома с кухней и кладовой, знает цену припасов, понимает в них толк, умеет хорошо вести счета — она вроде дворецкой при матери. Созданная на то, чтобы со временем самой быть матерью семейства, она, управляя родительским домом, учится управлять своим; она может заменить при случае прислугу и охотно это делает» [2. С. 483].

К содержанию женского образования Руссо относит также «развитие милых талантов» в виде умения петь, танцевать, рисовать, чтобы «иметь возможность делать домашнюю атмосферу приятной для мужа», но с условием, что «ни в коем случае это не должно становиться настоящим занятием искусством; ей не нужны ни учитель, ни — при занятиях музыкой, ноты, ибо «Достоинство ее (*женщины*) в том, чтобы быть неизвестною, слава ее в уважении мужа, удовольствие ее — в счастье семейства. <...> *Всякая ученая дева будет оставаться девой всю жизнь, если на земле будут разумные только мужчины*» [2. С. 501]. Ограничение доступа к естественным наукам Руссо объясняет *природной спецификой женского ума, который не способен к абстракции, обобщению, пониманию принципов*, следовательно, «точные науки» и «физические опыты», с которыми свободно знакомится Эмиль, для Софи находятся под запретом.

На самом деле это означает существенные различия в образовании мальчиков и девочек. Даже от обучения девочек чтению Руссо (подобно многим авторам средневековья) предлагает воздержаться, дабы дальнейшее знакомство с романами не испортило их стерильную нравственность.

Радикальным отсечением от всех областей знаний девушке одновременно отказывают в возможности личного развития. В отличие от Эмилия, она лишена возможности следовать своей познавательной активности, черпать новые сведения и впечатления хотя бы из книг. «Свет — вот книга для женщин; если они плохо в ней читают — это их вина» [2. С. 474].

Единственная область знаний, рекомендованная для женского воспитания, — изучение окружающих мужчин до уровня развития интуиции в угадывании их желаний. (В результате уже в XIX веке психологи и толкователи половых различий в качестве полосоцифической черты, присущей всем женщинам, стали отмечать особую интуицию и способность тонко чувствовать нюансы человеческих отношений.)

Таким образом, в рамках концепции воспитания полов Руссо выступает противником всестороннего развития женщин через образование, т. е. *противником женской эмансипации*.

В отличие от девочек, содержание образования юношей, судя по тексту романа, включает знакомство с астрономией, географией и топографией, физикой, математикой, историей, музыкой и живописью, основами материаловедения, торговли и ремесла. Кроме того, юноша обучается искусству полемики, умению наблюдать, самостоятельно мыслить и делать выводы. В программу образования молодого человека входит обучение верховой езде, рисованию, игре на музыкальном инструменте и пению, столярному делу и др. И все это для того, чтобы сделать его способным познавать мир,

быть независимым от мнения «света», иметь обо всем свое суждение и самому управлять своей жизнью, иметь представление о государственном устройстве и своем месте в нем.

Вполне предсказуем итог поляризованной полоролевй «педагогике» — неравный уровень развития интеллекта, готовности к самостоятельной жизни девочек и мальчиков. У девочек в результате «воспитания по системе Руссо» формируется «выученная беспомощность», чувство страха и бессилия в отношении всего, что находится за порогом родительского дома.

г) Свободное воспитание и насилие ограничений: дуализм методов в воспитании полов.

Революционный метод воспитания, который Руссо пропагандирует на протяжении всего романа, — свободное воспитание, основанное на доверительном взаимодействии педагога и ученика, создании «развивающей» воспитывающей среды. Основной принцип свободного воспитания — природосообразность. Но принцип свободного воспитания, по мнению Руссо, применим только к воспитанию мужской природы. Исходя из аксиомы диаметральных различий между полами, методы их воспитания так же диаметрально противоположны друг другу, как «свобода» противоположна «принуждению». В то время как мальчику (Эмилию) позволено скакать как резвому жеребенку, носиться и прыгать, развивая свои силы, физическая активность девочки (Софии) должна находиться под постоянным контролем и гнетом. Все виды ее занятий, движений должны быть направлены на формирование надлежащей осанки и манер, которые бы усилили ее при-

влекательность, навязанную извне. «Приятная» (*на взгляд мужчины*) является важнейшим параметром оценки воспитания девочки.

Принципы ограничения и внешнего контроля распространяются на все стороны воспитания: коммуникативность, разум, сексуальность, волю и др.

Эти различия объясняются тем, что, по теории Руссо, общение женщин и мужчин имеет разное назначение и характер: «мужская речь» должна быть скупой и по форме, и по существу, в то время как цель женской коммуникации — привлечь внимание, доставить удовольствие другому, занять время, поэтому она характеризуется как «милая болтовня». Речь женщины оценивается им как «смазка» в отношениях, как комплименты, содержание которых не так уж и важно. Это противопоставление развивается в тезис: «Мужчина говорит о том, что знает, а женщина о том, что нравится окружающим».

В романе описана «методика» отработки навыков полосоцифической коммуникации женщин, которую сегодня мы назвали бы тренингом комплиментов (игра, по правилам которой автор предлагает девочкам сказать каждому из присутствующих то, что ему было бы приятно и, кроме того, является правдой). Таким образом, девочкам навязывается отказ от полноценного диалога и замена его имитацией общения. Практически накладывается запрет на подлинное личностное самовыражение и межсубъектность, которые во все времена имеют огромное значение для самореализации личности и налаживания эффективной коммуникации с окружающими.

Отказ от субъектности касается не только учения, знания, мышления, но и от самопознания. «Быть восприимчивой и признанной как “центр собственной активности”, эта важная предпосылка аутентичного чувства самобытия, главная составляющая плана воспитания Эмиля, для нее (Софи) не предусмотрена» [1. С. 78]. По убеждению Руссо, девочка никогда не должна быть предоставлена сама себе, она нуждается в постоянном контроле ее жизни со стороны и постоянной занятости при том не тем, чем бы ей хотелось заняться, а тем, *что ей поручено*. Стратегическая цель и методическое условие одновременно — «Девочка должна всегда подчиняться чужой воле».

В качестве сильного методического приема, направленного на «дрессировку» у девочек потребности в самоотречении и постоянной готовности обслуживать потребности других людей, Руссо рекомендует систему директивных перерывов в занятиях девочек, немотивированной (для них) смены поручений, которая намеренно не учитывает чувств и желаний самих исполнительниц. «Благодаря такой профиллактической дрессировке, — уверяет Руссо, — им скоро не будет приходиться в голову, что они могли бы сами чего-то хотеть или предпринимать что-то свое; быть нужными для других, быть всегда готовыми помочь — в конце концов, это станет потребностью — и будет тогда их “природой”» [2. С. 79].

Тренировка привычки к принуждению и к послушанию необходима, по мнению Руссо, для воспитания важнейшего качества всех женщин — «мягкости», которую еще называ-

ют «нежностью и кротостью». Кротость, умение терпеливо сносить несправедливость других, которое достигается посредством систематического подавления личности воспитанницы, Руссо тут же объявляет «женской природой». При этом девочке постоянно внушается, что она должна самореализоваться в альтруистических поступках: «Любить свои обязанности, заглушать свои желания и при этом испытывать потребность в самопожертвовании» [1. С. 83]. Иначе говоря, сверхзадачей воспитания женского пола объявляется задача научить девочку подчиняться с рабской любовью к человеку, пренебрегающему ее потребностями (*унижаться и терпеть*). (Подобные методы воспитания трудно назвать гуманными, но, если судить по поведению большинства современных российских женщин, эксперимент удался.)

Что касается мальчиков, Руссо, напротив, не рекомендует их унижать, поскольку «мужская природа», по убеждению автора, не создана для унижения, а подавление порождает в мужчинах ненависть.

В воспитании мальчика Руссо лишь проводит различия между желаниями, потребностями и «фантазиями». Только фантазии рекомендуется оставлять без внимания, но желания и потребности исполнять незамедлительно.

Иными словами, принципиальные различия в методах обучения мальчиков и девочек состоят в том, что:

— мальчиков надлежит поощрять к исследованию, размышлению, самостоятельным открытиям правил окружающего мира, таким образом, всячес-

ки способствовать развитию их познавательных, креативных способностей и воли, повышать их самооценку;

— девочек, напротив, надлежит приучать к подчинению правилам и истинам, которые в готовом виде преподносятся им другими значимыми людьми и, прежде всего, отцом и мужем. Руссо прямо указывает на то, что девочек нельзя учить думать, учить учиться, их необходимо полностью лишить матрицы будущей творческой деятельности.

Содержание и методы воспитания полов в педагогической системе Руссо оказываются диаметрально противоположными — контраст, над которым автор не размышляет, а просто приписывает его «воле природы».

Все вышеизложенное позволяет сформулировать ряд выводов.

1. Ж.-Ж. Руссо, с одной стороны, выступал глашатаем мощных культурно-исторических веяний своего времени, сформулировал либеральную идею естественного воспитания, сообразного с законами физического, умственного и нравственного развития детей, которая легла в основу теории «свободного воспитания». С другой стороны, концепт «естественного» воспитания применительно к категории пола, трактовался им, исходя из идей, характерных для общественного сознания и науки того времени, и в результате оказался андроцентричным, гендерно поляризованным проектом, основанным на идеях биологического эссенциализма.

2. Очевидно, что воспитание женщин и мужчин в концепции Руссо конструировалось как воспитание двух неравноценных и неравных субъектов, одному из которых (мужчине)

предписано право управлять жизнью другого (женщины). Сферы жизни и самореализации женщин и мужчин не только очерчены границами «домашняя» и «весь мир», но противопоставлены друг другу и символическим образом обозначены как неравноценные. Руссо игнорировал вопрос об исторических предпосылках материальной зависимости женщин, связи этой проблемы с экономическим порядком, разделением сфер труда в семье и буржуазном обществе, провозгласил сложившийся порядок «богоданным», т. е. *естественным*, и, следовательно, роль мужчины как *главы семьи так же получила статус естественного (природного) порядка вещей*.

3. В пятой книге романа Руссо легитимировал педагогическую модель полоролевого воспитания, исходя из идеологии *врожденных различий и неравенства полов в физической, моральной и интеллектуальной сферах*. Фундаментальные различия закреплены им в *целях, содержании и методах воспитания мальчиков и девочек*.

4. Из «богоданности» различий между полами Руссо сделал вывод о «богоданности» различий в ролях мужчин и женщин в семье и обществе. Таким образом, «следование природе в воспитании», подразумевающее со-

хранение и усиление различий между полами через обучение мальчиков и девочек «подобающих их полу» ролям, противопоставление сфер и целей самореализации, выстраивание иерархии межполовых отношений — вот в чем суть концепта полоролевого воспитания, разработанного Ж.-Ж. Руссо.

5. Педагогическая система «естественного» полоролевого воспитания Ж.-Ж. Руссо ориентирована на:

— *усиление различий и неравенства между полами в духовно-ценностной сфере*: «Совершенный мужчина и совершенная женщина должны так же мало быть сходными духом, как они мало схожи своим обликом»;

— *противопоставление сфер жизни (самореализации) и интересов*: «Чем больше разделены жизни женщины и мужчины, тем лучше для них обоих». Даже сближение и смешение женщин и мужчин в обществе представлялось Руссо свидетельством упадка, не говоря уже об идеях равенства полов;

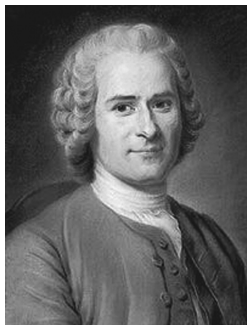
— *стереотипизацию полоролевого поведения*: формирование взаимомисключающего набора психологических и моральных характеристик женственности и мужественности, при которых то, что для женщины является добродетелью, для мужчины — недостатком, и наоборот.

Список литературы

1. Верена, Э.-Х. К вопросу о становлении концепции женственности в буржуазном обществе 18 века / Э.-Х. Верена // Пол. Гендер. Культура: Немецкие и русские исследования [Пер. с нем.]. — В 3 тт. — Т. 1. — М. : РГГУ, 1999. — С. 55—108.

2. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения ; Под ред. Г. Н. Джибладзе; сост. А. Н. Джуринский. — В 2 тт. — Т. 1. — М. : Педагогика, 1981. — 656 с.

ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ



Жан-Жак Руссо

РАССУЖДЕНИЕ О НАУКАХ И ИСКУССТВАХ,
получившее премию Дижонской Академии в 1750 году, на тему,
предложенную этой же Академией:

**СПОСОБСТВОВАЛО ЛИ
ВОЗРОЖДЕНИЕ НАУК И
ИСКУССТВ УЛУЧШЕНИЮ
НРАВОВ?***

Barbarus hic ego sum, quia non intelligor illis¹.

Овидий, Тристии, V, элегия X, стих 37

ПРЕДУВЕДОМЛЕНИЕ²

Что такое известность? Вот несчастный труд, коему я обязан своею известностью. Несомненно, эта вещь, доставившая мне премию и создавшая мне имя, в лучшем случае — посредственна и, осмелюсь добавить, принадлежит к наименее значительным в

этом сборнике. Какой пучины бедствий избежал бы автор, если бы его первое произведение было встречено так, как оно того заслуживало! Но мне суждено было иное: неоправданная снисходительность постепенно навлекла на меня еще более несправедливую строгость³.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Вот один из наиболее великих и прекрасных вопросов, который когда-либо рассматривали. Не метафизические тонкости, проникшие во все роды литературы, от которых не всегда свободны академические программы, служат предметом этого рассуждения: нет, речь идет об одной из тех истин,

от коих зависит счастье человечества.

Предвижу, что мне едва ли простят взгляды, которые я осмеливаюсь здесь защищать. Открыто нападая на все то, чем теперь восхищаются, я могу ожидать лишь всеобщего порицания; и если несколько избранных умов почтило меня своим одобрением,

* Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения / Ж.-Ж. Руссо ; под ред. Г. Н. Джимбладзе. — М. : Педагогика, 1981. — Т. 2. — 336 с.

ем⁴, то это вовсе не значит, что я должен рассчитывать на одобрение публики. Но я уже решился; я не забочусь о том, чтобы понравиться остроумцам или людям, падким на модное. Всегда найдутся люди, рабски подчиняющиеся мнениям своего века, страны, общества. Тот, кто сегодня старается прослыть вольнодумцем и философом, во времена Лиги⁵, быть может, стал бы фанатиком. Тому, кто хочет пережить свой век, никогда не следует писать для подобных читателей.

Еще одно, последнее замечание. Мало рассчитывая на честь, которую

мне оказали, я переделал и расширил это рассуждение, уже после того как отправил его на конкурс, изменив таким образом, что оно стало в некотором смысле другим сочинением⁶. Теперь же я считаю себя обязанным восстановить его в том виде, в каком оно было удостоено премии; поэтому я прибавил лишь некоторые примечания и оставил два дополнения, которые легко узнать и которых Академия, быть может, не одобрила бы. Из чувства справедливости, почтительности и признательности я считаю себя обязанным сделать это предупреждение.

РАССУЖДЕНИЕ СПОСОБСТВОВАЛО ЛИ ВОЗРОЖДЕНИЕ НАУКИ И ИСКУССТВ УЛУЧШЕНИЮ НРАВОВ?

Decipimurspecierecti⁷

Способствовало ли возрождение наук и искусств улучшению нравов, или же оно содействовало порче их? Вот вопрос, подлежащий исследованию. На какую же точку зрения я должен стать при его рассмотрении? На ту, милостивые государи, которая подобает честному человеку, несведущему, но тем не менее, уважающему себя.

Чувствую, что судилищу, пред которым я готовлюсь предстать, трудно будет согласиться с тем, что я намерен высказать. Как осмелиться осуждать науки пред лицом одного из самых ученых обществ Европы, восхвалять невежество в знаменитой Академии и примирить презрение к учению с уважением к истинным ученым? Я предвидел эти противоречия, они меня не утрашили, ибо я сказал себе:

«Не науку оскорбляю я, а защищаю добродетель перед добродетельными людьми, которым дороже честность, чем ученым образованность». Чего же мне опасаться? Познаний слушающего меня собрания? Согласен, — но это касается лишь построения речи, а не чувств оратора. Справедливые владетели никогда не колебались произнести себе осуждение в сомнительных спорах, и, по справедливости, нет ничего выгоднее, как защищаться перед честной и просвещенной стороной, призванной быть судьей в своем собственном деле.

К этому доводу, который меня ободряет, присоединяется и другой, для меня решающий: каков бы ни был исход, я, отстаивая истину в силу своего разума, не могу остаться без награды, ибо несомненно обрету ее в глубине своего собственного сердца.

Часть первая

Прекрасное и величественное зрелище являет собою человек, выходящий, если так можно выразиться, из небытия собственными усилиями, светом разума рассеивающий мрак, которым окутала его природа, возвышающийся над самим собою, устремляющийся духом в небеса, с быстротою солнечного луча пробегающий мыслью огромные пространства вселенной, и что еще величественнее и труднее — углубляющийся в самого себя, чтобы изучить человека и познать его природу, его обязанности и его назначение. Все эти чудеса повторялись с недавними поколениями⁸.

Несколько веков назад Европа вновь впала в первобытное варварство⁹. Народы этой части света, ныне, столь просвещенные, пребывали тогда в состоянии худшем, чем невежество. Какая-то подделка под науку, еще более презренная, чем невежество, присвоила себе название знания и ставила возврату последнего почти непреодолимые преграды. Нужна была революция, чтобы вернуть людям здравый смысл, и она пришла наконец оттуда, откуда ее менее всего можно было ожидать. Тупой мусульманин, заклятый враг письменности, возродил ее у нас¹⁰. После падения трона Константина¹¹ в Италию были занесены остатки древ-

негреческой культуры — драгоценное наследие, которым в свою очередь обогатилась Франция. За письменностью вскоре последовали науки: к искусству писать присоединилось искусство мыслить, переход, который кажется странным, но, быть может, он более чем естественен. Тогда сказалось главное преимущество служения музам, состоящее в том, что люди под их влиянием делаются общительнее, проникаясь желанием нравиться друг другу, создавая произведения, достойные взаимного одобрения.

Как и тело, дух имеет свои потребности. Телесные потребности являются основой общества, а духовные его украшают. В то время как правительство и законы охраняют общественную безопасность и благосостояние сограждан, науки, литература и искусства — менее деспотичные, но, быть может, более могущественные — обвивают гирилами цветов, оковывающие людей железные цепи, заглушают в них естественное чувство свободы, для которой они, казалось бы, рождены, заставляют их любить свое рабство, и создают так называемые цивилизованные народы. Необходимость воздвигла троны, — науки и искусства их утвердили. Сильные мира сего, любите таланты и покровительствуйте их обладателям!*

* Государи всегда с удовольствием взирают на распространение среди своих подданных склонности к доставляющим лишь приятное развлечение искусствам и к некоторым излишествам — если только это не влечет за собою вывоза денег за границу, — ибо, помимо того, что таким путем они воспитывают в подданных душевную мелочность, столь удобную для рабства, они очень хорошо знают, что всякая новая потребность в то же время является для народа лишним звеном сковывающей его цепи: Александр, желая удержать ихтиофагов в зависимости¹², принудил их отказаться от рыбной ловли и питаться тою же пищею, что и другие народы. Американские дикари, не знающие одежды и промысляющие одной лишь охотой, непобедимы: в самом деле, какое иго можно наложить на людей, у которых нет никаких потребностей? (Прим. Руссо.)

Цивилизованные народы, лелейте их. Счастливые рабы, вы им обязаны изысканным и изощренным вкусом, которым вы гордитесь, мягкостью характера и обходительностью нравов, способствующими более тесному и легкому общению — словом, всеми внешними признаками добродетелей, которых у вас нет.

Этого рода учтивостью, тем более приятной, чем менее она выставлена напоказ, отличались Афины и Рим в столь прославленную эпоху своего великолепия и блеска; и ею, без сомнения, наш век и наш народ превзойдут все другие века и народы. Глубокомысленный, но свободный от педантизма тон, естественные и в то же время предупредительные манеры, равно чуждые тевтонской грубости и итальянского жеманства, — таковы плоды вкуса, приобретенного хорошим образованием и усовершенствованного светской жизнью.

Как приятно было бы жить среди нас, если бы внешний вид всегда был отражением душевных настроений, если бы благопристойность стала и добродетелью, если бы наши мудрые изречения служили для нас правилами и, наконец, если бы истинная философия была неразлучна со званием философа! Но редко встречается одновременно столько достоинств, и никогда добродетель не шествует в таком великолепном облачении.

Пышность наряда может свидетельствовать о богатстве человека, а изящество — о его хорошем вкусе, но здоровый и сильный человек узнается по другим признакам, и телесная сила скрывается не под златотканой одеж-

дой придворного, а под грубым одеянием землепашца. Не менее чужды нарядности и добродетели, представляющие собою силу и крепость души. Добродетельный человек — это атлет, который любит бороться нагим, он презирает все эти жалкие украшения, стесняющие проявление силы, большая часть которых была изобретена лишь для того, чтобы скрыть какое-нибудь уродство.

До того времени, как искусство придало лоск нашим манерам и научило наши страсти говорить жеманным языком, наши нравы были грубы, но естественны, и по различию поведения можно было с первого взгляда определить различие характера. Человеческая натура, в сущности, была не лучше, чем ныне, но люди черпали уверенность в легкости взаимного понимания, и это преимущество, ценности которого мы уже не чувствуем, сберегало их от многих пороков.

Теперь, когда изысканность и утонченный вкус свели искусство нравиться к определенным правилам, в наших нравах воцарилось пошлое и обманчивое однообразие, и кажется, что все умы отлиты по одному образцу. Вежливость предъявляет бесконечные требования, приличия повелевают; люди постоянно следуют обычаю, а не собственному разуму и не смеют казаться тем, что они есть на самом деле. Покоряясь этому вечному принуждению, люди, образующие то стадо, которое называется обществом, будучи поставлены в одинаковые условия, совершают одинаковые поступки, если их от этого не удерживают более сильные побуждения. Поэтому никогда не

знаешь на верное, с кем имеешь дело, и, чтобы узнать друг друга, нужно дожидаться крупных событий, то есть времени, когда уже будет поздно, ибо для этих-то событий и было бы важно знать, кто твой друг.

Какая вереница пороков сопровождает эту неуверенность! Нет ни искренней дружбы, ни настоящего уважения, ни полного доверия, и под однообразной и вероломной маской вежливости, под этой хваленой учтивостью, которою мы обязаны просвещению нашего века, скрываются подозрения, опасения, недоверие, холодность, задние мысли, ненависть и предательство. Люди не станут произносить имя творца всуе, но извергнут хулу на него так, что наш деликатный слух не будет оскорблен. Не станут похвалиться собственными достоинствами, но унижат заслуги других. Не станут грубо поносить своего врага, но искусно оклеветают его. Прекратится национальная вражда, но исчезнет и любовь к родине. Презренное невежество сменится опасным пирронизмом¹³. Одни излишества и пороки будут изгнаны и заклеены, зато другие украсятся названием добродетелей и нужно будет либо обладать ими, либо делать вид, что обладаешь. Пусть, кто хочет, восхваляет воздержность мудрецов нашего времени, что касается меня, то я вижу в ней лишь утонченную неумеренность, так же мало заслуживающую моей похвалы, как и их лукавая простота*.

Такова приобретенная нами чистота нравов; мы стали порядочными людьми, и нужно оказать должное литературе, наукам и искусствам: они немало способствовали этому благодетельному делу. Прибавлю только одно соображение: если бы обитатель какой-нибудь отдаленной страны хотел составить себе представление о европейских нравах по состоянию наших наук, совершенству наших искусств, благопристойности наших зрелищ, учтивости наших манер, приветливости наших речей, по постоянным проявлениям нашей благожелательности и по шумному соревнованию в любезности людей всех возрастов и состояний, которые, кажется, только и заботятся с раннего утра до позднего вечера о том, как бы услужить друг другу, — такой иностранец составил бы о наших нравах мнение, прямо противоположное тому, что есть на самом деле.

Где нет никакого следствия, там нет надобности доискиваться причин, но здесь следствие налицо — подлинное растление нравов. Наши души развращались, по мере того как совершенствовались науки и искусства. Быть может, мне скажут, что это — несчастье, присущее только нашей эпохе? Нет, милостивые государи, зло, причиняемое нашим суетным любопытством, старо, как мир. Приливы и отливы воды в океане не строже подчинены движению ночного светила, чем судьба нравов и добропорядочности — успехам наук и искусства.

* «Я люблю, — говорит Монтень¹⁴, — спорить и рассуждать, но лишь с немногими людьми, и только для себя, ибо потешать сильных мира сего и выставлять напоказ свой ум и красноречие я считаю ремеслом, недостойным честного человека» (кн. III, гл. 8). Это ремесло всех наших остроумцев, кроме одного¹⁵ (Прим. Руссо).

По мере того как они озаряют наш небосклон, исчезает добродетель, и это явление наблюдается во все времена и во всех странах.

Взгляните на Египет, эту первую школу вселенной, эту знаменитую страну, раскинувшуюся под безоблачным небом и одаренную благодатным климатом, на этот край, откуда некогда вышел Сезострис¹⁶, чтобы завоевать мир. В этой стране родились философия и изящные искусства, и вскоре после этого она была завоевана Камбизом¹⁷, потом греками, римлянами, арабами и, наконец, турками.

Посмотрите на Грецию, когда-то населенную героями, дважды победившими Азию: один раз под Троей, а второй раз — у себя на родине¹⁸. Нарождающаяся письменность еще не внесла порчи в сердца обитателей этой страны; но вскоре за нею последовали успехи искусств, разложение нравов, македонское иго, и Греция — всегда ученая, всегда изнеженная и всегда поработенная — отныне стала только менять своих повелителей¹⁹. Все красноречие Демосфена²⁰ не в состоянии было вдохнуть свежие силы в общество, расслабленное роскошью и искусством.

Рим, основанный пастухом²¹ и прославленный земледельцами²², начинает возрождаться во времена Энния и Теренция²³. Но после Овидия, Катутла, Марциала²⁴ и множества непристойных авторов, одни имена которых уже пугают стыдливость, Рим, некогда бывший храмом добродетели, становится ареной преступлений, бесчестием народов и игралищем варваров. Наконец эта столица мира,

поработившая столько народов, сама впадает в порабощение и погибает накануне дня, когда один из ее граждан был признан законодателем изящного вкуса²⁵.

Что мне сказать о той метрополии Восточной империи²⁶, которая благодаря своему местоположению, казалось, должна была быть метрополией всемирной, об этом убежище наук и искусств, скорее мудростью, нежели варварством изгнанных из остальной Европы? Постыднейший разврат, гнусные предательства, убийства и отравления, самые ужасные злодеяния — вот из чего сплетена история Константинополя, вот чистый источник просвещения, которым славится наш век.

Но к чему в отдаленных эпохах искать подтверждений истины, доказательства которой у нас перед глазами? В Азии есть обширная страна, в которой ученость почитается и ведет к высшим государственным должностям. Если бы науки очищали нравы, если бы они учили людей проливать кровь за отечество, если бы они поднимали бодрость духа — народы Китая должны были бы быть мудрыми, свободными и непобедимыми. Но если нет порока, который не властвовал бы над ними, и нет преступления, которое не было бы у них обычным, если ни просвещенность министров, ни мнимая мудрость законов, ни многочисленность жителей этой обширной империи не могли оградить ее от ига невежественных и грубых татар²⁷, — к чему послужили ей все ее ученые? Какие плоды принесли ей почести, которыми осыпаны эти ученые? Уж не в

том ли их заслуги, что эта страна населена рабами и злодеями?

Противопоставим этим картинам картину нравов немногих народов, которые, не будучи заражены пристрастием к бесплодным знаниям, составили своими добродетелями, собственное счастье и сделали примером для других наций. Таковы были древние персы — замечательный народ, у которого учились добродетели²⁸, как у нас — наукам, народ, который с такой легкостью покорил Азию и прославился столь несравненными учреждениями, что историю их принимали за философский роман²⁹. Таковы были скифы, о которых до нас дошло столько хвалебных свидетельств³⁰. Таковы германцы, простоту, невинность и добродетели которых с чувством облегчения рисует писатель³¹, утомленный исследованием преступлений и гнусностей, творимых народом образованным, богатым и изнеженным. Таким был даже Рим в эпоху его бедности и невежества. Таким, наконец, сохранился до нашего времени безыскусственный народ³², столь восхваляемый за свое мужество, которое не смогли сломить превратности судьбы, и за верность, не поддавшуюся дурным примерам*.

И не глупость заставила эти народы предпочесть умствованиям иные занятия. Они знали, что в других странах жизнь праздных людей проходит в спорах о высшем благе, о пороке и добродетели, и что надменные болтуны, больше всего восхваляющие самих себя, дают всем остальным народам общее презрительное название варваров, но они пригляделись к их нравам и научились презирать их ученость**.

Могу ли я забыть, что в самой Греции возникло государство, столь же известное счастливым невежеством своих граждан, как и мудростью своих законов, республика, казалось, населенная скорее полубогами, чем людьми, — настолько превосходили они добродетелями все человечество! О, Спарта — вечное посрамление бесплодной учености!³⁴ В то время как пороки проникали вместе с искусствами в Афины, где тиран³⁵ собирал с таким тщанием произведения величайшего поэта, ты изгоняла из своих стен искусства и художников, науки и ученых!

В дальнейшем это различие явно обозначилось. Афины стали обиталищем вежливости и хорошего вкуса, страной ораторов и философов:

* Я не смею говорить о счастливых народах, даже по названию не знающих пороков, обуздываемых вами с таким трудом, о дикарях Америки, простой и естественный строй которых Монтень, не колеблясь, предпочитает не только Платоновым законам, но и лучшему из того, что только философия в силах когда-либо измыслить для управления народами. Он приводит тому множество примеров, поразительных для всякого, кто способен этому удивляться. «Подумайте, — говорит он, — ведь они даже не носят штанов!» (Прим. Руссо).

** Пусть они скажут по совести: какого мнения были сами афиняне о красноречии, когда они так старательно устранили его из неподкупного суда, решения которого не оспаривали даже боги. Что думали римляне о медицине, когда они изгнали ее из своей республики? И какое понятие должны были иметь о юриспруденции испанцы, когда, движимые остатками человечности, они запретили своим законникам въезд в Америку, словно надеялись одним этим загладить все зло, причиненное ими несчастным индейцам? (Прим. Руссо).

изящество построек соответствовало там изысканности речи, повсюду были видны мрамор и холст, одухотворенные руками самых искусных мастеров. Именно из Афин вышли эти изумительные произведения, служившие образцами для подражания во все развращенные эпохи. Лакедемония являла не столь блестящую картину. Там, говорили другие народы, люди рождаются добродетельными, и кажется, сам воздух этой страны внушает добродетель. От ее жителей до нас дошли лишь предания о героических поступках. Но разве такие памятники менее ценны, чем мраморные статуи, оставленные нам в наследие Афинами?

Правда, некоторые мудрецы не поддались общему течению и уберегли себя от пороков даже в самой обители Муз. Но послушайте приговор, произнесенный над учеными и художниками того времени самым выдающимся и самым несчастным из этих мудрецов³⁶.

«Я изучил, — сказал он, — поэтов и смотрю на них, как на людей, талант которых вводит в заблуждение их самих и прочих смертных, как на людей, которые выдают себя за мудрецов и считаются мудрецами, но на самом деле вовсе не таковы.

Отпоэтов, — продолжает Сократ, — я перешел к художникам. Я знал искусства менее, чем кто бы то ни было, и никто более меня не был убежден, что художники владеют чудесными тайнами. Однако я заметил, что и они ведут себя не лучше поэтов и что тем и другим присущ один и тот же предрасудок: так как наиболее искусные из них блистают на своем поприще, они и

полагают себя мудрейшими из людей. Это самомнение совершенно принизило в моих глазах их знание, так что, спросив самого себя, как оракула, чем я предпочел бы быть — тем ли, кем являюсь я, или тем, кем являются они, — знать то, чему они выучились, или знать, что я ничего не знаю, — я ответил и самому себе и богу: «Я хочу остаться самим собой».

Ни софисты, ни поэты, ни ораторы, ни художники, ни я — никто не знает, что истинно, хорошо и прекрасно. Но между нами есть разница, состоящая в том, что все эти люди, хотя и ничего не знают, считают себя сведущими, тогда как я, ничего не зная, по крайней мере, не сомневаюсь в этом. Таким образом, все превосходство в знании, которое признал за мной оракул, сводится лишь к тому, что я твердо знаю, что ничего не знаю».

Вот как мудрейший из людей, по определению богов, и ученейший из афинян, по признанию всей Греции, — Сократ, прославляет невежество! Можно ли думать, что если бы он воскрес в наше время, то наши ученые и художники заставили бы его изменить свое мнение? Нет, милостивые государи: этот справедливейший человек продолжал бы презирать наши пустые науки и отнюдь не приложил бы стараний к тому, чтобы увеличить вороха книг, коими нас засыпают со всех сторон, а оставил бы — как он это и сделал — в назидаение своим ученикам и нашим потомкам лишь пример своей добродетельной жизни. Вот как надобно просвещать людей.

Сначала Сократ в Афинах, а потом старый Катон³⁷ в Риме обличали лука-

вых и хитрых греков, соблазнявших добродетель и ослаблявших мужество своих сограждан. Но науки, искусство и диалектика одержали верх: Рим наводнился философами и ораторами, там стали пренебрегать военной дисциплиной, презирать земледелие, увлекаться лжеучениями и забывать об отечестве. Священные слова: свобода, бескорыстие, повиновение законам — сменились именами Эпикура, Зенона, Аркесилая³⁸. С того времени, как среди нас появились ученые, говорили сами философы, добродетельные люди исчезли³⁹. До того времени римляне довольствовались выполнением правил добродетели, но как только они принялись изучать ее, все было потеряно.

О великий Фабриций!⁴⁰ Что подумал бы ты, если бы, к твоему несчастью, вновь вызванный к жизни, увидел великолепие Рима, спасенного твоей рукой и прославленного твоим именем больше, чем всеми его завоеваниями? «Боги, — сказал бы ты, — во что обратились простые хижинки под соломенной крышей, где обитали умеренность и добродетель? Что за гибельная роскошь сменила римскую простоту? Что за чужеземный язык? Что за изнеженные нравы? Что означают эти изваяния, картины, здания? Безумцы! Что вы сделали? Повелители народов, вы стали рабами побежденных вами легкомысленных людей!⁴¹ Вами управляют краснобаи! Неужели вы орошали свою кровью Грецию и Азию только для того, чтобы обогатить архитекторов, художников, скульпторов и фигляров? Развалины Карфагена стали добычей флейтиста!⁴² Римляне! Скорей разрушите эти

амфитеатры, разбейте мраморные изваяния, сожгите картины! Изгоните рабов, поработивших вас⁴³, ибо их гибельные науки вас развратили. Пусть другие народы славятся бесполезными талантами: единственный талант, достойный Рима, — умение завоевать мир и утвердить в нем добродетель. Когда Киней⁴⁴ принял наш сенат за собрание царей, он не был ослеплен их тщеславной роскошью, их прихотливым изяществом, он не слышал там пустого красноречия, которое чарует ничтожных людей и которому они так ревностно учатся. Но что же столь величественное увидел Киней? О, граждане! Пред ним предстало зрелище, которого вам не доставят ни ваши богатства, ни все ваши искусства, — прекраснейшее из зрелищ, которые когда-либо видел свет: собрание двухсот добродетельных людей, достойных управлять Римом и повелевать вселенной.

Но перенесемся через пространство и время и посмотрим, что произошло в наших странах и на наших глазах... Или нет, лучше оставим в стороне гнусные картины, которые ранили бы нашу чувствительность, и избавим себя от труда повторять одно и то же, лишь меняя имена. Я не напрасно вызывал тень Фабриция: разве я не мог бы вложить в уста Людовика XII или Генриха IV от слова до слова все то, что я заставил произнести этого великого человека? Если бы Сократ жил в наше время, он, правда, не выпил бы цикуты⁴⁵, но испил бы еще горшучу презрения и оскорбительных насмешек во сто крат худших, чем смерть.

Вот каким образом роскошь, развращенность и рабство во все времена становились возмездием за наше надменное стремление выйти из счастливого невежества, на которое нас обрела вечная Мудрость. Казалось бы, густая завеса, за которою она скрыла от нас все свои пути, должна была бы указать нам на то, что мы не предназначены для пустых изысканий. Но есть ли хоть один ее урок, которым мы сумели бы воспользоваться, и хоть один урок, которым мы пренебрегли безнаказанно? Народы! Знайте, раз и навсегда, что природа хотела оберечь вас от наук, подобно тому как мать вырывает из рук своего ребенка опасное оружие. Все скрываемые ею от вас тайны являются злом, от которого она вас охраняет, и трудность изучения составляет одно из немалых ее благодеяний. Люди испорчены, но они были

бы еще хуже, если бы имели несчастье рождаться учеными.

Сколь унизительны эти рассуждения для человечества! Сколь должна быть задета наша гордость! Как! Значит, честность — дочь невежества? Науки и добродетель несовместимы? Каких только выводов нельзя было бы сделать из подобных предрассудков? Но чтобы примирить эти кажущиеся противоречия, достаточно внимательно исследовать тщету и ничтожество тех горделивых названий, которые нас ослепляют и которые мы так неосновательно даем человеческим знаниям.

Рассмотрим же науки и искусства, как таковые: посмотрим, что должно произойти от их совершенствования, и, не колеблясь, признаем справедливым все те положения, к которым приведут наши рассуждения, согласные с историческими выводами.

Часть вторая

Существует древнее, перешедшее из Египта в Грецию предание о том, что науки изобрел один из богов, враг человеческого покоя*. Какого же мнения должны были быть о науках сами египтяне, среди которых они зародились? Ведь они видели их истоки вблизи. Станем ли мы рыться в анналах всемирной истории или, оставив в стороне сомнительные летописи, обратимся к философским исследованиям, — мы не найдем причин

возникновения человеческих знаний, которые отвечали бы нашим обычным представлениям. Астрономия имеет своим источником суеверие; красноречие — честолюбие, ненависть, лесть, ложь; геометрия — корыстолюбие; физика — праздное любопытство; все науки, и даже мораль — человеческую гордыню. Следовательно, наши науки и искусства обязаны своим происхождением нашим порокам; мы не так сомневались бы в преимуществах наук

* Легко понять аллегорию сказания о Прометее⁴⁶, и едва ли греки, приковавшие его к скале на Кавказе, относились к нему более благосклонно, чем египтяне к своему богу Тоту⁴⁷. Сатир, говорится в одном древнем сказании, увидев впервые огонь, хотел обнять и расцеловать его, но Прометей закричал ему: «Сатир, тебе придется оплакивать твою бороду, ибо огонь жжет, когда к нему прикасаются»⁴⁸ (Прим. Руссо).

и искусств, если бы они были порождены нашими добродетелями.

Их порочное происхождение ясно видно из их назначения. К чему нам были бы искусства, если бы не было питающей их роскоши? Нужна ли была бы юриспруденция, если бы не существовало человеческой несправедливости? Во что обратилась бы история, если бы не было ни тиранов, ни войн, ни заговорщиков? Одним словом, кто пожелал бы проводить жизнь в бесплодном созерцании, если бы каждый, считаясь лишь с обязанностями человека и требованиями природы, отдавал все свое время отечеству, обездоленным и своим друзьям? Неужели мы созданы для того, чтобы умирать от жажды у колодца, в котором сокрылась истина?⁴⁹ Уже одно это соображение должно было бы с самого начала остановить всякого, кто серьезно вознамерился бы просветить себя изучением философии.

Сколько подводных камней, сколько ложных путей в научных исследованиях! Истина достигается ценою множества заблуждений, и опасность этих заблуждений во сто крат превышает пользу от этих истин. Невыгода очевидна; проявления лжи — бесконечно разнообразны, тогда как истина — одна⁵⁰. Да, к тому же, — кто ее искренне ищет? И даже при самых лучших намерениях, по каким признакам ее можно безошибочно узнать? Огулаемые разногласий мнений,

что мы примем за критерий истины? И самое трудное: если, по счастью, найдем, наконец, такой критерий, кто из нас сумеет правильно воспользоваться им?

Если для достижений той цели, которую ставят перед собою наши науки, они бесполезны, то но производимому ими действию они еще и опасны. Будучи порождены праздностью, они в свою очередь питают ее; первый ущерб, неминуемо причиняемый ими обществу — непоправимая потеря времени. В политике, как и в морали, не делать добра значит творить зло, и всякий бесполезный гражданин может рассматриваться как вредный для общества⁵¹. Итак, знаменитые философы⁵², — вы, благодаря которым мы знаем законы взаимного притяжения тел в пустоте, знаем, в каких отношениях при обращении планет находятся пройденные ими за одинаковое время расстояния, какие кривые имеют точки сопряжения, уклонения и изгиба, как человек познает бога, как душа и тело, не сообщаясь между собой, тем не менее, согласуются, подобно стенным и башенным часам, которые показывают одно и то же время, какие из звезд могут быть обитаемы, какие насекомые размножаются необычным способом, — вы, от кого мы приобрели столько возвышенных познаний, ответьте мне, разве мы были бы малочисленнее, разве нами хуже управляли бы, разве нас меньше страшились бы вра-

* Чем меньше люди знают, тем обширнее кажутся им их знания. Разве перипатетики⁵¹ в чем-либо сомневались? Разве Декарт не построил мироздание из кубов и вихрей?⁵² И разве в наше время в Европе найдется хоть один физик, который не брал бы на себя смелость объяснить тайну электричества, хотя эта глубокая тайна, быть может, вечно служит предметом отчаяния для истинных философов? (Прим. Руссо).

ги, разве мы не достигли бы нынешнего процветания или глубже погрязли бы в пороках, если бы вы никогда не научили нас всем этим вещам? Не считайте же столь важной свою деятельность: но если даже труды просвещеннейших ученых и лучших граждан приносят нам так мало пользы, то что же мы должны думать о толпе невежественных писателей и праздных ученых, которые высасывают соки из государства, ничего не давая ему взамен?

Что я говорю — праздных? О, если бы с божьего соизволения они бы просто бездействовали! Тогда и нравы были бы здоровее, и общество спокойнее. Но эти пустые и ничтожные болтуны, вооруженные своими пагубными парадоксами⁵⁵, стекаясь отовсюду, подкапываются под основы веры, уничтожают добродетель. Они встречают презрительной улыбкой такие слова, как отечество и религия, и употребляют свои таланты и философию на разрушение и поношение всего, что священо для людей. И не то чтобы они действительно ненавидели добродетель или догматы веры: они выступают против общественного мнения из духа противоречия. Чтобы вернуть их к подножию алтарей, достаточно зачислить их в разряд атеистов. На что только не толкает желание отличаться!

Большое зло — пустая трата времени, но науки и искусства влекут за собой еще большее зло — роскошь, порожденную, как и они сами, людской праздностью и тщеславием⁵⁶. Редко бывает, чтобы роскоши не сопутствовали науки и искусства, последние же никогда не обходятся без нее. Я

знаю, что наша философия⁵⁷, щедрая на странные максимы, утверждает вопреки вековому опыту, что роскошь придает государству блеск; но, забыв о необходимости законов против роскоши, осмелится ли она вдобавок отрицать ту истину, что добрые нравы содействуют прочности государства и что роскошь с добрыми нравами несовместима. Если признать, что роскошь является верным признаком богатства, что она даже в некотором смысле содействует умножению его, то какой вывод нужно сделать из этого парадокса, столь достойного нашего времени? И во что обратится добродетель, если люди будут поставлены перед необходимостью обогащаться во что бы то ни стало? Древние политики беспристрастно говорили о нравах и добродетели, наши говорят лишь о торговле и деньгах. Один скажет вам, что человек стоит в данной стране столько, сколько за него заплатили бы в Алжире⁵⁸, другой, следуя этому счету, найдет такие страны, где человек и вовсе ничего не стоит, а то и такие, где он стоит меньше чем ничего. Они расценивают людей, как стадо скотов. По их мнению, каждый человек представляет для государства известную ценность лишь в качестве потребителя: на этом основании один сибарит стоил бы не менее тридцати лакедemonян. Пусть же отгадают, которое из этих двух государств — Спарта или Сибарис — было покорено горстью крестьян и которое наводило трепет на всю Азию⁵⁹.

Монархию Кира завоевал с тридцатитысячным войском государь, который был беднее любого из персидских

сатрапов⁶⁰, а скифы, самый бедный из народов, устояли против могущественнейших в мире монархов⁶¹. Из двух знаменитых республик, оспаривавших друг у друга мировое владычество, одна была очень богата, у второй же не было ничего, и победила именно эта последняя⁶². Римская империя в свою очередь, поглотив все богатства мира, стала добычей людей, которые даже не знали, что такое богатство. Франки завоевали Галлию, а саксы — Англию⁶³, хотя ни у тех, ни у других не было иных сокровищ, кроме храбрости и бедности. Толпа бедных горцев, чьи желания ограничивались намерением добыть несколько бараньих шкур, — смилив австрийскую надменность, вслед за тем сокрушила пышный и грозный Бургундский дом, заставлявший трепетать европейских властителей⁶⁴. Наконец все могущество и вся мудрость наследника Карла V, подкрепленные всеми сокровищами Индии, разбились о горсть рыбаков, ловцов сельдей⁶⁵. Пусть же наши политики соблаговолят отложить свои расчеты и поразмыслить над этими примерами, и пусть они раз навсегда поймут, что на деньги можно купить все, кроме добрых нравов и граждан.

В чем, собственно говоря, заключается вопрос о роскоши? В том, чтобы выяснить, что важнее для государства:

блестящее, но мимолетное или добродетельное и продолжительное существование. Я говорю блестящее, — но о каком блеске идет речь? Пристрастие к роскоши никогда не уживается с честностью, и совершенно невозможно, чтобы умы, обремененные множеством праздных забот, возвысились до чего-нибудь великого: если бы у них и хватило для этого сил, — то не хватило бы мужества.

Всякий художник жаждет признания, и наиболее, ценной наградой для него являются хвалы его современников. Но что же он сделает, чтобы стяжать эти хвалы, если он имеет несчастье принадлежать к цивилизованному народу и жить в такие времена, когда вошедшие в моду ученые предоставляют легкомысленной молодежи задавать всему тон, когда мужчины жертвуют собственными вкусами в угоду своим кумирам*, когда один пол решается одобрить только то, что соответствует робости ума, свойственной другому, вследствие чего терпят провал великие творения драматической поэзии и отвергаются чудеса гармонии?⁶⁶ Что же сделает такой художник, милостивые государи? Он низведет свой гений до уровня века и создание посредственных произведений, которыми будут восхищаться при его жизни, предпочтет созданию шедев-

* Я далек от мысли, что это влияние женщин само по себе является злом. Я смотрю на него, как на дар, которым оделила их природа, к счастью всего рода человеческого, ибо, будучи лучше направляемо, это влияние творило бы столько же добра, сколько теперь оно приносит зла.

Люди еще не вполне сознают, какие выгоды сулит обществу лучшее воспитание этой половины рода человеческого, властвующей над другой половиной. Мужчины всегда будут такими, какими их желают видеть женщины, и если вы хотите от них душевного величия и добродетелей, научите женщин понимать, что такое добродетель и душевное величие. Рассуждения на эту тему, написанные некогда Платоном, заслуживали бы более подробного развития. Но за них мог бы взяться только тот, кто достоин, писать после такого учителя и защищать столь великое дело (Прим. Руссо).

ров, которыми будут восторгаться лишь через много лет после его смерти.

Скажите нам, прославленный Аруз⁶⁷, сколько мужественных и сильных красот принесли вы в жертву нашей ложной утонченности и сколько значительных истин — духу галантности, пригодной лишь для ничтожных предметов!

Так распушенность нравов — неизбежное следствие роскоши, влечет за собою в свою очередь испорченность вкуса. Если не случайно среди людей, выделяющихся своими талантами, найдется кто-нибудь, обладающий достаточной твердостью характера, чтобы не подчиниться духу времени и не унизиться до пустых поделок, — горе ему: он умрет в нищете и забвении. Я не предсказываю — я говорю на основании опыта. Карл, Пьер⁶⁸, настало время, когда кисть, которой предназначено высокими и святыми творениями возвеличивать наши храмы, выпадет у вас из рук или осквернит себя, украшая сладострастными картинками дверцы двухместной кареты. А ты, несравненный Пигаль⁶⁹, соперник Праксителя и Фидия, ты, чей резец в древности творил бы богов, глядя на которых мы способны оправдать идолопоклонство, — ты или решишься заняться изготовлением статуэток для будуаров, или останешься без работы.

Размышляя о нравах, нельзя не вспомнить с удовольствием о простоте обычаев древности. Это чудный берег, украшенный лишь руками самой природы, к которому беспрестанно обращаются наши взоры и от коего, к нашему прискорбию, мы уже далеки. Когда люди, будучи невинны и добры,

хотели, чтобы боги были свидетелями их поступков, они жили с ними под одним кровом в своих бедных хижинах, но вскоре зло проникло в их сердца, и они пожелали отделаться от этих неудобных свидетелей и удалили их в роскошные храмы. Наконец люди изгнали их и из храмов, чтобы самим там поселиться, по крайней мере, жилища богов перестали отличаться от домов граждан. Это было полное растление нравов, и пороки укоренились как никогда, с тех пор, как их, так сказать, вознесли на пьедестал мраморных колонн у входа во дворцы вельмож и запечатлели на коринфских капителях.

По мере того как умножаются жизненные удобства, совершенствуются искусства и распространяется роскошь, истинное мужество теряет силу, военные доблести исчезают, и все это является плодами наук и искусств, вышедших из тиши кабинетов. Когда готы опустошили Грецию⁷⁰, то все ее библиотеки были спасены от сожжения лишь потому, что один из победителей посоветовал оставить врагам эту рухлядь, которая так хорошо отвращает их от ратного дела, доставляя им праздное развлечение и обрекая на сидячий образ жизни. Карл VIII⁷¹ овладел Тосканой и Неаполитанским королевством, почти не обнажая шпаги, и все его приближенные приписали эту неожиданную легкость тому, что князья и дворяне Италии более заботились о великолепии и образованности, чем о том, чтобы быть могучими и воинственными. Поистине говорит один здравомыслящий человек, ссылаясь на эти два примера⁷², опыт учит нас, что на военном и ему подобных

поприщах учение наук скорее пагубно, чем полезно, ибо оно не закаляет, а размягчает и изнеживает людей.

Римляне признавали, что их военные доблести стали угасать по мере того, как они начали разбираться в картинах, гравюрах, ювелирных изделиях и поощрять изящные искусства. Этой знаменитой стране как бы суждено служить вечным примером для других народов; возвышение Медичи⁷³ и возрождение наук снова — и, быть может, навсегда — убили воинскую славу, которая, казалось, вновь осенила Италию за несколько веков перед тем.

Республики древней Греции, с тою мудростью, которою блещет большая часть их установлений, запрещали своим гражданам заниматься спокойными и неподвижными ремеслами, которые, ослабляя и разрушая тело, так быстро убивают бодрость духа. И действительно, как могут относиться к голоду, жажде, усталости, опасности и смерти люди, которым всякое лишение тягостно и малейший труд страшен? Могут ли воины бодро переносить тяжелые труды, к которым они не привыкли? Разве будут они ретиво совершать форсированные марши под командой офицеров, которые не способны даже ездить верхом? Пусть не указывают мне в виде возражения на хваленую доблесть прекрасных обученных и дисциплинированных современных воинов. Восхваляя их храбрость в дни сражений, обычно ничего не говорят о том, как они переносят чрезмерный труд, как они выдерживают холод, зной и непогоды. Достаточно слабого мороза, или жары, или даже отсутствия некоторых удобств, чтобы в несколько дней ослабить и развалить

лучшую из наших армий. Бесстрашные воины! Выслушайте терпеливо истину, — вам так редко говорят ее. Я знаю, что вы храбры: с вами Ганнибал одержал бы победу при Каннах и Тразимене, а Цезарь перешел бы Рубикон и поработил бы свою страну⁷⁴, но первый не преодолел бы с вами Альпов, а второй не покорил бы ваших предков⁷⁵.

Не всегда в боях решается исход войны, и для военачальников есть более высокое искусство, чем умение выигрывать битвы. Иной офицер бесстрашно идет в огонь, но тем не менее остается очень плохим командиром. Для солдата же запас силы и бодрости, пожалуй, необходимее, чем храбрость, не оберегающая его от смерти. И не все ли равно для государства, от чего гибнут его войска: от лихорадки и холода или от неприятельского оружия?

Если занятие науками пагубно для военных доблестей, то тем более оно пагубно для нравственности. Бессмысленное воспитание⁷⁶, с юных лет украшая наш ум, извращает суждение. Повсюду я вижу множество заведений, в которых с большими затратами обучают юношество всему, кроме его обязанностей. Ваши дети, не зная родного языка, будут говорить на других языках, которые нигде не употребляются; они будут слагать стихи, почти не понимая их; не отличая истины от заблуждений, они овладеют искусством морочить людей пустыми хитросплетениями; однако они не будут знать, что означают такие слова, как великодушие, справедливость, воздержание, человечность, мужество; дорогое имя отечества будет чуждым для их слуха, а если они и будут

говорить о всевышнем, то скорее с суеверным страхом, нежели с благоговением^{*77}. Я бы предпочел, сказал один мудрец⁷⁸, чтобы мой ученик проводил время, играя в мяч; по крайней мере, он стал бы более ловким. Я знаю, что наибольшую опасность для детей представляет праздность и что надо их чем-нибудь занять: но чему же, в конце концов, нужно их учить? Хорош вопрос! Само собою разумеется, тому, что они должны будут делать, когда станут взрослыми, а не тому, что им придется впоследствии забыть^{**}.

Как вы думаете, что изображают выставленные на всеобщее обозрение в наших садах статуи, а в галереях картины — эти лучшие произведения искусства? Защитников отечества или, быть может, еще более великих людей — тех, кто обогатил его своими добродетелями? О нет, это образы всех за-

блуждений сердца и ума⁸³, старательно извлеченные из древней мифологии и слишком рано предложенные вниманию наших детей, — без сомнения, чтобы перед глазами у них были собраны образцы дурных поступков, еще прежде, чем они выучатся читать.

От чего происходят все эти злоупотребления, как не от губительного неравенства между людьми, порожденного возвеличением талантов и унижением добродетелей? Вот самое очевидное следствие всех наших ученых занятий и самый опасный их плод. О человеке уже не спрашивают — человек ли он, но — есть ли у него талант; не спрашивают и о книге — полезна ли она, но — хорошо ли написана. Расточают награды остроумию, а добродетель остается без почестей. Есть тысячи наград за прекрасные речи и ни одной за хорошие поступки.

* «Философские мысли» (Прим. Руссо).

** Так воспитывали спартанцев, по свидетельству величайшего из их царей⁷⁹. «Весьма примечательно, — говорит Монтень, — что в превосходной государственной системе Ликурга — поистине удивительной по своему совершенству, — которая так заботится не только о питании детей, как о своей основной, впрочем, обязанности, но даже о жилище муз, — почти не упоминается об учении. Словно у мужественной и свободолюбивой спартанской молодежи вместо наших учителей наук были только учителя храбрости, благоразумия и справедливости».

Посмотрим, как тот же автор отзывается о древних персах. «Платон, — говорит он, — рассказывает о воспитании наследника персидского, престола следующее: «Тотчас после рождения его поручили не женщинам, а евнухам, пользовавшимся благодаря своей добродетели наибольшим доверием царя. На их обязанности лежало вырастить ребенка здоровым и крепким. В семь лет его учили ездить верхом и охотиться, в четырнадцать, его поручили четырем лучшим людям страны: самому мудрому, самому справедливому, самому воздержанному и самому мужественному. Первый учил его религии, второй — быть всегда правдивым, третий — сдерживать свои страсти, а четвертый — ничего не бояться». Все, — прибавлю я, — стремились сделать его добродетельным и ни один — ученым».

«Астиаг⁸⁰, — говорит Ксенофонт, — спросил у Кира о его последнем уроке. В нашей школе, отвечал тот, высокий мальчик, имевший короткий плащ, отдал его своему товарищу маленького роста, отобрав у него длинный плащ. Мой наставник предложил мне разобраться в этом случае, и я решил, что это надо так и оставить и что от такого обмена оба выиграют. На это он мне указал, что с точки зрения благопристойности я рассудил неправильно, так как, прежде всего, надо иметь в виду справедливость, которая требует, чтобы ни у кого не отнимали силой того, что ему принадлежит. И Кир сказал, что его высекли — точь-в-точь как у вас в деревне секут детей, когда они забывают первый аорист от глагола *tugtw*⁸¹. Моему учителю, — добавляет Ксенофонт, — пришлось бы произнести хорошую речь в *genere demonstrativo*⁸², прежде чем он убедил бы меня, что наша школа может сравниться с той» (Кн. I, гл. 24.) (Прим. Руссо).

Но скажите мне, неужели слава, связанная с лучшим рассуждением, которое будет увенчано в этой Академии премией, может сравниться с заслугой того, кто учредил эту награду?

Мудрец не гонится за богатством, но он неравнодушен к славе, и когда он видит, как несправедливо она распределяется, то его добродетель, которую соревнование могло бы поощрить и сделать полезной обществу, чахнет и угасает в нищете и забвении. Вот к чему рано или поздно должно повсюду привести предпочтение приятных талантов — талантам полезным, как это неоднократно подтверждалось опытом со времени возрождения наук и искусств. У нас есть физики, геометры, химики, астрономы, поэты, музыканты, художники, но у нас нет граждан, а если они еще и остались, то, затерянные в глуши деревень, гибнут в нищете и презрении. Вот до какого состояния доведены, вот какие чувства встречают с нашей стороны те, кто дает нам хлеб, а нашим детям молоко.

Тем не менее, я признаю, что зло еще не так велико, как могло бы быть. Провидение, насадившее рядом с ядовитыми растениями целебные травы и наделившее многих вредоносных животных противоядием от их собственных укусов, внушило государям — своим земным представителям — стремление подражать его мудрости. Следуя божественному примеру, великий монарх⁸⁴, чья слава не померкнет в веках, даже из наук и искусств, этих источников всяческих зол, сумеет извлечь пользу, создав те славные общества⁸⁵, коим одновременно вверена опасная сокровищни-

ца человеческих знаний и священная забота о сохранении добрых нравов, которые они должны блюсти в непятнанной чистоте, требуя того же и от всех своих членов.

Эти мудрые учреждения, упрощенные его августейшим наследником⁸⁶ и послужившие образцом для всех государей Европы, будут, по крайней мере, уздой для писателей, которые, добиваясь чести быть принятыми в академии, станут следить за собою и постараются заслужить эту честь полезными произведениями и безукоризненной нравственностью. Награждая премиями литературные заслуги и выбирая для конкурса темы, способные возбудить в сердцах граждан любовь к добродетели, подобные учреждения докажут, что эта любовь царит в их стенах, и доставят народам редкое и сладостное удовольствие видеть ученые общества, которые не только посвящают себя распространению просвещения среди человечества, но также дают ему спасительные наставления.

Пусть же мне не делают возражения, которое для меня явится лишь новым доказательством моей правоты. Столько предосторожностей показывает лишь, что они вызваны необходимостью: от несуществующих болезней лекарства не ищут. Зачем же еще нужно, чтобы последние по своей неудовлетворительности обладали обычным свойством лекарств? Столько учреждений, созданных к выгоде ученых, тем более способны поднять роль наук и направить умы к их изучению. Судя по принимаемым предосторожностям, можно подумать, что у нас слишком

много земледельцев, философов же недостаточно. Я отнюдь не дерзаю сравнивать земледелие с философией: это ведь недопустимо, но я лишь спрашиваю: да что же такое философия? Что заключается в сочинениях известнейших философов? Какие уроки преподают эти друзья мудрости? Разве не похожи они на толпу шарлатанов, выкрикивающих на площади один перед другим: «Ко мне! Только я один не обманщик!» Один из них⁸⁷ утверждает, что тел не существует, а есть только представление о них; другой⁸⁸ уверяет, что нет иной субстанции, кроме материи, и иного бога, кроме вселенной. Этот⁸⁹ возвещает, что нет ни добродетели, ни порока и что добро и зло, как их понимает мораль, — химеры, а тот⁹⁰ заявляет, что люди — волки и могут со спокойной совестью пожирать друг друга. О, великие философы! Отчего бы вам не приберечь эти полезные уроки для своих друзей и детей? Вы бы очень скоро были вознаграждены по заслугам, а мы бы, по крайней мере, не опасались, что в наших семьях окажутся ваши последователи.

Так вот те замечательные люди, которые при жизни пользуются таким

уважением современников и коим после кончины уготовано бессмертие! Вот мудрые истины, воспринятые нами от них и передаваемые нашим потомкам из поколения в поколение! Язычество, отмеченное всеми заблуждениями человеческого разума, не оставило потомству ничего такого, что могло бы сравниться с постыдными памятниками, созданными книгопечатанием в эпоху господства Евангелия. Нечестивые писания Левкиппа⁹¹ и Диагора⁹² погибли вместе с ними, потому что в то время еще не было изобретено способа увековечивать сумасбродные мысли: но благодаря искусству книгопечатания* и тому употреблению, какое мы из него сделали, опасные бредни Гоббса и Спинозы⁹⁷ сохраняются навсегда. Пусть знаменитые писания, на которые наши невежественные и грубые предки не были способны, переходят к нашим потомкам вместе с еще более опасными произведениями, запечатлевшими испорченность современных нравов⁹⁸, возвещая грядущим векам правдивую историю прогресса и свидетельствуя о преимуществах наших наук и искусств. Если они прочтут эти произ-

* Наблюдая ужасные неурядицы, уже причиненные в Европе книгопечатанием, и судя о будущем по тем успехам, которые оно делает изо дня в день, легко можно предвидеть, что власти не преминут изгнать это ужасное искусство из пределов своих государств, приложив к этому не меньше стараний, чем они потратили на его введение. Султан Ахмет⁹³, уступая докучливым настояниям так называемых людей со вкусом, согласился основать в Константинополе типографию, но едва она была пущена в ход, как ой приказал разрушить ее и бросить инструменты в колодезь. Говорят, что калиф Омар⁹⁴, на вопрос, что надо делать с Александрийской библиотекой, ответил так: «Если в этих книгах заключаются вещи, противные Корану, то они дурны и их нужно сжечь; если же в них лишь то, что можно найти в Коране, — то их также следует сжечь, ибо они излишни». Наши ученые приводили это рассуждение, как верх нелепости⁹⁵. Между тем, если бы на месте Омара был Григорий Великий⁹⁶ и речь шла не о Коране, а о Евангелии, библиотека так же была бы сожжена, и, быть может, это был бы лучший поступок в жизни этого замечательного священнослужителя (Пирм. Руссо).

ведения, у них не останется никаких сомнений в вопросе, который мы сейчас разбираем, — и если только они не будут еще более безрассудны, чем мы, то, воздев руки к небу, они воскликнут с белью в сердце: «Всемогущий боже! Ты, в чьих руках наши души, избавь нас от наук и пагубных искусств наших отцов, а возврати нам неведение, невинность и бедность — единственные блага, которые могут сделать нас счастливыми и которые в твоих глазах всего драгоценнее!»

Но если прогресс наук и искусств, ничего не прибавив к нашему истинному благополучию, только испортил нравы и если порча нравов извратила наш вкус, — то, что сказать о толпе посредственных писателей, которые устранили все препятствия, преграждавшие им доступ в храм муз, препятствия, воздвигнутые самой природой для испытания сил, жаждущих проникнуть в него? Что сказать о компиляторах, которые, нескромно распахнув дверь в храм наук, ввели в его святая святых недостойную чернь, тогда как следовало бы, чтобы все те, кто не может проявить выдающихся успехов в науках, вовсе ими не занимались, а посвятили себя ремеслам, полезным для общества.

Быть может, из того, кто всю свою жизнь останется жалким стихотворцем или посредственным математиком, вышел бы замечательный, фабрикант. Кто создан учить — не нуждается в учителях. Беконы, Декарты и Ньютоны, эти наставники рода человеческого, сами не имели учителей, да и кто мог бы привести их на те вершины, куда их вознес гений?

Заурядные учителя только сузили бы их мышление, ограничив его тесными рамками собственных способностей. Только встреченные вначале препятствия приучили их к усилиям, без которых они не смогли бы преодолеть необозримые пространства. Если уж нужно позволить кому-нибудь заниматься изучением наук и искусств, то лишь тем, кто чувствует достаточно сил, чтобы не только идти по следам своих предшественников, но и опередить их. Пусть эти немногие воздвигают памятники во славу человеческого разума. Но если хотят, чтобы все было доступно их гению, то пусть им будет доступно все, на что они могут надеяться: вот единственное поощрение, в котором они нуждаются. Дух незаметно приравнивается к занимающим его предметам, и великие события создают великих людей. Князь красноречия стал римским консулом⁹⁹, и едва ли не величайший из философов — канцлером Англии¹⁰⁰. Если бы первый всего лишь занимал кафедру в каком-нибудь университете, а второй пользовался лишь незначительной академической пенсией, то разве на их творениях не сказалось бы их скромное положение? Пусть же цари не гнушаются приглашать в свои советы людей наиболее способных быть их советниками, пусть она откажутся от старинного предрассудка, созданного гордостью вельмож, будто управлять народом труднее, чем просвещать его. Точно убедить людей поступать хорошо по доброй воле легче, чем принудить их к этому силой! Пусть перво-классные ученые найдут при дворах царей почетное убежище; пусть стя-

жают они там единственно достойную их награду, а именно: своим влиянием служить благу того народа, который они учили мудрости. Только тогда увидят, что могут сделать добродетель, наука и власть, одушевленные благородным соревнованием и дружно работающие па благо рода человеческого. Но пока власть с одной стороны, а просвещенность и мудрость с другой не вступят в союз, ученые редко будут размышлять о государственных делах, а властители еще реже станут совершать прекрасные деяния, и народы останутся презренными, развращенными и несчастными.

Мы же, простые смертные, кого небо не наделило великими талантами и кому судьба не уготовила славы, останемся в тени. Не будем тщетно гоняться за известностью, которая, при настоящем положении вещей, не оправдала бы наших усилий, даже если бы мы и заслужили ее. К чему искать

счастья в мнении других, если его можно найти в нас самих? Предоставим другим заботы учить народ его обязанностям в ограничимся исполнением своих. Это все, что от нас требуется.

О добродетель, высшая наука бесхитростных душ! Неужели нужно столько труда и усилий, чтобы познать тебя? Разве твои правила не начертаны во всех сердцах? И разве, для того чтобы изучить твои законы, недостаточно углубиться в себя и, заставив умолкнуть страсти, прислушаться к голосу своей совести? Ведь в этом и заключается истинная философия. Будем же довольствоваться ею и, не завидуя славе знаменитых людей, обессмертивших себя в литературе, постараемся установить между ними и собою славное различие, когда-то замеченное между двумя великими народами¹⁰¹. Один умел хорошо говорить, другой — хорошо поступать.

Комментарии

¹ Я здесь кажусь варваром, ибо никто меня не понимает (лат.).

² Предупреждение. — Написано Руссо, очевидно, в 1763 г. к Собранию его сочинений, издаваемому Дюшеном. В это собрание входили: «Рассуждение о науках и искусствах», «Письмо Руссо к Гримму», «Последний ответ Борду», «Письмо Руссо по поводу нового опровержения со стороны одного академика из Дижона», «Нарцисс», «Письмо о французской музыке» и др.

³ Имеется в виду начавшиеся после издания «Эмиля» преследования Руссо.

⁴ Имеются в виду прежде всего Дитро и д'Аламбер.

⁵ Речь идет о возникновении в период религиозных войн во Франции в 1576 г. Католической лиги.

⁶ Вариант переделанного Руссо «Рассуждения...» не сохранился.

⁷ Мы, честные люди, обманываемся внешним обликом (лат.). — Гораций. Искусство поэзии, стих 25. Эти строки были девизом трактата на конкурсе.

⁸ Речь идет об эпохе Возрождения.

⁹ Период средневековья, о котором здесь идет речь, Руссо, как и большинство французских просветителей, оценивал отрицательно.

¹⁰ Имеется в виду турецкий султан Магомед (Мехмед) II (1451–1481). В 1453 г. Магомед II овладел Константинополем и сделал его столицей Османской империи.

¹¹ Имеется в виду падение под ударами турок-османов Восточной Римской

(Византийской) империи. Здесь в известной мере пародируется соответствующее место из «Введения» д'Аламбера к «Энциклопедии».

¹² См.: Плиний. Естественная история, кн. VI, гл. 25.

¹³ Пирронизм — философское учение, основателем которого является древнегреческий философ Пиррон (ок. 365—275 до н. э.). Одним из основных принципов пирронизма является универсальное сомнение. Здесь под пирронизмом подразумевается материалистическая философия просветительства.

¹⁴ Монтень Мишель (1533—1592) — французский философ Возрождения. Оказал огромное воздействие на Руссо. Наиболее часто в «Рассуждениях о науках и искусствах» цитируется глава 25 книги I «Опытов» Монтеня («О педантизме»).

¹⁵ Имеется в виду Дени Дидро (1713—1784) — выдающийся французский просветитель, философ-материалист, основатель и редактор «Энциклопедии». Во время написания «Рассуждений о науках и искусствах» Руссо был в тесных приятельских отношениях с Дидро.

¹⁶ Сезострис — имя трех фараонов двадцатой династии в древнем Египте (XII до н. э.). Руссо называет легендарную личность — Сезостриса Великого, о котором мог прочесть в сочинении Боссюэ «Рассуждение о всеобщей истории».

¹⁷ Камбиз (Камбис) — царь древней Персии (V до н. э.). В 525 г. до н. э. Камбиз завоевал Египет. О Камбизе Руссо мог прочесть в «Сравнительных жизнеописаниях» Плутарха. В 333 г. до н. э. Египет завоеван был Александром Македонским, в 30 г. до н. э. — Римом, в 517 г. — туркменами-османами.

¹⁸ Имеется в виду Марафонская битва (490 г. до н. э.), где греки под водительством Мильтиада одержали решающую победу над персами.

¹⁹ Греция попала под власть Македонии (338 г. до н. э.), затем Рима, а после падения Византии — под власть Турции.

²⁰ Демосфен — величайший греческий оратор (384—322 до н. э.), выступал против Филиппа Македонского, борясь за независимость греческих общин и сохранение полисного строя.

²¹ Согласно Плутарху основатели Рима Ромул и Рем были пастухами.

²² Очевидно, имеется в виду известный политический деятель древнего Рима — Цинцинат (V в. до н. э.). По преданию, когда в минуту опасности, угрожавшей Риму, послы пришли просить Цинцината стать диктатором, его застали за плугом. Отразив врагов, он сложил с себя диктаторские полномочия и вернулся к занятию земледелием. О необходимости земледельческого труда говорил и Катон Старший (234—149 до н. э.), согласно преданию трудившийся па полях вместе со своими рабами.

²³ Энний Квинт (239—169 до н. э.) — римский поэт, автор поэмы «Анналы», написанной в подражание гомеровским поэмам. Теренций Публий (185—159 до н. э.) — римский комедиограф, обрабатывавший сюжеты, заимствованные из новаттической комедии, по преимуществу из комедии Менандра. Творчество Энния и Теренция падает на период после окончания второй пунической войны, — один из поворотных моментов римской истории: Рим в это время усиленно продвигается на восток в страны эллинистической культуры. Рост крупного землевладения и усиление торгово-ростовщического капитала в значительной мере меняет прежний уклад римской жизни. Идет усиленное сближение с греческой культурой, разгорается борьба между сторонниками греческого влияния — эллинофилами и противниками его — защитниками римской старины. Энний и Теренций были эллинофилы.

²⁴ Любовная поэзия Катулла (р. ок. 84, ум. 54 до н. э.) и Овидия (43 до н. э. — 17 н. э.), (в первую очередь, очевидно, имеется в виду шутивная поэма Овидия «Наука любви»), сатирические эпиграммы Марциала (р. ок. 40 — ум. ок. 102) — все это для Руссо выражение упадка нра-

вов Древнего Рима, некогда славившегося своей суровостью и простотой.

²⁵ Речь идет о Петронии (I в.), авторе сатирического романа «Сатирикон»; согласно Тациту современники прозвали Петронию «арбитром изящного».

²⁶ Речь идет о Восточной Римской (Византийской) империи со столицей в Константинополе.

²⁷ Имеется в виду нашествие монголов в X в. на Китай.

²⁸ Это место, очевидно, навеяно Монтенем. «Из рассказа Ксенофонта о замечательном воспитании, которое давалось детям, — пишет Монтень, — мы узнаем, что они обучают их добродетели, как другие народы обучают детей наукам» (Монтень, *Опыты*, т. I, гл. XXV).

²⁹ Имеется в виду сочинение греческого историка Ксенофонта (ок. 430–355 до н. э.). «Киропедия» — повесть о жизни и деяниях основателя персидской монархии Кира.

³⁰ Во время работы над трактатом Руссо пристально изучал сочинения французского историка Роллена (1661–1741), который, ссылаясь на римского историка II в. Юстина, писал о скифах: «Скифы, согласно этому автору (Юстину), жили в состоянии невинности и простоты. Им были неизвестны никакие искусства, но в то же время они не знали и пороков... Нравы варварского народа следует предпочесть нравам народа культурного и просвещенного, незнание порока у одних привело к большим результатам, чем у других знание добродетели». Те же идеи Руссо мог почерпнуть и у Монтеня.

³¹ Имеется в виду римский историк Тацит (54 — ок. 117) и его книга «О германцах».

³² Имеются в виду швейцарцы.

³³ См.: Монтень. *Опыты*, кн. I, гл. 31 «О каннибалах».

³⁴ Имеется в виду следующее место из «Опытов»: «Итак, эти народы кажутся мне варварскими только в том смысле, что их разум еще мало возделан и они еще очень близки первобытной непосредствен-

ности и простоте. Ими все еще управляют законы природы, почти не извращенные нашими... Мне досадно, что ничего не знали о них ни Ликург, ни Платон; ибо то, что мы видим у этих народов своими глазами, превосходит, по-моему, не только все картины, которыми поэзия изукрасила золотой век, и все ее выдумки и фантазии о счастливом состоянии человечества, но даже и самые представления и пожелания философия» («Опыты», т. I, гл. XXXI).

³⁵ Речь идет об афинском тиране Писистрате (ок. 600–527 до н. э.), установившем на панафинейском празднестве состязания рапсодов, выступавших с декламацией отдельных частей «Илиады» и «Одиссеи». При Писистрате была проведена редакционная работа по установлению официального текста поэм Гомера. Согласно преданию, берущему свое начало еще в эпоху поздней античности, произведения Гомера будто бы сохранились лишь устно в памяти певцов в виде отдельных песен и только при Писистрате были объединены в целостное художественное произведение. Именно эту версию, очевидно, имеет в виду Руссо.

³⁶ Руссо приводит цитату из сочинения Платона «Апология Сократа».

³⁷ Катон Старший (234–149 до н. э.) — римский политик — поборник патриархальных порядков. Сведения о нем Руссо черпал у Плутарха («Сравнительные жизнеописания», Марк Катон).

³⁸ Эпикур (341–270 до н. э.) — греческий философ-материалист; Зенон (336–264 до н. э.) — греческий философ, основатель стоической школы в Афинах; Аркесилай (315–41 до н. э.) — греческий философ, основатель второй Академии, представитель античного скептицизма, боролся против учения стоиков. Объединяя философов столь различных направлений, Руссо как бы осуждает философию в целом, а не одну лишь определенную философскую школу.

³⁹ Имеется в виду римский философ и поэт Сенека (род. между 6 и 3 г. до н. э. — 65 н. э.).

⁴⁰ В «Жизнеописании Пирра» Плутарх рассказывает о мужественном и благородном римлянине Фабриции (III в. до н. э.), которого Пирр, царь Эпира, не смог ни подкупить, ни запугать. Когда позднее врач Пирра предложил Фабрицию отравить царя, Фабриций предупредил об этом Пирра, ибо хотел повергнуть врага в честном бою, при помощи храбрости, а не при помощи хитрости. В благодарность за это Пирр вернул римлянам пленных. Но, не желая принять платы за честный поступок, Фабриций, в свою очередь, так же отдал Пирру захваченных им пленных. Этот рассказ произвел огромное впечатление на Руссо, когда он был еще ребенком. В «Исповеди» Руссо говорит, что чтение Плутарха воспитало в нем «свободный и республиканский дух», «неукротимый и гордый характер, не терпящий ярма и рабства». «Беспрепятственно занятый Римом и Афинами, — пишет дальше Руссо, — живя как бы одной жизнью с их великими людьми, сам родившись гражданином республики и сыном отца, самой сильной страстью которого была любовь к родине, — я пламенел по его примеру, воображал себя греком или римлянином, становился лицом, жизнеописания которого читал: рассказы о проявлениях стойкости и бесстрашия захватывали меня».

⁴¹ Речь идет о греках.

⁴² Речь идет о Нероне (37–68) — римском императоре.

⁴³ Имеются в виду повлиявшие на развитие римской культуры греки, родина которых была покорена Римом.

⁴⁴ Килей Фессалийский (III в. до н. э.) слыл великим оратором своего времени; ученик Демосфена, он находился на службе у Пирра, который посылал его в качестве посла в различные государства, Киней был послан и в Рим. У Плутарха в жизнеописании Пирра говорится, что римский сенат показался Кинее собранием царей.

⁴⁵ По приданию, приговоренный к смерти Сократ умер, выпив сок ядовитой цикуты.

⁴⁶ Прометей — герой античной мифологии, принесший людям знания. Руссо произвольно излагал миф о Прометее. Фронтиспис к первому изданию «Рассуждения о науках и искусствах» изображал Прометия с факелом в руках. Привлеченный пламенем сатир хочет схватить огонь, но Прометей предостерегает его.

⁴⁷ Восточных богов греки привычно отождествляли со своими. Вслед за ними, в частности за Диогеном Лаэртским, Руссо отождествлял древнеегипетского бога Тота с греческим богом Гермесом, которого греки чтили как создателя письменности, наук и искусства.

⁴⁸ Рассказ заимствован у Плутарха.

⁴⁹ Выражение приписывается Демокриту (ок. 460–370 до н. э.) — древнегреческому философу. Оно приводится в «Установлениях» Лактация. Луций Целий Фирмиан Лактанций (ок. 250 — ум. после 325) — церковный писатель, склонялся к стоицизму.

⁵⁰ У Монтеня (Опыты, кн. I, гл. 9) встречаем аналогичное суждение.

⁵¹ Перипатетики — философская школа, основанная в Афинах Аристотелем в 335 г. до н. э. Главные представители этой школы Теофраст, Эвдем Родосский, Аристоксен, Стратон и др.

⁵² Рене Декарт — французский философ (1596–1650). В своей критике теории Декарта о происхождении миров в результате вихревых движений материи Руссо повторяет Вольтера, который критиковал эту теорию Декарта и в «Философских письмах» (1734) и в «Основах философии Ньютона» (1738), хорошо известных Руссо.

⁵³ В годы Французской революции такая формулировка сделалась критерием «чисток» в Якобинском клубе.

⁵⁴ Речь идет об английском физике Ньютоне (1642–1727), открывшем закон всемирного тяготения. С учением Ньютона Руссо познакомился, вероятно, благодаря работам Вольтера — «Философским письмам» и «Основам философии Ньютона».

Ньютоном очень интересовался и Дидро, с которым Руссо был близок в это время.

⁵⁵ Имеются в виду философы-просветители, в которых Руссо видит разрушителей патриархального мира, его морали и религии. Для Руссо всегда была неприемлема этика французских-материалистов, основанная на принципе разумно понятого интереса.

⁵⁶ См.: Монтень. Опыты, кн. III, гл. 9 «О тщеславии».

⁵⁷ Здесь имеются в виду английский моралист и экономист Мандевиль (1670—1733), Вольтер, французский экономист Мелон (1680—1738).

⁵⁸ Имеется в виду Петти, который в своей книге «Опыт политической арифметики».

⁵⁹ Сибарис — известный в древности торговый греческий город в Лукании (Южная Италия), славился своим богатством; жители этого города известны изнеженным образом жизни. Лакедемон — область в древней Греции, где расположен главный город Спарта.

⁶⁰ Имеется в виду Александр Македонский, вторгшийся в 334 г. до н. э. в Персию с войском в тридцать — сорок тысяч человек.

⁶¹ Согласно римскому историку Юстину, на которого опирается Руссо, скифов не смогли покорить ни персидский царь Дарий, ни Александр Македонский, ни Рим.

⁶² Имеются в виду Карфаген и Рим. Карфаген славился своим богатством.

⁶³ Франки завоевали Галлию в V—VI вв., саксы овладели Англией в V в.

⁶⁴ Речь идет о многолетней борьбе швейцарцев против Габсбургского дома. Бургундский герцог Карл Смелый (1433—1477) решил покорить Швейцарию, с тем, чтобы восстановить прежнее королевство бургундов, однако потерпел поражение в 1476 году. Победа швейцарцев была закреплена Базельским миром 1499 г., но Руссо, очевидно, имеет в виду события XIV в., связанные с

именем легендарного героя Швейцарии Вильгельма Телля.

⁶⁵ Имеются в виду голландцы. Речь здесь идет о революции в Нидерландах.

⁶⁶ Имеются в виду провал комедии Мольера «Мизантроп» (1666) и трагедии Расина «Федра» (1677).

⁶⁷ Аруэ — настоящая фамилия французского просветителя Вольтера (1694—1778).

⁶⁸ Карл Ван-Лео (1705—1765) — французский художник, пользовался большим успехом у современников. Гримм называл его «лучшим нашим живописцем». Дидро, высоко ценивший талант Карла Ван-Лео, в то же время критиковал фальшь и театральную напыщенность многих его полотен. Пьер — Жан-Батист-Морис-Пьер (1713—1789) — французский художник, профессор Академии изящных искусств; сделал фронтиспис к первому изданию трактата Руссо, изображавший сказание о Прометее и Сатире.

⁶⁹ Пигаль Жан-Батист (1714—1785) — выдающийся французский скульптор. Критика Руссо современного ему дворянского искусства и противопоставление ему античного художественного идеала характерны для просветительской эстетики.

⁷⁰ Речь идет о нашествии в 369 г. вестготов под предводительством короля Алариха.

⁷¹ Карл VIII — король Франции (с 1470 по 1498 г.) — сравнительно легко овладел в 1495 г. рядом итальянских территорий, но затем под напором объединенных сил римского папы, германского императора и Венецианской республики вынужден был вывести свои войска из захваченных земель (см.: Монтень. Опыты, кн. I, гл. 25)

⁷² Имеется в виду Монтень (см. «Опыты», т. I, гл. XXV).

⁷³ Медичи — знаменитый род, правивший во Флоренции в XV—XVI вв., в эпоху итальянского Ренессанса. При преемниках Лоренцо Великолепного — Алессандро и Козимо Медичи (XVI в.) — Флоренция,

сохраняя еще внешний блеск, начинает клониться к упадку, вызванному перемещением торговых путей из Средиземного моря в Атлантический океан.

⁷⁴ Тразименская битва произошла в 217 г. до н. э. Римские войска во главе с консулом Фламинием были окружены и разбиты Ганнибалом. Битва при Каннах произошла в 216 г. до н. э.; она закончилась разгромом и истреблением римской армии.

⁷⁵ Речь идет о покорении Цезарем Галлии.

⁷⁶ Уже здесь имеется зародыш тех идей, которые лягут в основу «Эмиля». Недаром Руссо рассматривал «Рассуждение о науках и искусствах», «Рассуждение о происхождении неравенства между людьми» и «Эмиль» как три части единого целого (см. письмо к Мальзербу от 12 января 1762 г.). Следует отметить, что в «Проекте воспитания для г-на Сен-Мери», написанном еще в 1740 г., Руссо утверждает, что главное — не образование ума, а воспитание нравственности. «Науки, — говорит Жан-Жак, — не должны быть забыты. Но они и не должны предшествовать нравственному воспитанию».

⁷⁷ Эта фраза взята из «Философских мыслей» Дидро, на что имеется ссылака в самом тексте. Дидро говорит: «Есть люди, о которых следует сказать, что они не благоговеют перед богом, а боятся его» («Философские мысли», VIII). Как известно, «Философские мысли» вышли в 1746 г. анонимно и доставили Дидро немало неприятностей. В конце концов, он вынужден был признать свое авторство. Цитировать это произведение Дидро со стороны Руссо было большой смелостью. Вполне вероятно, что это было одно из тех двух добавлений, о которых Руссо говорит в предисловии. Есть и другое предположение. В связи с болезнью Руссо за изданием трактата следил Дидро, и не исключена возможность, что он сам вставил эту фразу, снабдив ее примечанием, см. на эту тему статью Хейвенса

(Havens. «Rousseau's First Discourse and the «Pensees philosophiques» of Diderot». *Romanic Review* XXXIII, pp. 356–359).

⁷⁸ Имеется в виду Монтень (см. «Опыты», т. I, гл. XXV).

⁷⁹ Имеется в виду царь Спарты Агесилай (399–358 до н. э.). «Когда Агесилай спросили, — пишет Монтень, — чему, по его мнению, следует обучать детей, он ответил: «Тому, что им предстоит делать, когда они станут взрослыми» («Опыты», т. I, гл. XXV).

⁸⁰ Астиаг — последний индийский царь, низвергнутый персидским царем Киром, покорившим Мидию в 550 г. до н. э. Рассказ Монтеня заимствован из «Киропедии» Ксенофонта.

⁸¹ «lutgw» — я бью (греч.).

⁸² «ingenere demonstrativo» — в показательном, образцовом роде (лат.).

⁸³ Здесь Руссо имеет в виду произведения Буше и других художников рококо.

⁸⁴ Речь идет о французском короле Людовике XIV (1643–1715). Восхваление Людовика XIV вряд ли было искренним — это необходимый аксессуар академической речи.

⁸⁵ Имеются в виду основанные при Людовике XIV различные академии: «Академия надписей и изящной словесности» (1663), «Академия наук» (1666) и ряд академий в различных провинциальных городах Франции.

⁸⁶ Речь идет о французском короле Людовике XIV (1643–1715). Восхваление Людовика XIV вряд ли было искренним — это необходимый аксессуар академической речи.

⁸⁷ Имеется в виду английский философ Беркли (1684–1753).

⁸⁸ Речь здесь идет, по-видимому, о французском философе-материалисте Ламетри (1709–1751). Главные его сочинения к этому времени уже были опубликованы: «Естественная история души» — в 1745 г. в «Человек-машина» — в 1748 г. Возможно, что Руссо имеет здесь в виду и Дидро. Философские работы Дидро

(«Философские мысли» и «Письма о слепых»), в которых выражены его материалистические взгляды, были Руссо хорошо известны.

⁸⁹ Очевидно, речь идет о Бернаре Мандевиле — английском писателе и философе.

⁹⁰ Имеется в виду английский философ Гоббс (1588–1679).

⁹¹ Левкипп — греческий философ V в. до н. э. Ему приписывается атомистическая теория.

⁹² Диагор Милетский (V в до н. э.) — древнегреческий философ, отрицавший существование богов и необходимость религиозного культа.

⁹³ При Ахмете III — турецком султани (1703–1730) — в Константинополе основана была типография.

⁹⁴ Омарк I (ок. 591–644) — создатель Арабского халифата, куда вошли территории Египта, Аравии. Омара считают виновником уничтожения библиотеки в Александрии (Египет).

⁹⁵ Речь идет о сочинении Вольтера «Опыт о нравах и духе народов» (1745).

96. Речь идет о Григории I (540–604) — папе римском.

⁹⁷ Спиноза Бенедикт (1632–1677) — голландский философ-материалист. Руссо отрицательно оценивал идеи Спинозы как безбожные.

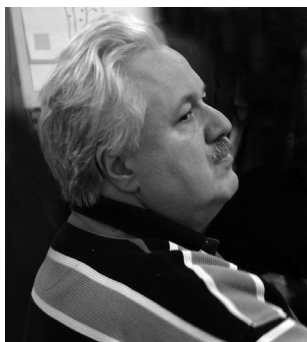
⁹⁸ Имеются в виду «Заблуждения ума и сердца», «Софа» французского писателя Кребийона-сына (1707–1777), «Персидские письма» Монтескье, «Девственность» Вольтера, «Нескромные сокровища» Дидро.

⁹⁹ Имеется в виду Цицерон (106–43 до н. э.) — древнеримский оратор и политический деятель. Цицерон избран был консулом в 63 г. до н. э.

¹⁰⁰ Имеется в виду Френсис Бэкон (1561–1626) — английский философ-материалист и политический деятель. Бэкон с 1618 г. был канцлером Англии. В более поздних трудах Руссо получил развитие идеи Бэкона о наглядном и конкретном обучении.

¹⁰¹ Речь идет об Афинах и Спарте (древняя Греция). Пример заимствован у Монтеня (см.: Монтень. Опыты, кн. I, гл. 25).

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



Г. Б. Корнетов

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ: ВОПРОСЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 37.012
ББК 74.03в

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

Ключевые слова: история педагогики; педагогическая целесообразность всех сторон человеческой жизни; реконструкция, описание, объяснение, интерпретация, осмысление педагогического прошлого.

G. B. Kornetov

THE HISTORY OF PEDAGOGY: METHODOLOGICAL ISSUES

The history of pedagogy looks at the boundless panorama of human history, it brings to light and analyses everything that in one way or another is related to how people assimilate culture and modes of behavior, semiotic and communicative systems, how they fit into social relationships and interactions, how they acquire social roles, develop their own potential, undergo changes and transformations, acquire new traits and qualities. All these processes are interfused with pedagogical efforts, they all may be analyzed from the perspective of pedagogical expediency and, also, their significance for understanding education, specificity of its conceptualization and development, for understanding its nature, mechanisms, goals, organizational ways and means, achievements and failures of teaching and upbringing.

Kew words: history of pedagogy, pedagogical expediency of all aspects of human life, reconstruction, description, explanation, interpretation, conceptualization of pedagogical heritage.

Вся человеческая культура, все сферы общественной жизни буквально пронизаны педагогическим содержанием. Это обстоятельство объясняется тем, что педагогика решает проблемы управления формированием и развитием каждого человека, руководства становлением людей как субъектов деятельности и общения, как носителей и создателей культуры, как факторов социальных взаимодействий. Педагогическая деятельность есть единственный вид общественной деятельности, который через организацию воспроизводства человеческого в человеке направлен на воспроизводство всех прочих видов деятельности, всего многообразия культуры как продукта человеческой деятельности. Педагогическая деятельность являет-

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

Поэтому история педагогики¹ имеет перед собой всю необозримую панораму человеческой истории, выявляя и рассматривая в ней все то, что так или иначе связано с тем, как люди осваивают культуру, как овладевают способами и моделями поведения, знаковыми и коммуникативными системами,

¹ Под историей педагогики понимается история педагогической практики и педагогической мысли, педагогической деятельности, взятой во всех ее проявлениях, в контексте самых широких социализирующих процессов в пространстве развивающегося человеческого общества, эволюции материальной и духовной культуры.

как встраиваются в пространство общественных отношений и взаимодействий, как овладевают социальными ролями, как развивают свой собственный потенциал, как изменяются и преобразуются, как приобретают новые свойства и качества. Все эти процессы пронизаны педагогическими усилиями, все они могут быть рассмотрены с точки зрения наличия в них педагогической целесообразности, а также их значимости для понимания образования, особенностей его осмысления и проектирования, понимания его природы, механизмов, целей, путей, способов, средств организации, успехов и неудач воспитания и обучения. Педагогические усилия иногда оказываются во многом спонтанными, трудноуловимыми, как бы растворенными в многообразии жизненных потоков. Иногда вполне определенными, но все же самым тесным образом переплетенными с другими потоками социализации, хотя и явственно просматривающимися в их стихии. Иногда подчеркнуто обособленными, зримо очерченными в пространстве человеческой жизни и бытия общества. Так же и ментальный аспект педагогической деятельности. Он, будучи связанным с практикой образования, с воспитанием и обучением, пронизывает практические педагогические усилия, отражает и обобщает педагогический опыт, проистекает из идеальных религиозных, философских и идеологических построений, порождается экстраполяцией достижений различных отраслей знания (антропологии, психологии, социологии, политологии и др.) на постановку и решение проблем

образования, воплощается в проектировании и конструировании целей, способов и средств педагогических действий, в осмыслении результатов образования, воспитания и обучения.

В центре внимания истории педагогики оказывается педагогическая целесообразность всех сторон человеческой жизни, всех общественных процессов и институций, всех событий экономической, социальной, политической и духовной истории, всех аспектов производства, бытия и преобразования культуры во всех ее формах и проявлениях, всех потоков социализации, осуществляющихся во времени и пространстве динамичного человеческого бытия.

Обращаясь к поистине необъятному предметному полю своих возможных исследований, история педагогики прежде всего неизбежно должна искать ответы на вопросы: что было? как и почему происходило? какие последствия имело? Эти вопросы лежат во главе угла любого исследования исторической направленности независимо от конкретного предмета рассмотрения прошлого. Ответ на обозначенные вопросы направлен на реконструкцию и описание прошлого, на объяснение событий его составляющих, на установление причинно-следственных связей, на выявление движущих сил, детерминант, закономерностей и направленности процессов, имевших место в прошлом. Без ответа на них в принципе невозможны различные интерпретации историко-педагогического прошлого как такового и его отдельных фрагментов; осмысление его либо в логике уроков прошлого, либо

в логике понимания сегодняшнего дня, либо в логике прогнозирования, либо в логике легитимизации неких универсальных или современных концептов, либо в логике самоопределения, либо в иной логике. При этом естественным образом возникает целый ряд **принципиальных методологических проблем**, без предварительного решения которых искомые ответы не могут быть удовлетворительными.

Первая методологическая проблема связана с определением самой возможности познания прошлого (в нашем случае, педагогического прошлого). Возможно ли познать педагогическое прошлое, получить необходимые знания о событиях и процессах, которые недоступны непосредственному восприятию? В какой степени будет достоверно полученное знание, и какое историческое знание можно в принципе признать достоверным? Что это знание будет выражать? На какие источники должно опираться историко-педагогическое познание? Что отражают эти источники? Какими должны быть познавательные процедуры работы с ними? Как влияет позиция создателей источников как текстов культуры на их содержание? Как влияют субъективные установки исследователя на процесс и результат исследования педагогического прошлого? Во многом смысл рассматриваемой методологической проблемы сводится к необходимости понимания того, способен ли историк педагогики воссоздать педагогическую реальность прошлого более или менее адекватную прошедшей действительности и разобратся в ней. Или он заведомо только

и способен конструировать некую свою реальность на основе доступных ему данных о педагогическом прошлом, а поэтому в истории педагогики (и в истории вообще) изначально возможно бесконечное множество конструктов, порождаемых познавательными усилиями многих исследователей.

Вторая методологическая проблема связана с определением возможных границ того, что исследователь будет искать, выявлять, реконструировать, описывать, осмысливать, объяснять и интерпретировать в прошлом. То есть речь идет об объекте и предмете истории педагогики. Следует признать, что как минимум с середины XIX столетия сосуществуют две ведущие традиции в их интерпретации. Одна фокусирует внимание на истории собственно образовательных институций и педагогической мысли, порождающей педагогические концепты на уровне теоретического сознания и, в идеале, стремящейся к их целостному научному осмыслению. Вторая традиция устремлена к реализации более широкого взгляда на поиск педагогически целесообразных усилий в истории человечества, которые, естественно, включают в себя как составной элемент все то, что исследует первая традиция. Кроме того, она существенно расширяет пространство поиска педагогически значимых идей, представлений, знаний, включая в него все сферы человеческого сознания и на быденном, и на теоретическом уровне. Первая традиция явно преобладала в истории педагогики двух первых третей XX в., вторая неуклонно нарастает с 1960-х гг. и,

кажется, имеет потенциал для дальнейшего усиления.

Третья методологическая проблема связана с пониманием процедуры историко-педагогической интерпретации прошлого. Эта проблема имеет два аспекта. Первый связан с тем, что в фокусе историко-педагогического познания находится история образования и представлений о нем. Однако, образование является объектом междисциплинарного исследования. Его, в логике решения своих познавательных проблем, изучает не только педагогика (а история педагогики есть взгляд педагога, обращенный в прошлое), но и социология, культурология, этнология, политология, экономика, гражданская история, психология и др.² Именно поэтому процедура историко-педагогической интерпретации требует четкого понимания этого педагогического ракурса. А он может трактоваться по-разному, и в зависимости от того, какого определения предмета педагогики придерживается исследователь, и в зависимости от того, как он решает предыдущую (вторую) методологическую проблему историко-педагогического познания. Другой значимый аспект проблемы историко-педагогической интерпретации связан с определением круга объектов прошлого, подходящих для этой познавательной процедуры

и способов их интерпретации, исходя из тех вопросов, на которые исследователь пытается найти ответа, обращаясь к наследию прошлого. Одно дело прочитать и проинтерпретировать письменный текст, в котором прямо и непосредственно сообщается о неких педагогических событиях прошлого, другое дело — исследование письменного текста, где нет прямой педагогической информации, и ее надо извлекать из косвенных данных. Еще более сложно обстоит дело с историко-педагогической интерпретацией многочисленных и весьма разнообразных не письменных источников — различных культурных объектов (обычаев и ритуалов, устных преданий, зданий, одежды, игрушек, орудий труда и т. п.). Например, каменные орудия труда ископаемых людей позволяют строить гипотезы о том, как мог из поколения в поколение передаваться опыт по их изготовлению (для этого необходимо реконструировать процесс изготовления орудий, учесть сложность производственных операций, возможную доступность самостоятельного освоения этих операций, существовавшие в сообществах способы коммуникации и т. п.).

Четвертая методологическая проблема связана с определением направленности исследования преимущественно либо на выявления типичного,

² Именно поэтому со второй половины 1980-х гг. в нашей стране ряд исследователей доказывает необходимость создания некой общей теории образования. Некоторые авторы предлагают назвать такую общую теорию образования, охватывающую все его грани и аспекты, едьюкологией (от английского *education*). Педагогика же, по их мнению, не может быть такой общей теорией образования, так как изучает лишь его отдельные аспекты, центрирующиеся на организации педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса, поэтому она должна влиться в эту общую теорию образования. По мнению некоторых других авторов, функцию общей теории образования может взять на себя философия образования.

устойчивого, повторяющегося в историко-педагогическом процессе, либо на выявление единичного, уникального. Сциентистские познавательные установки акцентируют внимание исследователя на общем и закономерном, гуманитарные познавательные установки, наоборот, привлекают внимание к индивидуальному. Соответственно акцентируется внимание на событиях и процессах макро- или микроистории. История педагогики, развиваясь в логике эволюции исторического познания и гуманитарного знания, проявляет все более заметный интерес к микропроцессам, к уникальным единичным случаям. Стремление к типизации и обобщениям, как правило, в большей степени способствует разработке и реализации различных схем концептуализации рассматриваемого материала, построения матриц глобального развития, например, цивилизационного или формационного. Стремление к рассмотрению микропроцессов, как правило, в большей степени способствует обращению к обыденной жизни людей, к изучению педагогической повседневности прошлого, что в настоящее время находит свое выражение в развитии «истории повседневности» и проникновении ее установок и методов в историко-педагогические исследования.

Познавая историко-педагогическое прошлое³, отвечая на обозначенные вопросы⁴ сталкиваясь с перечис-

ленными выше методологическими проблемами, исследователь может также (а, иногда, и, прежде всего) превносить в контекст изучения историко-педагогического прошлого:

1) задачу объяснения, прояснения и понимания современной ситуации, сложившейся в теории и практике образования;

2) задачу извлечения уроков, значимых для дня сегодняшнего;

3) задачу прогнозирования развития педагогической науки и педагогической практики.

Это порождает **еще один ряд не менее значимых методологических проблем.**

Первая методологическая проблема связана с осмыслением принципа историзма⁵, его познавательного потенциала и способов реализации в историко-педагогических исследованиях. При ориентации на этот принцип особое значение приобретает установка на выявление закономерностей, традиций и тенденций развития, то есть всего того, что наиболее явно презентует преемственность и повторяемость в эволюции историко-педагогического процесса, а также инноваций как механизмов его обновления в логике сохранения преемственных связей. Историзм позволяет трактовать настоящее как нечто произрастающее из прошлого, которое несет в себе его зародыши, потенциально обладая множественностью вариантов эволюции. Перед

³ Это познание может осуществляться разными, часто взаимосвязанными способами, такими как реконструкция, описания, объяснение, понимание, интерпретация.

⁴ Что было? Как и почему происходило? Какие последствия имело?

⁵ Традиционная формула историзма гласит, что любое явление может быть понято только исходя из того, как оно возникло, какие этапы в своем развитии прошло, и чем с этой точки зрения стало теперь.

историей педагогики ставится задачи не только обнаружить эти зародыши и разобраться в причинах и механизмах их возникновения, но также определить факторы и условия именно того пути развития, в рамках которого они были актуализированы в историко-педагогическом процессе, обрели статус действительности. При этом оказывается, что прошлое через настоящее влияет и на будущее, являясь одним из оснований прогностических исследований в педагогике.

Вторая методологическая проблема связана с определением возможности признания главной задачей истории педагогики не познания историко-педагогического прошлого как такового, а через это познание помощь в решении современных проблем теории и практики образования посредством обращения к историческому материалу, вплоть до прямого извлечения из прошедших времен уроков дню сегодняшнему, а возможно и представлений о дне завтрашнем. Естественно, что признание данной установки не отрицает необходимость реконструкции, описания, объяснения, интерпретации, понимания педагогического прошлого в самых различных его проявлениях. Однако при этом задается рамка его познания не ради получения нового знания как такового, а ради получения знания, которое актуально сегодня, здесь и сейчас, имеет не только научную новизну, но также теоретическую и практическую значимость⁶. Примером реализации подобного взгляда может служить

требование раскрытия в каждой историко-педагогической диссертации не только новизны полученных результатов исследования, но и их актуальности, теоретической и практической значимости.

Третья методологическая проблема связана с осмыслением познавательного, эвристического и прогностического потенциала истории педагогики, даже если выше обозначенная задача не заявлена как главная для историко-педагогического исследования. Ведь вопрос о том, что дает изучение дня вчерашнего дню сегодняшнему, помимо знаний о нем, неизбежно в той или иной форме возникает перед исследователями и требует адекватного ответа.

Таким образом, ясно обозначились две грани историко-педагогических исследований: первая, связанная с познанием историко-педагогического прошлого как такового; вторая, связанная с приложением получаемого знания ко дню сегодняшнему и даже завтрашнему. Это вторая грань приобретает еще одно весьма специфическое измерение. Данное измерение задает рамку общения с историко-педагогическим прошлым, как с живым элементом современности, как с наследием прямо и непосредственно присутствующим здесь и сейчас и, по сути, являющимся фрагментом современной педагогики. При таком взгляде обращение к педагогическим событиям прошлого, способом расширения, углубления и обогащения понимания современных проблем теории и

⁶ Имеется в виду не только практика образования, но и практика научно-педагогических исследований.

практики образования является уже не только, да и не столько рассмотрение того, из каких исторических предпосылок они возникли, какие традиции и тенденции развития историко-педагогического процесса в них нашли свое воплощение. Расширение, углубление и обогащение понимания современных проблем теории и практики образования начинает осуществляться на основе диалогического общения с теми элементами педагогической культуры, которые содержат в себе потенциальные возможности для этого. Фокус рассмотрения смещается с историко-педагогической динамики на значимые здесь и сейчас для решения задач исследования феномены, события, ситуации, процессы. Они как бы выстраиваются в один синхронный ряд, позволяющий самоопределяться, проводить аналогии, извлекать уроки, находить образцы, осмысливать причины, последствия и значение успехов и неудач. Такой взгляд порождает **еще одно пространство методологических проблем.**

Первая методологическая проблема связана с необходимостью переноса внимания исследователей при таком подходе на собственно педагогические аспекты историко-педагогических явлений. Возникает задача осуществить переход от рассмотрения историко-педагогического процесса в «логике наукоучения» как непрерывного, пусть и не вульгарно линейного прогресса, не только открывающего новые знания, не только преодолевающего заблуждения, но и снимающего, сохраняющего и как бы достраивающего достижения прошлого на каждом новом витке

своего развития, к его интерпретации в «логике культуры», где каждая точка, каждое фиксируемое событие, может иметь свое собственное непреходящее значение, служить образцом, примером и уроком будущему, а вершины прошлого оставаться непревзойденными на все последующие времена. Методология организации такого познавательного диалога педагогического настоящего с педагогическим прошлым требует особого осмысления и разработки. Исследователь оказывается необходимым понять, принять и решить данную познавательную задачу. При этом он должен учитывать, что неизбежно меняется отношение к тому историческому контексту, в котором произошло рассматриваемое событие. Этот контекст приобретает первостепенное значение в качестве условия современного понимания события, а не в качестве источника проявления его исторического смыслового содержания.

Вторая методологическая проблема связана с выработкой критериев и инструментария отбора наиболее репрезентативных событий педагогического прошлого с точки зрения их современного звучания и возможности обогащения понимания современных проблем теории и практики образования, а также самоопределения исследователя в них. Естественно, что здесь особое место и роль принадлежит классическому педагогическому наследию (на то оно и классическое!). Важно иметь в виду, что «участниками» конструктивного диалога могут и должны быть не только тексты, содержащие продуктивные педагогические

идеи (то, что условно можно назвать памятниками педагогической мысли). Огромный диалогический потенциал содержится в знании о практической образовательной деятельности, воплощающем опыт успехов и неудач в деле воспитания и обучения подрастающих поколений, дающий к размышлению материал о путях и способах реализации построений педагогической теории, о средствах реального достижения или не достижения поставленных педагогических целей.

Третья методологическая проблема связана с необходимостью вовлечения в диалог не только классических образцов прошлого, но и всего многообразия педагогического наследия. Это требует особых познавательных методик, позволяющих в событиях, кажущимися на первый взгляд частными, мелкими, незначительными, несущественными, случайными усматривать то, что проясняет важные и актуальные вопросы современности.

При обращении к историко-педагогическому прошлому исследователь неизбежно сталкивается с необходимостью идентификации и оценки изучаемых феноменов. Это еще одна важнейшая грань историко-педагогического познания. Причем этот аспект, как правило, явно или неявно присутствует в любом историко-педагогическом исследовании. Потребность идентифицировать и оценивать события и процессы историко-педагогического прошлого, отнести к ним определяет **актуальность четвертой группы методологических проблем.**

Первая методологическая проблема связана с необходимостью оп-

ределения оснований идентификации педагогических феноменов прошлого. Во-первых, требуются идентификация феноменов по формальному признаку: что относится к области педагогической мысли, что относится к области педагогической практики, что вообще относится к педагогической сфере; что относится к педагогическим направлениям, что относится к педагогическим течениям; что относится к педагогическим системам, что к педагогическим концепциям, что к педагогическим теориям, что к педагогическим технологиям, что к педагогическим методикам и т. д. Во-вторых, необходима идентификация по содержательному признаку: отнесение к определенной педагогической традиции, к определенному педагогическому направлению, к определенному педагогическому течению, к определенной педагогической системе, к определенной педагогической концепции, к определенной педагогической технологии, к определенному типу (виду) образовательного учреждения и т. д. В-третьих, возникает потребность в идентификации по различной направленности педагогических феноменов в рамках их социокультурных определенностей (цивилизационной, формационной, социально-классовой, этнической, идеологической, религиозной, философской, психологической, методологической и т. п. принадлежности) и антропологической направленности, которая определяется тем или иным пониманием природы и сущности человека, а также пониманием местом и ролью педагогических механизмов в процессе его формирования и развития.

Вторая методологическая проблема связана с необходимостью поиска критериев и инструментов оценки педагогических феноменов прошлого по различным основаниям: по их новизне, по прогрессивности и регрессивности; по успешности решения определенных проблем образования человека, связанных с обеспечением его развития, формирования у него определенных качеств и свойств и т. п.; по реализации педагогических целей; по обеспечению решения посредством образования проблем общественного развития (подготовки кадров для экономики, формированию граждан государства, приобщению к религиозным концессиям или национальным традициям и т. п.).

Третья методологическая проблема связана с поиском адекватных способов и критериев идентификации педагогических событий прошлого с современной ситуацией в теории и практики образования, с педагогическими феноменами сегодняшнего дня. Эта проблема имеет два аспекта. Один связан с необходимостью установление преемственности, например, через соотнесение феноменов прошлого и настоящего с определенной педагогической традицией и системой, с привязкой к определенному педагогическому направлению или течению, к однотипным идеологическим, религиозным, философским, психологическим основаниям или к определенной формации или цивилизации, исторической эпохе или культуре. Другой аспект возникает при диалогическом общении с педагогическим наследием прошлого как составной частью сов-

ременной педагогики. В этом случае идентификация может осуществляться по сходству осмысливаемых проблем, по совпадению ценностных оснований педагогических позиций, по однотипности педагогических целей, путей, способов, средств их достижения, по идентичности ситуации и т. д. и т. п.

При осмыслении роли и места историко-педагогического знания в современном педагогическом познании важно помнить, что его значимость для сегодняшней теории и практики образования прямо и непосредственно производна от способности усмотреть в историко-педагогическом прошлом весь набор доступного сегодня многообразия.

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

— идентифицировать в рамках обозначенной системы координат бесконечное множество феноменов педагогического прошлого и настоящего, классифицировать, типологизировать и систематизировать их, делать их узнаваемыми, постигать их значения и смыслы, обосновывать свое отношение к ним, использовать в самых различных контекстах при решении различных познавательных задач;

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

— осуществлять отбор наиболее репрезентативных педагогических идей и практик, существовавших и существующих в рамках избранного концептуализирующего дискурса, презентовать их как его эталонные образцы, выделять те из них, которые наиболее значимы для современного педагогического сознания;

— определять нормы теоретической и практической педагогической деятельности, соотносить их с историческим опытом постановки и решения педагогических проблем, с успехами и неудачами в деле концептуализации педагогического знания, в деле образования подрастающих поколений.

Проблема нормы в педагогической деятельности является одной из важнейших и в теоретическом, и в

практическом планах. Речь, естественно, идет и о нормировании познавательных процедур в педагогических исследованиях, и о нормировании самой педагогической деятельности. И, наконец, о норме, как некоем эталоне того, к чему устремляет педагогика свои усилия, направленные на создание условий для изменения человека, на его формирование и развитие, ибо в основе этих усилий всегда лежит некая норма, к которой педагог и должен в идеале воспитуемого человека привести. В определенном смысле вся история педагогики есть история возникновения педагогических норм и более или менее успешных попыток их реализации. Ведь во все исторические эпохи педагогика оказывалась способом приведения к человеку к принятой норме посредством нормирования его поведения. Это обстоятельство **порождает еще одну группу методологических проблем**, связанных с определением историко-педагогического контекста «нормы» в педагогической деятельности.

Первая методологическая проблема связана с необходимостью определения педагогической нормы во всех ее указанных выше ипостасях — и как нормы педагогического познания, и как нормы педагогической деятельности, и как нормы-эталона того, к чему направлены педагогические усилия. При этом надо учитывать возможность различных трактовок и интерпретаций нормы, необходимость разработки процедур, позволяющих органично синтезировать различные подходы в логике решения многообразных исследовательских задач.

Важно принимать во внимание историческую изменчивость понимания нормы педагогической деятельности, обусловленную и множеством культур и интересов, и общими социокультурными сдвигами, и накоплением педагогического опыта, и изменяющимися требованиями к целям, способам, средствам, результатам, субъектам педагогической деятельности.

Вторая методологическая проблема связана с необходимостью разработки и обоснования различных систем координат для определения норм педагогической деятельности и прослеживания их в перспективе исторической длительности. Эти системы координат могут, например, определяться нормами структурирования педагогической деятельности и педагогического процесса; нормами отношений в социальном (и уже — в педагогическом) взаимодействии; нормами принятых процедур управления (в том числе, процедур управления развитием человека); нормами требований к тому, каким должен быть человек и т. д.

Третья методологическая проблема связана с необходимостью разработки критериев оценки различных педагогических норм и способов оценивания применительно к различным историчес-

ким эпохам, педагогическим подходам, ценностным основаниям, направленности и т. д. При этом следует пытаться провести последовательный плюралистический взгляд по отношению к различным способам обоснования педагогических норм, что должно исключить безусловную абсолютизацию какой-либо нормы (или группы норм) как безусловно правильной, единственно верной, приемлемой и возможной.

Очерченный круг методологических проблем истории педагогики, конечно же, не является исчерпывающим. Однако осмысление обозначенных проблем будет способствовать развитию познавательного потенциала историко-педагогических исследований, разнообразию получаемых исследовательских результатов, а также росту возможностей по их использованию при решении самого широкого круга проблем теории и практики образования. Многие из обозначенных проблем успешно решаются, некоторые требуют серьезной разработки. Поэтому возникает потребность в специальном обобщении опыта их постановки и решения, что позволит значительно более продуктивно использовать накопленный потенциал историко-педагогических исследований.

История ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



В. И. Смирнов

ЭВОЛЮЦИЯ СРЕДСТВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ РОССИЙСКИХ УЧИТЕЛЕЙ (ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЙ ПЕРИОД)

УДК 371.67

ББК 74.26

В статье рассматривается история становления учебно-педагогической литературы в России, обозначаются основные этапы развития и функции учебно-педагогической литературы, дается определение системокомплекса дидактических средств по педагогике, выделяется предметное содержание учебного материала книг по педагогике условно распределенное на семь блоков, соответствующих основным областям научных знаний о человеке и его воспитании.

Ключевые слова: педагогическая учебная книга, учебно-педагогическая литература, прескриптивные документы, системокомплекс, функции учебных изданий, педагогические знания.

V. I. Smirnov

THE EVOLUTION OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE OF TEACHERS OF RUSSIAN (PRE-REVOLUTIONARY PERIOD)

The article presents a history of generating teaching and pedagogical literature in Russia; it identifies main phases of development and functions of this kind of literature, gives definition of systematic complex of didactic means in pedagogy, identifies the content of teaching material in books on pedagogy which is arbitrarily divided into seven blocks according to major spheres of scientific knowledge about man and his upbringing.

Kew words: text book on pedagogy, teaching and pedagogical literature, prescriptive documents, systemic complex, functions of teaching editions, pedagogical knowledge.

Важнейшее место в структуре профессионального педагогического образования принадлежит *педагогической* подготовке, которая призвана вооружить будущих учителей системой знаний в области современного содержания образования и педагогических технологий, умениями и навыками практической деятельности, развить у них профессиональное мышление, сформировать потребность в непрерывном самообразовании. Будучи направленной на познание «человека как предмета воспитания» и закономерностей образовательного процесса, педагогическая подготовка учителей представляет собой единство теоретического обучения, самообразования и овладения опытом практической деятельности.

В современных условиях, когда в процессе педагогической подготовки специалистов возрастают значение и объем самостоятельной работы, а центр тяжести в обучении переносится на активные формы овладения знаниями, актуализируется роль учебной книги. Превращаясь из пассивного носителя информации в активную дидактическую систему, учебная книга призвана раскрывать содержание учебного материала, формировать мотивацию познавательной деятельности, способствовать становлению эмоционально-ценностных отношений личности, выработке практических умений и навыков.

Разрабатывая теорию школьного учебника отечественные дидакты В. Г. Бейлинсон, В. П. Беспалько, И. К. Журавлев, Д. Д. Зуев, И. Я. Лернер, Е. И. Перовский,

М. Н. Скаткин и др. выдвинули и обосновали гипотезу, суть которой сводится к тому, что современная учебная книга призвана быть моделью определенной педагогической системы и в этом качестве обеспечивать усвоение обучающимися учебной информации и накопление опыта познавательной и преобразующей деятельности, развивать способности к самостоятельному мышлению. На основе этой гипотезы была отработана структура школьного учебника, которая, по мнению Д. Д. Зуева, может быть оценена как «приближенная к оптимальной».

Разрабатываются и теоретические основы создания *учебника для вузов* (С. Г. Антонова, П. Г. Буга, А. А. Гречихин, Ю. Г. Дреус, Н. И. Тупальский, Л. Г. Тюрина и др.), имеющего ряд существенных особенностей, отличающих его от школьного учебника как в плане построения, так и в части применения в процессе обучения. Вместе с тем анализ научной литературы и материалов диссертационных исследований дает основание сделать вывод, что теория вузовского учебника в целом находится на начальной стадии становления, а в частности, отсутствуют разработки в области теории построения учебных книг по педагогике и их использования в процессе общепедагогической подготовки учителя.

Существует целый ряд проблем, связанных с созданием и функционированием учебной книги по педагогике:

— не определено место учебной книги в системе дидактических средств педагогического образования и само-

образования, не завершена работа по определению ее функций, не разработаны критерии отбора содержания учебного материала для учебников и учебных пособий по педагогике;

— не установлены принципы и логика построения учебника по педагогике (сложилась определенная структура учебника, на протяжении полутора столетий она с небольшими вариациями воспроизводится, однако отсутствует обоснование целесообразности использования именно данной логики);

— до сих пор авторы учебников по педагогике не могут определиться в том, чем должна быть учебная книга: изложением основ педагогической науки («собрание знаний, необходимых или полезных для педагога») или «собранием воспитательных правил», рекомендаций для учителя;

— содержание большинства современных учебников по педагогике не обеспечивает реализацию антропологического подхода в воспитании, а, следовательно, и в системе профессиональной подготовки педагога;

— противоречие между сравнительно небольшим объемом учебного времени, выделяемого на педагогическую подготовку учителей, с одной стороны, и динамично возрастающим объемом учебного материала, включающего в себя научно-теоретические сведения из разных областей научного знания (анатомии, физиологии, психологии, педагогики, логики и пр.), с другой стороны, неизбежно привело к предельному редуцированию учебно-научной информации — в вынужденно лаконичных учебных пособиях педаго-

гические факты и явления уже не раскрываются, а только регистрируются.

— у будущего учителя, освоившего суррогатный в силу его редуцированности, субъективно интерпретированный автором учебный материал рекомендованного учебного издания, формируется опасная иллюзия достижения образовательной цели, утрачивается потребность обращения к первоисточнику, а, следовательно, и стремление к сопоставлению различных точек зрения на одну проблему;

— в процессе педагогической подготовки большинство студентов (как прежде, так и теперь) ограничиваются прочтением рекомендованного преподавателем учебника педагогики, не ставя перед собой задачу сопоставить материал данной учебной книги с материалом других пособий, проверить предлагаемую учебную информацию; при этом утверждается односторонность взглядов и убеждений читателя, его концептуально-информационная зависимость от автора пособия: читатель усваивает главным образом ту информацию и те оценки, которые предлагает автор;

— тенденция к сокращению и упрощению учебного материала объективно приводит к утверждению репродуктивного характера его представления в учебном пособии; неуверенные попытки отдельных авторов излагать материал в компаративной форме, характеризующая различные точки зрения, являются редким исключением;

— противоречивы научные прогнозы, определяющие перспективы учебной книги по педагогике, ее место в системе средств обучения в ус-

ловиях информационного общества (information society), которое призвано стать обществом знания или образования (knowledge-based or education society).

Многие из названных проблем обусловлены тем, что все еще не преодолено противоречие между необходимостью изучения и конструктивного применения исторического опыта построения учебной литературы по педагогике, с одной стороны, и игнорированием этого опыта в практике создания учебных книг и в проблематике теоретических исследований — с другой.

История книги по педагогике — важная составная часть истории образования и педагогической науки: книга не только аккумулирует и обеспечивает передачу накопленных человеческим сообществом знаний и опыта воспитательной деятельности, но и способствует историко-педагогическому познанию, воплощая в себе и как зеркало отображая все основные достижения и проблемы культурно-образовательного развития общества.

История книги — это фундамент, на котором строится теория учебника и методика его применения. Эмпиризм, здравый смысл и интуиция, которыми руководствовались средневековые педагоги, разрабатывая учебные пособия для обучаемых и обучающихся, уже в XIX в. должны были уступить место дидактическому рационализму, выражающемуся в поиске и внедрении определенных критериев отбора содержания и алгоритма конструирования учебной книги. Современные представления об учебной книге, ее функциях, логике построения, эсте-

тике — это результат напряженного труда многих поколений создателей учебников и учебных пособий.

Называя *учебной книгой по педагогике* рукописное или печатное издание, из которого учитель может получить педагогическую информацию, мы подчеркиваем условность этой лексической конструкции. Известно, что до 30-х гг. XIX в. специальных учебных книг, содержащих систематизированные знания по педагогике, в России не существовало, поскольку не существовало никаких форм и программ педагогической подготовки учителей.

Учебная книга появляется лишь тогда, когда есть учебный предмет и организован процесс обучения. Но учителя во все времена *учились*, следовательно, информация, которую они еще до появления специальной *учебно-педагогической литературы* черпали из разножанровых книг, была для них *учебной*, так как содержала полезные сведения научного или прикладного характера. Именно потому, отдавая себе отчет в некоторой неточности используемой формулировки, мы называем *учебными книгами по педагогике* все те издания, которые содержат необходимую для развития профессионально-педагогической культуры учебно-научную информацию.

Анализируя развитие учебной книги по педагогике, прежде всего отметим, что она представляет собой:

а) *печатное издание*, в котором содержится совокупность систематизированных и редуцированных педагогических знаний и аппарата организации усвоения этих знаний;

б) *источник учебно-научной педагогической информации*; в) *дидактическое средство*, обеспечивающее на информационном и методическом уровнях теоретическую подготовку будущего педагога к профессиональной деятельности.

Книга как *источник* педагогических знаний и книга как *средство* педагогического образования и самообразования различаются между собой:

1. *Целевым назначением* (функциями):

1.1. *Книга — источник педагогических знаний* является рукописным или печатным произведением, которое, во-первых, несет в себе в профессиональном отношении полезную, но не всегда предназначенную для обучения педагогическую информацию (реализуется *информационная функция*), во-вторых, содержанием и внутренней логикой этой информации оказывает объективное влияние на развитие интеллектуальной и эмоциональной сфер личности (*развивающая функция*), а также на формирование ее мировоззрения, духовно-нравственных качеств и свойств (*воспитательная функция*).

1.2. *Книга — средство обучения* представляет собой особым образом организованное учебное издание, содержащее специально отобранные, систематизированные, изложенные в удобной для изучения и усвоения форме научно-теоретические сведения. Будучи дидактическим средством, учебная книга реализует уже не только информационную функцию, но также и функции интерпретации, ориентации, систематизации, контро-

ля и самоконтроля. Книга — средство обучения с большей интенсивностью реализует развивающую и воспитательную функции.

2. *Логикой построения*: в *книге-источнике* последовательность и логика представления материала обусловлены особенностями информации и не всегда очевидными авторскими намерениями; специфика построения книги как *средства обучения* предопределена учебной целью, дидактическими требованиями и педагогическим замыслом автора.

3. *Степенью редуцированности и адаптированности учебно-научной информации*: *книга-источник* содержит сведения, которые автор сообщает с той мерой полноты и достоверности, которую он считает необходимым и возможным допустить; *книга — средство обучения* содержит упрощенные и сокращенные, ориентированные на потребности и возможности потребителя знания.

Почти тысячелетняя история развития отечественной книги, способствующей решению задач педагогической подготовки и самоподготовки учителей, может быть условно разделена на два основных периода:

— *первый период* (конец X — начало XIX вв.): книга наряду с народными воспитательными традициями является важнейшим *источником* общеобразовательных и этико-дидактических знаний, приобретаемых учителем и наставником в процессе самоподготовки;

второй период (начало XIX — начало XX вв.): книга, оставаясь главным *источником* теперь уже

систематизированных педагогических знаний, приобретает статус основного средства обучения, имеющего в той или иной мере выраженные функции и черты регулярного учебного издания.

Выделенные периоды адекватны предлагаемому нами варианту периодизации развития отечественной системы педагогического образования:

— *первый период* (конец X — начало XIX вв.) характеризуется неформальной бессистемной педагогической самоподготовкой учителей в условиях отсутствия каких-либо организованных форм специального педагогического образования и нормативно закреплённых квалификационных требований к претенденту на учительскую должность;

— *второй период* (XIX — начало XX вв.) знаменуется созданием отечественной системы педагогического образования, включающей в себя разнообразные формы организации профессиональной подготовки педагогов и типовые программы по дисциплинам, обеспечивающим формирование у будущих учителей основ педагогической культуры.

Генезис учебной книги по педагогике являет собой сложный, противоречивый, длительный и неравномерный по динамике протекания процесс, в рамках которого можно выделить следующие основные этапы: дидакто-догматический, рецептурно-дидактический, регламентно-инструктивный, дескриптивно-методический, рефлексивно-дидактический и опытно-педагогический. Предлагаемая нами периодизация развития учебно-педагогической литературы построена с

учетом актуальных потребностей образовательно-воспитательной практики в учителях и наставниках, уровень педагогической компетентности которых адекватен социальным требованиям и ожиданиям.

Каждый из выделенных этапов развития учебно-педагогической литературы отличается определенным сочетанием специфических черт.

Так, в X—XVII вв. (мы выделили в этом периоде два этапа: дидакто-догматический и рецептурно-дидактический) перед *церковью* и *семьей* ставилась задача воспитания законопослушного и богобоязненного человека. Необходимая для реализации этой задачи педагогическая информация содержалась в произведениях церковно-учительной литературы. Обучение грамоте сводилось к выработке элементарных навыков чтения, письма, счета в условиях индивидуального или группового ученичества, осуществляемого *служителями церкви* и *мастерами грамоты*. Единственным источником формирования способов обучения был локальный педагогический опыт, рожденный образовательной практикой.

1. *Дидакто-догматический этап* (X—XV вв.). *Педагогические нормы* и требования конституированы в поучениях, наставлениях, словах, гномологиях, агиографических сочинениях и т. п., основанных на религиозных догматах и моральных установлениях, утвердившихся в национальных традициях.

2. *Рецептурно-дидактический этап* (XVI—XVII вв.). *Педагогические нормы* и *рецепты-требования*

ния представлены в поучениях, руководствах, азбуковниках и т. д.; их источником по-прежнему являются христианские догматы, действующие нравственные нормы, а также обобщенный на элементарном уровне опыт практической воспитательной деятельности.

3. *Регламентно-инструктивный этап* (XVIII в.). На этом этапе ограниченность масштабов образования в стране, во-первых, не вызывала потребности в создании системы учреждений, форм и дидактических средств, обеспечивающих осуществление массовой подготовки учителей; во-вторых, препятствовала накоплению, осмыслению и обобщению опыта образовательно-воспитательной деятельности, превращению его в учебно-дидактический материал, содержащий систематизированные педагогические знания. *Педагогические нормы и рецепты-предписания* зафиксированы в указах, регламентах, инструкциях, руководствах, уставах. Лишь в конце этапа появляются философско-педагогические трактаты, определяющие и обосновывающие цель, задачи, содержание, методы образовательно-воспитательной деятельности.

Для первых трех этапов характерно то, что педагогика в то время не оформилась в специальную область знания, не имела статуса теоретической дисциплины, ее идеи не были отражены в специальных научных сочинениях. Чтобы получить адекватное представление о педагогической мысли в X—XVIII вв., ее следует рассматривать в совокупности идеолого-этических и культурно-образовательных реалий

того времени, в контексте образов и понятий средневекового менталитета, привлекая самые разнообразные источники в их единстве и сравнении.

Другая отличительная черта письменных источников, использовавшихся тогда в целях педагогической самоподготовки учителей, состояла в том, что они диктовали *нормы*, не раскрывая сущности и причинно-следственных связей процесса воспитания, не предлагая объяснений, чем детерминировано становление и развитие человека — содержание педагогического знания исчерпывалось усвоением свода канонизированных правил.

4. *Дескриптивно-методический этап* (первая треть XIX вв.). Развитие источников и средств педагогического познания обусловлено проведением школьных реформ, в контексте которых началось создание системы педагогического образования. *Педагогические нормы и представления* в это время были отражены уже не только в регламентных документах, но и в адресованных учителям рекомендациях, разработанных на основе анализа, обобщения и ретрансляции педагогического опыта.

Бытовавшее тогда представление о педагогике как об искусстве обусловило построение значительной части педагогических разработок в виде собраний правил или рецептов, выраженных преимущественно в императивно-наставительной форме. Основными письменными источниками, обеспечивающими подготовку и самоподготовку учителей в первой трети XIX века, оставались нормативно-правовые документы, образо-

вательные проекты, философско-педагогические сочинения, первые учебные пособия по педагогике, материалы педагогической журналистики.

5. *Рефлексивно-дидактический этап* (вторая треть XIX в.). Педагогические нормы и элементарные педагогические знания представлены в рецептурных пособиях и педагогических руководствах для учителей и лиц, подготавливающихся к учительской должности; в сочинениях теоретического характера, оказывающих влияние на формирование педагогического мировоззрения учителей; в этико-дидактической публицистике, отражающей мысли российских и зарубежных авторов о воспитании и обучении детей; в педагогической периодике — журнальных статьях, раскрывающих взгляды отечественных просветителей и педагогов на цели и способы воспитания.

Рефлексивный характер педагогической литературы реализуется в анализе и критическом осмыслении тех знаний и способствовавшего их продуцированию практического опыта, которые выработали образовательное сообщество и педагогическая наука; при этом свои умозаключения авторы педагогических сочинений основывали на собственных интуитивных представлениях о том, как должно быть организовано дело образования, на анализе педагогических воззрений авторов известных им работ по педагогике.

Дидактизм проявляется в прагматизме, директивности и наставительности, в стремлении обязательно и немедленно преобра-

зовать результаты рефлексии и развития педагогической теории в четко сформулированные правила и практические рекомендации.

Специфику содержания педагогической подготовки и учебной литературы по педагогике во второй трети XIX века составляли:

— отсутствие единой образовательной программы, отражающей минимальные требования к тому, что должен знать и уметь учитель;

— аморфные представления о функциях учебной книги, ее месте в системе дидактических средств; отсутствие единого и обязательного подхода к отбору содержания и к логике построения программы и учебной книги по педагогике: каждый автор писал *то и так, что и как* он хотел написать;

— априорный характер выработки и представления педагогического знания;

— приоритетное внимание к развитию педагогики начального образования и семейного воспитания;

— преобладание книг, которые можно отнести к жанру *бытовой педагогики*, основанной на выведении правил и норм воспитания из результатов личных наблюдений, житейских примеров и религиозно-бытовой морали.

6. *Опытно-педагогический этап* (конец XIX — начало XX вв.). На данном этапе в стране была создана разветвленная система педагогического образования, призванная удовлетворять кадровые потребности динамично развивающейся образовательной сферы, и был накоплен, изучен и систематизирован педаго-

гический опыт, трансформированный в научно-учебную информацию, характеризующую сущность и закономерности процесса воспитания, цели, содержание и способы педагогической деятельности.

Педагогические знания содержались, как правило, в учебных книгах, материал которых, в теоретической части давал представление о педагогическом процессе, а в практической — раскрывал обязательные или рекомендуемые к исполнению способы учебно-воспитательной деятельности.

Специфику учебных книг по педагогике, изданных в России в последней трети XIX — начале XX вв., составляли:

а) многообразие авторских подходов к отбору содержания учебного материала и к его структурированию;

б) ориентация книг главным образом на сообщение учебной информации и ее интерпретацию: в книгах отсутствуют вопросы и задания для закрепления учебного материала, контроля и самоконтроля качества его усвоения;

в) репродуктивный характер представления учебного материала;

г) стремление к объединению в составе учебного пособия по педагогике научных знаний о человеке, условиях и способах его воспитания.

Последняя из названных отличительных черт — стремление к интеграции в составе учебной книги по педагогике анатомо-физиологических, психологических, философских, собственно педагогических и иных знаний о человеке, его развитии, образовании и воспитании — выступает, с одной

стороны, как перспективное направление развития содержания педагогической подготовки учителей и как условие создания системокомплекса, обеспечивающего синтезирование разрозненных источников и средств педагогического познания в единый информационно-обучающий блок, с другой стороны, — это стремление обречено на неуспех, поскольку, во-первых, не разработаны основания и логика объединения частей педагогической науки в целое, во-вторых, существует опасность конгломерации, т. е. механического соединения разнообразных научно-теоретических сведений в некое эклектическое образование; в-третьих, неизбежное увеличение объема информации неизбежно приведет к еще большему ее редуцированию, следовательно, к формированию поверхностных представлений о сути педагогических проблем.

В процессе развития отечественной педагогической литературы утвердились три основных вида учебного материала, составляющего содержание учебной книги по педагогике:

а) *догматический материал*, конституирующий цели, задачи и важнейшие правила образовательно-воспитательной деятельности, основанный на религиозных догматах, этических установлениях, принципах и ценностях государственной культурно-образовательной политики;

б) *рецептурный материал*, раскрывающий содержание, принципы, правила, формы, способы и средства учебно-воспитательной деятельности;

в) *теоретический материал*, представляющий собой, во-первых,

редуцированное и систематизированное изложение научных сведений, характеризующих наиболее существенные свойства, связи и отношения, присущие педагогическому процессу; во-вторых, описание результатов изучения и обобщения инновационного и массового опыта образовательно-воспитательной деятельности, материалов экспериментальных исследований.

На основе результатов анализа более 220 работ, созданных и изданных в период с конца X века и до наших дней, мы сделали следующие выводы:

1. *Догматический материал* превалирует в книгах в X—XVII вв., поскольку произведения церковно-учительной литературы, указывая на то, что надлежит делать, не объясняли, почему делать необходимо именно это, и не предлагали рекомендаций учителю по поводу того, как следовало строить процесс обучения и воспитания и какие при этом организационные формы, способы, приемы и средства целесообразно использовать. Большей частью поучения, слова, наставления, послания и пр. были адресованы не тому, кто воспитывает, а тем, кто призван воспитать себя.

Догматический материал был активно представлен и в XIX веке, во время усиления правительственной реакции в образовательной сфере, а также в 20—80-х годах XX столетия, в период тотальной идеологизации образования и господства авторитарной педагогики.

2. *Рецептурный материал*, почти отсутствующий в литературе X—XVII вв., составляет основ-

ное содержание книг, созданных в XVIII столетии, когда источником педагогических знаний становятся регламенты, инструкции, руководства, уставы, предписывающие, что и как следует делать учителю. В XIX—XX вв. доля рецептурного материала была примерно одинакова.

3. Объем *теоретического материала* возрастает в период с конца XVIII века и до тридцатых годов XX столетия. В более поздний период научно-теоретические сведения либо перемежаются с политико-идеологическими декларациями, либо заменяются ими (особенно рельефно эта замена обнаруживается в материале учебных книг по педагогике, характеризующем развитие зарубежной школы и философско-педагогических концепций).

Предметное содержание учебного материала книг по педагогике мы условно разделили на семь блоков, соответствующих основным областям научных знаний о человеке и его воспитании: физиология (с анатомией и школьной гигиеной), психология (общая, возрастная и педагогическая), общая педагогика (с элементами философии, этики и логики), теория и методика обучения (общая и частная дидактика), теория и методика воспитания, требования к учителю и училищеведение (с XX века — школоведение).

Аналитические данные, характеризующие эволюцию предметного содержания учебного материала, позволяют сделать следующие обобщения:

1. Учебный материал по *анатомии, физиологии и школьной гиги-*

ене составлял заметную часть содержания учебно-педагогической литературы на опытно-педагогическом этапе ее развития (конец XIX — начало XX вв.).

2. Материал по *психологии*, появляясь в книгах по педагогике уже в конце XVIII столетия, в последней трети XIX — начале XX веков занимает 28,7 % объема учебных книг по педагогике. Заметим, что в указанные 28,7 % вошли только части, главы, параграфы, содержащие чисто психологический материал; в других подразделах, особенно в дидактике, сведения по психологии органически вплетаются в педагогическую учебную информацию и их объем весьма сложно просчитать.

3. До последней трети XIX в. материал по *общей педагогике* носил отчетливо выраженный догматический характер, его содержание в основном составляли общие рассуждения о воспитательном идеале, определяющем цели и задачи воспитания и обучения, о целесообразности познания человеком себя и окружающего мира, о допустимых пределах познания, о роли церкви, семьи, школы в формировании человека. И лишь в конце XIX и в XX веках общая педагогика начинает раскрывать предмет и задачи педагогики, характеризовать значение разнообразных факторов в развитии человека, разъяснять сущность педагогического процесса. В советский период материал этого раздела педагогики был очень идеологизирован и давал одностороннее представление о педагогических фактах и явлениях.

4. Объем *дидактического* материала колебался от 43,3 % в XVIII веке до 19,1 % в конце XIX в. и 20,8 % в последней трети XX столетия. Показатель в конце XIX в. мог бы быть значительно выше, если бы учитывались обширные сведения о психологии обучения.

Большой объем дидактического материала в XVIII в. объясняется тем, что в тот период почти все работы по педагогике были ориентированы на подготовку учителя к решению образовательных задач: и государство, и передовая общественность считали приоритетной целью социально-образовательной политики распространение грамотности среди граждан свободного состояния, подготовку специалистов для административно-управленческой и хозяйственно-экономической сферы страны. Главными *воспитателями* считались церковь и семья, тогда как *руководства, наставления* и другие виды печатной педагогической продукции были адресованы учителям.

Преимущественное развитие теории обучения и увеличение объема соответствующего материала в учебных книгах было обусловлено также активным распространением немецких дидактических концепций и педагогического опыта. В связи с вопросом о роли немецкой (в меньшей степени французской, австрийской, английской и американской) педагогики в развитии российской педагогической науки и образовательной практики заметим, что отечественная педагогическая мысль эволюционировала, опираясь на лучшие достижения зарубежной педагогики, но при этом она сохраня-

ла стараниями русских педагогов свою самобытность.

5. В развитии материала по *теории и методике воспитания* обнаруживается тенденция к заметному увеличению его объема в периоды усиления тоталитаризма и утверждения авторитарно-репрессивных начал в культурно-образовательной сфере. Рассматривая *всегда* воспитание предметом особого попечения, правительство периодически изменяло свою оценку роли школы в реализации его задач: в XVIII и конце XIX вв., как уже отмечалось, основные надежды возлагались на семью и церковь; в первой половине XIX столетия и в 20—80 гг. XX в. воспитание становилось прерогативой государства, которое поручало исполнение своей воспитательной политики государственному чиновнику — учителю. Все эти изменения находили отражение в учебных книгах по педагогике.

6. *Требования к учителю* более всего были выражены в XVIII — начале XIX вв., поскольку главными источниками педагогических знаний тогда были прескриптивные документы (инструкции, регламенты, уставы, наставления и руководства), основной объем содержания которых составляло изложение обязанностей и способов деятельности учителя. Некоторое увеличение объема этого материала в конце XX обусловлено стремлением государства сделать учителя исполнителем своей воли и проводником своего воспитательно-образовательного влияния на подрастающее поколение.

7. *Школоведческий* материал в рассматриваемое время (XVIII—

XX вв.) оставался по объему почти неизменным.

Изучение генезиса учебной книги по педагогике и результаты анализа важнейших тенденций современной международной и отечественной практики педагогического образования, а также собственный опыт работы автора в педагогическом вузе дают основание сделать *выводы*, определяющие в *гипотетической* форме перспективы развития учебной книги и теоретические основания ее построения в контексте требований, предъявляемых к содержанию и качеству общепедагогической подготовки учителей.

Вне зависимости от того, как будут развиваться электронные, аудиовизуальные и иные основанные на динамично изменяющихся информационных технологиях средства обучения, учебная книга в обозримом будущем безусловно сохранит за собой роль одного из источников учебно-научной информации по проблемам воспитания и важного дидактического средства общепедагогической подготовки учителя.

При этом роль и функции учебной книги по педагогике, по нашему мнению, будут существенно изменены. Смысл этих изменений должен состоять в создании и внедрении в практику педагогической подготовки учителей *системокомплекса* дидактических средств, включающего совокупность взаимосвязанных и взаимодополняющих учебно-теоретических, учебно-практических, учебно-методических и учебно-справочных изданий (учебники, учебные пособия, хрестоматии, практикумы, справочники, словари).

Необходимость создания системнокомплекса дидактических средств, обеспечивающих подготовку будущих учителей к педагогической деятельности, обусловлена прежде всего тем, что сама педагогика представляет собой сочетание (*комплекс*) тяготеющих ко все большей автономии, но объединенных *системными* связями различных учебно-научных дисциплин, таких как общая педагогика, дидактика, теория и методика воспитания, история образования и педагогики, сравнительная педагогика, коррекционная педагогика, школоведение, педагогика семейного воспитания и др. Соединение материала этих дисциплин в одном учебнике невозможно без ущерба для качества самой учебной книги и — главное! — для качества обучения.

Центральным звеном системнокомплекса дидактических средств общепедагогической подготовки, по нашему мнению, остается учебник, содержание которого должно, во-первых, в полной мере соответствовать требованиям государственного стандарта высшего педагогического образования, во-вторых, иметь выверенный, апробированный педагогической теорией и образовательной практикой характер.

Учитывая невозможность представить в учебнике педагогики всю совокупность научно-теоретической информации по проблемам воспитания и образования, необходимо изменить его функциональное назначение: *доминирующими*, вместо *информационной* и *интерпретационной* функций, значение которых в содержащем предельно редуцированные

знания учебнике заметно уменьшается, должны стать функции *ориентации* на источники (оптимально: первоисточники) учебно-научной информации, *систематизации* учебного материала и его *закрепления*. Работа с учебником может предварять изучение дисциплины (темы) и завершать учебную работу, способствуя упорядочению и обобщению научно-теоретических сведений.

Другими компонентами системнокомплекса призваны быть:

— **учебно-теоретические пособия**, заменяющие, дополняющие или развивающие учебник, предлагающие учебный материал либо по отдельной части учебной программы, либо в объеме, превышающем учебную программу, либо изложенный в субъективной авторской интерпретации.

Поскольку по степени новизны, актуальности и оперативности представления учебно-научной информации теоретическое учебное пособие может опережать учебник, целесообразно использовать эту его особенность для распространения научно-теоретических сведений инновационного характера;

— **учебно-практические издания** (практикумы, сборники заданий и упражнений), содержащие учебный материал прикладного характера, предназначенный для выработки практических умений и навыков, закрепления теоретической информации, контроля и самоконтроля;

— **учебно-методические пособия**, предназначенные как для обучающихся (методика самостоятельной работы, выполнения определенных видов де-

тельности), так и для преподавателей (методика организации обучения);

— **учебно-справочные издания**, содержащие сведения учебного, научного или прикладного характера, изложенные в форме, удобной для поиска информации (энциклопедические и толковые словари, справочники).

Системокомплексу дидактических средств по педагогике как определенной целостности должны быть свойственны:

— **единство принципов и критериев** отбора содержания учебного материала, систематичность и последовательность его изложения;

— **отражение в суммарном содержании** учебных книг по педагогике, функционирующих в составе системокомплекса, всех значимых для профессиональной деятельности учителя научно-теоретических сведений;

— **усиление синтезирующей функции** учебных изданий, составляющих системокомплекс, которая призвана способствовать утверждению прочных междисциплинарных связей и обеспечивать представленность в учебных книгах информации из всех научных дисциплин, изучающих человека, процесс его развития, воспитания и образования;

— **активизация интегрирующей функции** учебных изданий системокомплекса: учебники и учебные пособия призваны обеспечить реализацию образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения в их органическом единстве (первый уровень интеграции); учебные книги представляют материал по отдельным дисциплинам как неотъемлемую со-

ставную часть содержания педагогического образования с учетом естественной тенденции к генерализации этого содержания (второй уровень интеграции);

— **сочетание в книгах по педагогике** учебного материала, отражающего ретроспективы и перспективы развития образовательной практики; это сочетание призвано способствовать ориентации научно-педагогического знания на опережение — экстраполяцию сегодняшних реалий в будущее;

— **отражение в учебных книгах** системокомплекса различных взглядов и оценок, характеризующих широкий спектр научно-теоретических подходов к решению педагогических проблем;

— **взаимосвязь и взаимодополняемость** функций всех учебных книг, составляющих системокомплекс;

— **унифицированность терминологии** и обозначений.

Системокомплекс дидактических средств по педагогике должен содержать учебный материал трех уровней:

— **теоретико-методологический уровень**: теоретическая информация, раскрывающая систему научных знаний о сущности, цели, закономерностях, причинно-следственных связях процесса образования и воспитания;

— **дескриптивный уровень**: описание массового и инновационного опыта образовательно-воспитательной деятельности; характеристика прогрессивных педагогических систем и технологий;

— **рецептурный уровень**: педагогические правила, рекомендации, способы деятельности.

Вновь подчеркнем, что освоение учебного материала всех трех уровней возможно только при условии опоры на интегрированный образовательный потенциал всех типов учебных книг, составляющих систему комплексных дидактических средств педагогической подготовки.

Учебные книги по педагогике, объединенные в систему комплекс, должны отвечать следующим общедидактическим требованиям:

- **проблемный характер изложения** учебного материала, представление вариативной информации, противоречивых суждений и трактовок педагогических фактов и явлений;

- **активная реализация исследовательской функции** учебно-теоретических, учебно-методических и учебно-практических пособий;

- **ориентация читателя на работу** с первоисточником, утверждение перечня оригинальных материалов, подлежащих обязательному изучению;

- **сочетание индуктивного и дедуктивного подходов** в изложении учебного материала;

- **опора на яркие и убедительные примеры** из образовательной практики, литературы, истории;

- **связь теоретического учебного материала с практическими задачами,**

которые предстоит решать будущему педагогу;

- **ясность и выразительность языка,** решительный отказ от наукообразного стиля изложения;

- **лаконичность в изложении** учебного материала, вера в способность читателя понять очевидное, отказ от интерпретации и аргументации тех положений, которые в истолковании и доказательствах не нуждаются;

- **включение в учебные книги** иллюстративного материала.

В заключение хотелось бы напомнить слова В. П. Вахтерова, который, высоко оценивая накопленный отечественной педагогикой опыт, писал, что, строя новое здание педагогической науки и образовательной практики, нельзя «игнорировать все указания старой педагогики. Она все же вела нас вперед и представляла необходимый этап на пути к развитию здоровых теорий воспитания. Из нее и теперь еще можно черпать драгоценные указания. Ее догмы позволяют нам лучше разобраться в тех новых материалах, которые принес нам конец XIX и начало XX века. И теперь еще нам, как до звезды небесной, далеко до осуществления на практике всех ее идеалов. Для нас поучительны даже ее ошибки. Зная их, нам будет легче избежать их в будущем» [1. С. 54–55].

Список литературы

1. Вахтеров, В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. — М., 1913. — 582 с.

Л. В. Загрекова

МИССИЯ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ ХРИСТИАНСКОЙ ПЕДАГОГИКИ



УДК 371.122:27
ББК 74.03

В статье рассматриваются проблемы воспитания детей в контексте православного педагогического мышления, определяется роль педагога в воспитании детей, цель и задачи педагога в деле христианского воспитания, необходимые ему нравственные качества.

Ключевые слова: православная педагогика, миссия учителя, христианская антропология, русская педагогика, воспитание, цель воспитания, православное педагогическое мышление.

L. V. Zagrekova

TEACHER'S MISSION IN THE CONTEXT OF CHRISTIAN PEDAGOGY IDEAS

The article deals with the problems of children's upbringing in the context of orthodox pedagogical thinking. It defines the teacher's role in this kind of moral education, his/her goals and objectives in the process in the spirit of Christian upbringing, and moral qualities required of them.

Key words: orthodox pedagogy, teacher's mission, Christian anthropology, Russian pedagogy, the goal of upbringing, orthodox pedagogical thinking.

Возникновение педагогической профессии имеет объективные основания: общество не могло бы существовать и развиваться, если бы молодое поколение, которое приходило

на смену старшему, вынуждено было начинать все сначала, без освоения и использования того опыта, которое накоплено предшествующими поколениями. Однако лишь на первый взгляд, —

пишет В. А. Сластенин, — учительская профессия может показаться ретрансляцией знаний. На самом деле — это высокая миссия, основное предназначение которой — сотворение и самоопределение личности в культуре, утверждение человека в человеке [1. С. 13–14].

С момента возникновения педагогической профессии за учителями прежде всего закрепились воспитательная функция. Вместе с тем, задачи, вставшие перед школой, существенно менялись на разных этапах развития общества; менялись в соответствии с этим цели, задачи, содержание деятельности учителя, требования, предъявляемые к его личностным качествам. Выявление данного аспекта, в частности миссии православного педагога, представляется возможным на основе анализа сущности и содержания воспитания, его целей и задач в контексте идей православной педагогики.

Воспитание и его сущность с позиций православной педагогики. Вопрос о сущности и целях воспитания является важнейшим вопросом педагогики. Только тогда, когда он правильно решен, подчеркивается в работе Н. В. Маслова, можно говорить об эффективных методах и средствах воспитания, правильно «определить тот путь, которым должен идти воспитатель к конечной цели» [7. С. 33]. Следует отметить, что вокруг этих основных педагогических понятий ведутся наиболее горячие дискуссии: они всегда трактовались в зависимости от господствующей идеологии, философских и религиозных представлений, уровня развития педагогической науки и практики. Анализ научной, фило-

софской, психологической литературы показал, что в России педагогическая наука как самостоятельная отрасль знания сложилась в XIX веке: четко обозначены ее предмет, задачи, источники развития; подчеркивалось, что педагогика есть наука и искусство. Как наука она развивает систему идей, имеющих отношение к воспитательному делу, как искусство — применение этих идей на практике. Основоположителем отечественной педагогической науки является великий русский педагог — христианин К. Д. Ушинский (1824–1870).

Выявление сущности воспитания, его целей и задач, закономерностей воспитательного процесса, обозначенных в отечественной педагогике, предполагает раскрытие ее методологических основ. Под методологией науки обычно понимается совокупность идей, которые лежат в основе исследования природных или общественных явлений и которые решающим образом сказываются на теоретической интерпретации этих явлений. Исследование показало, что методологической основой русской педагогики конца XIX — начала XX века является христианская концепция возникновения и развития мира, творения человека по образу и подобию Божию. Отечественная педагогика, по словам К. Д. Ушинского, выросла из православного мировоззрения. Он писал, что современная педагогика исключительно выросла на христианской почве и «для нас нехристианская педагогика есть вещь немыслимая — безголовый урод..., деятельность без цели и без результата впереди» [11. С. 255]. Углубленное развитие идея об основах религиозной

педагогики получила в трудах выдающегося русского философа и религиозного деятеля, педагога, психолога В. В. Зеньковского (1881–1962). В книге «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии», в других работах конца 20-х — начала 30-х гг. XX века был сформулирован замысел «построить основные понятия педагогической системы в свете Православия». Он писал: «Я давно пришел к убеждению, что слабость и некая растерянность современной педагогической мысли связаны с ее подчиненностью принципам натурализма, тогда как надлежащее свое осмысление педагогическое творчество может найти лишь на почве религии, в частности — в системе христианской антропологии» [3. С. 206].

Основы христианской антропологии, христианского учения о человеке были намечены и развиты отцами Церкви; они исходили из библейской антропологии, из новозаветного учения о человеке. В основе христианской антропологии лежит учение об образе Божием в человеке: это ее центральная и основная идея. Православное сознание, согласно В. В. Зеньковскому, исходит по существу в понимании человека из глубокого чувства его ценности. Он писал: «Это безграничная вера в человека, что чувство, что ничто не может окончательно зачеркнуть образ Божий в человеке, это твердое исповедание того, что никому никогда не растратить этого сокровища, которое заключил Господь в душу нашу, — это есть та самая надежда, о которой написал свои замечательные слова ап. Павел, что она «есть для души как бы якорь безопасный и крепкий и входит

во внутреннейшее за завесу (Евр. 6, 19). Вера в человека поистине входит внутрь человека, за ту завесу, которая соткана его тьмой и грехом, и там она видит нерастратенные силы, данные Богом каждому, — и от этого видения питается и живет и любовь к человеку, и светлый взгляд на него» [3. С. 207]. Для В. В. Зеньковского педагогика — боговдохновенное искусство. Резко критикуя «просвещенство» и секуляризм, В. В. Зеньковский в то же время соглашается с тем, что секуляризация в целом и зарождение светских начал в педагогике исторически сыграли положительную роль в педагогике. Анализируя советскую педагогику, ученый отмечал ее философскую противоречивость, утопизм и прагматизм, монодиалогизм, который превращает ее в разновидность своеобразной «религиозной» ортодоксии [9. С. 29]. Тот «внутренний тупик, в котором находится современная педагогика», создается тем, что религиозная природа педагогического вдохновения не вмещается в систему философских идей нашего времени. «Необходимо вернуться к христианской антропологии, — отмечает В. В. Зеньковский, — чтобы в свете ее основных понятий осмыслить содержание педагогического опыта, накопленные за долгие годы творческих исканий» [3. С. 237]. При этом речь идет о том, чтобы раскрыть внутреннюю связь подлинных и серьезных достижений современной педагогической мысли с тем глубоким пониманием человека, которое развивает христианство [4. С. 222]. Таким образом, русская педагогика является в контексте ее методологических основ православной педагогикой.

Анализ работ современных религиозных мыслителей показал, что проблемы основ православной педагогики занимают в их работах одно из ведущих мест. Так, протоиерей Евгений Шестун определяет православную педагогику как педагогику воцерковленную и педагогику воцерковления [13. С. 26]. В фундаментальных трудах, многочисленных проповедях, письмах, статьях схиархимандрита Иоанна (Маслова) раскрывается сущность учения о спасении как теоретической основы православной педагогики. Тезаурус православного учения о спасении, который представлен в «Симфонии» отца Иоанна (Маслова), формирует понятийный ряд православной педагогики и является методологической основой ее категории и понятий [7. С. 101].

В свете вышеизложенного представляется возможным раскрыть сущность понятия «воспитание» в контексте основных идей православной педагогики.

Православная педагогика связывает воспитание, согласно учению схиархимандрита Иоанна (Маслова), с усвоением детьми Божественных истин, с формированием у них «страха Божия» (то есть высокого благоговейного чувства), избавление от греха, с правильной христианской жизнью родителей и воспитателей и необходимости призывания в этом процессе помощи Божьей [6. С. 12; 186—193]. При этом учение о спасении направляет педагогический процесс на формирование добродетелей, главными из которых является вера, надежда, любовь, милосердие.

В работе протоиерея Евгения Шестуна сущность понятия «вос-

питание» раскрывается в контексте христианских догматов, святоотеческого опыта и православного мирозерцания, а также с учетом того, что православная педагогика рассматривает бытие человека в категориях «вечности» и «бессмертия», признает реальность духовной основы человека и реальность духовного мира как мира духов, в том числе и духов демонических. В русле этих идей воспитание понимается как спасение. «Только в такой постановке, — пишет протоиерей Евгений Шестун, — воспитание приобретает свой смысл как подготовка к жизни и вечности уже здесь, на земле» [13. С. 28]. Воспитание определяется и как процесс воцерковления личности: воцерковление личности приводит к ее спасению. Воцерковить — это значит «охватить светом веры весь круг понятий и практической жизни человека», научить не только жить по-христиански, обрести полностью бытия в мире материальном и мире духовном; не исправлять и формировать, а освящать и преобразовывать личность в Духе Истины и Любви» [13. С. 28—29]. В рамках спасения развитие реализуется в формах служения и жертвенности.

Архиепископ Евсевий (Орлинский) в работе «Энциклопедия воспитания маленького христианина» в контексте христианского мировоззрения о назначении человека и его настоящем состоянии рассматривает воспитание как «приведение человека к тому, чем он должен быть согласно своему предназначению. Человек сотворен по образу Божию, и его назначение состоит в том, чтобы в продолжение настоящей жизни искал он всегда большего

уподобления Богу через подражание Его Божественным совершенствам, а в будущей — навеки соединился с Ним как Источником жизни и блаженства» [1. С. 14].

В соответствии с этой целью воспитание рассматривается в широком и узком смысле этого слова. К воспитанию в широком смысле относится все то, «посредством чего или пробуждаются еще дремлющие способности, или направляются согласно с целью уже возбужденные силы, а прежде принявшие ошибочное направление — исправляются. Сюда относятся различные обстоятельства жизни, скорби и горести и вообще вся жизнь человека». Но в узком смысле под воспитанием понимается «намеренное влияние на образование способностей и облагораживание души воспитанника, чтобы он достиг такого нравственного состояния, когда можно без постороннего руководства совершенствоваться в соответствии со своим временным и вечным назначением» [1. С. 17]. В приведенном определении сущности воспитания можно выделить в качестве позитивного аспекта — ориентация воспитанника на самосовершенствование, продолжение своего дальнейшего образования, «которое в этой жизни никогда не должно прекращаться». Таким образом, в контексте ведущих идей православной педагогики, воспитание можно определить как целенаправленный, организованный, контролируемый процесс, способствующий спасению и воцерковлению личности, возбуждению и направлению внутренних сил воспитанника, достижению им такого нравственного состояния, когда он может совершенствоваться без пос-

тороннего руководства в соответствии со своим временным и вечным назначением.

Особенностью процесса воспитания является то, что им занимаются не только профессионалы (педагоги), но и родители, представители Церкви.

Рассмотрение сущности воспитания в контексте идей православной педагогики тесно связано с раскрытием содержания его целей. «Нельзя воспитывать, не сознавая цели воспитания», — писал В. В. Зеньковский [5. С. 40]. В рассмотрении цели воспитания, ее сущности и содержательного аспекта необходимо знать, что в христианстве, согласно протопресвитеру Василию Зеньковскому, всегда действует два момента: 1) христианство есть учение об этой жизни и 2) христианство есть учение о вечной жизни. Самой важной проблемой в христианстве является проблема спасения, возникающая еще в этой жизни. Христианство есть откровение, которое дано человеку свыше. Не для того, чтобы «как-нибудь перебиться эту жизнь», но и для того, чтобы с любовью несли свой жизненный крест. Христианство есть благословение этой жизни. Оно явилось как изменение этой жизни, хотя и стоит нам небывалого труда. Сочетание этих двух моментов вовсе не трудно, однако они и ранее и особенно сейчас либо вступают в соревнование друг с другом, либо развиваются обособленно друг от друга. В соответствии с таким пониманием христианства целью воспитания в православной педагогике является подготовка ребенка к вечной жизни, «к жизни в вечности, в Боге и с Богом, чтобы земные дни не пропали даром и чтобы смерть не была

духовной катастрофой» [5. С. 40]. В этом одна сторона воспитания; не менее важной является и вторая сторона — подготовка к этой жизни, так как эта жизнь дает возможность не только приобрести жизнь вечную, но дает возможность и потерять ее. «Как будет пройдена эта жизнь — так она отзовется и в вечной жизни, мы живем так, что эта жизнь является только ступенью в вечность» [5. С. 40]. Таким образом, обе цели (воспитание для вечной жизни и воспитание для земной жизни) должны правильно сочетаться и образовывать единую, целостную цель воспитания. Архиепископ Евсевий (Орлинский) пишет, что «воспитание для земли и воспитание для неба нераздельны между собой» [1. С. 18]. Чтобы воспитание соответствовало своей двуединой цели и приводило детей к их главному назначению, оно должно совершаться в духе христианского благочестия, быть проникнуто его «животворящим дыханием». «Только христианское благочестие соединяет нас как с Богом, так и с нашими братьями, и плоды Его: *любовь, радость, мир, долготерпение, благость, милосердие, вера, кротость, воздержание* (Гал. 5, 22—23) [1. С. 13]. Цель воспитания личности в свете православного педагогического мышления неотделима от цели жизни православного человека и пути ее достижения. Цель жизни православного человека состоит в его духовном единении с Богом через воцерковление своей жизни, т. е. одухотворение. Теснейшего единения с Богом можно достигнуть только посредством совершенной любви к Господу Богу и ближним. В непрестанном возраста-

нии в этой любви и состоит назначение нашей земной жизни.

Исходя из цели, в качестве ведущих задач православного воспитания являются воспитание духовной стороны человека, помощь в становлении добродетелей, пробуждение и развитие способностей, передача душеполезного опыта, сохранение церковных традиций в семье, на приходе, в школе.

Таким образом, сущность воспитания в контексте основополагающих идей православной педагогики понимается как спасение и как процесс воцерковления личности; оно необходимо для того, чтобы каждый человек мог достигнуть доступного ему совершенства, высшей христианской нравственности, обрести полноту бытия в мире материальном и мире духовном, освящения и преображения личности в Духе Истины и Любви.

Актуальность проблемы воспитания детей в контексте православного педагогического мышления. Важность и необходимость воспитания детей глубоко обосновывается в православной педагогике. Архиепископ Евсевий (Орлинский) отмечает, что есть воспитатели, которые в ребенке не хотят видеть ничего, кроме ростков добродетели. «Но против них говорят ясные изречения Божественного Откровения, так что их можно обличить в недостаточно основательном познании человека», — пишет архиепископ Евсевий (Орлинский). У многих детей уже с ранних лет обнаруживается не только слабость и легкомыслие, но и беспорядочное желание удовольствий, склонность к тщеславию, зависти, к жестокости, к

наглому своеволию, воровству и другие плохие проявления, которые как ростки пороков, быстро размножаются, если этому не будет постоянного и твердого противодействия. «Каким бы хорошим ни казался ребенок по природным свойствам, — пишет архиепископ Евсевий, — горе ему, если он не получит правильного воспитания и будет предоставлен только своим, постепенно раскрывающимся склонностям! Худые плоды скоро избалуют худое дерево» [1. С. 19]. О необходимости начинать духовно-нравственное воспитание детей с самого раннего возраста говорит и знаменитый представитель Антиохийской школы святитель Иоанн Златоуст (347–407). Дитя с первых дней своей жизни склоняется к добру или злу, — замечал он. Поэтому с самого начала надо предохранять детей от дурного и направлять к лучшему. Чрезвычайно важная роль в воспитании детей принадлежит родителям, родным ребенка, воспитателям, педагогам.

Роль педагога в воспитании детей. Цель и задачи педагога в деле христианского воспитания. В православной педагогической мысли сложился свой взгляд на роль педагога в деле воспитания личности ребенка. Он связан с определенными догматами христианской веры. Знаменитый церковный писатель конца II — начала III вв. Климент Александрийский (? — до 217) в своей книге «Педагог» истинным Педагогом называл Господа нашего Иисуса Христа, поскольку именно Он совершает личное попечение о любом человеке и лично ведет его к спасению. Представляя Иисуса Христа общечеловеческим Педагогом,

Климент подразумевает под воспитываемыми всех людей. «Дети — это мы, и притом без различия пола, возраста и состояния. Называемся же мы детьми потому, что детское состояние, изображаемое Писанием за его невинность и нравственную чистоту идеальным состоянием, должно служить предметом наших стремлений. У всех у нас один Учитель — Христос» [Цит. по: 7] Главная цель воспитания, указанная Педагогом-Христом, по мнению Климента Александрийского, — это нравственное усовершенствование человека и вечное спасение. С этой точки зрения, «если говорить об истинном воспитании, то сами мы можем только сажать и поливать, а взращивает один Бог (1 Кор. 3, 6)» [1. С. 19]; воспитывать может только Святая Любовь, но взращивает один Бог. Святитель Феофан Затворник (1815–1894), великий учитель русской Православной Церкви, верный продолжатель святоотеческой традиции писал: «Вдунул Бог дыхание жизни, и стал человек по образу Божию. То же и в возрождении: дуновением Духа Божия, Который неведомо откуда и как приходит, полагаются начала новой жизни и восстанавливается образ. Это — точка отправления; отсюда начинается труд возведения образа в совершенное подобие. Возрожденный по образу Создавшего Господним Духом преобразуется от славы в славу, но не без нас; наш труд и старание, а созидает и возвращает Бог благодатью Пресвятого Духа, по вере в Господа» [12. С. 484]. Следовательно, воспитатель должен взирать на себя только как на орудие Божественного Духа, через которое Небесный отец при-

влекает детей с самых ранних лет к их высокому назначению. С. Ю. Дивногорцева отмечает, что педагог с точки зрения православной педагогической мысли, — не самостоятельный возделыватель детских душ, а лишь *соработник Бога*; он должен уметь улавливать слова Господа, а его незримые действия расшифровывать [2. С. 17]. Труд учителя направлен на духовно-нравственное становление детей, на открытие в душе ребенка образа Божьего. В православной педагогической мысли призвание учителя рассматривается как православное служение, как духовный дар, а учительское служение как личный подвиг. Учитель не принадлежит себе. Не только свое время, но и все силы, всю энергию, всего себя он посвящает школе [13. С. 528—530].

Учитель имеет большое влияние на личность ребенка. Более всего учитель воспитывает не методами и приемами, а самой своей личностью. Учитель должен помнить и знать, что наши немощи и пороки повторяются в наших учениках. Он должен знать свои достоинства и недостатки, верить в себя и свое призвание. Святитель Феофан Затворник писал: «Воспитатель должен пройти все степени христианского совершенства, чтобы впоследствии в деятельности уметь держать себя, быть способным замечать направления воспитываемых и потом действовать на них с терпением, успешно, сильно, плодотворно. Это должно быть сословие лиц чистейших, богоизбранных и святых. Воспитание из всех святых дел самое святое» [12. С. 527]. В контексте данного положения путь учительства представляет собой путь возрож-

дения своей души. Прот. Е. Шестун пишет, что учитель, приступая к своей деятельности и подготавливаясь к встрече с учениками, должен взращивать в себе чувство благоговения перед человеком как перед носителем образа Божия и обладателем великого сокровища — святости души. Такое знание может появиться у учителя «только тогда, когда он в своей душевной тьме отыщет свет, образ, подобие Божия» [13. С. 532]. Путь возрождения души, согласно утверждению священника-психолога Б. В. Ничипорова, триедин:

— обогащение сознания духовными смыслами («расширение семантического поля») в процессе самопознания;

— покаянное чувство в Боге (не надо путать с обычным раскаянием или сожалением о содеянном);

— восстановление личного благочестия, направление своей жизни в добрую сторону.

Все эти «уровни» взаимодействуют и пересекаются. Учитель должен познать свою собственную внутреннюю жизнь, чтобы оказать действенную помощь ученикам. Самый трудный шаг к себе — покаяние в Боге. Возрождение души, а значит, исправление внутренней и личной жизни идет через смысловое обогащение, которое должно привести к нравственному действию. Именно покаяние и личное благочестие являются собственно и одновременно нравственными актами в Боге и порождают благоговение — особое свойство личности верующего человека.

Благоговение состоит из двух начал: страха и радости. Страх, опасе-

ния, как бы не навредить душе человека, которого доверил тебе Бог и родители, — душе своего ученика. Ведь он имеет свой путь в жизни. Поэтому сначала «не навреди», а потом «помоги». И второе — радость от того, что между людьми происходит встреча [8. С. 32–33].

Таким образом, влияние учителя на ученика определяется прежде всего его личностью, примером его собственной жизни. В духовном воспитании истинным учителем является тот, кто имеет мужество признавать свою немощь. Верующий человек всегда на пути к Богу. Он постоянно работает над собой, и его образ жизни является поучительным для воспитанников.

Главная цель и задача педагога в деле христианского воспитания — помочь ребенку узнать Бога, а не только узнать о Боге. Основным направлением деятельности православного педагога является поддержка ребенка в его стремлении к общению с Богом.

Нравственные качества учителя. Существенные характеристики данных качеств обусловлены тем, что стремление к полному совершенству составляет высокий нравственный долг человека, особенно того, как отмечает прот. Е. Шестун, «кто взял на себя нелегкий крест учительского служения. Желаящим понести его важно уразуметь и усвоить идеальный образ учителя в самом высоком и истинном его значении» [13. С. 533]. Как отмечалось выше, Климент Александрийский в своем сочинении «Педагог» изображает Иисуса Христа как совершеннейшего Педагога и идеал воспитателя. Климент указывает на действия Христа как на величайший пример

для воспитания. Христос-Педагог, — отмечает он, — при воспитании прибегает к увещаниям, порицаниям, благодеяниям. Так должен поступать и воспитатель. Христос-Педагог воспитывает людей не одним учением Своим, а главным образом примером собственной жизни. То же требуется от христианских воспитателей. В отношении к людям Педагог-Христос руководится безграничной любовью. Тем же чувством должны руководствоваться и христианские воспитатели. Он спасает грешников благодатью, и воспитатели должны вести дело под сенью Церкви и ее благодатных даров. В деле воспитания Христос-Педагог всегда принимает во внимание нужды воспитываемых, об этом же должны заботиться и все воспитатели. Одним словом, Христос-Учитель есть совершеннейший Педагог, Которому во всем должны подражать христианские воспитатели [7. С. 118; 120]. Таковы главнейшие педагогические наставления, изложенные св. Климентом в его рассуждении «Педагог».

Высочайший образец педагогической деятельности видит и Святитель Иоанн Златоуст (347–407) в примере Иисуса Христа, Который снизошел к человеку именно для того, чтобы возвести его к Себе.

С точки зрения православной педагогической мысли, человек, претендующий на роль воспитателя, должен обладать следующими нравственными качествами.

Истинной религиозностью, которая исповедуется не только умом и словом, но сердцем и жизнью и которая пронизывает все чувства, намерения и дела педагога, освящает все

его внутренние помышления. Такая религиозность полна любви, она исходит от сердца и коренится в глубине верующей души. Такая религиозность сообщает педагогу спокойствие и простоту, привлекает неиспорченные сердца и неотразимо влияет на детей. Основопологающей чертой характера педагога должно быть истинное лицемерное благочестие, стойкость в православной вере, что находит отражение и в его внешности, и в образе жизни. Религиозно настроенный учитель благочестив, рассудителен, смиренномудр, кроток, воздержлив, во всем представляя собой образец благих дел. Такой учитель внесет в школу дух церковности, будет смотреть на свое дело как служению Богу (1 Кор. 3, 9) и совершать его благоговейно. Религиозная настроенность учителя является живой воспитательной силой; отсюда само собой проистекает сердечная любовь к детям, терпение к их слабостям, нежность, сознание степени своей ответственности.

Любовью к детям, потому что она порождает доверие, что так необходимо в воспитании детей. Святитель Феофан Затворник утверждал, что «руководитель в воспитании детей — любовь»; по мнению архиепископа Фаддея (Успенского), — нет учителя без любви к детям. Любовь к детям должна определять все слова и поступки воспитателя. Только у любящего воспитателя воспитательное влияние будет сильным и плодотворным, а вследствие этого будут взаимная любовь и доверие учеников к учителю и свободное, без принуждения, послушание ему со стороны детей. При этом не следует смешивать истин-

ную любовь со слабостью. Святитель Феофан Затворник писал: «Но должно, чтоб сия любовь была истинная, трезвенная, разумом управляемая, а не пристрастная и поблажливая. Последняя слишком много жалеет, извиняет и снисходит. Благоразумная снисходительность должна быть; но поелику она граничит с поблажкой, то строго должно смотреть за нею. Лучше несколько передать на строгость, нежели на поблажку, ибо она день ото дня больше и больше оставляет неискорененного зла и дает расти опасности, а та отсекает однажды навсегда или по крайней мере надолго» [12. С. 523]. Здравая любовь имеет своей целью благо ребенка. Поэтому она должна предохранять ребенка от ошибок и всего дурного, решительно принимать меры против того зла, которое ему грозит. Такая любовь должна быть справедливой в отношении похвалы и порицания, награды и наказания; она должна укреплять лишь то, что возвышенно, совершенно, ведет к духовной высоте.

Любовью к своему Отечеству и народу. По самой идее своего призвания учитель школы есть верный сын Отечества, сын своего народа, а значит он должен ценить его, понимать духовные свойства, задачи и потребности народа, должен быть проникнут любовью к Отечеству. Нельзя воспитывать в других патриотов, если сам этого чувства не имеешь.

Добросовестностью в исполнении своих обязанностей. Добросовестность составляет высокое нравственное качество учителя, определяющим образом влияющее на его отношение к своим обязанностям,

к детям, к своему поведению и т. п. Добросовестный человек будет трудиться не для вида, не для чести и не из чувства страха, а по любви и совести. Добросовестный человек постоянно следит за собою, за своим языком, сердцем и образом жизни, заботится об исправлении своих недостатков; в каждом своем слове и действии он дает себе ответ и не допустит ничего в школе, противного здоровому воспитанию.

Терпеливостью, что предполагает большое самообладание и навык в обращении с детьми; эти качества приобретаются трудом, личным опытом, а также самонаблюдением. Приобретению терпения помогает учителю привычка. Недостаток терпения объясняется иногда по причине молодости учителя или свойством характера, склонного к преувеличению. Такие учителя иногда «оскорбляются» неуместными действиями учеников. Однако ученик не может оскорбить учителя, так как последнее предполагает равноправность. Ученик может совершить только невежливый поступок. Поэтому безнравственным и недостойным будет поведение учителя, если он, забывая свое положение, будет мстить ученику.

Твердостью характера, справедливостью, искренней приветливостью. Твердость характера способствует выработке определенных целей и правил в жизни, умению согласовывать с ними свои слова, мысли, поступки. Слабохарактерность или бесхарактерность в воспитателе хуже всего в деле воспитания: педагог в этом случае не сможет воспитать дисциплину в детях. Характер дает человеку

устойчивость, последовательность в действиях и нравственную силу, что положительно отражается на дисциплине в школе.

Учитель должен быть справедливым, поскольку всякое пристрастие тяжело отзываться на учениках.

Хороший учитель должен быть ласковым и приветливым: эти качества привлекают детей, в отличие от чрезмерной суровости, угрюмости, крика и брани. Но ласковость должна быть искренней и исходить от доброго любящего сердца. Живость и энергия учителя сообщаются, как правило, ученикам и дают им бодрое и радостное настроение. Эти качества обнаруживаются в речах, в умении заинтересовывать всех учеников, привлечь их к общей работе.

В одежде всего приличнее для учителя опрятность и простота.

Главное же в наставнике, как отмечает святитель Феофан Затворник, — это *«благочестие искренне, неподдельное, и при нем Православие... У неправославного дух не тот; сим духом и он весь пропитан, и все его знания. Он успеет передать его, хотя бы учил только языку»* [12. С. 525].

Не менее важным в деле воспитания детей и его результатов являются не только нравственные качества личности воспитателя, но и то, как относятся сами дети к своим наставникам. По этому поводу святитель Феофан Затворник писал следующее: «Ко всем сим наместникам родителей дети должны иметь *любовь*: иначе ничто не привьется; *уважение*: иначе привитое будет чужим, в презрении, как нарост, который скоро сбросят, и беда, если это касается религии; *благодарность*,

святой плод чувства блага от воспитания; во всякое время *покорность* и терпеливое сношение их строгостей и старание предотвратить их» [12. С. 526].

Таким образом, призывание к христианскому воспитанию — это особая задача, особая ответственность, исполнение особой харизмы Православия. Основными требованиями к преподавателю, который занимается право-

славным образованием и воспитанием, являются следующие: обладать опытом участия в церковной жизни; находить общий язык с детьми; обладать необходимыми способностями для совершенствования и развития в качестве педагога. «Учитель возрастает как личность, если по-настоящему любит детей». От того, как педагог относится к своим воспитанникам, напрямую зависит его собственное спасение.

Список литературы

1. Евсевий (архиепископ) (Орлинский). Энциклопедия воспитания маленького христианина / архиепископ Евсевий (Орлинский). — М. : Приход храма Святого Духа сошествия, 2007. — 368 с.
2. Дивногорцева, С. Ю. Теоретическая педагогика / С. Ю. Дивногорцева. — М. : ПСГУ, 2004. — 193 с.
3. Зеньковский, В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский // Зеньковский В. В. Педагогические сочинения / сост. Е. Г. Осовский, О. Е. Осовский. — Саранск : Красный Октябрь, 2002. — С. 206—294.
4. Зеньковский, В. В. Основы религиозной педагогики / В. В. Зеньковский // Зеньковский В. В. Педагогические сочинения / сост. Е. Г. Осовский, О. Е. Осовский. — Саранск : Красный Октябрь, 2002. — С. 295—340.
5. Зеньковский, В. В. (протопресвитер). Педагогика / В. В. Зеньковский. — Православный Свято-Тихоновский Богословский Институт, 1996. — 154 с.
6. Иоанн (Маслов), схиархимандрит. Симфония по творениям святителя Тихона Задонского / схиархимандрит Иоанн (Маслов). — М. : Православный Свято-Тихоновский Богословский Институт, 1996. — 1040 с.
7. Маслов, Н. В. Православное воспитание как основа русской педагогики (потру-
8. славным образованием и воспитанием, являются следующие: обладать опытом участия в церковной жизни; находить общий язык с детьми; обладать необходимыми способностями для совершенствования и развития в качестве педагога. «Учитель возрастает как личность, если по-настоящему любит детей». От того, как педагог относится к своим воспитанникам, напрямую зависит его собственное спасение.
9. дам схиархимандрита Иоанна (Малова) / Н. В. Маслов. — М. : Самшитиздат, 2006. — 544 с.
10. 8. Ничипоров, Б. В. Введение в христианскую психологию: Размышления священника-психолога / Б. В. Ничипоров. — М.: Школа-Пресс, 1994. — 192 с.
11. 9. Осовский, Е. Г. «Заглядывая в глубины детской души...» // Зеньковский В. В. Педагогические сочинения / сост. Е. Г. Осовский, О. Е. Осовский. — Саранск : Красный Октябрь, 2002. — С. 5—30.
12. 10. Сластенин, В. А. Учитель / В. А. Сластенин // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. — Т. 2. — М. : Большая Российская энциклопедия, 1999. — 512 с.
13. 11. К. Д. Ушинский как педагог-христианин // Воспитание здорового ребенка. Хрестоматия в двух частях / сост. В. В. Ильющенков, Т. А. Береснева. — М. : Паломник, 2007. — 270 с.
14. 12. Феофан Затворник, святитель. Православие и наука. Руководственная книга изречений и поучений / сост. Игумен Феофан (Крючков) / св. Феофан Затворник. — М. : Даниловский благовестник, 2009. — 675 с.
15. 13. Шестун, Е. (протоиерей). Православная педагогика / прот. Е. Шестун. — М. : Про-Пресс, 2001. — 576 с.

История ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

А. К. Савина

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ И ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛЬШЕ (XI – начало XX вв.)



УДК 37.01

ББК 74.03(4П)

В статье рассматривается история становления образования в Польше с XI до начала XX века, выделяются особенности развития образования на различных исторических этапах, борьба польских деятелей образования за сохранение национальной системы образования.

Ключевые слова: пиаристские школы, Эдукационная комиссия, университет, иезуитская школа, реформаторская деятельность, идеология позитивизма, национальная школа, Реформация, народная школа, школьные реформы, старопольская культура.

A. K. Savina

NATIONAL TRADITIONS AND HISTORICAL PEDULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN POLAND (from 11th to early 20th Centuries)

The article discusses the history of the formation of education in Poland, with the beginning of XI-XX century, stand out features of the development of education at different stages of history, the struggle of Polish workers education for the preservation of the national education system.

Key words: piaristskie school, Edukatsionnaya Commission, the University, the Jesuit school, reform efforts, the ideology of positivism, national school, the Reformation, the public school, school reform, old Polish culture.

История Польши, государства, образованного в конце первого тысячелетия западнославянскими племенами, полна драматических событий: войны, захваты, разделы и многовековая борьба за национальную независимость и сохранение своей культуры. В разные исторические эпохи огромную роль в борьбе за независимость, сохранение единства государства, его культуры, языка и традиций в деле патриотического воспитания молодежи играло просвещение народа. Формирование культуры в целом и образования в частности происходило в Польше под сильным влиянием католической церкви, роль которой на протяжении всей истории страны не была однозначна.

С принятием Польшей христианства (966) она была включена в сферу влияния латинской, католической культуры. Проникновение последней на польские земли происходило медленно, встречая резкое сопротивление населения, приверженного языческой культуре, что, естественно, мешало усилению связей польского государства с главными центрами западной цивилизации.

Первые признаки образовательной системы в Польше обнаруживаются в конце XI столетия, хотя основные меры по ее созданию были предприняты после IV Вселенского Латеранского собора (1215), в соответствии с решениями которого в Польше была установлена система средневекового церковного католического образования, соответствующего структуре образования на Западе. В ее состав входили кафедральные и монастырские школы, предназначавшиеся главным образом для будущих священнослужителей и монахов, а также приходские школы, которые посещала светская молодежь. Первые школы та-

кого типа появились в Кракове (1090), Познани (1153), Плоцке (1206), Влоцлавке (1207) и Вроцлаве (1212). К концу XIII столетия в Польше действовали уже 13 кафедральных и 14 монастырских школ [9. С. 11].

В средневековой польской школе обучение осуществлялось на латинском языке. Значение латыни было обусловлено той ролью, которую она выполняла в церкви и государстве, — это был язык международного общения и язык науки, прежде всего богословия и философии.

С усилением политической, экономической и административной власти в Польше на рубеже XIII и XIV столетий, укреплением ее позиций в Европе возникла необходимость создания научного центра для подготовки аппарата государственной власти и формирования самосознания нации, соответствующего месту, занимаемому Польшей в Европе. Объединенная польская монархия уже не являлась политической и культурной периферией, а была тесно связана с международной политической и культурной жизнью. Отсутствие в стране университета затрудняло подготовку учителей, кадров, необходимых для развивающегося государства, замедляло процесс христианизации языческих территорий, граничащих с Польшей, мешало расширению международных связей.

Идеология университета и его общая концепция были согласованы с папой римским Урбаном V, который в Булле от 1363 г. одобрил строительство в Кракове университета (*Studium Generale*) с тремя факультетами — права, медицины и свободных искусств. Король Польши Казимир Великий Учредительным актом 1364 г. придал университету самостоятельность, статус научного центра, способствующе-

го достижению определенных государственных целей, и предоставил ему широкие привилегии.

К концу эпохи средневековья Польша достигла заметных успехов в области образования. На фундаменте, созданном польской средневековой культурой в XV и XVI столетиях, началось быстрое развитие гуманистической культуры. Эпоха Возрождения, охватившая своим влиянием все области жизни человека — искусство и литературу, науку и просвещение, экономику и общественную сферу, началась в Польше на рубеже XIV и XV вв. с появления в интеллектуальной жизни и культуре новых тенденций, тесно связанных с преобразованиями в экономике и общественно-политических отношениях страны. Период господства династии Ягайло (1386—1572), одной из самых могущественных в Европе того времени, привел Польшу к политическому, экономическому и культурному процветанию. Страна, расположенная между Западом и Востоком, была центром пересечения многих культур. Она проявляла терпимость к традициям других народов и была открыта Европе. Расцвет Возрождения в Польше приходится на конец XV—XVI столетия. Этот период называют «золотым веком польской культуры». Государство династии Ягайло стало одним из сильных звеньев гуманистической культуры Европы. В это время развиваются крупные города — центры торговли и ремесел (Краков, Гданьск, Люблин, позже — Варшава). С развитием богатых поместий, усилением барщины и зависимости крестьян от дворянства укрепляется экономическое и политическое положение этого сословия, что дало ему основание считать себя выразителем интересов всего народа и привело во второй по-

ловине XV в. к изменению названия государства. Новое название — Речь Посполита шляхетская (от латинского слова *res publica*), просуществовавшее вплоть до третьего раздела (1795), отражало суверенное отношение народа (т. е. шляхты, считавшей себя выразителем его интересов) к государству.

Политическому укреплению позиции польского дворянства способствовала получаемая им, начиная с XVI столетия, так называемая золотая свобода (*aur colibertas*), под которой подразумевалась совокупность привилегий и дворянских свобод: *neminem captivabimus* (с лат.: никого не лишим свободы без суда — иммунитет неприкосновенности), *liberum veto* (формальное равенство прав в рамках дворянского сословия) и др. На этот же период приходится расцвет искусства, литературы и науки. С внедрением изобретения Иоганна Гутенберга (1450) в Польше началось развитие полиграфии, быстрое распространение польского печатного слова, значительное расширение круга образованных людей и ученых, модернизация школьного и университетского образования. Благодаря развитию приходских школ в середине XVI столетия около $\frac{1}{4}$ мужского населения Польши умело читать, писать и считать. В этот период активизировалась деятельность сельских приходских школ, которые открывали сельской молодежи возможность приобретения элементарных знаний, особенно основ латыни, являющихся важнейшим условием продолжения обучения [29. С. 30].

Конец XV в. отмечен расцветом научной и учебной деятельности Краковского университета. Дополнение трех существовавших факультетов богословским поставило университет в один ряд с Сорбонной, Пражским

университетом, а также университетами в Болонье и Падуе. Он был открыт для изучения античной культуры и для исследований в области точных наук и прежде всего математики и астрономии. Широкой известности университета способствовали тесные связи с культурой и религиозной жизнью Запада, а также высокий уровень профессорско-преподавательского состава. О популярности университета свидетельствует количество студентов, обучавшихся в нем. В течение XV столетия в университете обучались 18338 студентов, из них около 40 % составляли студенты из Германии, Чехии, Венгрии, Швеции и Швейцарии. В числе известных воспитанников университета был Н. Коперник, изучавший математику у известного польского ученого Войцеха Брудзевского [1. С. 18].

Гуманистическая культура, для развития которой в Польше имелись благоприятные условия, проникала в страну из всей Европы, но, прежде всего, из Италии. Краковский университет, став центром гуманистической мысли, привлекал многих гуманистов других стран. Они развивали в обществе интерес к античной культуре и распространяли прогрессивные идеи Запада. Особую роль в переносе гуманистической идеологии сыграл итальянский гуманист Филиппо (Filip Buonasso), называемый Kallimachus (1437–1496), который способствовал обогатлению интеллектуальной жизни Кракова с итальянской гуманистической культурой.

Начавшаяся религиозная реформация в XVI в. вызывала яростное сопротивление консервативных богословов, защищавших схоластику. Отношение католической церкви к гуманистическому течению, рассматриваемому как отступничество от религи-

озной ортодоксии, сказалось, прежде всего, на деятельности Краковского университета, который, теряя связи с прогрессивными зарубежными научными и культурными центрами, стал превращаться в высшее учебное заведение церковно-схоластического типа.

Объективно складывавшаяся в XVI столетии экономическая и политическая ситуация, а также действия католической церкви по отношению к гуманистической идеологии активизировали поиск путей решения возникших проблем. Оппонент католической церкви Познанский епископ, воспитанник ведущих центров итальянской гуманистической культуры Ян Лютраньский вопреки официальной позиции церкви открыл в 1519 г. в Познани Академию гуманистического типа, доступную для всех социальных слоев польской молодежи. Академия, в задачи которой входила подготовка молодого поколения к общественной жизни, продолжала гуманистические традиции, что нашло отражение в глубоком изучении латинского языка, грамматики, поэтики, риторики и греческого языка, т. е. учебных дисциплин, тесно связанных с либеральной идеологией гуманизма. В Академии также изучались математика и астрономия, элементы права и всеобщей истории.

На восточных рубежах Польши гуманистические идеи в образовании продолжала открывать в 1595 г. Замойская академия, которая получила свое название от инициатора ее создания — канцлера и гетмана Яна Замойского, выпускника гимназии Я. Штурма в Страсбурге, Королевского колледжа и Сорбонны в Париже, выпускника и ректора университета в Падуе, выдающегося гуманиста второй половины XVII в. По словам польского историка Р. Врочиньского,

она была «делом разума и политической совести ее создателя, заведением, готовившим просвещенных граждан Речи Посполитой» [28. С. 123].

Академия наряду с решением научных задач занималась подготовкой молодых дворян к общественной жизни. Молодежь должна была учиться всему, «в чем наши земли больше всего нуждаются». Гражданский характер Академии был подчеркнут в декларации, провозглашенной гетманом в день ее открытия (15 марта 1595 г.): «Будьте любимой моей Отчизне опорой» [14. С. 30]. Программа этой «гражданской школы» была ориентирована на воспитание всесторонне развитого человека (*l'huoto universale*), ренессансную модель которого сформулировал Я. Замоийский следующим образом: отзывчивый на явления науки и жизни, хороший гражданин Речи Посполитой (*vir bonus*), просвещенный и понимающий потребности своей Родины.

В конце XVI столетия появились первые признаки заката «золотого века» польской культуры. С введением после смерти Сигизмунда Августа (1572), последнего из династии Ягайло, принципа выборности королей (*viritum*) существенно усилилось влияние иностранных государств на Польшу и их вмешательство во внутренние дела страны. В результате многолетних разрушительных войн со Швецией (1655—1660) и Турцией (1673—1683), восстания казаков под предводительством Б. Хмельницкого (1648), превратившегося в освободительную борьбу украинского народа, соперничества магнатских группировок, применявших в сейме *liberum veto*, страна стала погружаться в хаос и анархию.

В то время, когда на рубеже XVII и XVIII столетий в европейских стра-

нах совершались огромные изменения в науке, экономике, просвещении (Ф. Бэкон, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Ж. А. Кондорсе и др.), «золотая свобода» привела польскую шляхетскую культуру в состояние деградации, охватившей политическое мышление дворянства, общественные отношения, экономику и просвещение. «От прославленного поэтами эпохи барокко мифа шляхтича-помещика как прямого продолжателя древнегреческих добродетелей не осталось ничего, кроме мании величия, нравственного отупления, вызванного пиршествами и пьянством “панов братьев”, предрассудками, восхвалением дворянских свобод и анархии как основы свободы Речи Посполитой» [28. С. 185]. Дворянская молодежь теряла интерес к обучению за границей и довольствовалась посещением местных школ, управляемых католическими монашескими орденами. Результатом обучения в этих школах был религиозный фанатизм, как приложение к «золотой свободе», отсутствие широких интересов и безразличие к национальным делам. «"Золотая свобода" превратилась в самоуправство вельмож, политическую глупость шляхты, угнетение и нищету крестьян и разорение мещан» [28. С. 102].

В атмосфере усиливающейся религиозности, вызванной желанием покончить с гуманистической традицией, началось развитие иезуитских школ. Приглашенные в Польшу в 1564 г. кардиналом С. Хоузиусом иезуиты, считая себя авангардом воинствующей церкви, не только монополизировали образование, но и стремились подчинить себе политическую власть в стране. Прославляя шляхетские свободы, они способствовали усилению в стране анархии, которая на рубеже XVII и XVIII вв. приобрела угрожающие

размеры. В начале XVII столетия в Польше функционировала 51 иезуитская коллегия с числом учащихся около 20 тыс. человек. К моменту ликвидации ордена, т.е. к 1773 г., число иезуитских коллегий увеличилось до 66. В них преподавали 417 профессоров [2. С. 115].

Иезуитские школы привлекали польское дворянство хорошими условиями обучения, превосходной организацией учебно-воспитательного процесса. В них успешно применялись соревнования, диспуты, реферирование произведений, поощрялось самообразование. Получили распространение специфические для того времени формы воспитательной работы и прежде всего школьный театр, который сосредоточивал свое внимание на трех проблемах: религиозной, школьной и политической. Театр был не только элементом, придающим торжественность школьной жизни, но и важным воспитательным фактором, средством проверки степени овладения молодежью искусством красноречия, знания библейских историй и истории древнего мира, а также средством общественного и гражданского воспитания молодежи [15. С. 58].

Несмотря на достоинства иезуитских школ, проявлявшиеся в применении новаторских методов активизации молодежи, они подвергались резкой критике со стороны прогрессивных представителей польского Просвещения. Известный общественный деятель XVIII столетия Г. Коллонтай усматривал причины политического упадка государства в культивировании иезуитской школой принципов "золотой свободы" и образа жизни дворянства в знак протеста распространявшимся реформаторским идеям [11. С. 33].

В отличие от иезуитов, которые стремились охватить средним образованием исключительно сыновей представителей верхних слоев польского населения, оставляя при этом без какого-либо внимания элементарные школы, утвержденный в 1622 г. папской курией Орден братьев религиозных школ (*Fratres Scholarum Piarum*), известный как орден пиаристов, с 1642 г. приступил в Польше к реализации требований Вселенского Тридентского собора (1545–1547; 1551–1552; 1562–1563) — развития христианского образования среди малоимущего населения. Пиаристы организовали 8-летние коллегии с традиционным для того времени набором учебных дисциплин: чтение, письмо, латынь, риторика, польская и латинская устная речь.

Наряду с коллегиями, находившимися в ведении монашеских орденов, функционировали и светские школы, подчинявшиеся Краковскому университету. Желанием противостоять экспансии иезуитов на пути монополизации образования и открыть доступ в университет молодежи из низших слоев населения была продиктована его деятельность по организации так называемых академических колоний, которые во всех отношениях были тесно связаны с университетом. Через академические колонии университет не только широко воздействовал на просвещение в стране, но и приобретал кадры способных абитуриентов.

Общественную и образовательную функции академических колоний определил один из исследователей этого периода в истории польского образования Л. Гайдукевич. Он писал, что «космополитической программе иезуитских коллегий Академия (т. е. университет) противопоставила школу, которая была более приближена к

реалиям польской действительности и обеспечивала возможность обучения польскому языку, элементам гражданского (история Польши, знание права); реальные науки (математика и география) в программах академических колоний были представлены шире, чем в иезуитских школах» [8. С. 16].

Значительная роль в реорганизации просвещения принадлежала интеллектуальной элите Польши, связанной с лагерем Реформации. Реформация как социальное и религиозное движение разрушила религиозное единство Европы. Протестантское движение в Польше, как и в других европейских странах, разделялось на несколько течений: лютеранство, кальвинизм, арианизм и др., но в отличие от других стран это деление не сопровождалось религиозными войнами.

Развитие некатолических школ, прежде всего протестантских, в городах, связанных с торговыми европейскими центрами, было гарантировано Эдиктом терпимости, изданным королем Сигизмундом Августом в 1556 г. Наиболее богатые представители среднего класса западных и северных земель Польши были заинтересованы в образовании своих сыновей, необходимым для ведения торговли и работы в городской администрации. Протестантские академические гимназии, появившиеся в Польше в середине XVI столетия (Эльблонг — 1535 г., Пиньчов — 1551 г., Гданьск — 1558 г., Торунь — 1568 г.), создавались на идеях Яна Штурма. Это были гуманитарные средние школы, в которых изучались язык, литература, религия, мораль. Учащиеся получали художественное и историческое образование, являвшееся зачастую националистическим. Академичность учебных планов протестантских гимназий,

присутствие в них курсов философии, права и даже медицины превратили их в интеллектуальные центры, достигавшие высоких показателей в учебно-воспитательной работе.

Некоторые представители реформаторского движения в Польше, в частности секта анабаптистов, получившая название «братьев польских», или ариан, в своих требованиях выходили за рамки споров о догмах церкви. Будучи представителями прогрессивной для того времени общественной идеологии, в основе которой лежала неограниченная власть государства, ариане требовали изменения организации общественной жизни. Образцом для подражания становились общественные отношения, передаваемые в свидетельствах евангелистов, и принципы, лежащие в основе жизни первых христианских общин. Выразителем взглядов ариан, которые разделяла некоторая часть польского дворянства, стали школы в Левартове (1580), Ракове (1603), Хмельнике, Иве (Литва), вооружавшие молодежь основами гуманистической культуры. В этих школах обучали латинскому языку, знакомили с произведениями римских и греческих писателей, учили красноречию, готовили молодежь к общественной жизни, к работе в городских учреждениях, в сейме и т. д. Идеологическая связь гимназий с сектой польских ариан предопределяла цели нравственного воспитания, главным принципом которого было воспитание порядочности в повседневной жизни, справедливости в общественной жизни и уважения к правде и имуществу ближних.

В Речи Посполитой, пользуясь Эдиктом терпимости, нашла убежище одна из наиболее преследуемых Габсбургской монархией секта «Моравские братья», сложившаяся

в ходе антифеодального движения и национальной борьбы против немецких феодалов и католической церкви. В 1628 г. вместе с «Моравскими братьями» в Польшу прибыл выдающийся педагог Европы Ян Амос Коменский, который более десяти лет, пользуясь расположением магнатского рода Лещинских, был учителем и руководителем школы в г. Лешно. В польский период его педагогической деятельности, который длился 28 лет (1628–1656), им были написаны главные произведения, в том числе «Великая дидактика» (1632) и «Открытая дверь к языкам» (1631).

Новаторские идеи, изложенные Я. А. Коменским в его педагогических произведениях, оказали значительное влияние на реформирование содержания и методов обучения в польской школе, особенно в XVIII столетии. Однако более широкому внедрению взглядов Коменского во время его пребывания в католической Польше препятствовали его протестантская идеология, а также провозглашаемые им политические взгляды, которые проявились в поддержке шведского короля Карла Густава во время нашествия на Польшу.

Распространявшиеся со второй половины XVI в. протестантские идеи вызвали обеспокоенность католической церкви Польши и усилили ее заинтересованность элементарными школами как орудием борьбы с иноверцами. Епископские синоды, проходившие в течение XVI и XVII вв., рассматривали элементарные школы в качестве средства укрепления католической веры и настаивали на их распространении. Перед этими школами ставились две задачи: религиозно-нравственное воспитание детей и обучение чтению, письму и полез-

ным знаниям. По данным польских историков Ст. Кота, С. Ольчака и Т. Вежбицкого, в краковской епархии в начале XVII столетия при 91,5 % католических приходов функционировали приходские школы [12. С. 15]. В этот же период в варшавском архиепископстве при 92 %, а в Великой Польше при 92,7 % приходов работали приходские школы [26. С. 14].

Приведенные данные дают основание полагать, что Польша в первой половине XVII столетия достигла достаточно высокого уровня распространения элементарного образования. Столь быстрому развитию приходских школ, с одной стороны, способствовало наследие эпохи гуманизма, а с другой — политика католической церкви, которая в период усиления реформаторского движения увидела в школе сильное и эффективное орудие борьбы с «еретиками» и средство укрепления католицизма.

Несмотря на то, что в период господства в Польше в XVII столетии саксонской династии приходится упадок центральной власти и старопольской культуры, усиление вражды между различными магнатско-шляхетскими группировками, угрожающей расчленением Речи Посполитой и утратой ею политической независимости, уже в начале XVIII столетия начали проявляться реформаторские тенденции в области внутренней организации государства, органов законодательной и исполнительной власти. Эти тенденции исходили от просвещенной части польских магнатов, которые предпринимали попытки приостановить усиливающуюся деградацию власти и распространение невежества среди польского дворянства, угрожающее вмешательством соседних государств во внутреннюю жизнь Польши. Им

противостояли реакционные слои магнатства и шляхты, поддерживаемые абсолютистскими режимами России, Пруссии и Австрии.

Заботой о будущем Польши, сохранении ее политической независимости была продиктована деятельность Станислава Конарского (1700—1773), «великого пиариста», реформатора содержания образования, организации и методов обучения в пиаристских школах и создателя по образу лучших высших школ Западной Европы Collegium Nobilium (1740) для подготовки интеллектуальной элиты к выполнению руководящих функций в стране. Новая высшая школа стала центром борьбы с идеологией «золотой свободы», центром противостояния распаду власти и общественной анархии. Воспитательная программа Collegium Nobilium базировалась на двух основных понятиях: «порядочный человек» (*vir honestus*) и «хороший гражданин» (*bonus civis*), которые наполнялись глубоким нравственным содержанием — «борьбой с мнимой внешней добродетелью, проявляющейся во внешнем лоске слоев и форм поведения» [28. С. 130].

Деятельность Ст. Конарского положила начало модернизации всей системы образования в Польше и подготовила почву для реформ Эдукационной комиссии. В конце XVIII столетия образование в Речи Посполитой развивается под влиянием нескольких важнейших факторов, имевших не только узконациональное, но и международное значение. С возведением на польский престол в результате стараний царской дипломатии России короля Станислава Августа Понятовского (1764), фаворита Екатерины II, сторонника глубоких политических, экономических

и социальных реформ, в том числе и образовательных, началось созревание идеи глубокой перестройки образования как способа предотвращения распада государства, интеллектуального и нравственного возрождения шляхты и спасения независимости страны. Разрабатываемые проекты обновления школы свидетельствовали о чрезвычайно сильной в Польше тенденции культурного и национального возрождения, которую поддерживали сторонники и последователи Ст. Конарского и воспитанники Collegium Nobilium.

Попытки С. А. Понятовского укрепить центральную власть путем реформ вызвали недовольство Пруссии и царской России, противодействие со стороны реакционных кругов польского магнатства и шляхты. Политическая ситуация, сложившаяся в Европе в 70-е гг. XVIII столетия, привела в 1773 г. к первому разделу Польши и частичной аннексии польских земель царской Россией, Пруссией и Австрией. Наряду с разделом Польши, последствия которого имели большое значение для ускорения процесса созревания национального самосознания польского народа, огромное влияние на просвещение в стране в конце XVIII столетия оказало решение папы римского Климентия XIV о роспуске ордена иезуитов (1773). Папское Breve не только вызвало острый кризис образования во всех католических странах Европы, но и разрушило сложившуюся в стране систему образования, которая в течение 200 лет находилась в ведении ордена иезуитов.

Задача реформирования образования была возложена на Эдукационную комиссию Польской Короны и Великого Литовского княжества (1773) — государственный орган,

обладавший компетенцией в области распределения финансов, разработки образовательных актов, руководства школами, определения направлений учебной и воспитательной деятельности, повышения квалификации учителей, подготовки учебников и методических разработок. В подчинение Комиссии были переданы не только иезуитские школы, но и все школы Речи Посполитой, «все генеральные академии, гимназии, академические колонии, общественные школы» [28. С. 232].

Эдукационная комиссия, в состав которой вошли видные польские политики и деятели народного образования — А. Замо́йский, И. Пото́цкий, М. Понятовский, И. Массальский, Г. Пирамович, Г. Коллонтай и др., развивала свою деятельность на фоне реформаторских тенденций, существовавших в то время во всей Европе. Однако спецификой социально-политической обстановки, сложившейся к тому времени в Польше, была продиктована ее главная задача — создать систему гражданского воспитания, способную изменить менталитет польской шляхты и сформировать у нее понимание необходимости проведения глубоких политических реформ, важных для спасения государственной независимости страны. «Просвещенная Речь Посполита могла быть делом только просвещенной шляхты», — отмечает польский историк Ю. Геровский [18. С. 49].

Планы реформаторской деятельности Эдукационной комиссии нашли глубокое понимание и широкую поддержку в среде прогрессивно настроенных политических деятелей, просвещенных магнатов и педагогов, которые срочную перестройку школьного образования связывали с сохранением

политического и национального единства страны. Члены комиссии осознавали, что задуманная ими школьная реформа, включающая перестройку всех звеньев системы образования, не имела аналогов в истории не только Польши, но и других стран. Для ее реализации возникла необходимость привлечения образованных педагогов, специалистов по вопросам организации народного образования, подготовки и переподготовки учителей, методов обучения и, прежде всего, авторов современных программ и учебников.

Задача подготовки учебников возлагалась на Общество элементарных книг (1745), члены которого разрабатывали пособия нового поколения, соответствующие требованиям и характеру эпохи Просвещения. Наряду с учебниками Общество разрабатывало инструкции и рекомендации по подготовке учебных программ, что требовало от их авторов огромного педагогического опыта и профессионализма.

Эдукационная комиссия придавала большое значение кодификации всех предписаний, регулирующих структуру школьной системы, учебных программ и обязанностей учителей. Несмотря на жестокое сопротивление реакционных слоев польского дворянства, требовавшего не только ликвидации Эдукационной комиссии, но и возвращения школ иезуитам, в 1783 г. были изданы Акты комиссии по вопросам народного образования, которые неукоснительно соблюдались до конца ее деятельности. В двадцати пяти главах содержались предписания, которые впервые в Польше регулировали деятельность школ всех типов и уровней, в том числе и приходских, с точки зрения их организации и содержания. Много внимания Акты уделяли преподавательским кадрам, внутришколь-

ной жизни, проблеме методов обучения и домашних заданий, вопросам самоуправления учащихся, школьным праздникам и свободному времени молодежи. Особый раздел был посвящен «физическому образованию», которое в совокупности с «моральным образованием» должно было дать обществу «благородного человека, а Родине хорошего гражданина».

Под руководством Г. Коллонтая принципиальной перестройке подверглась Краковская академия, которая была превращена в центр науки и подготовки педагогических кадров. Исключение схоластики из системы преподавания открыло возможности для успешного развития физико-математических наук и медицины, а также их научной базы (ботанического сада, астрономической обсерватории, опытного сельскохозяйственного участка и др.). Акты Эдукационной комиссии закрепили за Краковской академией статус Главной школы Короны, в подчинении которой находились все учебные заведения Речи Посполитой. В начале 80-х гг. XVIII столетия была реформирована и Виленская академия, которая, получив статус Главной школы Великого Литовского княжества, осуществляла контроль над всеми школами, расположенными на восточных территориях Польши [7].

Основное внимание Эдукационная комиссия уделяла перестройке средних школ, так как после ликвидации ордена иезуитов новая организация среднего образования стала для Польши ключевой проблемой. Акты Эдукационной комиссии унифицировали систему среднего образования, в состав которой вошли шести- и семилетние школы, находившиеся в подчинении Краковской и Виленской академий. На основании инструкций и предписаний комиссия

модернизировала прежде всего содержание образования и методы обучения как средства реализации идеи гражданского и нравственного возрождения правящей элиты в Польше.

В основе модернизации содержания образования, направленного на ограничение филологически-риторического профиля школы в пользу практико-ориентированных знаний, лежали две основные экономические идеологии, возникшие во второй половине XVIII столетия. Идеология физиократизма, получившая развитие во Франции, акцентировала личную свободу, свободу деятельности, свободную конкуренцию, личный интерес как главный стимул деятельности в области производства сельскохозяйственных продуктов.

Идеология меркантилизма, зародившаяся в Голландии и Англии, отражала интересы буржуазии в период формирования основ капиталистических производственных отношений. В отличие от физиократов представители этого направления связывали успешность экономического развития страны с развитием промышленности, которая в сравнении с сельским хозяйством производит более дорогие товары и тем самым приносит большую пользу государству. С позиций этих идеологий подверглось модернизации содержание образования по естественнонаучным дисциплинам, математике и физике. Впервые в учебные планы средних школ были включены такие дисциплины, как ботаника, зоология, сельское хозяйство, минералогия, химия, гидравлика, механика, а также элементы медицины и гигиены. Историко-филологические дисциплины, хотя и в несколько ограниченном объеме, занимали соответствующее им место в учебном плане средней школы.

Низшей ступенью системы образования оставались приходские школы, которым придавалось большое значение в прогрессивных социальных и политических программах XVIII столетия. Усиление внимания к образованию детей крестьян было связано с распространением идей физиократизма как доминирующей общественно-экономической доктрины. Члены комиссии, осознавая экономические последствия упадка приходских школ, поставили перед собой задачу их восстановления и организационного укрепления.

Внимание комиссии было сосредоточено на подготовке учебников, соответствующих идеологии эпохи Просвещения. Широкую известность получили в то время работы Г. Пирамовича, особенно его труд «Обязанности учителя», который заслуженно относится к польской классической педагогической литературе [24].

Значение Эдукационной комиссии для развития образования в Польше трудно переоценить. В результате проведенных ею реформ, в условиях нависшей над страной угрозы лишения политической самостоятельности комиссия не только совершила реальный переворот в организации школы, разрушила ее феодальную структуру и превратила в современное учебное заведение, соответствовавшее в то время европейским стандартам, но и принципиально изменила идеологию образования и воспитания. По образному выражению К. Бродзинского, «она была тем якорем, который корабль родины над пропастью удержал». Известный историк литературы и ректор Варшавского университета В. Швейковский писал, что в течение двадцатилетнего функционирования Эдукационной комиссии «возродился

способ мышления поляков. Весь народ очнулся как после летаргического сна, обнаружил нависшую над ним опасность, осознал свои потребности и нашел средства, которые ему разом для спасения подсказал» [27. С. 23].

Успех деятельности комиссии на данном историческом этапе развития Польши был обеспечен рядом факторов, важнейшими из которых являются следующие: во-первых, усиливалась общеевропейская тенденция, развивающаяся под влиянием науки и рациональной философии, к ограничению влияния церкви и монашеских орденов на образование; во-вторых, в основе идей, выдвигаемых комиссией, лежала прогрессивная образовательная традиция подчинения образования государству; в-третьих, успех реформ Эдукационной комиссии был обеспечен поддержкой со стороны польского народа и его убежденностью в исключительной роли просвещения в ситуации борьбы за сохранение идентичности народа и его культуры.

Программы Эдукационной комиссии способствовали реализации политических и социальных реформ в Польше, призванных возродить страну в политическом, экономическом и культурном отношении, укрепить польское государство, повысить его международный статус, приспособить феодальный строй к нуждам зарождающегося капиталистического производства. Экономические и политические программы, выдвигаемые деятелями польского Просвещения, идеологами «Патриотической партии» Ст. Сташницем и Г. Коллонтаем, были одобрены Четырехлетним Сеймом (1788–1792), который поддержал ряд реформ, направленных на укрепление армии, изменение государственного-правового строя и др. Решения

Сейма нашли отражение в основном законе страны — Конституции, принятой 3 мая 1791 г., которая вводила наследственную монархию, укрепляла центральную власть, ликвидировала архаичные институты-конфедерации, либерум вето и др.

Против прогрессивной Конституции выступали предательски настроенные магнаты, боровшиеся за политическое и экономическое лидерство в стране и сохранение существующего статус-кво. По приказу созданной ими так называемой Торговицкой конфедерации войска России и Пруссии на основании Трактата от 1732 г. о праве на вмешательство России, Пруссии и Австрии во внутренние дела Польши оккупировали страну. Реформы Четырехлетнего Сейма были отменены. Собранный в Гродно Сейм (1793) был вынужден утвердить акт о втором разделе Польши между Россией и Пруссией.

Ответом на очередной передел польских этнических земель стало восстание в 1794 г. под руководством Т. Костюшко, выпускника Шляхетской академии. После подавления восстания в 1795 г. был проведен третий раздел Польши между Россией, Пруссией и Австрией, который привел к полной ликвидации польского государства. Прекратилась также деятельность Эдукационной комиссии.

В Польше наступил период 150-летнего жестокого национального гнета. С утратой национальной независимости начался новый этап в развитии польского просвещения, на характер которого самое непосредственное влияние оказывали страны-завоеватели. Атмосфера школьной реформы, господствовавшая в эпоху деятельности Эдукационной комиссии, сформировала мировоззрение вы-

дающихся политиков, ученых и деятелей культуры, таких как С. Потоцкий, Ст. Сташиц и Г. Коллонтай, продолжавших образовательную деятельность на аннексированных территориях. На польских землях, вошедших в состав Российской империи после первого раздела Польши, в основном функционировали иезуитские школы, так как Екатерина II не признавала папского Breve о ликвидации ордена. Молодежь воспитывалась в этих школах в духе преданности царю, а процесс обучения осуществлялся в традиционном для иезуитов стиле. Реформированные Эдукационной комиссией школы, действовавшие на землях, присоединенных к России после второго и третьего разделов Польши, были возвращены иезуитам. Российской школьной администрацией они рассматривались как центры распространения польской культуры, либерализма и даже якобинства, представляющих опасность для деспотической власти. Либеральная политика Александра I (1777–1825), сформировавшаяся под влиянием политической ситуации в Европе, представляла некоторую свободу польским школам. В Виленском округе, во главе которого стоял прогрессивный политик и общественный деятель князь А. Чарторыйский, была создана современная школьная сеть, состоящая из гимназий, всеобщих и приходских школ. Центром научной и культурной жизни с момента его основания (1803) был Виленский университет, который выполнял функции института, курирующего школы всех уровней и направлений.

На польских землях, захваченных Пруссией, велась политика германизации польского народа через обучение на немецком языке и воспитание

беспрекословного повиновения государству. Огромную роль в сохранении польской идентичности и культуры сыграла церковь, которая наряду с религиозной выполняла функцию объединения польского народа. Одной из форм противостояния германизации были польские издания. Среди них важную роль играли буквари и книги, популяризирующие знания из области домашнего и сельского хозяйства, а также охраны здоровья [25].

Наиболее жесткую политику германизации по отношению к польскому народу проводила австрийская монархия, являвшаяся в Европе одной из наиболее отсталых в экономическом и социальном отношениях. Единство многонациональной страны достигалось за счет усиления центральной власти и применения политики абсолютной германизации. Обе эти тенденции нашли отражение в политике, применяемой школьными властями по отношению к польской школе, расположенной на территории Галиции, или Малопольши, (Краков и Львов) и вошедшей в состав монархии в результате разделов Польши. Школьная политика, проводимая Австрией по отношению к польскому населению, была закреплена законом 1805 г., который подчеркивал сословный характер образования, воспитание молодежи в духе лояльного отношения к существовавшему в австрийской монархии укладу общественных отношений как постоянному и неизменному. Вместе с тем принимаемые меры не принесли ожидаемых результатов, несмотря на то, что образование было превращено в орудие усиления абсолютизма и общественно-го консерватизма. Особое сопротивление политика германизации встретила на селе, где народ в силу религиозности и привязанности к традициям не хотел

воспринимать чужие язык и культуру. На Венском конгрессе (1814–1815), завершившем войны коалицией европейских держав с наполеоновской Францией и переделом Европы в интересах держав-победительниц, снова произошел передел территории Польши, и новые границы оставались неизменными до Октябрьской революции 1917 г. в России.

На развитие образования на польских землях, присоединенных к странам-завоевателям в конце XVIII — середине XIX столетия, оказывали влияние не только важные политические события, имевшие место в жизни Европы, но и перспективы экономического развития этих земель. В первой половине XIX столетия на территории Королевства Польского, включенного в состав России после Венского конгресса, формирование системы образования происходило под влиянием тенденций экономического развития Королевства и его потребностей в кадрах. Образовательная политика, проводимая активными участниками Эдукационной комиссии — С. К. Потоцким, потомком известного магнатского рода, воспитанником Collegium Nobilium, сторонником внедрения философии Просвещения и ее гуманитарных общественных идей, и Ст. Сташицем, просвещенным представителем либерального мещанства, автором проектов соединения развития образования с экономическими потребностями страны, была ориентирована на развитие элементарного образования и превращение народной школы в фундамент систем просвещения [16].

Школьный закон 1808 г. определял правовые и организационные основы элементарного образования, в соответствии с которыми все городские дети в возрасте от 6 лет и сельские —

от 8 лет были обязаны до 11–12 лет посещать элементарную школу независимо от вероисповедания. В 1819 г. на территории Королевства Польского уже функционировала 851 элементарная школа, где занимались 21091 учащийся [19. С. 64]. В складывающейся системе образования средние 6-летние школы отражали антилиберальные тенденции. После исключения из учебного плана дисциплин, которые оказывали влияние на развитие самосознания польского народа (конституция и право), акцент был перенесен на традиционное для Польши гуманитарное образование. Промежуточным звеном между элементарной и средней школой стали школы практической ориентации, развитие которых было вызвано быстро развивающейся торговлей и промышленностью. В процессе эволюции они были преобразованы в учебные заведения нового типа — реальные школы. Систему образования в Королевстве возглавлял Варшавский университет, созданный декретом Александра I в 1816 г., а также ряд высших учебных заведений (технических, медицинских и правовых), появление которых было обусловлено быстрым развитием промышленности и спросом на квалифицированные кадры.

Относительно благополучное развитие школы в Королевстве Польском было прервано после подавления польского восстания (ноябрь 1830 г.), которое по времени совпало с регрессом царской школьной политики, проводимой Николаем I на территории Российской империи. В 90-е гг. XIX столетия произошла практически полная ликвидация польских элементарных школ. Царским указом 1851 г. сельские дети были освобождены от посещения школы. В основе царского решения лежала убежденность, что

слишком широкое распространение просвещения среди польского народа может в будущем причинить много хлопот российскому правительству. Итогом такой политики стала ликвидация в период с 1851 по 1861 г. 239 элементарных школ, из них 189 на селе [20. С. 21].

Средняя школа в соответствии с законом 1839 г. становилась доступной исключительно для детей шляхты, чиновников и буржуазии и переходила в подчинение центральной власти в Петербурге. Школьный закон 1851 г. осуществил полную унификацию польской и российской школ: обязательными были единые учебные программы, идентичной была и структура средней школы.

В более благоприятных условиях в 50-е гг. XIX столетия развивалось в Королевстве профессиональное образование, формирование которого происходило под влиянием индустриализации Королевства, все возрастающего спроса на квалифицированные кадры и либерализации образовательной политики по отношению к развитию реальных школ. Совместное обучение в реальных школах детей дворян и выходцев из фольварков способствовало интеграции польского общества и формированию общественного слоя технической интеллигенции, которая уничтожила традиционный барьер между дворянством и дворянством [23].

Развитие образования в Королевстве Польском во второй половине XIX столетия происходило под влиянием ряда объективных факторов — поражения России в Крымской войне (1853–1856), потери международного и внутреннего престижа, назревание революционной ситуации внутри самой империи, которые привели к

смягчению национального гнета и либерализации отношений на территории Королевства как способу предотвращения очередного революционного взрыва среди польского населения.

Внимание прогрессивных общественных и педагогических деятелей того периода было переключено на дискуссии о функциях и задачах отдельных звеньев школьной системы, роли учительства, значении внешкольного воспитания и на другие проблемы. Главным предметом обсуждения стала чрезвычайно актуальная для того времени проблема классицизма и реализма в образовании. Сторонники программ индустриализации Королевства подвергли критике преобладание в гимназиях историко-филологического образования и настаивали на перориентации программ на изучение естественных и физико-математических наук, удовлетворяющих требованиям развивающейся экономики. Итогом дискуссии было принятие компромиссного решения о равноценном изучении блоков учебных дисциплин на том основании, что задача средней школы состоит не в подготовке молодежи к профессии, а в ее всестороннем интеллектуальном и общественно-нравственном воспитании [17. С. 26].

В принятом в 1862 г. Законе о публичном воспитании в Королевстве Польском, реализация которого была возложена на маркграфа А. Велопольского, нашли отражение прогрессивные тенденции в образовательной политике европейских стран. Речь шла о распространении образования, и, прежде всего, на селе, об общедоступности среднего образования, о расширении сети профессиональных школ и восстановлении высших учебных заведений. Закон возвращал польской школе национальный характер,

обеспечивал ей автономию, ликвидировал распоряжения, унифицировавшие систему просвещения в Королевстве и Российской империи, повышал социальный статус сельского учителя.

Закон стал одним из важных этапов в истории польского образования. Он был принят на рубеже двух эпох — шляхетского романтизма и мещанского позитивизма, когда взамен дворянской образовательной идеологии польскому обществу были предложены мещанские программы утилитарного образования.

Реализации прогрессивного закона помешало январское восстание 1863 г., самое массовое и продолжительное из всех освободительных движений польского народа. Подавление восстания вызвало вторую волну репрессий, охватившую все уровни образования. По проекту Н. Милютина, образование на польских землях было подчинено центральной власти в Петербурге, которая направила основное внимание на сельскую школу как главное средство русификации молодежи. Однако слабое развитие сети элементарных школ мешало достижению поставленной цели. Значительная часть сельских детей оставалась за бортом элементарного обучения. В 1870—1880 гг. в Королевстве одна элементарная школа приходилась на 2000 жителей, в Австрии — на 1200, в Пруссии — на 683, а во Франции — на 501 жителя. Неграмотность сельского населения в Королевстве в конце XIX столетия достигла 83 % [19. С. 138]. Платное среднее образование, доступное на основе циркуляра 1887 г. исключительно для детей землевладельцев и зажиточных мещан, находилось и в структурном, и в организационном отношениях в полном соответствии с образованием в Российской империи.

В знак протеста против политики, проводимой царскими властями по отношению к польской средней школе, началось развитие частных средних учебных заведений, где наряду с государственной программой тайно изучались такие запрещенные учебные предметы, как история и география Польши и польская литература [21. С. 60].

Ликвидацией «маразма и невежества» польского крестьянства в 70-е гг. XIX в. занялись наиболее активные представители дворянства — новый социальный слой, образовавшийся после реформы 1864 г., так называемые варшавские позитивисты. Дворянское сословие не могло сохранить прежней общественной доминирующей роли. Многие его представители обращались к занятиям, которые диктовались новыми экономическими условиями (служба по найму, вольные профессии, технические специальности, предпринимательство и др.). Идеологи позитивизма (среди них видные писатели и публицисты) — интеллигентного течения, объективно служившего потребностям капиталистического развития — пропагандировали значение современных естественнонаучных знаний, необходимых для укрепления экономической и общественной позиции мещанства. Они призывали к разрыву со старыми шляхетскими традициями, убеждали оставить мысль о повстанческой борьбе и посвятить все силы экономическому подъему края, развитию промышленности, науки и просвещения. Позитивисты пропагандировали рациональную философию, которая отвергала сословные ограничения, социальные привилегии, пережитки дворянской идеологии, остатки феодальных институтов и «романтическую

философию». В условиях политического гнета и все большего обострения противоречий в польском обществе реализация их программы не имела успеха. И тем не менее под влиянием позитивистов широкие масштабы приобрела деятельность «Общества национального просвещения» (ТОН). В результате его усилий вся территория Королевства Польского была покрыта сетью тайных народных школ, обучавших крестьянских детей грамоте и формировавших чувство национальной принадлежности.

Борьба за польскую школу на землях, присоединенных к России, вступила в заключительную стадию в начале XX столетия. Под влиянием идей революции 1905 г. тайная политическая и просветительская деятельность представителей либеральной и социалистической идеологии способствовала нарастанию напряженности в обществе, которая нашла выход в массовых студенческих и ученических забастовках. Движение сопротивления и борьбы, увенчавшееся такими завоеваниями, как разрешение на организацию частных школ, реализующих собственные программы и удовлетворяющих амбиции молодежи, поддерживалось наиболее прогрессивными представителями польского учительства — Ст. Калиновским, Л. Кшивицким, С. Семполовской, Х. Руднянской, Ю. Гродецким и др.

Система частных школ в начале XX в. получила интенсивное развитие: в 1905 г. количество школ — 535, где обучаются 47242 учащихся; в 1913 г. количество школ — 826, обучающихся — 57890 [19. С. 250]. Однако это не решало проблемы массовой неграмотности польского населения. В 1907 г. в Варшаве среди мужского населения было 41,7 % неграмотных, а среди

женщин — 51,4 %. В Лодзи в это же время неграмотность среди мужчин достигла 55 %, а среди женщин 66 % [6. С. 4]. Ликвидацией неграмотности среди взрослого населения занималась организация «Польская школьная мать», возглавившая все формы школьного и внешкольного образования и воспитания на территории Королевства.

На образовательную политику Пруссии на польских землях после Венского конгресса огромное влияние оказало создание германской империи (1871) и приход к власти первого рейхсканцлера Бисмарка, который незамедлительно приступил к экономической и культурной ассимиляции польского населения. После некоторого послабления политики германизации в 1840-е гг., вызванного революционной обстановкой в Западной Европе, требованиями глубоких реформ, в том числе и в области образования, ликвидации отсталой феодальной общественной структуры, наступил период так называемой культурной борьбы (культуркампф), которая нанесла главный удар по школе. Запрещалось преподавание на польском языке в элементарных и средних школах, обучение письму ограничивалось приобретением учащимися элементарных навыков правописания, чтение — изучением священных текстов. Лишение польского народа основных прав способствовало его объединению и активизации как в культурной, так и в экономической области. Наиболее активно в Германии сопротивлялось крестьянство, которое в проводимой Бисмарком политике усматривало угрозу религии и национальным интересам [13].

Проникновение идей варшавских позитивистов на территорию Пруссии способствовало развитию программ,

ориентированных на распространение прежде всего экономических знаний и трудового воспитания как средства сохранения общества и обеспечения его благополучия. Практической реализацией этих требований занимались сельскохозяйственные и промышленные объединения, деятельность которых была направлена на повышение культуры труда через распространение среди мещанства и крестьян современных знаний, ознакомление с новейшими достижениями техники, образцовыми хозяйствами, организацию выставок и т. д. Труд становился фактором, объединяющим все сословия — шляхту, мещан и крестьян.

Усиление политики германизации активизировало деятельность конспиративных кружков и тайных групп по самообразованию, в рамках которых изучались польский язык, литература и история. Огромную роль в распространении польской культуры сыграло Общество народных чтален (1880), в уставе которого в целях конспирации было записано, что цель Общества — «распространение полезных польских книг, а также организация народных библиотек, религиозные чувства народа воспитывающих и укрепляющих» [3. С. 30].

Основой воспитания и образования на территории Пруссии стало домашнее воспитание, на которое была возложена задача сохранить родной язык и национальные традиции, воспитывать любовь к труду, отвращение к безделью, праздности и анархии. Домашнее воспитание стало тем единственным фактором, который помог детям, обучавшимся в немецких школах, сохранить национальное самосознание. Чувство национальной идентичности вызвало у них отчужденность и враждебность по отношению к немецкой

школе, где с помощью дисциплины, карцера и розог пытались насаждать немецкую культуру. Реакцией на насилие стали школьные забастовки, получившие название «крестового похода», или «польской революции» (*polonische Kindersentzung; polonische Schulrevolte*), которые вызвали широкий резонанс в Европе и привлекли внимание европейских государств к нарушению немцами прав польского народа [10. С. 1].

Развитие польской школы во второй половине XIX в. на территории, присоединенной к Австрии, проходило под влиянием глубоких политических преобразований, причиной которых было поражение Австрии в австро-немецкой войне (1866) и, как следствие этого, усиление центробежных тенденций, вызванных различными национальными группами (венгров, чехов, поляков, словаков и украинцев). Сохранение единства монархии требовало проведения глубоких внутренних реформ, предоставляющих автономию захваченным народам, в том числе и в области образования. В основе школьной автономии лежал Закон о национальном языке преподавания в народных и средних школах (1867), а также устав краевого школьного совета.

Принятию этих значимых решений предшествовала многолетняя борьба, которую вели прогрессивные польские политические деятели и ученые и прежде всего Ю. Диеталь (1804—1878), ректор Ягеллонского университета, выступавший за восстановление польского характера университета, полное возвращение родного языка во все школы Галиции, ограничение филологической направленности средней школы, улучшение материального положения учительства, выборность ректоров и директоров гимназий. В реформи-

рованной школе Ю. Диеталь видел прочное звено национальной воспитательной традиции, которая проявилась в деятельности Эдукационной комиссии, а также фактор экономического и социального развития страны [4].

Организация польских народных школ в Австро-Венгерской монархии регламентировалась Законом 1869 г., который вводил 8-летнее обязательное, бесплатное обучение с преподаванием на родном языке для детей в возрасте от 6 до 14 лет. Закон 1873 г. несколько модифицировал структуру народных школ (срок обязательного обучения сокращался с 8 до 6 лет, но вместе с тем разрешалась организация двухлетних зимних классов для выпускников народных школ) и определял принципы организации школьной сети, соблюдение которых приближало школу к месту жительства детей; предусматривал создание при школах детских садов, приютов и фребелевских площадок, организацию профессиональных курсов — сельскохозяйственных и кустарных промыслов. Содержание обучения было единым как в городских, так и в сельских народных школах.

Консервативная часть польских землевладельцев, преследуя свои личные интересы, отвергла прогрессивные положения этого закона, которые открывали детям крестьян и простого народа путь к образованию. Окончательно идея единой народной школы была отвергнута в 90-е гг. XIX столетия, когда Закон 1895 г. санкционировал дифференциацию народной школы на два типа практико-ориентированных учебных заведений, привязывающих сельского и городского ребенка к его социальной среде: 7-летнюю городскую и 6-летнюю сельскую школу.

Несмотря на все препятствия, чинимые в течение 80 лет как официальной властью Австро-Венгрии, так и польскими консервативными магнатами, польская народная школа в период автономии развивалась достаточно интенсивно: в 6 тыс. народных школ накануне Первой мировой войны было около 1100000 учащихся [19. С. 50].

Борьба за национальную школьную систему на польских землях, присоединенных к России, Пруссии и Австрии, сопровождалась развитием педагогической мысли, в основе которой лежала идея национальной школы и национальной идентичности. В начале XX столетия главным центром педагогической науки в Королевстве Польском была Варшава, где продолжали развиваться идеи эпохи варшавского позитивизма, устанавливались контакты с европейской педагогической мыслью, открывались новые направления педагогических исследований на основе современной методологии. Большой вклад в развитие педагогики и психологии внес последователь В. Вундта и Г. Эббингауза, сторонник наблюдения и эксперимента в психологии и педагогике Я. В. Давид (1859—1914). Основное внимание ученый сосредоточил на исследовании факторов, обеспечивающих умственное развитие ребенка («Умственные ресурсы ребенка», 1896), развитие интеллекта («Интеллект, воля и способность к труду», 1911), на проблемах начального обучения («Наука о вещах», 1892), методологических основах педагогики («О сущности экспериментальной педагогики», 1912), личности учителя и его подготовке («О душе учителя», 1912).

Эмпирическое направление в педагогике и психологии развивала последовательница Я. В. Давида

А. Шицувна, которая рассматривала законы и факторы психического развития ребенка с позиции педологии. Она не только находилась под влиянием этой теории, но и активно способствовала ее распространению. Много внимания А. Шицувна уделяла проблемам начального обучения, организации всеобщего просвещения, подготовке учителей и др.

Исследованием воспитательных процессов и разработкой концепции воспитания, соответствующей потребностям жизни и учитывающей достижения биологических и общественных наук, занимался на рубеже XIX и XX столетий Ст. Карпович (1864—1912) — представитель социалистической идеологии, сторонник методологических и программных постулатов социализма. В работе «Педагогические очерки» (1897) он изложил теоретические основы науки о воспитании. Под влиянием развернувшейся критики современной школы, а также на пути поиска новых принципов общественной жизни Ст. Карпович проанализировал современные воспитательные системы, вскрыл их сословный характер и наметил перспективы развития научной педагогики.

В Галиции, в отличие от Королевства Польского, под влиянием гербартианской философии развивалось направление философии педагогики. Благодаря исследовательской деятельности таких польских педагогов, как Л. Кульчинский, М. Барановский и А. Даныш, это направление стало официальной педагогической теорией. Галиция также была известным центром историко-педагогических исследований, наиболее выдающимся деятелем которого был А. Карбовяк. В его исследованиях доминировала проблема националь-

ной школы и борьбы за идентичность польского народа.

Начало первой мировой войны особенно активизировало деятельность польских педагогических центров и учительских объединений на территории Королевства, где сохранились со времен революции 1905 г. очаги сопротивления и борьбы за демократическую школу, продолжали функционировать учительские организации, представляющие прямо противоположные концепции развития школы. В споре о будущем польской школы, продолжавшемся до приоб-

ретения Польшей в 1918 г. независимости, выкристаллизовывались два течения в учительском движении и два направления воспитательной идеологии — прогрессивное, основанное на требовании равного школьного старта для всей молодежи, и консервативное, одобряющее привилегированность детей общественной элиты. Противоборство этих двух направлений в образовательной политике и идеологии воспитания оказало огромное влияние на развитие школы и педагогической мысли в период между двумя мировыми войнами.

Список литературы

1. Barycz, H. Uniwersytet Jagiellonski w zyciu narodu polskiego / H. Barycz. — Krakow : Akademia Umiejętności, 1963. — 347 s.
2. Bednarski, S. Upadek i odrodzenie szkol jezuickich w Polsce. Studium z dziejow kultury i szkolnictwa polskiego / S. Bednarski. — Krakow : Wrocław, 1933. — 227 s.
3. Borodziej, L. Pruska polityka oswiatowa na ziemiach polskich w okresie kulturkampfu / L. Borodziej. — Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1972. — 262 s.
4. Bukowski, A. Strajk szkolny na Pomorzu Gdanskim w latach 1906—1907 / A. Bukowski // Studia i materialy z dziejow Wielkopolski i Pomorza. — Wrocław : Poznan, 1957. — T. 3. — S. 16—19.
5. Buszko, J. Historia Polski 1864—1948 / J. Buszko. — Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985. — 480 s.
6. Ceysingerowna, H. Tajna szkoła w Warszawie w epoce caratu / H. Ceysingerowna. — Warszawa : PWM, 1948. — 173 s.
7. Gierowski, J. A. Historia Polski 1764—1864 / J. A. Gierowski. — Warszawa : Bicentennial Pub. Corp., 1985. — 207 s.
8. Hajdukiewicz, L. Podstawy ideowe i organizacyjne kolonii akademickich uniwersytetu Krakowskiego (1588—1730) /

- L. Hajdukiewicz // Przegląd Historyczno — Oswiatowy. — Krakow, 1963. — № 2. — Ss. 137—143.
9. Karbowiak, A. Szkoły parafialne w Polsce w XII i XIV wieku / A. Karbowiak. — Krakow : Rozprawy Akademii Umiejętności, 1997. — T. X. — 55 s.
10. Kobzinski, K. Funkcja społeczno-wychowawcza Towarzystwa Czytalen Ludowych 1880—1939 / K. Kobzinski. — Wrocław: Stan dryg kołowych, 1985. — 180 s.
11. Kollataj, H. Stan oswiecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III (1750—1764) / H. Kollataj. — Wrocław : De Agostini Polska, 1953. — 299 s.
12. Kot, St. Szkolnictwo parafialne w Malopolsce XVI—XVII w. / St. Kot. — Lwow : Złoczyw, 1912. — 166 s.
13. Lange, A. Analfabetyzm i walka z ciemnotą w Krolewstwie Polskim / A. Lange. — Warszawa : Drukarnia P. Laskauera i Sp, 1907. — 96 s.
14. Lempicki, M. Mecenat Wielkiego Kanclerza. Studia o Janie Zamojskim / M. Lempicki. — Warszawa : PIW. W-wa, 1980. — 452 s.
15. Lewanski, J. Dramat i teatr sredniowiecza i renesansu w Polsce / J. Lewanski. — Warszawa: PWN, 1981. — 385 s.

16. Madeja, J. Elementarze i nauka elementarna czytania i pisania na Śląsku w wiekach XVIII i XIX (1763–1848) / J. Madeja. — Katowice : Dziewięć wieków Bytomia, 1960. — 181 s.
17. Miaso, J. Szkolnictwo zawodowe w Krolewstwie Polskim w latach 1815–1915 / J. Miaso. — Wrocław : Stan dryg kołowych, 1966. — 163 s.
18. Olczak, S. K. Szkolnictwo parafialne w Wielkopolsce w XVI–XVIII w. w świetle wizytacji kościelnych / S. K. Olczak. — Lublin : Poznaniu, 1978. — 152 s.
19. Piramowicz, G. Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów / G. Piramowicz. — Wrocław; Kraków: Ossolineum, Wydawnictwo PAN, 1958. — 198 s.
20. Podgórska, E. Szkolnictwo elementarne Księstwa Warszawskiego i Krolewstwa Polskiego. 1807–1815 / E. Podgórska. — Warszawa : W-wa, 1960. — 169 s.
21. Poznanski, K. Reforma szkolna w Krolewstwie Polskim w 1862 r. / K. Poznanski. — Wrocław : Poznań, 1968. — 330 s.
22. Sabotowska-Kozowska, H. Ideologia pozytywizmu galicyjskiego 1864–1881 / H. Sabotowska-Kozowska. — Wrocław : Pracownia Dziejów Oświaty, 1978. — 212 s.
23. Staszynski, E. Polityka oświatowa caratu w Krolewstwie Polskim / E. Staszynski. — Warszawa : Państwowe Zakłady, 1968. — 248 s.
24. Szybiak, L. Szkolnictwo Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim / L. Szybiak. — Wrocław : Polska Akademia Nauk, Pracownia Dziejów Oświaty, 1973. — 599 s.
25. Uwagi nad wyższymi szkołami polskimi. — Warszawa : wyższe, 1808. — 422 s.
26. Wierzbicki, T. Szkoły parafialne w Polsce za czasów Komisji Edukacji Narodowej / T. Wierzbicki. — Kraków : PWM, 1921. — 193 s.
27. Wróczyński, R. Dzieje oświaty polskiej 1795–1945 / R. Wróczyński. — Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987. — 374 s.
28. Wróczyński, R. Dzieje oświaty polskiej do roku 1795 / R. Wróczyński. — Warszawa : PWN, 1987. — 299 s.
29. Wyczanski, A. Społeczeństwo polskie. Polska w epoce Odrodzenia. Państwo, Społeczeństwo, Kultura / A. Wyczanski. — Warszawa : L. Press, 1970. — 250 s.

Ричард Д. Андерсен мл.

ОБУЧЕНИЕ И ДЕМОКРАТИЯ



УДК 37.01
ББК 74.04

В статье рассматривается влияние языка на формирование демократических тенденций в обществе. Дискурсивные различия правителей и подчиненных может привести к неверной интерпретации высказываний, дискриминационному поведению и, как следствие, созданию недемократического государства. Так, демократические идеи Конфуция, Иисуса были поняты как антидемократические из-за использования архаичного языка и неточностей перевода.

Ключевые слова: дискурс, адаптация, демократия, диктатура, демократические ценности, демократическое государство, языковая идентичность.

Richard D. Anderson junior

EDUCATION AND DEMOCRACY

The article analyses how language influences the formation of democratic tendencies in society. The author argues that discursive differences of rulers and their subjects may result in the wrong interpretation of utterances, discriminatory behavior and, consequently, may lead to the creation of a non-democratic state. Thus, democratic ideas of Jesus and Confucius were understood as antidemocratic because of the use of archaic language and inaccuracies of translation.

Key words: discourse, adaptation, democracy, dictatorship, democratic values, democratic state, language identity.

Учителя играют решающую роль в том, предпочтут ли люди, облеченные политической властью в той или иной стране, прибегнуть к принужде-

нию или к выборной системе — иначе говоря, что будет доминировать: диктатура или демократия. Великий американский мыслитель и педагог Джон

Дьюи заметил, что в то время как при тоталитарном режиме в образовании нуждается лишь правящий класс, демократические страны делают его доступным для всех. Он также считал, что учителя обеспечивают процветание демократии, развивая в своих учениках «личную инициативу и способность к адаптации» [11]. Однако личная инициатива и способность к адаптации — это ценности, но не ценности имеют значение в данном случае. Учителя влияют на выбор между демократией и тоталитаризмом не через ценности, которые они стараются привить своим ученикам, а тем, как они используют язык в процессе преподавания.

Ряд простых сравнений в достаточной мере демонстрируют то, что ни инициативность человека и его адаптационная способность, прививаемая учителями или каким-либо иным способом приобретаемая учениками, ни другие ценности не мотивируют людей к свержению диктатуры и установлению демократии. Американцев, как и другие народы, осваивающие новые территории, можно считать наследниками людей, имевших исключительную личную инициативу и способность к адаптации. Требовалась личная инициатива для того, чтобы покинуть относительный комфорт и безопасность Европы, пересечь Атлантический океан на парусных судах или примитивных пароходах, проникнуть вглубь континента с населением, сильно уменьшившимся из-за болезни, причиной которой стали свиньи, привезенные испанцами в качестве живого запаса пищи, чтобы участвовать в этнической чистке той

части местного населения, которая пережила чуму, и выгнать ее в отведенные для проживания бесплодные земли и заставить жить в нищете [6]. Нужна была способность к адаптации для того, чтобы приспособиться к новым условиям и новой пище, овладеть языком, новым для тех, кто говорил на местном наречии, или выучить диалект, новый для тех, кто уже говорил на английском.

Если предположить, что необычайные инициативность и способности к адаптации и стали причиной раннего появления демократии в США, то такое предположение будет быстро опровергнуто историческими данными. Действительно, американцам требовались инициатива и способность к адаптации для заселения западной границы, но точно также эти качества требовались русским, которые примерно в это же время основали город Нижний Тагил, и британцам, которые, невзирая на опасности, добирались до берегов Северной Америки и устремлялись вглубь страны. Когда я жил на Капитолийском холме в конце семидесятых годов прошлого века, я регулярно навещал своего друга в Пенсильвании. Ведя машину по отличному шоссе, проходящему по той территории южной Пенсильвании, которая до настоящего времени остается ее голой и бесплодной частью, я представлял себе, с какими трудностями первые поселенцы и их тележки, запряженные быками, перебирались через ее крутые холмы, поросшие густым лесом. Русские испытывали те же трудности, продвигаясь на север и проходя еще большие расстояния в

еще более суровых условиях. Для заселения Урала требовалась большая инициативность и большая способность к адаптации, однако русские установили у себя демократический режим намного позднее и не настолько незыблемо. Верно, что инициатива и способность к адаптации помогают людям осознавать свои права и требовать их удовлетворения, однако эти же качества способствуют эксплуатации человека человеком. Преподаватель, который хотел бы поддерживать развитие демократии, может столкнуться с дилеммой: поощрять инициативу и способность к адаптации или же поощрять солидарность и самоконтроль.

Разграничение ценностей и демократических идей возможно и на уровне высших ценностей. Среди тех, кто называли себя учителями, есть люди непреходящего значения. Иисус, говоривший на арамейском диалекте, считавшемся просторечьем, и называвший себя иудеем, проповедовал те же самые законы морали, которые до него сформулировал *Конфуций* 孔子 — скромный родственник правителя государства, возникшего вдоль Желтой реки, и комментатор ритуалов, которые уже при его жизни за пять веков до появления Христа были древними. Учение Христа продолжают изучать во всем мире. Учение Конфуция изучают не только в Китае, но также в Корее, Японии и Вьетнаме уже более двух с половиной тысячелетий и, несмотря на приход к власти коммунистов, его уроки продолжают влиять на поведение такого количества людей, которое равно числу современных христиан. Иисус учил

оценивать наши действия с точки зрения других людей, т. е. поступать с ними так, как мы бы хотели, чтобы они поступали с нами. Конфуций учил не причинять другим то, чего мы бы не хотели испытать сами. Люди, которые нарушают любой из этих принципов, предполагая превосходство европейского мышления над мышлением других народов (хотели бы они, чтобы другие народы утверждали свое превосходство над ними?), называют учение Христа «Золотым правилом» и преуменьшают значение учения Конфуция, называя его всего лишь «Серебряным правилом». В качестве обоснования этого они упоминают использование Конфуцием китайской отрицательной частицы, которая переводится на английский язык как «не» и предполагает возможность индифферентного отношения к тому, что Иисус, по-видимому, запрещал — (хотели бы мы, чтобы к нам относились индифферентно?) [5]. Однако в китайском оригинале частица «не» встроена в номинативное словосочетание (обозначенного предшествующим словом *suo* 所 place «место», используемого как грамматический маркер), которое должно пониматься как указание на существование чего-либо: *己所不欲 ji suo bu yu* «сам место не нравится» означает: «то, что человеку не нравится самому». Затем следует остальная часть предложения, начинающаяся не с *bu*, но с запретительной частицы *wu* 勿 don't: *勿施於人 wu shi yu ren* «не делай по отношению к другим». Если каждому из нас не нравится индифферентное отношение к нам окружающих, выводы из фор-

мулировки Конфуция идентичны тем, которые проповедовал Иисус.

Все это — идеи равенства, которые находят отражение в обосновании демократии в политике. Томасу Джефферсону принадлежит знаменитое высказывание о том, что «все люди созданы равными, ... наделенными Создателем определенными неотторжимыми правами». Как любое другое английское существительное, слово *right* (право) является свернутым словосочетанием *what is right* (то, что правильно). Предикатив в относительном придаточном относится к визуальному восприятию. Хотя в настоящее время это слово употребляется в значении «относящееся к доминирующей стороне большинства людей», его первоначальное значение, которое сегодня можно выразить словом *straight* (прямо, прямой), сохраняется в слове *right* в определенных контекстах: *go right ahead* (иди прямо, не сворачивай) не означает *иди направо*. Будучи предикативом восприятия, *what is right* может означать только «то, что люди воспринимают как правильное». Как и в китайском языке, английские *straight* и *right* используются как метафоры для обозначения поведения, уважаемого другими людьми: *be straight with me* (будь честным со мной), *do right by me* (поступай правильно по отношению ко мне). Таким образом, утверждение, что определенные права невозможно отнять ни у кого, т. е. они являются неотторжимыми — это речевой акт, заставляющий всех нас уважать в других то, что каждый из нас хотел бы считать заслуживающим уважения в нас самих. Однако даже хотя Иисус

и Конфуций проповедовали уважение прав других, никто из них не был воспринят как проповедник демократии. Действительно, они оба учили принципам, которые были поняты как антидемократичные. Высказывания Конфуция, собранные в *Lunyu*, полны не демократичных предписаний. *Lunyu 8.14: bu zai qi wei bu mou qi zheng* 不在其位不謀其政 «не в свой место не план свой правление» является, как объясняет один из учеников Конфуция в *Lunyu 14.26*, предписанием ограничивать даже свои мысли кругом своих служебных обязанностей. Так как большинство людей даже из клана правителя не могут занимать официальные должности, им вообще запрещается размышлять о системе правления. Еще цитата из *Lunyu 8.9: min ke shi you zhi bu ke shi zhi zhi* 民可使由之不可使知之 «люди мочь делать следовать это не мочь делать знать это». Поскольку люди не могут понять, чем руководствуется правитель, они могут только слепо подчиняться ему. Если люди не могут понять решения, которые должен принять правитель, и если люди, занимающие посты — *da fu* 大夫 (большой человек), вмешиваются в решение проблем, находящихся за пределами их обязанностей, и тем самым наверняка разрушают государство, *Lunyu 16.2* делает вывод, что 天下有道 *tian xia you dao* (небо под существовать путь) 政不在大夫 *zheng bu zai da fu* (править не в большой человек) 庶人不議 *shu ren bu yi* (многочисленный человек не обсуждать). В хорошем государстве, таком, где *dao* (путь) превалирует, служащие ограничивают себя своими обязанностями

ми и не вмешиваются в дела высшего порядка, в результате чего те, кто не имеет тот или иной пост, никогда не говорят о политике.

Высказыванием Христа, которое наиболее часто оценивается как самая недемократичная идея его учения, является его знаменитое «Кесарю кесарево, а Богу богово» (Марк 12:17) [8]. Подобно любому высказыванию, это перформатив: упоминание Кесаря подтверждает, что существует кто-то, кто является Кесарем (в данном случае это Тиберий). Исходя из того, кем является Кесарь, это утверждение констатирует существование недемократичного правителя; предписание платить ему дань означает, что люди имеют обязательства даже перед недемократичным правителем. Действительно, современный катехизис, устанавливая правила поведения католиков в США, продолжает интерпретировать четвертую заповедь (Чти отца своего и мать) как следующее предписание: «Подчиненные должны считать людей, облеченных властью, представителями Бога, который сделал их распорядителями своих даров», даже если это высказывание в настоящее время уравнивается другими, которые учат католиков критиковать и даже противостоять властям, если их распоряжения противоречат божественной воле [12]. Сам апостол Павел сделал недвусмысленны вывод из того, что он слышал об учении Христа, а именно о подчинении власти независимо от того, справедливая она или нет: «Рабы, подчиняйтесь вашему человеческому хозяевам во всем, не только, когда за вами наблюдают, и когда ожидаете наград, но

и в простоте сердца своего, страшась Бога» [2].

Таким образом, перед нами как бы парадоксальная ситуация: два учителя непреходящего значения учат явным демократичным ценностям уважения к другим, и одновременно их учения можно истолковать как проповеди фундаментально недемократичных ценностей. Разрешение этого парадокса, конечно же, лежит в признании того факта, что оба, и Иисус и Конфуций, были по существу проповедниками взаимного уважения и равенства, которые являются демократическими принципами, и также того, что их высказывания, воспринятые как одобрение диктатуры, были неправильно поняты.

Если мы пересмотрим высказывание Иисуса «Кесарю кесарево, а Богу богово», мы сразу же поймем его провокационное послание: существует что-то, что не принадлежит Кесарю! В государстве, где Кесарь имеет неограниченную власть, это высказывание опсиривает его право на правление. То, чем он не владеет, есть то, что принадлежит Богу. Если то, что принадлежит Богу, это наша обязанность относится к другим так, как бы мы хотели, чтобы относились к нам, тогда они и мы хотели бы, чтобы мы все защищали друг друга от угрозы со стороны Кесаря. А это, конечно же, цель демократического государства: защищать нас от диктатора, устраняя диктатуру. Такой же провокационной интерпретации могут быть подвергнуты якобы недемократичные высказывания Конфуция. Если подлинно демократические принципы влияние на политику и свобода слова не имеют

место всегда там, где «путь» превалирует «под небом», тогда сущностью «пути» является сдерживание капризов диктатора, которые иначе вызвали бы недовольство, ведущее к протесту, цель которого изменение политики. И действительно, такое прочтение принадлежит величайшему древнему интерпретатору Конфуция *Meng zi* 孟子.

Что трансформировало «путь», который ограничивал власть, в лицензию на деспотизм? Что превратило разрушительный принцип в имперскую доктрину? Иисуса и Конфуция также объединяет то, что их высказывания были прочитаны на языке, который отличался от языка, на котором они говорили. Иисус говорил на западно-арамейском просторечье, но его учение было записано на греческом *койне*, языке, известном как «простой, общий» не потому, что он был языком простых людей, а потому, что он был общим для различных государств, завоеванных Александром и поделенных между собой его наследниками [3]. Конфуций говорил на древнем китайском, и ученики, которые записывали его дискуссии в *Lunyu*, использовали написание, изобретенное для этого языка. Более чем пять веков спустя, однако, записи его высказываний были вновь скопированы и распространены на древнем китайском языке [9]. Обычные лингвистические изменения преобразовали правила чтения, синтаксис и значение древних иероглифов и в результате язык тех, кто теперь трактовал новый текст, был уже не тот, на котором говорил Конфуций. Его послания стали туманными, не совсем понятными для современных китайцев,

и эта неясность постепенно увеличивалась за те более чем два тысячелетия, когда его высказывания были обязательными для изучения и заучивания для тех, кто стремился получить официальный пост.

Языки, использованные для записи высказываний Иисуса и диалогов Конфуция, были, в свою очередь, дискурсами правителей в государствах, населенных теми, кто сталкивался с их текстами. Римские правители всегда были билингвами. Биограф римских императоров Светоний позднее писал, что император Клавдий упоминал латинский и греческий языки как *utroque sermone nostro* «оба наших языка», и практика использования греческого может быть прослежена до Римской Республики, когда появился грамматист Кратес в 159 году до нашей эры [4]. Знание греческого отличало правителей от тех, кем они правили. Точно так же, когда знание наизусть диалогов Конфуция превратилось в требование для назначения на государственную службу в династическом Китае, знание классического китайского языка стало знаком отличия тех, кто правил, от тех, кем управляли. Когда высказывания, приписываемые Иисусу и Конфуцию, были записаны на языках, которые использовали только те, кто правил, естественно, что последние интерпретировали эти высказывания как обязывавшие остальных людей подчиняться им. Иное прочтение заставило бы правителей пересмотреть их собственные притязания на правление.

Языки в свою очередь содержат указания, на основе которых люди конструируют свои идентичность.

Записывая высказывания Иисуса и Конфуция на языках, неиспользуемых большинством людей, их адепты испытывали воздействие лингвистического материала, который отличал их идентичность от идентичности остальных людей. То, что позволяет людям отличать свою группу от других групп, вылилось в такие печально известные противоположные друг другу явления как «внутригрупповой фаворитизм» и «внегрупповое презрение».

В результате десятков независимых исследований, проведенных в нескольких странах, с вовлечением в эксперимент широкого диапазона участников мужского и женского пола выявлен один и тот же фундаментальный факт; при этом распределение людей по произвольно выделенным социальным категориям уже достаточно для того, чтобы выявились предвзятые суждения и дискриминационное поведение [1].

Поскольку разные языки производят на свет личности, мотивирующие людей к дискриминационному поведению относительно носителей иной идентичности, существование языка правителей создает недемократическое государство. Насколько недемократическим станет государство, зависит от степени различий между языками тех, кто правит, и тех, кем управляют. Даже там, где дискурс правителя принадлежит к тому же самому общенародному языку, который он сам использует, эти различия могут быть весьма ощутимыми. Это наблюдение может быть сделано и о варианте русского языка, используемого в советское время. В 1982 году, в последний год жизни Л. И. Брежнева,

была разрешена публикация анализа русского языка, используемого в официальном общении. Автор публикации А. Н. Васильева была специалистом в преподавании русского языка иностранцам; этот вид деятельности строго контролировался советскими властями и к нему допускали только людей, считавшиеся лояльными режиму. Васильева писала: «сложные, тяжеловесные структуры официального русского языка естественно не предполагаются к воспроизведению в межличностных разговорах, и особенно в устной форме — на таком языке люди не говорят» [10].

Здесь-то и проявляется вклад учителей в дело обеспечения доминирования или диктатуры, или демократии. Языку, на котором люди действительно говорят, их не учат. Родители, братья и сестры, дети одного с ним возраста не учат ребенка языку: ребенок сам конструирует свой язык как результат того, что он слышит от окружающих его людей. Если бы это было не так, было бы невозможно объяснить способность детей конструировать их собственные предложения, в которых соблюдаются грамматические закономерности, несмотря на то, что они никогда не слышали эти предложения. С другой стороны, язык, на котором «люди не говорят» может существовать, только если ему учить. Архаичный греческий язык правящего класса, *койне*, на котором, в конце концов, были записаны христианские тексты, мог существовать только в том случае, если ученые научились читать старые греческие тексты и обучали студентов методам их конструирования. Архаичный китайский язык

текстов Конфуция мог быть понятым только в том случае, если учителя продолжали обучать своих учеников методам, которые они использовали, чтобы читать их. Советские чиновники могли научиться конструировать «сложные предложения» русского официоза только в том случае, если использование их учителями во время партучебы приводило учащихся к мысли, что такой дискурс пригоден для самовыражения. Если учитель хочет жить в демократическом обществе, он дол-

жен учить своих учеников ценить тот язык, на котором они действительно говорят, а не какой-то идеальный, уже не используемый язык прошлого, который ошибочно считается более совершенным. Значение имеют не ценности, прививаемые учителем; значение имеет отношение к использованию языка, которое учащиеся перенимают у своего учителя.

Перевела на русский язык

Н. К. Филонова,

профессор кафедры английской филологии НТГСПА

Список литературы

1. Brewer, Marilyn B., and Rupert J. Brown, «Intergroup Relations», in Daniel T. Gilbert, Susan T. Fiske, and Gardner Lindzey, eds., *The Handbook of Social Psychology Vol. II.* — Boston : McGraw-Hill, 1998. — 566 s. — S. 559.

2. Colossians 3:22 at <http://www.usccb.org/nab/bible/colossians/colossians3.htm>, accessed 23 February 2010.

3. Geoffrey Horrocks, *Greek: A History of the Language and Its Speakers.* — New York : Addison Wesley Longman, 1997. — S. 88–90.

4. Horrocks, 126; John Earl Joseph, *Eloquence and Power: The Rise of Language Standards and Standard Languages.* — London : Pinter, 1987. — S. 69–70.

5. Lunyu 12.2; for the text, a translation by Christoph Harbsmeier of all quotations used here, and the definition of buyu, <http://tls.uni-hd.de>, accessed 23 February 2010.

6. On the devastating effect of the herds of pigs following early Spanish expeditions in North America, see the brilliant synthesis by Charles C. Mann, 1491: *New Revelations of the Americas before Columbus.* — New York : Alfred A. Knopf, 2005. — S. 98–100.

7. “Squire Kong”, a reference to a social rank, is the translation suggested by Robert Gassman, personal communication, in preference to the usual “Master Kong”, a reference to the relationship between the teacher and his disciples. On his low rank, see Gassman, “Through the Han-Glass Darkly: On Han-Dynasty Knowledge of the Ancient Chinese Term shi ‘Gentleman’”, *Monumenta Serica* 51 (2003). — S. 527–542.

8. This is the Catholic translation into English available at <http://www.usccb.org/nab/bible/mark/mark12.htm>, accessed 23 February 2010.

9. This process is described in Edward Shaughnessy, *Rewriting Early Chinese Texts* (Albany, N. Y.: State University of New York, 2006). See also John Makeham, “On the Formation of Lun yu as a Book”, *Monumenta Serica* 44 (1996). — S. 1–25.

10. Vasil’eva, A. N. *Gazetno-publitsicheskii stil’ rechi* / A. N. Vasil’eva. — Moscow : Izdatel’stvo “Russkii Iazyk”, 1982. — S. 5.

11. http://en.wikisource.org/wiki/Democracy_and_Education/Section_7, accessed 23 February 2010. It is ironically suitable to write this paper on Red Army Day.

12. <http://www.usccb.org/catechism/text/>, accessed 23 February 2010.

ИЗ ОПЫТА РЕГИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ



В. С. Сулимов

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ТОБОЛЬСКОЙ МУЖСКОЙ ГИМНАЗИИ В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

УДК 37.034(571.12)

ББК 74.213

В статье рассматривается организация нравственного воспитания гимназистов в Тобольской мужской гимназии в годы первой мировой войны, раскрываются особенности его содержания и организации.

Ключевые слова: религиозно-нравственное воспитание, эстетическое воспитание воспитательный процесс, гимназия.

V. S. Sulimov

ORGANIZATION OF MORAL EDUCATION IN TOBOLSK HIGH SCHOOL FOR BOYS IN THE YEARS OF WORLD WAR I

The article deals with the system of moral education in Tobolsk High School for Boys in the years of World War I; it describes specificity of its content and organization.

Key words: religious and moral education, esthetic education, high school.

До 1917 г. образование в России основывалось на исторических началах православия, самодержавия и народности. Циркуляр МНП от 1915 г. гласил, что главная задача русской школы — «дать учащимся религиозно-нрав-

ственное воспитание, развить в них любовь к царю и к России» [1. Л. 173].

В годы войны наметились успехи в религиозно-нравственном воспитании учащихся. Путем наставления и вну-

шения удалось добиться более частого посещения учениками гимназии церкви. Для посещения учениками всенощного бдения и литургии было принято за правило задавать меньше уроков на дом в послепраздничные дни.

В период войны религиозно-нравственное воспитание было тесно связано с патриотическим. Ученики выступали с инициативой отслужить молебн в честь успехов на фронте, жертвовали на богослужения средства в пользу благотворительных обществ. Успех русского оружия вызывал подъем «истинного» глубокого патриотического восторга у учащихся, выливавшегося в молитвенный порыв. Ученики по собственному почину просили при каждом таком случае отслужить молебн в домовой гимназической церкви. Сборы на нужды Красного Креста проводились при каждом богослужении и давали значительную сумму. Ощутимый доход приносила Красному Кресту кружка, выставленная на площадке второго этажа гимназии: ученики опускали в нее свои сбережения.

Воспитанники отказались от предложенного им угощения в день храмового праздника 26 ноября 1914 г. и просили деньги в сумме 100 руб., пожертвованные почетным попечителем для этой цели, направить в склад императрицы Александры Федоровны на помощь раненым и больным воинам. Ученики младших классов собирали путем сбережения от завтраков и развлечений более 20 руб. и просили директора отправить эти деньги также императрице для помощи воинам [2., Л. 19об.].

Особый подъем религиозного настроения учащихся вызвало торжество открытия мощей святителя и чудотворца Иоанна митрополита Тобольского и Сибирского, бывшее в Тобольске 9–10 июня 1916 года. Воспитанники гимназии принимали участие в пении во время всенощного бдения и литургии на левом клиросе в Успенском соборе. Кроме того, для всех гимназистов было отведено место на соборной площади для присутствия на всех богослужениях. Данные мероприятия содействовали значительному укреплению религиозного настроения воспитанников гимназии [3. Л. 12–12об.].

Храмовый праздник гимназии традиционно стал использоваться для сбора средств на благотворительность. 26 ноября 1916 г. в гимназии устраивался литературно-вокально-музыкальный вечер в честь храмового праздника, который посетили родители учеников и высшее местное общество с губернатором во главе. Кружки, поставленные в этот вечер на отдельных столиках под особыми плакатами, призывавших к пожертвованию на нужды лиц, пострадавших от войны, дали чистого сбора более 102 рублей. Данная сумма была обращена в капитал для образования Георгиевских императора Николая II стипендий [3. Л. 13–13об.].

Общая ежедневная молитва перед уроками, посещение храма в праздничные и воскресные дни, общее церковное пение, участие значительного числа учеников в правом и левом церковных хорах, в прислуживании в церкви, религиозные чтения и беседы

после богослужений, торжественное архиерейское богослужение в день храмового праздника в гимназии, участие учеников в крестных ходах, совершаемых местным епископом по городу в особо чтимые народом дни, — все это содействовало подъему религиозного настроения в воспитанниках гимназии [2. Л. 18об.].

Ученики старших классов принимали активное участие в организации благотворительных мероприятий — кружечном сборе на нужды Красного Креста в определенные дни: 20 октября и 5 декабря 1914 г. собирались средства в помощь семьям запасных воинов. Благодаря серьезному и толковому отношению к делу, приличному поведению учеников сбор был весьма хороший. Управляющий губернией благодарил директора за усердие и прекрасное поведение учеников [2. Л. 19об.—20]. Учащиеся также делали пожертвования Комитету великой княгини Милицы Николаевны на нужды воинов русских, сербских и черногорских и на помощь их семьям. 5 ноября 1916 г. ученики произвели кружечный сбор для образования капитала на учреждение стипендий для детей воинов, награжденных в первую мировую войну Георгиевским знаком отличия. Сбор дал чистой прибыли 500 рублей. Деньги были сданы на сберкнижку при местном казначействе и впоследствии обращены в облигации 5S % внутреннего займа [3. Л. 13].

Патриотический настрой учащихся способствовал уходу гимназистов старших классов добровольцами на фронт. В августе 1914 г. вышли из гимназии А. Бульба и П. Гладышев

для поступления с согласия родителей добровольцами в действующую армию, с сохранением за ними мест в пансионе [2. Л. 8об.]. Под влиянием патриотического чувства ученик 8 класса А. Темирова ездил в Омск для поступления добровольцем в действующую армию [4. Л. 4—5]. До конца 1914 г. четыре ученика старших классов ушли в действующую армию добровольцами. От этого стремления приходилось удерживать учащихся 3 и 4 классов [2. Л. 20]. В мае 1916 г. В. Унжин выбыл из гимназии, пожелав поступить добровольцем в действующую армию [3. Л. 4об.—5].

Чувства преданности царю и любви к Родине развивались на уроках Закона Божия, русского языка, словесности, географии, истории, подбором подходящего репертуара на внеклассных мероприятиях, пением гимна «Боже, Царя храни» при торжественных случаях. Гимн исполнялся общим хором всех воспитанников гимназии. Продолжение гимна «Слава» было разучено хором певчих. Организованный при гимназии оркестр духовых инструментов в первую очередь разучил гимн «Коль славен» и исполнял его при каждом празднике. Ежедневно по утрам в гимназии пелась молитва за царя [2. Л. 18—19об.]. В классах и коридорах гимназии были развешаны картины патриотического содержания, портреты особ царствующего дома.

В учебном процессе акцентировалось внимание на русской истории и литературе, что способствовало развитию у учащихся любви к Родине. С 1914 г. в гимназии были введены рефераты для учеников старших классов

по русской классической литературе. Значительно увеличилось число даваемых для заучивания наизусть стихотворений, басен и поэтических отрывков из русских образцовых авторов. Для домашнего чтения предлагались ученикам лучшие произведения великих русских писателей: Л. Толстого, И. Тургенева, И. Гончарова, А. Толстого, А. Майкова. Прочитанное на дому часто разбиралось на уроках и давало материал для классных и домашних ученических сочинений. Приобретались диапозитивы для волшебного фонаря к произведениям Н. Гоголя и М. Лермонтова, а также для иллюстрации важнейших событий из русской истории [2. Л. 20об.—21об.].

На уроках истории главное внимание обращалось на русскую историю. Ученики в 1914 г. знакомились с книгой Нечволодова «Сказания о русской земле», писали и читали рефераты, составленные ими по трудам этого автора, а также Карамзина, Соловьева и Платонова. Так воспитывалось чувство любви и уважения к русскому народу, истории страны. Были усилены занятия русской литературой и языком [2. Л. 19]. Периоды русской истории иллюстрировались в 1916 г. на экране волшебного фонаря сюжетами, рассказывающими о Владимире Святом, Севастопольской обороне [3. Л. 12об.].

Ученики 8 класса с 1914 г. готовили и читали рефераты по отечественной истории. Чтение рефератов проходило по вечерам в присутствии преподавателя и директора, учеников старших классов. После чтения проходил обмен мнениями. Кроме того, по

истории было приобретено много наглядных пособий и диапозитивов, что способствовало поднятию положения данного предмета среди других дисциплин. Эти действия служили также внешним побуждающим средством к занятию историей. Предлагалось ввести в 1915 г. экзамен в 6 классе по русской истории [2. Л. 26—26об.].

По истории, географии учащиеся 5—8 классов писали сочинения, имеющие воспитательное значение. По географии в 5 классе ученикам было задано сочинение на тему «Сравнительное описание Сибири Западной и Восточной», в 8 классе по истории — «Отношение Российской империи к славянам» [2. Л. 25—25об.]. Однако нормативными актами не было установлено вознаграждение преподавателям данных предметов за исправление письменных работ учеников. Для пользы дела директор гимназии Квак предлагал попечителю учебного округа не отделять этих преподавателей и оплачивать их труд по исправлению тетрадей, как и учителям русского, латинского языков и математики. Это вызвало бы небольшой расход специальных средств. Директор гимназии писал начальству: «Платный труд всегда продуктивнее бесплатного» [2. Л. 26]. Понимания у попечителя Квак не нашел.

В качестве метода воспитания широко использовалась беседа. Директор гимназии и классные наставники беседовали в 1914 г. с учениками, освещая перед ними как причины и цели войны, поставленные врагами, так и «особо высокую, идеальную роль великой России» в этой войне [2.

Л. 19]. Начальник гимназии вел беседы по этим вопросам со всеми учениками в актовом зале и по классам, иногда с отдельными учениками. Освещая идеи панславизма, директор прочитал гимназистам лекцию на тему «Славяне Австрии и Галиции, Буковина и Угорская Русь». Преподаватели Васильев и Садовский прочли лекции о борьбе южных славян за свободу. Законоучитель в поучениях, произносимых им с церковной кафедры за богослужением, освещал должным образом происходящие военные события [2. Л. 19–19об, 45об.].

Большое внимание в воспитательном процессе уделялось экскурсиям. Данные мероприятия под руководством педагогов способствовали развитию у учащихся любви к своей малой родине, имели религиозно-нравственную направленность, содействовали физическому развитию гимназистов, служили средством для наглядного изучения исторического прошлого и природы края, промышленного производства. Экскурсии 31 августа и 7 октября 1914 г. были совершены учениками 5 класса под наблюдением преподавателя Куратова в местный кафедральный собор. Гимназисты осмотрели древлехрамилще, внутренний вид собора со всеми предметами, достойными внимания. Все увиденное затем было изложено учениками в сочинении [2. Л. 46]. Ученики с преподавателями традиционно перед экзаменами посещали Абакский Знаменский монастырь с целью помолиться чудотворному образу Божией Матери и познакомиться с историческими древностями монастыря.

В годы войны экскурсии стали носить более практикоориентированный характер по сравнению с довоенным периодом. В 1916 г. ученики ходили в сельскохозяйственную школу для ознакомления на поле с севооборотом и работой машин для дальнейшего участия в трудовых дружинах. Одна экскурсия была на епархиальный свечной завод для наглядного ознакомления с чисткой и окрашиванием воска, приготвлением и украшением свеч. В том же году гимназисты совершили восемь экскурсий в губернский музей для осмотра памятников местной старины. Несколько экскурсий было совершено в окрестности города для ознакомления с цветением ивовых деревьев и ранних цветов, рисования с натуры. Директор Квак водил учеников к памятнику Ермаку [3. Л. 30об.].

Особое внимание уделялось в гимназии военно-патриотическому воспитанию. В первой половине 1914 г. ежедневно перед уроками проводилась общая для учеников всех классов гимнастика смешанного типа в течение четверти часа. Кроме того, в каждом классе на гимнастику был отведен один час, приходившийся обычно на третий урок. 14 мая ученики всех классов приняли участие в гимнастическом празднике. Война внесла свои коррективы в ход занятий. Во второй половине года утренние занятия гимнастикой прекратились по причине отсутствия свободного времени у преподавателя — местного воинского начальника в связи с обстоятельствами, вызванными войной. Остались только еженедельные занятия по часу в каждом классе. Данные занятия вел

преимущественно унтер-офицер — инструктор под руководством преподавателя, периодически посещавшего гимназию. Также прекратились занятия с группой из 50 учеников разных классов, занимавшихся преимущественно сокольской гимнастикой два раза в неделю в первом полугодии под руководством особого специалиста. Этот руководитель был призван во время мобилизацию в армию. На уроках гимнастики ученики занимались вольными движениями, упражнениями на снарядах и военным строем, проходили сокольскую гимнастику [2. Л. 27об., 28].

Для улучшения физического развития учащихся в 1914 г. во дворе школы была устроена гимнастическая площадка и гимнастический городок с турниками, кольцами, трапецией, лестницами, канатами и подвижными шестами для лазанья. Гимнастическая площадка была устроена следующим образом: через всю площадь углублена существующая дренажная канава, обшита деревом и засыпана землей. Затем поверхность площадки выровняли и утрамбовали песком. Столбы и перекладины гимнастического городка были устроены из прочных бревен, после чего установлены все снаряды. В 1914 г. приобреталось достаточное количество наглядных пособий по гимнастике в таблицах, необходимое количество снарядов для упражнений. На устройство гимнастической площадки и городка с полным комплектом снарядов было потрачено около 170 рублей [2. Л. 8, 28, 36]. В 1915 г. оборудование площадки и городка продолжилось и было закончено

постройкой гимнастической горки [3. Л. 4об., 18об.].

Военно-спортивная подготовка гимназистов требовала развития у учащихся новых умений и навыков прикладного характера. Весной 1916 г. гимназией были приобретены две лодки для гребных гонок, изготовленные по особым чертежам. Для обучения гимназистов плаванию летом 1916 г. на Иртыше была устроена купальня. Берег был уступлен городом по ходатайству директора гимназии бесплатно. Деньги на постройку купальни выделил почетный попечитель школы. Размер купальни составил 4 на 4 сажени, размер бассейна — 3 на 3. Купальню удалось оборудовать приспособлениями для обучения плаванию. Открытие состоялось 25 мая. Многие из учеников научились плавать [3. Л. 18].

С 12 марта 1916 г. была организована допризывная военная подготовка учеников старших классов для освоения «Положения о мобилизации спорта». Уроки гимнастики вел Георгиевский кавалер подпрапорщик М. А. Артемьев. Допризывной подготовкой с учениками старших классов занимался вначале Артемьев, а затем прапорщик Букин. Последний главное внимание обратил на военный строй и ружейные приемы. Занятия проводились в гимнастическом зале, а в теплое время — на гимнастической площадке во дворе гимназии [3. Л. 18об.].

В гимназии поощрялись и развивались спорт и игры на воздухе. Зимой устраивался каток и горка в пансионе. В другое время года ученики играли во время большой перемены и после обе-

да в городки, футбол, лапту и крокет. Все необходимые принадлежности для игр имелись в гимназии [2. Л. 27об.].

Ученики имели возможность применять полученные знания на практике, развивая трудовые навыки. Для кабинета практических занятий по естествоведению, работавшему при гимназии в 1913—1914 гг. ученики сделали чучела. В 1914 г в мастерской гимназии был изготовлен экран в деревянной, окованной железом раме, на деревянных подставках, размером 6 на 6 аршин для демонстрации волшебного фонаря в физическом кабинете [2. Л. 7об.—8]. Занятия столярным ремеслом в классе ручного труда при гимназии были необязательными. В нем обучались почти все пансионеры и до 20 приходящих учеников. Занятия в данном классе проводились с 5 до 9 вечера по группам в первом полугодии. Пансионеры занимались лепкой, выпиливанием [2. Л. 12об.]. Во второй половине 1914 г. занятия прекратились в связи с невозможностью по причине военного времени подыскать мастера [2. Л. 44об.].

По географии было введено обязательное черчение карт и диаграмм. Затем одни ученики выпиливали карты на дереве, другие выжигали по дереву, третьи представили хорошо исполненные на бумаге и раскрашенные карты. Со второй половины 1914 г. лучшие карты и диаграммы учеников вывешивались в классах и коридорах. Это вызывало интерес и соревнование учащихся. Гимназистов привлекали к практическим работам и изготовлению учебных пособий по физике. Ученики старших классов составляли сметы на

электрическое освещение для здания гимназии, пансионской больницы и полукаменного флигеля, а также на установку звонков. Готовили рисунки, чертежи машин и приборов [2. Л. 21, 36].

Тобольская мужская гимназия одной из первых в Западной Сибири в 1915 г. приняла участие в организации трудовых дружин из учащихся учебных заведений МНП для помощи семьям крестьян-переселенцев, призванных на войну. С точки зрения МНП, участие гимназистов в трудовых дружинах служило физическому развитию учащихся, способствуя проявлению патриотических чувств. 29 июня 1915 г. отряд из 13 учеников под наблюдением инспектора гимназии Бобова отправился на полевые работы в Тарский уезд. Дружину планировалось разместить в медицинском переселенческом пункте. Тем самым отряду обеспечивалась бесплатная медицинская помощь и питание за невысокую плату. Дружина получила в пользование сельскохозяйственные орудия и машины. К месту назначения дружина была доставлена на пароходе. Отряд проработал до начала августа. Содействие по обеспечению дружины помещением, содержанием, медицинской и технической помощью оказал заведующий землеустройством и переселением в Тобольской губернии. Непосредственное руководство учениками в первые дни полевых работ осуществлял Тобольский уездный агроном М. Жоховский [5. Л. 42—42об., 45]. Отряд успешно выполнил работы в окрестностях села Тевризского Тарского уезда.

Первоначально дружина оказывала помощь солдатским семьям по указанию сельского схода. Затем солдатики стали обращаться непосредственно к руководителю дружины с просьбой отпустить дружинников на работы. Продуктивность труда учащихся скоро для крестьян стала очевидной [5. Л. 27].

В середине июля 1915 г. в сельскую местность отправилась вторая дружина из 27 учащихся. Из них 6 присоединились к первой дружине, работающей в Тарском уезде. Оставшиеся под руководством преподавателя гимназии Васильева отправились на работу в Абалакскую волость Тобольского уезда. Вместе с этой дружиной выехали в район инструктор по сельскохозяйственным работам и уездный агроном для первоначальных указаний. С дружиной отправилась также мать ученика Шафрановского, взявшая на себя бесплатно заботы по питанию отряда [5. Л. 31]. Благодаря содействию вице-губернатора Н. И. Гаврилова отряд получил бесплатно хорошее помещение в гостинице Абалакского монастыря и деньги на содержание. Таким образом, в полевых работах летом 1915 г. участвовало 40 гимназистов, убравших 8 тыс. пудов сена и 43 тыс. снопов хлеба [6. С. 89].

Наибольшего размаха движение трудовых дружин среди учащихся гимназии достигло в 1916 году. Весной 1916 г. в Тобольске были организованы для учеников сельскохозяйственные курсы, их прослушало 75 гимназистов. Курсы начались после молебна 19 февраля и закончились в вербное воскресенье [3. Л. 14].

Лекции читал Тобольский уездный агроном Жоховский. Затем под руководством преподавателей Тобольской сельскохозяйственной школы весной гимназисты знакомились на опытном поле в деревне Соколовке с полевыми машинами и орудиями в действии.

В конце учебного года перед отпуском учеников на каникулы директор гимназии беседовал с ними о необходимости употребить свободное летнее время с пользой для себя, народа и Отечества. Директор указывал на желательность участия юношей в сельскохозяйственных работах на полях солдат. Ученики откликнулись на призыв директора. Были организованы две дружины — одна — из 20, другая из 15 учеников, хотя в начале июня планировалось организовать три дружины по 17 человек в каждой. Выезд на работу был задержан в связи с участием учащихся в торжествах по прославлению Святого Иоанна Тобольского. Дружины под руководством педагогов гимназии в сопровождении инструкторов и агронома были направлены в населенные пункты, наиболее нуждающиеся в помощи. Ученики косили, убирали сено и хлебные поля. Они работали ручными косами, серпами, сенокосилками, жатками и конными граблями. Учащиеся убрали 24 десятины разного хлеба, 140 десятин сенокоса, накосили сена 1347 копен, сгребли и убрали в стога 420 копен. Дружинники возвратились благополучно, загоревшие, окрепшие, с большим запасом впечатлений от общения с природой и народом. Ученикам 6 класса на дом осенью 1916 г. была задана тема сочинения «Мое участие

в дружине для сельскохозяйственных работ» [3. Л. 13об.—14, 15об.]. Эти работы сыграли значительную роль в деле воспитания юношества в патриотическом направлении.

Оставшиеся в городе гимназисты приобщались к труду. С 1 июня 1916 г. во время каникул при гимназии начались курсы ручного труда по столярному, токарному, кузнечному и слесарному делу, плетению корзин из лозы. На курсах занималось 30 учеников гимназии. Занятия проводились с 9 утра до 12 часов дня и с 3 до 6 вечера ежедневно, кроме праздников, в течение месяца. Наблюдение осуществлял инспектор гимназии, классные наставники и преподаватели гимназии [3. Л. 30].

Большое внимание в годы войны уделялось эстетическому воспитанию гимназистов. Принимались меры к занятию учеников в свободное внеурочное время в гимназии. Этой цели особенно содействовала подготовка к литературно-вокально-музыкальным вечерам, утратам и спектаклям, занятия пением и музыкой. Данные занятия являлись вспомогательными в деле эстетического воспитания учащихся. В 1914 г. было устроено одно литературно-музыкально-вокальное утро, поставлено два спектакля «Три смерти» и «Скупой рыцарь». Один вечер посвящался демонстрации туманных картин по истории и на сюжеты из «Мертвых душ» Н. Гоголя [2. Л. 28, 47об.]. В 1914 г. 29 учеников занимались музыкой под руководством двух приглашенных гимназией лиц. Одни ученики обучались игре на струнных инструментах, другие — на духовых.

Количество учеников, составлявших духовой оркестр, увеличилось до 17. Ученики 1 и 2 классов посещали два необязательных урока пения в неделю. Около 40 учеников состояли в гимназическом хоре и обучались пению во время спевков, устраиваемых два раза в неделю [2. Л. 44об.]. Для духовного пения в 1914 г. были приобретены «Песнопения всенощного бдения» и «Песнопения литургии», для светского пения — «Сборник патриотических песен» с текстами русских поэтов [2. Л. 7об.]. В 1916 г. 45 учеников занимались музыкой под руководством приглашенного специалиста, обучались игре на струнных инструментах и на духовых. 81 ученику 1 и 2 классов давались необязательные уроки пения по два раза в неделю. Численность гимназического хора оставалась постоянной — около 40 учащихся [3. Л. 29об.]. Обязанности учителя пения и регента хора исполнял В. Уваров, окончивший курс Тобольского уездного училища [3. Л. 82].

Воспитанники пансиона гимназии, занимаясь пением и музыкой, пользовались казенными инструментами и руководством преподавателей данных предметов. В 1914 г. учебных пособий по пению и музыке для библиотеки было приобретено 24 названия на сумму более 132 рублей. Число книг или предметов в гимназии по духовному пению к 1 января 1915 г. составило 86, по светскому пению — 106. Школ и нот для обучающихся музыке насчитывалось 139, музыкальных инструментов — 45. В отличие от 1913 г., когда приобретались в основном цельные музыкальные произведения, главным

образом оперы Чайковского, в 1914 г. были выписаны почти исключительно школы и самоучители для духовых инструментов [2. Л. 7об., 12об.].

Ученикам гимназии следовало соблюдать правила внешкольного надзора. Данные правила содержали в себе требования, являясь одним из важнейших приемов воспитания. По правилам внешкольного надзора при встрече с императором и членами императорской фамилии ученики были обязаны останавливаться и снимать фуражки. При встрече с министром народного просвещения, его заместителями, с попечителем учебного округа, окружными инспекторами, губернатором и архиереем ученики обязывались отдавать им должное почтение. Встречая директора, инспектора и преподавателей гимназии, учащиеся должны были вежливо здороваться. Ученику следовало носить установленную форму в гимназии и вне дома без излишних украшений, а также тросточек, хлыстов, палок. На улицах и во всех публичных местах следовало держать себя скромно, соблюдая порядок, благоприличие, не причиняя никому никакого беспокойства. Гимназистам запрещалось ходить по городу большими группами или «гурьбой». Прогулки по городу после 7 часов вечера не разрешались. Ученики не могли посещать маскарады, клубы, трактиры, бильярдные и тому подобные заведения, выступать публично исполнителями на театральных сценах. Посещать театр в праздничные дни позволялось с особого разрешения учебного начальства по специальными билетам, выдаваемым в гимназии

каждому ученику отдельно и только при условии удовлетворительных успехов за неделю по всем предметам. В электротئاتр дозволялось ходить в исключительных случаях. Таких случаев было несколько, когда владелец местного заведения, по уговору с администрацией гимназии, ставил картины исключительно научного или патристического содержания. А вообще посещение кинематографа ученикам запрещалось [2. Л. 18]. Запрещалось употреблять крепкие напитки и курить табак. Наблюдение за поведением учеников в театре, электротئاتре, на улице и во всех общественных местах входило в обязанность классных наставников, их помощника и инспектора, между которыми устанавливалось в необходимых случаях дежурство [2. Л. 47об.—48об.].

В стенах гимназии велась антиалкогольная пропаганда, борьба с вредными привычками учащихся. Во второй половине 1914 г. разного рода частные, семейные и общественные развлечения в Тобольске сопровождались употреблением спиртных напитков и игрой в карты. Для противодействия влиянию среды и для внушения учащимся идей трезвости гимназия предприняла ряд мер. Квак неоднократно вел беседы с учениками старших классов о вреде употребления алкоголя для физического здоровья, в нравственном, общественном и государственном отношениях. Директор прочитал всем ученикам гимназии лекцию об алкоголизме, сопровождая свое выступление демонстрацией на экране волшебного фонаря картин антиалкогольного содержания, выписан-

ных в Союзе христиан-трезвенников. Преподаватели всех предметов объявлялись при каждом удобном случае на уроках касаться вопроса о вреде употребления алкоголя. При случае ученикам выдавались брошюры антиалкогольного содержания, приобретенные в вышеуказанном Союзе. Гимназия принимала участие в крестном ходе и всенародном молении в день праздника трезвости [2. Л. 20]. Со второй половины 1914 г. было возобновлено преподавание гигиены врачом Афонским в двух старших классах гимназии с введением в курс раздела об алкоголизме. В ученической библиотеке открылась читальня, где под наблюдением преподавателей ученики знакомились с выписываемыми журналами, брошюрами антиалкогольного содержания и о вреде курения табака. Директор оказывал беседами воздействие на родителей, склонных устраивать в своих квартирах вечеринки с угощением учеников спиртными напитками [2. Л. 20об.]. Гимназистам снижался балл за поведение до «3» за курение табака. Борьба с этой вредной привычкой велась путем бесед о вреде курения, которые вел директор гимназии в разных классах. Проводилось наблюдение за учениками во всех укромных местах [2. Л. 47].

Меры воспитательного воздействия не всегда находили отклик среди учащихся. Чрезвычайным происшествием стал в 1914 г. проступок учеников 4 класса Мотаева, Сивкова и Проколейко. Они играли в частном доме у своих знакомых в карты на деньги. Игра была неазартная — «66», очень распространенная в Тобольске.

Ставка составляла 1—2 копейки. Однако для решительного воздействия на учеников с целью донести до их сознания, что игра в карты на деньги где бы то ни было — недопустимый для гимназистов проступок, двум ученикам было поставлено за поведение «3», а родителям сделано предупреждение об увольнении их сыновей из гимназии при следующем нарушении. Ученик Сивков, как значительно задержавшийся в младшем классе, не обнаружив стремления к учебе, был взят родителями из гимназии по совету директора [2. Л. 47]. Главным средством воспитания и борьбы с проступками было направление мысли учащихся в сторону идеалов добра, истины и красоты на уроках по разным предметам, укрепление в них религиозного чувства.

Значимую роль в воспитательном процессе играло взаимодействие педагогов и родителей учеников. На внеклассные мероприятия приглашались родители учащихся, что способствовало сближению семьи и школы. Директор гимназии по разным поводам общался с родителями учащихся, руководил учителями, обсуждая с ними вопросы учебно-воспитательного характера. Особое внимание директор уделял классным наставникам, стремясь изменить издавна сложившийся взгляд на данный институт. В соответствии с законом от 10 мая 1912 г. у классных наставников расширялся круг обязанностей. Каждому из наставников следовало стать «отцом» для учащихся своего класса, знакомаясь ближайшим образом с характером, «духовным складом» каждого учени-

ка. Следовало детально наблюдать за поведением и успехами гимназистов, точно выясняя причины неуспеваемости или «дурного» поведения каждого учащегося. Классные наставники все учебные часы проводили в здании гимназии, наблюдая во время перемен в коридоре. Они постоянно общались с родителями учащихся по вопросам их успеваемости и поведения. На заседаниях педсовета при обсуждении успехов, поведения, прилежания и вопроса об освобождении учеников от платы за учение, доклады по каждому классу делал его наставник. Привлекались классные наставники и к наблюдению за поведением гимназистов в обще-

ственных местах, им вменялось в обязанность посещение квартир учащихся [2. Л. 28об.].

Педсовет гимназии главное свое внимание обращал на развитие в учениках религиозного чувства, внушение им прочных начал доброй нравственности, утверждение в их сердцах истинно-патриотический дух в связи с полной преданностью престолу, любви к знаниям и стремлению к серьезному труду и честному исполнению долга. Воспитательному процессу помогали внеклассные занятия: музыка, пение, столярное ремесло, экскурсии, спорт, подготовка и устройство школьных вечеров, спектаклей.

Список литературы

1. ГАТюмО (Государственный архив Тюменской области). — Ф. И-59. — Оп. 1. — Д. 4.
2. ГАТО (Государственный архив Томской области). — Ф. 126. — Оп. 2. — Д. 3041л.
3. ГАТО. — Ф. 126. — Оп. 2. — Д. 3244.
4. ГАТО. — Ф. 126. — Оп. 2. — Д. 3041к.
5. ГАТО. — Ф. 126. — Оп. 2. — Д. 3054.
6. Сулимов, В. С. Чувства добрые пробуждать. Светская школа Тобольской губернии в конце XIX — начале XX вв. / В. С. Сулимов. — Тюмень : Вектор-Бук, 2004. — 152 с.

История школьной повседневности

Е. В. Шульга

ПРАЗДНИК НОВОГОДНЕЙ ЕЛКИ В ШКОЛАХ РОССИИ: ВЕК ВЧЕРАШНИЙ – ВЕК НЫНЕШНИЙ



УДК 371.239“383”

ББК 74.213.8

На основе анализа публикаций в разных педагогических журналах дан исторический обзор российских праздников за последние два столетия: что менялось в обществе и как, в соответствии с этим, менялись праздники, которые составляют важное звено педагогической антропологии — актуального направления историко-педагогического исследования.

Ключевые слова: праздник, праздник в школе, праздничный календарь, педагогическая антропология.

Ye. V. Shulga NEW YEAR TREE HOLIDAY IN SCHOOLS OF RUSSIA: YESTERDAY CENTURY AND NOWADAY CENTURY

There is a survey of Russian holidays during the last two centuries based on different pedagogical magazine publications. The article shows how society changes influence on holidays which are the important part of pedagogical anthropology that is an actual area of historical and pedagogical research.

Key words: holiday, holiday at school, holiday calendar, pedagogical anthropology.

Сегодня невозможно представить себе жизнь современной школы без праздника новогодней елки. Оценки за учебную четверть почти выставлены, в классах уже появляются новогодние украшения, приближаются самые большие каникулы и самый дол-

гожданный праздник — Новый год. В каждой школе идет суматошная и радостная подготовка к празднику. Да, будет праздник дома, бесчисленные «елки» с обязательными подарками в дни каникул, но праздник в школе — совершенно особое дело! Впереди на-

чало новой жизни и свобода. А как давно появилась традиция новогодних праздников в школе? Как изменялось содержание этих праздников? Какое место занимал праздник елки в календаре праздничных дат школы? Целью данной работы является попытка ответить на эти вопросы. Передать атмосферу праздника, своеобразие времени невозможно без прямых высказываний непосредственных участников, очевидцев и современников. Этим объясняется обилие цитат в тексте.

Изучая литературу по данному вопросу, можно сказать, что подавляющее число материалов посвящено практическому воплощению праздника — материалы к празднику (сценарии, песни, стихи и т. д.), методические рекомендации по организации и проведению праздников, советы по оформлению и т. д. Данный раздел позволяет проследить изменение в содержании, оформлении, ценностных смыслах праздника. Особую группу составляют материалы периодических изданий, документальные воспоминания и описание новогодних праздников в художественной литературе. Отношение государства к данному празднику, впечатления его непосредственных участников помогают воссоздать атмосферу эпохи, условия бытования праздника Новый год в тот или иной период его истории. Последняя группа — научные исследования по данной теме — наименее представлена. Первый в отечественной культуре опыт исследования истории рождественской елки представлен доктором филологических наук, профессором кафедры истории русской литературы филологического факультета СПбГУ Е. В. Душечкиной в работах «Русская елка: история, мифология,

литература», «Дед Мороз: этапы большого пути (к 160-летию литературного образа)». В Материалах научной конференции (24—26 февраля 1999 года) был опубликован доклад «Об истории современной новогодней традиции» С. Б. Адоньевой. Большая часть материалов, помещенных в периодической печати и Интернете вторичны — зачастую в них используется фактология именно этих работ. Следует отметить, что вопросы истории праздника новогодней елки в школах не обсуждаются в приведенных выше источниках, но дают возможность познакомиться с историей возникновения и существования его в России.

Завоевание России. Праздник новогодней елки начал утверждаться в России как домашний, сулящий таинство и радость, сладости и подарки, волшебство с 40-х гг. XIX века. Одну из первых попыток рассмотреть историю новогодней елки в России можно встретить на страницах журнала «Библиотека для чтения» за 1836 год. Известный литератор, историк Н. А. Полевой в статье «Новый год в Москве, в 1663 и 1700» подробно рассказывает о характерном для всех народов почитании деревьев, о легендах, связанных с ними. Очень подробно описана реакция на указ Петра I, в котором повелевалось праздновать «начало нового 1700 года и нового XVIII века» с 1 января: «Все повиновались царской воле и первое января 1700 года через четыре месяца после наступления «старого года», в Москве и всюду торжествовали новый век и Новый год. Старики, может быть, сетовали тихонько; но молодежь в «немецком» платье, с бритыми бородами, весело праздновала новый год; с

насмешкой тогда старый год с первого сентября называли “бабьим летом”. Это название сентября сохранилось до ныне» [13. С. 36]. После смерти Петра указ был подзабыт, а распространенным новогодним атрибутом елка стала лишь веком позже. В статье Дм. Кайгородова (1898 г.) приводится легенда о пальме, маслине и ели, которые росли перед пещерой, в которой родился Спаситель мира. Маслина и пальма предлагали свои подарки Спасителю, а ель, которой нечего было предложить, «от стыда и тайных мук» заплакала и слезы «обильно закали прозрачной смолой». Увидев эти слезы, звезды посыпались огненным дождем и усеяли елку: «Тогда она, радостно затрепетав, подняла свои ветки и впервые явилась миру в ослепительном блеске. С тех пор и пошел у людей обычай убирать елку в рождественский вечер яркими огнями свечей» [8. С. 36]. На эту тему позже будет написано множество стихов, детских пьес. Эта версия станет наиболее популярной.

Спустя век после указа Петра I в 1817 году великий князь Николай Павлович женился на прусской принцессе Шарlotte, крещеной в православии под именем Александра. Принцесса убедила двор принять обычай украшать новогодний стол букетиками из еловых веток. В 1819 году Николай Павлович по настоянию супруги впервые поставил в Аничковом дворце новогоднюю елку, а в 1852 году в Санкт-Петербурге в помещении Екатерининского (ныне Московского) вокзала впервые была наряжена публичная рождественская елка. У праздника елки начался период стремительного проникновения в российские семьи. На первых порах праздник елки

бытовал как детский. По немецкой традиции елка устанавливалась в углу комнаты на столе, покрытом скатертью. Факт ее появления в доме всегда был для детей таинственным событием, которое тщательно скрывали от них. Взрослые украшали елку: развешивали сладости, прикрепляли свечи, раскладывали под елкой подарки. Перед самым входом детей зажигались свечи. Встреча с елкой всегда была для ребенка долгожданным и ошеломительным событием. Чуть позже, когда размеры дерева увеличились, ее стали устанавливать в центре самой большой комнаты. По мнению Е. В. Душечкиной, именно этот момент позволил елке превратиться «в центр праздничного торжества, предоставляя детям возможность веселиться *вокруг* нее, танцевать *вокруг* нее, водить *вокруг* нее хороводы» [5. С. 102]. По многочисленным публикациям в газетах и журналах второй половины XIX века можно судить насколько глубоко вошел этот обычай в быт россиян. Рекламные объявления о местах продажи елок, украшений для них, подарков для детей регулярно появлялись в декабрьских номерах периодических изданий. Были даже предупреждения об опасностях, подстерегающих нерадивых родителей. Так, в журнале «Нива» за 1894 год в разделе «Смесь» напечатала заметка «Гигиена рождественской елки», в которой говорилось, что золоченые орехи не следует давать детям есть, так как они покрыты тонкими листочками одного из соединений олова, имеющего ядовитые свойства. Автор статьи предупреждает: «Не менее опасны конфеты, обернутые в свинцовую бумагу. Неизбежно кусочки бумаги пристаю к конфетке, и съевшему ее ребенку

грозит серьезное отравление» [4. С. 1287].

Постепенно рамки проведения праздника елки расширяются: из узкого семейного она становится публичным праздником. На «елку» начинают приглашать детей знакомых и родственников, вывозить своих детей на подобные праздники. Программа праздника становилась достаточно традиционной: томительное ожидание за закрытыми дверями, восторг от увиденной наконец ослепительной красавицы-елки, рассматривание елки и подарков, хороводы и танцы вокруг елки, праздничное угощение. Непременным было «разграбление» или «ощипывание» праздничного дерева в конце праздника: детям разрешалось снимать с елки все, до чего они могли дотянуться.

Исследования Е. В. Душечкиной показывают, что из домов россиян в учебные заведения елка пришла в 1860-х гг. [5. С. 355]. Именно эта дата может служить началом истории существования праздника новогодней елки в учебных заведениях, в которой выделяются три условных периода: дореволюционный, советский и постсоветский периоды.

Дореволюционный период. Следует отметить, что на момент «вхождения» праздника елки в школы, в учебных заведениях России уже существовала довольно богатая практика проведения различных праздников. Церковные и «царские» праздники органично входили в жизнь дореволюционной школы и играли важнейшую роль. Торжественные акты, посвященные открытию учебного заведения, окончанию обучения являлись неотъемлемой частью школьной жизни.

Широко известен праздник открытия Царскосельского Лицея, состоявшийся 19 октября 1811 года. Ближайший друг А. С. Пушкина Иван Пущин так описывает этот день: «Торжество начиналось молитвой. В придворной церкви служили обедню и молебен с водосвятием. Мы на хорах присутствовали при служении. После молебна духовенство со святой водой пошло в Лицей, где окропило нас и все заведение. <...> Приветствовав все собрание, царская фамилия заняла кресла в первом ряду. <...> Среди общего молчания началось чтение. Первый вышел И. И. Мартынов, тогдашний директор департамента министерства народного просвещения. <...> прочел манифест об учреждении Лицея и высочайше дарованную ему грамоту. <...> Смело, бодро выступил профессор политических наук Александр Петрович Кунидын. <...> После речей стали нас вызывать по списку. <...> Когда кончилось представление виновников торжества, царь, как хозяин, отблагодарил всех, начиная с министра, и пригласил императриц осмотреть новое его заведение. <...> Нас между тем повели в столовую к обеду, чего, признаюсь, мы давно ожидали. <...> Вечером нас угощали десертом ... Сбросив парадную одежду, мы играли перед Лицеем в снежки при свете иллюминации и тем заключили свой праздник» [18. С. 16–20].

Итак, во второй половине XX века школьный календарь праздничных дат пополнился новым праздником. С появлением елки в школах перед организаторами и педагогами встал вопрос о смысле нового праздника, его педагогическом потенциале, воспитательных задачах, содержании. Одним

из первых по этому вопросу высказался священник, педагог и литератор Б. Быстров (известный под псевдонимом Е. Швидченко) в 1889 году: «Если елочное торжество устраивается школою, (что мы и имеем в данном случае в виду), а не семьею, тогда вопрос о нем следовало бы ставить шире. Оно может служить прекрасным поводом обнаружения, а иногда и воспитания, эстетического уровня школы, эстетических способностей и художественного вкуса детей, иначе говоря, елочное торжество может и должно превратиться в торжество учебного воспитательного дела в школе и выразиться в форме литературно-музыкального вечера» [25. С. 35].

Следует отметить, что литературно-музыкальный вечер как форма проведения праздника был очень распространен в школах в конце XIX — начале XX века. Так, журнал «Народное образование» в начале века сообщает о том, что музыкально-литературные вечера (праздники) становятся все более популярным и любимым занятием в жизни народных школ. Автор статьи С. Пономарев оценивает их как хорошее учебно-воспитательное средство, содействующее самостоятельной работе детей. Среди задач, решаемых в процессе проведения такого праздника, отмечались: упражнение в выразительном чтении, приучение к находчивости и самообладанию в большом собрании, умение вести себя на людях. Такие праздники, по мнению автора, полезны для детей «в смысле естественной потребности в более или менее сильном нервном возбуждении после продолжительной, рядовой, будничной работы» [14. С. 164]. С. Пономарев считал, что музы-

кально-литературные вечера, воспитывая художественный вкус, отвлекут от неподобающих развлечений и научат отличать прекрасное от фальшивого, вульгарного и пошлого. Автор статьи, считая необходимым условием при подготовке такого праздника приоритет воспитательных задач, предостерегает педагогов от «сторонних соображений», не потерявших своей актуальности и по сей день. Так, желание «показать товар лицом» перед почетными посетителями может превратить подготовку к празднику в утомительную дрессировку, а сам праздник — в экзамен для детей. Превращение же школьного праздника в «забаву для детей» или «развлечение для посетителей» может послужить толчком к развиту в детях тщеславия. Школьные праздники автор статьи рекомендует проводить в праздничное время (святочные каникулы) или тогда, когда заметно, что дети устали.

Чуть позже, в 1907 году, в этом же журнале была опубликована статья о проведении праздников в Починковской (Нижегородской губернии) женской второклассной церковно-приходской школе. В статье отмечалось, что обычно школьные праздники носят случайный характер или приурочиваются к церковным праздникам, а также «к школьным обстоятельствам». В качестве примера таких праздников приводились елки, литературные вечера и утра, праздники древонасаждений. Считая школьные праздники одним из средств упорочения женского образования, автор статьи отмечал, что «кроме педагогического и воспитательного значения детских общественных развлечений они имеют огромное моральное влияние на насе-

ление, поднимая в его глазах школу на должную высоту, привлекая к ней симпатии и внимание всех элементов общества, ставя ее в близкое соприкосновение с жизнью семьи — этой действительно первоначальной школой, откуда получают своих питомцев наши общественные школы» [27. С. 598]. Интересно отметить, что эта задача — привлечение симпатий, внимания к школе населения и семьи посредством проведения праздников — будет актуальна и в послереволюционные годы. В заключение автор предлагал один раз в год такой детский праздник посвятить какой-либо выдающейся дате в истории местной жизни, например, «школьной годовщине», к участию в котором привлекались бы не только учащиеся, но и все ранее учившиеся в ней. Подобная идея, имеющая славную традицию (вспомним «лидейские годовщины»), также будет иметь продолжение в истории школьного праздника в послереволюционное время.

В начале XX века очень популярными были благотворительные елки. Так, традиционной была елка в Кронштадтском морском собрании для детей морских офицеров. Проходили елки для детей служащих различных ведомств: почтово-телеграфного, пожарного, нижних чинов столичной полиции и т. д. Различные общества устраивали елки для бедных жителей, для «детей улицы», родители которых питались в бесплатных столовых [12. С. 41]. Интересен факт проведения праздника елки 30 декабря 1914 года в здании Съезда Мировых Судей, на котором присутствовало не менее восьмисот детей и взрослых. В отчете о празднике говорится: «...решено было соединить организацию елки для

раненых с праздником для детей служащих в канцеляриях Мировых Судей, устроить для тех и других большой общий праздник во всех залах Съезда Мировых Судей, поручив организацию Мировому судье Г. Г. Черкезову». В программу праздника были включены: детский спектакль, выступления хора, оркестра балалаечников, игры под руководством известного педагога Т. О. Богданова и, конечно, раздача подарков [16. С. 4—5].

В начале XX века на празднике появляется Дед Мороз. До этого все дети знали, что именно он приносит подарки, но визуально воспринимать могли картинки в книжках с его изображением, куклу-Деда Мороза, рекламную фигуру и т. д. С этого времени детские праздники будут обогащаться все более интересными приключениями. Дед Мороз, выступая модератором, нужен был организаторам праздников. Как сказали бы теперь, он давал возможность организаторам активизировать большее количество детей, умножал эмоциональный заряд радости, веселья. Можно сказать, что история праздника елки до революции 1917 года достаточно благополучна: праздник стал традиционным, его называли рождественским, святочным, новогодним.

Елка в Стране Советов (1917—1927 годы). Революция 1917 года, свергнув самодержавие, инициировала воплощение в жизнь праздников, символизирующих победу революции. Дети с самого начала становятся неотъемлемыми участниками революционных праздников. Описывая праздники этого времени, О. Цехновицер отмечает: «Участие детей выражалось в следующем: они на автомобилях и

трамваях приезжали на центральную площадь, здесь строились и церемониальным маршем проходили перед трибунами. Здесь же на площади, на специальных подмостках, происходили ритмические, хоровые, гимнастические и декламационные выступления детей. Наблюдение за порядком осуществлялось отрядами юных пионеров, которые организовывали специальные отряды связи, по одному на каждый район. За детскими колоннами следовали летучие санитарные отряды с аптечками» [24. С. 200].

С самых первых дней своего существования новая школа включается в процесс воспитания подрастающего поколения. В этом процессе немаловажную роль играют школьные праздники, являющиеся частью общегосударственной политики идеологического воспитания человека нового общества. В тематике, формах проведения, содержании школьных праздников, как в зеркале, отражается тот путь, который прошла советская школа на протяжении десятков лет. Одну из первых публикаций на интересующую нас тему можно встретить в журнале «Свободное воспитание и свободная трудовая школа» за 1918 год. Журнал помещает на своих страницах выступление М. И. Барановой на съезде деятелей по народному образованию. Автор видит в школьных праздниках «способ к развитию врожденных способностей ребенка», возможность умело «воспользоваться ими и направить в сторону большей пользы». М. И. Баранова выделяет следующие формы праздников: «разыгрывание» небольших пьес, елка с чтением стихотворений и басен, игры с пением, праздники в память писа-

телей. Непременным условием, по мнению автора, является активное участие в празднике всех детей, что становится возможным посредством включения игр с пением в программу праздника. Такие праздники, считает автор, «оживят работу школы, дадут возможность развиваться в детях инициативе и самостоятельной деятельности. Они также научат понимать художественные образы и картины и расширят их кругозор новыми сведениями» [2. С. 99].

Можно заметить, что задачи, решаемые в процессе проведения школьного праздника в 1918 году, почти полностью совпадают с задачами праздников в дореволюционной школе. Да и тематика почти полностью повторяет список праздников, вызываемых событиями школьной жизни. Но уже с первых лет советской власти начинается интенсивный процесс поиска тематики, формы праздника, что отражается на его прохождении. По воспоминаниям современников можно судить о том, как это выглядело на практике. Вот что говорилось о количестве детских праздников, бывавших в послереволюционное время в школах: «В жизни детей нет лучшего воспитания, чем игра и праздник... Но перегрузить ребенка праздником — едва ли не большее преступление. В 18, 19, 20 году в русской школьной жизни наблюдалось такое переутомление. Слишком широко размахнулись игрой педагоги и результат этого в большинстве случаев — ребята, совершенно не умеющие работать. Ведь балеты, бесконечные спектакли по театрам (не только в Москве, но и в провинции), на которые водились дети с таким расчетом, чтобы каждый

из них мог наибольшее количество раз побывать в театре, затем спектакли и праздники в самих школах, часто доходившие до двух десятков в год на группу в год — все это факты, о которых мы прекрасно помним» [1. С. 16]. О форме и содержании этих праздников можно судить по другому высказыванию: «Вспомним безудержное увлечение балетом в 1920—21 и даже 22-х годах во многих московских детдомах и школах, когда значительную часть каждой программы составляли балетные номера» [1. С. 34]. И еще одно воспоминание характеризует содержание школьных праздников: «Первоначально главное внимание педагогов было обращено на проведение самого праздника. Праздники делались массовыми. Часто объединялись ребята различных возрастов, первая часть вечера посвящалась митингу, на котором в совершенно непонятной и неинтересной для ребят форме, излагалась историческая часть события; вторая часть заполнялась стихотворениями, хоровыми выступлениями, иногда мелодекламацией или сценками, по большей части малохудожественными. Иногда художественный материал вовсе не был связан с темой праздника. В результате — первой части дети не понимали. Скучали, сидя на своих местах, и обычно многие не слушали того, что говорил оратор. Вторая часть смотрелась с интересом, но падала на неподготовленную почву и оставляла мало следа» [21. С. 28].

Такое положение сохранялось в советской школе недолго. Факт организации Научно-Педагогического Института по изучению детской игры и праздников в Москве 15 августа 1921 года говорит о том значении,

которое придавало государство данной форме детской жизни. Институт занимался педагогическим и психологическим наблюдением над играющим ребенком, собираньем детских игр, изучением педагогов как руководителей игр и разработкой методики игр и праздников среди детей. Появляются публикации, в которых формулируются требования к детскому празднику.

1922 год занимает особое место в истории школьного праздника. Именно тогда была создана пионерская организация, объединившая одной идеей ребят всей страны среднего школьного возраста. Тогда же — в мае 1922 года — был проведен и первый пионерский праздник. Комсомольская организация принимает активное участие в жизни пионерских отрядов, в организации и проведении пионерских праздников. Постепенно государственные общественно-политические праздники прочно занимают свое место в календаре школьной жизни. Выходят пособия по проведению революционных праздников, совершенствуются формы их проведения. Мысль о празднике, как лучшем средстве агитации и пропаганды определенной идеи, находит все больше сторонников. Анализируя историю развития школьного праздника в первые революционные годы, можно сказать, что за первые 5 лет советской власти праздники прочно вошли в жизнь школы, а революционные праздники составили основное их ядро. Пройдя период развития, праздники становятся неотъемлемой частью жизни советской школы. Все чаще появляются газетные статьи, информирующие читателей о проходящих в школах праздниках. Выходят из печати тематические сборники, помогающие решать

методические и практические вопросы их организации. Практический опыт работы педагогов обобщается и анализируется в специальных сборниках, на семинарах и конференциях.

История советской новогодней елки в отличие от дореволюционной не так оптимистична, она полна трагических, а порой комических подробностей. Действительно, первые годы после революции к рождеству ребятам в школах, детских домах и садах устраивалась елка, ничем не отличавшаяся от прежних дореволюционных елок. Здесь уместно вспомнить широко известный факт праздника елки для детей, который был устроен первым лицом государства В. И. Лениным в Сокольниках в 1919 году. Но уже в 1922 году был поставлен вопрос о проведении «красной елки». Первая «красная елка» отличалась от традиционной тем, что перед праздником комсомольцы рассказывали ребятам о языческом празднике, который христиане соединили со своим христианским праздником. А на следующий год пионеры предложили устраивать «красную елку», убирая дерево красными флажками и игрушками, изображающими карикатуры на попов, капиталистов. На следующий, 1923 год, после того, как свечи на елке гасли, пионеры устраивали на дворе игры антирелигиозного содержания: все участники праздника поднимались на «небо» (гору), на вершине которой их встречали переодетые комсомольцы — «Бог» и «ангелы». Участники вели с небесными силами разговор, вскрывающий всю ложность христианского учения, затем следовала общая игра [7. С. 72—73].

Перечень праздников, которые должны были проводиться в школах,

регулировался нормативными документами. В сборнике «Красный календарь в трудовой школе», содержащем методические статьи и инструктивный материал, опубликована резолюция конференции по проведению общественно-политических праздников, проходившей 9—10 июня 1924 года в Ленинграде. В резолюции говорится: «Признавая, что задачей современной трудовой советской школы является воспитание борца и строителя нового коммунистического общества, конференция считает: “Одним из могущественных средств к достижению означенной цели являются общественно-политические праздники, как наиболее красочные моменты пропаганды коммунистических идей и возбуждения в массе участников праздника ярких социальных переживаний, связанных с отмечаемым событием”» [9. С. 51]. Особое внимание предлагалось обратить на проработку содержания праздников Октября и 1-го Мая, которые должны охватить всю школу. Решение этой конференции можно считать программным: определены место, цели и задачи школьного праздника, уточнены приоритеты, названы формы и методы организации и проведения праздников. Выстроенная идеологическая вертикаль «партия — комсомол — пионерия» позволяла охватить всю массу подрастающего поколения. Праздники становятся мощнейшим средством идеологического воспитания.

Не все гладко получалось на практике. Бывали и совсем казусные сообщения. В сборнике, изданном в 1926 году и составленном по отчетам, сочинениям и дневникам педагогов и детей из городских и деревенских школ, приведены отзывы о праз-

днованиях в этих школах следующие праздники: Ленинская неделя, Траурные дни, 9 января 1905 года, День работницы, День свержения самодержавия, Февральская революция, День парижской коммуны, 1 мая, Октябрьская революция. Один этот перечень дает возможность представить, какой напряженный праздничный календарь имела школа в то время, хотя здесь представлены далеко не все праздники, проводимые тогда школой. Автор вступительной статьи, анализируя состояние дел в школах, замечает: «Не все из приведенных в книжке празднований можно рекомендовать для подражания, есть и отдельные промахи некоторых организаций. Например, Булавинская школа своим выносом портретов вождей в время демонстрации по деревенским улицам сама виновата в том, что проезжающие приняли ее за крестный ход и крестились на нее» [9. С. 5].

1927–1935 годы. Можно заметить, что во всех выше приведенных перечнях праздник елки, как обязательный, не упоминается. Но он, хоть и «переодетый» в красные одежды, пока еще жил. В журнале «Наш труд» за 1927 год можно прочитать сообщение о заседании Губметбюро, на котором рассматривался вопрос о допустимости устройства елок в современных условиях. Было решено, что елка должна быть **советизирована**, так как «...изгнавши елку, мы не сможем пока еще заменить ее чем-нибудь другим, равносильным по степени даваемого детям радостного переживания». Рекомендовалось устройство елок приурочить к 1 января, или объединить с проведением Некрасовского юбилея, а при изготовлении украше-

ний использовать карикатуры из газет и журналов.

Казалось бы, злоключения для лесной красавицы, пусть и в новом идеологическом наряде, закончились. Но она пропала из списка традиционных школьных праздников почти на 10 лет. В 1927 году на XV съезде партии Сталин заявил об ослаблении антирелигиозной работы среди населения. Началась антирелигиозная кампания, в ходе которой бедная елка обвинялась в том, что она является «орудием в руках церковников и сектантов для завлечения детей трудящихся в сети наших классовых врагов». В многочисленных брошюрах противниками праздника приводились следующие аргументы: рождественская елка является старым дикарским предрассудком, коверкает мозги подрастающему поколению и является приманкой классовых врагов. Ребята тех лет выкрикивали лозунги: «Только тот, кто друг попов, елку праздновать готов. Мы с тобой враги попам, Рождества не надо нам!». Отвергалась «советская» или «красная» елка. Яркой иллюстрацией атмосферы тех лет может служить «Песня пионеров», напечатанная в одном из сборников 1927 года и приведенная Е. В. Душечкиной в ее книге «Русская елка: История, мифология, литература». Песня построена в форме диалога пионеров и Деда Мороза, которого они поймали в сети. Несмотря на большой объем, хочется привести его почти полностью:

— Ах, попался, старый дед,
к пионерам в сети!
Приносил ты детям вред
целый ряд столетий!
— Нерадушен ваш прием,
стрелы ваши колки!

Лучше, дети, попоем
вкруг блестящей елки!

— Приволок ты просто
пеструю хлопушку:

Нас от имени Христа
хочешь взять на пушку!

— Вашим я не рад словам!
Ах, что за манеры!

Ну, зачем, зачем я вам, душки, пионеры?! <...>

— Детям ты втирал очки, говоря о боге.

Только мы не дурачки —
с нашей прочь дороги!

— Что за дикие слова?
Дерзки ваши клики.

В день Христова Рождества
это грех великий!

— Нам твои противны, дед, с
казочки да шутки.

Простаков меж нами нет —
не надуешь, дудки! <...>

— Никуда я не похаживаю! Ах, удел мой дерзкий!

Делать нечего — сдаюсь
в плен ваш пионерский!

— Прочь религии дурман,
прочь грядущего оковы,

Твой рассеивать туман мы —
всегда готовы! [5. С. 361—362].

По воспоминаниям современников, рождественские елки устанавливались в некоторых домах, но делалось это с осторожностью, за плотно закрытыми окнами. В государственных учреждениях, в том числе и в школах праздничный календарь больше не включал елку.

1928 год знаменуется еще двумя событиями в истории календаря школьных праздников. «Методический указатель. Для фабрично-заводской и городской школы» в № 4 за 1929 год опубликовал «Постановле-

ние Коллегии Наркомпроса об установлении праздника «День школы». В Постановлении говорится, что организация этого праздника будет способствовать привлечению трудящихся к школе. Этот праздник рекомендовалось проводить в конце или в начале учебного года «с обязательным единым сроком для всего края, области или губернии». Второй документ — Методическое письмо Наркомпроса «Школьные праздники» — подводит итог тому пути, который прошел школьный праздник в своем развитии с 1917 года и, определяя его нынешнее положение в системе воспитательной работы школы, ставит жесткие рамки на перспективу. Вот некоторые выдержки из этого этапного для советской школы документа:

«В системе воспитательного воздействия, которым оперирует наша школа, немалую роль играют школьные праздники. Вообще всякий праздник имеет целью дать отдых от повседневных неизменно чередующихся выступлений и дел обыденной жизни: этот отдых должен освежить нервную систему и в то же время дать ей зарядку для новой работы. Но наши школьные праздники преследуют и другие цели. В связи со строго установленным целевым заданием всей работы трудовой школы стоит и целевое задание ее праздников. Эти праздники должны как в фокусе вобрать в себя всю идеологическую сущность прожитого и проработанного отрезка школьного года, ярко осветить эту часть пройденного пути и еще раз с особой четкостью выявить связь каждого пройденного шага с конечной целью всей системы советского воспитания. Основные и главные праздники нашей школы — это

революционные и социальные праздники. Это, прежде всего, шесть революционных годовщин: январские дни, день женщины-работницы, свержение самодержавия, день Парижской коммуны, Первое мая, праздник Октября. Затем Международная детская неделя, М. Ю. Д., день Красной армии, день урожая, день леса, день школы и т. п. [27. С. 3].

Таким образом, можно сказать, что к 30-м годам регламентируется список школьных праздников, содержание праздников вводится в программу обучения, праздник становится официальной формой учета работы школы за определенный период.

30-е и 40-е годы проходят на фоне все более крепнущего пионерского движения. Без пионерской работы немыслима жизнь школы. Школа принимает самое активное участие в жизни общества. Для более полного освещения событий, обратимся к журнальным публикациям того времени. Следует отметить, что жизнь школьного праздника регулярно освещалась на страницах периодической печати. Выходят в свет журналы «Народный учитель», «Просвещение на транспорте», «Организуйте детвору». По статьям, помещаемым в этих изданиях, можно составить довольно точную картину бытования школьного праздника.

В 1928 году журнал «Организуйте детвору» провел на своих страницах «круглый стол», за которым прозвучали авторитетные мнения по вопросам детского праздника:

«Важно дать в празднике выход для детской энергии, и некоторые праздники уже прекрасно справляются с этой задачей: “День леса”, “День урожая” имеют каждый свою форму и содер-

жание, которые могут быть достаточно увлекательны для ребят. Так же естественно могут быть проведены и «День Конституции», и в особенности интересно и хорошо можно провести 8 марта. Вон на Трехгорной фабрике 8 марта на большущем собрании председательствовала девчурка, затем какую-то общими усилиями вышитую штучку поднесла, как она выразилась «коллективной матери», — пишет Н. К. Крупская.

«Выбить из позиции церковный праздник, с его неизменными спутниками — пьянством, побоищем, гульбой и развратом, и противопоставить ему новый по содержанию и форме революционный праздник — задача, требующая длительных и продуманных усилий», — М. С. Эпштейн.

«Момент высокого коллективного переживания, коллективной радости должен быть организован так, чтобы раскрылась индивидуальная тема праздника и чтобы при этом сама форма раскрытия связана была с приподнятостью. с парадностью. Особенно важно это для ребят. Для нас, взрослых, революционный праздник неминуче связан с деловой стороной: каждая годовщина — это подведение итогов, это планы на будущее, это смотр своих сил. Но для ребят на первое место должно выступить основное: праздничность праздника. Все должно быть приспособлено к тому, чтобы поднять жизнерадостность, надо прежде всего уметь создать *веселый детский день*, день коллективной детской радости», — заключает А. В. Луначарский.

Продолжается антирелигиозная пропаганда. В прошлое уходят освященные церковью обряды и праздники. Вместо них, как и у взрослых, проводятся праздники первой бороз-

ды, где пасхальные дни совпадают с началом полевых работ. В рождественские дни, совпадающие с зимним переывом, в школах рекомендуется провести «Антирелигиозный карнавал на лыжах или на коньках». Сценарий именно такого праздника был напечатан журналом «Организуите детвору» в 1930 году [3. С. 28—29]. В процессе проведения такого карнавала последовательно освещаются три темы («Похороны воскресенья и переход на пятидневку», «Снятие колоколов», «Борьба с религиозным дурманом»). Каждая тема раскрывается лозунгами, которые несут участники карнавала, и их костюмами.

1935—1945 годы. Вероятно, это могло привести и к полному исчезновению лесной красавицы из школьных помещений, но в самом конце 1935 года елка возвращается к советским детям вполне официально. Центральная газета «Правда» в № 357 от 28 декабря 1935 года помещает статью второго секретаря ЦК компартии Украины П. П. Постышева, в которой содержится призыв вернуть советским детям праздник елки. Комсомольцам и «пионер-работникам» рекомендовалось: «В школах, детских домах, во дворцах пионеров и детских клубах, в детских кино и театрах — везде должна быть детская елка!». В этом же номере можно видеть статью «Продажа елок на рынках Москвы». На следующий день, 29 декабря, в этой же газете печатаются указания А. В. Косарева «О проведении вечеров учащихся, посвященных встрече нового, 1936 года». Почему же так внезапно, по указанию не самого главного лица государства 31 декабря по всему Советскому Союзу зажглись разноцветными огнями де-

сятки тысяч елок? Но ведь товарищ Сталин сказал, что в стране Советов жить стало лучше, жить стало веселее. С нашей точки зрения, праздник новогодней елки был самым удобным наглядным примером демонстрации этой веселой жизни.

Можно себе представить, что должно было твориться во всех детских учреждениях, когда за три дня до наступления Нового года нужно было не только установить и украсить елку, но и провести праздник, совсем недавно повсеместно осуждаемый. Елка явилась внезапно. Ее никто не ждал, не готовился к ней. В магазинах не было ни елочных украшений, ни елочных игрушек — их не производили. Педагоги, родители, дети соорудили елку быстро и почти из «ничего». Современники-педагоги вспоминают: «Елка прошлого 1935 года получилась экспромтом, но прошла неплохо. Были отдельные безынициативные педагоги. Они опасливо говорили: “как бы чего не вышло”, “погодите, дадут установку, тогда и будем устраивать”. Они спрашивали: “как осмысливать елку?”, “как построить программу праздника?”. Они спрашивали детей: “Дети, хотите, чтобы у вас была елка? Кто за елку?”, “Дети, хотите, чтобы мама и папа были на елке?” Получались подчас курьезные ответы: “Зачем мамов и папов на елку? — ведь елка обломится”. Многие дети не знали, что такое “елка”» [6. С. 9].

В этом же сборнике помещен сценарий для проведения новогоднего праздника в школе. На этом празднике «дети входят в зал, где находится елка, под “Песенку Роберта” из кинофильма “Дети капитана Гранта” и рассматривают елку, украшенную игрушками и золотым дождем. Затем девочка, ис-

полняющая роль Арины Родионовны, проводит игру “Кто я? Из какой сказки?”. На этом празднике дети смотрят выступление “цыгана” с “медведем”, после чего их угощает леденцами и “золотыми” орешками “белка”. Все исполняют “Хороводную”, муз. Лядова и получают подарки» [6. С. 23]. Деда Мороза и Снегурочки на этом празднике елки пока нет. Впрочем, идеологического наполнения тоже нет. В 1937 году празднование Нового года вернули распоряжением правительства «О праздновании Нового года в СССР».

Мало кто знает, что спустя три года в феврале 1938-го Постышева арестовали, через год — расстреляли. Так “друг детей” стал “врагом народа”. Под угрозой оказалась и “политическая репутация” новогодней елки, прочно связанной с именем Постышева. И уже находились бдительные современники, готовые поддержать очередную «антиелочную» кампанию. Рабкор Иванов, обращаясь в Совет народных комиссаров Союза ССР к тов. Молотову пишет: «Постышевской затее восстановить елку нужно раз навсегда положить конец. Миллионы молодых жизней елок, обгорелые трупы школьников, пожары и т. п. не должны приноситься в жертву буржуазной затее». Но Елка устояла.

Дальнейшую судьбу советской елки можно проследить по публикациям в молодом тогда еще журнале «Начальная школа». Заметка «Новогодняя елка в школе», помещенная в № 12 за 1937 года, носит характер инструктивного письма по организации праздника, предусматривающего создание комиссии, в состав которой входят директор школы и комсомольцы. Пионервожатые совместно с

учителями разрабатывают сценарий и распределяют обязанности по подготовке к празднику. Работники РОНО проводят совещание для директоров школ по проверке подготовки к празднику, на котором излагаются правила противопожарной безопасности и даются советы по оформлению костюмов и приобретению подарков [10. С. 68].

Второй материал, помещенный в этом же номере журнала, рассказывает об опыте работы в одной из московских школ [10. С. 71–73]. В этой школе за месяц дети начинали изготавливать украшения для елки и передавали их в «елочную комиссию», в состав которой входили два учителя, два пионерских вожатых и два родителя. Комиссия готовила подарки, лампы, электропроводку, следила за изготовлением костюмов. В I–II классах решено было проводить маскарад. Ученики первых классов нарядились снежинками: девочки — в белых платьях, отделанных ватой, в шапочках и муфточках из ваты, а мальчики в белых рубашках и ватных шапочках и горжетках. Ученики второго «А» класса представляли собой елочные игрушки (зайчики, куклы, мишки, хлопушки, рыбки), а ученики второго «Б» были цветами, грибами и насекомыми. В программу елки входили песни и стихи про елку, небольшие выступления детей, соответствующие тематике костюмов («песня грибов», «танец цветов» и т. д.). На праздник приходили два Деда Мороза, для которых дети читали стихи («Испания» и «Спасибо, родная страна!»), показывали живую картину «Героическим борцам Испании привет!». В конце праздника Деды Морозы раздавали детям подарки.

Опыт работы, опубликованный в № 12 журнала за 1938 год, интересен тем, что в устройстве праздника принимали активное участие учащиеся педагогического училища [С. 58—60]. На этом празднике исполняются: «Обращение к детям ученицы III класса педагогического училища, пионервожатой Санниковой на тему: “Заботы родного, великого Сталина и коммунистической партии о детях нашей страны. Детский праздник елки”», «Песня о Сталине», стих «Подарок товарищу Сталину», хор практикантов исполняет песню «Герои Советского Союза». Между этими номерами исполняются традиционные «елочные» стихи и песни, инсценируются басни, исполняются танцы народов СССР. Очень яркое впечатление оставляет Маня Рыжкова, ученица 6-й школы, которая без отдыха и перерывов декламирует стихотворение «Три товарища», потом поет песню «Простой советский человек», а затем принимает участие в русской пляске. Заканчивается праздник «общей физкультурной маршировкой вокруг елки, в конце которой дети постепенно получают подарки».

Продолжают входить из печати репертуарные сборники, посвященные устройству праздника новогодней елки. В одном из таких сборников (1938 год) представлен сценарий С. Преображенского, в котором вместе с Дедом морозом на праздник приходит Снегурочка. Сценарием предусмотрен обширный подготовительный период [17. С. 24—25]. За полмесяца до праздника Дед Мороз присылает письмо с приглашением на елку. Его «секретарь» в костюме птицы объясняет всем желающим правила изготовления костюмов, чтобы сделать всех

присутствующих активными участниками праздника. Каждый уходящий на каникулы школьник получает «Приглашение на елку» с указанием времени проведения праздника и талонном на подарок. Входящих на праздник встречают шумовой оркестр, клоуны, «звери». «Заяц» проводит подвижные игры, «волк» поет с желающими песни, «профессор Головоломкин» в отдельной комнате развлекает зрителей, а в «зале чудес» «звездочет» занимается предсказанием судьбы и демонстрирует «полет в стратосферу». Работает «тир Деда Мороза», а в «комнате сказок» любители сказок слушают и рассказывают сказки. Клоуны «фотографируют» желающих и тут же выдают шуточные «фотографии». Затем начинается основная часть праздника, где действие развивается следующим образом: дети входят в зал, где стоит в полутьме елка. Появление Деда Мороза, которому дети поют «Песню о Родине». Появление Снегурочки со зверями (Парад зверей). Звучат песни о елке, дети играют со зверями. Выступают кружки самодеятельности, проводятся сольные выступления, которые награждаются призами «Новогодней елки». В заключение праздника Дед Мороз говорит: «Но и всех остальных я не отпущу без подарка. Все пойдут домой веселые, счастливые. Вот сейчас, перед концом нашего праздника, давайте вспомним самого большого друга ребят. Нашего любимого друга, который дал счастливое детство. Вспомним и пошлем ему наше пионерское спасибо. Мы скажем все хором так:

Сталину любимому,
Сталину родному,
Наше спасибо, наш привет!»

[17. С. 24—25].

Итак, к концу 30-х годов Дед Мороз и Снегурочка на законных основаниях ежегодно стали приходить к советским детям. Впоследствии будут меняться сопровождающие Деда и его внуки, в зависимости от фантазии строителей и актуальных тем (различные сказочные персонажи, инопланетяне, космонавты и т. д.), постепенно будет усложняться сюжет праздника (подарки будут доставаться все большим трудом), но сама елка теперь уже навсегда вошла в праздничный календарь школы. Е. В. Душечкина отмечает, что в дни Великой Отечественной войны образ Деда Мороза широко использовался в целях патриотической пропаганды, а ритуал общественных елок с Дедом Морозом соблюдался на всей территории СССР: «от Главной елки в Большом Кремлевском дворце до лагерей ГУЛАГа; от Азербайджана до Чукотки» [5. С. 365].

1945—1990 годы. Война внесла трагические изменения в праздничный календарь всей страны и, конечно, школы. В нем появились святые памятные даты, выделившиеся затем в отдельный блок. Здесь горечь поражения сливалась с радостью Победы, скорбь по погибшим вызывала к жизни гордость победителями. День начала войны, День начала блокады Ленинграда, День снятия блокады Ленинграда и, конечно, главный праздник — День Победы. В годы войны дни воинских побед отмечались салютами, после войны эти праздники входят в жизнь школы. Учительница начальных классов Л. И. Лебедева 18-летней девочкой пришла работать в 1946 году в школу Ленинградской области. По ее воспоминаниям, в те годы с особой гордостью отмечались именно праздники,

связанные с войной. Дети, пришедшие в школу сразу после войны, были живыми свидетелями трагических событий. В сборнике сценариев «Елка», вышедшем в 1945 году, вступительная статья формулирует педагогические цели и задачи праздника, методические рекомендации по его проведению. По мнению автора, праздник не должен ограничиваться радостью и весельем: «Горячая любовь к нашей великой Родине и ее героям. Глубокая признательность к творцу и вдохновителю побед — товарищу Сталину — должна найти свое отражение в оформлении и содержании праздника» [7. С. 24—25]. На празднике рекомендовалось озвучивать следующие лозунги:

— Лет до ста расти нам без старости! Год от года расти нашей гордости!

— С новым годом, годом грядущих побед!

— Да здравствует наш друг, отец и учитель, горячо любимый, т. Сталин!

Первая статья в послевоенные годы «О школьных утренниках» появляется в журнале «Начальное воспитание» за 1949 год. Автор И. И. Цветков, заведующий педагогическим кабинетом Никологорского РОНО Владимирской области, определяет праздники (вечера и утренники) как важное звено воспитательной работы школы. Определяя значение праздников, автор указывает на то, что они являются хорошим отдыхом, оказывая глубокое эмоциональное воздействие на учащихся. Праздники способствуют сплочению дружного коллектива и являются «хорошей школой личного поведения». И, наконец, выявляя детские таланты, праздники «воспитывают эстетические эмоции». Программу утренника, по мнению автора, следует

начинать «коротким, тщательно продуманным выступлением зав. школой. Он должен кратко, но отчетливо объяснить сущность и значение события, в честь которого проводится утренник, поздравить учащихся с праздником и пригласить их внимательно смотреть и слушать то, что намечено в программе праздника. Смысл и сущность следует объяснить заблаговременно по классам» [23. С. 33]. В основу утренника, считает автор, должна быть положена одна основная мысль, в соответствии с которой и подбирается праздничный материал. Автор считает целесообразным объединять материал утренника в связный *монтаж*, «подчиненный ведущей мысли». И. И. Цветков рекомендует включать в программу праздника коллективное пение, декламацию, которые дают отдых зрителям и «подготавливают внимание к следующим номерам». Продолжительность утренника может быть 1–2 часа, а то и больше (при хорошей организации). Ведет праздник ведущий — учитель, в обязанность которого входит «глубоко продумать программу, связь отдельных номеров и понятные для учащихся объяснения исполняемых номеров». В статье выделяются три этапа: подготовительный, организация и проведение праздника, последующая работа. О втором этапе — проведение праздника — говорится: «Лучше, если учащиеся будут введены в зал или класс, где будет происходить утренник, организованно, классами, и посажены на места. С места на место учащимся переходить не разрешается» [23. С. 36].

Яркая картина подобного праздника так и встает перед глазами: вступительное слово директора школы,

музыкально-литературный монтаж, впервые появившийся в годы войны («Начальная школа» за 1944 г. № 5–6), хоровое пение и декламация. Именно такая форма праздника на долгие годы станет доминирующей.

Как и для всей страны, этот период в истории школьного праздника был восстановительным. Школьные праздники продолжают оставаться неотъемлемой частью школьной жизни. Именно в этот период (60-е годы) календарь школьных праздников, оставив в прошлом некоторые, обязательные раньше праздники, начинает пополняться новыми, чисто школьными праздниками. Обратимся к содержанию журнала «Начальная школа», анализ которого интересен тем, что журнал, с одной стороны, являлся рупором официальной власти, а с другой, — открытой трибуной для многих учителей-практиков. Так, если за период 1946–1950-х годов в журнале «Начальная школа» не напечатано ни одного сценария школьных праздников, что вполне объясняется трудностями восстановительного периода, то 60-е годы, наряду с количественным ростом печатаемых материалов, характеризуются расширением тематических рамок школьного праздника. За период 1951–1960-х годов в журнале было напечатано 22 сценария. Из них: 7 ноября — 6 сценариев, 1 Мая — 4 сценария, Новый год — 4 сценария, 8 марта — 1 сценарий. Во второй половине 60-х годов появляются новые по тематике праздники, касающиеся не только школьной жизни («Прощание с Букварем» — 2 сценария, «Окончание учебного года» — 2 сценария), но и выходящие за рамки школы («День птиц» — 1, «Праздник

цветов» — 1 сценарий). Итак, можно сказать, что период 60-х годов положил начало формированию нового календаря школьных праздников: количество революционных праздников сокращается до двух (1 Мая, 7 ноября); в праздничном календаре сохраняются 23 февраля, 8 марта, 2 апреля, 9 мая, Новый год. Ведущей формой проведения праздника на данном этапе является трехчастное его построение, в котором первая часть отводится для торжественных, официальных моментов, вторая часть чаще всего проводится в форме концерта, а третья посвящена играм и танцам; помимо праздников, приобщающих учащихся к общественным ценностям, праздничный календарь школьной жизни начинает включать все больше событий, отражающих специфику школьной жизни.

В конце 60-годов в сборнике «Праздник новогодней елки» (1959 год) помещены очень подробные методические рекомендации по организации и проведению праздника. Можно заметить, что задачи праздника меняются: детей учат видеть красивое, доброе, понимать его и стремиться к нему. Празднику придается серьезное воспитательное значение. Каждая деталь праздника тщательно описана: от встречи детей (все персонажи в карнавальных костюмах, у каждого свой развлекательный репертуар и т. д.) до выдачи подарков (не выдавать подарки в общей очереди, а получить подарок из рук Деда Мороза или Снегурочки, организовать «таинственное» место для выдачи подарков — Избушка на курьих ножках, дупло Дуба и т. д.). Содержание праздника включает прилет Деда Мороза с Марса на ракете, участие детей разных стран (китайцы,

негры, вьетнамцы, немцы, французы, индейцы, американцы, арабы, японцы).

Пусть все ребята — черные и белые,
В песках пустынь и там,

где белый снег.

Растут здоровые и смелые,
Как наш советский человек.

Иностранные гости исполняют свои национальные песни, танцы, Дед Мороз рассказывает о жизни на Марсе, в финале все вместе на ракете «Дружба народов» совершают «облет» вокруг Земли. Завершается праздник «Гимном демократической молодежи» [23. С. 24—25].

Рассказ о развитии школьных праздников в 60-е годы будет неполным, если обойти вниманием вклад, внесенный великим советским педагогом В. А. Сухомлинским, в эту сферу школьной жизни. Работая в Павлышской средней школе с середины 40-х годов до самой смерти, В. А. Сухомлинский построил уникальную систему воспитательной работы, в которой праздники сопровождали каждый этап в жизни ребенка. В. А. Сухомлинский стремится почти каждый день ребенка сделать праздником: праздником радости жизни на родной земле. Его система праздников, органично включенная в воспитательную систему школы, станет одним из первых опытов подобного рода. Эти праздники делали жизнь в Павлышевской школе не похожей на другие, да и сами праздники по содержанию отличались от общепринятых. Так, в школе было принято проводить новогоднюю елку для самых маленьких: «В школу на елку приглашаются самые маленькие граждане, только что научившиеся ходить и говорить. Их приводят мамы. Детям вручаются по-

дарки, для них проводится выступление кукольного театра, выступление художественной самодеятельности их старших товарищей — первоклассников. Каждый малыш здесь читает стихотворение в первый раз» [20. С. 102].

Эта тенденция — увеличение количества и расширение тематики школьных праздников — совпадает с аналогичной в проведении взрослых праздников и сохраняется в 70-е годы. За период 1961–1970 года напечатано 32 сценария школьных праздников. Среди них новыми по тематике были: «Праздник труда», «Праздник урожая», «Дорога в космос» — все три сценария опубликованы в 1961 году. Новым был и сценарий праздника «Неделя детской книги» (1963 год).

Некоторое представление о характере проводимых в 60-е годы школьных праздников дает сценарий праздника «День любимых игр Ильича», опубликованный в 1969 году в г. Риге отдельной брошюрой. Авторы данного сценария ставили своей целью «сосредоточить внимание ребят на светлом образе вождя, показать, что Владимир Ильич был «самый человечный человек», что наряду с учебой он умел интересно и разумно отдыхать» [15. С. 3]. Предполагалось также научить детей многим, ранее не известным им играм. Начинаясь праздник с линейки, на которой лучшие спортсмены поднимали флаг с силуэтом В. И. Ленина, после чего все участники исполняли песню «Ленин всегда с тобой». После сдачи рапортов капитанами команд и сигнала горниста, праздник-соревнование начинался. Команде, занявшей все первые места, вручается бюст В. И. Ленина. Команды, занявшие первые места в отдельных играх сорев-

нований, награждаются набором книг и репродукций о жизни и деятельности В. И. Ленина. Наиболее отличившиеся в соревнованиях получают в награду книги о В. И. Ленине. Все участники получают памятные значки с изображением барельефа В. И. Ленина. Праздник заканчивался песней о В. И. Ленине.

В 80-е годы в журнале «Начальная школа» резко возрастает количество публикаций на тему «Праздник в школе»: это и сценарии праздников и статьи, посвященные этому вопросу. Так, всего за 10 лет было опубликовано 4 статьи о школьных праздниках и 54 сценария. Когда читаешь перечень сценариев, появившихся за это десятилетие, возникает ощущение, что впервые школа начала замечать самого ребенка и окружающий его мир. Наряду с хорошо известными, появляются *новые по тематике* праздники, посвященные временам года («Мы встречаем праздник лета», «Праздник весны», «Золотая осень», «Здравствуй, зимушка-зима!», «Проводы русской зимы» и т. д. — 8 сценариев). Появляется сценарий, посвященный Дню учителя (1976) и прощанию с начальной школой (1979). До этого обычно отмечалось окончание учебного года. Появление данного сценария показывает, что возрастает внимание к важным этапам жизни ребенка: окончание начальной школы и переход в среднюю является неким рубежом, который следует выделять особо, т. е. праздновать.

Этот период характеризуется появлением и *новых форм* праздников, учитывающих особенности развития ребенка младшего школьного возраста:

• *праздник-карнавал* — «Космический карнавал» (1971);

• *праздник-ярмарка* — «Зимняя ярмарка» (1973);

• *праздник-путешествие* — «Экспресс “Октябрятская стрела” путешествует по станциям “Веселые каникулы”» (1974);

• *праздник-соревнование* — «А ну-ка, девочки!» (1975);

• *праздник-игра* — «Нынче Мухоморова именинница» (1976).

Советская форма праздника (доклад — концерт — танцы) продолжает существовать в школе, как и во всем обществе.

Итак, можно сказать, что наряду с сохранением устоявшихся школьных праздников основной тенденцией в период 1971—1980 гг. было обогащение тематического содержания праздников и форм их проведения:

— обращение к личности ребенка и окружающему его миру способствовало появлению ряда новых по тематике праздников («Времена года», «День рождения», «День окончания начальной школы», «День учителя» и т. д.);

— учет возрастных особенностей детей младшего школьного возраста выразился в использовании разнообразных форм празднования (праздник-путешествие, праздник-игра, праздник-соревнование и т. д.);

— педагогическое требование «развлекая, поучай» находит все большее выражение при проведении праздников в начальной школе.

Обзор публикаций 90-х годов в журнале «Начальная школа» приводит к мысли, что в школьной жизни появляются все больше моментов, заслуживающих отдельных праздников. Школьные педагоги, а часто именно они являются

авторами сценариев, предлагают проводить такие праздники, как «Встреча с новыми учебниками» (1981), «Неделя русского языка» (1982), «До свиданья, 1 класс!» (1983), «Праздник первой оценки», «Праздник пунктуационных знаков» (1988).

Праздник «8марта» становится праздником самых близких ребенку женщин — «Праздник мам и бабушек» (1983). Впервые появляются праздники на этические темы: «Праздник вежливых ребят» (1985), а с ними и новая форма — «Рыцарский турнир вежливости» (1990). Продолжается развитие такой формы праздника как «Игра-путешествие» (1990). За все десять лет был напечатан один сценарий, посвященный В. И. Ленину (1982) и один — празднику Октября (1930). Исходя из приведенных примеров, можно сделать вывод, что за период 1981—1990 гг. школьный праздник все больше становится таковым по своей сути, а не по месту проведения. Идеологическое наполнение уходит из школьных праздников, а расширение тематических рамок (содержание школьной программы, вопросы этики) позволяют наполнять праздники событиями чисто школьной жизни.

Постсоветский период.

Последнее десятилетие уходящего XX века принесло кардинальные перемены в жизнь России. Старые идеалы отвергнуты, а вновь объявленные еще должны найти своих сторонников. Россия вновь, как и в 1917 году, вернулась к «нулевой» точке отсчета построения нового государства.

Переломным моментам в жизни отдельного государства присущи свои закономерности, поэтому не удивительно, что в России «первых лет

советской власти» и в России «девяностых» много общего. Первые годы в истории советского школьного праздника характеризовались обилием предложений к проведению праздничных дат, многочисленными высказываниями в печати по вопросам организации и проведения школьного праздника, активными рекомендациями практической и методической литературы. Все эти моменты можно наблюдать и в последнее десятилетие прошлого века. Изменения в жизни страны коснулись и школы. Великое множество различных типов учебных заведений, программ обучения, учебных пособий, претендующих на уникальность — вот очень приблизительное ощущение от первых лет «перестройки».

Анализ публикаций по теме «школьный праздник» в журнале «Начальная школа» за последнее десятилетие прошлого века показывает, что все шире начинают использоваться темы народных традиционных праздников: «Праздник пастушков» (1993), «Масленица», «Святки» (1995). Эта тенденция получает яркое продолжение и во втором пятилетии: в 1997 году печатаются «Святки», «Посиделки», «Коса — девичья краса», в 1998 — «У ворот хоровод», «Ярмарка», «Масленица», «Пасхальный благовест», в 2000 году — «Рождество и святки», «Колядки». Появляются сценарии праздников для детей с проблемами развития, для логопедических групп (2000). Продолжается тенденция поиска новых форм праздников: «Звездный час» (1995), «Урок-бенефис» (1998). Вводятся в практику

известные, но давно не используемые формы: «Устный журнал» (1991), КВН (1993, 1994). Появляются сценарии, посвященные празднованию дня рождения (1995, 1997). Однако праздник новогодней елки, имея большие исторические традиции, существует в российских школах почти полтора века. За это время несколько кардинально меняется его наполнение:

- оформление елки (от свечей до электрических гирлянд, от сладостей до игрушек, отражающих актуальную тематику времени);

- образы участников праздника (Деда Мороза, Снегурочки, зверей (постоянно), сказочных персонажей (вариативно);

- формы проведения (от литературно-музыкального вечера до развернутого игрового сценария);

- идеология праздника (зависящая от конкретно-исторических условий).

За последние двадцать лет появилось много фирм, предоставляющих свои услуги в организации различных праздников, в том числе и праздника Новый год. Однако «казачной» новогодний праздник полностью меняет модель отношения ребенка к этому действу: роль потребителя, осознающего, что артисты выступают за деньги, способствует формированию рациональных, прагматических установок личности. Принимая такую модель, мы сознательно лишаем детей возможности стать творцами своего праздника: готовиться к нему, участвовать, опереживать, вспоминать.

Список литературы

1. Августинович, Н. Советские праздники в школе / Н. Августинович // Просвещение на транспорте. — 1925. — № 12. — С. 34—40.
2. Баранова, М. И. Детские праздники в школе : Вопросы организации и материалы для проведения праздников / М. И. Баранова // Свободное воспитание и свободная трудовая школа. — 1918. — № 6—7. — С. 98—104.
3. Белокриницкая, В. Антирелигиозный карнавал в школе на лыжах или на коньках / В. Белокриницкая // Организуйте детвору. — 1930. — № 2. — С. 28—29.
4. Гигиена рождественской елки // Нива. — 1894. — № 52. — С. 1287.
5. Душечкина, Е. В. Русская елка: История, мифология, литература / Е. В. Душечкина // Елка : Сб. статей о проведении елки. — М. : Учпедгиз, 1936.
6. Елка : сборник худож. материалов для детей нач. школы. — М. : тип. Госбумиздата, 1945. — 40 с.
7. Дюшен, В. Политические праздники в школе и в детском доме (руководство для педагогов) / В. Дюшен, А. Замятина. — ГИЗ, 1926. — 48 с.
8. Кайгородов, Дм. Рождественская елка / Дм. Кайгородов // Праздник Рождества Христова. Сборник статей. — СПб. : Изд. И. В. Преображенского ; тип. Э. Арнгольда. — 1898. — 160 с.
9. Красный календарь в трудовой школе (методические статьи, инструктивный материал и библиография) / Сост. Э. Лилиной. — М. : ГИЗ, 1925. — 62с.
10. Новогодняя елка в школе // Начальная школа. — 1937. — № 12.
11. Об устройстве елок // Наш труд. — 1927. — № 12. — С. 1—8.
12. Павлова Р. Э. Рождественские праздники в Петербурге / Р. Э. Павлова, А. А. Смирнова // История Петербурга. — 2001. — № 1.
13. Полевой, Н. А. Новый год в Москве, в 1663 и 1700 / Н. А. Полевой // Библиотека для чтения. — 1836. — Т. 14. — С. 27—42.
14. Пономарев, С. Школьные вечера / С. Пономарев // Народное образование. — 1904. — Кн. II. — С. 163—172.
15. Праздник «День любимых игр Ильича». — Рига, 1969. — 11 с.
16. Праздник-елка в здании Съезда Мировых Судей 30 декабря 1914 года. — М. : Городская типография, 1915. — 24 с.
17. Праздник новогодней елки. Сборник материалов по организации и оформлению праздника. — М., 1938. — 48 с.
18. Пушкин, И. И. Записки о Пушкине / И. И. Пушкин. — М., 1975. — 63 с.
19. Революционные праздники в школе I ступени. — М. : Новая Москва, 1926. — 92 с.
20. Сухомлинский, В. А. Избр. пед. соч: В 3-х тт. Т. 2 / В. А. Сухомлинский. — М., 1980.
21. Улицкая, М. Детский праздник / М. Улицкая // Организуйте детвору. — 1930. — № 11—12. — С. 28—29.
22. Харьковский, Н. Д. Харьковская Т. И. Праздник новогодней елки [проведение в школе] / Н. Д. Харьковский, Т. И. Харьковская. — Пенза : Кн. изд., 1959. — 112 с.
23. Цветков, И. И. О школьных утренниках / И. И. Цветков // Начальная школа. — 1949. — № 10. — С. 33—36.
24. Цехновицер, О. В. Демонстрация и карнавал / О. В. Цехновицер. — М., 1927. — 136 с.
25. Швидченко, Е. С. Рождественская елка, ее происхождение, смысл, значение и программа. С нотным прил. (Для воспитателей, учителей и родителей) / Е. С. Швидченко. — СПб., 1889. — 64 с.
26. Школьные праздники. Методическое письмо. — М.—Л. : Наркомпрос РСФСР Главсоцвос и Госиздат, 1928. — 75 с.
27. Школьные праздники. Старый учитель // Народное образование. — 1907. — Кн. II. — С. 597—599.

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

В. А. Вихарев

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГОРОДСКОЙ ДУМЫ ДОРЕВОЛЮЦИОННОГО САНКТ-ПЕТЕРБУРГА В РАЗВИТИИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



УДК 372.4(470)ю23-25)

ББК 74.03(2)

Статья посвящена деятельности органов городского самоуправления по развитию начального образования в дореволюционном Петербурге. Содержание статьи актуально для современных форм общественного участия в развитии школьного образования. Предназначена для научных работников, аспирантов и студентов, изучающих историю педагогики и образования, всем, интересующимся данной тематикой.

Ключевые слова: Петербургская городская дума, Комиссия по народному образованию, общественно-педагогическое движение, городское самоуправление.

V. A. Vikharev

PRE-REVOLUTIONARY PETERSBURG TOWN COUNCIL CONTRIBUTION TO PRIOR EDUCATION DEVELOPMENT

The article is dedicated to pre-revolutionary Petersburg Town Council contribution to prior education development. The content is actual for modern forms of social participation in school education development. The article is meant for scientists, postgraduate students and students who study the history of pedagogy and education also to everyone who is interested in this scientific area.

Key words: Petersburg Town Council, Society Education Commission, society pedagogical movement, Town Self-Government.

Обеспечение эффективного взаимодействия государства и общества в модернизации образования требует

всестороннего научного обоснования, глубокого анализа и стратегического прогноза результатов планируемых

нововведений. В этом отношении показательна позиция министра народного просвещения профессора римского права Н. Б. Боголепова, который вступая в должность в 1898 г. отметил: «Я осознаю, что во всех областях образования жизнь выставила требования усовершенствования и нововведения. Но я держусь того мнения, что и то, и другое должно проводить с большой осторожностью и постепенностью» [9. С. 121].

Изучение, теоретическое осмысление и обобщение исторического опыта реформирования отечественного образования, взаимоотношений властных структур и общественности в развитии образовательной сферы и в настоящее время имеет большое значение. В официальных документах Министерства образования РФ и Российской академии образования, на страницах периодической печати встречаются высказывания о том, что опора на отечественные традиции позволит решить приоритетные проблемы меняющегося общества, обосновать стратегию и тактику изменений в образовательной сфере. Из этого следует, что основой построения новой концепции образования, может стать взаимодействие традиционных и инновационных подходов в образовании [4. С. 135].

Одним из факторов развития системы образования выступает общественно-педагогическое движение: образовательная деятельность органов общественного самоуправления. Местное самоуправление является важной и достаточно сложной проблемой государственной политики в истории любой страны. Как показывает

исторический экскурс, муниципальные органы призваны способствовать быстрому стабильному развитию отдельных административно-территориальных единиц, обеспечивая создание правовых и материальных предпосылок для ускорения экономического развития страны в целом.

В течение последнего десятилетия в России в соответствии с Федеральным законом от 06.10.2003 г. № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» реализуется очередной этап реформы местного самоуправления. Руководство Российской Федерации рассматривает местное самоуправление как одну из самых сложных и конфликтных сфер государственного строительства, при этом отмечая, что одной из основных задач в этой сфере является проведение фундаментальных научных исследований в области местного самоуправления [10].

В истории дореволюционной России образовательная деятельность органов общественного самоуправления — земств и городских дум — это отдельное пространство научной рефлексии, которое актуализировано потребностями развития городских систем образования. Поэтому попытка ответа на вопрос, насколько эффективной была деятельность в образовании городской думы дореволюционного Петербурга, представляется важной с позиции изучения прошлого и поиска оптимальных моделей для современности.

Развитие городского самоуправления в дореволюционной России условно можно разделить на два эта-

па: 1718—1871 гг. и 1871—1917 гг. Начиная с 50—60-х годов XIX века, рост общественной активности привел к созданию проектов, расширяющих компетенцию городского самоуправления, результатом обсуждения проектов стало создание Городового Положения 1870 года.

Органами городского общественного управления являлись городские избирательные собрания, которые создавались исключительно для избрания гласных городской думы через каждые 4 года; городская дума и городская управа.

Главным органом городского общественного управления была городская дума, которая представляла собой все городское общество. На этом основании она ведала делами, касающимися всего городского общества, и действовала от его имени. Ее председателем был городской голова, одновременно являвшийся и председателем управы, что нарушало принцип разделения представительной и исполнительно-распорядительной властей. Правда, такое совмещение было гарантией от возможных противозаконных постановлений думы. Городской голова избирался думой и утверждался министром внутренних дел в губернских городах, а в других — губернатором.

Городская управа была исполнительным органом, ее члены избирались городской думой и были подотчетны ей.

В компетенции городского общественного управления входили:

- дела по устройству городского общественного управления;
- внешнее благоустройство города;

- благосостояние городского населения;

- устройство за счет города благотворительных заведений и больниц, заведывание ими, театры и другое;

- представление правительству сведений и заключений о местных нуждах и пользах города и ходатайства по ним;

- народное образование [5. С. 161—162].

Деятельность органов самоуправления в России носила характер двойственной зависимости: с одной стороны, от избирателей, а с другой стороны, от правительства, которое передав часть функций местным органам, не могло отказаться от надзора за их осуществлением, а, следовательно, и от различных способов воздействия на местное самоуправление [7. С. 145—146].

Говоря о городском самоуправлении Петербурга в развитии школьного образования, следует сказать, что оно сталкивалось с определенными трудностями, среди которых: дефицит городского бюджета; отсутствие у городских самоуправлений опыта организационно-управленческой деятельности; повышенное внимание к вопросам образования со стороны высших органов государственной власти; отсутствие четкого разграничения компетенций в области образования между органами государственной власти и местными органами самоуправления.

Петербургская дума формально могла участвовать в школьном строительстве еще с Екатерининских времен. Накануне 1861 года ее бюджет уже постоянно включает расходы

на образование. Город очень скудно субсидировал только некоторые начальные училища, считая, что они должны находиться в его ведении, а не в ведении Министерства народного просвещения, но МНП, рассматривая городские субсидии как естественные, отказывало в такой передаче.

12 сентября 1863 года 7 гласных сделали заявление о том, что «считают долгом заявить о насущной потребности обывателей столицы, которая вызвана недостатком общеобразовательных заведений для людей недостаточных, составляющих массу городского населения. Ожидать открытия общеобразовательных учебных заведений со стороны правительства едва ли возможно, оставлять дело в том положении, в котором оно находится, было бы несогласно с признанием городского общества» [11. С. 167–168].

Вопрос о передаче в ведение городского самоуправления начальных училищ становится важнейшей задачей, требующей незамедлительного решения. Попытки думы создать начальные школы для города встретили сильное сопротивление МНП, чиновники которого считали, что управлять училищами должно только государство. Неоднократные попытки городской думы получить разрешение закончились безрезультатно.

Начальное образование в столице в начале 70-х годов XIX в. было представлено 16 начальными народными школами и 5 уездными училищами, состоящими в полном ведении Министерства.

Под давлением общественности передача образовательных учреж-

дений была осуществлена в 1877 г. Несмотря на то, что состояние принятых городом училищ оказалось весьма плачевным, городские власти с энтузиазмом взялись за дело. Для управления создается особая Училищная комиссия из гласных городской думы, город делится между членами комиссии по участкам, отвечающий за свой участок член комиссии осуществляет функции «попечителя» всех училищ этого района. В помощь Училищной комиссии для надзора за педагогической частью приглашаются эксперты, специалисты-педагоги, в обязанности которых входят надзор, руководство и помощь педагогическому персоналу.

Делегирование полномочий в области образования городской власти и обществу было несомненным достоинством образовательной политики в дореволюционном Санкт-Петербурге [2. С. 103–111]. С 1888 г. Училищная комиссия стала называться Комиссией по народному образованию в Санкт-Петербурге (далее — КНО), а с 1895 г. переименована в Городскую училищную комиссию. Количество ее членов увеличилось пропорционально числу училищ, достигнув к 1900 г. 40 человек, в подчинении каждого находилось 10–15 училищ [11. С. 28].

Пожалуй, это был единственный в России случай, когда правительство предоставило органам городского самоуправления вести надзор за учебной частью параллельно с министерскими структурами.

Однако вскоре после создания КНО Министерство ставит под сомнение правомочность ее существования. Через инспектора народных

училищ оно обращается с запросом к городскому голове. Не удовлетворившись его ответом, попечитель петербургского учебного округа тайный советник князь М. Н. Волконский обратился в правительствующий Сенат с жалобой на действия думы и требованием отменить ее действия, но Сенат оставил эту жалобу без последствий и, таким образом, узаконил действия городской думы.

Таким образом, Сенат не только подтвердил право городской думы участвовать в жизни петербургских школ, но и признавал несомненные ее заслуги в развитии начального образования в столице. Государство, ограничивая городское самоуправление, осознавало отсутствие необходимых ресурсов для решения насущных проблем образования. И то, что думцы выходили в столкновениях с МНП победителями, вырабатывая самостоятельную линию в развитии городской школы, показывает, что взаимодействие органов городского самоуправления и государственного управления образованием было не только возможным, но и продуктивным.

Подтверждением тому стало признание М. М. Стасюлевича, председателя КНО: «Все, что мы сделали, состоялось только потому, что шли всегда против Министерства просвещения» [8. С. 156].

Таким образом, можно прийти к выводу, что не было однозначно отрицательного отношения государственной структур к проявлению общественной инициативы в области распространения образования. Вопрос решался по-разному в каждом конкретном случае,

и если перевешивали реальные выгоды от деятельности местного общества, государство могло поступиться интересами МНП, которое являлось проводником государственной политики в области образования.

Делопроизводство комиссии было весьма обширно. Переписка велась с городской управой, городским училищным советом, инспекцией МНП, учащими, с профессиональными школами, мастерскими, с домовладельцами, родителями. Постоянное увеличение количества переписки свидетельствует не столько о росте бюрократических тенденций, но прежде всего о том, что в управление и организацию системы народного образования вовлекалось все больше различных учреждений, организаций, должностных и частных лиц.

За исполнительной комиссией по заведыванию народными училищами были закреплены следующие функции:

- подбор учителей и экспертов, их распределение по училищам;
- составление инструкций для учителей и экспертов, правил для учителей и кандидатов на учительские должности, программ проведения пробных уроков;
- анализ ежегодных отчетов экспертов о состоянии училищ;
- решение проблем по организации новых училищ, их повседневной жизни;
- распределение средств, утвержденных думой на образование, контроль их расхода;
- ревизия, составление годовых отчетов и т. д.

Важнейшим фактором успеха образовательной деятельности Петербургской думы стало обеспечение училищ педагогическими кадрами высокой квалификации. Рост числа начальных школ, особенно в 60—70-е гг. XIX в. обусловил необходимость подготовки большего количества учителей, что позволило к 1 января 1917 г. в стране открыть 171 учительскую семинарию (мужские и женские).

Часть учителей начальных школ в конце XIX — начале XX вв. заканчивали 1—2-х годичные педагогические курсы, организованные при городских училищах. Для подготовки учителей для городских училищ, преобразованных в 1912 году в высшие начальные училища, были созданы учительские институты, куда принимались юноши, окончившие учительские семинарии или городские училища и педагогические курсы при них.

Курс обучения в учительских институтах был трехгодичным, и общеобразовательная подготовка не достигала даже уровня общеобразовательной средней школы, но педагогическая и методическая подготовка поставлена была хорошо. Большинство видных методистов дореволюционного времени — авторы методических руководств по преподаванию русского языка, математики, естествознания и других предметов — были преподавателями учительских институтов.

КНО обращала особенное внимание на выбор учителей, от которых зависел успех училищ в учебно-воспитательном отношении. На первом же заседании комиссии 17 июня 1877 г. был поднят вопрос о порядке назначения обучающихся.

В тот же период происходит изменение структуры учительства. Определенную роль в этом сыграла законодательная инициатива Петербургской городской думы: 16 мая 1878 года комиссия приняла постановление, допускающее женщин к преподаванию в начальных городских училищах. По мнению членов комиссии, учителя — мужчины, хотя и имели специальную подготовку, но общий уровень их образования ограничивался курсом уездного училища или даже земской учительской школы, в то время как все кандидатки окончили средние учебные заведения (женские гимназии) и имели специальную подготовку (педагогические классы при них) [1. С. 105].

13 августа 1880 г. по предложению председателя комиссия решила ввести пробные уроки для кандидатов и кандидаток в одном из училищ в присутствии членов комиссии и экспертов, и уже в 1883 году КНО постановила назначать на учительские должности преимущественно лиц женского пола, а мужчин — в случаях исключительных. Комиссия исходила как из практических соображений экономии средств, объясняя это гендерное преимущество тем, что у женщин естественная предрасположенность к работе с детьми. Замужних учительниц на работу не брали. «Беременность, кормление, болезни собственных детей учительниц, несомненно, должны внести в строй учебной жизни много нежелательных явлений», — в 1905 году вынесла приговор комиссия городской думы по народному образованию. Не услышала дума крик души бедных наставниц и в очередной раз, в 1912 году [3. С. 379]. Отменили

это постановление только в 1913 году. При этом следует учитывать, что в подавляющем большинстве городских училищ Петербурга работало только 1–2 учителя и необходимость ухода за собственным ребенком ставила само существование училища под угрозу.

Несмотря на то, что объем знаний, преподаваемых в начальных училищах, был невелик, к учителям предъявлялись высокие требования. 18 ноября 1880 г. КНО приняла постановление, что лица обоего пола, не окончившие полного курса средних учебных заведений, не вносятся в кандидатский список. Право внеочередного назначения из кандидатского списка на свободные учительские должности давала педагогическая опытность, подтверждаемая литературными трудами.

В 1887 году были введены следующие требования к кандидатам на учительские посты в городских училищах: возраст от 18 до 30 лет, физическое здоровье, отсутствие семьи. Отказывали тем, кто до 35 лет пытался, но не получил места учителя [12. С. 171].

По утвержденным КНО 18 января 1893 г. правилам, в список кандидатов определено было заносить лишь тех, кто кроме общего среднего образования получил еще высшее университетское или педагогическое образование в специальных учебных заведениях для подготовки учителей и учительниц начальных училищ или на трехлетних педагогических курсах. От кандидатов требовалось, чтобы они в течение учебного года вели самостоятельно классные занятия в учебных заведениях, соответствующих по кур-

су начальным училищам, и представляли подробные письменные отчеты о своей предшествующей педагогической деятельности.

Учитель считался по своей деятельности чиновником 14 класса, но получить действительный чин мог только после 12 лет службы. Если он не получал этого чина, то возвращался в то податное сословие, откуда вышел. Таким образом, государство создавало условия для того, чтобы учителя имели возможность выйти из собственного сословия, но не делало учительство сословием привилегированным [6. С. 169–170]. Учителя дореволюционной школы (включая директора и инспектора) считались состоящими на государственной службе и пользовались теми же правами, что и все государственные служащие (выслуга, звание, пенсии, награды).

Целостный анализ источников показывает, что в основном качество обучения определялось профессиональными достоинствами преподавателя, его способностью наглядно и понятно объяснять материал, уважительным отношением к ученикам, строгостью экзаменов и общей ценностью образования, характерной для учащейся петербургской молодежи и родителей второй половины XIX — начала XX вв. Несмотря на определенные трудности в деятельности Петербургской городской думы и комитета по народному образованию их деятельность в школьном строительстве неопровержимо доказывает возможность создания качественного и доступного образования силами общественной инициативы.

Список литературы

1. 25-летие начальных училищ города Санкт-Петербурга (1877–1902). — СПб. : Тип. и литогр. Н. В. Петрова, 1904. — 320 с.
2. Аллагулов, А. М. Образовательная политика в России во второй половине XIX — начале XX вв. / А. М. Аллагулов, В. Г. Рындак // Вестник Московского университета. — 2010. — № 2. — С. 96–114.
3. Гречук, Н. В. Петербург: секунды истории / Н. В. Гречук. — СПб. : Искусство, 2007. — 550 с.
4. Григорьева, Е. А. Педагогические традиции в теории и практике российского образования / Е. А. Григорьева // Вестник Тюменского государственного университета. — 2011. — № 9. — С. 130–135.
5. Дмитриев, С. С. Хрестоматия по истории СССР / С. С. Дмитриев. — М. : «Лит. газета», 1948. — Т. III. — 382 с.
6. Лейкина-Свирская, В. Р. Интеллигенция в России во второй половине XIX века / В. Р. Лейкина-Свирская. — М. : Мысль, 1971. — 368 с.
7. Ляковский, А. И. Становление системы местного самоуправления в РФ / А. И. Ляковский. — М. : ЛМБ РАУ, 1992. — 208 с.
8. Нардова, В. А. Самодержавие и городские думы в России в конце XIX — начале XX веков / В. А. Нардова. — СПб. : Наука, 1994. — 160 с.
9. Ольденбург, С. С. Царствование императора Николая II / С. С. Ольденбург. — Ростов-н/Д. : Изд-во «Феникс», 1998. — 576 с.
10. Указ Президента РФ от 15 октября 1999 г. «Основные положения государственной политики в области развития местного самоуправления в Российской Федерации» // Российская газета. — 1999. — 21 окт.; Выступление В. В. Путина на заседании Госсовета РФ по реформе местного самоуправления 23 октября 2002 г. // Российская газета. — 2002. — 24 окт.
11. Шевелев, А. Н. Деятельность органов городского самоуправления в развитии начального образования дореволюционного Петербурга / А. Н. Шевелев // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2006. — № 4. — С. 27–32.
12. Шевелев, А. Н. Образовательная урбанистика: историко-педагогические аспекты изучения петербургской дореволюционной школы / А. Н. Шевелев. — СПб. : СПбАППО, 2005. — 350 с.

Ю. Г. Опрятнова

ПРОБЛЕМА РОДНОГО ЯЗЫКА В ДИСКУССИЯХ О КЛАССИЧЕСКОМ И РЕАЛЬНОМ ГИМНАЗИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ РОССИИ В XIX В.



УДК 37.013.41/342.725.3

ББК 74.03(2)

В статье представлен анализ педагогических дискуссий второй половины XIX в., предметом которых стала проблема использования родного языка. В период доминирования классического образования в русской педагогике неизбежно вставал вопрос: как с помощью языка сохранить национальную культуру. Решение этой проблемы связывалось с необходимостью изучения родного языка, в котором педагоги и общественные деятели видели главную силу нравственного воспитания и образования народа.

Ключевые слова: родной язык, классическое образование, реальное образование, нравственное воспитание, национальные ценности, национальная культура.

Yu. G. Opryatnova

THE PROBLEM OF NATIVE LANGUAGE IN THE DEBATE OF CLASSICAL EDUCATION VERSUS VOCATIONAL EDUCATION IN RUSSIA IN THE 19TH CENTURY

The article is devoted to the problem of “native language”, considered in pedagogical discussions in the second half of the 19th century. During dominance of classical education the question inevitably arose in the Russian pedagogy, i.e. how to save national culture with the help of the native language. The solution of this problem was connected with compulsory studying of the Russian language, in which pedagogues found the main means of moral education of the Russian nation.

Key words: native language, classical education, vocational education, moral education, national values, national culture.

Возрождение и развитие отечественных гимназических традиций, традиций гуманитарного образования основывается на богатом историческом прошлом. Достаточно обратиться к

опыту отечественных гимназий, чтобы увидеть преемственность в постановке целей гимназического образования. Еще в XIX в. гимназии являлись основными учебными заведениями для подготовки

подрастающего поколения к обучению в высших учебных заведениях, к государственной службе, учительской профессии. Выполняя ведущую роль в деле просвещения населения России, гимназии формировали интеллектуальный и культурный потенциал российского общества, обеспечивали развитие нравственно-гражданских качеств, приобщали к общечеловеческим и национальным ценностям, воспитывали уважение к культуре и истории, давали формальное или реальное образование, удовлетворявшее личные и общественные запросы.

Одним из результатов образовательной реформы 60-х гг. XIX в. стало создание классических и реальных гимназий с ориентацией соответственно на гуманитарное и техническое образование. Однако стремление государственных деятелей укрепить в молодежи благонадежные политические настроения привело к закреплению за классическими гимназиями доминирующего положения в российском образовании.

Классическую среднюю школу России нельзя было назвать национальной, русской школой. Преимущественное изучение грамматики, излишне формальные цели образования не позволяют назвать ее школой, формирующей человека родной культуры. Поэтому прямое калькирование опыта работы отечественных гимназий XIX века сопряжено в первую очередь с трудностями иерархии ценностей в содержании гимназического образования.

В отечественной педагогической мысли XIX в. существовало несколько

подходов к определению ценностного ориентира как основы гимназического образования.

Сторонниками классического гимназического образования были министры Д. А. Толстой и И. Д. Делянов, общественные деятели М. Н. Катков, П. М. Леонтьев, педагог Н. И. Пирогов. Защитники классицизма видели в языках Греции и Рима зарождение и развитие истории Европы, без изучения которой нельзя понять современность, ссылались на опыт гимназического образования в западных странах. Министр просвещения Д. А. Толстой был уверен, что Россия должна следовать по европейскому пути, так как классическое образование в Европе оправдало себя. Классицизм рассматривался им как надежная защита молодых умов от революционных идей, а реальное направление, по его мнению, служило распространению нигилизма: «В этом совершенном изгнании древних языков... из наших школ... заключалась одна их важных причин так сильно охватившего наше юношество материализма, нигилизма и самого пагубного самомнения...» [7].

Изучение предметов «реального» цикла, куда он относил естествознание, законоведение и даже родной язык, в ущерб древним языкам, привлекало внимание учащихся исключительно к вопросам политическим и социальным, что недопустимо. По его мнению, древние языки и классическая литература, наоборот, «действуют на все стороны человеческого духа, облагораживая его...» [7], а также оказывают положительное влияние на

нравственное и эстетическое образование юношества.

По мнению общественных деятелей М. Н. Каткова и П. М. Леонтьева, такие предметы, как отечественный язык и словесность, производят в голове учащихся только «сумбур» и служат только лучшими проводниками «фразерства и репетитовщины». Особенно показательна позиция М. Н. Каткова в отношении родного языка и словесности. В его предложении сократить время на изучение данных предметов, которые «не приносят в гимназиях существенной пользы, а напротив, нередко причиняют большой вред» [3. С. 54], отчетливо проступают политические мотивы, часто в завуалированной форме. Самая яростная критика звучала в адрес русской словесности, которая, по его мнению, является сбором «жалких отрывков» из разных отраслей знания и есть «истинный крест для всякого порядочно-го учителя, а молодых людей приучает только ко фразерству и верхоглядству» [3. С. 54]. В отношении же родного языка Катков высказывался еще жестче: он считал, что русский язык «никогда не может быть предметом серьезных грамматических изучений» [3. С. 54]. Особенно возмущался М. Н. Катков программами по русской литературе, в которых большое внимание уделялось изучению таких известных русских писателей и поэтов, как А. С. Пушкин и И. А. Крылов, Н. А. Некрасов и И. С. Тургенев.

Данные взгляды М. Н. Каткова и П. М. Леонтьева в глазах общественности выглядели издевательством над великой русской литературой и

великим, могучим русским языком. Исследователь Ш. И. Ганелин приводит цитаты из журнала «Современник» тех лет, в которых говорится, что Ученый комитет, разрабатывавший образовательные реформы в 60-х гг. XIX в., вынужден защищать в глазах М. Н. Каткова и П. М. Леонтьева необходимость изучения отечественного языка, опираясь на немецкий авторитет А. Дистервега: «Мы думаем, что это довольно злая шутка над редакторами, которые в последнее время выдали себя за исключительных истолкователей отечественной науки» [3. С. 32]. «Современник» рекомендует вместо обременения памяти «тяжелым грузом плохо заученных греческих спряжений» давать в школе такие знания, которые имеют практическое значение и нужны для расцвета русской культуры и поднятия народного благосостояния: «А тут, когда нужно разрабатывать угольные копи и строить железные дороги, у нас кланут реальные школы и рекомендуют изучение Фукидида» [3. С. 32].

Защищая классицизм в содержании образования, знаменитый русский врач и педагог Н. И. Пирогов, ссылаясь на эпоху Возрождения, указывал, что на современном этапе классическое образование должно сыграть такую же роль: «Я сошлюсь в этом на вековой опыт, который, вопреки всем возгласам противников, все-таки доказал, что изучение этих наук... уже достаточно образует и развивает дух человека, приготавливая его к восприятию всевозможных — и нравственных, и научных — истин...» [8. С. 172]. Он говорил, что многие видные ученые

получили классическое образование, и это образование предопределило их жизненный творческий путь.

Но, несмотря на отстаиваемые защитниками классицизма общечеловеческие ценностные приоритеты, воспитательный и культурный потенциал родного языка, родной культуры в содержании гимназического образования ими часто игнорировался.

Педагогические взгляды политических деятелей — сторонников классицизма на социальную роль родного языка нашли свое воплощение в Уставе гимназий и прогимназий 1871 г., в котором программа по русскому языку, особенно в низших трех классах, была подчинена интересам латинского языка. В объяснительной записке прямо указывается: «Преподавание русской грамматики в трех низших классах должно быть согласено с преподаванием грамматики латинской в тех же трех классах. Уже в первом полугодии первого года ученики знакомятся с необходимыми для упражнения в латинской этимологии формами известных им частей речи» [3. С. 129]. Во втором классе русский язык тоже проходил главным образом в виде грамматики и подчинялся интересам латинского языка, а особое внимание обращалось на «виды придаточного предложения..., а также на придаточные предложения сокращенные, так как уразумение этих видов облегчает учащимся усвоение конструкции сложного латинского предложения» [3. С. 129].

Слепое заимствование западноевропейских направлений общего образования — теорий классического и

реального образования, возникших вследствие определенных исторических условий в Европе, вызывало возмущение у передовых отечественных педагогов, представителей общественно-педагогического движения 60-х годов XIX в. Под влиянием западноевропейской школы российская гимназия основное внимание уделяла древним языкам, европейской истории и географии, порой в ущерб родному языку, родной литературе, истории и географии. Одной из немногочисленных попыток, призванных усилить интерес учащихся старших классов к изучению русской словесности, были «Правила для литературных бесед в гимназиях Санкт-Петербургского учебного округа» от 22 марта 1853 г., в которых указывается, что «знакомство воспитанника с сокровищами родного языка научит его сознательно любить свою Родину и из ее же недр извлекать пищу для своего любознательного ума» [6. С. 417]. В «Правилах» также высказывалось негативное отношение к чрезмерному использованию в обучении иностранных языков, чуждых духу русского языка: «Неуместное употребление иностранных слов, не получивших у нас права гражданства и легко заменимых собственными русскими словами, более выразительными, не должно быть терпимо в сочинениях учеников как придающее языку пестроту и лишаящее его чистоты» [6. С. 420].

В данном контексте довольно прогрессивным представляется направление, сторонники которого предлагали положить в основу гимназического образования ценности не

классической, а родной русской культуры. Ведущие отечественные педагоги К. Д. Ушинский, В. Я. Стоюнин, В. И. Водовозов, Н. Ф. Бунаков главную роль в развитии личности отводили родному языку. Жизненные потребности страны и общества поставили перед гимназическим образованием задачу воспитать «гуманного» гражданина, который был бы способен войти в современную жизнь, найти в ней свое настоящее, соответствующее его силам и способностям место. Такой гражданин вполне успешно может быть подготовлен без классических языков и без них даже гораздо лучше, поскольку останется больше времени на изучение других, действительно нужных и полезных предметов.

Крупнейший педагог второй половины XIX в. К. Д. Ушинский с горечью говорил, что из русских гимназий выходили люди, менее всего знакомые с тем, что должно быть им ближе всего, — со своей Родиной. Уже в своей речи «О камеральном образовании» (1848) Ушинский решительно ставил вопрос об изменении содержания образования, обосновывая такую необходимость изменившимися условиями жизни России. К предметам, которые сближают человека с современной жизнью, делают его более полезным гражданином своего Отечества, а значит и членом человеческого общества в целом, он относил: родной язык, новые иностранные языки, литературу, историю и естественные науки.

Отвечая на вопрос, почему родной язык должен являться основой воспитания и обучения, К. Д. Ушинский утверждает, что язык является «со-

кровищем, накопившемся в процессе трудовой деятельности народа на протяжении всей его истории» [5. С. 147]. Поэтому родному языку он не только придает исключительное значение для жизни народа и его развития как «величайшему наставнику», но и считает его источником умственного и нравственного воспитания, развития детей в духе народности. Большое значение К. Д. Ушинский придавал и учебно-воспитательному потенциалу русского языка, особенно в деле изучения явлений природы родной страны и воспитания в детях любви к родной земле. Он считал, что без помощи родного слова нельзя не только понять природу, но и впитать в себя ту воспитательную силу, которой обладает природа родной страны. Помимо образовательного значения изучения родного языка, педагог отводил ему большую роль и в нравственном воспитании детей: «Вводя дитя в народный язык, мы вводим его в мир народной мысли, народного чувства, народной жизни, в область народного духа» [10. С. 345].

Таким образом, К. Д. Ушинский придавал большое значение национально-культурным функциям языка, а важнейшим механизмом трансляции и воспроизводства культурных ценностей, идеалов и смыслов жизни он считал процесс обучения родному языку. Он полагал, что слово — «воспитатель доброты, честности, гуманности, чувства общественного долга, любви к природе, к труду, это воспитатель широких эстетических вкусов» [8. С. 302]. В этом он видел главную образовательную функцию и социальное предназначение родного языка.

Последователь К. Д. Ушинского В. Я. Стоюнин особенно подчеркивал воспитательные задачи гимназии. Главная цель воспитания — это воспитание человека: «Воспитайте человека, а не чиновника, и все пойдет хорошо» [9. С. 16]. В период толстовской реакции, чтобы воспитать человека-гражданина, научить ребенка мыслить, привить ему правильные понятия относительно важнейших явлений жизни и развить способность самостоятельно вырабатывать эти понятия в будущем, необходимо давать учащимся полноценный учебный материал, создавать условия для активного, творческого его усвоения. Первостепенную роль в умственном и нравственном развитии ребенка автор отводил родному языку. В условиях полемики между сторонниками классического и реального образования он соглашался с выдающимися педагогами своего времени и считал, что учащиеся сначала должны основательно овладеть родным языком, и только после того, как ученик усвоит русское правописание и познакомится с грамматикой, можно переходить к изучению других языков: «Но к изучению иностранных языков нужно прежде приготовить ученика основательными занятиями отечественным языком. Нужно чтобы через него дитя поняло и общий строй языка вообще и отношение его к мысли» [9. С. 86].

Следовательно, по мнению В. Я. Стоюнина, система гимназического образования должна была быть основана на национальных началах, применительно к потребностям русской общественной и государственной жизни.

Выдающийся педагог В. И. Водовозов вслед за К. Д. Ушинским и В. Я. Стоюниным отстаивал необходимость изучения в гимназиях родного и новых языков, естествознания и математики. Без серьезного изучения этих предметов нельзя обеспечить гуманитарное образование и умственное развитие. Знание этих предметов он считал реальным, необходимым для жизни. Выступая против классицизма, он не был и сторонником «реального» образования в узком, утилитарном его понимании, а отстаивал необходимость широкой общеобразовательной подготовки. Целью гимназического образования он считал воспитание высоконравственной личности, воспитание человека, который в своей деятельности руководствовался бы общественными интересами, интересами народа.

К осуществлению гуманитарного воспитания, по его мнению, нужно идти не через древние языки, как это было раньше. Если мы хотим видеть наших детей не греками и не римлянами, а образованными русскими, необходимо познакомить их с теми знаниями, которых наиболее требует современная жизнь и наука: «... К чему приготовит гимназия с высшими гуманитарными стремлениями? Быть человеком? ...Человеку, не вооруженному знаниями, пригодными для жизни, остается один путь: сделаться чиновником... Во имя общественной нравственности нужно желать, чтобы во всех, даже высших заведениях у нас занимали учащихся какими-нибудь полезными применениями наук в действительной жизни» [2. С. 51].

В 1862 г. он вошел в группу по составлению отзывов к «Сводам замечаний на проект устава общеобразовательных учебных заведений по устройству гимназий и прогимназий». Согласно его плану, из учебного плана гимназии исключались древние языки, расширялась программа по родному языку и др., а также видное место отводилось новым языкам — французскому, английскому и немецкому. В. И. Водовозов, как и К. Д. Ушинский, считал, что в системе педагогических средств, призванных обеспечить осуществление гуманитарного воспитания, главная роль принадлежит родному языку. «Родной язык, — писал он еще в 1856 г., — должен служить главным проводником образования» [2. С. 18] Говоря о роли языка как о важном педагогическом факторе, В. И. Водовозов подчеркивал, что с помощью языка у учащихся формируются нравственные понятия и общественно значимые гражданские качества, они приобщаются к духовной культуре своего народа: «Изучение языка, конечно, развивает прекрасную способность анализа в уме учащихся; но сам язык служит только орудием высшей нравственной силы в человеке: отражая, как чистейшее зеркало, все явления нашей внутренней жизни, он требует для ясности отражения также лучей света...» [2. С. 262].

Подобной точки зрения придерживался отечественный педагог Н. Ф. Бунаков, который полагал, что школа должна поддерживать в

своих учениках чувство народности, каждый выпускник гимназии должен «сознавать себя гражданином известной страны и стремиться к пользе своего отечества как к личной выгоде» [1. С. 248]. Ключевую роль в этом процессе он также отводил изучению родного языка, поскольку он носит на себе «яркую, живую печать народного духа, представляющего идеальное изображение русской природы и русской жизни» [1. С. 250].

Таким образом, дискуссия о целях и содержании гимназического образования была одним из основных вопросов, волновавших отечественных педагогов во второй половине XIX в. и не решенных по сей день. Сторонники классического и реального образования выдвигали различную основу гуманитарного образования. Первые видели ее в изучении классических языков, которые создают возможность воспитания хорошего человека и гражданина. Сторонники реального образования утверждали, что в основу гуманитарного образования следует положить не классические языки, а родной язык — это прямой путь к реализации цели гимназического образования — воспитание высоконравственной личности и благовоспитанного гражданина. Родной язык, по их мнению, ведет к самопознанию и совершенствованию личности. Поэтому при определении содержания образования современным гимназиям следует учитывать воспитательно-культурный потенциал родного языка.

Список литературы

1. Бунаков, Н. Ф. Идеалы и средства нравственного воздействия школы и воспитывающего обучения на учеников / Н. Ф. Бунаков // Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. / Сост. П. А. Лебедев. — М. : Педагогика, 1990. — С. 246—251.
2. Водовозов, В. И. Избранные педагогические сочинения / В. И. Водовозов ; Сост. В. С. Аранский. — М. : Педагогика, 1986. — 480 с.
3. Ганелин, Ш. И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX в. / Ш. И. Ганелин. — М. : Государственное учебно-педагогическое изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1954. — 304 с.
4. Гончаров, Н. К. Педагогическая система К. Д. Ушинского / Н. К. Гончаров. — М. : Педагогика, 1974. — 272 с.
5. Лордкипанидзе, Д. Педагогическое учение К. Д. Ушинского / Д. Лордкипанидзе. — Тбилиси : Изд-во Тбилисского университета, 1974. — 444 с.
6. Правила для литературных бесед // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. / Сост. П. А. Лебедев. — М. : Педагогика, 1987. — С. 416—420.
7. Представление министра народного просвещения Д. А. Толстого о необходимости изменений в Уставе гимназий 1864 г. [электронный ресурс]. — Режим доступа: www.ecostat.ru — Дата обращения: 30.03.2012.
8. Смирнов, В. З. Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIX века / В. З. Смирнов. — М. : Государственное учебно-педагогическое изд-во Министерства Просвещения РСФСР, 1963. — 312 с.
9. Стоюнин, В. Я. Избранные педагогические сочинения / В. Я. Стоюнин ; Вступит. статья и примечания Я. А. Ротковича. — М. : Изд-во Академии педагогических наук, 1954. — 400 с.
10. Ушинский, К. Д. О первоначальном преподавании родного языка / К. Д. Ушинский // Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 тт. Т. 5. — М. : Изд-во Академии педагогических наук, 1949. — С. 323—357.

**СТЕНОГРАММА
МЕЖРЕГИОНАЛЬНОГО КРУГЛОГО СТОЛА
«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОСМЫСЛЕНИЕ ТЕОРИИ
И ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ:
ДОСТИЖЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ»
25 апреля 2012 года**

25 апреля 2012 года в Москве кафедра педагогики ФГБОУ ВПО Московской области «Академия социального управления» при информационной поддержке «Историко-педагогического журнала», выпускающегося на базе ФГБОУ ВПО «Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия», провела заседание межрегионального круглого стола на тему «Историко-педагогическое осмысление теории и практики образования: достижения, проблемы, перспективы».

Руководитель круглого стола — **Корнетов Григорий Борисович**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления, председатель редакционного совета «Историко-педагогического журнала».

В работе круглого стола приняли участие:

Астафьева Елена Николаевна, старший преподаватель кафедры педагогики Академии социального управления.

Баранникова Наталья Борисовна, кандидат педагогических наук,

доцент, начальник отдела науки и проектов кафедры педагогики Академии социального управления.

Бим-Бад Борис Михайлович, доктор педагогических наук, академик РАО, профессор кафедры педагогики Московского психолого-социального университета.

Днепров Эдуард Дмитриевич, доктор педагогических наук, академик РАО, профессор Государственного университета — Высшая школа экономики, научный руководитель Государственной научной библиотеки им. К. Д. Ушинского, в 1990—1992 гг. министр образования Российской Федерации (Москва).

Лизинский Владимир Михайлович, кандидат педагогических наук, директор центра «Педагогический поиск», главный редактор журнала «Классный руководитель», профессор кафедры педагогики и психологии Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (Москва).

Лукацкий Михаил Абрамович, доктор педагогических наук, профес-

сор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией теоретической педагогики Института теории и истории педагогики РАО, заведующий кафедрой педагогики Московского психолого-социального университета, главный редактор журнала «Новое в психолого-педагогических исследованиях», член Экспертного совета по педагогике и психологии ВАК РФ.

Моисеев Александр Матвеевич, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по научной работе и инновационной деятельности Академии социального управления.

Пичугина Виктория Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

Полякова Мария Александровна, кандидат педагогических наук, декан факультета дополнительного профессионального образования Института управления, бизнеса и технологий (Калуга).

Рогачева Елена Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета.

Романов Алексей Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина, главный редактор журнала «Психолого-педагогический поиск».

Савин Михаил Викторович, доктор педагогических наук, профессор

кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

Уткин Анатолий Валерьевич, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по информационно-техническому обеспечению образовательного процесса Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, заместитель главного редактора периодического педагогического издания «Историко-педагогический журнал».

Шевелев Александр Николаевич, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и андрологии Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования.

Ямбург Евгений Александрович, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, заслуженный учитель РФ, директор центра образования № 109 (Москва).

Участниками круглого стола было отмечено, что современная образовательная ситуация в России имеет специфические особенности, среди которых не прекращающийся поиск образовательных моделей адекватных запросам общества и государства, наукоемкость и информационная насыщенность педагогических систем, новые подходы к оценке качества образования и его результативности. В этой связи резко возрастает степень ответственности за принимаемые на всех уровнях управления решения, обеспечивающие выполнение стратегии развития российского образова-

ния. Историко-педагогическое знание как важнейший элемент педагогической и общей культуры позволяет прогнозировать возможные степени рисков этих решений в образовательной практике, учитывая динамично меняющиеся социокультурные условия.

В данном контексте, отметил **Е. А. Ямбург**, педагогика как отрасль, развивающая человеческий потенциал сегодня более важна, чем технология, развивающая потенциал экономический. Только педагогика занимаясь воспитанием подрастающего поколения, может сформировать будущее страны. Поэтому изучение педагогики, культурно-исторического наследия педагогического прошлого — не ностальгия, не выдумка рафинированных интеллигентов, а основа новых подходов к развитию общества.

В. М. Лизинский обратил внимание на то, что только педагогическая история, историко-педагогические произведения сегодня могут дать представление о происходящих в стране процессах, позволяя осуществить историко-генетическую реконструкцию событий, имеющих в жизни страны и общества непреходящее актуальное значение. Педагогика, по его мнению, является единственной отраслью, где существует двойственное управление: административное и педагогическое. Поэтому только история педагогики позволяет осмыслить происходящие процессы, познать и понять их в двух важнейших ракурсах педагогической действительности. Прошлое, порождая настоящее, обуславливает будущее.

Попытки понять и исследовать историческое наследие, педагогическую культуру — «вечная» задача не только историков педагогики, но и практических педагогов. Изучение истории педагогики позволяет осмыслить педагогические проблемы — теории и практики, вступить в своеобразный диалог между прошлым и настоящим.

В своем выступлении **Г. Б. Корнетов** акцентировал внимание на практической проблеме: как сделать так, чтобы историю педагогики учили? Ситуация осложняется тем, что в вузах курсы по истории педагогики находятся в подвешенном состоянии. И не потому, что они плохие, а потому, что на их изучение не отводится необходимого количества часов, они не заложены в новом образовательном стандарте. Вместе с тем, история педагогики — это не только педагогическая культура, позволяющая осмысливать прошлое и настоящее, это еще и важнейший элемент методологической грамотности каждого педагога-исследователя. Таким образом, отметил **Г. Б. Корнетов**, история педагогики содержит в себе два ракурса: первый — традиционный, историко-педагогический, второй — теоретико-педагогический.

В научно-педагогическом сообществе возникает потребность создания центра по истории педагогики на базе одного из крупных вузов с развитой научной школой, который бы занимался разработкой проблем реализации историко-педагогического компонента в содержании педагоги-

ческого образования.

Участники «круглого стола» обсудили проблему создания учебной литературы по истории педагогики. Они отметили, что структура учебников может быть разной, но она должна быть подчинена решению тех задач, которые ставит перед собой автор учебника. Два возможных подхода к структуре и логике составления такого учебника следующие: первый — показать процесс развития истории педагогики, педагогического знания; другой — актуализировать историко-педагогический материал с точки зрения решения современных задач. Например, книга **Э. Д. Днепров** «Ушинский и современность», построена на изучении работ великого педагога. Данный учебник можно использовать в системе подготовки учителя, так как в нем представлен большой объем материала, который позволяет выявить проблемы организации образования, обоснования педагогической теории, место антропологической проблематики в педагогике. Наличие информационного блока, показывающего эволюцию историко-педагогического процесса, станет значимым только тогда, когда историко-педагогическое знание будет интегрировано в содержание педагогического образования. Именно историко-педагогический материал позволяет решать проблемы формирования культуры как базы компетенции, заинтересованности и мотивации на профессиональное совершенствование.

В этом году в Нижнетагильской государственной социально-педагогичес-

кой академии было издано двухтомное учебное пособие «История образования и педагогической мысли» (56,0 п. л.), под редакцией доктора педагогических наук, профессора В. И. Смирнова. В нем представлены авторские материалы и фрагменты учебников, учебных пособий, монографий и статей, раскрывающих в предлагаемой авторами-составителями системе и в их редакционном оформлении основные события и факты, характеризующие развитие образования в России и за рубежом с древнейших времен до настоящего времени, а также характеризуются важнейшие философско-педагогические концепции и учения, определившие путь и логику развития педагогической науки и образовательной практики.

При использовании данного пособия, отметил **А. В. Уткин**, задача студентов сопоставить, проанализировать разные точки зрения, взгляды, тенденции, направления и системы. Весь представленный в книге материал работает не только на формирование культуры педагогического мышления, но и позволяет формировать ценностное отношение к фактам, явлениям, событиям педагогической действительности.

А. Н. Шевелев обратил внимание на то, что история педагогики требует сегодня актуализации и популяризации, учета интересов потребителей. С точки зрения ученого, существует четыре темы, на которые обязаны откликнуться исследователи. Первая — новейшая политическая история в российском образовании, вторая — собственно педаго-

гическое образование, которое находится на пороге реформирования и требует историко-педагогического объяснения, третья — вопросы школьной психологии, четвертая — альтернативная история, помогающая сопоставить разные исторические периоды. Интересен проект, который сейчас реализуется в Петербурге, предлагающий массовой аудитории экскурсии по педагогическому Санкт-Петербургу. Краеведческий, регионоведческий материал связан с малоизвестными именами и запоминающимися страницами истории: в результате для 5–10 процентов аудитории такая форма стимулирует изучение историко-педагогического материала. Только историко-педагогическое краеведение может показать, каким богатством мы располагаем на региональном уровне, может актуализировать сегодняшние проблемы. Практически неразработанной областью остаются проблемы источниковедения и историографии истории педагогики.

Г. Б. Корнетов обозначил еще одну проблему — проблему историков в истории педагогики. Как, при каких условиях педагогическая идея обретает дискурсивную силу? Почему одни идеи овладевают массами, другие, спустя долгое время, возвращаются в практическую педагогику, а третьи умирают? Почему канонизируется деятельность одних педагогов, и игнорируется других? Насколько прочно те или иные идеи входят в духовно-педагогические традиции?

Участники «круглого стола» пришли к выводу о необходимости обоб-

щения продуктивного опыта тех, кто занимается разработкой структуры и содержания историко-педагогического компонента, определив среди актуальных задач анализ учебных пособий, изданных в регионах и апробированных практикой. Среди главных задач педагогической общественности — поддерживать издание такой литературы, которая бы способствовала сохранению и развитию национальных педагогических традиций, формированию педагогической культуры.

Завершая работу круглого стола, **М. А. Лукацкий, М. В. Савин и Е. Ю. Рогачева** внесли предложения по содержанию работы планируемой Восьмой национальной научной конференции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: задачи, методы, источники и проблематика истории педагогики», которая состоится 15 ноября 2012 года. Основой обсуждения станут вопросы методологии и методики историко-педагогического исследования и общих требований к его проведению, анализ деятельности зарубежных ассоциаций историков педагогики и характеристика направлений историко-педагогической науки в европейском образовательном пространстве, определение перспективных линий исследований в истории отечественного образования и педагогической мысли.

Текст к печати подготовлен

**А. В. Уткиным
и О. В. Романовой**

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Андерсен Ричард Д. мл. - доктор политических наук, адъюнкт-профессор Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе, США, г. Лос-Анджелес
randerso@polisci.ucla.edu

Вихарев В.А. Аспирант кафедры педагогики и андрагогики ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», г. Санкт-Петербург
vikharevv@gmail.com

Загрекова Лилия Васильевна — доктор педагогических наук, профессор.
Профессор кафедры общей педагогики, начальник учебно-методического отдела ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», г. Нижний Новгород
Z.L.V.100@yandex.ru

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор.
Заведующий кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «Академия социального управления», г. Москва
abc1089@yandex.ru

Опрытнова Юлия Геннадьевна — старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия», г. Нижний Тагил
juliaopryatniva@mail.ru

Савина Алиция Казимировна — доктор педагогических наук, профессор.
Заведующая лабораторией исследования образования и педагогики в зарубежных странах ФНГУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, г. Москва
alicja@list.ru

Смирнов Владимир Иванович — доктор педагогических наук, профессор
Ректор ФГБОУ ВПО «Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия», г. Нижний Тагил
ntspifia@yandex.ru

Сулимов Вадим Сергеевич — кандидат педагогических наук, доцент.
Доцент кафедры права и методики преподавания обществознания ФГБОУ ВПО «Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д.И.Менделеева», г. Тобольск
vsulimov@km.ru

Хуторской Андрей Викторович — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.
Директор Института образования человека, г. Москва
kh123@mail.ru

Штылева Любовь Васильевна — кандидат педагогических наук, доцент
Доцент кафедры общей и специальной педагогики ФГБОУ ВПО «Мурманский государственный гуманитарный университет», г. Мурманск
lyubov-shtyleva@yandex.ru

Шульга Елена Владимировна
Аспирант кафедры педагогики и андрагогики ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», г. Санкт-Петербург
Shulga@mail.ru

Южанинова Елена Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент.
Заместитель директора ИФМК ФГБОУ ВПО «Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия», г. Нижний Тагил
ntspifia@yandex.ru

Контакт с автором возможен через редакцию журнала.
Телефоны: (3435) 25-55-01, 25-53-00.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Anderson Richard D. junior — Doctor of Political Sciences, adjunct professor of University of California in Los-Angeles, USA. Los-Angeles
randerso@polisci.ucla.edu

Vikharev V. A. - graduate school student of academic department of pedagogy and andragogy of St.Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education. St. Petersburg
vikharevv@gmail.com

Zagrecova Liliya Vasilyevna — Doctor of Pedagogy, professor.
 Professor of academic department of general pedagogy, head of teaching and methodological department of FSBEI HPT “The Nizhgorodskiy State Pedagogical University named after Kozma Minin”. Nizhniy Nodgorod
Z.L.V.100@yandex.ru

Kornetov Grigoriy Borisovich — Doctor of Pedagogy, professor.
 Head of Department of Pedagogy of SEI HPT “Academy of Social Management”. Moscow
abc1089@yandex.ru

Opryatnova Julia Gennadyevna — assistant professor of academic department of foreign languages of FSBEI HPT “The Nizhniy Tagil State Socio-Pedagogical Academy”. Nizhniy Tagil
juliaopryatniva@mail.ru

Savina Aliciya Kazimirovna — Doctor of Pedagogy, professor.
 Head of research laboratory for professional training and upbringing in foreign countries of FNSU “The Institute for Theory and History of Pedagogy”. Moscow
alicja@list.ru

Smirnov Vladimir Ivanovich — Doctor of Pedagogy, professor.
 Rector of FSBEI HPT “The Nizhniy Tagil State Socio-Pedagogical Academy”. Nizhniy Tagil
ntspifia@yandex.ru

Sulimov Vadim Sergueyevich — Candidate of pedagogy, associate professor.
 Associate professor of academic department of law and methodology of social sciences of FSBEI HPT “The Tobolsk State Socio-Pedagogical Academy named after D. I. Mendeleyev”. Tobolsk.
vsulimov@km.ru

Khutorskiy Andrey Viktorovich — Doctor of Pedagogy, professor, corresponding member of the Russian Academy of Education.
 Director of the Institute for Man education. Moscow
andreykh@mail.ru

Shtylyova Lyubov Vasilyevna — Candidate of pedagogy.
 Associate professor of academic department of general and special pedagogy of FSBEI HPT “the Murmans State Humanitarian University”. Murmansk
lyubov-shtyleva@yandex.ru

Shulga Yelena Vladimirovna — graduate school student of academic department of pedagogy and andragogy of St.Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg
Shulga@mail.ru

Yuzhaninova Yelena Vladimirovna — Candidate of pedagogy, associate professor.
 Deputy director of IPMC of FSBEI HPT “The Nizhniy Tagil State Socio-Pedagogical Academy”. Nizhniy Tagil
ntspifia@yandex.ru

Please feel free to contact the editorial.
 Tel.: (3435) 25-55-01, 25-53-00.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Историко-педагогического журнала» убедительно просит предоставлять ей электронный экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; размеры основного текста статьи: шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1; поля: сверху — 3 см, справа и слева — 2,5 см, снизу — 2 см. Отступ 0,75 (не использовать для образования отступа клавишу пробела не делать разрыв страниц). Статья должна быть объемом примерно 8—14 страниц машинописного текста, набранного в редакторе Microsoft Word 2003 года.

Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- УДК;
- ББК;
- фамилия, имя, отчество автора;
- название (полностью прописными буквами);
- аннотация статьи (3—4 строки); ключевые слова (8—10 слов) .

Данные указываются на русском и английском языках

Рисунки и фотографии представляются только в электронном варианте в формате jpg с разрешением не менее 300, а так же дублируются отдельным файлом. Подчеркивание исключается. Выделения по тексту — курсив, полужирный курсив.

Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в **алфавитном порядке, с обязательными указанием общего количества страниц источника**, ссылки на работы заключаются в **квадратные скобки** с указанием **страницы** при цитировании (например: «Текст цитаты...» [5. С.17]).

Библиографические описания в списке литературы:

Пристаейные ссылки и/или списки пристаейной литературы оформляются **строго по ГОСТ 7.0.5-2008**. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления.

Примерное оформление:

Книга

1. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. — СПб. : Алетейя, 2004. — 560 с.

Журнал

2. Сыромятников, Б. И. Внешкольное просвещение народа / Б. И. Сыромятников // Для народного учителя. — 1915. — № 12. — С. 1—11.

Электронный ресурс

3. Шейнина, А. Моя педагогика Френе [Электронный ресурс] / А. Шейнина // Интернет — государство учителей. — Режим доступа: <http://pedsovet-intergu.ru/index.asp?main=download&id=671> — Дата обращения: 15.11.11.

4. Желонкина, Т. А. Учебный телекоммуникационный проект как одна из форм внеклассной работы и способов повышения мотивации к изучению французского языка [Электронный ресурс] / Т. А. Желонкина. — Режим доступа: <http://wiki.saripkro.ru/index.php> — Дата обращения: 09.11.11.

Архивный документ

5. Биснек, А. Г. Библиографические материалы книготорговой, издательской и библиотечной деятельности Василия Степановича Сопикова в Петербурге с 1791 по

1811 год : докл. на заседании Библиогр. секции Кабинета библиотековедения Гос. публ. б-ки, 17 июня 1941 г. / А. Г. Биснек. — Отд. арх. документов РНБ. — Ф. 12. — Д. 16. — 36 п.

В отдельном файле-приложении указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью), полное название высшего учебного заведения (без аббревиатур и сокращений), ученая степень и звание, место работы и должность (на русском и английском языках). Обязательно указывается электронная почта автора, которая необходима для публикации в журнале сведений об авторе.

В приложении указывается сфера научных интересов, общее число научных трудов, почтовый адрес, контактные телефоны.

Аспиранты и соискатели дополнительно высылают заверенную научным руководителем рецензию на статью.

Порядок рецензирования и публикации рукописей

Срок рассмотрения до **2 месяцев**. Рукопись, полученная редакцией, не возвращается. Редакция оставляет за собой право проводить редакторскую и 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

ПЛАТА ЗА ПУБЛИКАЦИЮ РУКОПИСЕЙ АСПИРАНТОВ НЕ ВЗИМАЕТСЯ.

Министерство образования Московской области
ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»
Восьмая национальная научная конференция
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В НАЧАЛЕ
III ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ: ЗАДАЧИ, МЕТОДЫ, ИСТОЧНИКИ И
ПРОБЛЕМАТИКА ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ
г. Москва, 15 ноября 2012 г.

Информационное письмо

Уважаемые коллеги!

Кафедра педагогики Академии социального управления (АСОУ) при информационной поддержке журнала «Историко-педагогическое знание» проводит 15 ноября 2012 г. Восьмую национальную научную конференцию «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: задачи, методы, источники и проблематика истории педагогики».

Рабочий язык Конференции — русский. На Конференции планируются сообщения участников продолжительностью до 7 — 10 минут.

Работа Конференции начнется в 11.00 часов 15 ноября 2012 г. по адресу: Москва, ул. Енисейская, д. 3., к. 5, административный корпус АСОУ. Начало регистрации участников с 10.00.

Проезд: метро «Свиблово», выход из первого вагона по ходу поезда, вверх по лестнице, налево по переходу, направо вверх по лестнице на улицу. Далее пройти мимо торгово-развлекательного центра (остается слева), через перекресток мимо Академии экономической безопасности МВД РФ (остается слева); мимо четырехэтажного здания поликлиник № 6, затем повернуть налево во двор, пройти прямо 100 метров. Пятиэтажное кирпичное здание АСОУ налево за металлическим забором.

Заявки на участие в Конференции по прилагаемой форме необходимо отправить одновременно по двум электронным адресам: abc1089@yandex.ru и histped2009@rambler.ru до 30 июня 2012 г.

Предполагается издать сборник материалов Конференции. Тезисы объемом до 8000 знаков должны быть представлены по двум указанным электронным адресам вместе с заявкой с обязательным подтверждением их получения. Предполагается также издать монографию «История теории и практики образования» и учебное пособие «История образования и педагогической мысли (Материалы к учебному курсу)». Всем трем книгам будут присвоены ISBN. Книги планируется издать к открытию Конференции и выдать авторам, участвующим в работе Конференции, при их регистрации. Главы в монографию, в также материалы в учебное пособие объемом от 0,5 до 2 п.л. (от 20000 до 80000 тысяч знаков) должны быть присланы вместе с заявкой одновременно по двум электронным адресам abc1089@yandex.ru и histped2009@rambler.ru до 30 июня 2012 г. с обязательным подтверждением их получения.

Публикация текстов в сборнике материалов конференции, глав в монографии и разделов в учебном пособии **ПЛАТНАЯ**. Информацию об условиях публикации, о расценках, о сроках и порядке оплаты можно получить по электронным адресам abc1089@yandex.ru и histped2009@rambler.ru

Тексты для публикации в каждом из трех планируемых изданий должны быть присланы в формате Word, набраны шрифтом 12,0 Times New Roman через один интервал, с полями: левое — 3 см, верхнее и нижнее по 2 см, правое — 1,5 см, с указанием примечаний и цитируемой литературы в подстрочных сносках, начинающихся с 1 на каждой странице.

Оргкомитет Конференции оставляет за собой право редактировать присланные тексты и их названия, а также возвращать тексты авторам, в случае, если они не будут соответствовать заявленной тематике Конференции и изданий.

Оргкомитет Конференции находится по адресу: 129344, Москва, ул. Енисейская, д. 3, корп. 5, комната 127 (кафедра педагогики, тел. 8 (499) 940-10-35, доб. 127). Справки по телефонам: 8 (499) 940-10-35, доб. 130 (научный отдел, комната 248), 8 (499) 189-12-76 (приемная).

Заявка

на участие в Восьмой национальной научной конференции
«Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия:
задачи, методы, источники и проблематика истории педагогики»
г. Москва, 15 ноября 2012 г.
Академия социального управления

Фамилия, имя, отчество _____

Место работы _____

Должность _____

Ученая степень, звание _____

Адрес для почтовой связи (с указанием почтового индекса) _____

Телефоны (с указанием кода города):

служебный _____

домашний _____

мобильный _____

Электронные адреса:

домашний _____

служебный _____

Вы планируете:

опубликовать тезисы (название) _____

опубликовать главу в монографии (название) _____

опубликовать раздел в учебном пособии (название) _____

принять личное участие в работе Конференции (да, нет) _____

выступить на заседании с сообщением (название) _____

Дополнительные пожелания _____

Дата отправления заявки _____

**ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»
ФГНУ «Институт теории и истории педагогики»
Российской академии образования
Научный совет РАО
по проблемам истории образования и педагогической науки**

**Информационное письмо
12–14 ноября 2012 года на базе Волгоградского государственного
социально-педагогического университета состоится XXIX сессия
Научного совета Российской академии образования
по проблемам истории образования и педагогической науки**

Тема сессии:

«Преподавание историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего и среднего профессионального образования: содержание и современные подходы»

Место проведения сессии:

Волгоград, пр. им. В. И. Ленина, 27. Волгоградский государственный социально-педагогический университет, <http://www.vspu.ru>.

Координаторы сессии:

СЕРГЕЕВ Николай Константинович, ректор ВГСП, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор.

ИВАНОВА Светлана Вениаминовна, директор ФГНУ ИТИП РАО, доктор филологических наук, профессор.

БОГУСЛАВСКИЙ Михаил Викторович, заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГНУ ИТИП РАО, председатель Научного совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор.

КУЛИКОВА Светлана Вячеславовна, заместитель заведующего кафедрой педагогики по НИР ВГСПУ, доктор педагогических наук, профессор.

К участию в работе XXIX сессии Научного совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки приглашаются ученые, специализирующиеся в сфере историко-педагогического знания, преподаватели цикла историко-педагогических дисциплин вузов и колледжей, научные работники, авторы пособий по истории педагогики и образования, докторанты, аспиранты, магистранты, учителя и все интересующиеся историко-педагогической проблематикой.

Цель сессии: проанализировать, обобщить и распространить накопленный за постсоветский период опыт преподавания цикла историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего и среднего профессионального образования.

В ходе сессии планируется обсудить следующие вопросы:

- теоретико-методологические основы преподавания курса «Истории образования и педагогической мысли»;
- роль историко-педагогических дисциплин в формировании профессионально-педагогической компетентности будущего учителя;
- проблемы преподавания историко-педагогических дисциплин в условиях реализации ФГОС высшего образования;
- содержательное наполнение историко-педагогических курсов в учреждениях высшего и среднего профессионального образования;
- современные формы и методы преподавания и изучения историко-педагогических дисциплин;

- организацию научно-исследовательской работы студентов в рамках историко-педагогической проблематики;
- требования к структуре и содержанию историко-педагогических дисциплин в условиях подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации (аспирантура).

В рамках сессии предполагается работа следующих секций:

Секция 1. Современные методологические подходы к изучению и преподаванию цикла историко-педагогических дисциплин в системе высшего и среднего профессионального педагогического образования.

Секция 2. Разработка содержания историко-педагогического образования в программах, учебниках и учебно-методической литературе цикла историко-педагогических дисциплин.

Секция 3. Формы и методы преподавания цикла историко-педагогических дисциплин в системе высшего и среднего профессионального педагогического образования, подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации (аспирантура).

Во время сессии будут **представлены новые учебно-методические и научные издания по истории педагогики и образования.**

Участники сессии также приглашаются к участию в **круглом столе** «Актуальные проблемы модернизации преподавания историко-педагогических дисциплин в учреждениях высшего и среднего профессионального образования».

Для участников сессии **будет организована культурная программа, включающая протокольные мероприятия и экскурсию по Волгограду с посещением мемориала на Мамаевом кургане.**

Координаты оргкомитета:

400131, Волгоград, пр. В. И. Ленина, 27, кафедра педагогики. Контактный тел.: (8442) 30-29-09 (Семикина Наталья Викторовна).

129626, г. Москва, ул. Павла Корчагина, д. 7 корп. 1. Контактный тел.: (495) 683-09-55, факс: (495) 683-81-26.

К началу работы сессии планируется издание сборника материалов, который будет вручен каждому автору статей.

Лучшие материалы будут опубликованы в целевом номере журнала ФГНУ ИТИП РАО «Отечественная и зарубежная педагогика» № 6 за 2012 год.

Оргкомитет оставляет за собой право отбора и редактирования присланных работ.

Материалы и заявки на участие принимаются до 1 июня 2012 г.

Материалы необходимо высылать по e-mail: **Куликовой Светлане Вячеславовне.**

Адрес электронной почты: svetlana_kulikova@rambler.ru

Требования к оформлению. Объем материалов: 15–20 тыс. печ. знаков с пробелами в формате WORD. **Название:** выделяется жирным шрифтом. Со следующей строки справа Фамилия и инициалы автора, место работы, ученая степень, звание. **Оформление сносок:** в тексте указание на источник оформляется в квадратные скобки, название источника вносится в алфавитном порядке в список литературы в конце публикации (пример: [1, с. 71]).

Проезд и проживание — за счет направляющей стороны. Вызов на конференцию будет выслан после получения заявки.

Организационный взнос — 1000 руб. (публикация сборника и питание участников конференции) перечисляется по указанным реквизитам **до 1 июля 2012 г.**

Надеемся на Ваше личное и творческое участие в работе XXIX сессии Научного совета.

Просим привлечь к работе сессии Ваших коллег, специализирующихся на историко-педагогической проблематике.

С уважением,
оргкомитет по проведению
XXIX сессии Научного совета.

Редактор А. А. Носырь
Компьютерная верстка С. В. Горбуновой

Подписано в печать 13.06.2012. Формат 70 × 100 ¹/₁₆. Печать офсетная.
Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 15,5. Тираж 250 экз. Заказ 678.
Оригинал-макет подготовлен в РИО НТГСПА.
Отпечатано в ООО «Тагил-Принт».
622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Байдукова, д. 11