

ISSN 2304-1242

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

ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



Журнал издается с 2011 года

3/2012

2.....Историко-педагогический журнал, № 3, 2012

УДК 37.01
ББК 74.03
И 902

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ «ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА»

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

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

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА:

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

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

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

РОГАЧЕВА доктор педагогических наук, профессор.
Елена Профессор кафедры педагогики ГОУ ВПО «Владимирский государственный
Юрьевна гуманитарный университет». г. Владимир

РОМАНОВ доктор педагогических наук, профессор.
Алексей Заведующий кафедрой общей педагогики и технологий дошкольного и началь-
Алексеевич ного образования ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет
им. С.А. Есенина». г. Рязань

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА
РЕДАКТОРА

Маркарова Т. С.

канд. пед. наук, доцент

РОЛЬ ИНФОРМАЦИИ В РАЗВИТИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

И ОБРАЗОВАНИЯ7

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ
ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Лебедев С. В.,

канд. пед. наук, доцент

НИКОЛАЙ ФЕДОРОВИЧ БУНАКОВ

1837-1904 гг.

(К 175-летию со дня рождения)13

Бунаков Н. Ф.

ШКОЛЬНОЕ ДЕЛО

УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ, ПРОРАБОТАННЫЙ
НА УЧИТЕЛЬСКИХ КУРСАХ И СЪЕЗДАХ

ЗА 30 ЛЕТ (1872-1902)20

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ

Смирнов В. И.,

д-р. пед. наук, профессор

Смирнова Л.В.,

канд. пед. наук, доцент

ОСНОВАНИЯ ПЕРИОДИЗАЦИИ
В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ

ИССЛЕДОВАНИИ33

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Бобрышов С. В.,
д-р. пед. наук, доцент

И. А. СИКОРСКИЙ О НЕДОСТАТКАХ
СОВРЕМЕННОЙ ЕМУ ШКОЛЫ, О ЗАДАЧАХ
И ФАКТОРАХ ЕЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ43

Коншин Н.Н.,
канд. пед. наук

СВОЕОБРАЗИЕ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ
ПРЕДМЕТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-
ЭСТЕТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ
В ШКОЛЕ С. А. РАЧИНСКОГО54

Сумбунова Е.И.,
канд. истор. наук, доцент

РУССКАЯ ДОРЕВОЛЮЦИОННАЯ ШКОЛА
ГЛАЗАМИ Н.П. БОГДАНОВА-БЕЛЬСКОГО64

Макаров М.И.,
канд. пед. наук, доцент

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ ВОСПИТАНИЯ
СВОБОДЫ ЛИЧНОСТИ И ИДЕИ БОЖЕСТВЕННОГО
ПРЕДОПРЕДЕЛЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
ПЕДАГОГИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX -
ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВВ.72

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

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

ИСТОРИЯ ЗАПАДНОЙ ПЕДАГОГИКИ
В XX СТОЛЕТИИ
(Часть 1. Первая половина XX века)79

Содержание.....5

Савин М.В.,
д-р пед. наук, профессор
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ
ПОЛЯ МИШЕЛЯ ФУКО102

Стреха Е.А.,
канд. пед. наук, доцент
ПРИСВОЕНИЕ УЧЕНЫХ СТЕПЕНЕЙ
В СРЕДНЕВЕКОВОМ КИТАЕ115

Черновол М.П.,
канд. пед. наук
ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ
Ж.-Ж. РУССО В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО
НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ126

**Из опыта региональных
историко-педагогических
исследований**

Мисечко О. Е.
д-р пед. наук, доцент
ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ139

Неупокоев И.В.,
канд. истор. наук
ШКОЛЫ ПРИ СЕЛЬСКИХ ЦЕРКВЯХ
И МОНАСТЫРЯХ ТОБОЛЬСКОЙ ЕПАРХИИ
В ПЕРИОД С 1836 ПО 1884 ГГ.150

6.....Историко-педагогический журнал, № 3, 2012

Научные дискуссии

Новиков С.Г.,

д-р. пед. наук, канд. истор. наук, профессор
ВОСПИТАНИЕ ПОЛОВОЙ МОРАЛИ СОВЕТСКОЙ
МОЛОДЕЖИ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ ВЗГЛЯД
НА ДИСКУССИИ 1920-Х ГОДОВ161

Исследования молодых ученых

Лященко О. А.

ФЕНОМЕН ДОМАШНЕГО НАСТАВНИЧЕСТВА
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ПЕТЕРБУРГА
XIX – НАЧАЛА XX ВВ.172

Романова Н.В.

ОСОБЕННОСТИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
УЧИТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ ГЕРМАНИИ183

Обзоры и рецензии

Репина Н.И.,

канд. пед. наук, доцент

ДЕТСТВО КАК КОНЦЕПТ КУЛЬТУРЫ:
ИТОГИ РАБОТЫ СЕМИНАРА
«КУЛЬТУРА ДЕТСТВА: НОРМЫ, ЦЕННОСТИ,
ПРАКТИКИ» (2007-2011 гг.)191

Обращаясь к источникам

М. Демков

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ИСТОРИИ
РУССКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ЛИТЕРАТУРЫ XIX ВѢКА197

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....219

КОЛОНКА РЕДАКТОРА



Т. С. Маркарова
член редакционного совета
«Историко-педагогического
журнала»,
директор ФГНУ
«Научная педагогическая
библиотека им. К. Д. Ушинского»

РОЛЬ ИНФОРМАЦИИ В РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Сегодня модернизация — ключевое слово в современном российском лексиконе. Особую значимость модернизация приобретает в науке. При этом толкование этого термина имеет достаточно широкий диапазон. В узком смысле под модернизацией понимается, прежде всего, придание научно-практическим процессам инновационного характера. В широком понимании и, на наш взгляд, более корректном, речь идет о необходимости достаточно серьезных системных изменений во всех фундаментальных и отраслевых сферах научной жизни общества с соблюдением принципа преемственности традиций. Еще одной характерной особенностью современной науки является усиление интеграционных процессов.

В процессе модернизации педагогической науки и образования происходит совершенствование научной деятельности и образовательного процесса как на основе гармоничной интеграции педагогических традиционных и инновационных технологий, так и в не меньшей мере на основе использования новых информационно-коммуникационных технологий в создании и распространении научно-образовательной информации.

В эпоху развития информационного общества в России совершенно правомерно говорить о существовании инфосферы и о разра-

ботке информационно-коммуникативного взаимодействия как актуальнейшей из задач государства. Накопленные обществом массивы информации превосходят необходимые для ее обработки индивидуальные возможности человека. Это явление, получившее название «информационного кризиса», заключается в том, что пользователь в состоянии ознакомиться с ничтожно малым количеством источников, вышедших в последнее время и отражающих актуальные проблемы определенной научной отрасли. Понятие «наука» в настоящее время определяется как сфера исследовательской деятельности человека, функцией которой является выработка и систематизация информации об объектах самого разнообразного характера. С середины XX столетия наблюдается интенсификация исследований, происходящих на стыке наук. Увеличение направлений исследований привело к лавинообразному росту получаемой информации, динамика которой изменяется по экспоненте. Специалистам различных профессий приходится решать многочисленные задачи, отличающиеся большой интеграционной (междисциплинарной) направленностью и слабой информационной структурированностью. Перспективы в разрешении «информационного кризиса» связаны, прежде всего, с возможностями обработки информации с учетом информационно-коммуникационных технологий и предоставлением оперативного доступа к ней в различных режимах с набором универсальных и специфических сервисных решений.

Если раньше (80-е годы прошлого столетия) ученые, особенно западные, уделяли особое внимание экономической и социальной сфере информационного общества, проблемам власти и управления, то теперь (и это в большей степени характерно для российской науки) концепция информационного общества разрабатывается с акцентом на проблемы образования. При переходе к информационному обществу, инфраструктуру которого составляют информационные и телекоммуникационные сети, происходит качественное изменение всех сфер жизни общества, а также его системы ценностей. Знание, информация, образование выступают системообразующими ценностями, без которых невозможно существование информационного общества. По нашему мнению в содержание понятия «педагогическая информация» входят как культурно-исторический научный пласт, так и становление, и развитие современной образовательной системы с новейшими педагогическими концепциями, проблемами и разработками. Научно-информационные процессы с точки зрения философской методологии взаимообусловлены и многофакторны, и

такое раскрытие понятия «педагогическая информация» позволяет учитывать все научные факторы и достижения и построить четкую причинно-следственную связь между историей педагогики и современным состоянием педагогической науки. И если ученые—педагоги разрабатывают научные методологии и концепции (т. е., создают и потребляют научную информацию), то библиотеки призваны обеспечивать и поддерживать информационную составляющую научной деятельности. Актуальным становится реализация новых моделей учебного процесса, ориентация на самостоятельную работу потребителей образовательных услуг, коллективные формы обучения, формирование образовательных потребностей и компетентностей [1].

В современной практико-ориентированной теории информации условно можно выделить три уровня существования и функционирования информационных процессов:

- уровень накопления информации (сбор, хранение и сохранность);
- уровень обработки информации (систематизация, кодирование);
- уровень моделирования информации (структурирование, семантико-синтаксическое сопровождение информационных блоков);
- уровень сервисных технологий (предоставление оперативного доступа к информации, набор поисковых функционалов).

В современную эпоху кибертехнологии (информационно-коммуникационные технологии) активно применяются не только в сфере информационных услуг, но и в информационном обеспечении науки, образования и почти всех отраслей производства [2]. Это значительно облегчает обработку, сортировку, хранение информации и способствует эффективному обмену информационными ресурсами между различными организациями, странами и пользователями. Данная технологическая задача решена путем:

- разработки универсального конвертора, позволяющего преобразовывать исходные тексты наиболее популярных форматов в обычный плоский текст;
- разработки автоматизированного алгоритма формирования логико-лингвистического портрета (ЛЛП) текстового фрагмента;
- разработки адаптивного рубрикатора библиографии (АРБ) и программного обеспечения для его сопровождения и использования;
- увязки указанных новых элементов в единый технологический процесс.

Это существенно повышает производительность труда, как на этапе ввода данных, так и в процессе анализа найденных текстовых фрагментов и является подготовительным, но необходимым этапом семантической обработки текста. Семантическая обработка означает:

- обработку неструктурированной информации из различных источников;
- единый визуальный интерфейс пользователя и унифицированная технология создания и ведения документов;
- многофункциональность доступных видов аналитической обработки текста;
- автоматическое аннотирование статей;
- автоматическое рубрицирование источников;
- динамический анализ тематической структуры текстов (кластерный анализ);
- создание семантических карт связей объектов;
- частотный анализ информационных материалов.

В этих условиях задачей научной педагогической академической библиотеки, такой как ФГНУ НПБ им. К. Д. Ушинского РАО, является комплексная поддержка новых информационных технологий и телекоммуникаций в сфере образования и педагогической науки России, информационное обеспечение инновационного цикла создания наукоемкой продукции и технологий, системы его (цикла) поддержки управления. Цель данной задачи — построение единого информационно-образовательного пространства путем межведомственной, межкорпоративной, междисциплинарной координации и интеграции как ресурсов, так и специалистов (создателей и пользователей) [4].

Единое информационно-образовательное пространство (ЕИОП) понимается нами как интегрированное средство накопления, хранения, обработки и распространения информации, педагогически целесообразно организованное. Единство системы научно-педагогической информации достигается путем соблюдения следующих условий:

- выделение информационного объекта, создание его имиджа;
- проведение лингвистического анализа, создание базы метаданных;
- классификация информационных объектов;
- описание информационных объектов;
- определение параметрических характеристик объекта;
- создание базы данных информационных объектов с учетом системных спецификаций

Следовательно, современные тенденции развития российского образования ставят перед создателями и распространителями образовательно-информационных ресурсов, в частности, перед отраслевыми (педагогическими) библиотеками, задачу формирования такого единого образовательного научно-информационного потенциала, который был бы адекватен современным возможностям мирового информационного развития, включая вопросы, связанные с расширением национального информационно-образовательного пространства, повышением эффективности использования научно-образовательных информационных ресурсов и активизации информационного сотрудничества в научно-педагогической деятельности.

Контентно-ресурсное наполнение ЕИОП должно ориентироваться на основные приоритетные направления современной педагогической науки и развития образования. Например, такие как:

- прогнозирование и проектирование инновационных процессов в образовании;
- оценка эффективности работы научно-педагогических и образовательных учреждений;
- выявление инновационного научно-педагогического потенциала;
- разработка концептуальной и методологической основы для учебных программ;
- мониторинг научной динамики и практико-ориентированных проблем современной педагогики;
- определение рыночного сегмента — групп реальных и потенциальных пользователей по конкретным признакам в соотношении с ресурсным объемом ЕИОП, конкретными потребностями пользователей и формой обслуживания.

Как и всякая система, система образования имеет инфраструктуру, включающую, как правило, объективно складывающуюся совокупность образовательных учреждений, органов управления образованием, академических учреждений, ресурсных центров и других образовательных организаций, находящихся во взаимодействии друг с другом, поддерживаемом информационно-коммуникационной структурой, которой, на наш взгляд, может стать единое информационно-образовательное пространство.

Базовыми критериями библиотечно-информационного сервиса в условиях единого информационно-образовательного пространства, на наш взгляд, являются:

- ситуационная полезность для пользователя;

- комфортность (удобство получения/пользования информацией);
- избирательность (адресность, индивидуализация вплоть до персонификации, приобретает особую актуальность в условиях академических библиотек);
- стабильность (постоянный характер информационного обслуживания);
- особый уровень качества;
- оперативность предоставления информации;
- гибкость (приспособляемость) номенклатуры в соответствии с динамикой потребительского спроса;
- исчерпывающая полнота запрашиваемой информации;
- объективная социальная и/или экономическая выгода для библиотеки [3].

Итак, одной из сущностных целей деятельности специализированной академической библиотеки, такой как ФГНУ НПБ им. К. Д. Ушинского РАО, становится обеспечение дружественной, комфортной коммуникационной среды, способствующей оптимизации научно-педагогической и образовательной деятельности; корректному научному общению как внутри одной коллаборации, так и в межотраслевом сообществе. Наиболее эффективно и оперативно эта цель достигается благодаря объединению доступных интеллектуальных и материально-технических ресурсов, а также вследствие особой настроенности на позитивные результаты.

Список литературы

1. Баврин, П. А. Методика оценки эффективности применения информационных ресурсов в учебном процессе [Электронный ресурс] / П. А. Баврин. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://humanities.edu.ru>. — Дата обращения: 15.07.2012.
2. Винер, Н. Информатика, язык и общество / Н. Винер. — М.: Наука, 1983. — С. 238—248.
3. Ключев, В. К. Управленческая экономика российской библиотеки / В. К. Ключев. — М.: Фаир, 2007. — 384 с.
4. Электронное информационное пространство для науки, образования, культуры: материалы Всероссийской Интернет-конференции, Региональной научно-практической конференции, 14—15 октября 2008 г. — Орел, 2008. — 168 с.

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

С. В. Лебедев

НИКОЛАЙ ФЕДОРОВИЧ
БУНАКОВ
(1837 – 1904)
(К 175-летию
со дня рождения)



УДК 371.4

ББК 74.03(2) Бунаков Н. Ф.

В статье рассматривается биография выдающегося педагога народной школы Николая Федоровича Бунакова, основные этапы его педагогической деятельности.

Ключевые слова: Н. Ф. Бунаков, народная школа, сельский театр, учительские съезды.

S. V. Lebedev

NIKOLAY FYODOROVICH BUNAKOV
(1837-1904)
(in connection with 175th anniversary)

The article presents a biography of the outstanding pedagogue of the people's school Nikolay Fyodorovich Bunakov and the main periods of his pedagogical activity.

Key words: N. F. Bunakov, people's school; country theatre; teachers' conventions.

Николай Федорович Бунаков родился 26 ноября 1837 г. в г. Вологде в семье Ф. Н. Бунакова, служившего правителем канцелярии при вологодском военном губернаторе. В возрасте 9 лет Н. Бунаков поступил

в Вологодскую классическую гимназию, которую окончил в 1854 г. Перед семнадцатилетним юношей открывались три наиболее привлекательные для него пути. Прежде всего, его интересовала научно-исследова-

тельская работа; он с большим желанием занимался литературой, что определяло его стремление посвятить свою жизнь литературной деятельности; наконец большое уважение к педагогическому труду, возникшее у Бунакова, утверждало его в намерении начать свой практический путь народным учителем. Сдав экзамен на право преподавания русского языка в уездном училище, Н. Бунаков был назначен в Тотьму — глухой провинциальный городок. Однако трудности не испугали Бунакова, а заставили его вдумчиво и серьезно работать над собой. Значительную роль в этом сыграло чтение педагогической литературы. Особенно внимательно он следил за выходящими в то время педагогическими журналами, затрагивавшими важнейшие вопросы воспитания и обучения детей. Не удовлетворяясь существовавшей постановкой обучения в училище, Н. Бунаков пытался самостоятельно отыскивать пути к достижению лучших результатов. Его уроки выделялись среди уроков других учителей своей живостью, увлекательностью. Для прочности и сознательности усвоения учащимися предмета, закрепления материала, самостоятельной работы им были составлены специальные «Записки по элементарной грамматике», представлявшие сравнительно простой и доступный для учащихся курс грамматики. Творческие начинания в педагогическом деле выдвинули Бунакова в число лучших педагогов среди учителей губернии, и в 1859 г. ему было предложено пере-

ехать в Вологду, работать в уездном училище [1. С. 12].

Наряду с учительской работой Н. Бунаков успешно занимался разносторонней литературной деятельностью и исследованиями по истории Вологодского края. Им были написаны: монография «Вологда в начале XVII в.», статьи: «Очерк народного образования в Вологодской губернии», «Новые материалы для определения народной образованности в Вологодской губернии», были записаны народные песни «Об Анике-воине» и «О пребывании Ивана Грозного в Вологде», а также ряд публицистических статей, отражавших различные стороны хозяйственной и общественной жизни Вологодского края. В 1864 г. Н. Бунакову предложили перевод в Полоцкое дворянское училище, однако, не приняв его, он направился в Петербург, решив посвятить себя педагогическому труду.

Принятому решению в значительной степени способствовали его встречи с К. Д. Ушинским, который в это время вернулся из-за границы: «Мне приходилось несколько раз бывать у него, беседовать с ним об учебно-воспитательном деле. Тогда он был в самом радужном настроении, широкие планы роились в его голове и светлыми надеждами была полна его душа... Он держал себя просто и приветливо, а когда заходила речь об учебно-воспитательном деле — весь расцветал и увлекался разговором, забывая время, которым тогда очень дорожил» [1. С. 15].

Будучи в Петербурге, Н. Ф. Бунаков также имел возможность познакомиться с работой бесплатной школы, руководимой известным в то время педагогом Ф. Ф. Резенером, обучение в которой строилось на началах свободы и уважения личности. Непосредственные наблюдения, а также беседы с педагогами по различным вопросам учебно-воспитательного дела с новой силой захватили мысли и чувства Н. Ф. Бунакова. Стремясь заняться серьезным практическим делом, Бунаков в 1866 г. переехал в г. Воронеж, где ему представилась возможность работать в качестве преподавателя русского языка в Воронежской военной гимназии.

Работая в военной гимназии, он быстро подметил те недостатки в подготовке детей, с которыми они поступали в гимназию и которые сильно тормозили обучение. Чтобы устранить эти недостатки в первоначальной подготовке детей, намеревавшихся поступить в средние или другие учебные заведения повышенного типа, с одной стороны, и, с другой, — чтобы облегчить возможность поступления в гимназию детям малосостоятельных родителей, Н. Ф. Бунаков в 1867 г. организовал первоначальную школу с двухгодичным сроком обучения. Дети обучались обычным для начальных школ предметам: закону Божию, чтению, письму, арифметике и, кроме того, рисованию и черчению, наглядной геометрии и иностранному языку. Проводились также уроки пения, гимнастические упражнения и игры.

Применение, каких бы то ни было телесных наказаний в школе, категорически запрещалось. Вся педагогическая работа строилась на принципах: уважения личности ребенка, содержательности, доступности и привлекательности занятий, положительного примера учителя и т. д. Н. Ф. Бунаков руководил работой учителей и сам давал уроки. Ему хотелось возможно конкретней определить методические пути и приемы, при помощи которых сравнительно быстро достигалось бы прочное овладение детьми определенной суммой знаний и навыков и одновременно развивалось бы их мышление, способность самостоятельно думать, умело выражать свои мысли устно и письменно. В этом плане Н. Ф. Бунаков внимательно изучал пути и формы проведения эвристической и катехизической беседы, уроков объяснительного чтения, экскурсий, разнообразных видов самостоятельной работы детей.

Опыт работы школы, выводы и заключения, по тем или иным вопросам обучения и воспитания детей, освещались в публиковавшихся ежегодно отчетах Н. Ф. Бунакова по школе. Этот опыт был широко использован им и для составления учебников, книг для чтения и методических руководств в начальной школе. За время работы в Воронежской первоначальной школе им были составлены: «Азбука и уроки чтения» и руководство к этой книге; «Книжка-первинка»; книга для чтения «В школе и дома».

В 1872 г. он был приглашен в ка-

честве лектора на Всероссийский учительский съезд, в котором участвовало 700 учителей и деятелей народного образования. Курс лекций, прочитанный Н.Ф. Бунаковым для участников съезда, был издан потом под общим названием «Родной язык как предмет обучения в народной школе».

Выступление Бунакова перед участниками I Всероссийского учительского съезда положило начало его большой плодотворной работе среди народных учителей. Продолжая учительскую деятельность в Воронежской, а затем в Петинской школе, он в последующие годы своей жизни выезжал для чтения лекций и руководства работой учительских съездов и курсов, проводившихся в различных городах страны. Он побывал в Костроме (дважды), в Пскове, Великих Луках, Ирбите, Нижнем Тагиле, Шадринске, Курске, Тамбове, Херсоне, Одессе, Ярославле и других городах.

Помимо лекций и докладов, с которыми Н. Ф. Бунаков выступал на съездах и курсах, он давал и практические уроки, на которых показывал, как следует пользоваться в практике общепедагогическими и методическими положениями, советами и указаниями. В знак глубокой признательности передовое учительство России присвоило Н. Ф. Бунакову почетное звание «учителя народных учителей».

Материал лекций, прочитанных Н. Ф. Бунаковым на различных курсах и съездах учителей, был издан отдельной книгой: «Школьное дело». О своем многолетнем опыте работы

среди народных учителей, Бунаков рассказал в книге «Как я стал и как перестал быть учителем учителей».

В 1875 г. Министерством народного просвещения были введены «Правила», согласно которым учительские съезды заменялись учительскими курсами, на которых лектора должны были читать лекции, а участники курсов слушать их. Свободный обмен мнений не допускался.

По распоряжению властей Н. Ф. Бунакову было запрещено руководить съездами. По этому поводу он писал: «Руководство съездами народных учителей у меня было отнято, и это было для меня тяжелым ударом не в материальном, а в нравственном отношении, мне предстояло лето без той живой работы, без того симпатичного общества молодежи, работающей в народных школах, без тех сладостных волнений, которые стали самым дорогим интересом моей жизни» [2. С. 23]

Разрешение на участие в учительских съездах было дано Н. Ф. Бунакову только в 1881 г., но в 1884 г. его вновь отстраняют от этой работы как неблагонадежного с точки зрения государственно-административного аппарата.

Решение чиновников вынуждает Н. Ф. Бунакова покинуть Воронеж и 1884 г. переехать в село Петино Воронежской губернии. Приобретая на свои сбережения небольшое имение, 22 октября 1884 г. в специально построенном помещении он открывает начальное народное училище.

Н. Ф. Бунаков с самого начала существования училища прилагал все усилия к тому, чтобы охватить обучением всех детей местных жителей. В этих целях он вел разъяснительную работу среди населения, оказывал материальную помощь особо нуждавшимся семьям, а для детей из отдаленных сел и деревень при училище был устроен интернат. Опытный педагог существенно расширил содержание образования начальной народной школы: помимо обучения чтению, письму и счету, вводились занятия по истории, географии и литературе, изучению природы. Особое внимание уделялось светскому пению, которое считалось важным средством эстетического воспитания. Помимо классных занятий с учащимися, проводились работы на специально отведенном для школы земельном участке, главным образом, по садоводству и огородничеству.

Применяя разнообразные методы и приемы обучения, широко используя различные виды наглядности и лабораторно-практические работы, Н. Ф. Бунаков считает самостоятельную работу ценным средством развития творческого мышления. Важнейшей задачей курса «родной язык» является формирование умения грамотно и культурно излагать свои мысли, которая обусловила логику построения учебного содержания. Начиная с первого года обучения, вводятся сочинения, которые постепенно усложняются: от описания рассмотренного предмета или картины при помощи поставленных учителем вопросов, - к выполне-

нию подобных работ без руководства учителя, описание проведенного дня в школе и т. д. В старшем классе, дети пишут сочинения на темы, требующие применения исторических, географических и иных знаний. Важнейшим критерием оценки детских работ было не только грамотное, но и живое, художественное изложение материала. Такая практика, по мнению Н. Ф. Бунакова, способствовала развитию в детях любознательности, наблюдательности, умения анализировать и обобщать виденное и пережитое, вооружала их умением выражать свои мысли в письменной форме, наиболее приемлемой с точки зрения литературного языка.

Деловая атмосфера в школе, соблюдение детьми установленного порядка, поддержание в школьных помещениях чистоты и уюта, обеспечивали дисциплину на уроках и четкую организацию образовательного процесса. Отрицая телесные наказания и другие грубые средства насилия над личностью ученика, Н. Ф. Бунаков обращал особое внимание на авторитет учителей, внутреннюю организацию пространства школы, специфику жизнедеятельности детского коллектива. Он делал все, чтобы добиться от учителей самого аккуратного и добросовестного отношения к делу и примерного поведения, чтобы внешнее и внутреннее устройство школы было привлекательным, чтобы установленный школьный распорядок строго соблюдался, чтобы школа была обеспечена всеми необходимыми пособиями для учебных и

внеклассных занятий детей. И в самом деле, Петинская школа располагала большим набором наглядных пособий, многими приборами, необходимым комплектом учебников и учебных книг и библиотекой, в которой насчитывалось до 800 книг для внеклассного детского чтения.

Предъявляя высокие требования к себе как учителю и педагогическому коллективу в целом, Н. Ф. Бунаков был требователен и по отношению к детям. Он внимательно следил за тем, чтобы дети не допускали безответственного отношения к своим обязанностям, чтобы каждое начатое дело доводилось ими до конца и выполнялось, по мере сил, хорошо. В требовательном отношении к детям Бунаков не видел ничего плохого, если оно основано на разумном и искреннем стремлении учителя сделать ребенка знающим, умеющим, культурным, воспитанным, на глубокой уверенности в том, что, при соответствующем руководстве и помощи, ребенок может быть таковым, на умении сочетать высокую требовательность с высоким уважением личности ребенка, с гуманным отношением к нему.

Помимо внеклассного чтения, в Петинской школе проводились литературные и музыкальные вечера, вечера, посвященные памяти замечательных русских писателей и деятелей культуры. К участию в них привлекались родители учащихся и местные жители. Бунаков считал эти мероприятия важными и необходимыми по следующим причинам: во-первых, они

содействовали повышению культурного уровня населения, во-вторых, помогали сближению школы с населением, повышали авторитет школы, усиливали интерес и внимание к школе со стороны местных жителей.

Н. Ф. Бунаков был врагом всякого стремления избавить школу от какого бы то ни было вмешательства в ее дела со стороны населения и прежде всего родителей. Он высказывал убеждение в том, что школа только тогда станет успешно развиваться, когда тесно будет связана с народом, когда встретит с его стороны сочувствие, заботу и внимание и, наконец, когда постоянно будет чувствовать свою ответственность перед ним. Чтобы справиться с этой задачей, педагог ввел в практику школы ежегодные публичные отчеты школы перед населением.

Богатый опыт организации образовательного процесса в Петинской школе Н. Ф. Бунаков использовал как наглядный авторский материал для своих учебных книг. Опираясь на этот опыт, он подверг серьезной переработке книгу для чтения «В школе и дома», значительные поправки внес в «Азбуку» и «Книжку-первинку», составил новую книгу для чтения «Живое слово» и написал ряд педагогических статей, вошедших в сборник «Сельская школа и народная жизнь».

В 1888 г. Н. Ф. Бунаков организовал в Петине самодеятельный «крестьянский театр», исполнителями ролей в котором были ученики школы, а художественным руководителем «театра» стал сам Николай Федорович.

Спектакли, очень нравившиеся местному населению, скоро стали известными далеко за пределами Петина и послужили толчком к развитию драматических кружков и в других районах страны.

В 1902 г., после выступления на заседании комитета сельскохозяйственной промышленности, в котором Н. Ф. Бунаков смело и очень остро критиковал существовавшие тогда «порядки» и требовал коренного изменения их, он был вначале арестован, а потом выслан под гласный надзор полиции в г. Острогожск Воронежской губернии с запрещением заниматься какой бы то ни было педагогической и просветительной деятельностью.

Петинская школа и театр были закрыты, а здание школы Н. Ф. Бунаков пожертвовал для народного дома в Воронеже.

Насильно оторванный от своего любимого дела, лишенный живой практической работы, он в последние годы своей жизни занимался только литературным трудом. Незадолго до смерти талантливому педагогу-практику, знаменитому организатору учительских съездов была возвращена свобода и право заниматься общественной деятельностью, но ссылка и глубокие переживания окончательно подорвали здоровье и 8 ноября 1904 г. Н. Ф. Бунаков скончался от тяжелой болезни [3].

Список литературы

1. Соловьева, В. Д. Педагогические взгляды и деятельность Н. Ф. Бунакова / В. Д. Соловьева; под ред. члена-корр. АПН РСФСР, проф. В. З. Смирнова. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. — 181 с.

2. Бунаков, Н. Ф. Моя жизнь / Н. Ф. Бунаков // Спб.: Б. и., 1909. — 594 с.

3. Бунаков, Н. Ф. Избранные педагогические сочинения / Н. Ф. Бунаков // М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. — 412 с.

Н. Ф. Бунаков



ШКОЛЬНОЕ ДЕЛО УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ, ПРОРАБОТАННЫЙ НА УЧИТЕЛЬСКИХ КУРСАХ И СЪЕЗДАХ ЗА 30 ЛЕТ (1872-1902)*

Г л а в а X I

Идеалы и средства нравственного воздействия школы и воспитывающего обучения на учеников

Какие же нравственные качества должна и может развивать школа в своих учениках, пользуясь выгодными сторонами общественного обучения и имея в виду индивидуальные особенности, темперамент каждого из них? К развитию каких именно стремлений, наклонностей, привычек она должна направить свою воспитательную деятельность? Чтобы ответ на эти вопросы не был произвольным и слишком общим, надо поставить впереди такой идеал нравственного развития, который соответствует современным понятиям о нравственном достоинстве человека и не может встретить веских возражений, которые заставили бы призадуматься.

Всякий на самом себе, конечно, испытал, что жизнь человеческая представляет две стороны, так сказать — двойится. С одной стороны, представляется та реальная действительность,

которая подлежит ведению, во-первых, администрации, суда и т. п., во-вторых, истории, этнографии, статистики, вообще науки. С другой стороны, под этою видимою, осязательною, реальною действительностью, доступною непосредственному наблюдению, совершается другой жизненный процесс, далеко не так легко поддающийся наблюдению, но служащий источником, житейской борьбы. Этот сокровенный процесс идеальной жизни, и приводит в движение реальную жизнь, не позволяет ей застояться, а постоянно волнует, одушевляет и толкает ее вперед.

Надо определить хотя самые существенные черты того идеала, который должна иметь в виду русская народная школа, приготовляя своих учеников для общества и для общественной жизни, соединяя с делом обучения не менее важное и, во всяком случае, неизбежное дело нравственного воспитания, а вместе с тем — казать и на те средства, которыми школа владеет и может пользоваться для достижения цели.

* Бунаков Н. Ф. Избранные педагогические сочинения / Н. Ф. Бунаков // М. : Изд-во АПН РСФСР, 1953. С. 215–246.

Школа должна развивать в своих учениках любовь и уважение к труду как в интересах обучения, так и в интересах жизни вообще, следовательно, воспитательным средством в этом случае, прежде всего и является само учение. Ученик, полюбивший и с уважением исполняющий свой школьный труд, конечно, в значительной степени расположен к труду вообще и, во всяком случае, имеет большое преимущество перед школьным лентяем, который с нетерпением ждет окончания урока и с ненавистью смотрит на проклятые книги, источник его мучений, слез, скуки. Чтобы ученик полюбил учение — этот труд, на котором школа может развивать в детях любовь к труду вообще, необходимо, следовательно, чтобы учение соответствовало возрасту и силам учащегося и занимало его: только при этом условии учебный труд будет иметь воспитательное значение, пойдет успешно и принесет хорошие плоды. С другой стороны, при всей его занимательности и соразмерности с возрастом и силами ученика, учение все-таки должно быть трудом, а не игрой и забавой, иначе цель опять-таки не достигается: ведь тот житейский труд, который ученику придется со временем нести в жизни, вовсе не похож на забаву, и смешение дела с бездельем еще никогда не приносило хороших результатов. Надо поставить дело так, чтобы и школа, и учитель, и ученье, все школьные порядки с первого раза представились детям не пугалами, чтобы они понравились, полюбились детям, и вместе с тем воз-

будили в них уважение. Учитель сам должен серьезно относиться к своему делу, являясь на дело всегда подготовленным, бодрым, не позволяя себе никогда неуместных шуток, ни вялой апатичности, ни распушенной игривости; манера иных учителей обращаться к учению в шутку или игру, или относиться к своему делу, как к отбываемой по неволе обязанности. Учитель сам должен интересоваться содержанием преподаваемого, чтобы заинтересовать детей, не опускаясь сам до детской наивности, а стараясь поднять их до своей серьезности, соединенной с увлечением, с энтузиазмом. Школа должна готовить ребенка для труда самостоятельного, для жизни, поэтому в учении она должна проводить постоянно начало самостоятельности, начало самостоятельного труда.

Рядом с трудом, видным и неоспоримым мотивом жизни современного человека является его национальная особенность: сознавать себя гражданином известной страны и стремиться к пользе своего отечества, как к личной выгоде. Школа имеет довольно случаев и должна поддерживать в своих учениках чувство народности. Во-первых, к этому ведет толковое изучение родной природы, отечественной географии и истории; во-вторых, изучение родного языка и поэтического материала, представляющего идеальное изображение русской природы и русской жизни. Здесь дело не в том, чтобы искусственно подогревать в детях любовь к отечеству и представлять им все отечественное преувеличенно

прекрасным; оно только схватывает и развивает в изображаемом предмете ту идею, которая в действительности затемнена и открыта не всякому, так что большинство людей чувствует присутствие идеи, но не сознает ее и не может дать отчета в своем чувстве. В детях, выросших при известной обстановке, уже есть зародыш любви к отечеству, школе остается только способствовать правильному развитию этого зародыша, осветить, осмыслить непосредственное чувство путем изучения родной страны с ее жизнью и путем расширения личных интересов ученика до интересов общественных. Разумная педагогика, просвещающая умы воспитанников светом европейской науки, насколько это возможно, рядом с любовью к отечеству должна развивать и вообще любовь к человеку, в обширном смысле слова. Школа — представляет общество, которое собрано с известною целью, общию для всех и каждого из ее членов; здесь, для успешной работы, необходимо установление справедливости, подчинение личных интересов общим, порядка, как оно необходимо и во всяком обществе. Школа должна выработать внутри себя известный порядок, одинаково обязательный для всех, основанный на разумных началах, проводимый настойчиво, последовательно, содержащий в себе очевидные удобства и выгоды для всех вместе и для каждого порознь, а потому не представляющий насилий. Учитель — представитель и хранитель этого порядка, отстаивающий его

не по личной прихоти, не из личного интереса, а из уважения к делу, которое охраняется этим порядком: он и сам подчиняется этому порядку. Как блюститель ее, учитель должен быть в своих действиях последователен и справедлив; но в то же время не должен забывать и того, что перед ним не куклы, а люди; что разумная дисциплина состоит только в известной мере подчинения личных интересов общим, не в уничтожении личности с ее особенностями, не в мелочной регламентации каждого движения и каждого слова. Он должен в известной степени знать личность каждого ученика и действовать сообразно с личными особенностями: по отношению к иной личности взгляд больше сделает, нежели резкое слово и далее удаление из класса по отношению к другой, хотя причина, вызывающая то или другое или третье действие учителя, может быть одна и та же, одно и то же нарушение общественного порядка во вред всему обществу. В школьных порядках должна заключаться масса благоприятных нравственных влияний, образующих многие важные стороны характера, каковы: уважение к общественным интересам, разумная сдержанность, обдуманность в поступках, критическое отношение к самому себе, живая связь между словом и делом, способность входить в общие интересы из тесной рамки своих личных интересов.

Какими средствами владеет школа для нравственного воздействия на своих учеников? Первое из них —

содержание и характер обучения. Второе средство — личность учителя. Личность учителя, без сомнения, имеет огромное влияние на детей. Дети еще не в состоянии отделить, разобщить преподаваемое и преподавателя, отвлеченное понятие от личности. Известно, что любовь к учителю побуждает к учению, к вниманию, к труду иногда весьма ленивых и рассеянных детей, ради любимого учителя они делают серьезные усилия над собой и нередко обнаруживают неожиданные успехи. Особенно сильно это орудие, если оно подкрепляется примером учителя: его одушевленное, живое отношение к делу переходит к детям, возбуждая в них восприимчивость и стремление к деятельности, к победе трудностей; его гуманность сообщается детям; его справедливость направляет их к справедливости; его уважение к работе и энергия в труде находят отзыв в душе учеников. Неаккуратность учителя, апатичное отношение к делу, противоречие между словом и делом, жестокость, грубость, неопрятность — точно так же не пройдут бесследно для учеников, как и примеры хорошие, тем более, если в детях, при известных условиях домашней жизни, уже есть склонность и некоторые задатки для развития этих свойств: в последнем случае пример, как впечатление, находит в душе ребенка однородный материал, соединяется с ним, усиливает его, и так складывается прочное руководящее начало для известного рода неподобительных поступков.

Никто не требует от учителя герой-

ского самоотвержения Песталоцци и неутомимой деятельности Дистервега: достаточно одной обыкновенной любви к делу, которая придает работе живость и не скроется от детского взгляда, не пройдет без впечатления, более или менее сильного, во всяком случае — плодотворного. Учитель, во всяком случае, должен быть другом детей, понимать и любить их несколько больше, нежели другие люди, занятые иным трудом. Наконец, это просто требование добросовестности, которая не допускает пристрастия, фальши и жестокости даже относительно животных, не только людей. То же следует сказать об аккуратности и уважении порядка. Учителю вовсе не так трудно быть хорошим примером для учеников, как это кажется с первого раза, лишь бы он любил свое дело, понимал его и добросовестно относился к нему. При этом следует помнить, что пример учителя важен не для того, чтобы с учеников слепить копии учителя, а как масса благоприятных впечатлений, из которых, в связи со множеством других впечатлений, должен сложиться у каждого ученика свой внутренний мир, соответственно природным свойствам его душевных сил. При равномерном влиянии одной и той же личности учителя, из разных учеников его могут и должны выйти люди весьма разнообразных характеров; но из этого вовсе нельзя заключить, чтобы хорошие примеры учителя для одних прошли бесследно, а из других образовали хороших людей:

они дали известный результат во всех случаях, действуя на каждого ученика плодотворно, но не в одинаковой мере, и вошли не в одинаковые сочетания с другими душевными явлениями.

Наконец, в школе есть еще средство для нравственного влияния на учеников, для образования и развития в них тех или других наклонностей и привычек. Это средство — школьные порядки и способы их поддержания, тот склад школьной жизни, который иногда устанавливается непоколебимо прочно, стоит сам собой часто даже в таких случаях, когда никто за ним не смотрит, а в детскую натуру въедается так глубоко, что школьники нередко переносят его и в свою домашнюю обстановку.

Школьные порядки должны быть приведены учителем в точную, определенную известность и, прежде всего, последовательно соблюдаемы им самим. Так как соблюдение этих порядков обязательно для детей и должно мало-помалу перейти в привычку, то они должны быть известны ученикам, сказаны им своевременно, коротко и ясно, чтобы в случае отступления от них ни один ученик не мог отговариваться и оправдываться незнанием. Конечно, новые ученики будут знакомиться с ними постепенно, по мере надобности, чтобы масса правил не подавила их с первого раза, да притом в сообщении всех их разом не может быть и надобности. Но правило, раз установленное, должно быть соблюдаемо, а отклонение от него неупустительно. В этом случае учитель

должен быть тверд и последователен, иначе он ничего не достигнет. Сюда относятся: опрятность лица и рук, а также исполнение заданных работ. Правда, что обучение в школе главным образом должно двигаться не задаванием уроков для домашнего приготовления, а классной работой; но необходимы в известной мере и уроки на дом, если это возможно, при известных условиях домашней жизни. По мере того, как у детей скопится масса знаний и расширится их умственный кругозор, не только можно, но и необходимо постепенно приучать их работать дома, то есть, во-первых, в одиночку, во-вторых, самостоятельно, потому что школа имеет целью не саму себя, а жизнь. Домашние работы важны еще и в том отношении, что приучают детей думать о завтрашнем дне, заботиться своевременно о своих обязанностях и внимательно, надлежащим образом выполнять их. Потому-то они имеют не только учебное, но и воспитательное значение. Но для того, чтобы воспитательная цель достигалась, надо, чтобы заданная работа занимала детей и соответствовала их силам: работа непосильная напрасно утомит ребенка, поставит в необходимость быть неисправным, а то и доведет до отчаяния, так что он махнет рукой на свои обязанности. Притом же непосильная работа не может быть и занимательной, не может нравиться, интересовать и увлекать маленького работника, а без этого невозможно удовлетворительное исполнение ее. Как работа, удовлетворяющая сказан-

ным условиям, воспитывает в ученике самостоятельность в труде, заботу о завтрашнем дне и добросовестное отношение к своим обязанностям, так, напротив, работа скучная и непосильная будет развивать распушенность, леность и беззастенчивое уклонение от обязанностей. Работы, задаваемые на дом, на первое время могут быть самые маленькие, легкие, состоящие в повторении, воспроизведении классной работы; затем их можно усложнять постепенно и довести до серьезных самостоятельных работ, которые могут иметь применение по всем главным предметам учебного курса. Во всяком случае, сущность и трудность работы учитель должен внимательно соображать и измерять знаниями и развитием учеников, чтобы приучать их к удовлетворительному исполнению своего дела. Из ученика, который ни разу не был поставлен в необходимость не исполнить или плохо исполнить свою работу, конечно, скорее выйдет основательный деловой человек, нежели из другого, уже попробовавшего явиться в школу вовсе без работы или с кое-какой работой. Последний, при первом удобном случае, повторит свою неисправность, а частое повторение ее, пожалуй, и вовсе обратит его в бесшабашную голову, способную работать лишь из-под палки, или, по крайней мере, под строгим и постоянным надзором.

Затем должны быть установлены разумные правила касательно школьной жизни детей. Все время пребывания их в школе можно разделить на

два отдела: часы учебных занятий и часы отдыха, отдаваемые игре, гимнастике, прогулкам и т. п. Для учебных часов, кроме правил гигиенических, необходимо установить, чтобы дети, по возможности, все время были заняты, сосредоточив свое внимание на классной работе, не мешая ни товарищам, ни учителю. Классное обучение, имеющее дело с массой, возможно только при условии, когда масса приведена в известный строй, до известной степени дисциплинирована. На приготовление к уроку лучше всего дать детям минут пять, но не начинать занятий, пока не будет все приготовлено. Во время урока требуются тишина и внимание: посторонних разговоров, вскрикиваний, подсказывания, переходов с места на место, посторонних занятий не должно быть. Все это возможно без строгих мер, без мертвящего страха, если требование поставлено серьезно и поддерживается неуклонно, как необходимый закон, без соблюдения которого невозможно учиться в школе; но, конечно, для этого необходимо, чтобы в учении содержалось достаточно интересной для детей работы, не утомляющей, а развивающей их душевные силы. При делении класса на отделения или группы, неизбежном в большинстве народных школ, где учатся вместе дети разных возрастов и познаний с одним учителем, каждая группа должна заниматься своим делом сосредоточенно, не отвлекаясь тем, что делается с другими группами, и, не мешая им. Замечательно, что в школах, пред-

ставляющих разделение класса на группы, при одном учителе, в детях заметно сильнее развивается способность сосредоточиваться на работе, уходить в самих себя, освобождаться от отвлекающего влияния обстановки, нежели в школах, где нет такого деления, и ученики не остаются никогда сами с собой, без учителя: так-то и условие, по-видимому невыгодное, может вызывать полезные результаты. Следует заметить эту выгодную сторону деления класса на группы и воспользоваться ею, потому что способность уходить в работу, отвлекаясь от обстановки, очень полезна в жизни, да притом находится в тесной связи со способностью самообладания, развитие которой входит в состав воспитательной задачи школы. Группа, занятая работой втихомолку, как это необходимо при обучении группами, должна внимательно выслушать, в чем состоит предлагаемая ей работа, своевременно расспросить учителя обо всем непонятном или неясном, и затем не мешать его занятиям с другой группой вопросами, обращениями, заявлениями и т. п. Стоит раз установить такой порядок, да не отклоняться от него. Пусть лучше на первый раз несколько мальчиков просидят так, вовсе без работы, если они не выслушали хорошенько объяснений учителя, обращенных ко всем, нежели допустить для них повторение сказанного: такое повторение, допущенное раз, поведет к повторению невнимательности, и должный порядок никогда не установится. Но воздержитесь от повторе-

ния в первый раз — завтра невнимательные мальчики уже будут настороже и у них, мало-помалу, будет складываться привычка быть внимательными. Во время занятий учителя отвечает тот, к кому обращен вопрос, кто назван по имени или на кого учитель указал; в случае обращения ко всему классу, всякий должен заготавливать ответ, и заявлять о своей готовности отвечать поднятием руки, но отвечает опять-таки тот, кого учитель назовет по имени, или на кого укажет. Правда, что точное исполнение этого правила, сколько известно из практики, недостижимо: дети, по свойственной им живости, часто, поднимая руки, вскакивают и отвечают, не дождавшись распоряжения со стороны учителя, каждому хочется отвечать и желание это у многих оказывается сильнее, нежели правило. Такое нарушение правила несправедливо было бы преследовать иначе, как замечанием, при этом не обращая внимания на ответ произвольный и выслушивая ответ, вызванный с таким вниманием, как бы первого вовсе не существовало. Учителю приходится руководствоваться своим учительским тактом и знанием детей, которые у него учатся, чтобы различить непрошенный ответ — невольный, вызванный внутреннею потребностью и интересом дела, от намеренного. К последнему можно отнести суровее: в случае повторения такого намеренного непрошенного ответа, ученика можно вовсе лишить слова на весь урок, даже удалить из класса. Надо еще иметь в виду, что поднятие

руки важно не столько для того, чтобы спросить ученика, который в состоянии отвечать, сколько для того, чтобы узнать тех, кто не может дать ответа, и на последних по преимуществу должно быть обращено внимание учителя: не поднимающие рук или не понявшие вопроса, или не усвоили тех понятий и знаний, какие необходимы для ответа, или не участвуют в классной работе. Особенной строгости и серьезного отношения заслуживают те из учеников, которые поднимают руки, не приготовив или не сформулировав ответа надлежащим образом: поднимающий руку не только должен знать, что следует ответить, но обдумать и сформулировать ответ. В случае ответа, неудовлетворительного по содержанию, лучше всего другим вопросом навести ученика на сознание ошибки; в случае ответа, неудовлетворительного по форме, лучше всего обратиться к другому ученику, как будто первого и не было, а потом, уже, получив удовлетворительный ответ, заметить первому, почему на его ответ не было обращено внимания. При писании на классных досках надо установить правило, приучая учеников исполнять его без напоминания: чтобы они всегда начинали писать с края, а не посреди доски, как это обыкновенно делают дети, и настолько высоко, сколько позволяет рост пишущего; пусть ученики приучаются соблюдать экономию в месте: учитель найдет немало случаев совершенно наглядно выяснить значение этой экономии, когда, например, на уроке арифметики придется испи-

сать целую доску. Следует приучить детей, чтобы условный знак учителя действовал на них, так сказать, магически: здесь все дело в привычке, которая легко складывается при последовательности и серьезности требований учителя. Когда вслед за уроком следует гимнастика или игра, на дворе или в другой комнате, по установленному учителем порядку, дети не выбегают из класса с криком, шумом, толкая друг друга: они устанавливаются парами, каждый зная место свое и своей пары, и выходят в порядке; то же наблюдается при возвращении в класс. Такой порядок вовсе не представляет стеснения и педантизма; с одной стороны, его требует уважение к классу и к классной работе, с другой — дети к нему легко привыкают и так сживаются с ним, что о стеснении тут не может быть и речи. Само собой разумеется, что дело учителя — наблюдать и ввести в обычай, чтобы ученики берегли и стены, и мебель, и учебные пособия в своем классе; в этом отношении самое лучшее — поставить дело так, чтобы ответственным лицом являлся весь класс, как одно целое, и если привлекать к ответственности отдельную личность, то не иначе, как выставяя его виновным перед классом, которому приходится стыдиться и получать замечание за испорченную классную мебель по вине одного. Когда сбережение классных вещей войдет в обычай, оно будет держаться даже просто по преданию, как держится по преданию во многих учебных заведениях противоположный

обычай портить и уничтожать все, принадлежащее учебному заведению. Кроме того, должно наблюдать, чтобы и собственные учебные вещи, как книги, перья, тетради, у детей были в возможном порядке. Развить уважение к учебным предметам и к своему труду, обратить это уважение в навык, ввести в школьные нравы, чтобы не было надобности и напоминать об этом — дело в высшей степени важное в воспитательном отношении. Уважение к книге и бережное отношение к ней — зародыш уважения к науке; бережное обращение с своей тетрадкой и добропорядочное содержание ее — зародыш уважения к труду вообще как к своему, так и чужому. Поэтому полезно с первого раза завести должный порядок относительно всех учебных предметов, которые находятся в распоряжении ученика, обращая на них постоянное внимание. Учитель сам показывает детям форму тетради, способ отгибания полей, линейки и надписания на обертке, для чего тетрадь заведена. При этом мы считаем полезным, чтобы ученики, по крайней мере, до конца учебного года, не рвали своих письменных работ, а особенно с заметками учителя: тут уже дело идет об уважении к труду не только своему, но и чужому, притом направленному к пользе детей, которые должны это понимать и дорожить тетрадью, в которой находятся заметки учителя. Хорошо, если у детей, кроме текущих черновых тетрадей, особо по каждому предмету, есть белая, куда они переносят время от

времени свои лучшие работы, по возможности, чисто и безошибочно переписывая их после просмотра учителем и по его указанию; пусть ученик имеет образчик своей работы, который может без стыда, показать кому угодно. Здесь дело в том благотворном сознании ученика, что у него есть свой собственный труд, заслуживающий внимания, в том хорошем чувстве, которым сопровождается такое сознание, поднимающее ученика в собственных глазах, ободряющее его. Форма тетрадей и надписей на них должна быть упрощена до последней степени и установлена раз и навсегда. Число тетрадей должно быть не велико, чтобы дети не путались, куда какую работу заносить; но необходимо, чтобы каждая работа заносилась в надлежащую тетрадь: это будет уже в некоторой степени признаком сознательного отношения к работе и к своим тетрадям.

Порядки в промежутки между уроками, во время отдыха от умственной работы. Часть этих промежутков отдается на гимнастические упражнения и пение, часть на завтрак, часть на игры и прогулки. О гимнастике и пении достаточно сказать, что здесь должен быть установлен тот же порядок, что и на уроках, дабы дети относились к этим занятиям с полным уважением, как к делу серьезному. Игра и прогулка тоже требуют порядка, стройности. Школа не может допускать внутри себя бесцельного беганья, бессмысленной возни, глупого крика, беспорядочной толкотни: потому она предлагает детям игры, соединенные с

движением, смехом, шумом, но беганье, смех, шум здесь являются осмысленными. Школа не может допускать внутри себя и разлада, господства силы и произвола ни одного над многими, ни многих над одним; поэтому выбор занятия, игры принадлежит учителю, который в этом случае руководствуется не личной прихотью, а интересами самих же детей или школьного дела. Если учитель уже установил такой порядок, он никого не будет ни стеснять, ни огорчать, но уклонись он раз от этого порядка, предоставь детям самим выбирать игру и т. п. — пойдут споры, ссоры, пожалуй, драки — и общее веселье разрушилось. Во время игры и прогулки не должно быть брани и драки, беганье и вообще игра не должны переходить в задор, учитель наблюдает, чтобы отношения между детьми были равноправные, справедливые, дружеские, без насилия массы над личностью и без насилия личностей над массой. Здесь ему приходится подмечать с особенною внимательностью, не проявился ли в толпе какой-либо диктатор, подчинивший себе массу или посредством физической силы, или большим, сравнительно, умственным развитием. Господство физической силы следует подавить без всякого ограничения; господство умственной силы, влияние характера, воли — требует предварительного наблюдения: может быть, оно благотворно, помогает воспитательно-учебной задаче школы и делу учителя, тогда надо только позаботиться о том, чтобы оно и продолжалось в том же

направлении, не уклоняясь в стороны. Если же направление этого умственного и нравственного преобладания вредно, тогда приходится бороться и, прежде всего, — против нравственной силы выставить тоже нравственную силу, а не грубое насилие. Здесь положение учителя очень трудно: ему приходится зорко следить за противной стороной и за самим собой, подчинить себе ту силу, которая овладела массой, или, в случае надобности, сбить своего противника с позиции, не давая заметить ни массе учеников, ни противнику, что ведется борьба, не роняя своего достоинства, не спеша, не горячась. Обдуманность, терпение и чувство любви, а не вражды и ненависти, должны руководить учителем в этой борьбе, если он хочет выиграть дело в истинном смысле, потому что полною его победою можно назвать лишь тот случай, когда он освободит массу от тираний, но в то же время овладеет и тираном настолько, чтобы направить его в хорошую сторону. Бывают в школах нередко случаи совершенно противоположные: господство и насилие толпы над личностью. Иногда толпа не взлюбит одного ученика, жестоко преследует его на каждом шагу, и далеко не всегда ее преследование бывает справедливо. Здесь задача учителя состоит в том, чтобы восстановить нарушенную справедливость — остановить грубое, негуманное проявление чувства антипатии, защитить страдающего, хотя бы он и сам был виновником общей нелюбви к нему, если нерасположение

товарищества возбуждено неодобрительными свойствами в характере страдающего, постараться, защищая его от грубых и жестоких преследований, исправить эти неодобрительные свойства. Здесь, прежде всего, нужна нравственная сила: приказание и наказание, пожалуй, защитит преследуемого, но не смягчит массы, а раздражит ее и вооружит еще более; такая защита, пожалуй, принесет и пользу преследуемой личности, подействует на нее исправительным образом, но не исправит массы от ее грубости, а учитель должен иметь в виду всех своих учеников. Самое лучшее в подобных случаях, не обращая видимого внимания на враждебное настроение массы, защищать преследуемого в крайних случаях, между тем своим справедливым и разумным отношением к нему, соответствующими целями разговоров и чтением, давать пример, стараясь вызвать в массе подражание, а на преследуемого действовать в интересах его исправления. Особенно учитель должен сам воздерживаться от преследований, от кличек и насмешек, от малейшего, прямого или косвенного, участия в преследованиях, проявляющихся в толпе. С другой стороны, замечая в детях разумные и гуманные проявления товарищества, помощь друг другу, сострадание, бескорыстное участие в чужой беде и т. п., словом, все, обнаруживающее гуманность, учитель должен поддерживать такое настроение своих учеников, своим примером способствовать его развитию и укреплению. Этого мало

— он должен возбуждать и вызывать альтруистические чувства — примером, разговорами, чтением. Но при этом следует воздержаться от длинных поучений, которые обыкновенно вовсе не затрагивают детей, а надоедают им. Педагоги-говоруны, с их фразистыми поучениями, никогда ничего не достигают и нередко становятся просто ненавистными детям, а следовательно, действуют не в пользу, а во вред делу. Следует также воздержаться, при проявлениях в детях гуманности, не только от наград, но и от похвал, чтобы человеколюбие не соединилось с тщеславием: надо воспитать в человеке способность наслаждаться добрым поступком и его результатами втихомолку, помимо всяких наград и одобрений; доброта, основанная на тщеславии, фальшива и бесплодна.

Говоря о внутренних порядках и о складе школьной жизни, нельзя обойти молчанием вопрос о наказаниях и наградах, как обычных мерах для поддержания порядка, который установлен учителем и признается им полезным или необходимым.

У многих понятие о порядке и дисциплине неразрывно связано с представлением о наказаниях и наградах, как будто без них не может быть порядка. Все, что было сказано в этой книге, кажется, должно наводить на мысль совершенно иную. С мыслью о наказании у маленького ученика связывается не сознание необходимости порядка, а сознание выгоды увернуться от наблюдательности учителя или хитростью, или упрямством. Во вся-

ком случае, наказание, как кара, если и приведет иногда к цели, то вместе с тем заронит в душу ученика немало дурного. Но замечательно, что система воспитания посредством карающих наказаний весьма дурно действует и на воспитателя или учителя. Ведь легче наказывать ребенка, нежели действовать на него другими, более разумными средствами; не приготовил, например, ученик урока, вместо того, чтобы подействовать на него интересом самого дела, возбудить в нем стремление к работе, любознательность, внимание, желание знать, то ли дело наказать, это легче и скорее. Удобство такого образа действий так завлекательно действует на иного учителя, что количество наказаний, рассыпаемых им на учеников, растет да растет, так что, в конце концов, они делаются не исключением, а сущностью в его деятельности: он только и делает, что задает уроки да наказывает. Мы думаем, что в хорошей школе может быть допущен только один вид наказания, это такие мероприятия, которые вытекают из самого проступка, как его естественное следствие, и представляются очевидною необходимостью, против которой не может быть ни протеста, ни ропота. Конечно, удаление беспокойного, мешающего товарищам ученика, из среды товарищей: удаляемый поймет сам, что учителю ничего более не остается, что не приходится жертвовать интересами целого класса ради одного, справедливее пожертвовать им ради всех. И если классная работа ведется так, что она занимает детей, а они дорожат

ею и любят ее, то ученик сделает над собой усилие, чтобы в другой раз не лишаться права на участие в классной работе. Если мальчик беспрестанно в игре дерется, обижает других, нарушает общее согласие и спокойствие, опять прямым последствием такого поведения может быть устранение буяна от игры, и он почувствует справедливость этого удаления... Придерживаясь такого начала, можно считать справедливыми и целесообразными, следующие наказания, которые могут следовать одно за другим в известной последовательности: 1) шалун, буян, невнимательный пересаживается на особое, видное место, например: к стене, к доске, рядом с учителем; 2) упорный в шалостях и беспорядках удаляется из классной комнаты на несколько минут, на весь урок, на целый день, смотря по обстоятельствам, мера в этом случае определяется соображениями учителя, принимающего во внимание личность удаляемого и предшествующие обстоятельства; 3) высшую степень той же меры, к которой можно прибегать в крайности, как можно реже, чтобы она ученикам представлялась чрезвычайным событием в их школьной жизни, может составлять — удаление ученика из школы — на день, на два, на несколько дней. К этим мерам, если дети привязаны к учителю и дорожат его мнением и словом, как меры предварительные, можно присоединить: замечание, невнимательное отношение учителя, который перестает обращаться к ученику, возбудившему его неудовольствие, разговаривать с ним, забо-

таться об его успехах, просматривать его работы.

При беспорядочном исполнении работ и вообще неудовлетворительной исполнительности, важное значение имеет настойчивость учителя. Ученик, не исполнивший урока, пусть исполнит его в первое свободное время, когда можно засадить его за эту работу, не нарушая последовательности текущих занятий другими предметами, например, он может быть отделен во время игры, пения, гимнастики, чтения, если такое отделение не отнимает у него возможности заниматься этими предметами в следующий раз наравне с товарищами. Не беда, если он один раз не будет петь или играть, не беда, если не выслушает одной статейки, при чтении которой учитель не предполагает выработать какое-либо новое понятие, необходимое звено в обдуманной им системе, без которого нельзя подняться с низшей ступени на высшую. Пусть у учеников складывается мысль о необходимости делать все в свое время и привычка распоря-

жаться благоразумно своим временем. Наказание, как кара, искупает проступок, но вовсе не исправляет, а нередко или озлобляет ребенка, или учит хитрости и лукавству, или примиряет со своей неисправностью. Известны случаи такого навыка к наказаниям, что шалуны и лентяи начинают смотреть на наказание, как на обычное дело в своей жизни, даже бравировать им.

Нельзя считать полезными и награды, приучающие детей ожидать похвал или вознаграждения за удовлетворительное исполнение дела. Учение не относится к категории труда, требующего вознаграждения теми благами, которые соединяются со знанием и развитием умственных сил, надо, чтобы у детей вырабатывался мало-помалу такой взгляд на учение; низводить его до работы поденщика, получающего за свой труд условную плату, было бы большой педагогической ошибкой, и сохрани нас бог от такой ошибки, что бы ни говорили защитники наград и похвальных листов.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В. И. Смирнов
Л. В. Смирнова

ОСНОВАНИЯ ПЕРИОДИЗАЦИИ В ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ



УДК 371
ББК 74.03

В статье, с учетом основных положений цивилизационного и парадигмального подходов к выделению основных стадий в развитии историко-педагогического процесса, представлена авторская периодизация генезиса отечественной теории педагогического стимулирования.

Ключевые слова: периодизация историко-педагогического процесса; педагогическое стимулирование.

V. I. Smirnov
L. V. Smirnova

BASIS OF PERIOD DIVISION IN HISTORICAL PEDAGOGICAL STUDIES

With regards to the main provisions of civilizational and paradigmatic approaches to the stratification of the development of historical pedagogical process, the article presents an authorial concept of period division of the genesis of the national theory of pedagogical stimulation.

Key words: period division of the historical pedagogical process; pedagogical stimulation.

Одной из важнейших задач историко-педагогического исследования является выделение основных периодов в развитии изучаемых явлений.

В отечественной науке существуют несколько вариантов периодизации историко-педагогического процесса, предложенных в разное

время ведущими историками педагогики.

Первые попытки осуществления периодизации развития школьного дела и педагогической науки обнаруживаются уже в досоветской педагогической историографии. Так, М. И. Демков утверждал, что отечественная педагогика представлена, с точки зрения истории ее становления и развития, древнерусской педагогикой, педагогикой XVIII века и педагогикой XIX века (две последних он объединяет под названием «новая русская педагогика») [3. С. 8].

Историки педагогики конца XIX — начала XX вв. В. В. Григорьев [2. С. 14] и К. В. Ельницкий [4. С. 169–187] — различия в их подходах незначительны — обозначают следующие этапы в развитии образования и педагогики:

- период, хронологические рамки которого простираются со времени принятия христианства и до монголо-татарского нашествия (X–XIII вв.);

- период «владычества монголов и по его свержении до XVII века» — В. В. Григорьев (К. В. Ельницкий доводит этот период до воцарения Петра I);

- собственно XVII век (В. В. Григорьев);

- периоды, очерченные хронологическими рамками царствования Петра I, Екатерины II, Александра I, Николая I и Александра II (К. В. Ельницкий включает в качестве самостоятельных этапов еще и время правления Елизаветы Петровны и Павла I).

С. А. Золотарев полагает, что российское образование и отечественная педагогика прошли в своем развитии:

- средневековый период (IX–XVI вв.);

- период «новых веяний в русской школе XVII–XVIII вв.»;

- XIX век, характеризующийся идеально-гуманистическим и реально-индивидуалистическим направлениями в развитии педагогической мысли;

- период, охватывающий конец XIX — начало XX века [5. С. 245].

Значительное внимание проблеме периодизации историко-педагогического процесса уделял П. Ф. Каптерев. В статье «Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды» — едва ли не единственной специальной научной работе по проблеме историко-педагогической периодизации, выполненной в дореволюционный период, — П. Ф. Каптерев выделяет три периода в развитии отечественной школы и педагогики — «церковный», «государственный» и «общественный».

Церковный этап, по его мнению, охватывает допетровский период и характеризуется преобладающим положением церкви и ее мировоззрением в жизни русского народа и в его образовании. Воспитание было в основном религиозным, обучение грамоте (чтению, письму, церковному пению и счету) было узконаправленным, ориентированным на подготовку обучаемого к усвоению религиозных текстов, отправлению религиозных обрядов, выполнению несложных исчислений в процессе хозяйственной деятельности. Учителями были священнослужители, а также светские лица, готовившиеся к занятию духовных должностей.

Церковное образование было тогда, по мнению П. Ф. Каптерева,

единственным типом обучения, «оно было одно для всех, и для бедных и для богатых, для знатных и для простых, для мальчиков и для девочек» [9. С. 261].

Государственный этап, по Каптереву, начинается с царствования Петра Первого и продолжается до конца 50-х гг. XIX века; его характеризует преобладающая государственность всего народного образования. В этот период руководство делом народного образования, оттеснив церковь, взяло в свои руки государство, которое признало, что образование должно служить государственным интересам, готовить просвещенных служилых людей и потому «должно быть практично, профессионально, а для этого сословно» [9. С. 261].

Этап общественной педагогики отличается от предыдущих этапов существенным усилением роли общества в развитии образования и педагогики. П. Ф. Каптерев пишет, что результатом общественно-педагогического движения стала организация народной школы, определение учебного курса, обработка методов преподавания, учебников и пособий, подготовка учителей [9. С. 258–269].

В советский период также не сложилось единого подхода к периодизации историко-педагогического процесса. На это обращали внимание в 50–70 гг. XX в. Ш. И. Ганелин, Н. А. Константинов, Ф. Ф. Королев, В. Я. Струминский; необходимость решения этого вопроса подчеркивают современные исследователи Э. Д. Днепров, А. И. Пискунов, З. И. Равкин и др.

Вместе с тем в ходе научных дискуссий по вопросам периодизации историко-педагогического процесса, имевших место в 30–80 гг., историки педагогики сделали целый ряд принципиально важных выводов, которые следует учитывать при осуществлении любой попытки выделения в процессе генезиса историко-педагогических явлений определенных временных рамок.

Так, В. Я. Струминский справедливо утверждал, что, во-первых, периодизация должна создаваться только в процессе исследования конкретных историко-педагогических материалов; во-вторых, она должна создаваться только после изучения этих материалов («научная периодизация в любой исторической работе — не предпосылка изучения истории, а результат ее изучения»); в-третьих, периодизация требует максимального упрощения, укрупнения блоков-периодов, поскольку грани между ними размыты... [14. С. 112–115].

Н. А. Константинов также полагает, что «исторические грани периодов относительны, условны и подвижны. Нет «каменных стен» между отдельными периодами, этапы развития не отделены друг от друга какими-то непроходимыми барьерами, а находятся в определенной связи; задача состоит в том, чтобы определить, какие же явления преобладают и составляют существо того или иного периода» [11. С. 105].

Традиционные для отечественной науки советского периода попытки рассматривать историко-педагогический процесс преимущественно сквозь

призму смены общественно-экономических формаций и перипетий классовой борьбы не позволили, как это сегодня признано, показать все многообразие аспектов педагогических событий прошлого и настоящего, всю полноту их связей и отношений.

С 70-х гг. двадцатого столетия активизируется разработка *цивилизационного подхода* к периодизации историко-педагогического процесса, который связан с решением проблем выявления и анализа образовательных традиций, возникших и развивающихся в различных социокультурных условиях, осознания их места, роли и перспектив. Цивилизационный подход — это способ осмысления доминирующих в тот или иной период целей, средств, механизмов, условий, результатов реализации образовательных целей, обеспечивающий анализ педагогических феноменов в единстве их выражения от общечеловеческого до локального уровня в контексте широких социально-культурных и политико-экономических процессов. Иерархия ступеней рассмотрения историко-педагогического процесса, заданная таким образом, такова:

- всеобщее (человеческая цивилизация),
- общее (цивилизация-стадия),
- особенное (великие цивилизации),
- единичное (локальная цивилизация).

Понятие «человеческая цивилизация» характеризует историю в целом, понятие «цивилизация-стадия» характеризует этап, понятие «локальная цивилизация» отражает те «естественно

данные в истории единицы, которые, имея, как правило, этническую и/или государственную определенность и будучи связанными внутри себя общностью «ядерных» социальных отношений, культурных традиций и идей, образуют специфические социокультурные организмы. В этом случае можно выявить устойчивые подходы к постановке и решению педагогических проблем, которые сформировались в рамках конкретно-исторических типов обществ» [12. С. 26].

Понятие «великая цивилизация» объединяет специфические свойства группы локальных цивилизаций, особенности стиля жизни которых определяются базисными традициями.

Реализация цивилизационного подхода способствует развитию истории детства, культурной антропологии, исследующей в сравнительном плане различные типы культур и пути их преобразования при социальной передаче информации от поколения к поколению [6. С. 11].

В отечественной науке предпосылки для создания концепции цивилизационного подхода создали исследователи, разрабатывающие общетеоретические проблемы цивилизации (М. А. Барг, Л. С. Васильев, Г. Г. Дилигенский, Б. С. Ерасов, Н. В. Клягин, Н. Н. Моисеев, Л. И. Новикова, Н. С. Розов, В. С. Стенин и др.), а также известные российские педагоги, ориентирующиеся на социокультурную и антропологическую интерпретацию истории педагогики (М. В. Богуславский, В. П. Борисенков, Р. Б. Вендровская, Э. Д. Днепров, В. И. Додонов,

С. Ф. Егоров, Б. Г. Корнетов, О. Е. Кошелева, Н. Н. Кузьмин, Н. Д. Никандров, М. Г. Плохова, З. И. Равкин, Л. А. Степашко, Ф. А. Фрадкин и др.).

Определенный научный интерес представляет утвердившийся в настоящее время в философии образования и истории педагогики *парадигмальный подход*, суть которого состоит в том, что отправной базой в выделении отдельных периодов историко-педагогического процесса становится педагогическая или образовательная парадигма. Существует несколько вариантов парадигмального подхода к анализу историко-педагогического процесса, к разработке его периодизации.

Так, Ш. А. Амонашвили выделяет в историко-педагогическом процессе две парадигмы, основанные на приоритете *авторитарно-императивного* или *гуманного* педагогического воззрений. В соответствии с этим подходом, Ш. А. Амонашвили обозначает в отечественном историко-педагогическом процессе следующие периоды:

1 период (до 1917 г.): самодержавная власть порождает и поддерживает (через регламентно-инструктивные акты, учебные программы и учебно-педагогическую литературу) идеи и принципы авторитарной педагогики; гуманная педагогическая мысль делает лишь робкие попытки заявить о себе.

2 период (1917–1927 гг.): утверждающаяся диктатура пролетариата допускает поиск гуманистических способов организации педагогического процесса. Но по мере упрочения политической диктатуры все реже

обнаруживаются попытки гуманизировать школу и педагогику; да и сама школа — институт достаточно консервативный — сохраняет авторитарную направленность, модернизируя ее применительно к новым условиям.

3 период (1927–1986 гг.): тоталитарный режим в стране жестко регламентирует все, что происходит в сфере образования; создается, по словам Ш. А. Амонашвили, «унисонная с авторитарно-императивным духом методическая система, игнорирующая личность ребенка» [1. С. 37].

4 период (с 1986 года): под влиянием демократизации и гуманизации общества; в результате утверждения плюрализма мнений и методологических подходов; оказавшись в эпицентре общественной критики, школа, продолжая по инерции двигаться по авторитарно-императивным рельсам, начинает все более склоняться к педагогике гуманной, педагогике сотрудничества, педагогике поддержки, педагогике, основанной на отказе от принуждения, понуждения, насилия [1. С. 36–37].

Иной вариант парадигмального подхода к периодизации предлагает Е. А. Ямбург, утверждающий, что в мире существует две основные образовательные философии — *когнитивная* и *аффективно-эмоционально-волевая (личностная)*. Когнитивная парадигма ставит главной целью интеллектуальное развитие человека, тогда как личностная считает необходимым эмоциональное и социальное развитие [15. С. 26–49].

Определенный интерес для нас представляет в чем-то парадоксаль-

ная концепция И. А. Колесниковой. По ее мнению, в мировой образовательной практике можно выделить, по меньшей мере, три основных парадигмы — «способа бытия в реалиях обучения-воспитания, прямо зависящих от мировосприятия и миропонимания учителей», каждый из которых отражает разное качество восприятия педагогических объектов, понимания их сущности, построения учебно-воспитательных процессов [10. С. 84].

Оригинальный вариант парадигмального подхода к периодизации историко-педагогического процесса предлагает Г. Б. Корнетов. Все многообразие систем, технологий, методик может быть, по его мнению, сведено к трем базовым моделям, которые представлены парадигмами *авторитарной педагогики, манипулятивной педагогики и педагогики поддержки*. Предлагаемые термины, по Г. Б. Корнетову, не имеют оценочного значения, а лишь отражают сущность базовых модификаций. При этом «педагогическую парадигму» автор рассматривает как «совокупность устойчивых характеристик, которые определяют содержательное единство схем теоретической и практической деятельности независимо от степени их рефлексии» [13. С. 45].

Специфика *парадигмы авторитарной педагогики* в данной концепции состоит в том, что в процессе ее реализации цель образования определяет педагог, руководствующийся государственными требованиями, отраженными в регламентно-инструктивных материалах и педагогических руководствах, а также собственными представлениями о том, какие долж-

ны быть сформированы качества личности воспитуемого, какими ученик должен овладеть знаниями, каковы должны быть мотивы его действий и поступков. Примечательно, что как бы педагог не корректировал при этом цели образования, в конечном счете, они всегда детерминируются императивами, лежащими вне ребенка: это обусловлено давно сложившимся убеждением в том, что педагог (государство, общество) всегда лучше знает, каким должен быть ребенок.

Актуализация проблем и противоречий авторитарного подхода к образованию, стремление педагогов-теоретиков и педагогов-практиков сконструировать такую его модель, которая позволяла бы реализовывать педагогические цели без столкновения воли и интересов наставника и ученика, преодолевала рассогласование их целей без насилия и привела, по мнению Г. Б. Корнетова, к появлению парадигмы *манипулятивной педагогики*, совпадающей по своим принципам и способам организации образовательно-воспитательного процесса с экспериментальной педагогикой, получившей широкое распространение в России в конце XIX — начале XX столетий.

В рамках этой парадигмы учитель определяет цель развития ребенка в том же алгоритме, что и при авторитарной педагогике, но при этом более последовательно старается учесть индивидуальные особенности каждого ученика, концентрируя внимание на способах организации самостоятельной активности для ее достижения. В контексте манипулятивной модели образования ребенок оказывается и

объектом воздействия, ибо цель и механизм его развития проектируются воспитателем, и субъектом, поскольку субъективно он действует самостоятельно. Так, по мнению адептов манипулятивной педагогики, предотвращается рассогласование целей участников образовательного процесса, столкновение их волей, целенаправленно формируется способность жить в условиях свободы, принимать ответственные решения.

Парадигма манипулятивной педагогики, элементы которой прослеживаются на протяжении тысячелетий, несмотря на апробированную историей эффективность, никогда, по утверждению Г. Б. Корнетова, не была основой массовой практики образования. Это определялось, считает автор, целым комплексом причин, к числу которых относятся высокие требования, предъявляемые к педагогу, его уровню подготовки, профессионализма, способности проникнуть во внутренний мир ребенка, понять его индивидуальность, сконструировать развивающую и образовательную среды. Использование манипулятивной модели во многих случаях крайне затруднительно в условиях групповой работы с детьми, типичным массовым примером которой является классно-урочная система. Манипулятивное образование, как правило, требует предельно насыщенной воспитывающей и обучающей среды.

Принципиально отличный от авторитарного и манипулятивного подходов способ постановки и реализации целей образования предлагает педагогика поддержки. В рамках данной парадигмы взаимодействие взрослого

с ребенком первоначально не требует определения воспитательных и учебных целей. Первая задача, которую призван решать воспитатель, — установление контакта, основывающегося на принятии друг друга, взаимном уважении и доверии. Вторая — связана с необходимостью понять ребенка, разобраться в его внутреннем мире, выявить те потребности, способности, интересы, которыми он уже обладает. Только затем можно сделать следующий шаг — помочь ребенку понять самого себя, осознать и осмыслить свой потенциал, определить и вербализировать цель собственного развития [13. С. 45—48].

Важные сущностные и смысловые характеристики историко-педагогического процесса позволяет выявить использование системного подхода. Следует отметить, что системный подход в историко-педагогическом исследовании выступает в органическом единстве с иными подходами — парадигмальным, цивилизационным, культурологическим, аксеологическим, целостным и т. п.

В качестве примера использования названных выше оснований мы могли бы показать вариант разработки периодизации историко-педагогического процесса при исследовании генезиса способов педагогического стимулирования учебно-познавательной деятельности учащихся.

При разработке периодизации процесса становления и развития отечественной теории и практики педагогического стимулирования мы исходим из того, что сложный и многоплановый генезис системы средств и способов возбуждения и поддержания

учебно-познавательной активности учащихся обусловлен следующими факторами:

— особенностями развития социально-нравственных отношений, культурно-религиозных и семейно-бытовых традиций в обществе, которыми определяются стиль и характер взаимоотношений взрослых и детей в процессе воспитания и обучения, а следовательно, формы и способы воспитательного воздействия и взаимодействия;

— принятой в данный исторический период образовательной парадигмой, детерминированной реально существующим состоянием и перспективами развития учебно-воспитательной практики и педагогической мысли.

Выделение основных периодов процесса становления теории педагогического стимулирования учебного труда школьников мы попытались осуществить, опираясь на основные положения концепций и цивилизационного, и парадигмального подходов. Так, анализируя генезис способов и средств активизации учебно-познавательной деятельности в отечественной педагогической теории и образовательной практике, мы не могли рассматривать иначе, как в контексте всех четырех цивилизаций, поскольку:

— господствовавшая до XIX века в России авторитарно-репрессивная система воспитательных воздействий уходит своими корнями в ветхозаветную педагогику, основные положения которой первоначально черпались в двух книгах Ветхого завета, Притчах Соломона, Премудростях Иисуса, сына Сирахова, а также в других произведениях церковно-учительного характера, отражающих мировой

воспитательный опыт, черты западной и ближневосточной цивилизаций, специфику воспитания, воплощенную в национально-региональных этно-, этико- и социокультурных традициях;

— в системе способов и средств воспитательного воздействия и взаимодействия, использование которых обеспечивает формирование адекватного социальным ожиданиям и установкам отношения к учебному труду, во все времена превалировало то, что было характерно для научно-технократической парадигмы: отношения неравенства между учеником и учителем, ориентация на ученика как на средство, а на знание — как на цель образовательной деятельности; преувеличение значения *знаниевой* компоненты в содержании образования; аксиоматический, т. е. бесспорный характер знания, черпаемого из нормативных источников — учебников;

— в новое время (XVIII—XX вв.) научно-технократическая парадигма вступает в российской педагогической теории и образовательной практике в непрерывное борение с парадигмой гуманитарной, настаивавшей на решительной замене методов принуждения, понуждения и подавления личности методами побуждения и педагогического стимулирования;

— авторитарный подход, который, по мнению Ш. А. Амонашвили, Г. Б. Корнетова и др., безраздельно господствовал и, вероятно, будет еще долго сохранять свою устойчивость в мировой и отечественной образовательной практике, не был однородным по характеру взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса, по методам и приемам, пре-

имущественно применявшимся в тот или иной период.

Анализ историко-педагогических фактов и источников позволил нам выделить следующие основные периоды и этапы в развитии теории и практики педагогического стимулирования.

Первый период — с древнейших времен до последней четверти XX века. Для этого периода свойственно господство авторитарной педагогики и авторитарных отношений в образовательной системе.

Отличительные черты, общие для всех этапов этого периода:

- субъектно-объектные отношения участников образовательного процесса (учителей и учеников), формальное и фактическое неравенство их прав и ответственности;

- отношения наставника и ученика реализуются в форме прямого, вертикального учительского *воздействия*;

- императивное установление цели и содержания образования, а также сроков, темпа, форм, способов, средств учебно-познавательной деятельности;

Первый период может быть подразделен на следующие этапы:

1. *Императивно-репрессивный* (с древнейших времен до XVIII века)

Отличительные черты этапа: организация учебно-познавательной деятельности ученика осуществляется главным образом через применение внешних силовых воздействий, основанных на репрессивных методах.

2. *Директивно-наставительный* (XVIII век)

Отличительные черты этапа: стремление обеспечить жесткую

регламентацию всех действий, всех отношений. Организация учебно-познавательной деятельности осуществляется через применение главным образом внешнего и, как правило, прямого воздействия педагога на ученика, направленного на то, чтобы обеспечить его продвижение к поставленной педагогом цели.

3. *Директивно-разъяснительный* (XIX век)

Отличительные черты этапа: все то же стремление регламентировать правоотношения участников образовательного процесса, и одновременно попытки разъяснить необходимость существующего уклада школьной жизни, целей и задач деятельности.

4. *Экспериментально-манипулятивный* (конец XIX — первая треть XX вв.)

Отличительные черты этапа: интенсивный поиск путей, способов и средств достижения высоких результатов в обучении; развитие экспериментальной педагогики; активное стремление к интеграции психологии и педагогики; попытки гуманизации образовательного процесса; появление элементов манипулятивной педагогики (П. П. Блонского, С. Т. Шацкого).

5. *Авторитарно-технократический* (30—80 гг. XX в.)

Отличительные черты этапа: основное содержание данного этапа выражается в девизе: «знание — сила»; свобода для учителя и ученика реализуется лишь в границах принятых установок, стандартов и нормативов; равенства во взаимоотношениях участников образовательного процесса не существует; провозглашается гуманизм, который должен проявляться

в уважении к человеку и в требовательности к нему, фактически утверждается статус человека — винтика в государственной машине.

Второй период: начало перехода к гуманной педагогике — к педагогике поддержки (последняя четверть XX века — начало третьего тысячелетия).

Отличительные черты периода: с

данного периода начинают достаточно активно развиваться гуманистические педагогические теории, в т. ч. основы педагогики сотрудничества, личностно ориентированной педагогики, утверждается деятельностный подход и т. д. Главным моментом в стимулировании становится еще неясно сформулированная концепция опоры на формирующую ситуацию.

Список литературы

1. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. — М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. — 496 с.
2. Григорьев, В. В. Исторический очерк русской школы / В. В. Григорьев. — М. : Т-во Тип. А. И. Мамонтова, 1900. — 600 с.
3. Демков, М. И. Древнерусская педагогика (X—XVII веков) / М. И. Демков // История русской педагогики. — 3-е изд., испр. — М. : Изд. Гутзаца, 1913. — Ч. 1. — 302 с.
4. Ельницкий, К. Очерки по истории педагогики: пособие для учеб. заведений, в которых преподается педагогика / К. Ельницкий. — СПб. : Изд-во журнала «Семья и школа», 1885. — 190 с.
5. Золотарев, С. А. Очерки по истории педагогики на Западе и в России / С. А. Золотарев. — 2-е изд. — Вологда : Изд-ва Б. г., 1922. — 295 с.
6. Иванов, В. В. Культурная антропология и история культуры / В. В. Иванов // Одиссей. Человек в истории. — М. : Наука, 1989. — С. 11—16.
7. Ильина, Т. М. Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие для студентов пед. институтов / Т. М. Ильина. — М. : Просвещение, 1984. — 491 с.
8. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / К. П. Каптерев. — 2-е изд. — Пг. : Книжный склад «Земля», 1915. — 746 с.
9. Каптерев, П. Ф. Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды / П. Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. — М. : Педагогика, 1982. — 652 с.
10. Колесникова, И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. — 1995. — № 6. — С. 84—89.
11. Константинов, Н. А. К вопросу о периодизации истории школы и педагогики / Н. А. Константинов // Советская педагогика. — 1958. — № 1. — С. 101—106.
12. Корнетов, Г. Б. Всемирная история педагогики: цивилизационный подход / Г. Б. Корнетов // Педагогика. — 1995. — № 3. — С. 23—29.
13. Корнетов, Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса / Г. Б. Корнетов // Педагогика. — 1999. — № 3. — С. 43—49.
14. Струминский, В. Я. О некоторых вопросах периодизации истории школы и педагогики / В. Я. Струминский // Советская педагогика. — 1958. — № 2. — С. 139—165.
15. Ямбург, Е. А. Школа для всех: Адаптивная модель (Теоретические основы и практическая реализация) / Е. А. Ямбург. — М. : Педагогика, 1997. — 352 с.

История ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

С. В. Бобрышов

**И. А. Сикорский
О НЕДОСТАТКАХ
СОВРЕМЕННОЙ ЕМУ ШКОЛЫ,
О ЗАДАЧАХ И ФАКТОРАХ
ЕЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ**



УДК 371

ББК 74.03г(2) Сикорский И. А.

В статье раскрываются основы психолого-педагогической концепции И.А. Сикорского, нацеленной на преодоление недостатков в учебной и воспитательной деятельности отечественной школы в начале XX века.

Ключевые слова: недостатки школы, гармоническое развитие ума, чувства и воли учащихся, принципы воспитания, требования к учителю.

S. V. Bobryshov

**I. A. SIKORSKIY ABOUT THE DRAWBACKS
OF THE SCHOOL OF HIS TIME AND THE TASKS
AND FACTORS OF ITS REFORMATION**

The article covers the basics of I.A. Sikorskiy's psychological-pedagogical concept, aimed at overcoming the shortcomings in training and educational activities of the Russian school in the beginning of XX century.

Key words: weaknesses of the school, the harmonic development of the mind, feelings and will of the students, principles of education, the requirements for a teacher.

И. А. Сикорский (1842–1919) в истории науки заслуженно признан одним из наиболее выдающихся русских ученых-психологов. Он автор более ста научных трудов по психи-

атрии, психологии, антропологии, неврологии. Но его профессиональная деятельность и научные труды позволяют также с полным правом отнести Ивана Алексеевича и к видным деяте-

лям педагогической науки и практики. В частности, И. А. Сикорский был председателем Фребелевского общества для содействия делу воспитания. Он первым в мировой науке в 1879—1880 гг. применил экспериментальный метод наблюдения над умственной работой учащихся в школах, став тем самым одним из основателей экспериментальной педагогики. Ему принадлежат целый ряд работ по воспитанию и обучению детей: «Воспитание в возрасте первого детства», «Об умственном и нравственном развитии и воспитании детей», «О развитии речи у детей», «О постановке преподавания и воспитания сообразно естественному ходу умственного развития» и др.

В 1909 г. в Киеве И. А. Сикорский опубликовал знаковую для педагогической психологии и профессиональной педагогики работу «Психологические основы Воспитания и Обучения». Данная книга фактически являлась учебным пособием и была адресована педагогам школы с целью знакомства их с психологической стороной педагогического труда. Во вводной части своей работы ученый специально подчеркивал, что искусство воспитания и искусство психологическое имеют между собой точки соприкосновения и нечто общее, так как «обращены на человеческую душу, оба требуют широкой, всесторонней подготовки, притом — подготовки не только *профессиональной*, но и *нравственной*; искусство воспитания имеет всеобъемлющую важность, искусство психиатрическое имеет великую важность» (здесь и далее выделено автором. — С. Б.) [1. С. 3]. Данный тезис нашел

полное отражение и в содержании книги, структурно представленной тремя основными отделами:

I. Психологические основы воспитания.

II. Психологические основы обучения.

III. Идеи и орудия дошкольного воспитания.

Определяя современные ему задачи образования и роль учителя в их реализации, И. А. Сикорский для начала обращает внимание на проблемы отечественного образования, которые, с его точки зрения, к концу XIX — началу XX века выпукло проявились в деятельности российской школы.

Прежде всего, он отмечал, что «основным недостатком средней школы является односторонняя постановка дела воспитания, *чуждая психологического понимания*. Современная средняя школа берет под свое попечение только *ум*, но почти совершенно забывает о существовании *чувства* и *воли* у юного человеческого существа» [1. С. 6]. Критикуя политику министерства образования периода графа Д. А. Толстого, в соответствии с которой школа должна была только учить, а воспитание признавалось делом чисто семьи, а не школы, И. А. Сикорский подчеркивал, что сообразно установившемуся взгляду «самая задача гимназий была извращена: вместо учебно-воспитательных заведений, они обращены в средние *учебные* заведения, воспитанник превратился в ученика, а воспитание заменилось *надзором* и *дисциплиной*; и самое *умственное развитие* обращено в *гимнастику ума*, которую приверженцы системы

превозносили и признали панацеей» [1. С. 7]. Последствиями такой односторонности в работе школы стало то, что «на арену жизни, с аттестатом зрелости, выступило новоявленное существо с дрессированным схоластическим умом, но с недостаточным развитием чувства и с недостаточной волей» [1. С. 7]. Иллюстрируя данный вывод, И. А. Сикорский приводит выдержки из составленной комиссией из двенадцати московских профессоров во главе с психиатром Корсаковым психологической характеристики абитуриентов, поступавших на рубеже XIX–XX вв. в столичные вузы. Данная характеристика, по признанию И. А. Сикорского, «наводит на самые грустные размышления». В частности, отмечается, что у абитуриентов «самостоятельность мысли не только не развита, но притуплена, не видно привычки ни наблюдать явления, ни анализировать их комбинации, ни производить обобщений, ни оценивать критически чужие мысли и слова» [1. С. 8]. Выпускники средних школ не умеют выражать мысли «ясно и правильно». «Сама жизнь, — подчеркивает И. А. Сикорский, — сплошь и рядом отметила, что питомец такой школы бывал нередко *хорошо обучен*, и в то же время он оставался лишенным "здорового смысла"» [1. С. 8].

Продолжая начатую в предшествующих своих работах линию размышлений над параметрами востребованного обществом истинного духовного развития личности, ученый в очередной раз убежденно замечает, что оно предполагает гармонию ума, чувства и воли как основных сторон души (душевных способностей), со всеми возможными

ми деталями и вариантами. (В ранее опубликованной книге «Об умственном и нравственном развитии и воспитании детей», вышедшей в 1902 г. в издаваемой П. Каптеревым серии «Энциклопедия семейного воспитания и обучения детей», И. А. Сикорский замечал, что хотя полное гармоническое развитие всех основных душевных способностей есть удел, прежде всего, талантливых людей, но и у обыкновенных людей необходимо добиваться их достаточной развитости [2. С. 81–82]). При этом все эти три составляющих не просто крайне важны каждая по себе, а должны формироваться во взаимосвязи.

К примеру, поясняет И. А. Сикорский, одно лишь развитие ума, особенно так называемая *гимнастика ума*, «делает человека софистом, дает ему мефистофельскую тонкость, жесткость, холодность, шаблонность, способность формулировать умственные фикции и в то же время ... не видеть истины, не чутать правды! Холодный ум лишен глубины и проницательности мысли. <...> Умственное развитие, в лучшем смысле этого слова, невозможно без единовременного развития чувства, или — как обыкновенно выражаются — сердца» [1. С. 8]. И. А. Сикорский убежден, что только соединение развития ума с воспитанием чувства может обеспечить человеку возможность понимания того, что происходит вне его, и что совершается в нем самом, т. е. обеспечить интеллектуальное и нравственное развитие. Именно развитие чувства делает юношу нравственно чутким и отзывчивым. Чувство дает нам специфическое

познание, которое хоть порой и смутно, безотчетно, но всегда достоверно, тонко и предупредительно. Только под воздействием чувства человек способен прожить «широкую идейную и нравственную» жизнь, только оно обеспечивает полноту и глубину духовного существования «при общем подъеме темпа всей душевной жизни». И если, заключает ученый, мы признаем, что работа чувства необходима в течение всей нашей жизни, то в юности — наиболее благоприятном периоде для формирования души, чувству принадлежит исключительное значение [1. С. 9].

Но при этом ученый подчеркивает, что и чувство у человека должно быть соответствующего качества, так как достаточно часто можно наблюдать особый, частный вид чувства — это недоразвитое или же ослабевшее интеллектуальное чувство. Оно является роковым состоянием для успехов в школе. «Нормально развитое интеллектуальное чувство, — поясняет И. А. Сикорский, — это чутье истины, влекущее нас к познанию и делающее для нас неприятным незнание; интеллектуальное чувство побуждает нас к умственному труду, к упорядочению наших мыслей, к систематизации наших знаний, заключений, выводов; оно, наконец, озаряет нас радостной перспективой возникновения новых открытий и успехов истины» [1. С. 15]. Таким образом, именно чувство стоит во главе всех душевных процессов, и «всякое понижение чувства, даже простое неупражнение его, грозит человеку опасностью психического замедления, психической остановки или регресса» [1. С. 15].

Вторым крупным недостатком современной ему средней школы И. А. Сикорский называет отсутствие заботы о развитии у учащихся воли: «Без надлежащего развития воли нет деятельности, нет плана — человек топчется на одной точке, и вместо бодрой жизни в его душе наступает царство нытья и вздохов от сознания своего бессилия — того рокового бессилия в борьбе со злом, которое столь нередко приводит человека к самоубийству» [1. С. 21]. Следует заметить, что проблема развития воли у ребенка в рамках психолого-педагогической концепции И. А. Сикорского выступает в качестве одной из основных, а во многом и системообразующей. Так, в работе «Об умственном и нравственном развитии и воспитании детей» (1902) ученый писал, что значение воли настолько велико, что, как показывает практика, даже хорошо развитый ум и чувство нередко бессильны исправить человека, имеющего слабую волю: «Слабое развитие воли делает человека не только нерешительным, колеблющимся, неспособным к действию во внешнем мире, но равным образом лишает его возможности управлять самим собою, направлять свой ум и внимание и сдерживать собственные волнения и страсти» [2. С. 68]. Лишь достаточное развитие воли придает наибольшую гармонию и плодотворность души, обеспечивая устойчивость характера человека. «Следовательно, — делается вывод, — искусство воспитания наиболее сильно в деле укрепления и усовершенствования воли» [2. С. 81–82].

Таким образом, в организации воспитания и самовоспитания перед педа-

гонами открывается широкая перспектива, ибо, как замечает ученый, слабость воли составляет национальную черту русского, как, впрочем, и любого другого славянского народа. Именно в слабой воле народа, по мнению И. А. Сикорского, лежит, во-первых, «глубочайшая причина нашей неспособности провести наши убеждения в жизнь» (и тогда мы начинаем искать виновников, как будто бы мешающих нам реализовать нашу волю), а, во-вторых, «наша неспособность отстоять нашу собственную личность в борьбе с самим собою или в борьбе с другою более нас сильной волей: мы сдаемся пред нашими собственными увлечениями и страстями, сами то сознавая; мы также легко уступаем другому лицу, подчиняясь сильной воле» [1. С. 21]. В результате «мы то не доканчиваем почти готового дела, то слишком рано начинаем новое. Постоянно мы то запаздываем, то без меры торопимся». Отсюда становится понятным совершеннейшая необходимость для школы придавать особое значение развитию у юношества воли, без чего невозможно достигнуть «истинной гармонии духа и дать верный ход талантливой расе» [1. С. 22].

Следующий недостаток школы, или как его более метко определяет И. А. Сикорский — «зло», явился прямым следствием стремительной трансформации задач школы, которые она призвана решать в обществе. Рефлексируя происходящие социальные процессы, ученый констатирует, что требования жизни в совокупности с широким развитием наук создали совершенно новые условия, поставили

совершенно новые задачи перед современной школой: «она постепенно утрачивает свой характер элементарного или общеобразовательного учебного заведения и все более и более получает отпечаток подготовительной школы для высшего образования» [1. С. 41]. Это достаточно быстро привело к расширению перечня и содержания реализуемых средней школой образовательных программ и, как отмечали многие представители образования, к «чрезмерным требованиям», предъявляемым данными программами к обучающимся. Но «зло» заключалось не просто, и даже не столько в том, что средняя школа стала расширять свои программы. В ситуации, когда появились многие новые отделы и целые отрасли знаний, а также возросли до крайней степени потребность и необходимость языкознания, образовательные программы оказались гораздо менее координированными и согласованными между собой, чем это было ранее. В результате, — делает вывод И. А. Сикорский, — «обучение в средней школе стало более и более принимать характер простого преподавания наук при участии многих специалистов, а главнейшая цель средней школы — всестороннее развитие душевных способностей — отступила на второй план» [1. С. 41].

Оценивая данный вывод с позиций современности, следует отметить, что указанное «зло» школьного образования, прозорливо зафиксированное И. А. Сикорским в начале XX века, никуда не делось и сегодня. Вот уже сто лет проблема перегруженности школьной программы, достижения

дидактической взаимосвязи преподаваемых дисциплин, обоснованности критериев, показателей и методов проверки усвоения знаний периодически всплывает в различных критических статьях педагогов и ученых, становится одним из главных пунктов в партийных и правительственных программах реформирования образования. Однако до решения данной проблемы по-прежнему весьма далеко.

Для того чтобы преодолеть обозначенные недостатки, чтобы школа смогла реализовать свою основную задачу — «осуществлять воспитывающее обучение», чтобы для детей и юношества наступила «эра нового воспитания», чтобы учитель занимал место родителей «не по силе естества, но по силе нравственной», школе, по убеждению И. А. Сикорского, необходимо было кардинально пересмотреть многие основы своей деятельности [1. С. 47].

В качестве ведущих факторов, обеспечивающих требуемый уровень работы школы и достижение целей воспитания, И. А. Сикорский называет, во-первых, должное понимание сути и смыслов воспитания, во-вторых, ученика — его способность воспринимать и усваивать преподаваемое, проявлять соответствующие усилия и, в-третьих, самого учителя — «его личность и его деятельность или *воспитательное обучение*».

Раскрывая сущность и актуальные задачи воспитания, ученый специально обращает внимание, что оно не ограничивается рамками лишь школы, а продолжается на протяжении всей жизни человека: «Хороший человек

воспитывается до конца своих дней. Воспитание есть нравственное усовершенствование, и *никто никогда, ни на одну минуту* не должен приостанавливать этот высокий нравственный процесс» [1. С. 24].

Опираясь на работы Н. И. Пирогова, И. А. Сикорский формулирует ряд принципов, которыми одинаково следует руководствоваться при воспитании юношества как в школе, так и в высших учебных заведениях (или, как говорит ученый во втором случае, — в рамках «высшего воспитания»).

Во-первых, в воспитании все должно быть прямо, открыто, гласно, убежденно. Безусловным актом всякого воспитания призвано стать «совершенное *прямотушие*». Должны быть решительно и навсегда удалены из воспитания так называемые «искусственные приемы для достижения нравственного перевеса одной личности над другой», среди которых значатся всяческие умолчания, извилистая воспитательная политика, бюрократическая важность педагога и таинственность. Они ни в коей мере не относятся к педагогическому инструментарию [1. С. 28].

Во-вторых, власть педагога в его влиянии на молодежь должна базироваться, прежде всего, на его преданности науке и на внутреннем убеждении в том, что он делает [1. С. 29].

В-третьих, отношения с учениками должны основываться на взаимном нравственном доверии, так как только «вера, доверие сильного духом человека к своему брату-человеку является тем могучим рычагом, который поднимает слабого человека

до высоты сильного, юного до высоты зрелого». В основе такого доверия учителя к ученикам — способность к возвышенному пониманию юности, умение проникнуть в тайники ее лучших чувств и глубокая вера в добро, которое изначально заложено в юные души. А кроме того — сила личности учителя, возвышенность его души, благороднейшие чувства и стремления, олицетворением которых он должен быть [1. С. 29]. Но над достижением нравственного доверия подчеркивает И. А. Сикорский, должны неустанно трудиться и учащиеся. Юношам важно непрерывно и систематически упражнять все свои «душевные функции». Необходимы нравственные усилия и напряжения, чтобы идти в один уровень с раскрывающимися запросами души. Необходима «величайшая нравственная бдительность, чтобы исполнить долг юности, который не менее, если не более, важен, чем долг последующих возрастов» [1. С. 31, 34].

В-четвертых, достижение учениками духовного прогресса возможно только в состоянии непрерывной борьбы: «Юноша, отказавшийся от борьбы или неспособный к ней, представляет собой ничтожество, — нравственный нуль». Однако здесь важно понимать, о какой именно борьбе идет речь, о борьбе с чем и с кем.

Первый смысл и первый фронт борьбы в целом традиционен и понятен. Это борьба *внутренняя* — борьба с самим собой, чтобы не поступиться пред самим собою и своими собственными убеждениями. Второй фронт борьбы — борьба *внешняя*.

Она ведется с другой личностью или другими личностями. И это была чрезвычайно актуальная и во многом новая постановка проблемы воспитания для отечественной педагогики того периода. Следует вспомнить, что к моменту выхода анализируемой книги в России уже четыре года шла первая русская революция. На фоне острой политической борьбы в обществе, часто сопровождаемой кровавыми событиями и социальными катастрофами, И. А. Сикорский с особым чувством обращается к заветам Н. И. Пирогова и призывает учиться вести борьбу «так, как надлежит ее вести честному и разумному человеку, т. е. — с умением, с терпением и уважением противника, не прибегая ни к злобе, ни мщению, ни к дрянным приемам борьбы». Подводя итоги рассуждениям на эту тему, И. А. Сикорский убежденно провозглашает, что настоящая борьба — это борьба идей и убеждений, а не тел, ружей и пушек. И успешно вести ее может только человек, глубоко познавший себя, с высоким чувством самообладания и способностью к самопожертвованию [1. С. 36–38].

Второй фактор преобразования школы — целенаправленная и вдумчивая работа по развитию способностей учеников эффективно воспринимать преподаваемое. Раскрывая различные аспекты организации процесса обучения, И. А. Сикорский прежде всего обращает внимание на особенности и закономерности развития у учеников памяти, произвольного внимания и мышления. В частности, он предупреждает о пагубности доминирующей в школе практики обращения в рамках

занятий в основном к так называемой *предметной* памяти, состоящей в непосредственном и ближайшем запоминании впечатлений в том простом виде, как они были восприняты. В качестве самого обыкновенного примера такого рода памяти ученый называет простое заучивание материала наизусть, не соединенное с размышлением и обсуждением. С засильем в школе такой «низшей формы» памяти, мало обеспечивающей успех умственного развития, И. А. Сикорский призывает всемерно бороться. К примеру, он приводит опыт Англии, где психологи и педагоги признают справедливым ставить неудовлетворительную или, по крайней мере, низшую отметку даже и за вполне порядочный ответ, если только он основан на использовании именно этого рода памяти [1. С. 50—51]. Учителя должны всемерно заботиться о развитии произвольного внимания у воспитанников, о том, чтобы восприятие и память получали аналитический характер. Огромную роль в этом играют как выбираемые формы и методы преподавания, так и грамотное соединение классных и внеклассных занятий.

В качестве третьего фактора преобразования школы И. А. Сикорский называет учителя, как главного психологического фактора деятельности школы, как «живого начала, живого орудия воспитания». Ученый убежден, что школе необходим новый педагог, способный стать в один уровень с новыми педагогическими задачами и требованиями. Ибо, делает акцент И. А. Сикорский, если, с одной стороны, справедливо, что для успешного

образования необходимы усилия ученика, то, с другой стороны, личность и деятельность преподавателя имеют еще большее значение [1. С. 43].

Наряду с задачами нравственного воспитания учеников, учитель решает сложнейшую задачу их *умственного развития*, выступающего «тем великим условием, которое способно могущественнейшим образом содействовать правильному росту и преобразованию чувств» [2. С. 65]. Однако здесь педагогу важно четко разбираться в том, что же такое истинное умственное развитие. «Под именем *умственного развития*, — поясняет ученый, — необходимо разумеать не столько *сумму или количество знаний*, сколько *свободу и легкость*, с какою эти знания приходят на ум и отыскиваются в душе; поэтому развитого человека называют *умным, проницательным, тонким, глубоким, находчивым*» [1. С. 60]. Ум такого человека И. А. Сикорский сравнивает с благоустроенной библиотекой, в которой книги приведены в систему и в таком виде занесены в каталоги. Если знания человека «правильно уложены и скреплены со всем содержанием души, то все духовное богатство человека и все отдельные части его могут быть легко найдены во всякую минуту и сами собой будут гореть в душе и плавно сливаться с новыми впечатлениями. При таких условиях всякая умственная работа будет скорой, гладкой, свободной» [1. С. 60—61].

В решении задачи умственного развития детей, кроме обеспечения вдумчивого и грамотного выбора методов и приемов преподавания учебных

предметов, крайне важна, обращает внимание И. А. Сикорский, та педагогическая позиция, которую занимает учитель. Вот как эту позицию, которую мы сегодня обозначаем как позицию сотрудничества, описывает автор: «Он идет рядом с мыслью своего ученика, видит его затруднения, поддерживает его среди колебаний, исправляет его мысль, но главное — следит за всеми перипетиями его работы и помогает в ней» [1. С. 47].

При таком подходе педагог уже не может ограничиваться тем, чтобы быть только преподавателем. Он «должен, не переставая быть преподавателем, стать товарищем, другом, братом, отцом учащегося юношества. Но чтобы исполнить этот сложный долг, необходимо нравственно подняться во весь рост, необходимо мобилизовать все свои духовные силы, быть может, предстоит перевоспитаться и возложить на себя тот неусыпный труд, какого мы, преподаватели, еще не знали» [1. С. 26].

Автор следующим образом определяет главные требования, которым должен отвечать хороший учитель:

— в совершенстве владеть искусством правильного, вдумчивого и внимательного преподавания, искусством произвольно направлять внимание учащихся, искусством угадывания душевного состояния и мыслей учеников, что должно предотвратить у учащихся «умственную спутанность и неясность»;

— не просто преподавать свой предмет, а обучать детей «самоу процессу научного мышления и приемам

научной или систематической технике мышления». Именно в обучении детей искусству мыслить, подчеркивает И. А. Сикорский, заключается высокое воспитательное значение учителя и его личности в сравнении с книгой, даже если эта книга и была написана «великим мастером мысли»;

— владеть «изустной речью», позволяющей словам сделаться «живыми», т. е. воспроизвести скрытые оттенки их смысла и значения. Именно «в звуках слов и речи, в ее оттенках, в повышении и понижении, в ускорении и замедлении темпа, в ударениях, остановках и промедлениях открывается бесконечный мир чувства, не передаваемого одним скелетом слов». Кроме того, выражением лица и телодвижениями преподаватель призван «дать новый ряд впечатлений, действующих на душу слушателя». Владеющий всем этим преподаватель есть «великий художник воспитания»;

— быть добрым, возвышенным, убежденным, искренним, так как только «искренние чувства служат той открытой дверью, через которую происходит нравственное общение наставника и его питомца, — общение, при котором каждый звук, исходящий из уст учителя, каждая черта, каждое движение — облакаются ореолом всей его личности. Этим путем умножаются и оживляются ассоциативные связи, при помощи которых в уме ученика закрепляется все исходящее из уст учителя» [1. С. 43–47].

Однако, определяя высокие требования к учителю, раскрывая то, каким он призван быть, чтобы реализовать свою миссию, И. А. Сикорский в

своей работе говорит и о его реальном положении в обществе и профессии, тем самым обозначая глубинное противоречие между «должно» и «реально», в основе которого беспощадная социальная и профессиональная угнетенность и эксплуатация педагога. В частности, автор отмечает, что неудовлетворительное состояние современной ему школы в значительной степени зависит от приниженного служебного положения учителей, всеческого ограничения их самостоятельности и от бюрократической атмосферы, в которую они поставлены и среди которой должны работать. И подобная атмосфера губительна не только для дела воспитания, но и очень опасна по своему гнетущему влиянию на педагогический персонал. Как пишет автор, «в сословие педагогов вступают путем *нравственного подбора*, т. е. в силу *призвания*, люди особого душевного склада — идеалисты, чуждые практицизма и житейских выгод, по своему характеру — скромные, чуткие, отзывчивые, впечатлительные. Для таких натур бюрократический строй современной школы особенно пагубен; под его гнетом ступенькиваются и слабеют лучшие качества педагога по призванию» [1. С. 48].

Кроме того, среди факторов, которые не позволяют учителю работать так, как требуется, И. А. Сикорский называет его хроническое *утомление*. Обилие уроков, плохо оплачиваемый труд, искание заработков на стороне приводят большую часть учителей в состояние утомления, в значительной степени умаляющее самые замечательные педагогические способности. И.

А. Сикорский, будучи великим психологом, прекрасно знал, как «работает» утомление на снижение эффективности деятельности педагога. Следующие его слова являются в буквальном смысле хрестоматийными и до сих пор могут расцениваться как заповедь в организации не только педагогического труда: «Умственно утомленный человек не может быть ни вдумчивым, ни оригинальным, ни отзывчивым; в нравственном смысле он составляет только *подобие* живого человека. Таким образом, дешевый, утомленный учитель так же бесполезен для школы, как бесполезен был бы для больного совет врача, который сам болен. Утомленный учитель становится шаблонным, неспособным следить за мыслью ученика и является для него почти таким же безжизненным и мертвым орудием, как книга. <...> Учитель, обремененный уроками, поставленный в необходимость проводить весь день в погоне за заработком, теряет большую часть своей педагогической ценности и является для ученика нежелательным и даже опасным образцом умственной работы, опасным примером дряблости воли» [1. С. 49]. Все это определяет, заключает И. А. Сикорский, деградацию учителя, и более чем-либо другое содействует упадку средней школы.

Прошло сто лет с момента, как были написаны эти строки. Много ли изменилось? Каждый, поработавший сегодня учителем в школе хоть немного, вынужден будет признать, не изменилось практически ничего, ничего не устарело! Та же нацеленность обучения прежде всего на «гимнастику ума» (а подготовка современных выпускни-

ков к ЕГЭ именно на это в основном и ориентирует), та же перегруженность школьной программы и ее стремление охватить учебными дисциплинами все умножающиеся отрасли знания, та же трудовая и социальная заганность учителя. Все выше изложенные проблемы школы и противоречия обра-

зовательного процесса по-прежнему актуальны и жизненно требуют своего решения! И если бы мы не знали, что И. А. Сикорский писал эти строки в начале XX века, то вполне можно было бы подумать, что речь идет именно о начале XXI века.

Список литературы

1. Сикорский, И. А. Психологические основы Воспитания и Обучения / И. А. Сикорский. — 3-е изд., доп. — Киев : Тип. Кушнерев и К°. Киевское отд., 1909. — 112 с.

2. Сикорский, И. А. Об умственном и нравственном развитии и воспитании детей / И. А. Сикорский. — СПб. : Тип. М. М. Стасюлевича, 1902. — 84 с.



Н. Н. Коншин

СВОЕОБРАЗИЕ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ШКОЛЕ С. А. РАЧИНСКОГО

УДК 37.36

ББК 74.200.54г(2) Рачинский С. А.

Формирование духовно-нравственной культуры личности является одной из основных задач современной школы, в связи с этим, автор рассматривает в своей статье идеи С. А. Рачинского (1833-1902), предложившего систему воспитательной работы по формированию духовно-нравственных ценностей личности, включающую в себя православные, общечеловеческие, педагогические аспекты.

Ключевые слова: С. А. Рачинский; нравственное воспитание; духовное воспитание.

N. N. Konshin

THE ORIGINALITY OF THE CONTENT OF EDUCATIONAL SUBJECTS ARTISTIC AND AESTHETIC DIRECTIONS SCHOOL OF S.A.RACZYNSKI

The problem of spiritual and moral up-bringing of the young generation first appeared in the 19th century. Rachinsky (1833-1902) realized the danger of spiritu-alistic ideas and saw the root of this evil in lack of faith. They also understood that people's passion for contact with the dead could destroy human spirit and lead so-ciety to immorality and awful crimes. Now, when the idea of morality of the hu-man behaviour is one of the main problems in modern school it is very important to learn the pedagogical views of the great men Rachinsky, who suggested their methods of up-bringing of children, based on creation of religious, all – human and moral values.

Key words: S.A. Rachinsky; moral up-bringing; духовное воспитание.

В период формирования новой аксиологии бытия, соотнесение реалий настоящего с уникальным историческим социальным опытом, традиционным общественным, нравственным укладом и базовыми ценностями, реконструкции и развитию того, что

способствует воспроизводству общества как устойчивой культурной целостности, эффективному решению практических задач духовно-нравственного обучения и воспитания может помочь всестороннее осмысление педагогического наследия прошлого.

В конце XIX века одной из ключевых фигур в развитии духовно-нравственного воспитания был Сергей Александрович Рачинский (1833–1902) — ученый-ботаник, профессор Московского университета, публицист и переводчик, учитель Татевской школы для крестьянских детей в Бельском уезде Смоленской губернии, автор книги «Сельская школа».

Понимая искусство как очень важную часть культуры, как «механизм возделывания», С. А. Рачинский отводил ему особое место в своей педагогической системе. Он делал все для того, чтобы искусство воздействовало на детское сознание, возвышая и облагораживая его, чтобы «страшные инстинктивные природные силы не разрушали духовной силы и красоты лика нашего Отечества» [6. С. 3].

Сергей Александрович, получивший классическое домашнее музыкальное образование, дружил с П. И. Чайковским. Ему великий композитор посвятил свой Первый Квартет D dur. Именно Сергей Александрович передал Петру Ильичу находившиеся в его распоряжении музыкальные записи русских народных песен Смоленской губернии. Итогом стало использование одной из них в пляске крестьян из «Евгения Онегина» (мелодии хороводной песни «Вейся, не вейся, капуста»). Исследователи обнаружили неизданные произведения П. И. Чайковского, автором сценариев и либретто которых был С. А. Рачинский, оперы «Мандрагора» и «Раймунд Люллий» [13. С. 482–483, 761, 771, 779; 15]. Письма С. А. Рачинского к П. И. Чайковскому с описанием сюжетов опер хранятся

в Государственном доме-музее П. И. Чайковского в г. Клин (ГДМЧ).

Самые теплые отношения связывали Сергея Александровича с Ференцем Листом, в обществе которого Рачинский бывал в Веймаре и Риме, чьи близость и талант были для него «драгоценностью». Сергей Александрович присутствовал на музыкальных собраниях, проходивших в доме «величайшего художника». В статье «Из записок сельского учителя» тепло и трогательно вспоминаются эти встречи. Акцент Рачинский делал на общении Листа с учениками: «Но всего более радовало его... всякое проявление в его учениках самобытного творчества, всякая их попытка выразить своим языком собственную мысль... С необычайной чуткостью учитель улавливал в их творениях, часто незрелых и слабых, всякую оригинальную, хотя и недосказанную, мысль, всякий удачный гармонический оборот, всякий счастливый намек... Он восхищался, журил, поощрял, волновался, и потоком лились из его уст меткие замечания, тонкие оценки, исполненные ума и фантазии...» [9. С. 93–94].

Хорошо изучив западную педагогику (особенно опыт преподавания профессора К. Стоя в Йене), татевский учитель критически относился к механической пересадке западных достижений на русскую почву и к пренебрежению народной верой и народными идеалами. Он поставил своей целью создать русскую национальную школу на основе народных традиций, школу, которая должна быть, прежде

всего, школой христианского учения и добрых нравов. Большие надежды С. А. Рачинский возлагал на искусство, которому «нужны Божие небо, трезвящая прохлада горных вершин, свет и тепло неподдельного солнца, а самое главное — сила любви» [9. С. 91]. Художественно-эстетическое образование являлось в Татевской школе важнейшим направлением в деле развития духовно богатой и высоконравственной личности.

По мнению С. А. Рачинского, наиболее широкий простор истинно народной художественной деятельности давало церковное пение, в котором мог участвовать всякий, кто обладал даже ограниченными голосовыми средствами и музыкальными способностями. «Эти задатки, совершенно недостаточные для одиночной художественной деятельности, в хоровом пении приобретали глубокий смысл, высокую цену, давали доступ к высшим сферам человеческого искусства» [9. С. 72].

Сергей Александрович углублённо изучал церковное пение «со всей тонкостью своей артистической натуры и со всей силой своих теоретических познаний» [3. С. 11–12].

Важным принципом в работе с детьми для С. А. Рачинского было обращение к творчеству русских композиторов. Сергей Александрович с особым почтением относился к произведениям М. И. Глинки, сожалея о том, что духовная музыка композитора практически не изучена.

В начале творческого пути композитором были написаны «Боже сил» и «С небеси услыши» (1828 г.) на не-

канонические тексты. Кульминацией расцвета является начало работы над оперой «Руслан и Людмила», создание «Херувимской песни» («Иже херувимы») для хора (1837 г.), где «звучание шестиголосного смешанного хора композитор уподобляет мощному и безукоризненно выровненному в регистровом отношении органу» [14. С. 204]. А в самый сложный период жизни Глинка пишет «Ектению первую» и «Да исправится молитва моя» (1856).

Только в наше время появляются работы о роли религии в жизни композитора (Н. В. Бекетова, Н. В. Деверилина, В. И. Склеенова, Н. Г. Трубин и др.), так как вне духовных христианских ценностей М. И. Глинка не может быть понят как личность. Но одним из первых об этом заговорил С. А. Рачинский. Действительно, «по сути, следует говорить о рождении русской героической эпопеи из «Херувимской», буквально «трагедии — из духа музыки» (национального культового жанра). Глинка начал писать «Херувимскую» в 1828 г. именно с «Яко да Царя», где изложена идея явления, ожидания и обретения Царя Небесного» [1. С. 24]. С. А. Рачинского огорчало то, что духовные песнопения М. И. Глинки не звучат в православных храмах. Лишь однажды (1856 г.) «Ектения первая» и «Да исправится молитва моя» были исполнены в Великий пост монахами Сергиевской пустыни.

Также тревожило Сергея Александровича и то обстоятельство, что русская музыкальная школа не дала полного круга художествен-

ных, истинно церковных песнопений. Говоря о «пополнении этого пробела», Рачинский в качестве примера приводил «радостное музыкальное событие» [9. С. 74] — четырехголосную Литургию П. И. Чайковского (1879 г.), которому была близка глинкавская «передача религиозного чувства через сдержанно романсовые интонации» [14. С. 203].

В ГДМЧ сохранились два письма С. А. Рачинского к композитору (обнаруженные исследователем П. Е. Вайдман), в одном из которых (от 18 апреля 1881 г.) татевский учитель пишет о том, что ему нравится Литургия («обедня»), написанная Петром Ильичом: «Вы — первый из русских композиторов, Вы — русский человек, Вы — искренний христианин. Не покидайте же пути, на который вступили так блистательно... Ваше имя будут благословлять миллионы... Вы призваны сделать то, что смерть помешала сделать Глинке, начать новую эру в русской церковной музыке...» [15. С. 7–58].

П. И. Чайковский ответил С. А. Рачинскому сразу: датировано его письмо 13 мая 1881 г. Находясь в имении сестры — Каменке, «благодаря удалению от суетного вращения среди городской толпы», Чайковский признавался: «Я все более и более проникся новым и сладостным чувством, прежде находившимся... лишь в зародыше. Я стал верить в Бога и любить Его, чего прежде не умел. Если Он пошлет мне силы, то я, согласно высказанному Вами желанию, потружусь для церковной музыки. Ваш П. Чайковский» [16. С. 107].

Надо отметить, что кроме

Литургии, Чайковским написано еще несколько хоровых произведений на духовные темы: «Всенощное бдение» и «Ангел вопияше» (1891 г.), другие отдельные церковные песнопения (1884 г.). Но С. А. Рачинский отдавал предпочтение «обедне» П. И. Чайковского, отмечая в ней глубину и искренность, «обилие самобытных мелодий, мастерское голосоведение, полное отсутствие всяких низменных эффектов» [9. С. 75]. Но партитура Литургии была конфискована, исполнение ее в церквях запрещено. Рачинский видел в этом факте запрежение свободного творчества, а в области церковного пения «нам... нужно свободное обильное творчество под руководством корифеев искусства, под незаметным контролем практического опыта» [9. С. 75]. Он считал, что свободное возвращение первоклассных композиторов к духу наших древних церковных песнопений может вдохнуть жизнь в наше духовное искусство, но необходимо, чтобы эти произведения исполнялись не со сцены или в кружках, а среди верующих — в храме.

Своих учеников С. А. Рачинский знакомил с духовными творениями Глинки и Чайковского, а некоторые фрагменты из их произведений звучали в Татевском храме.

Татевский учитель разучивал с учениками церковные службы, объясняя им не только певческую часть, а и весь ее ход, состав и исполнение. Задолго до праздника Пасхи в Татеве начинались приготовления: проходили частые спевки с заучиванием радостных праздничных песнопений,

«которые так приятно заставляли биться детское сердце, наполняя его светлыми ожиданиями праздника и скрашивая длинные часы усиленных занятий. Эти ожидания, имея глубокое психологическое значение, значительно усугубляли торжество самого праздника» [2. С. 18]. Также радостно и торжественно проводились праздники Рождества Христова и Богоявления; первоучителей славянских Кирилла и Мефодия: все начиналось и заканчивалось пением религиозных и патристических гимнов, праздничных тропарей. Церковным пением в Татевской школе руководили: сначала — выпускник Смоленской Духовной семинарии Л. Л. Розов, затем — ученик этой же школы М. О. Шалдыгин.

Сергея Александровича заботило появление «Азбуки церковного пения», целью которой было изучение древних пений, напечатанных в синодских изданиях. Об этом он вел переписку со Степаном Васильевичем Смоленским — ученым-медиевистом, автором духовно-музыкальных сочинений, педагогом, который подробно занимался изучением знаменной и других видов нотаций. Следует сказать, что Смоленский являлся автором таких известных церковных песнопений, как Великая и Сугубая ектении, стихиры Пасхи «Да воскреснет Бог». В своих письмах они затрагивали темы создания азбуки, соответствующей стилистике подлинно русского церковного пения, методов преподавания, способов гармонизации древних распевок и др. Познакомившись с «Курсом хорового церковного пения» С. В. Смоленского, С. А. Рачинский

дал ему высокую оценку, назвав «истинным кладом для сельских школ» [11. С. 573].

Позже С. В. Смоленский лично приезжал в Татеву, чтобы «насадить» свою методу преподавания церковного пения. Его интересовал преимущественно знаменный распев: «действительно несравненная красота», «неисчерпаемое разнообразие» — «мир строгого величия, глубокого озарения всех движений человеческого духа», «духа русского, святого и дорогого для нас, забытого нынче в этих песнопениях, родных нам» [11. С. 570]. Изучая древнее церковное пение по крюковым рукописям, Степан Васильевич составил и издал «Краткое описание древнего знаменного ирмолога» и «Азбуку знаменного пения старца Александра Мезенца». Своей обязанностью он считал восстановление этого пения во всей его красоте с помощью средств искусства своего времени. Смоленского поражало, что Рачинский, не имевший никаких сведений в церковном древнем пении, «особенно в крюковой нотации, но, слушая о том и другом посильные ему пояснения, иногда самым поразительным образом вдруг угадывал подробности, тут же сближал их, воодушевлялся и читал экспромтом целую лекцию» [11. С. 413].

Об уроках Степана Васильевича Сергей Александрович отзывался очень тепло, считая, что с его приездом в Татевскую школу пришли «радостное напряжение и музыкальный восторг» [Там же. С. 573]. Результаты, достигнутые уроками пения, были очевидными: смешанный хор мальчиков и

девочек выступал в воскресные и будние дни как в школе, так и в церкви, в соседних приходах. «Делалось это на достаточно высоком художественном уровне» [12. С. 135].

Заслуживают более пристального внимания, на наш взгляд, методические разработки С. А. Рачинского по обучению детей рисованию — предмету, который способствовал формированию духовно-нравственных ценностей личности, а также развитию кругозора, памяти, внимания, мышления, воспитания воли и дисциплины.

В статье «Институт Стоя в Йене» (1857 г.) С. А. Рачинский делал акцент на преподавании эстетических дисциплин в школе Карла Стоя, в частности, на «тщательном преподавании рисования, где по возможности старались развивать природные дарования и вкус ребенка посредством рисования с натуры и посильного знакомства, через гравюры и слепки, с классическими произведениями искусства» [8. С. 14].

В Татевской школе также преподавались рисование и черчение, Сергей Александрович сам вел эти предметы. Но то, что получалось на полотне (холсте, просто листе), было результатом большой внутренней работы. По твердому убеждению Рачинского, при обучении будущих художников необходимо было вернуть простую, строгую, патриархальную школу, в которой первое место занимал творческий дух великих художников и его влияние на зарождающиеся таланты, Художник — это учитель и глава «семьи», ученики — «дети» — постоянные его собеседники, свидетели и участни-

ки творческого труда мастера. Первые самостоятельные работы («творения») должны возникать при «драгоценной» помощи учителя, на его глазах. В процессе обучения были важны и наставления учителя, и беседы «зрелых людей мысли и слова». В мастерской должно происходить знакомство с шедеврами мировой культуры, с выдающимися представителями духовного и светского общества, с корифеями искусства — художниками, музыкантами, поэтами. Все это способствовало укреплению и расширению кругозора ученика, развитию его умственного и творческого потенциала, здесь же объявлялась истинная оценка таланта, возможно и получение покровительства (что также очень важно для начинающей творческой личности).

Для Рачинского-педагога важна была и «сокровенная суть» творчества: ученик наблюдал в работах учителя все стадии процесса творчества: от эскизов, этюдов, рисунков до готового произведения. Сюда же относится индивидуальная работа с учениками (замечания для усовершенствования техники, указания для расширения художественного понимания, советы и помощь при первых шагах в области самостоятельного творчества).

Известный философ И. А. Ильин очень точно сформулировал процесс истинного художественного творчества, в основе которого напряженная духовная жизнь: «Любовь превращает воображение в предметное видение, в сердечное созерцание, из этого вырастает религиозная вера. Любовь наполняет мысль живым содержанием и дает ему силу предметной очевид-

ности. Любовь укореняет волю и превращает ее в могучий орган совести. Любовь очищает и освящает инстинкт и отверзает его духовное око. Любовь углубляет и облагораживает чувственные восприятия, она придает им художественную мысль и заставляет их служить искусству» [4. С. 473]. С. А. Рачинский именно так и строил свои занятия с учениками — только через Любовь, «непрерывную связь между истинным искусством и красотой нравственной» [11. С. 579].

Для него без искренней Веры, работы Сердца и чистой Совести творчество было невозможно. Великолепно зная и разбираясь в тонкостях изобразительного искусства, в своих статьях, наполненных высоким художественным интересом и изящными высказываниями о прошлом, о настоящем и будущем русского искусства, С. А. Рачинский касался насущных проблем современной ему сельской школы.

В статье «Из записок сельского учителя» (1888 г.) остро ставилась проблема отсутствия живописных школ, основанных на преемственности и идеалах творчества. По мнению учителя, нет «правильной» школы, через которую прошли бы крестьянские дети, имеющие талант к рисованию. «Мальчик растет, никогда не имея в руках листа бумаги, никогда не выдавши карандаша. В нем шевелится смутное стремление изображать то, что он видит. Он берет уголек и чертит на стене. За это его, разумеется, секут...» [9. С. 96].

Вторая проблема — отсутствие наставника, внимательного, одаренного достаточно эстетическим чуть-

ем, чтобы заметить и оценить первые неясные проблески зарождающегося художественного таланта. Участие людей образованных и художественно развитых к сельской школе — явление весьма редкое.

Проблема третья — в сельской школе при неизбежной краткости ее курса невозможны правильные художественные упражнения.

С. А. Рачинский видел разрешение проблем в усиленном внимании к сельским школам людей образованных и достаточных; размножении и усовершенствовании иконописных школ; преподавании наряду с иконописным ремеслом рисования с гипса и с натуры, закона Божия, русского языка, отечественной истории, геометрии и т. д.; в создании мастерских выдающихся художников — высших школ для избранных учеников. «...Желательно, чтобы художественные таланты, беспрестанно возникающие в среде нашего крестьянства, не проходили механическую школу наших казенных храмов искусства, а в тихом благоговейном труде испытывали свои силы, приобретали известную степень технических умений, при коих и талант посредственный даст верный кусок хлеба; а в случае дарования выдающегося могли бы поступать в качестве личных учеников в мастерские наших первоклассных художников» [9. С. 98–99].

Сергей Александрович сам не учил писать иконы, но готовил своих учеников к занятиям этим видом искусства, большие надежды для одаренных юношей, возлагая на иконописные школы.

Если внимательно рассмотреть картину Н. П. Богданова-Бельского

(ученика С. А. Рачинского) «Устный счет. Народная школа С. Рачинского» (1895 г.), находящуюся в Третьяковской галерее, то в левом углу — изображение «Богоматери с Младенцем» (абсиды главного алтаря Владимирского собора в Киеве, 1885 г.). Эта репродукция была подарена школе самим художником. Мысль Васнецова о том, что художник обязан быть жрецом национального духа и самосознания народа находила отклик в душе татевского учителя. «Богоматерь изображена художником шествующей по облаку; лицо Ее, вдумчивое и серьезное, дышит всей прелестью молодости. Младенец, чрезвычайно схожий лицом с Матерью, слегка наклонившись вперед, движением как бы хочет объять ручками вселенную, в Его глазах горит огонь неземного вдохновения; во всем ритме Его фигуры, в экспрессии черт лица — неземное откровение» [17. С. 268].

В классе было множество картин и рисунков из Божественной и русской истории. «На стенах висели таблицы с красивыми заставками и орнаментами, написанные крупным славянским уставом рукою самого С. А. Рачинского и заключающие тропари двенадцатых праздников, догматики и другие молитвы, и церковные песнопения. В переднем углу перед иконами теплилась лампада, и все иконы были увешаны чистыми расшитыми полотенцами» [7. С. 68]. Во втором этаже находилась иконописная мастерская, где висели картины и рисунки учеников школы.

С. А. Рачинский учил своих питомцев видеть прекрасное всюду. В статье «Школьный поход в Нилову

пустынь» (1887 г.) он несколько раз упоминает о том, что, когда все участники похода останавливались, чтобы полюбоваться красивейшими уголками Верхневолжья, живописцы в это время пытались запечатлеть на холстах святыне места, где в XV в. начал свой монашеский подвиг великий святой Русской земли, преподобный Нил Столобенский. На бумагу юные художники перенесли и город Осташков на озере Селигер, и остров Столобенный, на котором величественно возвышаются храмы древней русской обители.

Судьба упомянутого выше художника Николая Петровича Богданова-Бельского (1868—1945) необычна. Он учился в Татевской школе, позднее С. А. Рачинский направил его в иконописную мастерскую, далее — занятия у В. Е. Маковского, В. Д. Поленова, И. М. Прянишникова в Московском училище живописи, ваяния и зодчества; у И. Е. Репина — в Академии художеств; у Ф. Кормана и Коларосси в Париже; участие в выставках Товарищества передвижников. Преимущественно он писал жанровые картины на темы из крестьянской жизни. Многие из них созданы в Татеве и посвящены Татевской школе): «Устный счет» (В народной школе С. А. Рачинского), 1895 г.; «Портрет С. А. Рачинского» (поясной); «Воскресное чтение в сельской школе», 1895 г.; «С. А. Рачинский за работой» (рисунок); «Дети на уроке»; «Урок рукоделия»; «Портрет педагога С. А. Рачинского», 1900 г.; «Дети на изгороди» и др. Император Николай II любил творчество Н. П. Богданова-

Бельского, это его рукой было «вписано в имя Богданов еще и Бельский» [12. С. 190], а одна из картин художника («Мальчики играют в шашки») украшала Гатчинский дворец императора. Художнику было присвоено почетное звание академика, а Татевский музей, открытый в 1998 г., носит его имя.

Удачно сложилась и творческая судьба Тита Никонова. После окончания Татевской школы он учился в Троице-Сергиевской живописной мастерской, стал профессиональным художником — мастером портрета. Вместе с Титом учился и Ваня Петерсон (мальчик-латыш, принявший православие). Ему был заказан иконостас для храма — и Сергей Александрович радовался этому событию. Позже Иван стал учителем в Тамбовской губернии.

С. А. Рачинский любил своих учеников, делал все для совершенства в них «духовной метаморфозы, заботился об их воспитании, во имя России. Все доброе, что было в воспитанниках Татевской школы, безусловно, связано с именем Сергея Александровича» [12. С. 188].

Сегодня все чаще и настойчивее звучит призыв сохранять ценности, лежащие в основе нашего национального бытия. Их формирование всегда

шло под влиянием как религиозных традиций, так и «нравственного чувства и жизненного опыта, которые говорят о значении духовно-культурной традиции народа, о ценностях, которые сформировались под влиянием нравственного чувства, религии, их опыта и которые запечатлены в живой традиции народа» [10. С. 2]. Именно сохранению ценностей был посвящен весь педагогический опыт С. А. Рачинского, который был глубоко убежден, что «в мире все связано: успехи сельской школы с поэзией Пушкина и музыкой Глинки, будущие судьбы русского искусства с жизнью русской сельской школы» [9. С. 98].

Оказавшись вдали от столицы (география в данном случае не играла особой роли), татевский учитель продолжал «жить лишь на самых вершинах искусства, причем, «восхождение» отождествлял с самоограничением — добровольным заключением в круг элементарных духовных потребностей или, что для Рачинского то же самое, в круг церковной культуры» [5. С. 61]. Это он передал и своим ученикам, для которых музыкальное и изобразительное искусство стало важной частью их жизни, воспитало их души, обогатив силой духовной любви.

Список литературы

1. Бекетова, Н. В. Русский музыкальный миф М. И. Глинки как ценностная система / Н. В. Бекетова // Новопасский сборник. Третий век М. И. Глинки. Проблемы сохранения наследия. — Смоленск : Изд-во «Смоленская городская типография», 2006. — Вып. II. — 224 с.
2. Георгиевский, В. Т. Сергей Александрович Рачинский (Поборник народного просвещения. — Друг крестьянских детей): 1902 — 2 мая 1912 / В. Т. Георгиевский. — СПб. : Синодальная типография, 1912. — 32 с.
3. Горбов, Н. М. С. А. Рачинский / Н. М. Горбов. — СПб. : Изд-во Общества

ревнителей русского исторического просвещения, 1903. — Вып. 8. — 43 с.

4. Ильин, И. А. Родина и мы / И. А. Ильин. — Смоленск: Посох, 1995. — 511 с.

5. Майорова, О. Е. Московский педиметр (Из истории русского утопизма) / О. Е. Майорова. — М.: Правда, 1994. — 113 с.

6. Митрополит Смоленский и Калининградский Кирилл. Мы должны вернуться к воспитанию ценностей // Известия. — 2007. — № 70. — С. 4.

7. Поселянин, Е. Идеалы христианской жизни / Е. Поселянин. — СПб.: Сатис, 1994. — 430 с.

8. Рачинский, С. А. Институт Стоя в Йене / С. А. Рачинский // Русский вестник. — 1857. — Т. 11. Кн. 1. — С. 1–15.

9. Рачинский, С. А. О воспитании: Золотой фонд педагогики / С. А. Рачинский; сост. Л. Ю. Стрелкова. — М.: Школьная Пресса, 2004. — 192 с.

10. Речь митрополита Смоленского и Калининградского Кирилла на Смоленском соборе // Смоленск Православный. — 2007. — № 5. — С. 3.

11. Степан Васильевич Смоленский. Воспоминания: Казань, Москва, Петербург //

Русская духовная музыка в документах и материалах; Государственный центральный музей музыкальной культуры им. М. И. Глинки. — М.: Языки славянской культуры, 2002. — Т. IV. — 680 с.

12. Стеклов, М. Е. С. А. Рачинский — народный учитель / М. Е. Стеклов. — М.: Алгоритм, 2002. — 268 с.

13. Тематико-библиографический указатель сочинений П. И. Чайковского / под ред., сост. П. Вайдман, Л. Корабельникова, В. Рубцова. — М.: Музыка, 2003. — 992 с.

14. Трубин, Н. Г. Духовная музыка (к 200-летию со дня рождения М. И. Глинки) / Н. Г. Трубин. — Смоленск: Смядынь, 2004. — 228 с.

15. Чайковский, П. И. Забытое и новое. Альманах / П. И. Чайковский; сост. П. Е. Вайдман, Г. И. Белонович. — М.: Эксмо, 2003. — Вып. 2. — 463 с.

16. Чайковский, П. И. Полное собрание сочинений: литературные произведения и переписка / П. И. Чайковский. — М.: Музгиз, 1953. — Т. 10. — 421 с.

17. Шедевры русской живописи (текст книги П. П. Гнедича «История искусств»). — М.: Белый город, 2006. — 568 с.

Е. И. Сумбурова

РУССКАЯ
ДОРЕВОЛЮЦИОННАЯ
ШКОЛА ГЛАЗАМИ
Н. П. БОГДАНОВА-БЕЛЬСКОГО



УДК 371
ББК 74.03(2)

Автор рассматривает картины русского художника-передвижника Н. П. Богданова-Бельского и созданный им образ русской народной школы. В статье отмечено, что источником творческого вдохновения художника являлась Татевская начальная школа, возглавляемая С. А. Рачинским, в которой обучался будущий мастер.

Ключевые слова: Н. П. Богданов-Бельский, педагог, С. А. Рачинский, передвижники, начальная школа, Российская империя, учитель, крестьянские дети.

E. I. Sumburova

RUSSIAN PREREVOLUTIONARY SCHOOL
IN THE EYE OF N.P. BOGDANOV-BELSKY

The author examines the paintings of Russian painter N. P. Bogdanov-Belsky and image of Russian public school which was created by him. In this article it is noted that Tatevsky elementary school which was managed by S.A. Rachinsky and in which future master studied was the source of his inspiration.

Keywords: N. P. Bogdanov-Belsky, pedagogue, S. A. Rachinsky, Peredvizhniki (The Itinerants), elementary school, Russian Empire, teacher, peasants' children.

В 2013 г. исполняется 145 лет со дня рождения русского художника-передвижника Николая Петровича Богданова-Бельского. Сегодня это имя практически неизвестно широко-

му кругу зрителей, хотя с его картинами знакомы многие. «Устный счет», «Воскресное чтение в сельской школе», «Именины учительницы», «У дверей школы», «Проба голосов» — это толь-

ко малая часть творческого наследия художника. Мастер портрета, пейзажа, жанровых сцен Н. П. Богданов-Бельский больше всего любил писать крестьянских детей, и особенно его привлекали сюжеты из школьной жизни. Интерес знаменитого художника к этой теме во многом объясняется переживаниями его собственной жизни.

Н. П. Богданов-Бельский родился 8 декабря 1868 г. в селе Шитики Бельского уезда Смоленской губернии (сегодня Оленинский район Тверской области). Он был незаконнорожденным сыном бедной крестьянки, о чем говорит и его фамилия — богом данный [5]. По всем признакам, среда, условия, в которых он родился, должны были его поглотить, он должен был потонуть, потеряться, исчезнуть навсегда в омуте беспроектной тьмы и нищеты [8. С. 8]. Но уже в возрасте 6—7 лет у мальчика проявились художественные способности, и он был замечен учителем Татевской народной школы Сергеем Александровичем Рачинским. Чтобы попасть в его знаменитую школу, Николаю пришлось держать экзамен, заключающийся в том, чтобы нарисовать одного из преподавателей школы в профиль. Позднее этот автобиографический сюжет художник использовал в своей картине «У дверей школы» (1897 г.), где изображен крестьянский мальчик, с волнением и трепетом заглядывающий в класс. Николаю очень хотелось учиться в школе С. А. Рачинского, и портрет вышел на удивление узнаваемым. Его приняли в народную школу.

В течение четырех лет будущий живописец посещал школу С. А. Ра-

чинского (с 1878 по 1881 гг.). Это время определило как последующую жизнь Н. П. Богданова-Бельского, так и характер его творчества. Сам Николай Петрович говорил, что «на дорогу меня вывел Рачинский. Учитель жизни. Я всем, всем ему обязан» [8. С. 9].

С. А. Рачинский был уникальной фигурой для своего времени. Известный общественный деятель, член-корреспондент Петербургской Академии наук, профессор Московского университета, ботаник, математик, писатель, журналист, педагог-просветитель, о котором известный публицист В. В. Розанов сказал, что Рачинский — «одна из самых светлых, безупречных личностей нашего времени» [15]. В 1872 г. С. А. Рачинский покинул Москву, оставил друзей и уехал в село Татеево, где стал руководить школой, в которой обучались крестьянские дети.

Школа Рачинского была уникальным явлением для своего времени. Периодика и мемуарная литература второй половины XIX в. описывают русскую начальную школу как нечто мрачное, «темное» и убогое, где теряется любая мысль. Главной особенностью школы С. А. Рачинского было то, что она опиралась на православные начала, органично сливаясь, по мысли ее создателя, с укладом жизни русских крестьян [13]. С. А. Рачинский считал, что «первая из практических потребностей русского народа — есть общение с Божеством»; «не к театру тянется крестьянин в поисках искусства, а к церкви, не к газете, а к Божественной книге». Он был уверен, что, если человек научится читать по-

церковнославянски, ему будут понятны и Данте, и Шекспир, а кто освоит древние церковные «распевы», тот без труда поймет Бетховена и Баха [11. С. 23].

Н. П. Богданов-Бельский оставил целую серию картин из жизни школы Рачинского и воспоминания о своем самоотверженном учителе. «С. А. Рачинский — богатый человек, владелец большого поместья и в то же время ученый, профессор ботаники. Он заколотил часть дома и живет очень скромно. На свой счет выстроил школу. И, отказавшись от кафедры, плотно засел в деревне, посвятив себя делу народного образования. Из таких, как я, бездомников он собрал обитателей для своего общежития» [15].

Учителя с учениками связывала тесная дружба. Сергей Александрович любил своих воспитанников, как родных детей. На любовь они отвечали любовью. Слова и заветы Рачинского глубоко врезались в сердца, его внутреннего связь с учениками с каждым днем росла, крепла и не прерывалась затем уже всю жизнь.

Татевская школа (кстати, сохранившаяся и работающая до сих пор) представляла собой в конце XIX в. большое деревянное одноэтажное здание с двухэтажной пристройкой и широкой террасой спереди. Перед зданием трудами учителя и учеников был разбит большой красивый цветник. Стены террасы украшали вьющиеся растения, а саму террасу наполняли цветы.

Просторная, светлая классная комната была украшена множеством картин и рисунков из библейской и рус-

ской истории, зарисовками учеников. Школа блистала опрятностью и порядком, и все это поддерживалось учащимися под наблюдением Рачинского. Дети сами мыли полы, выметали мусор, убирали пыль, рубили дрова, топили печи, носили воду, ходили за продуктами. Школьное утро начиналось в шесть утра с утренней молитвы. Затем следовал завтрак — хлеб с молоком, а в постные дни — с квасом. После завтрака до девяти часов производились хозяйственные работы. С девяти до полудня шли занятия, и сам С. А. Рачинский преподавал в старшей группе. В полдень был обед. Столовая служила для ребят и спальной: по стенам были устроены полати. Свободное время оставалось до двух часов дня. С двух до четырех шли уроки, в четыре ребята полдничали, затем отдыхали. С шести до девяти вновь шли занятия. В девять часов вечера читали вечерние молитвы при обязательном участии Сергея Александровича [2. С. 6].

Образовательный объем начальной сельской школы, при четырехлетнем ее курсе, С. А. Рачинский не ограничивал русской грамматикой и арифметикой. Сергей Александрович считал, что сельская школа не может быть простым приспособлением для обучения крестьянских ребят чтению, письму, элементарному счету, формальному изложению Закона Божия. Татевская школа под руководством С. А. Рачинского стала не только училищем грамматики и арифметики, но и культурного, и духовно-нравственного развития, а также — практических навыков, необходимых для успешного ведения хозяйства на селе. Трудовая

деятельность вызывала у воспитанников Сергея Александровича живой интерес, желание внести свой творческий вклад, приобрести полезный навык. Любовь к труду, неоднократно подчеркивал народный учитель, дает не только практические знания и навыки, но также здоровье и долголетие [14].

В Татеве, помимо обычных для сельской школы предметов, велось обучение земледелию, пчеловодству, плотницкому и столярному делу. В художественной мастерской школы действовали курсы рисования. Круглый год в Татевской школе проводились занятия по музыке и хоровому пению. Здесь была своя фисгармония и рояль. Школьный хор принимал участие в церковных службах, проходивших в местной церкви [2. С. 16]. У Н. П. Богданова-Бельского есть несколько картин, отражающих эту сторону деятельности школы: «Проба голосов» (1899 г.), «За пианино» (1918 г.), «В церкви» (1939 г.).

С. А. Рачинский указывал, что через обучение грамоте следует осуществлять духовное воспитание детей. Мы насчитали более десяти картин Н. П. Богданова-Бельского, где изображены дети с книгой в руках: «Новая сказка» (1891 г.), «Ученицы» (1901 г.), «Новички» (1904 г.), «Приготовление уроков», «Девочка с фонарем» (1908 г.), «Девочки в платочках», «Первый урок», «Дети на уроке» (1910 г.), «За книжкой» (1915 г.), «Ценители книг» (1920-е гг.), «Пастушка» (1924 г.). Это говорит о том, что педагогу С. А. Рачинскому удалось привить крестьянским детям любовь к знаниям, книге.

Православное сознание и доброе наставничество проникали в души учеников, формировали в них качества настоящих людей: любовь к человеку, умиротворение, утверждение красоты, гармонии человека и природы [9].

Многие ученики, прошедшие «школу Рачинского», стали известными педагогами, учеными и образованнейшими людьми. Среди них ученики Н. М. Горбов, В. А. Лебедев, Н. М. Синев; учителя А. Д. Воскресенский, А. Голицын, Н. С. Третьяков; художники Н. П. Богданов-Бельский, Т. Никонов, И. Петерсон; доктор медицинских наук, член-корреспондент АМН СССР И. А. Богданов, духовник царской семьи А. П. Васильев и др. [11. С. 131]. Нам кажется, что благодарные ученики всю свою последующую жизнь вспоминали слова учителя, обращенные к ним, а сегодня начертанные на видном месте в Татевском школьном музее имени С. А. Рачинского: «Что бы ни случилось с тобой, всегда смело иди ко мне. Ведь ты уносишь частичку моего сердца» [3].

В 1881 г. С. А. Рачинский отправил тринадцатилетнего Николая Богданова учиться живописи в иконописную мастерскую при Троице-Сергиевской лавре, определив ему из своих средств в качестве содержания 25 руб. в месяц. Далее будущего художника ждало Московское училище живописи, ваяния и зодчества, где с 1884 по 1889 гг. Николай Петрович проходил обучение у В. Д. Поленова, В. Е. Маковского, И. М. Прянишникова [6. С. 4].

Свою дипломную работу «Будущий инок» (1889 г.), принесшую ему боль-

шую серебряную медаль и звание «классного художника», Н. П. Богданов-Бельский писал в Татеве, находясь в гостях у своего любимого учителя. На холсте Н. П. Богданова-Бельского впервые появилась сухощавая фигурка мальчика-школьника, а в дальнейшем тема детства станет главенствующей в творчестве художника. «Уж больно хорош детский мир», — писал он в своем дневнике [12. С. 79].

Н. П. Богданов-Бельский в годы его жизни в Петербурге много занимался написанием парадных портретов, так как эта работа приносила хороший доход. Но при этом он говорил: «Вы не можете себе представить, как я не люблю эти официальные портреты. Но за них я получаю очень большие деньги. Вот и приходится приезжать в Петербург, набирать заказы у богатых и знатных людей и, обеспечив себя, возвращаться в деревню и работать над тем, что по сердцу» [5]. А по сердцу ему были деревенские дети и сельская школа. Именно этой теме посвящены наиболее значительные произведения мастера.

Картины Н. П. Богданова-Бельского о жизни сельской школы и крестьянских детей отмечены большой наблюдательностью и теплотой. «Я так много лет провел в деревне, — говорил художник, — так близок был к сельской школе, так часто наблюдал крестьянских детей, так полюбил их за непосредственность, даровитость, что они сделались героями моих картин». Доброта, чистота восприятия мира, искренность — эти качества в детях заложены природой. Надо быть очень светлым человеком, считают почитате-

ли художественного таланта Н. П. Богданова-Бельского, чтобы с такой любовью и непосредственностью всю жизнь изображать детей [8. С. 12].

На протяжении всей своей жизни художник часто вспоминал своих друзей по народной школе. Он помнил их возбуждение, пытливість, любознательность во время занятий [8. С. 9]. Занятия в школе Рачинского стали сюжетом для картины «Устный счет» (1895 г.). На полотне художника изображен урок арифметики. В углу класса — доска с написанной задачей. Слева от нее сидит учитель, а вокруг него — крестьянские ребятишки. Все озабочены: решают задачу. Ученики ходят по классу, останавливаются в задумчивости. Разнообразную гамму чувств на лицах детей передал в картине Н. П. Богданов-Бельский: любознательность, непоседливость, желание решить задачу.

На переднем плане картины изображен высокий большеголовый мальчик, погруженный в свои мысли. Неподалеку от него озадаченно закинул руку за голову светловолосый крепыш. Самый сообразительный ученик шепчет что-то на ухо учителю, остальные размышляют около доски. По воспоминаниям местных краеведов установлены имена всех учеников, послуживших прототипами образов картины. Первый — это Иван Ростунов, родом из очень бедной семьи: в лаптях, рваной рубашонке, подпоясанной бечевкой. На ухо Рачинскому шепчет Сергей Купреянов из деревни Горелки: он оказался самым смышленным в арифметике. У доски задумался не по возрасту высокий Иван Зельтин

из Перепечья. В сапоги и лиловую рубаху нарядился Дмитрий Волков, очевидно зная, что и с него художник будет писать картину. Андрей Ольховников и Василий Овчинников обсуждают задачу вместе. Замечтался Григорий Молоденков из Татёва. Вся атмосфера урока, столь необычного для нас, полна какой-то деятельной силы, целеустремленности, напряженной работы мысли [14].

Убедительно и точно характеризует мастер маленьких учеников, раскрывая характер каждого, их увлеченность уроком. В своих работах Н. П. Богданов-Бельский отошел от традиции в изображении крестьянских детей как забитых и несчастных или же, наоборот, сентиментально-слащавых. В его картинах раскрыты иные качества — пытливость, достоинство, благородство сельских детей («У больного учителя» (1897 г.); «У дверей школы» (1897 г.) [1. С. 28]. Своим талантом он привлекал к крестьянским детям внимание общественности. И еще одна особенность отличает картины живописца: от них исходит сама доброта, которую художник вложил в них при создании.

Сохранились воспоминания одной из натурщиц художника — Агафьи Ниловны Крыловой (1903—2003 гг.), жительницы Удомельского района Тверской губернии. В юном возрасте она осталась сиротой и была принята в семью священника Д. М. Беневоленского няней для его детей. В 1910 г. Агафья позировала Н. П. Богданову-Бельскому, отдыхавшему в имении Ушаковых, при написании им картины «Именины учительницы» (1910 г.). Она вспоминала, как

Николай Петрович говорил ей: «Беги в Клопинино, позови ребятшек позировать». Детей переодевали в специальные белые рубашки, угощали чаем с баранками. Потом Агафья позировала для картин «Виртуоз», «Деревенские друзья» (1912—1913 гг.), «Девочка среди берез» (1919 г.). Перед отъездом за границу в 1920 г. Богдановы-Бельские сделали девушке богатый подарок — подарили свою корову Красотку, которая стала ее приданым [10].

По воспоминаниям друзей Н. П. Богданова-Бельского, он был очень добрым и жизнерадостным человеком. Много внимания и любви художник уделял крестьянским детям, для которых в глубоких карманах его куртки всегда имелось большое количество леденцов и орехов. И дети, узнав его ближе, приветствовали особенно тепло, спрашивая при этом: «А когда же мы писать будем, мы за всегда рады для вас стоять и можем прийти к вам в Пожинки в новых рубашках. Мне мама сшила розовую рубаху, а Иришке — синий сарафан, и мамка наказывала, чтобы не грязнить, а то, мол, Николай Петрович непременно будет с вас списывать» [9].

Один из участников тех событий, Николай Николаевич Зольников (1897—1977 гг.), ставший позже учителем Островенской школы, с теплотой говорил о Н. П. Богданове-Бельском: «Николай Петрович Богданов-Бельский был милейший и добрейший человек, дети так и льнули к нему. Подарки часто им делал. То леденцы принесет, конфеты, то баранок накупит и раздаст детворе. Школу нашу часто рисовал. На многих полотнах и отец

мой изображен, он тоже учителем был. В школе нашей была у него и любимая парта, за ней ребят рисовал. Дети так ее и звали — Николая Петровича парта. В школе написана картина «Дети на уроке» (1910 г.) — дети слушают отца» [4. С.4].

Современным зрителям может показаться, что художник изображает своих героев слишком нарочито, в длинных деревенских рубахах, в больших, как бы выставленных напоказ, заплатах. Однако ничего придуманного в этом нет. Удомельские крестьяне в то время носили домотканые одежды из шерсти и льна и лапти из бересты. Все это было ветхое, много раз чиненное, рваное, разноцветное [9].

Несколько картин Н. П. Богданова-Бельского посвящено педагогам Татевской школы. Он изобразил своего любимого учителя С. А. Рачинского на картинах «Устный счет» (1895 г.) и «Воскресное чтение в сельской школе» (1895 г.). На холсте «У больного учителя» (1897 г.) художник нарисовал Аркадия Аверьяновича Серякова, одного из учеников и преемников С. А. Рачинского. Именно ему умирающий Сергей Александрович завещал продолжать дело всей своей жизни. А. А. Серяков стал впоследствии заведующим Татевской народной школы, а затем в этой школе преподавали его внука и правнука [11. С. 42].

Н. М. Горбов, бывший помощником С. А. Рачинского в школе, вспоминал, что по субботам и в воскресные дни порядок дня был особый. После тщательной уборки, бани и субботнего чаепития в школе устраивались народные чтения. Среди обширного класса ставился стол, по скамьям размеща-

лись ученики, родственники, взрослые певчие, которые не ленились приходить на эти субботние беседы из соседних деревень. С. А. Рачинский читал Евангелие по-славянски и давал несколько объяснений; а затем повторял тот же самый отрывок по-русски. Часто эти объяснения переходили в целые беседы, и они были так сердечны, так жизненны и назидательны, что глубоко западали в сердце каждого слушателя и оставались в памяти на всю жизнь [2. С. 15–16]. Именно такой момент изобразил Н. П. Богданов-Бельский на своем полотне «Воскресное чтение в сельской школе» (1895 г.).

Творчество художника многогранно и увлекательно. Он большую часть своей жизни рисовал детей, не изменив себе даже в период эмиграции. Одна учительница как-то написала ему: «Вы у нас один! Писать детей умеют многие художники, писать в защиту детей умеете только Вы».

И вправду, он писал не просто детей. Он писал яркий солнечный мир, проглядывающий в каждой минуте жизни ребенка. Он смог показать, напомнить нам, каким важным и большим все кажется в детстве, и что на самом деле мир и есть такой — важный, большой и бесконечно прекрасный. Его дети такие разные: лукавые и бесхитростные, добрые и суровые — но каждый из них по-настоящему любопытен, как маленький ученый, познающий частичку природы, и каждый, безусловно, талантлив [7]. Сюжеты для картин, образы и характеры своих героев художник, конечно, заимствовал из своего трудного, но одновременно и счастливого детства, освященного знакомством и дружбой с талантливыми людьми.

Список литературы

1. Баршева, И. Н. Н. П. Богданов-Бельский / И. Н. Баршева, К. К. Сазонов. — М.—Л. : Изогиз, 1962. — 38 с.
2. Георгиевский, В. Т. Сергей Александрович Рачинский. Поборник народного просвещения. Друг крестьянских детей / В. Т. Георгиевский. — СПб. : Синодальная типография, 1912. — 32 с.
3. Дранишникова, Г. Татео помнит Рачинского / Г. Дранишникова, Т. Королева // Нелидовские известия. — 2000. — № 450. — С. 5.
4. Зольников, Н. Н. Дом полный талантов / Н. Н. Зольников // Удомельская газета. — 1994. — 15 окт. — № 320. — С. 4.
5. Козлова, Н. В. Николай Петрович Богданов-Бельский (1868—1939) / Н. В. Козлова. — Режим доступа: <http://litmap.tvercult.ru/bogdanov-belsky/index.html> — Дата обращения: 15.05.12.
6. Лapidус, Н. Богданов-Бельский / Н. Лapidус. — М. : Белый город, 2001. — 48 с.
7. Лоскуток детства. — Режим доступа: <http://sagenka.livejournal.com/39307.html> — Дата обращения: 15.05.12.
8. Перевышко, А. Николай Петрович Богданов-Бельский (1868—1945): От классической живописи передвижников к импрессионизму / А. Перевышко // Антикварное обозрение. — 2002. — № 3. — С. 8 — 13.
9. Подушков, Д. Л. Академик живописи Николай Петрович Богданов-Бельский / Д. Л. Подушков // Удомельская старина. Краеведческий альманах. — 2003. — № 31. — Режим доступа: <http://starina.tverlib.ru/us-0122.html> — Дата обращения: 15.05.12.
10. Подушков, В. Д. Биография Агафьи Ниловны Семеновы, урожд. Крыловой (1903—2003) / В. Д. Подушков // Удомельская старина. Краеведческий альманах. — 2003. — № 31. — Режим доступа: <http://starina.tverlib.ru/us-0123.html> — Дата обращения: 15.05.12.
11. Соловьев, И. А. С. А. Рачинский / С. А. Рачинский // Татевская школа: Док. Очерки. — Тверь : Твер. обл. кн. изд-во, 2002. — 140 с.
12. Ушакова, И. В. Уж больно хорош детский мир. О художнике Николае Петровиче Богданове-Бельском (1868—1945) / И. В. Ушакова // Московский журнал. — 2008. — Ноябрь. — № 11. — С. 76—82.
13. Фатеев, В. А. Жизнь. Творчество. Судьба. Розанов и русская культура / В. А. Фатеева. — Режим доступа: <http://rozanov.kostromka.ru/fateev-3.php> — Дата обращения: 15.05.12.
14. Цыганков, В. А. Незвестный Рачинский / В. А. Цыганков. — Режим доступа: <http://optimalist.narod.ru/books.htm> — Дата обращения: 15.05.12.
15. Шишкова, М. П. Тверской край — музыка — Санкт-Петербург. Сергей Александрович Рачинский (1833—1902) / М. П. Шишкова. — Режим доступа: <http://www.tverlib.ru/~shishkova/index.html> — Дата обращения: 15.05.12.

М. И. Макаров



**ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ
ВОСПИТАНИЯ СВОБОДЫ
ЛИЧНОСТИ И ИДЕИ
БОЖЕСТВЕННОГО
ПРЕДОПРЕДЕЛЕНИЯ
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX –
ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВВ.**

УДК 37.032
ББК 7403(2)

В статье рассматривается проблема взаимосвязи воспитания свободы личности и идеи божественного предопределения в отечественной педагогике второй половины XIX – первой половины XX вв. Особое внимание уделяется анализу обозначенной проблемы в педагогическом наследии В. В. Зеньковского, С. Н. Дурылина, И. А. Ильина, Н. А. Бердяева и др.

Ключевые слова: воспитание свободы личности, провиденциалистская идея воспитания.

M. I. Makarov

**THE PROBLEM OF INTERCONNECTION
OF NURTURING PERSONAL FREEDOM
AND THE IDEA OF DIVINE PREDESTINATION IN
RUSSIAN PEDAGOGY OF THE SECOND HALF
OF THE 19TH – FIRST HALF OF THE 20TH CENTURIES**

The article deals with the problem of the interconnection of nurturing personal freedom and the idea of divine predestination in Russian pedagogy of the second half of the 19th – first half of the 20th centuries. Special attention is given to the analysis of this problem in the pedagogical inheritance of V. V. Sen'kovskiy, S. N. Durylin, I. A. Il'yin, N. A. Berdyayev and others.

Key words: nurturing personal freedom; providentialist of idea of upbringing.

Одной из наиболее обсуждаемых проблем в отечественной педагогике второй половины XIX – первой половины XX вв. явилась проблема

взаимосвязи идеи божественного предопределения и воспитания свободы личности. Идея воспитания в свободе, свободного воспитания к этому време-

ни в мировом педагогическом учении имела широкое развитие. Достаточно назвать имена М. Монтессори, А. Нейлла, Р. Штайнера, С. Френе и др. В России у истоков этой идеи во второй половине XIX — начале XX вв. стояли Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель, В. В. Зеньковский и др. Однако этих авторов, за исключением В. В. Зеньковского и отчасти Л. Н. Толстого, интересовала свобода воли человека, имеющая секуляризованную природу, хотя это, например, не помешало К. Н. Вентцелю в понимании свободы человека прийти к необходимости нравственно-религиозного идеала как основы воспитания.

Обострение интереса к проблеме свободы личности в свете божественного промысла во второй половине XIX — первой половине XX вв. произошло потому, что в этот период в отечественной педагогике утвердилась глубокая связь школы и воспитания с ценностным бытием всей России с ее прошлым, настоящим и будущим. Таким образом, мысль о свободе воли, противоречащая концепции Августина, согласно которой человеческая воля запрограммирована Богом, во второй половине XIX — первой половине XX вв. получает свое дальнейшее развитие в отечественной педагогике.

Справедливости ради отметим, что с момента своего появления понятия «воспитание» и «свобода» характеризуются с точки зрения теологии, а не педагогики. Свой педагогический статус эти понятия приобрели относительно недавно, около двухсот лет назад, в эпоху Просвещения. В этот

период их педагогическая интерпретация была связана с понятием разума и ответственности, которые являлись основными категориями просвещения. Вместе с тем до конца XVII века, начиная со времен принятия христианства, проблема свободы человека воспринималась под углом зрения божественного промысла. Именно в таком виде в этот период она экстраполировалась во все педагогические построения и учения. Поэтому на протяжении веков не только в теологии, но и в педагогике дискутируется вопрос о соотношении свободы человека и божественного промысла. Данный вопрос имеет прямое отношение к воспитанию, потому что свобода — главное условие существования образования, которое способствует развитию в личности творца. Понимание свободы в заданном контексте сопряжено с провиденциалистским смыслом образования человека как обретения им Божьего образа, что в изначальном смысле так и есть. Иначе говоря, смысл образования раскрывается через жизненное предназначение человека. Небезынтересным является и тот факт, что этимологически исконный смысл понятия «свобода» восходит к провиденциалистскому значению, которое человек имеет о себе и о своем предназначении в мире.

Философ и богослов рассматриваемого периода В. И. Несмелов, показывая человека носителем разумных основ и выразителем целей божественного промысла, дает ему следующую характеристику: «Человек в своей внутренней природе действительно есть то самое, чем он сознает

себя...» [5. С. 213]. В отличие от него М. М. Тареев, рассуждая о христианском основании педагогики, пытается доказать, что только в христианстве возможна духовная жизнь и свобода человека. В работе «Основы христианства» он показывает, что свобода должна быть представлена двумя сторонами человека — божественной и человеческой: «Свобода духа имеет точку опоры только в свободе плоти» [7. С. 365].

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

На вопрос, какое из двух начал, свобода или промысел, имеет в воспитании решающее значение, в свое время ответ дал К. Д. Ушинский, кото-

рый отмечал, что истинная свободная воля стремится к установлению гармонии с высшими силами. В таком случае свобода понималась как имеющая гармонию, развитие которой ведет к возрастанию нравственной свободы и всеобъемлющему значению воли и чувств.

Действительно, гармония между свободой человека и божественным промыслом создает условия для свободного развития человека, и только через вольную деятельность у человека развивается стремление к свободе. В дальнейших рассуждениях, в частности, во втором томе «Педагогической антропологии» Ушинский показывает связь понятий «свобода» и «воля» и утверждает, что «воля всегда свободна, иначе она не будет волею» [8. С. 257].

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

и другим? Заметим, что тематически данные вопросы относятся к педагогике, потому что они соотносятся с воспитанием, выражаясь словами П. Ф. Каптерева, с будущностью человека и его судьбой.

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

В. В. Зеньковский не отрицал свободы в воспитании, более того, по мысли педагога, без нее воспитание превращается в дрессировку. Свобода для человека —

не цель, а условие, форма следования к бесконечному состоянию — внутреннему согласию с собой и Богом. Таким образом, свобода — одновременно и великий, и страшный дар промысла. Без нее не раскрывается личность. Но в свободе источник всех испытаний и трагедий человека. Она ставит человека перед дилеммой добра и зла, перед выбором, поэтому задача педагога состоит в воспитании в ребенке способности осуществить этот выбор. Само же воспитание, по мнению В. В. Зеньковского, всецело будет обращено к личности ребенка и направлено на развитие и раскрытие его своеобразия, сил и дарований промысла, если оно будет свободно в постановке задач, не стеснено требованиями общества и государства. Педагог понимает воспитание как «освобождение», как «восхождение» к свободе. С осознанием свободы начинается путь творчества, путь «освобождения» человека. Задача воспитания заключается в том, чтобы зажечь душу ребенка идеей свободы, взволновать и вдохновить, помочь ему обрести свободу, стать свободным [4. С. 115]. Однако, согласно христианскому мировоззрению, «устоять в свободе» человеку очень трудно. Дело в том, что, по выражению В. В. Зеньковского, свобода — это «дар промысла Божиего, не данный нам как готовый; чтобы познать путь свободы и овладеть ее тайной — человек должен воспитать свои силы, найти самого себя» [4. С. 120]. Зеньковский указывает, что человеческая воля слаба, нужна постоянная борьба со склонностью к греху, чтобы человек овладел своей свободой и смог бы противиться соблазнам.

В. В. Зеньковский делает вывод, что христианская педагогика указывает на свободу человека как на дар Божий, требуя от него для осознания пути к ней поиска самого себя. Поиск и осознание самого себя, а также овладение своими силами видится В. В. Зеньковскому как путь обретения человеком свободы и решения одной из основных задач образования: «воспитать к свободе можно только в свободе, ибо только в опыте свободы человек научается ей» [3. С. 37]. Педагог, развивающий «восхождение к свободе», по мысли ученого, опирается на духовные силы ребенка, на дар Божий и помогает ему обрести свободу, раскрыть свой творческий потенциал.

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

Как видим, проблема зла увязывается мыслителем с проблемой свободы, преломляемой к «своеволию» — к исканию путей, на которых человек свободен от всего и от всех. Рассматривая обозначенную проблему в провиденциалистском ключе, Зеньковский совместил оба эти учения, объединив их с христианским учением о человеке как образе Божием (добро) и о греховности человека (зло). Таким положением В. В. Зеньковский обозначил утверждение, что воспитание посредством божественного промысла может дать человеку самое главное — различение добра и зла, открытие духовной высоты.

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

В сердцевине воспитания и самозидания у Бердяева — личный опыт творчества, воссоздание творческих актов по образу и подобию сотворения мира Богом. Поэтому свобода человека у Бердяева означает творческую силу человека, через которую

он отвечает на Божий призыв. В книге «Смысл творчества» Бердяев показал связь творчества и свободы, отметив, что творческий акт есть та сила, которая ведет к преодолению, выходу личности из мира ею уже освоенного, из собственных границ, а также то, что лишь свободный человек может творить из себя, соединенного с бесконечным, божественным, — себя нового [1. С. 127].

Не менее интересным представляется взгляд на воспитание с позиций «божественного понимания жизни» у С. Н. Дурылина [2. С. 8]. Провиденциалистские смыслы воспитания наводили педагога-мыслителя на размышления о свободе человека, что обращало ученого на своеобразную интерпретацию свободного воспитания. Мысли С. Н. Дурылина о том, что принято называть свободным воспитанием со временем все чаще и настойчивее подводили ученого к «божественному пониманию жизни». Таким образом, С. Н. Дурылин воспринимал воспитание как провиденциальную задачу, не разрешаемую вне христианского мировоззрения. Поэтому аспекты свободного воспитания заставляли С. Н. Дурылина все больше углубляться в тонкости провиденциалистской обоснованности воспитания. В его статьях начинают доминировать духовно-нравственные аспекты педагогического процесса, вопросы воспитания личности, находящиеся на стыке педагогики и промысла. Так, С. Н. Дурылин указывает, что в основу любого воспитания и образования должно быть положено «божественное понимание жизни».

«Вопрос воспитания переносится, таким образом, всецело в ясную сферу религии, а область воспитания становится местом частных применений того непреложного знания о человеческой природе, о добре и зле в человеке и мире, о значении и назначении человека, о сущности мирового процесса и истории, которая дает и может дать одна религия. Для меня знание о ребенке все лежит, всецело, в знании о человеке, а это знание дано в величайшей и единственной полноте христианства» [2. С. 8–9].

В целом, можно заключить, что во второй половине XIX — первой половине XX вв. была общей провиденциалистская трактовка темы свободы, просматривающаяся в педагогических построениях В. В. Зеньковского, В. С. Соловьева, Н. А. Бердяева, С. Н. Дурылина и др. Понимание сущности свободы у них сводилось к тому, что Бог сотворил человека существом личным, т. е. свободным и ответственным, и свобода человека простирается так далеко, что он по своему выбору при содействии благодати может достигнуть слияния с Богом. В этом слиянии мыслители видели подлинно свободное развитие личности и рассматривали свободу личности, подчиненной божественному промыслу. «Совершенный [т. е. свободный] человек, — пишет В. С. Соловьев, — есть тот, который, обладая полною силою и энергией человеческого начала, сам добровольно и безусловно подчиняет все человеческое в себе высшему Божеству» [6. С. 85].

Развивая понятие свободы, отечественная педагогика второй полови-

ны XIX — первой половины XX вв. обсуждает право выбора, в том числе и возможность ухода в сторону зла. Божественное предопределение учит, что корень греха таится в самом человеке, в человеческом сердце и его желаниях. Рассуждения о человеческих грехах должны были привести к мысли о торжестве добрых дел над делами злыми. Необходимой предпосылкой выбора в пользу добра и устранения от зла является Богом данная свобода, используя которую, человек достигает высшей свободы — свободы от греха. В этом случае добро, приобретая еще одно, педагогическое, измерение, становится фундаментом нравственности, тем самым нравоучительная черта провидения вполне выражает воспитательный характер.

Таким образом, для отечественной педагогики второй половины XIX — первой половины XX вв. провиденциальный смысл свободы заключался главным образом в возможности нравственной ориентации человека как стрем-

лении к полноте самореализации. Иная ориентация рассматривалась как имеющая опасность обращения к застою и падению. Исходя из этого, свобода, являющая собой категорию нравственного порядка, совпадала с тем пониманием, которое человек имел о себе и о своем предназначении в мире. Поэтому задача воспитания под углом божественного провидения в этот период состояла в усвоении дара свободы, иными словами, в восхождении к свободе. При таком подходе зависимость человека от Бога не означала лишения нравственной свободы, а задача воспитателя означала помощь ребенку в обретении свободы. Кроме того, общим для взглядов русских педагогов и философов второй половины XIX — первой половины XX вв. явилось утверждение о невозможности существования человека без свободы, а также представление о человеке как свободном и детерминированном существе и понимании сущности свободы в слиянии человека с Богом.

Список литературы

1. Бердяев, Н. И. Философия свободного духа / Н. И. Бердяев. — М. : Республика, 1994. — 480 с.
2. Дурылин, С. Н. Свободное воспитание и свободная школа / С. Н. Дурылин. — М. : Свободное слово, 1918. — № 1—3. — С. 69—78.
3. Зеньковский, В. В. Педагогика / В. В. Зеньковский. — Париж—М. : Правосл. Свято-Тихон. Инст., 1996. — 156 с.
4. Зеньковский, В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. — Париж: YMCA-Press, 1934. — Ч. 1. — 269 с.
5. Несмелов, В. И. Наука о человеке / В. И. Несмелов. — Казань : Изд-во Казан. дух. академии 1898. — Т. 1. — 438 с.
6. Соловьев, В. С. Великий спор и христианская политика / В. С. Соловьев // Соч. — М. : Правда, 1989. — Т. 1. — 250 с.
7. Тареев, М. М. Основы христианства: Система религиоз. мысли / М. М. Тареев. — 2-е изд. — Сергиев Посад : Тип. Св.-Тр. Сергиевой лавры, 1908. — Т. 1. — 367 с.
8. Ушинский, К. Д. Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. — М. : Изд-во УРАО, 2002. — Ч. 2. — 259 с.

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Г. Б. Корнетов

ИСТОРИЯ ЗАПАДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В XX СТОЛЕТИИ (Часть 1. Первая половина XX века)



УДК 37.01
ББК 74.03(3)

В статье рассматривается генезис и основные тенденции развития педагогической мысли Западной Европы и США в конце XIX — первой половине XX в.

Ключевые слова: государственные системы образования; гуманистическая педагогика; педоцентрическая революция; новые школы; бихевиоризм; новый способ педагогического мышления; метод проектов; педагогическая антропология; демократизация; гуманизация.

G. B. Kornetov

A HISTORY OF WESTERN PEDAGOGY IN THE 20TH CENTURY (Part 1. First half of the 20th century)

The article describes the genesis and main tendencies of the development of pedagogical theory of Western Europe at the end of the XIX^h — first half of the XXth centuries.

Key words: state system of education, humanistic pedagogy; revolution in centrist pedagogy; new schools; new pedagogical thinking; project method; pedagogical anthropology; democratization; humanization.

К началу XX в. на Западе утвердилось индустриальное общество, в составе населения стали преобладать жители городов, а в экономике — промышленное производство. Процессы создания государственных систем образования, перехода к всеобщему обязательному начальному образованию, развития средней и высшей школы совпали с процессами интенсивного разрушения патриархально-крестьянского уклада (доминирование которого типично для обществ аграрно-традиционного типа), а также заметного снижения роли семьи в воспитании детей и упадка института ученичества как формы подготовки кадров ремесленного производства. Школе приходилось решать задачи не только подготовки кадров, все более необходимых для бурно развивающейся экономики, непрерывно увеличивающегося чиновничьего аппарата, разрастающейся и перевооружающейся армии, но и проблемы индоктринации детей и молодежи, формирования моделей поведения, ожидаемых государством и обществом.

К концу XIX столетия в развитых странах Запады сформировались школьные системы, базировавшиеся на классно-урочно-предметной организации обучения. Они воплощали сложившуюся в XVII и XVIII вв. идею образования как социального института, готовящего человека к взрослой, зрелой жизни. Согласно этой идее, образование стремилось ориентироваться на природу людей (быть «природосообразным»), учитывать особенности организма и психики растущего ребенка (главным образом

возрастные), хотя на деле втискивало его в жесткие рамки унифицированного учебного процесса, в своей основе не только чужого, но и противостоящего всякой индивидуальности. В последней трети XIX столетия, когда массовая школа на Западе начала работать в полную силу, оказалось, что отдельная личность безнадежно теряется в «государственном целом» индустриального общества, утрачивает вместе с ощущением индивидуального своеобразия и смысл собственного существования. Распространение получила педагогическая идеология, ориентирующаяся на изолированного индивидуума, обучаемого и воспитываемого с помощью стандартных, одинаковых для всех методов и средств, нивелирующих индивидуальность, включающая человека в безличный государственный порядок.

Образование решало задачи формирования знающего, рационального гражданина и исполнительного работника, готового к осуществлению различных социальных функций (среди них главными были роли подданного государства и члена профессиональной группы), а не развитие личности. Оно стремилось обеспечить усвоение учениками готовых, тщательно отобранных и последовательно выстроенных знаний, умений и навыков, составляющих специально сконструированное содержание образования, разделенного на учебные предметы, а также развитие памяти и мышления (последнее особенно в средней и высшей школе). Образование осуществлялось в рамках особым образом организованного пространства школы, жестко

регламентирующего поведение ребенка и приучающего его к безусловной внешней дисциплине. Оно предусматривало четкое разделение труда: учитель учит, а ученик учится. Учитель формировал ученика по заранее определенному образцу в соответствии с предварительно начерченным планом. Педагогическая работа с детьми базировалась на предъявлении им требований, подлежащих неукоснительному исполнению; обучение преимущественно строилось на вербальных методах, подкрепляемых упрощенной наглядностью. Школа, содержание образования, методы обучения были оторваны от реальной повседневной жизни детей, от их жизненных интересов, от тех потоков социализации, в которые они были вовлечены дома, на улице, в компаниях сверстников.

В XIX столетии завершилось формирование основ классической западной педагогики. Ее ядро составили идеи И. Г. Песталоцци (1746–1827). С одной стороны, в начале столетия их проинтерпретировал И. Герbart (1778–1841), первым в полном объеме поставивший вопрос о педагогике как самостоятельной науке и обосновавший модель классического гимназического образования. Он сформулировал концепцию воспитывающего обучения, основанного на ассоциативном восприятии учебного материала и формируемом учителем у ученика интересе. Эта концепция, хотя и в модифицированном виде, продолжала влиять на массовую традиционную школы большинства западных стран и в XX столетии. С другой стороны, в середине XIX в. на идеи И. Г. Песталоцци опирался

Г. Спенсер (1820–1903), яростно критиковавший классическое образование за отсутствие реального жизненного содержания, за схоластическое книжного обучения, сообщаемое школьникам готовые истины и требующее их механического заучивания. Он был сторонником реального образования, опирающегося на новейшие достижения науки и техники и полезного для индивидов, которые, в свою очередь, став взрослыми, должны приносить практическую пользу обществу.

Идеал обращенной к ребенку гуманистической педагогики XIX столетия сформулировал в 1820-е гг. Ф. Фребель (1782–1852), призывавший учителей и воспитателей «Жить для наших детей!». Спустя полвека английский педагог и психолог А. Бэн (1818–1903) связал понимание образования с пониманием индивидуальности учащегося, признанием присущего только и исключительно ему пути к счастью. Тем самым провозглашался и обосновывался плюрализм в определении объема и качества содержательного наполнения образования, ориентирующегося на конкретного ребенка, его индивидуальные потребности и возможности, мотивы и интересы.

Во второй половине XIX столетия в способах постановки и решения педагогических проблем наметился существенный сдвиг, вылившийся в так называемую *педоцентристскую революцию* конца XIX — начала XX вв. в теории и практике образования. Педоцентристская революция стала закономерным итогом развития:

— идеи Сократа (470–399 до н. э.) о необходимости отказа от сообщения

готовых знаний человеку и создания условий для самостоятельного постижения им истины;

— идеи Я. А. Коменского (1592—1670) о приоритетности задачи развития «природных дарований» детей;

— теории естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо (1712—1778), которая ориентировала на создание особой обучающей и воспитывающей среды развития ребенка, поддерживающую его природную активность и предоставляющую свободу самовыражения;

— теории природосообразного образования И. Г. Песталоцци, который стремился посредством гармоничного развития «ума, сердца и руки» подготовить детей к реальной жизни через их раннее включение в трудовые процессы.

Педагогический подход, преодолевающий авторитарную позицию учителя, который старался не столько формировать ребенка по заданному образцу, жестко воздействуя на него, сколько содействовать его развитию в соответствии с детской природой в процессе педагогического взаимодействия, только на рубеже XIX—XX вв. получил развернутое антропологическое обоснование. Это произошло благодаря, прежде всего, бурному развитию психологии, выявившей роль собственной активности человека в его развитии, раскрывшей механизмы формирования и функционирования психических процессов. В конце XIX столетия на Западе возникла педология, стремившаяся целостно осмыслить закономерности развития возрастного развития детей и видящая в комплексном изучении детства основу для реше-

ния множества теоретических и практических (прежде всего педагогических) проблем становления человека.

Менялся облик педагогического гуманизма. На место лозунга Ф. Фребеля «Жить ради детей» пришел лозунг «Дайте жить детям!». Его сформулировала шведская общественная деятельница, журналистка и педагог Э. Кей (1849—1926) в 1899 г. в книге «Век ребенка», которая была переведена в начале XX столетия на многие европейские языки. Связывая все изменения в обществе с изменением человеческой природы, она требовала поставить заботу о будущих поколениях, об их образовании в центр общественной жизни. По убеждению Э. Кей, воспитатель должен «спокойно предоставлять природе свободу помогать самой себе и не ускорять эту самопомощь, а только следить, чтобы окружающие обстоятельства и обстановка поддерживали работу природы» [7. С. 2].

Повышенное внимание к внутреннему миру ребенка, более бережному отношению к его духовному развитию в западной педагогике стимулировала теория психоанализа, созданная австрийским психиатром З. Фрейдом (1856—1939). Он был убежден, что базовые черты личности человека формируются в период раннего детства, во многом определяя его дальнейшую судьбу. Исследуя область бессознательного, З. Фрейд раскрыл связь неврозов с жестким моральным подавлением естественных желаний детей, чем на рубеже XIX—XX вв. стимулировал поиск путей, обеспечивающих возможности проявления спонтанных

импульсов ребенка, привлек внимание к созданию особого эмоционального, доброжелательного климата между воспитателями и воспитанниками.

Огромное влияние на развитие новых педагогических подходов оказал американский психолог Э. Торндайк (1874–1949). Опираясь на многочисленные эксперименты (проводимые преимущественно с животными), он разработал на рубеже XIX–XX вв. основы психологии научения, которая стала истоком бихевиоризма (от англ. *behavior* — поведение). Бихевиоризм рассматривал все феномены психической жизни человека и животных как совокупность актов поведения, являющихся реакциями организма на стимулы внешней среды. Э. Торндайк был одним из первых, кто систематически исследовал учение, как особый процесс, составляющий в единстве с преподаванием процесс обучения. Опираясь на механистический принцип проб и ошибок, он рассматривал обучение с биологических позиций как процесс приспособления индивида к среде. Согласно Э. Торндайку, удовлетворение усиливает связи между стимулом и реакцией, а неудовлетворение, наоборот, ослабляет. Таким образом, учение оказывалось автоматической, независимой от сознания выработкой и усилением специфических связей. При разработке модели обучения Э. Торндайк акцентировал внимание на организации собственной познавательной деятельности учащихся. Обучение должно было стимулировать самостоятельное выявление школьниками свойств действительности в процессе поисковой активности.

В 1899 г. французские психологи А. Бине (1857–1911) и Ф. Бюиссон (1841–1932) открыли лабораторию экспериментальной психологии. В 1905 г. в лаборатории был разработан способ измерения умственного развития детей, получивший название теста Бине-Симона и используемый в модифицированном виде до сегодняшнего дня. Поворот к ребенку стимулировали исследования, которые, по словам А. Бине, «сделали возможным выдвинуть на первый план психологию ребенка, чтобы из нее с математической точностью вывести воспитание, которое он должен получить» [1. С. 212]. Один из лидеров экспериментальной психологии и экспериментальной педагогики того времени швейцарец Э. Клапаред (1873–1940) писал: «Истинная педагогика должна упражнять ту или иную деятельность ребенка лишь постольку, поскольку он сам чувствует в этом естественную потребность. Таким образом, цель деятельности будет увлекать ребенка, возбуждать в нем желание достичь ее» [10. С. 77–78]. Автор концепции педагогики действия, немецкий исследователь В. Лай (1862–1926), опираясь на данные о природе ребенка, указывал, что «пассивно-воспринимающее обучение должно быть заменено наблюдательно-изобразительным, словесная школа — школой действия... Школа действия открывает в школу доступ жизни, и тем самым социальной жизни; она формирует школьный класс в общество, в коллектив игры и труда» [13. С. 62, 86].

Развертывание педоцентристской революции стимулировала та соци-

альная ситуация, которая к началу XX столетия сложилась на Западе. Индустриальная цивилизация, открывая невиданные дотоле материальные перспективы для развития человека и общества, прогресса науки и техники, развития образования и подъема культурного уровня всего населения, несла в себе опасность еще более резкого усиления отчуждения личности. Особо значимым становился идеал, устремленный к механической предначертанности, исчисляемости и надежности машины: общество представлялось в виде огромного сложного механизма, организуемого государством, люди превращались в определенный вид сырья, необходимого для решения множества экономических, социальных, политических проблем, становились винтиками производственного и социального механизма. Индустриальная цивилизация, усиливавшая отчуждение личности, одновременно обостряла проблемы человеческой индивидуальности, свободы и творческого развития, тем более, что утвердившийся буржуазный строй содержал явные интенции к гражданскому обществу, демократии, правовому государству, способствовал формированию экономических гарантий независимости человека в обществе. Запад в своих духовных исканиях все в большей степени обращался к образованию, как к механизму, способствующему преодолению негативных черт индустриальной цивилизации, помогающему человеку реализовать свою подлинную природу, обрести индивидуальность.

Педоцентрическая революция в образовании ознаменовалась движением

новых школ. Принято считать, что первой новой школой стало учебное заведение, открытое С. Редди (1858—1932) в Англии в 1889 г. в сельской местности Аббхотсхольм и получившее название Аббхотсхольмская школа. Это был интернат для мальчиков из привилегированных семей, в котором С. Редди стремился решить задачу воспитания общественных лидеров. Положив в основу организации образования принцип свободы и отказавшись от авторитаризма, он поставил в центр учебно-воспитательного процесса интересы ребенка и его потребность в деятельности, развивая индивидуальность воспитанников и их творческие способности.

Новые школы, будучи по своей сути инновационными образовательными учреждениями, противостоящими традиционной массовой школе, получили на Западе широкое распространение. Д. Бэдли в 1893 г. открыл в Англии Бидэльскую школу. В ней в 1898 г. впервые в Англии было введено совместное обучение мальчиков и девочек. В 1896 г. Д. Дьюи основал Лабораторную школу в Чикаго, стремясь приблизить образование к жизни и опыту детей. С 1898 г. Г. Литц открыл в сельской местности Германии ряд школ-интернатов — «сельских воспитательных домов». В 1899 г. во Франции (в Нормандии) Э. Демолен создал школу де Рош, которую после его смерти возглавил Ж. Бертье. В 1899 г. по инициативе швейцарского педагога А. Ферьера, посетившего школу де Рош, в Женеве было создано «Интернациональное бюро новых школ». В первой трети XX в. но-

вые школы открыли М. Монтессори в Италии, О. Декроли в Бельгии, Г. Шаррельман в Германии, К. Уошберн в США, С. Френе во Франции, А. Нилл в Англии и т. д.

Новые школы выражали общественную потребность в образовательных институтах, способных осуществлять подготовку разносторонне развитых, инициативных, самостоятельных людей, готовых к активной деятельности в экономической, социальной, политической, духовной сферах жизни. Теоретики и практики новой школы, представители так называемой реформаторской педагогики стремились радикально изменить организацию школьной жизни, индивидуализировать учебно-воспитательный процесс, найти новое содержание, формы и методы образования, создать особую педагогическую среду формирования учащихся, которая обеспечит их целостное умственное, нравственное и физическое развитие, подготовит к практической деятельности.

В эпоху педоцентристской революции возникло множество направлений в педагогике. К их числу относятся новые школы, новое воспитание, школа труда, свободное воспитание, реформаторская педагогика, педагогика личности, социальная педагогика, педагогика действия, экспериментальная педагогика и др. Пересекаясь и дополняя друг друга, эти течения, представленные множеством выдающихся имен, отражали различные ас-

пекты тех тенденций в развитии теории и практики образования, которые определили педагогическую историю XX столетия.

В XX веке возник новый способ педагогического мышления. По высказанному в 1988 г. мнению ЮНЕСКО, этот способ определили четыре педагога: Д. Дьюи, Г. Кершенштейнер, М. Монтессори и А. Макаренко¹.

Наиболее влиятельным деятелем образования XX столетия является американский философ, социолог, политолог, психолог и педагог Д. Дьюи (1859–1952). Именно он максимально четко определил суть педоцентристской революции: «В настоящее время начинающаяся перемена в деле нашего образования заключается в перемещении центра тяжести. Это — перемена, революция, подобная той, которую произвел Коперник, когда астрономический центр был перемещен с Земли на Солнце. В данном случае ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования; он — центр, вокруг которого организуются» [4. С. 38]. Выстраивая свою педагогическую концепцию, он подчеркивал, что «ребенок — это исходная точка, центр и конец всего. Надо всегда иметь в виду его развитие, его рост потому, что только они могут служить мерилom» [2. С. 8].

На рубеже XIX–XX вв. Д. Дьюи создал целостную концепцию демократической педагогики. Он утверждал, что «связь между школой и демокра-

¹ Педагогическое наследие А. С. Макаренко (1888–1939), развивавшего и реализовывавшего на практике идеи связи школы с жизнью, коллективного воспитания, интеграции образования с производительным трудом, не является предметом рассмотрения в данном тексте, посвященном истории образования и педагогики XX в. за рубежом..

тией, происхождение и распространение этой идеи является, пожалуй, самой интересной и замечательной фазой в развитии современных взглядов на воспитательно-учебное дело» [5. С. 33]. Школа была для Д. Дьюи главным инструментом социальной реконструкции. Основное значение демократии Д. Дьюи видел не столько в том, что она обеспечивает механизм равных возможностей для всех, сколько в том, что она создает такую форму организации жизни общества, охватывающую все сферы и образы жизни, в которой способности и возможности личности могут получить подпитку, поддержку и руководство.

Для Д. Дьюи было «очевидно, что связь демократии и образования является обоюдно, взаимообратной, просто-таки кровной связью». По его мнению, «демократия сама по себе есть принцип педагогики, ее критерий и политика». Подчеркивая, что в условиях демократии «ответственность за поведение общества и управление лежит на каждом члене общезития», Д. Дьюи указывал, что образование должно «подготовить каждого человека к этой ответственности, ознакомить с условиями жизни и нуждами народа, как целого, развивать свойства и способности, гарантирующие плодотворное участие в делах управления». Если дети, писал он, «приучаются только подчиняться приказаниям делать то или другое потому, что им это сказано, если в детях не развивают доверия к собственным силам и самостоятельного мышления, само собой нагромождаются препятствия на пути усовершенствования демократии

и распространения демократических идеалов» [6. С. 19]. Для него «первая задача народной школы — научить ребенка жить в общезитии, где он начинает осознавать самого себя, понимать свои обязательства по отношению к этому общезитию и приспосабливаться к общей жизни. Лишь когда он достигнет успеха в этом отношении, он сможет культивировать чисто интеллектуальные запросы своего «я» [4. С. 33].

Д. Дьюи предлагал превратить каждую из «школ в зародыш общественной жизни, создать в ней активную работу, которая бы отражала жизнь более широкого общества и была бы проникнута насквозь духом искусства, истории и науки. Когда школа воспитает и выработает из каждого ребенка нашего общества члена подобной маленькой общины, пропитает его духом служения обществу и снабдит его средствами для творческой самостоятельности, тогда мы будем иметь самую твердую и самую лучшую гарантию в том, что и широкое общество станет достойным, более приятным и более гармоничным» [4. С. 33]. Видя в школах эмбрионы общественной жизни, Д. Дьюи обращал особое внимание не только на необходимость общественной заботы об образовании, но и на необходимость органической связи школ с непрерывным потоком социальной жизни. Он обосновал роль школы как социального центра сообщества.

Для Д. Дьюи истинное образование «достигается путем возбуждения способности ребенка требованиями, предъявляемыми к нему теми соци-

альными условиями, в которых он находится. Эти требования побуждают его действовать в качестве члена коллективного целого, заставляют его выйти из первоначального узкого круга его поступков и чувств и судить о себе с точки зрения благополучия той социальной группы, к которой он принадлежит... Школа должна представлять в глазах ребенка такую же живую и реальную текущую жизнь, как та, которую он ведет дома, среди соседей и в играх с товарищами» [3. С. 3–5].

Образование, Д. Дьюи определял «как перестройку или реорганизацию опыта, которая расширяет его смысл и увеличивает способность человека выбирать направление для последующего опыта» [Там же. С. 75–76]. Непрерывное накопление ребенком опыта деятельности и общения, постоянная реконструкция этого опыта составляли стержень процесса образования и основу развития ребенка. Образование призвано давать ребенку не готовые знания, а знания деятельные, которые могли быть приобретены только и исключительно в ходе активного взаимодействия с окружающей средой и оказывались инструментами решения многообразных проблем — познавательных и нравственных, социальных и трудовых.

В основе организации образования у Д. Дьюи лежит принцип обучения деланием. Школа Д. Дьюи — трудовая школа, образующая детей через включение в продуктивную трудовую деятельность, которая стимулирует их ознакомление с достижениями науки и техники, освоение ими достижений человеческой культуры,

приучает к эффективному сотрудничеству, развивает самодисциплину, учит принимать самостоятельные ответственные решения, обеспечивает органичное единство школьного воспитания и обучения с самыми широкими социализирующими процессами, а образование с повседневной жизнью детей. Именно Д. Дьюи инициировал разработку и широкое внедрение в практику школьного образования метода проектов, как эффективного способа исследовательского, продуктивного, коллективного обучения и воспитания детей. Этот метод получил развитие в работах его последователей У. Килпатрика и Э. Коллинга.

Для Д. Дьюи целью образования в принципе не может быть усвоение ребенком учебной программы. Для него цель образования — самореализация и самовыражение ребенка, сам непрерывный процесс его образования, в ходе которого ребенок постоянно обогащает и реконструирует свой опыт. Ребенок естественным образом превращается в исходную точку обучения, постепенно переходя к логическому постижению предметов. Опираясь на имеющийся у детей опыт, на существующие у них интересы, педагог поддерживает и развивает их активность, их познавательную, творческую, созидательную деятельность, помогает овладеть умением ставить и решать проблемы, расширить кругозор, превратить во внутреннюю потребность систематизировать, классифицировать, объяснять различные явления и события. Постепенно из собственного знания ребенка начинает вырастать логически выстроенная система, поз-

воляющая направлять активность ребенка на будущее.

Образование должно базироваться на исследовательском методе, помогающем ребенку самостоятельно формулировать и решать проблемы, стимулирующем познавательную активность, связывающем освоение мира с личным опытом. Само социокультурное пространство цивилизации Д. Дьюи, по существу, представлял как поле проблемных ситуаций, постижение и разрешение которых составляет содержание жизни человека.

Педагогическая концепция Д. Дьюи, в которой он стремился обеспечить целостное развитие ребенка, единство процессов воспитания и обучения, выростала, во-первых, из понимания им разума как продукта социального опыта; во-вторых, из трактовки разума как инструмента, с помощью которого человек решает свои жизненные проблемы; в-третьих, из отождествления морали со способом поведения, зависящего от последствий действий человека в различных ситуациях реальной действительности. Д. Дьюи показал, как можно соединить естественное развитие ребенка с педагогическим руководством этим процессом; он разработал модель образования, в рамках которой индивидуальное развитие человека и становление как социального существа, как гражданина гармонизировались, органически дополняли друг друга.

В центре внимания немецкого педагога Г. Кершенштейнера (1852–1932) стояли проблемы профессионального обучения, воспитания гражданской ответственности, обеспечение связи

между образованием и жизнью. Он был признанным теоретиком и практиком трудовой школы. В отличие от Д. Дьюи в труде Г. Кершенштейнера видел не только эффективное средство организации школьного обучения и общего развития детей, но важнейший способ их подготовки к конкретным видам производственной деятельности. Развернутое изложение и обоснование своих представлений о том, какой должна быть школа, Г. Кершенштейнер дал в 1912 г. в книге «Концепция трудовой школы» [8]. Многие из своих идей он реализовал в школах Мюнхена.

Для Г. Кершенштейнера целью государственной народной школы и одновременно целью образования вообще является воспитание годных для государства граждан. Годным гражданином государства может быть только тот человек, который способен и желает исполнять какую-либо работу в государственном организме, прямо или опосредованно полезную государственной организации, наслаждается благами государственного порядка. Отсюда вытекает первая задача народной школы — помочь воспитаннику найти работу в коллективном организме, выполнять насколько возможно хорошо определенные профессиональные функции. Вторая задача школы — приучить отдельного человека рассматривать эту профессию как службу, которую надо нести не только ради поддержания собственного существования и нравственного самооправдания, но и в интересах упорядоченного государственного союза, который дает возможность отдельно-

му человеку, пользуясь благами правового порядка и культуры, исполнять свою работу и тем обеспечивать свое пропитание. Сформировать осознание воспитанниками значимости любой самой низкой работы для блага общества можно только через организацию школьного дела в форме трудового союза. Третья задача народной школы, являющаяся высшим актом гражданского воспитания, направлена на развитие в воспитанниках склонность и силу наряду с профессиональной работой и при ее посредстве содействовать тому, чтобы развитие государства шло в направлении к идеалу нравственного общежития. Школа должна научить воспитанников совместной работе по нравственному облагораживанию государства, при помощи коллективного труда заложить фундамент привычке служить какой-либо высокой нравственной общественно значимой цели.

Сущность подготовки к ручным профессиям Г. Кершенштейнер видел не в ознакомлении с трудовыми процессами, инструментами и материалами, как и подготовку к духовным профессиям он не связывал с сообщением сведений, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Сущность базовой профессиональной подготовки Г. Кершенштейнер видел в развитии органов, необходимых для будущего выполнения профессиональной деятельности, в формировании привычки к добросовестному и честному труду, к тщательному, основательному и осмотрительному отношению к выполняемому делу, к пробуждению радости от труда. Все это качества, требуемые для осуществления любой

трудовой деятельности. Он указывал на необходимость специального, систематического преподавания труда, что обуславливалось недостатком ранней выдающейся интеллектуальной одаренности у широких масс. Но и широкие массы обязательно должны овладеть такими орудиями культуры, как чтение, письмо, счет, рисование, они должны быть физически здоровы, понимать законы природы и собственного гигиенического образа жизни, что предполагает введение в народных школах таких предметов, как гимнастика и естествознание. Г. Кершенштейнер указывал, что, чем теснее может быть объединены в специальном обучении развитие духовных навыков с развитием ручных навыков, тем лучше развиваются и духовные навыки.

Итальянский врач, педагог и психолог М. Монтессори (1870—1952) разработала и реализовала на практике метод воспитания и обучения детей, выведенный из особенностей становления организма и психики ребенка. Понимание этих особенностей она изложила в начале XX в. в работах по педагогической антропологии. Первоначально работая с умственно отсталыми детьми, а затем с обычными детьми дошкольного и младшего школьного возраста она пришла к выводу, что воспитание возможно только тогда, когда ребенку предоставлена умело направляемая учителем свобода действий. М. Монтессори основывала свой метод на создании условий для самовыражения и свободного развития индивидуальности ребенка, сводя к минимуму явное педагогическое руководство этим процессом и исключая

какое-либо принуждение и насилие над детьми, что принесло ей известность как одного из лидеров движения свободного воспитания. Она была убеждена, что фундаментальное право человека — право на образование, свободное от препятствий, от рабства, свободное черпать из окружающей среды средства, необходимые для развития. Образование является основой для решения всех социальных проблем личности.

В 1907 г. М. Монтессори удалось создать в Италии сеть Домов ребенка — своеобразных дневных приютов, садов-школ для детей с 2—3 до 12 лет, в которых она опробовала и развивала свой метод. Педагогическая работа с детьми строилась на признании за каждым воспитанником права на значительную автономию и самостоятельность, на индивидуальный темп работы и специфические способы овладения знаниями, умениями и навыками. Девизом Домов ребенка был лозунг: «Помоги мне сделать это самому!». Учитель руководил образовательным процессом, но при этом старался не отвлекать на себя внимание ребенка, не искажать естественный ход его развития. Педагогические усилия были направлены не на то, чтобы заставить ребенка что-нибудь выучить, а на то, чтобы «поддерживать в нем свет, называемый разумом».

М. Монтессори систематически изложила свои педагогические идеи и методические рекомендации по их реализации в книгах «Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в домах ребенка» (1909) и «Самовоспитание и самообучение

в начальной школе» (1916) [14; 15]. Под воспитанием она понимала активное содействие нормальному проявлению жизни в ребенке, видя первейшие задачи воспитания в стимулировании жизни детей, создании условий для ее дальнейшего развития и раскрытия, приведение ребенка в прямое общение с внешним миром.

По мнению М. Монтессори, началом научной педагогики является *свобода ученика*, которая облегчает развитие спонтанных и индивидуальных проявлений природы ребенка. Новой научной педагогике суждено родиться из изучения личности. Это изучение должно заключаться в наблюдении над свободными детьми. Назначение учителя — наблюдать человека. Он от ребенка научится, как ему совершенствоваться, чтобы выработать в себе воспитателя. Метод наблюдения покоится на одном главном основании — на свободе учеников в их непосредственных самостоятельных проявлениях, а свобода есть деятельность. М. Монтессори называла целесообразным только такой воспитательный метод, который будет содействовать полному проявлению жизни. А для этого, подчеркивала она, необходимо стараться не задерживать спонтанных движений и не навязывать произвольных задач.

В центре метода М. Монтессори — проблема дисциплины. Она отрицала традиционное понимание дисциплины, связанное с ограничением свободы ребенка, его спонтанных проявлений, с превращением ребенка в неподвижное и безмолвное существо. М. Монтессори писала: «Мы

называем человека дисциплинированным, когда он владеет собою и умеет соотносить свое поведение с необходимостью следовать тому или иному житейскому правилу... Понятие *активной дисциплины*... заключает в себе великий воспитательный принцип... Дисциплина, к которой мы приучаем ребенка, не ограничивается школьной средой, но простирается на всю его социальную жизнь. Свобода ребенка имеет границы в коллективном интересе, а форма ее — в том, что мы называем воспитанностью... Первое, что должен усвоить ребенок для выработки активной дисциплины — это различие между *добром* и *злом*. Задача наставницы, — следить, чтобы ребенок не смешивал добра с *неподвижностью* и зла с активностью, чем нередко грешила старая дисциплина. Это потому, что наша цель — дисциплинированность для деятельности, для труда, для добра, а не для *неподвижности*, для пассивности, для *послушания*. Человек, дисциплинированный свободой, начинает жаждал истинной и единственной награды, никогда его ни унижающей и не приносящей разочарования, — расцвета его духовных сил и свободы его внутреннего «я», его души» [14. С. 78, 82, 87].

М. Монтессори указывала на то, что первые шаги педагогического вмешательства должны вести к развитию в ребенке самостоятельности. Человек не может быть свободен, если он несамостоятелен. Поэтому первые активные проявления индивидуальной свободы ребенка должны вырабатывать его самостоятельность. Необходимо развивать в детях умение достигать

своих индивидуальных целей и желаний. Все это — этапы воспитания в духе независимости. Долг воспитателя по отношению к ребенку заключается в том, чтобы помогать ему овладеть полезными действиями, каких от него требует природа.

Для того чтобы ребенок мог активно проявлять себя, осваивать окружающий его мир, необходима специальная педагогизированная среда, стимулирующая и поддерживающая его развитие. Частью такой среды становились специальные дидактические материалы, разработанные М. Монтессори. Они содействовали ребенку в осуществлении деятельности, наиболее желаемой им на определенных этапах физического и психического развития, обеспечивали эффективное становление различных функций тела и психики, в то же время выражая систему элементов человеческого бытия. Осваивая монтессори-материал, ребенок проникался системными взаимосвязями между ними, вступая в мир человеческой культуры, воспринимал опыт предшествующих поколений, овладевал способностью к творческому синтезу этих элементов. М. Монтессори обращала особое внимание на то, что уроки надо вести таким образом, чтобы личность учительницы при этом исчезала. На виду должен оставаться только объект, на который она хотела бы обратить внимание ребенка.

М. Монтессори писала: «Создайте для ребенка пропорциональную среду и позвольте ему там жить. Тогда в нем разовьется активность, к которой он и сам стремится. Поскольку это уже не

игра, а пробуждение души. В гармоничном окружении ребенок занят интеллектуальной работой, как росток, что укоренился в почве и может теперь расти и развиваться единственным способом — упорным повторением каждого упражнения... Чтобы развиваться в нужном направлении, ребенок, которому предоставлена свобода действий, должен найти в окружающей среде нечто, соответствующее его внутреннему порядку... Необходимо так подготовить среду, чтобы ребенок нашел в ней средства самообучения. Эти средства собираются не по воле случая. Их отбор — результат экспериментальных исследований, пока не осуществленных в полной мере... Нужна особая наука по разработке средств самообучения. Всякий, кто сегодня говорит о свободе ребенка в школе, обязан представлять механизм ее осуществления... Чтобы вещь привлекала внимание, нужно точно подобрать все параметры... Нужно, чтобы стимул не только провоцировал деятельность, но и направлял ее... Все свойства материалов определяются не только тем, насколько они привлекают внимание детей, но и тем, насколько позволяют контролировать ошибки, то есть требуют деятельности самого высокого уровня: сравнения и рассуждения... Если материалы сделаны очень точно, они провоцируют упорядоченный процесс самостоятельного тренинга, настолько соответствующий внутреннему состоянию ученика, что в какой-то момент возникает новое психологическое качество, некий высший уровень развития... Дать при помощи разнообразных предметов пищу

внутренним потребностям и научиться уважать свободу развития — вот постулаты, на которых логично было бы строить новую педагогику» [15. С. 26, 52—56, 99].

Педагогические идеи М. Монтессори оказали огромное влияние на развитие теории и практики образования на Западе и во всем мире. Движение Монтессори-педагогики, зародившиеся между двумя мировыми войнами, успешно развивалось на протяжении всего XX столетия. Сегодня оно включает международную и десятки национальных ассоциаций, институты и центры по разработке педагогических проблем, подготовке кадров, изданию печатной продукции, предприятия по изготовлению дидактических материалов, а также около 2500 школ.

На протяжении XX столетия в странах Запада развивались государственные системы образования, расширялась доступность общеобразовательных школ, увеличивался срок обязательного пребывания в них. Массовая школа, несмотря на все усилия педагогов-реформаторов, преимущественно оставалась традиционной. Исключением являлась школа США, оказавшаяся под сильным влиянием идей Д. Дьюи и его последователей.

Система государственного школьного образования в Великобритании начала складываться в 1870 г., когда законом Форстера было введено обязательное обучение детей в возрасте 5—12 лет. К этому времени школу посещало 42 % детей до 12 летнего возраста. В 1890 г. была отменена плата за обучение в начальной школе.

В 1918 г. законом Фишера было введено обязательное обучение до 14 лет. Дети от 5 до 7 лет обучались в школах для малышей, и начальная школа была разделена на две ступени: младшую — для детей 7—11 лет и старшую — для детей 11—14 лет. С 1926—1928 гг. 11-летние выпускники младшей начальной школы на основе интеллектуальных тестов переходили либо в старшую начальную школу, либо в грамматическую школу, куда могли поступить лучшие учащиеся. В 1933 г. в средних школах Великобритании обучалось 0,3 млн. учащихся. В конце 30-х гг. курс начальной школы считался достаточным для 84 % детей. Закон Батлера (1944 г.) продлил обязательное образование до 15 лет.

Во Франции в 1881 г. был принят закон, устанавливающий бесплатное обучение в начальной школе, а закон 1882 г. предусматривал обязательное обучение детей с 6 до 13 лет. В соответствии с законом Лейга (1902) вводилось 4-летнее обучение в начальной школе, затем 7-летнее обучение в средней школе, в которой учащиеся распределялись между классическим и реальным отделениями. В 1922 г. Высший совет по народному образованию Французской республики осудил механическое заучивание учебного материала. В 1928—1933 гг. последовательно вводится бесплатное обучение во всех классах государственных средних школах. В 1936 г. продлено обязательное обучение с 13 до 14 лет.

После объединения Германии в 1872 г. были изданы «Общие положения о народных школах и подготовке учителей». Создана сеть народных

8-летних школ (в Баварии — 7-летних). В 1911 г. было 62 тыс. народных школ, в которых обучалось 10,3 млн. чел. Работающие подростки, окончившие народные школы, должны были посещать дополнительные школы, осуществлявшие 2-годичное вечернее или воскресное обучение по общеобразовательным программам. В Германии 1911 г. насчитывалось более 900 реальных училищ, гимназий и прогимназий, а также 530 гимназий с 6-летним сроком обучения. Конституция Веймарской республики (1918—1933) провозгласила школу единой, светской, бесплатной, с обязательным обучением до 18 лет. Обязательными предметами были объявлены «государство и обществоведение», а также трудовое обучение. После 1919 г. народные школы преобразованы в общие школы, а дополнительные школы в профессиональные. Обучение в них с 8 до 18 лет стало бесплатным и обязательным. В 1920 г. общенациональная школьная конференция немецких учителей объявила принципы антитигербартанской реформатской педагогики основой образования подрастающих поколений. На второй день после прихода к власти нацисты издали указы «Об управлении школами и о педагогическом совете», «О подборе заведующего школой» и «О школьной дисциплине и телесных наказаниях». В 1934 г. издан указ «О мерах против перегрузки немецких школ и высших учебных заведений». Эти документы законодательно закрепили фашизацию школы, телесные наказания, удаление учителей и учеников неарийского происхождения. В 1938—40 гг. школа Третьего

рейха (1933–1945) была окончательно унифицирована.

В 1897/98 учебном году в США было более 15 млн. учащихся (около 20,7 % ко всему населению) начальных (элементарных) школ (обучались с 6 до 14 лет) и средних школ (15–18 лет). К 1918 г. во всех штатах действовали законы о всеобщем обязательном начальном образовании, первый из которых был принят в 1852 г. в Массачусетсе. К 1930 г. в 250 тыс. школ училось 31 млн. чел. (88 % всех детей в возрасте до 17 лет). В средней школе выделились потоки — академический (готовящий к поступлению в университет), естественно-научный (дающий специальное и профессиональное образование) и практический (ориентированный на начальную профессиональную подготовку). В средней школе обучалось в 1890 г. — 360 тыс. чел, в 1910 г. — более 1 млн, в 1920 — 2,5 млн, в 1925 — 3,8 млн чел. С 1900 по 1940 гг. число обучающихся в средних школах увеличилось с 699 тыс. до 7139 тыс. человек. В 1919 г. в США была создана Ассоциация прогрессивного образования. Ее усилия, прежде всего, были направлены на обеспечение самостоятельности учащихся в образовании и развитии их индивидуальности на основе подходов, разрабатываемых Д. Дьюи и его единомышленниками. С 1918 по 1935 г. в США «прогрессивное образование» получило широкое распространение. Функции школы расширились за счет внедрения общественных и рекреационных видов деятельности. Школа превращалась в зеркало жизни, ее влияние усиливалось. Одновременно с

этим школа повернулась от академического образования к различным социальным функциям, ослабло внимание к изучению дисциплин, в которых не были заинтересованы школьники. В середине 30-х гг. наметился упадок «прогрессивного образования», хотя в целом американская школа продолжала преимущественно развиваться в его логике до конца 50-х гг.

После Первой мировой войны 1914–1918 гг. противоречия, присущие индустриальному обществу, стимулировали поиск педагогических способов преодоления отчуждения личности, развития человеческой индивидуальности, гармонизации отношений человека и общества. В 20-е гг. XX столетия в условиях все более усиливающейся динамики индустриального общества американский педагог У. Килпатрик (1871–1965) указывал на объективные предпосылки необходимости преодоления традиционного консерватизма школы. «Материальные успехи цивилизации, — писал он, — грозят обогнать наше социальное и моральное умение охватить выдвигаемые ими проблемы... Мы должны... изобрести такую относительную систему образования, которая считалась бы с фактом непрерывного роста перемен. Иначе опасность угрожает самой цивилизации» [9. С. 38]. У. Килпатрик четко определил две основные задачи, стоящие перед образованием на протяжении всего XX в.: во-первых, помочь подрастающим поколениям усвоить системы моральных ценностей, общезначимых, социально позитивных и не мешающих их личностному самопре-

делению; во-вторых, подготовить их к жизни в постоянно изменяющемся обществе, оставаясь при этом целостной личностью с твердой нравственной позицией.

Оригинальную концепцию Вальдорфской педагогики разработал и начал реализовывать в 1919 г. немецкий мыслитель Р. Штайнер (1861–1925), создатель антропософии — науки о духе, неразрывно связанной с оккультной традицией. Ища пути обновления современного ему общества и культуры, стремясь найти выход их острейших социальных противоречий, Р. Штайнер еще в начале XX столетия обратился к проблеме образования. Школу он рассматривал как институт, который должен обеспечивать воспитание свободно развивающихся людей, способных привносить в общество конструктивные изменения.

В 1919 г. по инициативе рабочих фабрики «Вальдорф-Астория» в Штутгарте была создана школа, педагогическое руководство которой взял на себя Р. Штайнер. Содержание и методы образования в вальдорфской школе были направлены на целостное телесно-душевно-духовное развитие учеников, ориентируясь на внутренние потребности каждой возрастной ступени. Учитель для ребенка признавался важнее, чем предмет, и обладал широкой педагогической свободой, причем первые семь-восемь лет все предметы в классе вел один учитель. Огромную роль в обучении играло устное рассказывание, опирающееся на культурно-исторические предания человечества и дополняемое интегрированными в учебный процесс театральными пос-

тановками. Первостепенное значение в образовании придавалось художественно-эстетическому элементу и развитию волевой культуры школьников через включение их в различные виды практической деятельности (ремесло, рукоделие, садоводство и т. п.). Отменялась система отметок, отсутствовало второгодничество, не было селекции детей — каждый имел возможность развиваться в соответствии со своими индивидуальными устремлениями, потребностями и способностями. Учебный материал преподавался методом погружения — ежедневно в течение трех-четырёх недель по предметам на сдвоенных первых уроках. Ежедневно проводились советы, учителя активно сотрудничали с родителями, вырабатывая общее понимание образования. Вальдорфская школа была создана, как школа для всех. Она была общедоступной, в ней не было разделение детей по материально-социальному признаку, обучение было совместным для мальчиков и для девочек. С начала 1920-х гг. развитие вальдорфских школ обрело форму широкого международного движения. Они стали распространяться по всему миру. В начале XXI столетия в Германии их насчитывается более 170, а в мире — около 900.

Французский педагог и деятель образования Р. Кузине (1881–1973) был одним из признанных лидеров движения нового воспитания и реформаторской педагогики, которые пытались, преодолев сопротивление традиционной школы, провести в жизни идеалы педоцентрической революции в образовании. Он являлся

редактором журнала «Новое воспитание», активно участвовал в работе конгрессов Международной лиги нового воспитания и возглавил движение «Новое воспитание» во Франции. Будучи убежденным в том, что дети способны прилагать постоянные самостоятельные усилия в совместной деятельности, если эта деятельность для них привлекательна, он разрабатывал метод организации работы детей в школе, который основывается на их природной активности и способствует развитию взаимодействия.

Р. Кузине был убежден, что в традиционной школе педагогическая работа с детьми в основном сводится к борьбе с ребенком, постоянно желающим играть. Он предлагал исключить всякое принуждение из воспитания и обучения. Только через свободу осуществлять деятельность, причем именно ту игровую деятельность, к которой дети более всего предрасположены, они могут лучше узнать жизнь и жить полнее и полезнее. Р. Кузине предлагал не бороться с инстинктом к игре, а использовать его, превратить воспитание и обучение из борьбы против игры в саму игру, органично и естественно соединив с ней учебный труд, предоставить детям возможность свободно реализовывать присущую им природную активность в наиболее естественной для них игровой форме.

В разработанном Р. Кузине методе свободной работы группами дети свободны, во-первых, соединяться для работы, во-вторых, выбирать работу, в-третьих, прибегать к помощи учителя в том случае, когда они ощущают в этом потребность. С методом сво-

бодной работы группами вместо принуждения водворяется свобода, ничто не предписывается детям. Каждая группа свободна выбирать работу, выполнять ее в четверть часа, в час, в любой отрезок времени. Учителю не приходится оценивать работу, так как нет больше ни отметок, ни испытаний. Ему не надо следить за дисциплиной, так как навязанной дисциплины не существует там, где царит свобода. Ему не приходится намечать программы для работы, ни применять какой-либо программы прежде всего потому, что всякая мысль о программе противоречит свободе, и потому еще, что всякая программа, какова бы она ни была, стесняет свободу выбора и требует логического порядка, чуждого уму ребенка. Программа, основанная на отвлеченных принципах, создает детям абстрактные рамки, навязанные мыслью взрослых и лишь искусственно отвечающие их инстинктам. Наконец, программа лишает детей того, что является необходимым для умственного развития: восприятия сходств и различий и классификации вещей и явлений.

Метод свободной работы группами прошел проверку в 1920—1942 гг. в 40 различных классах городских и сельских государственных школ Франции, не имевших возможности нести дополнительные расходы. Опыт Р. Кузине широко применяется во Франции и в ряде других европейских стран и в начале XXI в.

Проблемам воспитания детей особое внимание уделил педагог, врач, писатель Я. Корчак (1878—1942), родившийся в царстве Польском,

входившем в состав Российской империи. В 1914–1918 гг. Я. Корчак, будучи младшим ординатором дивизионного госпиталя русской армии, написал свою самую известную книгу «Как любить ребенка». С 1919 г. Я. Корчак, продолжая работу в Доме сирот, руководит сиротским приютом Наш дом под Варшавой.

Я. Корчак был убежден в абсолютной ценности детства, которое определяет то, каким будет человек в дальнейшем. Я. Корчак провозгласил право ребенка на сегодняшний день, право ребенка быть тем, что он есть, право ребенка на уважение, право ребенка на участие в рассуждениях взрослых о нем и приговорах, право ребенка на серьезное отношение к его делам и на серьезное их рассмотрение. Я. Корчак требовал признания права детей на самостоятельную организацию своей жизни, на использование своих достоинств и сокрытие своих недостатков, на протест, на ошибку, на тайну, на движение, на собственность, на игру. Он подчеркивал необходимость принять и понять и каждого ребенка, и детское сообщество: «Воспитатель, работая над пониманием человека — ребенка и над пониманием общества — группы детей, дорастает до постижения важных и ценных истин... Ребенок и поучает, и воспитывает» [11. С. 271].

Я. Корчак сделал принципиальный шаг в развитии демократического понимания образования, акцентировав внимание не только на необходимости введения всеобщего обязательного доступного обучения, но и на необходимости *сделать само школьное*

образование приемлемым для ребенка, обеспечивающим развитие его личности не на основе принуждения и насилия, а на основе принятия учебной деятельности, созвучной актуальным проблемам детей. Я. Корчак писал: «Мы ввели всеобщее обучение, принудительную умственную работу; существует запись и школьная рекрутчина... Солдатская учеба тоже лишь подготовка ко дню, когда солдата призовут к подвигу» [12. С. 186]. Центральная проблема педагогики Я. Корчака — это проблема самочувствия ребенка, его физического, эмоционального, нравственного, интеллектуального состояния и самоощущения. Уважение прав ребенка для Я. Корчака — ведущий принцип воспитательного процесса. Разумное воспитание бескорыстно — *воспитывать ребенка следует ради самого ребенка*, ради его блага и счастья, а не по заказу церкви и государства, не для удобства и удовлетворения воспитателей. Я. Корчак стремился превратить Дом сирот в «дом труда и школу жизни». Основной идеей его воспитательной программы была «добрая воля и служба ребенку».

В 1940 г. Дом сирот стал приютом для еврейских детей в варшавском гетто. В 1942 г. детей из Дома сирот отправили в Трешлику. Всемирно известному писателю и педагогу Я. Корчаку фашисты предложили остаться в гетто. Однако он отказался оставить детей и, пытаясь облегчить их мучения, поддерживал их, пробуждал в них мужество. Я. Корчак оставался со своими питомцами до конца, шагнул вместе с ними в газовую камеру. Его имя стало

своеобразным символом педагогического гуманизма. 1978 г. ЮНЕСКО объявило годом Корчака.

После Второй мировой войны процессы демократизации и гуманизации образования были закреплены в ряде международных документов, поддержанных мировым сообществом. Право каждого человека на образование провозглашалось в ст. 26 Всеобщей декларации прав человека, принятой Генеральной Ассамблеей ООН 10 декабря 1948 г. При этом указывалось, что, по меньшей мере, начальное и среднее образование должно быть бесплатным, начальное образование должно быть обязательным, техническое и профессиональное образование должно быть общедоступным, а высшее образование должно быть одинаково доступным для всех на основе способностей каждого. Образование, провозглашала Декларация, должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и основным свободам; оно должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между народами и деятельности на поддержание мира.

В Декларации прав ребенка, принятой Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1959 г., подтверждалось право детей на получение образования, которое должно быть бесплатным и обязательным, по крайней мере, на начальных стадиях. Декларация провозгласила необходимость обеспечения становления ребенка как отдельной личности и члена сообщества. В 7 принципе Декларации, в частности,

говорилось: «Ему должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию и благодаря которому он мог бы, на основе равенства возможностей, развить свои способности и личное суждение, а также сознание моральной и социальной ответственности и стать полезным членом общества. Наилучшее обеспечение интересов ребенка должно быть руководящим принципом для тех, на ком лежит ответственность за его образование и обучение».

На Западе, как, впрочем, и во всем мире, после Второй мировой войны школьное образование продолжало интенсивно развиваться. В 1947 г. в Великобритании появились так называемые объединенные школы. В 1965 г. был издан циркуляр, предусматривающий постепенный переход к ним в общенациональном масштабе. Первые три года обучения в этих школах осуществлялось по единому учебному плану, а затем происходил переход учащихся на различные отделения. В 1973 г. срок обязательного обучения был продлен до 16 лет. В начале 70-х гг. почти повсеместно были отменены обязательные тестовые испытания, и выпускники начальных школ без экзаменов переводились в средние школы. В 1985 г. в средние школы поступило 85 % выпускников начальных школ. В 80-е гг. учащиеся в возрасте 11–18 лет получали образование главным образом в объединенных школах, типы которых варьировались в зависимости от местных условий. Закон 1988 г. закрепил право правительства в лице государственного секретаря по вопросам образования определять

государственные требования к содержанию образования и определил обязательные для всех английских школ учебные предметы: три предмета «ядра» — математику, английский язык и естествознание, а также религию, историю, географию, технологию, музыку, искусство, физкультуру и иностранный язык в средней школе. Национальная школьная программа была введена для школьников от 5 до 16 лет с проведением экзаменов в 7, 11, 14 и 16 лет. После принятия Закона Департаментом образования и науки были организованы предметные комиссии, которые за два года разработали «цели достижения» по каждому обязательному предмету, подготовив развернутые документы, которые, по сути, являлись программами обучения. С начала 90-х гг. их начали внедрять в школы. Первоначально на обязательные предметы планировалось выделить 85 % учебного времени, однако вследствие критики оно было сокращено до 70–75 %.

Во Франции в 1956 г. отменен обязательный вступительный экзамен, сдаваемый детьми, которые оканчивали 5-летнюю начальную школу. В 1959 г. был принят закон, провозглашавший все государственные школы бесплатными и светскими, а также устанавливавший обязательное 10-летнее обучение детей в возрасте от 6 до 16 лет. Окончательно 10 летнее обязательное образование было введено лишь законом 1976 г. С 1950 по 1990 г. количество обучающихся в школах увеличилось с 6,5 до 15 млн. чел. В 1970 г. стационарно обучалось 45 % молодежи в возрасте 17 лет, а в 1990 г. —

более 65 %. В результате реформы 1976 г. во Франции сложилась система школьного образования, включающая начальную школу (5 лет обучения), неполную среднюю школу — колледжи (4 года обучения), полную среднюю школы — лицеи (3 года обучения), делившиеся на профили. Был разрешен прием в начальную школу детей с 5 лет. В средней школе в 1949 г. обучалось 775 тыс. чел., в 1963 — 2,4 млн. чел., в 1985 — 4,2 млн. чел, в 1998 — 5,7 млн. чел. Во Франции получили распространение детские сады («материнские школы») для детей 2–5 лет с режимом работы, похожим на обучение в начальной школе. В начале 90-х гг. эти сады посещало более 83 % детей.

После образования в 1949 г. в ФРГ было установлено обязательное 8-летнее образование. Дети с 6 лет 4 года учились в начальных школах, а затем могли продолжить образование в основной школе и 4–5-летней неполной средней школе. Основную школу посещало от 2/3 до 3/4 выпускников начальных школ. Существовали реальные школы с 6-летним сроком обучения и гимназии, дававшие 9-летнее полное среднее образование академического профиля по трем направлениям: классическому, новым языкам, естественно-математическому. В 60-е гг. в ФРГ возникли и впоследствии получили широкое распространение кооперативные школьные центры и комплексные (общие) школы, объединяющие несколько типов школ и обеспечивающие возможность в зависимости от продолжительности обучения в ней получать свидетельство об

окончании основной школы, реальной школы или гимназии.

Резкое повышение внимания к проблемам образования в США было вызвано успехами СССР в освоении космоса. Президент Д. Эйзенхауэр в одной из своих речей даже назвал умершего в 1953 г. Д. Дьюи «врагом американской нации № 1», выражая широко распространенное в то время мнение, что влияние идей педагога-реформатора разрушило американскую школу. В США в 1958 г. был принят закон об образовании в целях национальной обороны, в 1962 г. — закон о развитии и подготовке рабочей силы, в 1963 г. — закон о профессиональном образовании, а также закон о высшем образовании, в 1965 г. — закон о начальном и среднем образовании. В 1965–1975 гг. государственные расходы на школу возросли в 5 раз. В 1950 г. среднюю школу посещало 50 % молодежи, а в 1970 г. — 90 %. В 1971 г. в государственных начальных и средних школах обучалось около 53 млн. чел., а в частных — более 7,3 млн. чел. В 1981 г. принят закон об объединении и улучшении программ образования.

В 1983 г. Национальная комиссия по проблемам качества образования опубликовала правительственный доклад «Нация в опасности: необходимость реформы образования». В докладе, в частности, говорилось, что в начале 80-х гг. 3 млн. детей не посещали школу, треть взрослого населения не окончила среднюю школу, 35 млн. чел. были функционально неграмотными. По мнению авторов доклада, школе необходимы единые цели обучения, она должна помогать

учащимся определять свое место в жизни, овладевать представлениями о современных и древних идеях, усвоить основы экономической и политической системы страны, вырабатывать понимание сущности свободного и несвободного общества. В докладе определялись важнейшие задачи школьного образования. Во-первых, образование должно развивать человека как личность; школа должна научить учиться человека не только в школе, но после нее. Во-вторых, она обязана готовить полноценных граждан, учить их исполнению своих гражданских обязанностей, приучать к гражданской ответственности. В-третьих, школа должна привить основные навыки, пригодные для любого вида деятельности в обществе, а не готовить учащихся к определенному виду работы. С 1983 по 1993 г. расходы на образование возросли с 100 до 200 млрд. долларов. В 1993 г. в начальных и средних школах обучалось более 47 млн. чел. Среднюю школу заканчивало 4 из 5 человек. Во второй половине 80-х гг. в США началось введение национальных образовательных стандартов. Если ранее обязательными учебными дисциплинами были английский язык, граждановедение, физкультура, то теперь их количество значительно увеличилось. Время на изучение предметов по выбору сокращено до 25–30 %.

В 1987 г. в США был принят «Акт образования в целях укрепления экономической безопасности». В 1991 г. была принята программа развития образования «Америка-2000». Ее стратегическими направлениями были

объявлены: 1) улучшение дошкольного образования в целях подготовки детей к школе; 2) охват не менее 90 % молодежи обучением в средней школе; 3) улучшение подготовки школьников к выполнению гражданских обязанностей и успешной трудовой деятельности; 4) повышение качества обучения по предметам естественно-математического цикла; 5) улучшение в каждой школе атмосферы дисциплины и порядка как основы нравственного воспитания учащихся; 6) модернизация образования взрослых в целях повышения их конкурентоспособности на мировом рынке труда. К концу XX столетия

в США 85 % населения в возрасте 25–29 лет имело полное среднее образование. В 1991 в США был создан Национальный совет по стандартам образования и тестирования. Специальные комиссии в первой половине 90-х гг. разработали стандарты по математике, английскому языку, естественным наукам, истории, географии, граждановедению. Федеральный орган управления — Департамент образования, — учитывая высокую степень автономии штатов и школьных округов в США, объявил стандарты необязательными, хотя и рекомендовал их использование.

(продолжение следует)

Список литературы

1. Бине, А. Современные идеи о детях / А. Бине ; пер. с фр. Г. Г. Шпетта. — М. : Космос, 1910. — 214 с.
2. Дьюи, Д. Школа и ребенок / Д. Дьюи ; пер. с англ. Л. Азаревич. — М. : Госиздат, 1923. — 60 с.
3. Дьюи, Д. Моя педагогическая вера / Д. Дьюи ; пер. с англ. // Свободное воспитание. — 1913/1914. — № 12. — С. 1–16.
4. Дьюи, Д. Школа и общество / Д. Дьюи ; пер. с англ. Г. А. Лучинского. — М. : Госиздат 1924. — 175 с.
5. Дьюи, Д. Школы будущего / Д. Дьюи, Э. Дьюи ; пер. с англ. // Свободное воспитание. — 1916/1917. — № 11–12. — С. 27–56.
6. Дьюи, Д. Школы будущего / Д. Дьюи, Э. Дьюи ; пер. с англ. // Свободное воспитание. — 1916/1917. — № 4–5. — С. 5–21.
7. Кей, Э. Век ребенка / Э. Кей. — М. : Саблин, 1910. — 313 с.
8. Кершенштейнер, Г. Трудовая школа / Г. Кершенштейнер ; пер. с нем. М. И. Дрей. — Пг. : Изд. газеты Школа и жизнь, 1917. — 72 с.
9. Килпатрик, В. Воспитание в условиях меняющейся цивилизации / В. Килпатрик ; пер. с англ. — М. : Работник про-
- свещения, 1930. — 88 с.
10. Клапаред, Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика: Проблемы и методы. Душевное развитие. Умственное утомление / Э. Клапаред; пер. с фр., под ред. Д. Ф. Кацарова. — СПб. : Изд. О. В. Богдановой, 1911. — 167 с.
11. Корчак, Я. Воспитание воспитателя ребенком / Я. Корчак // Как любить ребенка / пер. с польск. К. Э. Сенкевич. — М. : Политиздат, 1990. — 493 с.
12. Корчак, Я. Право ребенка на уважение / Я. Корчак // Педагогическое наследие / пер. с польск. К. Э. Сенкевич. — М. : Знание, 1991. — 232 с.
13. Лай, В. Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры / В. Лай ; пер. с нем. Е. Пашуканиса. — Пг. : Школа и жизнь, 1914. — 218 с.
14. Монтессори, М. Дом ребенка: метод научной педагогики / М. Монтессори ; пер. с итал. Займовского. — М. : ЮНИОН-паблик, Алта-принт, 2005. — 272 с.
15. Монтессори, М. Мой метод: начальное обучение / М. Монтессори ; пер. с фр. Л. Б. Печатникова. — М. : АСТ : Астрель, 2006. — 351 с.



М. В. Савин

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ ПОЛЯ МИШЕЛЯ ФУКО

УДК 37.01
ББК 74.03(3)

В статье рассматриваются историко-педагогические взгляды выдающегося французского философа, историка, педагога, Поля Мишеля Фуко на становление и развитие системы образования Западной цивилизации.

Ключевые слова: технико-политическая история школы; историко-педагогическая концепция; система тьюторства; эгалитария; западная система образования; пенитенциарный подход; четыре типа индивидуальности.

M. V. Savin

HISTORICO-PEDAGOGICAL IDEAS OF PAUL MICHEL FOUKAULT

The article analyses historico-pedagogical ideas of the outstanding French philosopher, historian and pedagogue Paul Michel Foukault and their influence on the evolvment and development of the education system in Western Europe.

Key words: technico-political history of school education; historico-pedagogical system; tutor system, equality; Western system of education; penitentiary approach; four types of individuality.

В настоящее время демократия провозглашается официальной идеологией развития как большинства стран мира, так и современной России. В связи с этим, ввиду очевидных трудностей построения демократических основ российского государства, замет-

ной тенденцией является активизация теоретических и прикладных разработок проблем демократизации в социо-гуманитарном знании.

Приоритетной задачей отечественной школы последнего времени становится воспитание человека как

свободной, толерантной, самостоятельной, критически мыслящей и духовно-нравственной личности, а также формирование богатого внутреннего мира ученика.

Сегодня в изменении интенций построения школьной политики в пользу развития творческого характера личности ребенка видится один из основных инструментов преодоления прежней унифицированной системы образования, ориентированной исключительно на подготовку кадров как механизма сложных социальных систем.

В то же время гуманистическая направленность — это наиболее яркая и доминирующая черта педагогического наследия выдающегося французского философа, историка, культуролога, мыслителя, педагога, политического и общественного деятеля, социально-го реформатора Поля Мишеля Фуко (Foucault, 1926—1984).

Исследование педагогических проблем в научном наследии Фуко находится в тесной взаимосвязи с анализом вопросов становления системы образования в Западной цивилизации. Свой историко-педагогический анализ П. М. Фуко основывает на значительном источниковом и библиографическом материале, а также четких историко-методологических принципах.

Французский мыслитель подверг конструктивному историко-педагогическому анализу различные исторически сложившиеся формы западно-европейского образования, на основе чего им была разработана оригинальная полнонаучная концепция эволю-

ция школы, которую автор именовал «технико-политическая история школы» (technico-political history of the school) [15. С. 31]. В этом плане можно с уверенностью отнести Фуко к крупнейшим западным историкам педагогики своего времени.

Научные взгляды Фуко формировались в просветительских традициях и идеях континентальной философии, структурализма, постструктурализма и, в целом, Франкфуртской школы постмодернизма. При этом значительное влияние на становление педагогических идей П. М. Фуко оказали такие философы, как Луи Альтюссер, Жорж Батай, Гастон Башляр, Морис Бланшо, Георг Гегель, Жорж Дюмезиль, Жан Ипполит, Жорж Кангилем, Иммануил Кант, Карл Маркс, Фердинанд де Соссюр, Фридрих Ницше, Мартин Хайдеггер (последние мыслители оказали наиболее значительное влияние на формирование его мировоззрения) [2. С. 6].

С позиций критического анализа всей Западной цивилизации, данная историко-педагогическая концепция представлена ученым на основе классических принципов подлинного исторического исследования и, в первую очередь, на основе научного определения периодизации.

П. М. Фуко выделил *шесть периодов* в истории западной системы образования, каждый из которых имеет свою собственную уникальную историю. Тем самым единой, непрерывной (линейной) истории не существует, что сам ученый называл «радикальной прерывностью». По его мнению, исторически обусловлен тот факт, что

институт образования является фундаментальной основой всей Западной цивилизации, как ни в одной другой [18. С.74].

Развитие западной системы образования прошло шесть самостоятельных периодов — «*Античность*» (сер. V в. до н. э. — сер. V в.), «*Средневековье*» (сер. V в. — нач. XVII в.), «*Новое время*» (нач. XVII в. — нач. XX в.), который делится на так называемую «*Эпоху Великого Заключения*» (1600—1750), отдельный «*Переходный период*» и, наконец, «*Современный период*» (с нач. XX в.). Каждому из данных периодов соответствовали специфические системы надзора над личностью учащихся. В первые три из вышеперечисленных этапов таковыми являлись «мера-измерение», «опрос-дознание» и «осмотр-наблюдение» [Ibid].

Период «Нового времени» в периодизации П. М. Фуко начинается с «*Эпохи Великого Заключения*» (Great Confinement; 1600—1750). Данная эпоха характеризуется постепенным переходом от «группо-центрированного» обучения к обучению «индивидуально-центрированному», а соответственно, и утверждением более гуманных методов воспитания [Ibid. С. 77]. В это время проблема индивидуализации обучения занимает одно из центральных мест в творчестве наиболее прогрессивных педагогов всего Нового времени (XVII, XVIII и XIX столетий), начиная с Я. А. Коменского до И. Ф. Герберта.

Производным роста численности населения, снижения детской смер-

ности, увеличения продолжительности жизни человека стал рост численности школ и самих учащихся, что само по себе требовало разработки и новых методов обучения. Традиционные схоластические методы обучения, использовавшиеся во всех средневековых европейских университетах, постепенно отходили на второй план: обучение становилось все более индивидуализированным, возникла система тьюторства, повысилось и качество самого педагогического образования [Ibid].

Начиная с XVIII в. и примерно, до сер. XIX в. — это «*Переходный период*» в терминологии Фуко. Если в XVI и в XVII столетиях система западноевропейского образования развивалась преимущественно на основе частных инициатив и поддержке местных органов власти, то в XVIII в. (в Эпоху Просвещения) государство начинает выступать главным побудителем всех преобразований и начинаний в школьной сфере.

Особое место в историко-педагогической ретроспективе П. М. Фуко занимают проблемы эволюции западной модели образования времен Французской революции и, в целом, всего XVIII века (четвертому из обозначенных периодов), так как, по мнению французского мыслителя, именно в это время зарождались все противоречия современного образования. Так, анализу системы западноевропейского образования XVIII века посвящен целиком второй раздел III главы монографии Фуко «Рождения клиники».

П. Фуко, полагал, что и новое прогрессивное образование, и современная научная педагогика есть продукт

именно Эпохи Просвещения XVIII в., которая, в свою очередь, породила и новое «дисциплинарное общество», и «дестабилизировала баланс между верой и знанием» [16. С. 9].

По Фуко, с начала XVIII в., в Западной цивилизации утверждается особый тип дисциплинарной власти, согласно которому в обществе устанавливаются свои принципы, законы и правила, главный из которых автор именует принципом «дисциплинарной монотонности» [4. С. 103]. В Западной цивилизации прочно утвердились эгалитарные юридические и политические структуры, реализовывающие концепцию «прав человека», выраженных, например, во Французской и Американской революциях.

Но, по Фуко, обратной стороной процесса реализации прав человека стало развитие и распространение дисциплинарного механизма, установление режима, подавляющего свободу: «Общую юридическую форму, которая гарантировала систему прав, установление эгалитарии в своих интересах и поддерживаемую крошечными, каждодневными механизмами, мы ныне называем дисциплиной... Просвещение, которое открыло права, также открыло и дисциплину» [Там же. С. 222]. Фуко считал, что такие высокие идеалы Эпохи Просвещения, как гуманизация и демократизация, есть не более чем исторический миф.

Сложившаяся и утвердившаяся в качестве государственной идеологии во многих странах Западной Европы в процессе революционных потрясений

протестантская этика рассматривала образование как средство обеспечения процветания всех общественных классов — от рабочего до аристократического.

Согласно этому, цель всякого образования в данную эпоху заключалась в усилении социально-экономической полезности и политической управляемости индивида. В силу данного обстоятельства, власть рассматривала институт образования как средство поддержания социального порядка, обеспечения стабильности и политической лояльности населения: «Средство предотвращения невежества, безделья и неповиновения» [Там же. 224]. С этой эпохи в западном обществе школа, наряду с тюрьмой, больницей, мануфактурой и казармой, становится важнейшим дисциплинирующим механизмом [Там же].

В это время в связи с демографическим ростом западноевропейского населения, увеличением продолжительности жизни, снижением детской смертности, расширением городов и все большим участием детей в общественно-экономической жизни отдельные личности и целые социальные группы были исключены из жизни всего общества. Во многом первопричинами этого факта, по Фуко, являлась малоэффективная экономика того времени, основанная на антигуманном и внеэкономическом принуждении человека [11. С. 54].

Это обозначило проблему вхождения ребенка во взрослую жизнь. Если ранее считалось, что это происходит произвольно, то в соответствии с возникшей новой концепцией детства в

обществе утвердилось осознание необходимости ограждения ребенка от различных опасностей — болезни, невежества и безнравственности.

Следствием этого стала реорганизация взросло-детских отношений и повышение значимости идей научной образованности. Образование стало средством поддержания дисциплины все увеличивающегося и в социально-классовом отношении все расслаивающегося европейского населения. Исходя из этого, система образования стала исполнять не интегрирующую функцию, а прямо противоположную — сегрегирующую [Ibid].

Школа стала рассматриваться как учреждение, ограждающее детей от негативного влияния взрослой жизни. Тем самым, семья была удалена от участия в школьном образовании детей. Хотя развитие школ на данном этапе определялось более последствиями предшествующих реформ, чем новыми преобразованиями, это была эпоха своеобразного «переосмысления детства». Происходила широкомасштабная реорганизация отношений между родителями, священниками, полициями, педагогами и врачами [Ibid. P. 57].

В области образования постепенно утверждается монастырская модель, и интернат рассматривается как наиболее совершенная форма образования и воспитания. По существу, школьная система этого времени есть тождество казармы, которые тоже появляются в XVIII в. Учащиеся отделялись от своего социального окружения и помещались в закрытые пространства школ (чаще всего таковыми являлись разнообраз-

ные интернаты, институты, пансионы, полупансионы, колледжи и лицеи).

Тем самым, согласно Фуко, учеников лишали территориальности и исключали из жизни общества. Школа, по существу, решала задачи не социализации человека, а его своеобразной «ресоциализации». В связи с этим, данная изоляция в учебных заведениях интернатного типа являлась своеобразным промежуточным периодом неупорядоченной жизни в обществе и «восстановлением» человека к новой социальной роли [13. P. 81]. Целью подобной изоляции выступало не исключение, а, напротив, включение и интеграция учащегося в социум.

В развитии педагогической действительности этого времени доминантными тенденциями являлись: установление полномасштабной классно-урочной системы, количественный рост учебных заведений, развитие новых методов обучения, пропорциональное распределение учебного времени, поддержание гендерных различий в образовании, создание системы специализированного обучения, распространение опосредованных средств управления личностью учащегося, модернизация учебных планов и программ.

Однако в этой системе различные воспитательные меры, молитвы и принудительный труд служили основным инструментарием формирования нового человека.

Весь XVIII век служил образцом «дидактической тотальности идеального опыта» [8. С. 100]. Профессора студентам приносили догмы «вне самих слов», что значит, что истина, рав-

но как и сама система знаний, преподаваемая учащимся, являлась закрытой для самих учеников: «...знание спонтанно передается словом, и последнее чувствует того, кто внес в него новую истину» [Там же]. При этом знание оставалось «...буквально... слепым, так как оно лишено взгляда... это знание, которое не всегда видит, и есть источник всех иллюзий» [7. С. 95].

В данное время, по мнению П. М. Фуко, количество учебных заведений росло высокими темпами, и они обеспечивали достаточно высокий уровень профессиональных знаний, но «в них царило взяточничество (кафедры добывались как посты; профессора давали платные курсы; студенты покупали экзамены и заказывали свои диссертации неимущим), что делало обучение крайне дорогим» [4. С. 81].

В педагогической теории данного периода (равно как и в других отраслях социогуманитарного знания) однозначно утверждается сенсуалистический подход о превосходстве чувственного восприятия и открытого представления над интеллектуальным. В наибольшей степени сенсуалистические доктрины о первостепенном значении метода наблюдения утвердились в медицинской науке того времени — все клиническое медицинское знание Эпохи Просвещения формировалось на основе метода непосредственного наблюдения за болезнью. При этом сама педагогическая наука, так или иначе, развивалась под сильным влиянием достижений медицины того времени [Там же. С. 83–84].

Таковыми, главным образом, являлись идеи Кондильяка и Кабаниса.

Таковыми являлись и дидактические концепции Я. А. Коменского и И. Г. Песталоцци. В плане передачи знаний и опыта от учителя, отмечает Фуко, в XVIII веке не существовало иной клиники, кроме как педагогической: «В конце XVIII века педагогика в качестве системы норм образования прямо артикулируется как теория представления и последовательности идей. Детство и юность вещей и людей обличены двусмысленной властью: объявить рождение истины, но также подвергнуть испытанию отсталую человеческую истину, очистить ее, приблизиться к ее обнаженности. Ребенок становится непосредственным учителем взрослого в той мере, в какой истинное образование идентифицируется с самим рождением истины. В каждом ребенке мир бесконечно повторяется, снова возвращаясь к своим исходным формам: он никогда не взрослеет для того, кто смотрит на него впервые. То, что позволяет человеку возобновлять отношения с детством и следовать за постоянным рождением истины, — это ясная, отчетливая, открытая наивность взгляда. Рассуждение о мире идет с открытыми глазами, открытыми в каждый момент как в первый раз» [Там же].

Одновременно, увеличение численности школ и преподавателей, с точки зрения Фуко, сделали возможным в обществе крупномасштабную «моральную ортопедию» (*moral orthopedics*). По сути, государственная машина переориентировалась от внешнего воздействия на личность и ее публичное наказание за проступки к внутренней коррекции ее духовного мира [9. С. 240].

Центральное место стали занимать суровый дисциплинарный режим и экзаменационная система, которые вкупе с наблюдением ставили задачу «нормализации и стандартизации суждений». Анализ документов показывает, что в данное время стала стандартной практика психиатрической диагностики при приеме на работу. Все это сделало возможным считать саму педагогическую науку как самостоятельную отрасль знания, которая помещала школьников в централизованное «поле наблюдения» и «ангажировала их в целой массе» [10. Р. 189].

Всякий индивидуум должен был быть «трансформирован, перевоспитан, описан, оценен, измерен, по сравнению с другими..., обучен, исправлен, классифицирован, нормализован и т. д.» [Ibid. Р. 191].

П. М. Фуко утверждает, что все эти дисциплинарные методы создавали нечто новое в человеческой истории — повседневная индивидуальность каждого становится ниже границ предписаний. Теперь эта граница предписаний была понижена, а само предписание становится «средством контроля, управления и доминирования... Власть использует образование для роста производительных сил общества, для развития экономики» [Ibid. Р. 191–192].

Некоторые критики обозначенных выше форм образования, такие, как Г. Фребель, Х. Манн и др., в качестве альтернатив обратились к иезуитским и пиетистским педагогическим моделям. Однако и последние в свою очередь отличались значительно более

строгой системой надзора над учащимися, чем традиционная католическая школа.

В то же время отдельные преследуемые религиозные общины (подобно иезуитам во Франции, пиетистам в Австрии, квакерам, методистам и католикам в Новой Англии) создавали собственные школьные модели как оружие социальной самозащиты, тогда как другие деноминации опирались на государственную модель образования.

Данные механизмы поддержания дисциплины более широко представлены в современном западном образовании. По сути, западное общество целиком проникнуто дисциплинарными методами.

С сер. XIX в. активизировался рост частных школ, академий, колледжей и университетов. Государство являлось носителем определенного типа морали, которой придерживалась часть западного общества, и через систему образования утверждало данные моральные принципы непосредственно на остальную часть общества.

Это был период значительного роста начального образования, целью которого было развитие умственных способностей, усовершенствование нравственных принципов и норм поведения детей. Меняется и система государственного контроля над школой. В массовой образовательной практике впервые стало уделяться особое внимание вопросам природных способностей учащихся, в особенной степени — проблемам индивидуализации обучения и воспитания. Если раньше некоторые индивидуумы или социальные группы исключались из образования, то в

новых условиях им даровалось право на обучение, но с условием отказа от прежних принципов. Данный процесс Фуко называет «включение через исключение» (an inclusion through exclusion) [17. Р. 47].

Одной из примечательных особенностей нового времени стало следующее обстоятельство. Если ранее тело учащегося рассматривалось как объект для физического наказания, то в новых условиях все большее внимание уделялось вопросам гигиены и физического здоровья в целом. Стало считаться, что обучение должно быть основано не только на наказаниях, но и на системе поощрений. Во многих школах система физических наказаний упрощалась или отменялась вообще, но при этом вводилась гимнастика. Новая школьная мораль была ориентирована на то, что лучше «исправлять будущее, чем наказывать прошлое» [Ibid. Р. 49].

Интерпретируя образовательные реформы данного столетия, в работе «Надзирать и наказывать» Фуко доказывает, что запрет на пытки и общественные работы в этот период времени являлся не интенцией к либерализации и эволюции Западной цивилизации к более гуманным принципам, а стремлением в большей мере подчинить не столько тело человека, сколько его душу. Наказание теперь действовало «в глубине сердца, мысли, желаний и наклонностей» [Цит. по: 12. Р. 16].

Это «... было предназначено не к искоренению и наказанию нарушений, но к контролю индивидуума, нейтрализации его опасных настроений...»

[Цит. по: Ibid. Р.18]. Наказание теперь имело форму «оценки нормальности и технического предписания для возможной нормализации» [Цит. по: Ibid. Р. 21]. Уголовные процедуры стали совмещенными с новым корпусом знаний и с новыми формами просвещения, в то время как педагогическая наука сводилась к «управлению глубинами человеческой души» посредством разработки новых теоретических выкладок: «Работные дома, школы и армия были объединены в единое целое, а именно микропенициарную систему своего времени, где наказывали за опоздание, отсутствие, невыполнение задач, невнимание, небрежность, недостаток рвения, непристойность поведения, неповиновение, праздные речи, дерзость, непристойные жесты, нечистоплотность» [10. Р. 178].

Кроме того, влияние научной революции и потребностей интенсивно развивающейся капиталистической экономики обусловило утверждение в обществе осознания необходимости в техническом и более материальном образовании. В течение сравнительно короткого периода времени образование в западном обществе по существу стало общедоступным.

Сами школы все менее стали походить на монастыри. Развивалась школьная архитектура и школьная эстетика. Возникли воскресные школы. Но при этом главная социальная функция школы осталась неизменной — поддержание полномасштабного контроля над населением. Каждый член общества должен был существовать в предписанном свыше специфическом формате социально-политичес-

ких, общественно-экономических и нравственно-этических отношений.

Одновременно возникает и жесткая экзаменационная система (или практика «экзаменаций», «скрутиумов», «экзекуций» и т. д.), а также система отчетов о проделанной работе и строгого следования временному регламенту.

В целом, если обратиться к истории, система образования в западно-христианской традиции невозможно без насилия. Последнее, в свою очередь, есть воля к изменению внешнего мира, однако насилие, как социальная реальность, не признает того, что внешний мир имеет свои законы развития. Постулируя данные выводы, Фуко выступает с позиции критики всей Западной цивилизации — пятого (последнего) современного периода в развитии системы образования.

Исходя из результатов представленного выше исторического анализа развития западной модели образования, Поль Мишель Фуко актуализирует проблемы современной школы. По Фуко, с начала XX в. начинается «Современный период» в истории западно-европейской педагогики, существенные характеристики которого органически проистекают из всех предшествующих периодов. На данной историко-педагогической концепции «Технико-политическая история школы» Фуко основывает конструктивную критику существующей западной системы образования.

Согласно политико-философской доктрине французского ученого, власть вмешивается в жизнь человека в западном обществе постоянно,

незримо, различными способами на каждом этапе его существования. Власть в обществе является анонимной, а в процессе своего саморазвития все более и более функциональной.

Существующая в XXI в. Западная цивилизация — это «дисциплинарное общество». В этом обществе всех диагностируют и над всеми надзирают [10. Р. 304]. Действие власти является невидимым, но при этом невероятно эффективным. Принуждение и наказание — это основные методы действия вышеназванной «дисциплинарной системы». Современная школа при этом выступает основным инструментом поддержания существующих общественно-политических и социально-экономических отношений и, в целом, является одним из основных инструментов государственной власти.

Тематика надзора над человеком со стороны государственной власти в границах института образования рассматривалась Фуко в работе «Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы» [3]. Дисциплина, по мнению французского ученого, является продуктом западного рационалистического типа мышления. При этом государственная власть, по Фуко, — это особая материя, совпадающая с областью человеческих отношений. Управление над личностью в современном мире осуществляется с помощью производства вещей, с помощью средств коммуникации (например, знаков), а также с помощью подчинения. Именно подчинение и принуждение выступают основой современной системы образования. Отмечая надзор как основной

инструмент контроля в школе, Фуко указывает на повсеместную рационализацию пространства, во имя эффективности превращающую недоступное взгляду в принципиально обозримое [3. С. 248].

Система образования на Западе, основанная на принципах научной психологии и педагогики, по-прежнему, под влиянием идеалов Эпохи Просвещения, более ориентирована на подчинение человека, чем на его развитие и просвещение. Рост школ, различных типов учебных заведений и количества самих учащихся в современную эпоху также обусловлены потребностями усиления надзора над обществом.

Таким образом, согласно Фуко, «новое прогрессивное образование XX века», основанное на достижениях научной педагогики, по-прежнему представляет средство доминирования над личностью и одной из форм ее подчинения государственным интересам [Там же].

Рост численности учебных заведений, константно, находится в интересах буржуазии и, в первую очередь, буржуазии крупной. Школа в современном мире — это главный институт социализации между семьей и «миром труда». Однако на протяжении длительного периода времени школа являлась и во многом является «инструментом ученичества», реализующим цели и задачи текущей эпохи — решение насущных социальных проблем, как-то: экономика, война и нравственные стандарты.

В современном западном капиталистическом обществе происходит

повсеместная «рационализация пространства», во имя эффективности превращающая недоступное взгляду в принципиально обозримое. В капиталистическом обществе школа дифференцирует учащихся на категории, подготавливая их к будущей профессии. Например, расписание в школах подготавливает учащихся — будущих рабочих к исполнению своего производственного расписания — 8-часовой день при 5-дневной рабочей неделе. Учащихся приучают, как работать вместе, исполнять команды «менеджера» или «наблюдателя», знать, как вознаграждается дисциплина и ответственность, что есть стандарты и нормы, что такое качество или уровень их деятельности (фактически — производства). По сути, все приобретаемые ими в школе знания в чтении, письме и арифметике ориентированы на эффективное исполнение ими в будущем производственных функций [13. Р. 4].

Власть, подчинение и образование есть неотделимые друг от друга феномены в современном западном обществе. Это Фуко называет «паноптикарный подход» в образовании или «паноптической моделью» (Panopticon) и пишет об импорте паноптикарной техники в систему образования [17. Р. 230].

Современная педагогика, несмотря на провозглашаемый тезис о необходимости гуманизации традиционной школы, в реальности подобную функцию не исполняет: «Мы не должны быть введены в заблуждение... новые методы обучения и воспитания просто перемещают личность учащегося

от одной дисциплинарной системы к другой» [Ibid. P. 226—227].

Школа в современном мире представляет собой дисциплинарное учреждение. Без принуждения в современном западном мире учебные заведения не существуют. Некоторым учащимся вверяются определенные официальные права и соответствующие обязанности сообщать преподавателям и администрации учебных заведений относительно поведения других учащихся или обязанности оказывать им некоторую материальную помощь.

Подобные наблюдатели из числа самих учащихся существуют в каждом учебном заведении на официальном и неофициальном уровнях. Например, большинство британских школ имеют должности «официальных префектов». В школах США существует множество так называемых «безымянных осведомителей» (innocent sounding students).

Первое, чему учат ребенка в школе, — это правила поведения (как сидеть, стоять, какое место занять в классе, как и когда говорить и т. д.). Предписанное поведение учащихся достигается через постоянную практику и повторение. Тем самым, система образования регулирует свободу как индивидуума, так и целых социальных групп. Подобным образом в классах устанавливаются определенные различия в поведении учащихся по гендерному, социальному, религиозному или национальному признакам.

В нынешних западных школах, как в дисциплинарных заведениях, осуществляется контроль не только над разумом, но и над телом учащихся.

Это, как отмечает Фуко, проявляется, например, в выработке, по сути, средствами казарменной тренировки специфического почерка учащихся. Точное расположение пальцев, правильное давление, предписанная манипуляция запястьями и руки, координация всех движений — все это должно быть изучено и ежедневно применяемо учениками в соответствии с предписанными государственными стандартами.

Так, учащийся с первых минут своего пребывания в школе привыкает к подчинению и послушанию, прежде чем приобретает навыки самостоятельного критического анализа и самоанализа. Ученикам, в первую очередь, следует осознать свое состояние как глубоко патологическое. Педагогический процесс является символом власти и, по сути, совмещен с болью — нравственной, духовной, а иногда и физической.

Подчинение посредством страха является основой обучения в современном образовании: «...мало слов, никаких объяснений, полная тишина, прерываемая лишь сигналами — звонком колокола, хлопаньем в ладоши, жестами, просто взглядом учителя» [З. С. 243]. Ученик обязан был заучить специфический «код сигналов» и автоматически реагировать на них.

Согласно философии Фуко, создаваемая государственной властью дисциплина в обществе создает из контролируемых индивидов четыре типа индивидуальности — *клеточную* (в игре пространственного распределения), *органическую* (кодирование деятельности), *генетическую* (суммирование времени) и *комбинирован-*

ную (сложение сил). Соответственно, в современном обществе существует четыре основных метода обеспечения дисциплины — *построение таблиц, предписывание движений, принуждение к упражнениям и навязывание «тактик»* (система специфических определенных телодвижений) [Ibid].

Учебное время дробится на четко установленные интервалы, в течение которых учащимся предписано выполнить определенную работу. При этом классная комната представляет собой основную единицу любой школы, в которой учащиеся инкорпорируются в четко установленные структуры. В классе происходит соединение практики обучения и воспитания с дисциплинарной работой над учащимися. Взаимозаменяемость (что Фуко именует «*клеточной договоренностью*») классов есть важнейший принцип функционирования всех учебных заведений — любая группа учеников может перемещаться между классными комнатами, но учебный процесс при этом будет достаточно эффективным, равно как и система надзора.

Констатируя существующую в системе образования современного западного общества систему насилия, надзора и подавления личности учащегося, П. М. Фуко отмечает, что при этом абсолютный контроль установить над личностью невозможно. В природе человека всегда присутствует сопротивление подавлению его свободы. Власть изобретает все более и более изощренные способы наблюде-

ния и контроля, что, в свою очередь, порождает и все более и более утонченные методы сопротивления [11. Р. 460].

С позиций критического анализа всей Западной цивилизации Фуко декларирует, что необходимо спасти Западную цивилизацию от самой себя. Он призывает ограничить влияние взрослой жизни на детство, так как современный взрослый человек часто является безумным.

Античные идеалы свободной и самодостаточной личности-гражданина (что древние греки называли «автаркией») есть идеальный образ всякого педагогического воздействия. Идеал человеческой личности для Фуко — это свободный интеллект, осознающий свою ответственность за все происходящее в мире (древние греки называли это «пониманием общего дела»). При этом философ считал, что драматическое противостояние «свободных интеллектуалов» и «государственной власти», начавшееся с эпохи Средневековья, не окончено и в современном западном обществе. Осознание собственной личностной автономии, «умение мыслить иначе», «быть самим собой», «быть всегда в оппозиции» и, в первую очередь, быть в оппозиции к самому себе для Фуко есть главные жизненные принципы всякой свободной личности.

Достижение подобной цели возможно только посредством всесторонних качественных преобразований школы.

Список литературы

1. Бейсенова, Г. А. *Философия образования* / Г. А. Бейсенова // М. Фуко как проекция концепции власти-образования: сб. статей / под ред. К. С. Пигрова. — СПб. : Изд-во СПбГУ, 2004. — 318 с.
2. Михель, Д. Мишель Фуко в стратегиях субъективации: от «Истории безумия» до «Заботы о себе» / Д. Михель. — Саратов : АСОУ, 1999. — 122 с.
3. Фуко, П. М. Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы / П. М. Фуко. — М. : Правда, 1999. — 317 с.
4. Фуко, П. М. Рождение клиники / П. М. Фуко. — М. : Логос, 1998. — 422 с.
5. Фуко, П. М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / П. М. Фуко. — М. : Книга, 1996. — 531 с.
6. Фуко, П. М. История безумия в классическую эпоху / П. М. Фуко. — СПб. : А-сад, 1997. — 576 с.
7. Фуко, П. М. История сексуальности III: Забота о себе / П. М. Фуко. — Киев—М. : Интрада, 1998. — 297 с.
8. Фуко, П. М. Рождение клиники / П. М. Фуко. — М. : Книга, 1998. — 422 с.
9. Foucault, P. M. Chapter 11: 17 March, 1976 — Lecture / P. M. Foucault // Society must be defended: Lectures at the College de France, 1975—1976 / D. Macey, Trans. — New York : Picador, 2003. — 315 p.
10. Foucault, P. M. Discipline and punish: The birth of the prison / P. M. Foucault // A. Sheridan, Trans. — New York : Vintage, 1979. — 433 p.
11. Foucault, P. M. Maurice Florence / P. M. Foucault // Michel Foucault, 1998. Foucault James D. Faubion, ed., Michel Foucault: Aesthetics, Method and Epistemology. Essential Works of Foucault: 1954—1984. — New York : The New Press, 1998. — Vol. 2. — 714 p.
12. Foucault P. M. A Conversation with Michel Foucault / P. M. Foucault, J. K. Simon // Partisan Review. — 2001. — № 38. — 224 p.
13. McHoul A., Grace W. A Foucault primer: Discourse, power and the subject / A. McHoul, W. Grace. — New York : State University of New York Press, 1993. — 299 p.
14. Pitsula J. M. Unlikely Allies: Hilda Neatby, Michel Foucault, and the Critique of Progressive Education / J. M. Pitsula // Canadian journal of education. — 2001. — № 26. — 537 p.
15. Popkewitz, T. S. Restructuring of social and political theory in education: Foucault and a social epistemology of school practices / T. S. Popkewitz, M. Brennan // Popkewitz & Brennan (eds.) Foucault's challenge; Discourse, knowledge and power in education. — New York: Teachers College Press, 1998. — 226 p.
16. Sawicki, J. Disciplining Foucault: Feminism, power and the body / J. Sawicki. — New York : Routledge, 1991. — 424 p.
17. Sheridan, A. Michel Foucault: The will to truth / A. Sheridan. — London: Routledge, 1980. — 277 p.
18. Wain, K. Foucault, Education, the Self and Modernity / K. Wain // Journal of Philosophy of Education. — 1996. — № 30. — 449 p.

Е. А. Стреха

ПРИСВОЕНИЕ УЧЕНЫХ СТЕПЕНЕЙ В СРЕДНЕВЕКОВОМ КИТАЕ



УДК 378.2
ББК 74.03(3)5(Кит)

В статье предлагается экскурс в историю присвоения ученых степеней в средневековом Китае, характеризуется содержание и процедура сдачи экзаменов соискателями ученых степеней.

Ключевые слова: китайская литература, экзамен, присвоение ученых степеней, образ ученого.

E. A. Strakha

ACADEMIC DEGREE IN MEDIEVAL CHINA

In article digression to the historical background of assignment of scientific degrees in medieval China becomes, the contents and procedure of examination by competitors of scientific degrees.

Keywords is characterized: Chinese literature, examination, assignment of scientific degrees, image of the scientist.

Вся система образования в средневековом Китае была ориентирована на подготовку знатоков конфуцианства. Хорошее знание древних текстов, умение свободно цитировать афоризмы мудрецов и, как вершина, умение писать сочинения, в свободном стиле объяснять и комментировать мудрость древних — такой была программа подготовки ученых. В течение тысячелетия именно это считалось в Китае наукой. В то же время все дисципли-

ны негуманитарного цикла и особенно естествознания не считались достойными внимания. А вот изучение конфуцианства открывало перед любым путь вперед, обеспечивало возможность сделать карьеру, добиться почета, власти и богатства. Но чтобы достигнуть всего этого, надо было сдать необходимые экзамены.

Истоки системы конкурсного отбора исходят к джойскому Китаю. Правители были заинтересованы в

выявлении кандидатов, которые подходят на должность чиновников. В эпоху Хань (III в.) конкурсные экзамены преобразовались в главный, а позже в фактически единственный путь, который давал возможность войти в состав элиты, надлежащим образом подготовленной к руководству страной в духе традиционных конфуцианских принципов. Начиная с эпохи Тан (VIII—X вв.), экзаменационная система выглядела следующим образом.

Ученик в возрасте 19—20 лет считался подготовленным к экзаменам, однако жесткого возрастного ценза не существовало. В произведении «Неофициальная история чиновничества» автор, описывая пришедших сдавать экзамен, отмечал, что «среди них были и старые и молодые, богато одетые и в лохмотьях» [4. С. 636]. То есть по закону к экзамену могли допускаться люди разных возрастов и представители любых слоев общества, однако делалась оговорка, что дети, чьи родители занимаются недостойным делом, т. е. являются парикмахерами, актерами, проститутками, хозяевами публичных домов и слугами, участвовать в таких экзаменах не имеют права. Реальную же возможность появиться перед экзаменаторами имели, как правило, только богатые люди; бедный крестьянин не мог позволить своему сыну долгие годы сидения над изучением иероглифов и конфуцианских книг.

Планируя участвовать в экзаменах, соискатель ученой степени должен был, во-первых, получить заверение соседей о своей репутации о том, что не был под судом и что его предки

в трех поколениях не принадлежали к числу особ «неприличных профессий», а во-вторых, досконально знать содержание классических конфуцианских книг. Наиболее важными из них считаются девять основных канонов известных, как «Четырехкнижие» и «Пятикнижие». Человек признавался высокообразованным в том случае, если он хорошо знал содержание всех девяти классических книг.

Основу школьного образования составляло «Четырехкнижие».

Первая книга «Лунь-юй» («Рассуждение и беседы») освещает взгляды Конфуция по вопросам этики, морали и управления государством, раскрываются его представления о небе, как олицетворение разума, целесообразности и высшей справедливости. Эта книга была основным учебным пособием в китайской школе вплоть до начала XX века. Книгу заучивали наизусть и руководствовались в жизни ее наставлениями.

Вторая книга — «Да-сюэ» («Великое учение») представляет собой трактат о совершенствовании личности, об устройстве государства, семьи и дома и управлении империей. В трактате сформулированы идеи Конфуция о самосовершенствовании человека, которое необходимо для правильных взаимоотношений в государстве и семье. В книге доказывалось, что всякий человек, честно выполняющий все эти требования, может стать, в конце концов, хорошим правителем не только своего дома или небольшого уезда, но и всей империи.

Третья книга «Чжун-юн» («Соблюдение середины») развивает

в учении Конфуция идею о том, что каждому человеку следует стараться согласовывать свое поведение с законами природы, он должен сохранять гармонию души и не вдаваться в крайности.

Четвертая книга «Мэн-цзы» получила свое название по имени философа. В книге даны рекомендации монархам, как управлять народом, «сообразуясь с правдой и справедливостью».

Названные книги были основными учебными пособиями в школах феодального Китая. Грамотность отождествлялась со знанием конфуцианских книг, содержащих всю мудрость древних китайцев. Конфуцианское «Четырехкнижие» было главным предметом официального образования, а учение, изложенное в этих трактатах, считалось священным, малейший отход от него сурово карался.

К «Пятикнижию» относятся: «Ши-цзин», «Ли-цзи», «Шу-цзин», «И-цзин», «Чунь-цю».

«Ши-цзин» («Книга песен») — наиболее ранний сборник китайской поэзии, в него вошли 304 стихотворения и народные песни. Содержание их было разнообразно: одни выражали социальный протест, ненависть к жестоким правителям, другие предназначались для торжественных церемоний, третьи были посвящены историческим событиям, четвертые были предназначены для исполнения в храмах.

«Ли-цзи» («Книга ритуалов») — это свод правил поведения во всевозможных церемониях, обрядах.

«Шу-цзин» («Книга истории») написана ритмической прозой. В ней

излагается история Китая от древних легендарных правителей.

«И-цзин» («Книга перемен») — это сборник туманных и загадочных изречений. Основная идея книги — изменчивость всего существующего. Книга написана языком прорицателей и предсказателей.

«Чунь-цю» («Весна и осень») представляет собой летопись событий, происходивших на родине Конфуция. В кратких записях нашли отражение войны между княжествами, союзы между ними, убийство одного князя и возвышение другого, землетрясения, солнечные затмения, стихийные бедствия и т. д.

Глубокое уважение к знаниям отражено в китайских пословицах: «Знание — сокровище, которое всегда при владельце», «Чем растить сына неучем, лучше растить свиней», «И золото имеет цену, знания же бесценны», «Пища утоляет голод, знания излечивают от невежества». Но по сложившейся столетиями традиции образование сводилось только к изучению конфуцианских канонов. Изучив книги, сдав экзамен на получение ученой степени, человек не переходил к изучению другой литературы, он возвращался к изучению все тех же текстов.

Стиль, язык, смысл классических книг были чрезвычайно трудны для восприятия даже образованным людям. Поэтому тексты сопровождались многочисленными комментариями, без которых их вообще невозможно было читать. Несмотря на то что эти книги были трудны для усвоения, изложенные в них нормы поведения, принципы

этики, морали, нравственности широко распространились в народе. Конфуций и его последователи привели в систему и зафиксировали все эти нормы в канонах. Неукоснительное знание канонизированных конфуцианских тезисов требовалось при сдаче экзаменов для получения ученых степеней.

Существовали три ученые степени: сюдай, цзюйжень, цзиньши. Чтобы получить самую низкую степень — сюдай, выпускники школ и соискатели, которые самостоятельно изучали каноны, съезжались один раз в год в уездный центр, где под пристальным наблюдением высокопоставленных чиновников сдавали экзамен.

Экзамен предполагал следующее: соискатель должен был без книг и пособий, а только по памяти написать

- поэму из 60 слов;
- сочинение о каком-либо древнем событии;
- трактат на абстрактную тему.

Конкурс был суровый, а квота жесткая. Степень получали только 2–3 % соискателей, которые участвовали в экзаменах. Число выдержавших экзамен в целом по стране было небольшим и колебалось от 300 до 350 человек в год.

Соискатели, получившие степень сюдай, имели возможность экзаменоваться на вторую степень — цзюйжень. Этот экзамен проводился один раз в три года в центрах провинций и был еще более жесткий, но содержание экзамена оставалось тем же.

Те, кто успешно проходил и через эти испытания, могли сдавать экзамен на высшую степень — цзиньши. Этот экзамен проводился в столице один

раз в два-три года. За проведением его следили высшие сановники и сам император.

Выдержавший экзамен на степень цзиньши мог быть зачислен в Придворную академию. Звание академика считалось высшим ученым званием. Академики выдвигались на высшие ступени чиновничьей иерархии, получали ответственные посты и титул «историка императорского двора» выбирались кадры для первых постов в администрации. Перед ними автоматически открывался путь к славе и богатствам. Те же, кто имел только две степени (сюдай и цзюйжень), этих прав не получали, но они пользовались высоким авторитетом, являлись кандидатами на второстепенные посты, оказывали политическое влияние в границах своего уезда. Даже те, кто обладал только степенью сюдай, ощущали внимание и уважение со стороны соседей и родственников и пользовались уважением местной власти.

Все экзамены проводились в специальных помещениях, состоящих из множества маленьких комнат, предназначенных для каждого соискателя. В комнате три стены были глухие, а четвертая имела вход и маленькое окошко. Мебель в комнате ограничивалась двумя досками на кирпичных подпорках: одна из досок служила вместо стола, а вторая — стула. Эти доски на ночь превращались в кровать. В новелле «Что видел пьяный Ван Цзыань» писатель Пу Сунлин описал условия, в которых проходили экзамены: «Студент, словно преступник в тюрьме. Когда он приходит в свою келью, то, что ни дыра — то

высунута голова, что ни конура — то торчит нога». [3. С. 430]

В конце каждого коридора находилась будка наблюдателя, в обязанности которого входило пристально следить за теми, кто сдает экзамен.

Утром в день экзамена соискатели в сопровождении родственников, друзей, слуг собирались около входа в экзаменационное помещение. Они обязаны были взять с собою одеяло, продукты, чашки для чая и другую хозяйственную утварь. Чтобы предотвратить злоупотребления на экзаменах, вводились специальные правила, которых необходимо было придерживаться при входе в экзаменационное помещение:

- шляпа и одежда не должны иметь подкладки,
- подошвы обуви должны быть тонкими,
- сумка для бумаг не должна быть двойной,
- тушь должна быть в тонкой чернильнице,
- бамбуковые палочки для написания иероглифов должны быть пустыми и т. д.

Перед тем как разойтись по комнатам, будущие ученые обыскивались — проверяли, нет ли при них карманных изданий классических книг.

После обыска экзаменаторы вручали соискателям листы бумаги с указанной фамилией и номером комнаты. Потом раздавались маленькие записки с темой сочинения, на написание которого отводилось три дня. Для стихотворных сочинений давались, например, такие темы: «Описание дворца первого китайского императо-

ра Цинь Шихуана», «Описание башни бронзового павлина, воздвигнутой в период трех династий», «Гранатовое дерево во дворце» и т. д. Для трактата экзаменаторы могли предложить такую тему: «Если ты станешь действовать, следуя примеру других, то будешь делать добрые дела и постоянно находить себе единомышленников. Из этого вытекает главная задача мудрецов — делать добро вместе с другими».

Получив тему, соискатель ученой степени по своему усмотрению мог использовать отведенное время: писать, думать, мечтать, спать, но не мог покинуть своей комнаты. На третий день он должен был сдать наблюдателю написанное им сочинение и покинуть помещение.

Отдохнув ночь дома или у знакомых, соискатель возвращался для продолжения экзамена. При этом опять проводились перекличка, обыск и предлагалась новая тема для сочинений. Над ней претендент на ученую степень также работал три дня, после чего опять оставлял «храм науки» на ночь, чтобы вернуться для последнего третьего экзамена.

В произведении «Что видел пьяный Ван Цзынь» автор описывает психологическое состояние соискателя ученой степени, сдавшего экзамен и ожидающего результаты: «Когда он выйдет с экзаменационного двора, настроение темным-темно. Небо и земля кажутся какого-то особого цвета, измененными. Студент похож тогда на большую птицу, выпущенную из клетки.

Но вот он начинает ждать экзаменационного объявления. Его пугают

уже и травы, и деревья. Его сон полон причудливых фантазий. Стоит лишь ему представить на минуту, что желаемое достигнуто, как в одно мгновение вырастают перед ним терема, залы, хоромы. Вдруг, наоборот, придет ему в воображение картина потери надежд — и сейчас же тело и кости сгнили. В эти дни, гуляет ли, сидит ли, ему трудно сохранить спокойствие, и студент напоминает мне обезьяну на привязи.

Вдруг влетает верховой с вестями. А на листе меня-то и нет! И тогда настроение резко меняется. Весь я как-то деревенею, словно умираю... совсем как муха, нажравшаяся яду: как ни тронь ее — не чувствует» [3. С. 430–431].

Власти стремились проводить экзамены с максимальной торжественностью и помпезностью. В сатирическом романе У Цзин-Цзы «Неофициальная история чиновничества» экзамен изображался так: «Сначала перед экзаменационным двором выстрелят три раза и откроют ворота на улицу, еще три раза — и распахнутся Драконовы ворота... Всего девять выстрелов... Письмоводитель из административной палаты опустится на колени и будет молить императора Гуаньди, укротителя духов трех миров, сойти в зал для изгнания нечистой силы, а потом попросит телохранителя бога генерала Чжоу Цана следить за порядком на экзаменах. Зонты уберут, и правитель области совершит поклонение, письмоводитель из административной палаты снова опустится на колени и начнет молить бога литературы Венчана и покровителя наук Цзы Туна возглавить экзамены,

а духа Куйсина — озарить экзамены своим светом» [4. С. 640].

Как не пыталась власть придать экзаменам видимость объективности, с этими испытаниями всегда было связано много злоупотреблений. Кандидаты из богатых семей давали взятку экзаменаторам. «Когда у вас, дорогой брат мой, не найдется для их (экзаменаторов — Е. С.) золота или серебра, чтобы подкупить их, так пусть ваши познания достигнуть небес — все равно не удастся вам увидеть императора» [6. С. 558]. И даже главный экзаменатор, который, как правило, занимал очень высокую должность, заботился о своей выгоде и продавал темы сочинений [6. С. 582]. Дружеская просьба или протекция, не подкрепленные денежными наградами, приводили к обратному результату. Экзаменаторы полагали, что ходатай «получил от Ли Бо деньги, ... а сам посылает пустое письмо и хочет быть за наш счет хорошим. Хорошо, возьмем на заметку: когда среди сочинений попадется написанное Ли Бо, сразу отклоним его, какое бы оно не было — хорошее или плохое» [6. С. 559]. Были случаи, когда богатый соискатель ученой степени, опасаясь провала, посылал вместо себя на экзамен подставную особу.

Выдерживали экзамены в основном те, кто мог наизусть цитировать ветхозаветные каноны. Чем больше приводилось точных цитат из классических книг, тем выше оценивалась работа. Пересказывая какую-либо мысль, соискатель должен был сохранять древнюю фразеологию и избегать современных высказываний и слов.

Работы, предоставленные на государственный экзамен, должны были быть написаны в традиционной форме ба гу. В таком сочинении точно определялись количество иероглифов и восемь частей:

1. Тема.
2. Толкование темы.
3. Основные положения темы.
4. Подход к пересказу.
5. Начало пересказа.
6. Середина пересказа.
7. Конец пересказа.
8. Заключение.

«Тема» включала две фразы, раскрывающие содержание сочинения. «Разъяснение темы» излагалось в трех-четыре фразы, здесь формулировалась цель сочинения. В разделе «Основные положения» предварительно в общих чертах передавалось содержание всей работы. «Подход к изложению» связывал первые разделы с трактовкой самой разбираемой темы. И только четыре последние раздела представляли собой сочинение.

Древние китайские мыслители выражали свои мысли неясными, отвлеченными рассуждениями и встречными вопросами, прибегали к риторике и сложным аналогам. Зафиксированные в литературных памятниках их беседы и суждения часто можно было трактовать по-разному. Такая манера выражения мыслей стала в последующем образцом, считалась признаком учености и мудрости и использовалась в написании экзаменационных сочинений. Примером может служить отрывок из такого сочинения: «Источником личного существования каждого человека являются его ро-

дители; отношения, установленные небом, — самые интимные отношения, и естественное чувство — самое глубокое чувство. Что дано всем людям небом в естественном чувстве, то обнаруживается без различия между благородным и неблагородным — единое чувство пронизывает всех. Мои мысли в настоящее время обращены к тому, кто занимает высокое положение и кто при этом может быть назван истинно хорошим человеком. Истинно хороший человек, занимающий высокое положение, должен быть глашатаям добродетели, а чтобы сделаться таковым, он должен начать с исполнения обязанностей в отношении своих собственных родителей» [3. С. 428].

К сочинению на высшую ученую степень цзиньши предъявлялись еще более высокие требования, и оно должно быть построено по строгому шаблону. В одном из императорских указов об этом говорилось: «Сочинение на дворцовых экзаменах должно начинаться предложением: «Я слышал» или «Я отвечаю». Вводный параграф должен иметь от четырех до восьми строк из 24 иероглифов каждая. Второй параграф должен начинаться фразой: «Я почтительно понимаю, что Ваше Величество...». Слова «Я почтительно понимаю» должны быть помещены ниже четвертой или восьмой строки. Если в вопрос включены подвопросы, на них надлежит отвечать по порядку. Первый ответ должен начинаться фразой: «С исключительным прилежанием, изучая императорские указы, слуга Вашего Величества находит, что...». Затем должна следовать цитата из императорского указа. Все

последующие ответы также должны начинаться с цитаты из императорского указа и препровождаться фразой: «Императорский указ также говорит...». Сочинение необходимо завершить словами: «Будучи неучем, лишенным опыта, слуга Вашего Величества едва ли может избежать высказать то, чего не следует говорить, и, следовательно, необдуманно обидеть Ваше императорское достоинство. Постоянно испытывая волнение, слуга Вашего Величества почтительно отвечает». Слово «необдуманно» в заключительном параграфе должно быть внизу строки. Слова «император», «императорский указ», «императорское достоинство» должны быть написаны выше обычной строки. Не разрешаются исправления, добавления или пунктуация. Сочинение пишется предложениями, содержащими неизменно четыре и шесть иероглифов. Как минимум, сочинение должно иметь тысячу иероглифов, максимум не ограничен» [3. С. 426].

Если соискатель не выдерживал экзамен, он мог через некоторое время экзаменоваться второй, третий раз и т. д. «Он проучился несколько десятков лет, но не стал даже сюэем» [4. С. 634]. А персонаж Фэнь Цзинь из сатирического романа «Неофициальная история чиновничества» сдавал экзамен, чтобы получить звание сюэя двадцать раз [4. С. 636]. И были случаи, когда только за настойчивость и старание получали ученую степень в довольно зрелом возрасте. Но такая возможность была в том случае, если соискатель имел много свободного времени и был богатым человеком,

ведь «сдавать экзамен можно только предварительно внося деньги» [4. С. 634].

Те, кто получил ученые степени, всем своим поведением и видом стремились показать, что они отличаются от обычных людей. Их просто было узнать по покрою и цвету одежды, головному убору. Их внешность целиком являлась предметом их главной заботы. Нос ученого обычно украшали большие очки в черепаховой оправе, которые они чаще носили ради важности. Ногти на руках таких ученых были длинными. Это свидетельствовало о том, что их владелец не занимается физической работой. Нарочитая вежливость (только с людьми своего круга) и утрированная церемонность были отличительными чертами такого «ученого мужа».

Но даже сдавшим официальный экзамен не так-то просто было получить государственную должность: вакансий было значительно меньше, чем претендентов на них. Взятки, протекции и покупка чиновничьих должностей были обычными явлениями. Этому способствовали сами китайские императоры: они без экзаменов давали ученые степени сыновьям и внукам влиятельных сановников и лицам, жертвовавшим крупные суммы на нужды правительства. Существовали императорские указы, разрешавшие продажу должностей сроком на три года, но не более двух раз одному человеку.

Народ высмеивал «ученых», неспособных к практической деятельности. Это нашло отражение в народном творчестве. Ярким примерам может служить рассказ «Два сюэя и сапожник».

«Однажды два сюая, Чжан и Ли, возвращались домой после сдачи государственных экзаменов. Шли они долго, так долго, что у обоих во рту пересохло от жажды. Проходя по какой-то деревне, они увидели за бамбуковой изгородью финиковое дерево со спелыми плодами. Сюай Чжан сказал:

— Прошли мы долгий, извилистый путь. Пыли наглотались предостаточно. У меня голова кружится от жажды, поедим-ка фиников, увлажним рот и губы сладкой влагой.

— Верно, — сказал сюай Ли, — на нас по три слоя пыли, на ногах по три цзиня грязи, руки онемели, ноги ослабли, и если не подкрепиться сладкими финиками, то мы не сможем сделать ни шагу.

Рассуждая так, они подошли к финиковому дереву.

Здесь, сидя у бамбуковой изгороди, за веретеном пряла нитки пожилая женщина, а рядом с ней, присев на корточки, чинил обувь сапожник.

Сюаи поклонились им, один обратился к женщине:

— Уважаемая, пряжа, скажите, чьи это финики за бамбуковой изгородью?

Женщина окинула сюаев взглядом, сказала:

— Вот уже десять лет, как растет это дерево, в нашей деревне это всем известно. Вы мне не родня, не знакомые, какое вам дело до моих фиников?

Выслушав ее, оба сюая ответили:

— Не сердитесь, матушка, мы стали сюаями и возвращаемся после экзаменов. Нам очень хочется пить, и

мы хотели попросить фиников, чтобы утолить жажду.

Почтительная женщина спросила:

— Разве вы сюаи? Тогда я задам вам несколько вопросов, если вы на их ответите правильно, я угощу вас.

Сюаи обрадовались и в один голос воскликнули:

— Хорошо, хорошо, матушка, спрашивай.

Женщина спросила:

— Что выше неба, ниже земли, кислее всего и слаще меда?

— Я отвечу, я отвечу! — воскликнул сюай Чжан. — Выше неба — звезды, ниже земли — колодезь, кислее всего — зеленый финик, а зрелый финик — слаще меда.

Женщина выслушала ответ и поморщилась:

— В вас только финики на уме, а еще сюай.

Сюай Чжан с недовольным видом спросил:

— Неужели я неправильно ответил?

В разговор вступил сапожник, который сидел рядом:

— Вы еще спрашиваете? Вот слушай, как я отвечу: простой народ — выше неба, чиновник — ниже земли, сытому — все кисло, голодному — все слаще меда.

Женщина выслушала ответ сапожника и сказала:

— Правильно. А вы, хотя и сюаи, знаете меньше сапожника. Слушайте, я еще раз спрошу: кто самый бедный, а кто самый богатый человек на земле, что блее всего на свете и что чернее всего?

На этот раз поспешил ответить сюай Ли:

— Самый бедный, — сказал он, — это Янь Хуэй, самый богатый — это император, самое белое — снег, самое черное — тушь.

Женщина покачала головой:

— Кроме императора и туши вы ничего не знаете.

Сюдаи Ли покраснел до ушей и спросил:

— А неужели я неправильно ответил?

Сапожник сказал:

— А разве правильно? Ты слушай, что я скажу: самый бедный тот, кто имеет только рот, самый богатый — кто может делать все, самое черное — сердце толстосума, самое белое — бедняк, который понимает все ...

Сюдаи больше не стали просить фиников и, бормоча, удалились».

Люди, которые прошли длинный путь заучивания текстов классических книг, с трудом воспринимали внешний мир и отучивались самостоятельно думать. Они, как правило, превращались в самоуверенных начетчиков, слепо веривших в конфуцианские догмы как абсолютную истину.

Писатель Хань Юй в своем произведении «О продвижении в учении» описывает такого ученого: «Слов у него много, но они не передают главного в учении. Писания его необычные, но они ни на что не годные. Действия его правильные, но они никому не видны. И все же — каждый месяц он

тратит полученное жалованье, каждый год потребляет полученное зерно. Дети его не знают пахоты, жена его не знает, что такое тканье. Разъезжает он в колеснице, его сопровождает слуга, дома он спокойно спит и ест. Он заглядывает в старые книги и ворует оттуда ... И государь его не карает. ... Министр его не гонит. ... Профессор предоставлен бездействию» [5. С. 305].

Многие прогрессивные деятели феодального Китая осуждали государственную экзаменационную систему. Известный ученый Лун Цижуй писал: «Соберите людей на рынке и выберите выдающегося из них; найдите человека на улице и дайте ему должность; его преданность и надежность, его способность наблюдать и различать, вероятно, сравнятся со способностями ученого, а может быть, и превзойдут их. Ему не хватает лишь маловажной тренировки в сочинениях, рифмоплетстве и в соблюдении этикета... Но ведь сочинительство, рифмоплетство и соблюдение этикета не помогут в управлении страной, да и сами правители, видимо, не очень в этом сильны. Какая же разница между ними и человеком, случайно встреченном на улице?!» [3. С. 433]

Такая схоластическая система образования сдерживала развитие науки и распространение ученых знаний среди народных масс.

Список литературы

1. Васильев, Л. С. История религий Востока (религиозно-культурные традиции и общество) : учеб. пособие / Л. С. Васильев. — М. : Высшая школа, 1983. — 368 с.
2. Китайская классическая проза / пер. акад. В. М. Алексеева. — М. : Учпедгиз, 1959. — 387 с.
3. Сидихменов, В. Я. Китай: страницы прошлого / В. Я. Сидихменов. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Наука, 1978. — 385 с.
4. У Цзин-Цзы Неофициальная история чиновничества // Китайская литература : Хрестоматия. — М. : Гослитиздат, 1956. — С. 633—645.
5. Хань, Юй. О продвижении в учении / Юй Хань // Китайская литература : Хрестоматия. — М. : Гослитиздат, 1956. — С. 302—305.
6. Цзинь, Гу Цигуань. Ло Бо, «Небожитель», пьяный писал письма, устранившее государство Бохай / Гу Цигуань Цзинь // Китайская литература : Хрестоматия. — М. : Гослитиздат, 1956. — С. 556—582.



М. П. Черновол

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ
Ж.-Ж. РУССО В ПРАКТИКЕ
СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК: 37.02

ББК 74.03г(3)Руссо Ж.-Ж.

В статье рассматриваются идеи Ж.-Ж. Руссо, перспективные с точки зрения использования в образовательном процессе современных начальных школ. Организация обучения в соответствии с рекомендациями Ж.-Ж. Руссо стимулирует познавательную деятельность младших школьников, способствует развитию умения самостоятельно мыслить и активно усваивать знания об окружающем мире.

Ключевые слова: Ж.-Ж. Руссо, «Эмиль, или О воспитании», преемственность, начальное образование, познание, познавательная деятельность, логика мышления, чувственное восприятие, образ, проблемная ситуация.

M. P. Chernovol

**THE CONTINUATION OF J.-J. ROUSSEAU'S
PEDAGOGICAL IDEAS
IN MODERN ELEMENTARY EDUCATION**

The article examines the ideas of J.-J. Rousseau which have potential for their use in the educational process of modern elementary schools. Learning organized according to J.-J. Rousseau's recommendations stimulates cognitive activity of elementary school students and helps develop their independent thinking skills and actively assimilate knowledge about the environment.

Keywords: J.-J. Rousseau, "Emile, or On education", continuation, elementary education, cognition, cognitive activity, logic of thinking, sensory perception, image, problem situation.

Личность Ж.-Ж. Руссо и его взгляды на обучение и воспитание ребенка с давних пор вызывают по-

вышенный интерес исследователей. В педагогической теории Ж.-Ж. Руссо нет многих понятий и терминов, свойс-

твенных современной науке, однако его идеи предвосхитили направление развития образования, обозначили круг педагогического поиска, помогли многим педагогам оформить свои мысли и представления в концепции и образовательные модели.

Хотя у Ж.-Ж. Руссо был весьма скромный опыт обращения с детьми, его природная наблюдательность, творческие, анализаторские способности сделали возможным претворить в жизнь один из самых замечательных образцов в мире педагогической литературы — роман «Эмиль, или О воспитании». Роман Ж.-Ж. Руссо удивляет тонкостью понимания проблем образования, специфики организации жизни ребенка в соответствии с его возрастом и потребностями. Ценность «Эмиля» доказывает преемственность педагогических взглядов Ж.-Ж. Руссо среди таких всемирно известных деятелей в области педагогики, как И. Г. Песталотти, И. Б. Базедов, Г. Спенсер, Д. Дьюи, М. Монтессори, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель, В. А. Сухомлинский и др.

«Эмиль, или О воспитании» и в наше время можно рассматривать как глубокое критическое исследование, в котором педагоги, придерживающиеся гуманного направления в образовании, могут почерпнуть ряд замечательных советов по организации учебной деятельности, а также проследить динамику развития естественного отношения к ребенку. Г. К. Селевко, описывая альтернативные технологии в системе образования, приходит к выводу, что сегодня применение исто-

рических педагогических «...моделей в "чистом" виде имеет ограничения, поскольку цели, заложенные в них, вступают в прямое противоречие с реализацией государственных стандартов. Однако фрагментарное применение этих моделей... позволяет компенсировать недостатки остальных моделей» [5. С. 151–152].

Идеи Ж.-Ж. Руссо о развитии сенсорного опыта и логики мышления, сознательности обучения, управлении чувственным восприятием на основе модели и оригинала в процессе познания окружающего мира способствуют лучшему пониманию зависимости проявления ребенком учебной мотивации и самостоятельности в познании от содержания и организации обучения.

По мнению Ж.-Ж. Руссо, воспитание интеллектуальной независимости способно сделать из беспомощного ребенка социально активного гражданина. В этой связи, бесспорно, заслуживает внимания вклад Ж.-Ж. Руссо в дело реформирования системы умственной подготовки ребенка, основная задача которой состояла в научении самостоятельно приобретать знания, быть открытым, готовым ко всему новому, т. е. способным просвещаться, пользоваться «...своим разумом, а не чужим» [4. С. 242].

В педагогике Ж.-Ж. Руссо мы находим важное для сегодняшнего образования условие развития познавательной сферы ребенка — это гармония образного и абстрактного видов мышления как взаимодополняющих сторон одного явления. Ученик в системе Ж.-Ж. Руссо достигает продвижения в познании действительности.

При участии учителя он анализирует и обсуждает проблемы, находит их решения, задает направление своим ментальным процессам, вырабатывает оригинальные подходы к решению поставленных задач, реализует усвоенные идеи в практической жизни.

Принято считать, что в начальных классах основной целью является научение ребенка чтению, счету, письму. Педагоги часто не видят причину неуспеваемости некоторых учащихся. Причина эта кроется в том, что читающему, считающему и пишущему ученику может не хватать умения думать самостоятельно, рассуждать, анализировать, сравнивать предметы или явления, у него могут быть не развиты внимание и память, зрительное и слуховое восприятие. Здесь вспоминаются справедливые слова Ж.-Ж. Руссо, который подчеркивал односторонность традиционного образования, формально развивающего способности ребенка: «Читающий ребенок не думает, он только и делает, что читает; он не учится, а учит слова» [4. С. 190].

Формирование у младших школьников высшего уровня мышления — словесно-логического — предполагает развитие умения оперировать словами, понимать логику суждений. Дети учатся самостоятельно рассуждать, делать выводы, сопоставлять, сравнивать, анализировать, находить частное и общее, подводить видовое понятие под родовое, устанавливать закономерности. При этом нужно помнить, что в начале школьного обучения у ребенка еще значительное место занимают наглядно-действенное и наглядно-образ-

ное мышление. Младший школьник чаще всего думает, когда наблюдает, когда ему надо что-либо понять или усвоить. Задача начального обучения не сводится лишь к получению определенной суммы знаний, а распространяется и на развитие восприятия, памяти, воображения, мыслительных способностей, овладение методами и приемами познания окружающего мира. Так младший школьник учится усваивать знания, мыслить творчески, но для этого необходимо специально организованное, целенаправленное и систематическое взаимодействие ученика и учителя.

Предлагаемая Ж.-Ж. Руссо система обучения формирует у ребенка установки не только на формально-логическое восприятие мира. Автор «Эмиля» понимал всю сложность реализации высокой интеллектуальной активности ребенка младше 12 лет, так как в данном возрасте образное мышление превалирует над логическим. Весьма актуальным для сегодняшней системы образования остается положение Ж.-Ж. Руссо о том, что взрослым не следует ограничивать развитие ребенка доминированием логико-знакового мышления. Связь обучения с чувственным опытом ребенка, включение в обучение чувственного восприятия как исходной формы познания способствует не только укреплению образного мышления и высвобождению творческих сил учащегося, но также опосредствует его ориентирование в окружающем мире.

Развитию и обучению ребенка, формированию его способностей мыслить и познавать в условиях ок-

ружающей действительности, когда в качестве наглядности выступают объекты реальной обстановки, в XX веке был посвящен ряд исследований отечественных ученых (С. П. Баранов, Л. Я. Беленькая, Л. И. Божович, А. С. Бородулина, Т. О. Гиневская, Л. В. Занков, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн, К. Е. Хоменко и др.). Так, С. П. Баранов считает, что, получая информацию о предметах и явлениях окружающего мира через книги, учебные пособия или объяснения учителя, ученик может не понять все их свойства и особенности, остановиться в познании на искусственной копии действительности, не дойти до оригинала, т. е. изображение или описание модели реального предмета может занять в сознании ребенка основное место. Есть вероятность, что у ребенка сложатся неправильные образы предметов и явлений действительности, их неверное понимание (вследствие ограниченных возможностей модели), оказывающее негативное влияние на развитие умственных способностей и познавательную активность ребенка [2].

А. Н. Леонтьев подчеркивает роль чувственного восприятия в процессе познания окружающего мира и формирования его образа. По его мнению, человек строит «...не Мир, а Образ, активно "вычерпывая" его... из объективной реальности. Процесс восприятия и есть процесс, средство этого «вычерпывания», причем главное состоит ... в том, что получается в результате этого процесса» [3. С. 255]. Каждый человек живет и действует в лично созданном обра-

зе мира, способен воздействовать на него, видоизменять, и вместе с тем испытывать на себе его влияние в объективно реальном мире.

Для учащихся младших классов, приступивших к научному, системному познанию окружающего мира, очевидно значение чувственного восприятия, а не только теоретических методов обучения и логических операций, связанных с высокой степенью абстрагирования.

Разделяя взгляды Ж.-Ж. Руссо относительно использования в образовательном процессе методов обучения с опорой на чувственность ребенка, С. П. Баранов пишет, что «наиболее высокое качество отражения действительности возникает тогда, когда ребенок в процессе учебных занятий поставлен в условия необходимости представлять и описывать реальные предметы и их связи в естественных условиях» [2. С. 47].

При освоении младшими школьниками способов действий с учебным материалом целесообразно использовать природную склонность детей к практической деятельности, к познанию объектов действительности с помощью чувств.

Чувственное восприятие является условием успешного развития логического мышления школьника. Если проследить сам процесс восприятия, то можно убедиться, что он представляет собой акт классификации (категоризации). Предъявляя ребенку какой-либо объект, мы направляем его мышление на отнесение данного объекта к тому или иному классу (категории) предметов или явлений. Любые теорети-

ческие рассуждения строятся на этой основе. Относя осознанно или неосознанно воспринятые раздражители, например, свойства, признаки объекта, к определенному классу, ребенок делает логический вывод. Отнесение объекта при его восприятии к определенному классу позволяет ученику выйти за пределы непосредственно воспринимаемых свойств этого объекта и предсказать другие, еще не воспринятые свойства. Учителю в данной ситуации важно следить за тем, чтобы ученик адекватно строил систему классификации, — это позволит учащемуся более точно предсказывать другие свойства анализируемого объекта.

Точное отражение мира в восприятии требует от ребенка усвоения правил классификации, умения отличать родовое понятие от видового, изучать признаки, полезные для подведения объектов под какой-либо класс. Для того чтобы школьник пришел к правильному выводу при рассмотрении чувственно воспринимаемых объектов окружающего мира, его следует научить выполнять несложные правила, лежащие в основе операции классификации:

- различать свойства объекта, относимого к определенному классу (при выделении критерия классификации);
- пользоваться логический способ комбинирования этих свойств в процессе отнесения объекта к отдельному классу: конъюнктивный (а и b), дизъюнктивный (а или b), реляционный (а находится в некотором отношении к b);
- учитывать свойства и признаки объектов, их соотношения в окружающем мире, делать логический вывод

о категориальной идентификации наблюдаемых объектов, относить их к определенной категории, классу.

Таким образом, корректное восприятие требует логического усвоения категорий и систем категорий, соответствующих явлениям и предметам, с которыми ученик имеет дело в физическом мире. Выработанная у ученика адекватная система категорий позволит ему делать выводы о характере наблюдаемых событий и тем самым выходить за пределы их непосредственного восприятия, правильно предсказывать другие, ненаблюдаемые события.

Взаимосвязь чувственного восприятия и логического мышления дает ребенку возможность построить образ, модель мира, в большей степени соответствующую действительности. Работа индивида над усовершенствованием модели мира продолжается в течение всей жизни, как и сам процесс познания.

Однако, как мы видим на практике, и во времена Ж.-Ж. Руссо, и в настоящее время система образования в основе своей нацелена на развитие формально-логического мышления, на овладение способами построения однозначного контекста. Такое обучение затрудняет творческое овладение знаниями и не повышает познавательную активность.

В романе «Эмиль, или О воспитании» Ж.-Ж. Руссо не раз высказывает свою озабоченность тем, что формализация детского образования способна привести к интеллектуальной ограниченности и невозможности ее дальнейшего преодоления. Ребенку, чье

мышление работает в заданных рамках и нацелено на пассивное запоминание, сложно совершить самостоятельный переход от усвоенных знаний к новым, а затем использовать их в жизни.

Чувственное восприятие и образное мышление дополняют логическое мышление, позволяют преодолеть ограничения формальной логики, дают возможность сохранить поисковую активность там, где с точки зрения логики ситуация зашла в тупик. И в этом случае прав был Ж.-Ж. Руссо, когда выступал против жесткой регламентации образования, предлагая ученику в творческом процессе находить выход из затруднительных ситуаций. Творческий процесс в педагогике Ж.-Ж. Руссо, берущий начало в чувственном опыте и образном мышлении, предполагает создание многозначного контекста, отсутствие строгой упорядоченности и однозначности связей между предметами и явлениями.

Планируя процесс обучения в соответствии с идеями Ж.-Ж. Руссо, учитель способствует тому, что детский мозг функционирует как единое целое, система, в которой объединяется чувственное и логическое, однозначный и многозначный способы организации контекста. Такое обучение включает поисковые, исследовательские задания, эвристические рассуждения, активизирует мыслительную деятельность учащихся, повышает их творческий потенциал. Дети начинают мыслить целостно, образно, продуктивно, используют скрытые резервы подсознания, интуицию, озарение. Показателем их мыслительных способностей является не количество

информации, полученной из различных источников и хранимой в памяти, а навыки анализа, синтеза и других мыслительных операций.

Творческие и аналитические способности учащихся, которые необходимо развивать с самого начала обучения в школе, включают:

1. Логические способности — способность мозга анализировать окружающий мир рациональными методами, т. е. видеть взаимосвязи между явлениями и предметами и системно их упорядочивать:

- умение формировать понятия
- способность получать обобщенные представления о классе однородных предметов и категорий;

- умение высказывать суждения
- способность выделять истинное или ложное значение в отношениях между предметами, в связях между предметами и их свойствами;

- умение составлять умозаключение
- способность переходить от исходных посылок (суждений) к заключению при соблюдении правил вывода (правил преобразования суждений).

2. Речевые способности — реализация возможности совершать акт коммуникации, а также образовывать, развивать и выражать свои мысли.

3. Пространственное восприятие — способность различать и воспроизводить пространственные и пространственно-временные свойства и отношения предметов (по форме, величине, относительному расположению объектов, движению и т. д.).

4. Память — способность запоминать, сохранять и воспроизводить информацию.

Анализ психологических особенностей детей младшего школьного возраста показывает, что несовершенство системы мыслительных форм в начале школьного обучения напрямую связано с несовершенством системы их мыслительных операций. Наибольшую трудность у учеников вызывает новое требование мыслить абстрактно, во внутреннем плане. Одна из задач учителя начальной школы состоит в том, чтобы наиболее оптимальными способами помочь школьнику перейти на новый интеллектуальный уровень.

Развитие дискурсивных операций, от которых зависит реализация внутренней теоретической деятельности, также занимает важное место в период начального обучения. Мышление школьника начинает перестраиваться, становится в новое отношение к отображаемой действительности, выступающей теперь не только конкретно и фактически, но и в обобщенной форме, т. е. в деятельности теоретической.

Развитие суждений и умозаключений будет зависеть от того, насколько правильно младший школьник сможет установить связи и дать объяснение изучаемого явления. Учитель должен быть внимательным, чтобы первая попавшаяся связь, часто случайная и субъективная, не принималась без проверки за универсальную закономерность. Учащегося необходимо приводить к критическому осмысливанию представившихся идей и выбору обоснованного объяснения, учить рассматривать свою мысль как гипотезу, т. е. положение, которое еще нуждается в проверке. Только в этом случае суждение младшего школьника превращается

в рассуждение и включается в процесс обоснования и умозаключения.

Школьнику младших классов более свойственно описывать, а не объяснять. Внимание ребенка уже в раннем детстве устремляется на предметы и их действия. Отношениями между явлениями и качествами явлений он интересуется меньше взрослых, до известной степени он может в них разбираться, однако хорошо разбирается только в простых отношениях, его качественный анализ еще элементарен. Восприятие младшего школьника задерживается в первую очередь на действии воспринимаемого объекта. При организации учебного процесса учителю необходимо считаться с этими и другими психологическими характеристиками младшего школьника: пассивное, неконцентрированное, легко утомляемое внимание; неполнота и несвязность детских представлений вследствие ограниченности их опыта; владение, как правило, функциональными определениями (что делает, что делают и т. п.), а не полными (с указанием специфического отличия) и точными (с названием близкого родового понятия); нечувствительность к противоречиям в незнакомой действительности (например, при изложении последовательных событий в рассказе); обоснование положений не логическим путем, а простой ссылкой на авторитет, пользующийся доверием, а также на свой личный опыт (часто пример из жизни, который служит иллюстрацией, но не доказательством); более качественное постижение причинной связи в процессе экспериментирования или делания и др.

На наш взгляд, педагогические идеи Ж.-Ж. Руссо могут быть весьма полезными при формировании и развитии у младших школьников мыслительных форм, аналитических способностей, теоретического мышления как одной из целей обучения на данном этапе. Развитие мышления в педагогике Ж.-Ж. Руссо осуществляется с использованием в учебном процессе чувственного восприятия, логических компонентов, исследовательских заданий, проблемных ситуаций. Разработка несложных исследовательских заданий и проблемных ситуаций может вестись в соответствии с содержанием, логической структурой учебного предмета. Такие задания создают условия для развития аналитико-синтетической деятельности, мыслительных операций сравнения, абстрагирования, классификации и обобщения, побуждают ребенка совершать внутреннее планирование своих действий, способствуют оптимизации учебного процесса и, таким образом, помогают повысить когнитивные умения учащихся начальных классов.

Развивая на страницах своего романа принципы природосообразного, ненасильственного образования, Ж.-Ж. Руссо видел необходимость в том, чтобы дать «...указание, как учиться с напряжением сил» [4. С. 201]. Он хорошо осознавал прямую зависимость развития мышления, качества знаний ребенка от методов и приемов обучения. Результаты размышлений Ж.-Ж. Руссо выражают описания учебных ситуаций, в основе которых лежит принцип сознательного, исследовательского

усвоения знаний. От Эмиля не требуется специально заучивать предлагаемую наставником информацию. Ключевым условием обучения является искусное создание проблемных ситуаций, в которые «случайным образом» попадает воспитанник. «Мы должны наткнуться на опыт как бы случайно...» [4. С. 201], — писал Ж.-Ж. Руссо. Успешное решение Эмилем очередной познавательной задачи приводит его к открытию знаний, умению применять их в новых условиях. Такой процесс усвоения знаний требует от него размышления над усваиваемыми знаниями, вызывает необходимость в мыслительной деятельности.

Процесс познания нового с помощью проблемных ситуаций в романе Ж.-Ж. Руссо во многом представляет собой управляемую систему. Французский мыслитель понимал обучение как постановку перед учеником исследовательских заданий, которые соответствуют его возрасту и интеллектуальному уровню, подходят для самостоятельного анализа проблемы. Предлагаемое учителем задание (вопрос, практическое задание) включает, как правило, какой-либо один неизвестный элемент (отношение, закономерность, способ или условие действия), потребность в котором у Эмиля появляется в процессе выполнения задания. Взяв в качестве примера обычного ребенка со средним интеллектуальным уровнем развития, Ж.-Ж. Руссо выстраивает последовательную цепочку познавательных заданий, обеспечивающих его воспитаннику развитие умения анализиро-

вать и обобщать изучаемый материал, делающих усвоение новых знаний или способов действий более эффективным.

На примере проблемной ситуации, описанной Ж.-Ж. Руссо в эпизоде в лесу, мы видим, как он выстраивал перед учеником последовательность презентации нового материала, подлежащего усвоению. Автор «Эмиля» различает учебный материал, предшествующий познавательному заданию (например, знание положения тени в полдень по отношению к сторонам света) и необходимый для его выполнения, и учебный материал, усваиваемый воспитанником после выполнения познавательного задания (когда у Эмиля возникает в нем потребность).

Если учитель видит, что ребенок в состоянии самостоятельно (на основе предшествующего опыта, анализа и установления причинно-следственных связей, предвидения возможных последствий какого-либо действия) добыть нужные знания, то он не спешит сообщать ему искомую информацию. Эмилю сообщается лишь тот материал, который содержит необходимые для создания проблемной ситуации фактические сведения, описания процессов и т. п. (сюда же можно отнести обучение необходимым умениям и действиям). «Вопрос тут не в том, — писал Ж.-Ж. Руссо, — чтобы научить его истине, а в том, чтобы показать ему, как нужно браться за дело, чтобы всегда открывать истину» [4. С. 240]. В случае затруднения учитель помогает ученику отдельными подсказками понять и сформулировать требуемое

правило, закономерность, найти нужный способ или условие действия [4. С. 190]. Если и после этого познавательное задание вызывает у воспитанника трудность, то учитель разбивает его на несколько частных заданий. Таким образом, одно познавательное задание может быть представлено в виде двух и более последовательно предъявляемых познавательных заданий.

Подобная стратегия поведения учителя должна, как считал Ж.-Ж. Руссо, привести к тому, что ученик станет более внимательно и вдумчиво относиться ко всему окружающему. «...Привыкший извлекать все орудия из самого себя и прибегать к помощи другого в том лишь случае, когда сознает свое бессилие, ребенок долго и молча станет рассматривать каждый новый предмет, который увидит. Он вдумчив, но не любит расспросов. Довольствуйтесь поэтому тем, чтобы представлять ему вовремя предметы...» [4. С. 191].

В современной дидактике начального обучения С. П. Барановым были предприняты практические попытки адаптировать и гармонично ввести в учебный процесс начальной общеобразовательной школы педагогические идеи Ж.-Ж. Руссо, осуществить на их основе нестандартные занятия (с элементами исследования, эмпирического наблюдения), составить задания на аналитическое описание наблюдаемых предметов или явлений, открытие детьми правил, законов, отношений с использованием эвристических вопросов и предписаний. Под руководством учителя учащиеся, как показывают

результаты занятий, успешно справлялись с предложенными заданиями, систематизируя чувственные образы и пополняя запас теоретических знаний. Подобные исследования демонстрируют преемственность исторических концепций и моделей обучения в системе современного образования. Таким образом, исторические модели обучения способны предложить богатый опыт в деле формирования умственно развитой личности.

С целью совершенствования организации познавательного процесса в младшем школьном возрасте нами были проанализированы методы обучения в романе Ж.-Ж. Руссо и умения, полученные воспитанником Эмилем в ходе их применения. Анализ методов позволил составить рекомендации для их возможной реализации в условиях современной начальной школы. Важными показателями преемственности методов обучения французского мыслителя в современных условиях являются управляемость процесса познания и ясность формирования компонентов познания.

В зависимости от основополагающего аспекта выделения можно предложить несколько подходов к классификации методов обучения Ж.-Ж. Руссо. Каждая из этих классификаций сообщает определенную направленность познанию в процессе теоретической и практической деятельности ребенка.

Методы обучения в системе Ж.-Ж. Руссо можно классифицировать по их гносеологической направленности. Гносеологическая направленность методов выражается в со-

средоточении внимания ученика либо на предметах, явлениях в реальных условиях их бытия, либо на учебном материале, либо на связи изучаемого материала с реальной жизнью [2]. Итак, выделим три группы методов обучения, имеющие место в системе Ж.-Ж. Руссо, и их задачи:

— методы изучения оригинала (их задача — вызвать и сохранить чувственный образ объекта в реальных условиях его бытия, дать возможность изучить объект в реальных условиях, помочь связать представление оригинала с определенной идеей, выделить в оригинале те черты, свойства, связи, которые будут изучаться в учебном предмете);

— методы изучения моделей (задача — формирование и усвоение абстракций, теоретических связей и положений с помощью учебного материала);

— методы изучения связи моделей с оригиналом (основная задача — формирование высших форм обобщенного конкретного познания, осуществление перехода мысли от чувственного к рациональному, от абстрактного к конкретному).

Данная классификация раскрывает один из главных педагогических принципов системы Ж.-Ж. Руссо о необходимости связи обучения с жизненным опытом ребенка. Методы этой классификации создают тенденцию к развитию у ребенка доступным способом первичных научных понятий, включают в себя компоненты как конкретно-образного, так и обобщенного познания.

Отличительной чертой методов обучения Ж.-Ж. Руссо является их

ориентация на самостоятельное мышление ученика в процессе овладения знаниями, их реализация в форме познавательных бесед, игр, исследовательских ситуаций, опытов и упражнений творческого характера. Данные методы отражают взаимодействие учителя и ученика: учитель организует учебно-познавательную деятельность ученика, а ученик творчески ее осуществляет. Восприятие, осмысление и применение знаний проходит, как правило, под руководством учителя, искусно использующего в случае необходимости эвристические вопросы и предписания. Такой способ получения знаний не ставит ученика в условия прямой зависимости от авторитета учителя, побуждает к самостоятельному высказыванию предположений о путях решения учебных задач, обобщению ранее приобретенных знаний, выявлению причин явлений, объяснению их происхождения, решению учебных задач рациональным способом.

Творчески использовать методы и приемы Ж.-Ж. Руссо в учебно-познавательной деятельности младших школьников позволяет содержательный и операционный анализ. Превалирующие методы обучения в педагогической системе Ж.-Ж. Руссо — поисковые и исследовательские. Они закладывают фундамент научного, логического, творческого рассмотрения разнообразных явлений жизни, помогают совершить неформальный переход от усвоенных знаний к новым при соблюдении требования доступности учебного материала и предлагаемых способов работы с ним. Ученик становится субъектом мыслительной

деятельности, выражающим свое мнение, стремящимся добиться многогранного знания предмета.

Основные типы исследовательских заданий, с помощью которых учитель в романе готовит своего воспитанника к овладению умениями оперировать познавательными процессами, к осознанию цели действий и ведущих к решению задачи, можно подразделить следующим образом:

- по характеру содержания исследовательского задания: эмпирические, практические задания;

- по характеру требований, предъявляемых в исследовательском задании: задания на описание наблюдаемых в исследовательской ситуации предметов, явлений, процессов; задания на выявление и доказательство правил, законов;

- по характеру логического построения исследовательского задания: индуктивные, дедуктивные, индуктивно-дедуктивные задания;

- по доминирующему научному методу познания при выполнении исследовательского задания: задания на моделирование, экспериментальные, аналитические, логические.

Поисково-исследовательские методы и задания с успехом можно включать в учебный процесс начальной школы, эффективно сочетать с другими методами и типами заданий.

Так как воспитание интеллектуальных умений в начальной школе часто основывается на практических наблюдениях (особенно занятия по природоведению), то полезно ознакомить младших школьников с планом осуществления наблюдения, раскрыть

его структуру. Ж.-Ж. Руссо, обращаясь к наставникам, писал по этому поводу: «Сделайте вашего ребенка внимательным к явлениям природы, и вы скоро сделаете его любознательным... Пора... приучать ребенка к тому, чтоб он умел сосредоточивать внимание на одном и том же предмете; но это внимание должно поддерживаться не принуждением, а непременно удовольствием или желанием...» [4. С. 190, 195]. Наблюдение может проходить в соответствии со следующим планом:

1. В первую очередь необходимо выделить цель наблюдения (для чего проводится наблюдение?).
2. Нужно точно знать предмет наблюдения (что наблюдать?).
3. Лучше заранее разрабатывать план наблюдения (мысленно или письменно).
4. Следует определить, когда осуществлять фиксацию наблюдаемых явлений (в процессе наблюдения или после его окончания).
5. С целью повышения объективности наблюдения следует производить несколько раз, обращая внимание на детали, условия протекания.
6. Важно наиболее точно и полно выделить признаки наблюдаемых предметов и явлений.
7. Желательно проанализировать, что нового, общего, сходного в сравнении с уже известным было обнаружено в процессе наблюдения.

Наблюдения должны одновременно развивать как образное, так и абстрактное мышление учащихся. Наблюдения наравне с учебными материалами формируют у школьника

картину мира (включают в себя гносеологический компонент). Важную роль при проведении наблюдений школьниками играет активная позиция учителя. Учитель подводит учащихся к осмыслению и усвоению таких связей в явлениях, которые не могут быть раскрыты в процессе восприятия.

Кроме того, следует помнить, что переход ребенка младшего школьного возраста к учебной деятельности ставит его в такие отношения, которые могут лежать за явлением интереса. В зависимости от характера содержания учебного предмета управление процессом познания необходимо осуществлять на различных основаниях, в которые интерес включается как движущий мотив (использовать различные задания эмпирического, теоретического и практического типов, их комбинации). Только при условии возникновения собственно познавательных мотивов возможно неформальное усвоение учебного материала. Мотив, формирующий новый смысл, раскрывает в сфере познания новые возможности.

Следование педагогическим принципам Ж.-Ж. Руссо ведет к пересмотру акцентов в школьном образовании, где учащимся в большинстве случаев приходится выполнять задания на воспроизведение пройденного материала или отвечать на стандартные вопросы. Современная жизнь порождает задачи, решение которых не всегда возможно найти в учебниках, энциклопедиях или где бы то ни было. Ребенка с начальных классов нужно учить в каждом конкретном явлении, при анализе, описании и

сравнении объектов действительности самостоятельно устанавливать закономерности, выделять доминирующие факторы, применять рациональные приемы и алгоритмы, творчески рассматривать разнообразные явления жизни, логически выявлять их связь. Самостоятельно преодолевая интеллектуальные препятствия, ребенок учится создавать новое знание.

Пример образовательной системы Ж.-Ж. Руссо ярко демонстрирует, что активная работа учителя с уче-

ником способна произвести большие изменения в мышлении и познании последнего: ребенок лучше осознает особенности задачи и учебной ситуации, он подготовлен для творческого анализа и использования в практике жизни явлений, предметов и фактов, его мышление в различных ситуациях способно найти рациональный способ справиться с задачей, спрогнозировать действия для достижения цели, а главное, — ребенок становится субъектом познания.

Список литературы

1. Баранов, С. П. Об использовании чувственных знаний при первоначальном формировании понятий / С. П. Баранов // Начальная школа. — 1959. — № 10. — С. 23—29.
2. Баранов, С. П. Сущность процесса обучения : учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / С. П. Баранов. — М. : Просвещение, 1981. — 143 с.
3. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 2. — 320 с.
4. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Педагогические сочинения; под ред. Г. Н. Джибладзе; сост. А. Н. Джуринский. — М. : Педагогика, 1981. — Т. 1. — 656 с.
5. Селевко, Г. К. Альтернативные педагогические технологии / Г. К. Селевко. — М. : НИИ школьных технологий, 2005. — 224 с.

ИЗ ОПЫТА РЕГИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

О. Е. Мисечко



ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

УДК 371.134 : 378
ББК 74.58

Статья знакомит с результатами авторского исследования проблемы становления в Украине системы профессионально-педагогического иноязычного образования с момента возникновения первых отделений современных иностранных языков в университетах в начале XX столетия и до начала 1960-х годов, когда такая подготовка приобрела системное качество.

Ключевые слова: историко-филологический факультет университета, высшие женские курсы, институт народного образования, Украинский институт лингвистического образования, лингвистический техникум, педагогический институт иностранных языков, педагогический институт.

O. Ye. Misechko

PECULIARITIES OF FORMATION OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE SPHERE OF FOREIGN LANGUAGES IN UKRAINE

The article presents results of the author's investigation of the history of forming the system of professional pedagogical education of teachers of foreign languages in Ukraine. It starts with establishing the first departments of modern foreign languages at universities at the very beginning of the XXth c. and ends at the beginning of 1960th, when this education took shape of a system.

Key words: historical-philological faculties of a university, higher women's educational courses, institute of people's education, Ukrainian institute of linguistic education, linguistic college, pedagogical institute of foreign languages, pedagogical institute.

В современных условиях развития общеевропейского и глобального взаимодействия и интеграции владение иностранными языками и их преподавание является одним из приоритетных направлений образовательной деятельности. Успешная реализация этого направления в значительной степени зависит от уровня квалификации и профессиональной подготовки учителя/преподавателя иностранного языка. Необходимость качественного улучшения профессионального образования учителя иностранного языка определяет актуальность исследования историко-педагогического наследия: в Украине, как свидетельствуют архивные материалы, имеется интересный и оригинальный опыт профессиональной подготовки учителей современных иностранных языков, до сих пор неизвестный широкой педагогической общественности.

В связи с этим, в статье представлены результаты авторского исследования проблемы становления в Украине системы профессионально-педагогического иноязычного образования с момента возникновения первых отделений так называемых «новых» (западноевропейских) языков в университетах в начале XX столетия и до начала 1960-х годов, когда такая подготовка приобрела черты системного образования [1].

Исторически первый опыт организации в Украине специальных отделений современных западноевропейских языков датируется первым десятилетием XX столетия, когда при историко-филологических факультетах Киевского, Харьковского университетов и Киевских высших женских курсов,

наряду с классическими отделениями, стали открываться отделения романо-германской филологии (1902–1909). В университетах все студенты такого факультета, независимо от отделения, обязательно изучали логику, психологию, педагогику (с 1904 г.), введение в философию, введение в языкознание, греческих и латинских авторов. К обязательным специальным курсам романо-германского отделения относились: введение в романскую/ германскую филологию, один из романских/германских языков, история греческой литературы, история римской литературы, всеобщая история (средневековая или новая), русская история. Кроме того, читались и другие специальные предметы — в зависимости от разработанных преподавателями учебных курсов.

Основу подготовки студента-будущего филолога в университете составляло овладение специальной наукой, а педагогические умения предполагалось приобретать самостоятельно в процессе индивидуальной преподавательской деятельности. Поэтому ни методики преподавания языка, ни школьной практики историко-филологические факультеты университетов вплоть до 1917/18 гг. не предполагали. В то же время слушательницам Киевских высших женских курсов предлагался курс методики новых языков и специальные одно- и двухгодичные немецкий и французский семинарии для практической подготовки к преподаванию новых языков. Т. е., университеты, доступ в которые для женщин был закрыт, готовили, фактически, представителей «чистой науки», а высшие женские курсы стали формировать в

составе педагогических кадров сегмент женщин-учителей, которые вскоре (1911, 1913) получили равное с мужчинами право преподавания в средних и высших учебных заведениях.

На протяжении всего этого периода в упомянутых выше учебных заведениях не было отдельной кафедры романско-германской филологии. Подготовка нефилологов (как еще называли специалистов в области новых языков) осуществлялась в традициях обучения классическим языкам как по своему содержанию, так и по форме. Формы и приемы учебной работы нефилологов были такими же, как и для классического отделения: языки и другие специальные предметы преподавались главным образом в виде лекций. Доля практических занятий (семинарий) была невелика, основными приемами учебной работы были заслушивание и обсуждение рефератов, переводы, чтение и разбор текстов, выполнение грамматических упражнений.

В ходе революционной перестройки системы высшего образования в Украине в 1919–1920 гг. был избран курс на создание собственной образовательной модели. В национальной концепции и соответствующей ей модели образования доминировало социальное воспитание и обучение ребенка до 15 лет в специальных дошкольных и школьных учреждениях с дальнейшим приобретением им определенной специальности в профессиональной школе, которой была заменена общеобразовательная школа. Университеты и учреждения университетского типа были расформированы, а на их базе организованы институты народного

образования (ИНО). Эти институты создавались в Украине в начале 20-х гг. XX в. как профессионально-педагогические учебные заведения, в которых, в отличие от дореволюционных университетов, делался бы акцент именно на педагогической подготовке к практической деятельности и где, по сравнению с бывшими учительскими институтами и курсами, педагогическое образование дополнялось бы более основательными научными знаниями.

ИНО существенно педагогизировали содержание и процесс профессиональной подготовки учителя на вновь учрежденных в них факультетах (социального воспитания, профессионального образования и политического просвещения). Они придали ей конкретно-педагогическую целевую направленность: тесно соединили теоретическую и практическую составляющие подготовки; обеспечили равномерное в течение всего периода обучения (сначала 3, а вскоре 4 года) изучение дисциплин педагогического цикла (педагогической психологии и педологии, общей психологии, школьной гигиены, основ физического и трудового воспитания, обучения ручному труду, лепки и рисования, работы в учреждениях социального воспитания, профшколе или техникуме); ввели педагогическую практику как обязательный элемент подготовки; дифференцировали содержание и характер обучения в зависимости от типа и учебных задач школы, в которой будущим педагогам пришлось бы работать; подчинили все учебно-вспомогательные учреждения при институтах (кабинеты) педагогическому уклону.

На примере группы предметов специальной подготовки учителей иностранных языков (ИЯ) в ИНО можно говорить о формировании в этот период определенного базового содержания иноязычного образования, которое состояло из языкознания, исторической и сравнительной грамматики, двух ИЯ, латыни, истории культуры страны, зарубежной литературы. Важной инновацией профессиональной иноязычной подготовки в ИНО, по сравнению с предыдущей университетской программой, было включение в цикл специальных предметов методики преподавания языка и литературы.

На следующем этапе реформирования высшего педагогического образования в Украине (1922–1923) состоялась унификация учебных планов и программ, структуры ИНО, были пересмотрены методы работы с целью их более тесной связи со школой. В деятельности ИНО начал активно воплощаться общий курс на индустриализацию и агрономизацию профессионального образования, усиливалась педагогизация процесса подготовки учителя. Впервые были четко заявлено о необходимости создания целостной системы педагогического образования и сформулированы основные ее составляющие: 1) ознакомление с производством (индустриальная или сельскохозяйственная подготовка); 2) научные знания в пределах специальности (профильная подготовка); 3) широкая разработка вопросов педагогики (общепедагогическая подготовка); 4) знания о естественно-историческом и социально-политическом развитии (общеобразовательная и идеологическая подготовка); 5) овладение методом

обучения (методическая подготовка). Все эти составляющие были включены в содержание профессиональной подготовки учителя ИЯ.

К сожалению, в силу существующей в то время недооценки значения иностранных языков и вызванного этим обстоятельством отсутствия их среди обязательных школьных предметов подготовка учителей ИЯ в ИНО была постепенно свернута. В то же время распространилось изучение языка на государственных курсах ИЯ. Эта образовательная форма, распространившаяся в Украине с начала 20-х годов, предоставляла возможность через изучение языка повысить имеющуюся уже практическую квалификацию или получить новую квалификацию всем специалистам, которым требовалось знание языка для исполнения своих служебных обязанностей. Подготовка педагогических кадров вначале играла второстепенную роль в деятельности курсов.

В отличие от ИНО, с момента своего появления государственные курсы иностранных языков концентрировали внимание прежде всего на лингвистической подготовке и поэтому зачастую не занимались общепедагогическим образованием. Слушатели курсов не изучали обязательные для педагогических высших школ социально-политические предметы. А общеобразовательные науки, содержащиеся в планах курсов, рассматривались скорее не как средство достижения определенного образовательного уровня, а как источник иноязычной научной терминологии (эти предметы читались на иностранном языке). Только

по мере сокращения секций ИЯ при ИНО курсы стали выполнять функцию подготовки преподавателей.

Однако со второй половины 20-х гг. вместе с началом активной индустриализации страны, укреплением внешних торговых и экономических связей, приглашением в страну большого количества иностранных специалистов и рабочих, призывом к изучению мировых достижений в различных областях науки и техники отношение к ИЯ, как средству международного общения, в государстве начинает меняться. С 1927 г. развивается пропагандистская кампания «Иностранные языки в массы», сопровождающаяся открытием большого количества кружков по изучению языков.

Соответственно, возросла потребность в преподавателях этих языков. Как следствие, государственные курсы ИЯ стали вводить дополнительный — педагогический — год обучения, а в ИНО с 1929 г. началась вторая волна открытия отделений иностранных языков.

В конце 1920-х гг. в связи с острой нехваткой учителей Наркомпрос Украины остро поставил вопрос об организации в республике целой системы иноязычного образования и создании сети лингвистических учебных заведений для профессиональной подготовки соответствующих педагогических кадров. Был разработан проект такой сети (схема 1), к реализации которого приступили с 1930/31 уч. года.



Схема 1. Структура сети профессионального иноязычного образования в Украине (1930)

Сеть иноязычного лингвистического образования в Украине состояла из: 1) 4-летнего Украинского института лингвистического образования (УИЛО, г. Киев); 2) 3-летнего рабфа-

ка при нем; 3) шести 3-летних техникумов лингвистического образования (гг. Харьков, Одесса, Николаев, Каменец-Подольский, Днепропетровск, Рыково, ныне Енакиево); 4) 1-летних

подготовительных курсов при техникумах; 5) Харьковского техникума востоковедения и восточных языков; 6) заочных курсов ИЯ при УИЛО; 7) постоянных курсов ИЯ при лингвистических техникумах; 8) курсов ИЯ в других городах для изучения языков широкими массами рабочего и крестьянского актива, кадрами советских специалистов и служащих. Впервые учреждения иноязычной лингвистической подготовки приобрели характер многокомпонентной и структурированной системы.

УИЛО стал единственным профильным учреждением высшего иноязычного образования для будущих преподавателей и переводчиков. В лингвистических техникумах готовили учителей и переводчиков среднего уровня квалификации. В содержании профессиональной подготовки учителей ИЯ в лингвистическом институте и техникумах присутствовали такие составляющие, как: социально-экономический и историко-политический минимум, общеобразовательные знания на политехнической основе, психолого-педагогический и специальный циклы предметов, методические знания, физическая и военная подготовка, обязательные политчасы с рассмотрением текущей политики. Вместе с тем, каждый из обоих типов учебных заведений имел свои особенности. УИЛО имел более выраженный уклон в литературно-филологическую подготовку, давал более глубокие теоретические языковедческие знания, основы материалистической лингвистики, истории языка и литературы, предполагал изучение двух языков основного

и дополнительного. Для углубления знаний по специальности выделялись часы на факультативные дисциплины. Лингвистические техникумы имели более выраженную педагогическую направленность, сосредотачивались на вопросах организации педагогического процесса, коммунистического воспитания детей, клубной и внешкольной работы. Обязательным для изучения был только один язык.

Учебный процесс в УИЛО и техникумах строился на соединении теории и практики. Основной формой теоретических занятий были лекции. Язык изучался с использованием популярного в то время комбинированного метода и лабораторно-бригадной формы обучения, что предполагало высокую степень самостоятельности студентов, постоянную помощь и контроль текущей работы со стороны руководителей групп. В содержании языковой подготовки акцентировались умения работать с художественными, публицистическими, профессиональными текстами: читать и понимать их, при чтении демонстрировать хорошую фонетику, анализировать лексику, проводить морфологический и синтаксический анализ, переводить. Устная речь рассматривалась скорее как средство обогащения лексики, а способность высказывать свои мысли на ИЯ считалась необходимой лишь «в определенной степени».

В содержании профессионально-педагогического иноязычного образования стали проявляться новые тенденции:

— развивались лингвистические основы профессиональной подготовки;

— возрастала доля в ней научных методических знаний, которые начинали выходить за пределы узкопрактических вопросов преподавания;

— из общих представлений о методах и целях обучения стала выделяться область профессионально направленного обучения языку в высшей школе как отличный от методики средней школы аспект методических знаний;

— началась работа над учебниками и дополнительной учебной литературой по иностранным языкам для высшей школы.

В связи с постановлением ЦК ВКП (б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе», которое содержало положение о необходимости обеспечить знание одного ИЯ каждым выпускником средней школы, потребность в учителях ИЯ резко возросла. Были пересмотрены и концептуальные основы построения содержания и процесса обучения. После выхода 19 сентября 1932 г. постановления ЦИК СССР «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах» в лингвистических учебных заведениях была усилена работа по составлению стабильных учебных планов, ликвидации многопредметности, повышению общетеоретической и специальной подготовки, упорядочению практики.

В содержании подготовки учителей ИЯ происходили те же процессы, которые в целом характеризовали новую образовательную парадигму как социально направленную, авторитарно-директивную, прагматичную и строго контролируемую государством:

идеологизация, активная политехнизация и педагогизация стали основными принципами профессиональной подготовки.

Для обеспечения растущей потребности в учителях иностранных языков в Украине были запланировано: а) начать заочную учебу в лингвистическом институте и техникумах; б) деятельность лингвистических техникумов усилить за счет дневного и вечернего отделений; в) открыть новые заведения педагогического лингвистического образования.

Однако внутривойсковые события 1933–1937 гг. внесли в эти планы свои коррективы. В частности, в результате унификации с начала 30-х гг. образовательных систем разных республик СССР в Украине с 1933 г. была возобновлена деятельность университетов как учреждений для подготовки высококвалифицированных специалистов в определенных научных областях, а также педагогов. Романо-германское отделение при Киевском государственном университете внесло свою лепту в подготовку учителей ИЯ для старших классов средней школы. Из-за обвинения в контрреволюционной деятельности, чрезмерной «обращенности на Запад» УИЛО был реформирован и переведен в 1934 г. в г. Харьков, где он продолжал существовать уже как Харьковский педагогический институт иностранных языков (ХПИИЯ). В 1936 году при нем был организован Харьковский учительский институт ИЯ для подготовки учителей V–VII классов. Лингвистические техникумы постепенно исчезли с образова-

тельного поля Украины. Вместо этого открылся еще один педагогический институт ИЯ в г. Днепропетровске, на базе Одесского немецкого педагогического института в 1938 г. был образован Одесский институт ИЯ.

В содержании профессионально-педагогического иноязычного образования в новых учебных заведениях были осуществлены определенные инновации: было введено деление всего практического курса изучения ИЯ на отдельные аспекты (фонетика, грамматика, практика по ИЯ); впервые были выделены как отдельный учебный курс лексикология и стилистика; появился учебный предмет под названием «Страна изучаемого языка» (а не просто география или экономика этой страны, как это было раньше); как проявление общей тенденции к сужению специализации профессионального образования из программы подготовки учителей ИЯ был удален латинский язык и второй (дополнительный) ИЯ. Изучение второго языка допускалось лишь как факультативной дисциплины.

Одной из главных отличительных тенденций учебного плана педагогического института (1935) было увеличение часов на практические занятия. Исключительно в лекционной форме читались лишь курсы общего языкознания, всеобщей и русской литературы, общей истории и психолого-педагогические дисциплины (кроме педагогики). Остальные курсы в обязательном порядке содержали практические занятия. Все предметы специального цикла, кроме русского языка, общего языкознания, русской и всеоб-

щей литературы должны были излагаться на изучаемом языке. Вводилось написание рефератов по отдельным проблемам теории и практики языка как форма самостоятельной исследовательской работы студентов.

В военный период Днепропетровский и Одесский педагогические институты ИЯ и Харьковский учительский институт ИЯ временно были закрыты. Свою деятельность в условиях эвакуации продолжал лишь ХПИИЯ (г. Маркштадт). Весной 1943 г. он вернулся в освобожденный Харьков, а в апреле 1944 г. возобновил свою деятельность Одесский пединститут ИЯ.

События военных лет показали, что практические знания ИЯ советскими гражданами оказались недостаточными как для каждого культурного человека, так и для специалистов. Постановление Совета Министров СССР «Об улучшении изучения иностранных языков в средней школе» (4 октября 1947 г.) призывало «в корне улучшить» преподавание языков в средних школах, обеспечить к 1949/1950 н.р. обязательное преподавание во всех средних школах одного из ИЯ, расширить преподавание английского и французского языков. Кроме того, впервые в истории советской школы начиналось изучение испанского языка. Указывалось также на необходимость немедленно увеличить количество и качество подготовленных квалифицированных учителей ИЯ, существенно расширить сеть соответствующих профессиональных образовательных заведений, ввести в

них новую специальность «Испанский язык», готовить будущих педагогов к работе в школах-интернатах и к преподаванию не только языка, но и других предметов на иностранном языке.

В Украине в 1948 г. открылись два 4-годичных пединститута ИЯ в г. Днепропетровске и г. Киеве, где был организован единственный в Украине факультет испанского языка, в 1949 г. — два 3-годичных учительских института ИЯ (гг. Житомир, Белая Церковь), 4 отделения ИЯ учительских институтов при педагогических институтах и 2 факультета ИЯ в пединститутах. Расширились возможности заочной учебы.

Развитие содержания иноязычного образования в Украине в послевоенный период проходило в соответствии с общесоюзными требованиями и имело следующие особенности:

- усилилось теоретическое обучение, и уменьшились часы на практические занятия;
- за счет уменьшения аудиторной нагрузки высвободилось время для самостоятельной работы и факультативного изучения некоторых предметов;
- относительно улучшилось учебно-методическое обеспечение изучения и преподавания ИЯ (в условиях отсутствия подготовленных в республике учебников студенты пользовались учебной литературой, созданной научными центрами Москвы и Ленинграда и методическими разработками своих преподавателей), стабилизировалась жизнедеятельность высших учебных заведений, унифицировались требования кафедр;
- произошли определенные качественные изменения в специальной

подготовке: выделение отдельных курсов теоретической фонетики и теоретической грамматики (1946); усиление внимания к практическим фонетическим навыкам; возрастание роли литературоведческих дисциплин; усиление индивидуальной работы со студентами; повышение роли кабинетов как центров самостоятельной работы; развертывание студенческой научно-исследовательской работы; более широкое использование технических средств обучения (фонолабораторий); развитие методики высшей школы, а также усилилась педагогическая направленность профессионально-педагогического иноязычного образования, усовершенствовалась методика проведения педагогической практики.

Вместе с тем наблюдалось доминирование идейно-политического воспитания студентов и преподавателей над профессиональной подготовкой. Ощутимо вырос контроль за идеологической выдержанностью и качеством учебы.

В течение первой половины 50-х годов XX века заложенные в предыдущие годы организационные и процессуальные аспекты системы иноязычного профессионально-педагогического образования проходили испытание временем и уточнялись. С одной стороны, приобретала все большие масштабы заочная форма обучения специалистов, особенно из числа уже работающих учителей. С другой стороны, происходила корректировка имеющейся сети учебных заведений: в результате реорганизации учительских институтов главными центрами подготовки учителей ИЯ стали педагоги-

ческие институты ИЯ и факультеты ИЯ при педагогических институтах.

Реформирование всесоюзной системы образования в контексте демократических социальных перемен и укрепления связи школы с жизнью (1956—1964) вызвало определенные трансформации в системе профессионально-педагогического иноязычного образования. К этому периоду относится первый опыт подготовки в Украине учителей широкого профиля по специальностям «украинский/русский язык и литература, иностранный язык» (в педагогических институтах). В педагогических институтах ИЯ вводилась специализация по двум ИЯ («немецкий язык, английский язык», «французский язык, немецкий язык»), а также по иностранному и украинскому языкам. В течение какого-то времени актуальной была подготовка педагогических кадров по специальности «иностраный язык, воспитатель школы-интерната». Изучение иностранного языка как второй специальности при этом проходило преимущественно в направлении практического изучения языка и овладения методикой его преподавания. Теоретическая филологическая база была сведена к минимуму — учебным планом предполагалось лишь прослушивание курсов введения в языкознание, основных сведений по теории языка и спецсеминара по иностранному языку.

Осложнение подготовки по ИЯ в условиях широкого профиля, а также усиление практической направленности изучения языка повысило внимание к совершенствованию процесса преподавания этих языков как профильных.

В конце 50-х годов рядом с аспектным преподаванием языка начали внедрять комплексную систему иноязычного обучения. Другими требованиями времени, реализованными в новых учебных планах (1959, 1963), стали: акцентирование внимания на развитии устной речи будущих специалистов; переход на преподавание теоретических специальных предметов на изучаемом языке и более активное использование языка в общении студентов между собой и с преподавателями; укрепление научных основ методики обучения ИЯ; открытие кафедр методики преподавания языка; усиление исследовательской работы студентов, в том числе написание курсовых работ на ИЯ и организация студенческих научных обществ; широкое внедрение в учебный процесс технических средств, в том числе учебного кино; повышение уровня самостоятельной работы студентов; организация кружков и клубов для усовершенствования владения языком; перестройка психолого-педагогической подготовки будущего учителя в направлении усиления ее связи со школой, ознакомления с опытом лучших учителей, активизации внеклассной работы студентов по языку в школах; введение педагогической практики в сельских школах и летней педагогической практики в пионерских лагерях; разные формы общественно полезного труда студентов.

К середине 60-х годов профессионально-педагогическое иноязычное образование в Украине уже имело признаки сформировавшейся системы и приобрело в своих главных чертах ту форму, которая сохранялась

Из опыта региональных
историко-педагогических исследований 149

в течение всего советского периода. Эта система характеризовалась устойчивым сочетанием нескольких содержащихся в ней компонентов (общественно-политического, психолого-педагогического и специального), взаимодействием теоретического обучения и практической подготовки,

наличием культурологического аспекта, определенной логикой изучения специальных теоретических курсов, последовательностью овладения практическими языковыми и речевыми навыками и умениями, корреляцией языковых и литературных курсов.

Список литературы

1. Мисечко, О. Є. Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок ХХ ст. — початок 1960-х рр.) : монографія / О. Є. Мисечко. — Житомир : «Полісся», 2008. — 528 с.



И. В. Неупокоев

ШКОЛЫ ПРИ СЕЛЬСКИХ ЦЕРКВЯХ И МОНАСТЫРЯХ ТОБОЛЬСКОЙ ЕПАРХИИ В ПЕРИОД С 1836 ПО 1884 ГГ.

УДК 37.014.521

ББК 74.200.25

В статье раскрывается специфика первой массовой формы начального образования сельского населения Тобольской епархии — школ при церквях и монастырях. Информационной основой статьи являются ранее неиспользованные документы Государственного архива Курганской области.

Ключевые слова: история образования, епархиальный архиерей, благочинный, священник, причт, штатный смотритель уездных училищ, церковное училище.

I. V. Neupokoev

SCHOOL AT RURAL CHURCHES AND MONASTERIES TOBOLSK DIOCESES FROM 1836 TO 1884.

Based on previously unused documents the State Archives of Kurgan region, this article reveals the specifics of the first mass forms of basic education of the rural population of Tobolsk diocese - schools at churches and monasteries.

Key words: history of education, the diocesan bishop, dean, priest, clergy, staff superintendent of county schools, church school.

В 1836 г. император Николай I приказал применить «Правила первоначального обучения поселянских детей в Олонецкой епархии» во всех губерниях, где есть раскольники. Это означало распространение «Правил» в том числе и на Тобольскую епархию. Обязанность обучения детей была возложена на приходское духовенство.

«Смотря по способности по надежности» епархиальный архиерей должен был назначить учителей из числа священников, диаконов или причетников. Они, в свою очередь, обязывались располагать к учению родителей и их детей, принимать всех желающих на безвозмездной основе. Обучение производить

надлежало «домашним образом» в период от окончания осенних и до окончания весенних полевых работ, т. е. примерно с 1 сентября до 1 мая: «В досужное время от хозяйственных работ, т. е. осенью, зимою и весною, покуда работ для детей нет» (ГАКО. Ф. И-78. Оп. 1. Д. 20. Л. 575) [1]. Учебные книги: Азбуку, Часослов, Псалтырь предполагалось приобрести на счет церковных кошельковых сумм. Контроль обучения возлагался на благочинных, которые должны осматривать церкви один раз в полугодие. Благочинный обязывался осуществлять аттестацию учеников в присутствии местного священника и «сельского поселянского начальства» (ГАКО. Ф. И-58. Оп. 1. Д. 19. Л. 577-578) [1]. Пункт 5 «Правил» посвящался содержанию обучения: «Чтение церковной и гражданской печати, а желающих и письму», «начало арифметики», знание молитв, знакомство с Катехизисом и сказаниями из Священной истории. Для ознакомления с новыми «Правилами» в 1837 г. «надлежало разослать секретные указы во все епархии, где есть раскольники и велеть отобрать от священноцерковнослужителей, желающих принять на себя обязанность обучения детей безмездно, письменные показания» (ГАКО. Ф. И-51. Оп. 1. Д. 3. Л. 20-об.) [1]. Далее, с 1849 г., дополнительно появились «Правила учащихся детей малолетних при церквях», в которых содержание образования церковных школ было более детализировано: «Главнейшая цель тех училищ религиозно-нравственное воспитание,

чтобы умели читать в церкви и петь, молиться на книгах, знать догматы христианские...» (ГАКО. Ф. И-78. Оп. 1. Д. 25. Л. 238) [1].

Сбор информации для епархиального архиерея о церковных школах, количестве учеников и их успехах возлагался на благочинных. Для этого в 1839 г. приходские священники получили образец отчетной ведомости об училищах при церквях Тобольской епархии. Она включала пункты: время открытия училища, число наставников, число учеников мужского и женского пола (ГАКО. Ф. И-26. Оп. 1. Д. 11. Л. 7 — 7-об.) [1]. На основе этих ведомостей и своих посещений церквей благочинные составляли рапорта для Тобольской Духовной Консистории (далее — ТДК). Именно такие рапорты и ведомости являются первейшим и достоверным источником по истории церковных училищ. Так, Курганский благочинный священник Я. Зудилев в январском 1842 г. рапорте на имя архиепископа Тобольского и Сибирского отчитался о состоянии открытых церковных училищ: при Утятской Богоявленской церкви наставниками состоят дьяк А. Серебряников и пономарь В. Буров; после испытания «оказалось учеников с очень хорошими успехами 3, хорошими 4, посредственными и слабыми 3». При Белозерской церкви наставниками состоят священник В. Адрианов и дьяк В. Медунов. Четыре ученика по итогам испытания «имеют способности довольно хорошие и учатся с хорошим успехом». Благочинный священник И. Пырьев

в своем рапорте этого же времени сообщил, что при Барабинском церковном училище наставниками состоят дьяк Н. Попов и пономарь Я. Трапезников. Знания 7 учеников были оценены как «хорошие», «очень хорошие» и «порядочные». При Чернавской церкви были испытаны 6 учеников, а наставниками состоят дьяк В. Торопов и пономарь Кораблев. В июле 1842 г. благочинный священник Я. Слопцов рапортовал, что «с особенным старанием обучением детей занимаются «село-Каменской Покровской Церкви Диакон Алексей Дергачев, с Дьячком Александром Карповым и Мальковского села Спаской Церкви Пономарь Максим Баженов» (ГАКО. Ф. И-235. Оп. 1. Д. 280. Л. 28) [1].

Данные об училищах при монастырях поступали от их настоятелей. Так, настоятель Тобольского Знаменского монастыря архимандрит Венедикт в апрельском рапорте 1847 г. сообщил, что в училище обучается тримальчик, преподаванием по очереди занимается кто-нибудь из иеромонахов, священников, дьяконов или послушников. Наставники занимаются бесплатно по причине «бедности монастырских доходов» (ГАКО. Ф. И-235. Оп. 1. Д. 281. Л. 5 — 5-об.) [1]. Из майского 1847 г. рапорта настоятеля Тюменского Троицкого монастыря архимандрита Владимира следовало, что в училище обучается 9 мальчиков: 5-х обучает послушник М. Колмаков, остальных 4-х — другой послушник А. Соколов. При этом они получают «малозначительную добровольную

плату» от родителей (ГАКО. Ф. И-235. Оп. 1. Д. 281. Л. 21) [1].

Сведениями о числе церковных училищ Тобольская Духовная Консисто́рия должна была проинформировать Директора училищ Тобольской губернии (ГАКО. Ф. И-26. Оп. 1. Д. 11. Л. 105-об.) [1]. Из одной из таких информационных ведомостей становится известно, что к 1842 г. в Тобольской епархии при монастырях имелось 4 училища и 32 ученика, при приходских церквях — 99 училищ и 440 учеников, а всего — 103 училища и 472 ученика (ГАКО. Ф. И-235. Оп. 1. Д. 280. Л. 3.) [1]. С 1861 г., а позднее с января 1872 г. Директор училищ Тобольской губернии просил ТДК доставлять ему сведения о церковных школах по новой форме ведомости, образец которой был разослан по епархии (ГАКО. Ф. И-25. Оп. 1. Д. 4. Л. 447) [1].

Кроме контроля со стороны благочинных, с 1847 г. допуск к осмотру училищ при церквях и монастырях получили штатные смотрители уездных училищ (ГАКО. Ф. И-13. Оп. 1. Д. 31. Л. 362) [1]. Однако реально приступить к этому удалось далеко не сразу. В одном случае, миссионер березовского края игумен Арсений просто не допустил смотрителя училищ Абрамова к проверке остоящих училищ. В другом случае, когда смотритель Курганского округа 22 мая 1848 г. прибыл в с. Кривинское ревизовать церковное училище, то учеников не обнаружил по причине их роспуска на полевые работы. Смотритель Тюменского округа в с. Зырянском также

училища не обнаружил. Епархиальное начальство рекомендовало штатным смотрителям на будущее производить осмотр церковных училищ в ноябре или декабре (ГАКО. Ф. И-31. Оп. 1. Д. 5. Л. 63 – 63-об.) [1]. А чтобы сам визит смотрителя не стал неожиданным, церковные школы стали об этом извещать заранее. Так, например, благочинный священник Н. Наумов в октябре 1848 г. рекомендовал причту с. Чинеевского: «...вызвать учеников поселянских детей в училище при церкви, так как Г. смотритель курганских уездных училищ в 1-х числах ноября обещался прибыть для испытания учеников» (ГАКО. Ф. И-112. Оп. 1. Д. 20. Л. 176-об – 177) [1].

Штатные смотрители результаты своей проверки фиксировали в особом журнале обозрения, в котором были отражены следующие показатели: место расположения училища, время открытия, число учеников, наличие учебных пособий, имена преподавателей, итоги испытаний и замечания (ГАКО. Ф. И-26. Оп. 1. Д. 17. Л. 130) [1]. Таким образом, кроме отчетов благочинных, журналы обозрения штатных смотрителей также выступают ценным источником по истории церковных школ. В результате своих ревизий церковных училищ штатные смотрители выявляли факты несоответствия между информацией со стороны духовенства и реальностью. Так, в марте 1850 г. благочинный протоирей Г. Головин указал, что члены причта с. Чимеево сообщили ему о 10 обучающихся в церковном училище. Однако смотритель Кур-

ганского округа ни одного ученика не обнаружил (ГАКО. Ф. И-31. Оп. 1. Д. 5. Л. 14) [1].

Сам же процесс открытия школ при церквях и монастырях в Tobольской епархии растянулся на длительный исторический период. Архивные документы подтверждают, что, начиная с конца 30-х и вплоть до 70-х гг. XIX в., все управленческие институты Tobольской епархии через соответствующие властные предписания требовали от местных причт практической реализации «Правил» 1836 года. Например, в сентябре 1839 г. благочинный священник Решиков указал на обязанность всех священников «решительно начать учение детей поселянских сперва в домах своих», а уж потом «требовать дом или квартиру от прихожан училищ» (ГАКО. Ф. И-31. Оп. 1. Д. 5. Л. 425) [1]. В 1840 г. ТДК указала «поставить в обязанность всем дьяконам и причетникам курганского округа, чтобы они непременно и неупустительно обучали поселянских детей по очереди под надзором местных священников» (ГАКО. Ф. И-32. Оп. 1. Д. 45. Л. 79) [1]. Из февральского 1841 г. предписания благочинного священника В. Букова причту с. Марайское следовало «расположить прихожан, чтобы они согласились отдавать своих детей для обучения и такое собрание учеников стараться всеми законными мерами умножить; и распространять первоначальное обучение детей при всех церквях» (ГАКО. Ф. И-113. Оп. 1. Д. 19. Л. 360) [1]. В предписании 1844 г. благочинный священник

В. Решиков требовал от Салтосарайского причта: «Чтобы пастырским своим убеждением старались внушить родителям поселянских детей о пользе учения их» (ГАКО. Ф. И-51. Оп. 1. Д. 3. Л. 204) [1]. В 1846 г. ТДК требовала от благочинного священника В. Букова внушить членам причта «что они ласково приохачивали прихожанских детей учиться — и учили бы способнейших при церкви в трапезах или в своих домах вместе со своими детьми» (ГАКО. Ф. И-31. Оп. 1. Д. 5. Л. 272 — 272-об.) [1]. В 1848 г. благочинный священник В. Решиков предписал своему причту, «чтобы при каждой церкви по домам причта по крайней мере по три мальчика учились; надобно приласкать, приохотить детей, пообъяснить родителям, что чтением и пением Бог прославляется» (ГАКО. Ф. И-26. Оп. 1. Д. 11. Л. 634) [1].

Подобная ситуация характерна и для 50-х гг. XIX в. Так, в августе 1850 г. Курганское ДП сделало причтам через благочинного священника М. Иваницкого наставление, «чтобы они своих и соседних детей учили грамотности церковной» (ГАКО. Ф. И-31. Д. 16. Л. 36 36-об.) [1]. Или в сентябре 1852 г. благочинный священник Н. Розанов потребовал от причта села Шмаково: «Так как в настоящее время полевые работы крестьян окончены, то предписывается Вам собрать поселянских детей для обучения грамоте, Закону Божию и чистописанию, и немедленно доложить мне, где сколько собрано для обучения мальчиков и девочек, в училищах ли помещаются, или частных домах»

(ГАКО. Ф. И-33. Оп. 1. Д. 1. Л. 143 — 143-об.) [1]. В октябре 1858 г. ТДК указала благочинному священнику П. Серебрянникову, что «если со стороны прихожан не встречается препятствий, то из существующей в с. Боровлянском часовни устроить училище со сторожкой для обучения поселянских детей» (ГАКО. Ф. И-26. Оп. 1. Д. 21. Л. 358-об.) [1].

Примерами побуждений к открытию школ в 60-е гг. служат следующие факты: в 1862 г. последовало предписание благочинного причту с. Сычево Дмитриевской церкви: «Немедленно собрать крестьянских мальчиков и девочек для обучения грамоте и потом представить ведомости... имея в виду, что архиепископ имеет честь прибыть в курганский округ для обозрения церквей и училищ» (ГАКО. Ф. И-34. Оп. 1. Д. 18. Л. 451) [1]. В июне 1863 г. Курганское ДП на основании указа ТДК предписала благочинному священнику И. Пырьеву: «1). Чтобы как благочинные так и причты вообще употребили все возможные меры к открытию сельских училищ повсеместно. 2). Чтобы тщательнее озаботились о приобретении оных учеников вообще в особенности женского пола склоняя к тому родителей из своих прихожан благоразумными внушениями объясняли им о пользе и выгоде грамотности» (ГАКО. Ф. И-75. Оп. 1. Д. 42. Л. 47 — 47-об.) [1]. В сентябрьском 1864 г. послании благочинного причту с. Шмаково содержалось повеление: «К 1 октября месяца собрать крестьянских

мальчиков и девочек для обучения грамоте, а в 1-й половине октября представить ведомости об училищах... (ГАКО. Ф. И-33. Оп. 1. Д. 3. Л. 309) [1]. В 1868 г. ТДК постановила «вновь предписать всем благочинным мерами вразумления и убеждения располагать подведомые им причты к открытию училищ при приходских церквях для обучения в них грамоте на основании данных св. Синодом в 1836 г. правил» (ГАКО. Ф. И-32. Оп. 1. Д. 81. Л. 411) [1].

Аналогичные требования характерны и для 70-х гг. Например, в апреле 1871 г. на имя благочинного священника К. Рычкова последовало предписание из ТДК «дать строгое подтверждение об открытии в Мокроусово собственно церковного училища, в здании для того выстроенном, да и во всех тех селах где три или два причта» (ГАКО. Ф. И-70. Оп. 1. Д. 1. Л. 140) [1].

В этой бесконечной череде властных принуждений можно проследить угрозы применить разнообразные негативные санкции за отсутствие церковных школ. В требовании благочинного священника Головина от 1851 г. значилась такая санкция, как «денежная пеня по 5 руб. серебром в каждом полугодии» (ГАКО. Ф. И-26. Оп. 1. Д. 17. Л. 408) [1]. В октябре 1861 г. благочинный священник Розанов грозил, что «за непредоставление сведений об училищах в половине каждого года будут на первый раз штрафованы, потом дождутся, что-нибудь и горшего, не хорошо будет и тем, у кого вовсе не будет, или мало

будет учеников и учениц» (ГАКО. Ф. И-58. Оп. 1. Д. 19. Л. 311) [1]. В июне 1863 г. ТДК особо предупредила благочинных и причты, что если они не будут выполнять циркуляры об открытии училищ, то, «несмотря ни на какие причины и объяснения, будут подвергнуты должному взысканию» (ГАКО. Ф. И-78. Оп. 1. Д. 29. Л. 378-об.) [1]. В ноябре 1867 г. ТДК вновь предупредила благочинных, что если они и далее сведения о церковных училищах будут предоставлять несвоевременно, «то Консистория вынуждена будет принять в отношении неисправных строгие меры, так как дело об училищах есть дело особенной важности и сведения о состоянии приходских школ Св. Синода должны представлять на Высочайшее Государя Императора благоусмотрение дважды в год» (ГАКО. Ф. И-80. Оп. 1. Д. 5. Л. 89) [1].

Как уже было сказано, священники и другие члены причта обязывались заниматься обучением бесплатно. Об этом епархиальное начальство делало постоянные напоминания. Так, благочинный священник В. Буров в октябрьском 1843 г. письме причтам с. Лебяжье и с. Моревское особо отметил, что за обучение в церковных школах духовенство «не требовало никакой платы» (ГАКО. Ф. И-58. Оп. 1. Д. 1. Л. 117) [1]. В качестве же главного мотива в деле открытия церковной школы выступали благословение и признательность от Св. Синода, епархиального архиерея, благочинного. Кроме того, существовали и другие варианты формальных и неформальных позитивных санкций. В

1843 г. благочинный священник В. Решиков на основании указа из ТДК сообщил членам причта, что «... кои будут иметь в училищах своих свыше 25-ти учеников будут представляемы к награде» (ГАКО. Ф. И-92. Оп. 1. Д. 3. Л. 145) [1]. Из ведомости за 1852 г. благочинного священника Н. Розанова следовало, что в училище при Черемуховской Петропавловской церкви дьячки Е. Костылев и С. Петухов получают «вознаграждение от родителей учащих на свое пропитание», а в училище при Михайло-Архангельской церкви с. Шмаково дьячек С. Ионин обучает «с небольшими пожертвованиями родителей» (ГАКО. Ф. И-235. Оп. 1. Д. 282. Л. 127 127-об.) [1]. В 1857 г. ТДК сделала допущение, что наградой за обучение может служить «посильная благодарность родителей, а со стороны начальства лучшее место и даже повышение сана» (ГАКО. Ф. И-58. Оп. 1. Д. 19. Л. 114) [1]. В 1862 г. священник Перов получил грамоту от Св. Синода «за пожертвование собственного дома для помещения сельского училища», «за особенно ревностное и успешное обучение крестьянских детей» (ГАКО. Ф. И-33. Оп. 1. Д. 3. Л. 201 201-об.) [1]. В 1868 г. ТДК объявила духовенству епархии, что «священноцерковнослужители за учреждение училищ на 20 человек и содержание оного в течение 7 лет имеют право на награду орденом Св. Анны 3 степени» (ГАКО. Ф. И-33. Оп. 1. Д. 3. Л. 587-об 588-об.) [1].

Местом для церковных училищ служили церковные трапезные или

сторожки, а также дома членов причта. Например, в июле 1842 г. благочинный священник Я. Слопцов рапортовал, что обучение «по неимению особых на то домов и тесноте церковных сторожек, производится в домах причтов, кроме селений Каменского и Мальковского, где поселянские дети обучаются в удобопоместительных при церквях сторожках» (ГАКО. Ф. И-235. Оп. 1. Д. 280. Л. 25) [1]. В этом же 1842 г. благочинный священник А. Пудовкин в своем рапорте указал, что духовные лица «сами по бедности не имеют домов, так что нет удобного места для обучения, а церковной сторожки нет» (ГАКО. Ф. И-235. Оп. 1. Д. 278. Л. 28-об.) [1]. В декабре 1846 г. Курганское ДП сделало предписание благочинному священнику И. Пырьеву об организации обучения «в церковных трапезах, или папертях, или сторожках, или по своим домам» (ГАКО. Ф. И-112. Оп. 1. Д. 16. Л. 271) [1]. ТДК в октябре 1850 г. сделала следующие предписание: «Чтобы поселянские дети на первый раз обучались при церквях в трапезах или папертях и в сторожках и у церковнослужителей». И лишь после увеличения числа учеников епархиальный архиерей обещал обратиться с ходатайством к гражданскому начальству о строительстве отдельных зданий (ГАКО. Ф. И-31. Оп. 1. Д. 16. Л. 63) [1]. Благочинный священник Н. Розанов в майском 1851 г. предписании причту с. Чинеево указал, что на основании указа Курганского ДП: «Дом, занимаемый дьяческой дочерью Слопцовой, принадлежащий

к вашей церкви, немедленно очистить для занятия оного учениками» (ГАКО. Ф. И-112. Оп. 1. Д. 24. Л. 180) [1].

Предпринимались и отдельные попытки строить для училищ специальные здания. Так, в декабре 1846 г. из Курганского ДП в адрес священника И. Пырьева последовало следующее указание: «Где есть старые ветхие и безобразные церковные здания были оные разобраны, и лес употреблен на отопливание церкви, а где возможно то построить из него избы для помещения церковных училищ» (ГАКО. Ф. И-95. Оп. 1. Д. 3. Л. 38) [1]. Из отношения 1850 г. причта с. Сычево в адрес волостного правления следовала просьба «учредить училищную избу» (ГАКО. Ф. И-34. Оп. 1. Д. 3. Л. 541) [1]. В требовании 1852 г. причту с. Чинеево от благочинного священника Розанова говорилось, что «если где нет удобного помещения для учащихся, требовать содействия Волостных Правлений к побуждению прихожан устроить училища, или отвести особые квартиры» (ГАКО. Ф. И-112. Оп. 1. Д. 24. Л. 281) [1]. В сентябре 1862 г. прихожане Троицкой церкви с. Чашинского на сельском сходе составили приговор, в котором «изъявили желание построить новое училище, для помещения учащихся смежно с церковной сторожкой» (ГАКО. Ф. И-155. Оп. 1. Д. 42. Л. 232) [1].

При открытии училищ духовенство епархии столкнулось с массой объективных и субъективных проблем. К числу наиболее существенных следует отнести отказы крестьян

отдавать своих детей в церковные училища. Из июльского 1842 г. рапорта благочинного священника Я. Слопцова следовало, что «в Антроповском селе родители обучавшихся в прошедших годах детей своих, по причине дальнего расстояния от церкви, от местных священно-церковнослужителей в феврале месяце отобрали» (ГАКО. Ф. И-235. Оп. 1. Д. 280. Л. 28) [1]. Другой благочинный священник В. Рещиков указал, что дети не обучаются «по невнимательности и упорству родителей» (ГАКО. Ф. И-235. Оп. 1. Д. 280. Л. 34) [1]. Свои отказы крестьяне, по сведениям благочинного священника П. Тюшева, объясняют «надобностью в детях для своих крестьянских занятий, а живущие по деревням, вне сел отказываются от обучения детей затруднениями в доставке им пропитания в оные села, места обучения их и найме для них квартирных содержателей» (ГАКО. Ф. И-235. Оп. 1. Д. 280. Л. 276) [1]. В сентябрьском 1846 г. рапорте благочинный протоиерей Н. Брызгалов сообщил о неявке учеников в училища при Туринской и Куминовской церкви из-за того, что их родители «детей своих более обучать несогласны кои нужны для работ по крестьянскому быту» (ГАКО. Ф. И-92. Оп. 1. Д. 3. Л. 188) [1]. Причт Николаевской церкви с. Бутаково в майском 1847 г. на имя архиепископа рапорте отказы крестьян объяснил тем, что «дети их нужны им для исправления домашних работ, а живущие в окрестных селениях, что не имеют состояния детям своим проживающим в других местах для обучения» (ГАКО.

Ф. И-235. Оп. 1. Д. 281. Л. 20) [1]. В 1847 г. училище при церкви села Рыбинского полностью лишилось учеников, так как «отцы отбирали детей своих по своему произволу когда и как вздумалось» (ГАКО. Ф. И-235. Оп. 1. Д. 281. Л. 84-об.) [1]. Благочинный с. Падеринского сообщил в 1850 г. в ТДК, что причиной малого количества учащихся является «не нерадение причта к учению прихожанских детей, а сами прихожане, которые не представляют детей в училища, некоторые из них по бедности своей не имеют возможности содержать своих детей при училищах...» (ГАКО. Ф. И-58. Оп. 1. Д. 11. Л. 481) [1].

Другой значительной проблемой следует считать такой субъективный фактор, как неготовность и нежелание самих членов причта принимать участие в этом процессе. Так, из декабрьского 1840 г. рапорта благочинного священника Я. Зудилова следовало, что крестьяне жалуются на причт Романовской церкви, который отказывается от обучения детей грамоте «под разными предложениями» (ГАКО. Ф. И-32. Оп. 1. Д. 45. Л. 79) [1]. Однако следует отметить, что такое поведение не было повсеместным. Так, священник В. Арзамасов сам изъявил желание «принять на себя обязанность обучать крестьянских детей в училище при село Чашинской Троицкой церкви», о чем он и сообщил в сентябрьском 1862 г. рапорте на имя благочинного священника В. Адрианова (ГАКО. Ф. И-155. Оп. 1. Д. 42. Л. 233) [1].

Возможно, по этой причине

были предприняты некоторые попытки привлечь к выполнению образовательной функции лиц не духовного звания. В резолюции ТДК 1849 г. говорилось, что дети деревень, где нет церкви, «могут учиться у тамошних грамотных стариков, или женщин и девиц умеющих читать, а священнику испытывать их чему научились, и наставлять как учить и учиться» (ГАКО. Ф. И-58. Оп. 1. Д. 11. Л. 481) [1]. Чтобы в церковных школах приступить к обучению девочек, в августе 1860 г. ТДК сделала запрос благочинным: «Можно ли надеяться найти в каждом приходе достойную женщину преимущественно Духовного звания, которая бы согласна была за весьма умеренную плату, или даже безвозмездно, принять на себя звание наставницы попечительницы в приходской школе» (ГАКО. Ф. И-87. Оп. 1. Д. 7. Л. 46) [1]. Благочинные, в свою очередь, адресовали подобные запросы своим причтам (ГАКО. Ф. И-34. Оп. 1. Д. 18. Л. 118) [1]. Но эти попытки вовсе не означали полного снятия со священников или ослабления их образовательных функций. Так, например, в 1855 г. ТДК сделала замечание священнику церкви д. Цучье за то, что «обучением детей занимается не он, а крестьянин Козинцев» (ГАКО. Ф. И-31. Оп. 1. Д. 16. Л. 308) [1].

К числу еще одной из проблемных сторон генезиса церковных училищ следует отнести параллельное развитие другой системы начальных сельских училищ, которые находились в подчинении Министерства государственных имуществ (далее —

МГИ). В 1842 г. появился указ императора Николая I «Об устройстве сельских приходских училищ в селениях казенных крестьян». Процесс обучения также возлагался, по избранию местных архиереев, на а) местных священников, б) на дьяконов и причетников (под наблюдением священника), в) на уволенных и еще не получивших места при церк-ви учеников семинарий (также под наблюдением священника) [1. С. 701]. Через год, в 1843 г. появилось «Наставление для управления сельскими приходскими училищами в селениях государственных крестьян», в котором оговаривалось, что «наставники пользуются жалованьем» (ГАКО. Ф. И-235. Оп. 1. Д. 287. Л. 102-об) [1]. Именно в этом положении, на наш взгляд, просматривается важное различие между этими двумя типами начальных школ: при церк-вах и монастырях священники обязаны обучать безвозмездно, а в училищах МГИ — за жалованье. Осознавая это различие, ТДК в январе 1857 г. сделала предписание о том, «чтобы священноцерковнослужители всех приходов, невзирая на то, что некоторые сельские училища поставлены от Гражданского начальства на жалованье, всеи мерами занимались безмездно обучением поселянских детей, и чем кто свободнее тем усерднее должен заниматься таковым обучением детей» (ГАКО. Ф. И-58. Оп. 1. Д. 19. Л. 114) [1].

Таким образом, школы при церк-вах и монастырях, создаваемые на основе «Правил» 1836 г.,

явились первой массовой формой начального образования сельского населения в Tobольской епархии. Попытки определить значение и место церковных школ в указанный период были предприняты как их современниками (Н. А. Абрамов, Н. И. Палопеженцев), так и более поздними исследователями. Послереволюционный историк-сибиревед Н. С. Юрцовский довольно критически оценивал их влияние, а роль духовенства считал несамостоятельной и всецело подчиненной интересам государства. «Определенный вклад в распространение грамотности среди крестьян-сибиряков» признала за церковными школами исследовательница М. П. Малышева. И, наконец, в работе Н. А. Миненко также не отрицается положительная заслуга церковных школ в деле народной грамотности [2. С. 98—102]. Существенной чертой этого типа школ являлась их неустойчивость и непостоянство из-за финансовой необеспеченности со стороны государства и существования за счет сельских обществ. Поэтому во многих случаях, не имея материальной поддержки, школы духовного ведомства в Сибири в течение 60-х годов «стали постепенно замирать, оставаясь на бумаге и уступая место школам других ведомств» [2. С. 142], например МГИ. Специально не создавалась отдельная профессиональная группа, которая имела бы педагогическое образование. На духовенство епархии возложили дополнительную образовательную функцию, к тому же неоплачиваемую. Находясь в постоянных разъездах

по своим приходам для исполнения треб и озабоченные обеспечением своих семейств, священники не имели времени, а часто и желания заниматься в церковных школах. Для того чтобы облегчить духовенству исполнение образовательной функции, лишь с начала 1866—67 уч. года при духовных семинариях должны были открыться педагогические курсы (ГАКО. Ф. И-31. Оп. 1. Д. 22. Л. 319) [1]. Не создавался специальный орган для управления церковными школами. Первоначальный надзор был возложен на институт благочинных, для которых принуждение причтов к открытию училищ и составление отчетов об их состоянии также явилось дополнительной обязанностью. Параллельный контроль с 1847 г. должны были осуществлять чиновники МНП — штатные смотрители уездных училищ. Как правило, не строились отдельные здания для училищ. Не были сразу написаны образовательные программы. Лишь только к 1881 г. появилась программа по Закону Божию (ГАКО. Ф. И-87. Оп. 1. Д. 11. Л. 27) [1]. По итогам обучения не выдавалось специального свидетельства. Продолжительность

учебного процесса ограничивали сами родители. Например, в апрельском 1862 г. рапорте священника С. Тоболкина на имя благочинного священника В. Адрианова говорилось, что уже в апреле «по случаю полевых работ для приготовления земель к посеву хлеба ученики все разобраны своими родителями... Родители крестьянских мальчиков детей своих не будут обучать Покрова Пресвятыя Богородицы, т. е. до 1 октября» (ГАКО. Ф. И-155. Оп. 1. Д. 42. Л. 155) [1].

В отношении выбранного нами объекта в указанный период употреблялись различные названия, в том числе и «церковно-приходская школа». На наш взгляд, корректнее использовать термин «школы при сельских церквях и монастырях». Понятие «церковно-приходская школа» лучше подходит к периоду, начавшемуся после утверждения Александром III в 1884 г. «Правил о церковно-приходских школах». После этого начнется уже новый этап в развитии церковной школы, получившей на этот раз специальные органы управления и инспектирования, систему подготовки кадров и финансовую поддержку со стороны государства.

Список литературы

1. Об устройстве сельских приходских училищ в казенных селениях // Полное собрание законов Российской империи: собр. 1-е. — СПб. : тип. II Отд. Собственной Е. И. В. Канцелярии, 1843. — Т. XVII, отд. 1. — 641 с.
2. Толстых, Н. Возникновение церковных школ для крестьян в Тобольской епархии / Н. Толстых // Наука и образование Зауралья. 2003. №1, с. 191—206.
3. Юрцовский, Н. С. Очерки по истории просвещения в Сибири / Н. С. Юрцовский. — Ново-Николаевск : Сибирская советская энциклопедия, 1932. — 321 с.

Научные дискуссии

С. Г. Новиков

ВОСПИТАНИЕ ПОЛОВОЙ МОРАЛИ СОВЕТСКОЙ МОЛОДЁЖИ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ ВЗГЛЯД НА ДИСКУССИИ 1920-Х ГОДОВ



УДК 37.043
ББК 74.913(2)

В статье рассматриваются дискуссии по проблемам половой морали молодёжи, проходившие в Советской России в 1920-е гг. Автор полагает, что их плодотворное обсуждение было прекращено вследствие перехода страны к форсированию «социалистического строительства».

Ключевые слова: воспитание, половая мораль, «новый человек», сексуальная революция.

S. G. Novikov

UPBRINGING OF SEXUAL MORALITY OF THE SOVIET YOUTH: A RETROSPECTIVE VIEW AT DEBATES IN THE 1920-s

The article deals with debate on sexual morality of young people, which took place in Soviet Russia in the 1920-s. The author believes that their fruitful discussion was terminated by accelerated “construction of socialism”.

Keywords: Upbringing, sexual morality, «new man», sexual revolution.

Крушение Советского Союза двадцать лет назад вызвало не только распад многих социальных структур, но и девальвацию прежней системы

ценностей, нравственную дезориентацию общества. Поэтому неудивительно, что в молодежной среде стали возникать новые для России социальные

практики, включая экспериментирование в области отношений между полами. Впрочем, анализ исторического прошлого показывает, что в минувшем столетии наша страна однажды уже переживала «сексуальную революцию». Она произошла в 1920-е годы, когда в условиях осуществления относительно «либеральной» нэповской политики стало возможным вести активный поиск жизненных практик. Иные из последних были весьма непривычными для традиционного российского общества. А проводились они в значительной мере идейным сумбуром, царившим в головах неофитов русифицированного марксизма (той интерпретации учения К. Маркса и Ф. Энгельса, которой руководствовались большевики). Адепты этой идеологии отправляли на «свалку истории» многовековые образцы поведения и нравственные нормы, объявлявшие «наследием проклятого прошлого». «Прахом старого мира» провозглашали танцы, галстуки, любовь и пр. Пародируя данную позицию, комсомольский журналист В. Кузьмин писал в фельетоне: «В этом пункте мы имеем влияние на некоторых членов союза разных стихов и другого хлама, которые сочинялись поэтами и прочими бумагомарателями о том, что любовь есть украшение личной жизни, а не голое размножение, что она должна быть как букет хороших цветов и прочая “плешь”, между тем любви нет, а есть физиологическое явление природы, и телячьи нежности тут решительно ни при чем» [1. С. 66]. Характерно, что редакция газеты получила немало положительных отзывов на эту публикацию от молодых людей,

воспринявших ироничный текст совершенно серьезно.

Надо сказать, что «разбросанность молодежи в половых отношениях» серьезно беспокоила многих видных деятелей режима. В том числе и тех, кто разрабатывал стратегию воспитания «нового человека» — личности, на плечи которой должна была лечь ответственность за строительство общества социальной справедливости. Однако нельзя не признать, что у самих большевистских теоретиков отсутствовало единое представление о сексуальной морали строителей «нового мира». Так, если А. М. Коллонтай призывала дать «Дорогу крылатому Эросу», то Д. З. Мануильский выступал в весьма аскетическом духе. В 1923 г. член ЦК партии и будущий академик призывал молодежь «к старой “подпольной” морали, к той морали, которая приучила старых подпольщиков ... быть спартанцем во всем, *уделять очень мало внимания сексуальным мудрствованиям, учиться, читать, работать* (курсив наш — С. Н.)» [9. С. 362].

При наличии столь серьезных различий в позициях ведущих деятелей правящей партии, «рядовые» практики воспитания и партийные пропагандисты и вовсе предлагали молодежи самый широкий спектр рекомендаций относительно правил отношений между полами. Поэтому Е. А. Преображенский (председатель Главного управления профобразования Народного комиссариата просвещения РСФСР) имел все основания написать: «До сих пор защитники той или иной точки зрения в этом вопросе, скорее, обосновывали всевозможными аргументами свои личные вкусы и

привычки в этой области, чем давали правильный, социологически и классово обоснованный ответ». Далее авторитетный теоретик воспитания пояснил: «...кто, по своим склонностям, предпочитал моногамию, тот пытался возвести в догмат и норму моногамную форму брака, подбирая для этого медицинские и социальные аргументы. Те, которые склонны к обратному, пытаются выдать быстротечные браки и “половой коммунизм” за естественную форму брака в будущем обществе, причем иногда проведение на практике этого типа общения между полами с гордостью рассматривают как протест на деле против мещанской семейной морали настоящего» [10. С. 97–98].

Однако практически все идеологи и пропагандисты в той или иной степени выстраивали собственные размышления по проблемам воспитания половой морали вокруг рассуждений А. М. Коллонтай, чьи «Письма к трудящейся молодежи» буквально всколыхнули «пролетарскую общественность». В своих статьях она высказывала твердую убежденность в том, что вместе «с победой коммунистических принципа и идеалов в области политики и экономики неизбежно должна совершиться и революция в мировоззрении, в чувствах, в строе души трудового человечества» [6. С. 111]. Соединив тем самым «пролетарскую революцию», «революцию на духовном фронте» и «половой вопрос», Коллонтай предложила молодежи обсудить проблему нравственных начал интимных отношений в постреволюционную эпоху. Видная большевичка, с одной стороны, резко осудила «нездоровую похоть», превращение по-

лового акта «в самодовлеющую цель, в способ доставить себе ещё одно “лишнее наслаждение”» [6. С. 119]. А с другой — посчитала исторически изжитым союз между мужчиной и женщиной, скрепленный экономическими интересами (стремлением «к повышению благосостояния и богатства обособленной от общества семейной ячейки») [6. С. 112–118]. Коллонтай воспевала «крылатое» любовное чувство и решительно осуждала «бескрылую», бездуховную половую связь. Она предлагала ориентировать молодежь на «любовь-товарищество», объяснять юношеству, что именно в такой любви, очищенной от ханжества «буржуазной морали» и «бескрылого» секса, как раз и разовьются «те свойства души, которые нужны для строителей новой культуры: чуткость, отзывчивость, желание помочь другому» [6. С. 119–124]. Разъясняя собственную позицию, она писала, что совершенно безразлично «принимает любовь как форму длительного и оформленного союза или выражается в виде преходящей связи» [6. С. 122]. Главное, утверждала она, это *содержание* чувства.

Однако подобная ориентация полового воспитания молодежи встретила явное непонимание со стороны многих теоретиков и пропагандистов. Они увидели в статьях Коллонтай то, чего там не было — завуалированную апологетику сексуальной распущенности. Отдельные участники дискуссии вообще отрицали необходимость обсуждать вопросы половой морали и полового воспитания молодежи. Так, П. Виноградская в статье «Вопросы морали, пола, быта и тов. Коллонтай»

убежденно заявляла: «Усиление интереса к вопросам пола, любви, увеличение удельного веса этих вопросов в литературе в период еще не законченной классовой борьбы должно говорить об усилении реакционно-буржуазно-дворянских тенденций за счет пролетарских; о передвижке в идеологической области от революционного класса в сторону его классовых врагов» [2. С. 206].

Аналогичную позицию занимал педолог и психоаналитик А. Б. Залкинд, ставший одним из основных оппонентов А. М. Коллонтай. В середине 1920-х гг. он выпустил в свет ряд статей, посвященных проблеме полового воспитания. Его публикации «Половой вопрос и красная молодежь в СССР», «О классовом подходе к половому вопросу» и другие вызвали споры, отклики в печати. Интеллектуальные претензии Залкинда были исключительно велики: он намеревался разработать подлинно марксистскую модель полового поведения молодежи. В этой связи Залкинд критиковал Коллонтай, утверждая, что чрезмерное внимание вопросам пола способствует росту индивидуалистических начал в психологии людей, неизбежно отвлекает их от участия в строительстве нового общества. Педолог замечал: «Очень боюсь, что при культе “крылатого Эроса” у нас будут плохо строиться аэропланы» [4. С. 248]. Стремясь оздоровить жизнь «пролетарского юношества» и оградить его от разлагающего влияния теории «свободной любви», Залкинд предложил молодежи «XII половых заповедей революционного пролетариата», которые должны были стать

сборником правил «классовой самозащиты». Их автор провозглашал право класса вмешиваться «в интересах революционной целесообразности» в половую жизнь «своих сочленов». Он писал, что половая жизнь перестает быть частным делом отдельного человека и подлежит регламентации. Залкинд не сомневался, что половое влечение к представителю враждебного класса является разновидностью полового извращения, подобно влечению «к крокодилу, орангутангу». Он полагал, что в отношения между мужчиной и женщиной не должны «вноситься элементы флирта, ухаживания, кокетства и прочие методы специально полового завоевания», нравственно калечащие молодежь. Главной же «половой приманкой» для молодых людей должно было стать «классовое достоинство» [3].

Позиция А. Б. Залкинда не была результатом ультралевого фразерства человека, ловко орудующего пером. Она являлась лишь крайним выражением подхода, получившего широкое распространение у советских теоретиков полового воспитания. Например, высокопоставленные авторы, даже не вступавшие в прямую полемику с Коллонтай, неодобрительно отзывались о ее идейных изысканиях. Так, Е. М. Ярославский, рассуждая о «буржуазных теориях» пола, по сути, поставил в этот ряд и художественно-публицистический очерк А. М. Коллонтай «Любовь пчел трудовых» [9. С. 337]. Д. З. Мануильский, другой крупный теоретик, упрекал прессу за то, что она вместо анализа международной ситуации уделяет внимание «общим “бытовым” рассуждениям, в

которых не последнее место занимают размышления о крылатом и бескрылом Эросе» [9. С. 351]. Несколькими абзацами ниже, возвращаясь к данному сюжету, Мануильский задумчиво вопрошал: «Нет ли здесь в этом, исключительно повышенном интересе к вопросам сексуальным, к вопросам развала старой семьи, к половой этике черт некоторого упадка? Статья, например, тов. Коллонтай о ее крылатом Эросе встретила среди нашей молодежи гораздо больший интерес, чем статьи о кооперации и ликвидации неграмотности» [9. С. 356].

Критикуя неких анонимных ультралиберальных проповедников, но, явно имея в виду, прежде всего, Коллонтай, Мануильский заявлял, что жена-работница, от которой пахнет «аммиачными испарениями детских пеленок» гораздо нравственнее, чем «современная юная „передовая“ женщина, трактующая высокомерно эту женщину-героиню как мещанку и во имя „морали будущего“ сама превращающаяся в сезонную наложницу» [9. С. 357]. При всей своей бесспорности данный тезис был выражением принципиального нежелания теоретика вообще моделировать какие-либо *новые* поведенческие образцы. Иронизируя по поводу каких-то «длинных статей», он фактически отождествлял размышления Коллонтай с проповедью «огарочной философии «о свободной любви», которую так широко практикует наповская улица» [9. С. 357].

Впрочем, в массовом педагогическом сознании взглядам А. М. Коллонтай обычно противопоставлялась позиция С. Н. Смидович. Недаром в молодежной среде ходила полу-

шутливая строчка: «Она любила по Смидович, а он любил по Коллонтай» [11. С. 100]. Однако примечательно, что видные партийные теоретики не дискутировали друг с другом непосредственно. И вовсе не потому, что Коллонтай уже в 1923 г. оказалась на дипломатической работе за границей. Представляется, что в действительности между их точками зрения на половую мораль не было принципиальных расхождений. Ведь Коллонтай под сексуальной свободой личности понимала не право на беспрепятственную смену партнера, а право индивиду руководствоваться в интимных отношениях чувствами, освобожденными от скреп материального интереса. Думается, ей был близок сарказм Смидович, высмеивавшей «африканские страсти» современного ей «сексуального революционера», этакого «мальчика-самца», оценивающего половое воздержание как мещанство [12]. Против подобной «свободы нравов» выступала и Коллонтай. Но общественное мнение так и не сумело обнаружить сходства в позициях обеих старых социал-демократок и упорно держалось за клише, навязанное ему не слишком вдумчивыми авторами.

В контексте дискуссии о половой морали и половом воспитании подростков и юношества следует рассматривать публикацию в 1925 г. воспоминаний К. Цеткин о ее встречах и беседах с В. И. Лениным. В них содержались оценки, данные вождем большевиков, теории стакана воды, утверждавшей, что любовное влечение в новом обществе будет удовлетворить так же просто, как чувство жажды. Слова Ленина звучали очень хлестко и сов-

ременно: «От этой теории “стакана воды” наша молодежь взбесилась, прямо взбесилась. Эта теория стала злым роком многих юношей и девушек. Приверженцы ее утверждают, что теория эта марксистская. Спасибо за такой “марксизм”...» [13].

Популяризации ленинской точки зрения уделил большое место в своем докладе 1926 г., посвященном морали и быту, Ем. Ярославский. Он обращал особое внимание собравшихся на ленинскую оценку половой несдержанности как буржуазного разложения, на то, что вождь большевизма осуждал всякое опьянение — и половой несдержанностью, и алкоголем.

Эти ленинские мысли, растиражированные докладчиками, стали аксиомой для теоретиков и практиков полового воспитания молодежи. Но вот интерпретированы они были, на наш взгляд, не вполне адекватно. Типичными выглядят, с нашей точки зрения, комментарии к ним того же Е. М. Ярославского. Резонно выделяя для молодых людей ленинскую идею о социальном характере семейно-брачных отношений, о важности создания нормальных условий для воспитания ребенка, о недопустимости легкомысленного подхода к вопросам секса, он совершенно запутал вопрос о том, происходит или нет вместе с социальной революцией переворот в сфере половой морали. Пускаясь в наукообразные рассуждения, Ярославский говорил: «Молодежи нет дела до законов природы, до того, на что предназначены элементы внутренней половой секреции, что это элементы, крайне важные для всей нашей нервной системы; и так как удовлетворение половых пот-

ребностей является в раннем возрасте наиболее приятной и легкой тратой нервной энергии, так как это есть линия наименьшего сопротивления, то по этому пути и идет растрата чрезвычайно ценной нервной энергии; а для мозговой работы, для огромной борьбы, которая предстоит молодому поколению.... — что остается?». А в заключение, словно желая окончательно запутать аудиторию, Е. М. Ярославский вообще заявлял, что «к этому вопросу мы подходим исключительно с точки зрения социальных последствий, социальной гигиены, *вовсе не с точки зрения морали* (?! — курсив наш, С. Н.)...» [9. С. 336]. Автор, похоже, не замечал всей странности подобного утверждения в докладе с характерным названием «Мораль и быт пролетариата в переходный период».

Впрочем, позиция Ярославского прояснялась, когда он переходил к критике «ошибочных представлений» большевички Коллонтай, да еще О. Уайльда (чем докладчик демонстрировал свою эрудицию). При этом секретарь ЦКК партии ставил на одну доску вульгарные рассуждения типа «женщина есть поле для обсеменения, для оплодотворения» и прогнозику теоретика и пропагандиста, попавшего к тому времени в опалу. Докладчик, обыгрывая название очерка проповедницы новой половой морали («Любовь пчел трудовых»), язвительно напоминал, что в природе пчелы занимаются не любовью, а трудом, в отличие от трутней, которые «гоняются за матками». Завершался же данный пассаж советом: «...если уж избирать примеры, то я думаю, что лучше учиться у Маркса, у Чернышевского, чем

учиться хотя бы у т. Коллонтай» [9. С. 338].

Процитированное нами замечание авторитетного теоретика и пропагандиста свидетельствует, что у иерархов идейно-воспитательной работы второй половины 1920-х гг. уже был утрачен интерес не только к поиску по-настоящему новых идей в области этики, но и интерес к внимательному прочтению трудов основоположников собственной идеологии — К. Маркса и Ф. Энгельса. Последний, между тем, в области семейно-брачных отношений разделял позицию, весьма близкую взглядам нещадно критикуемой А. М. Коллонтай. Соратник Маркса предполагал, что будущий социальный переворот внесет самые радикальные изменения в отношения между полами. Энгельс считал, что исчезнет не только проституция, но и фактическая полигамия для мужчин. С экономическим освобождением женщины, думал он, изменится и половая мораль, утвердится *действительная* моногамия. Брак будет иметь ценность для людей до тех пор, прогнозировал Энгельс, пока он будет сохранять нравственный характер, т. е. основываться на *любви* [8. Т. 21. С. 78, 79, 84, 85].

Пожалуй, наиболее тонко к проблематике половой морали «нового человека» подошел А. В. Луначарский. Он, в отличие от многих своих высокопоставленных однопартийцев, не боялся выступать с прогностическими заявлениями. Так, нарком просвещения выражал уверенность, что в будущем с исчезновением социальных условий, извращающих естественные человеческие чувства и потребности, мужчины и женщины создадут «ог-

ромную поэму любви». Положительно оценивая долговременный любовный союз («гармонию»), Луначарский, тем не менее, не видел ничего аморального в том, если чувства побудят мужчину или женщину на протяжении жизни сменить своего спутника. При этом нарком просвещения не обходился стороной и главной заботы сторонников нерасторжимости брака — судьбы детей. Луначарский предполагал, что в будущем коммунистическом обществе также останется необходимой защита интересов матери и ребенка. Нарком просвещения несколько рискованно заявлял, что абсолютное равенство полов в принципе не достижимо. И потому, учил Луначарский молодежь, строя свои отношения, мужчина никогда не должен забывать о своей ответственности за будущее доверившихся ему людей. Нарком писал: «...общество может сказать: мне нет дела до того, как ты устроил свое счастье: устраивай так, как ты считаешь нужным, но не обижай женщину: она слабее тебя» [7. С. 44].

На наш взгляд, мысли, высказанные Коллонтай и Луначарским, были несомненно ближе к позиции основоположников марксизма, да и к позиции основателя советской государственности, нежели тезисы, выдвинутые Ярославским, Мануильским, не говоря уже о рассуждениях Залкина. Последним авторам не хватало диалектичности в теоретических построениях и последовательности в логике, которыми отличался тот же Ленин. Оценивая коммунизм как «истинное царство свободы», вождь большевизма логично возвещал и неизбежность падения в этом обществе ограничений свобо-

ды любви. Данная мысль, в отличие от ленинской критики нарождавшейся «эмансипации тела», не была освоена ни Ярославским и Мануильским, ни их последователями из числа воспитателей «пролетарской молодежи».

К середине 1920-х годов большевистские иерархи явно уже хотели переключить внимание молодежи с проблем половой морали на *макросоциальные* проблемы. Однако поиск нравственных основ взаимоотношений мужчины и женщины все же еще некоторое время продолжался. Второе дыхание ему придали публикации в 1926–1927 гг. повестей Л. Гумилевского «Собачий переулок», С. Малашкина «Луна с правой стороны», рассказа П. Романова «Без черемухи». Перечисленные литературные произведения имели главной темой половую жизнь молодежи и вызвали большой резонанс в обществе. Они породили оживленную полемику на собраниях рабочего юношества и студенчества, в средствах массовой информации. Свои соображения об идейно-художественном уровне этих произведений, об их соответствии действительному состоянию нравственности молодежи высказали как сами студенты (например, в журналах «Молодая гвардия», № 12 за 1926 г., или «Красное студенчество», № 7 за 1927 г.), так и крупные партийные деятели — члены Президиума ЦКК С. И. Гусев, С. Н. Смидович. Старый большевик П. Ионов, словно резюмируя позицию своих товарищей, писал в «Правде»: «Мы отнюдь не предаем проклятию физиологию. Мы не считаем ее позорной и стыдной...». Однако, продолжал он, полагаем необходимым сделать «наши бытовые

отношения — и в первую очередь отношения между мужчиной и женщиной — простыми и чистыми — человеческими и потому красивыми» [5].

Похоже, последней попыткой обсудить вопросы полового воспитания молодежи стала дискуссия, развернувшаяся на страницах теоретического органа ЦК ВЛКСМ «Юный коммунист» в 1927 г., инициированная статьей И. Ипполита «Право на любовь». Ее автор протестовал против отождествления любви с физиологическим процессом и, критикуя половую распущенность, взывал к социальной гигиене. Ипполит так пояснял свою позицию: «...мы подчиняем свои симпатии классовым задачам пролетариата. Интересы рабочего класса требуют здоровых поколений людей. Наша смена должна быть высокоорганизованной человеческой материей, безукоризненно здоровой физически и психически, сильной и выносливой. А для этого в свою очередь — здоровые родители, крепкая семья, правильное воспитание. Отсюда — необходимость прочных и длительных связей, большей строгости в выборе пары, подлинной любви, а не хаоса случайных встреч и мимолетных романов» [14. С. 60].

Однако вполне официозные рассуждения И. Ипполита неожиданно для автора статьи подверглись критике как сентенции, излишне будирующие проблематику секса. А. Сараджев в статье «На “стыдную” тему» писал с упреком: «В спорах, книгах научных и художественных, печати и докладах, если половой вопрос выпячивается вперед, то результатом является то, что этот вопрос начинает в психике

молодежи занимать центральное место» [14. С. 57]. Оппонент Ипполита, судя по всему, вообще не находил актуальной проблему разработки половой этики «нового человека» и его полового воспитания. Интерес же подростков и молодежи к вопросам пола, с его точки зрения, искусственно вызывался самими дискуссиями. По сути, с А. Сараджевым солидаризировался другой участник дискуссии — И. Незнамов. Патетически восклицая, он убеждал читателей: «Мы не можем допустить, чтобы наша молодежь могла влюбляться “до безумия”, “забывать все на свете” ради объекта своей любви» [14. С. 60–61]. Для лечения же подобной «болезни» Незнамов предлагал апробированный в военно-коммунистические времена подход — объявить любовь «буржуазным предрассудком». За такое «левачество» его подверг критике четвертый участник полемики — С. Милейко. «Где зерно незнамовских ересей? — вопрошал последний в статье «Эротическая ересь и еретическая любовь». — Еретик боится, что молодежь “заявшись любовью, забудет дело”. Отсюда нумерация планов и теория “голої физиологии” в самом примитивном смысле...» [14. С. 66]. Не избежал упреков со стороны Милейко и инициатор дискуссии Ипполит за излишнее, по его мнению, социологизаторство.

Таким образом, теоретический журнал отразил на своих страницах весь спектр мнений по половому вопросу: от нежелания вообще регулировать интимные отношения моральными нормами как отношений чисто физиологических до постулирования строжайшей

моногамии как нравственного правила. К сожалению, дискуссия была достаточно быстро свернута самим ее невольным инициатором (И. Ипполитом). В статье «Последнее слово подсудимого» он резюмировал: «Чтобы не заедать чужого времени, я кончаю, кончаю тем же, чем начал: мы всласть наговорились о любви и браке, исписали вагон бумаги, довели вопрос до предельной ясности — давайте, товарищи, кончать. Разговоры должны смениться делом: надо воспитывать твердое, уверенное в себе комсомольское общественное мнение, крепящее устои социалистической морали и семьи; отличающее добро от зла и любовь от распутства; авторитетное и настойчивое, чтобы его уважали, чтобы с ним считались, чтоб от его приговора, как клейма на лбу, трепетали вольные и невольные мародеры пола» [14. С. 71].

С пожеланиями И. Ипполита, конечно, в основном можно согласиться и сегодня. Действительно, крайне важно в интересах воспитания здоровой половой морали выработать у юношей и девушек четкую ценностную систему координат. Разумной выглядит и рекомендация И. Ипполита формировать в молодежной среде такой морально-психологический климат, который сделает невозможным низведение человека до уровня животного. Однако вызывает недоумение убежденность автора «Юного коммуниста» в том, что *теоретически* проблема полового воспитания уже приобрела вполне ясные контуры. С нашей точки зрения, ситуация выглядела отнюдь не столь однозначной. Хотя большевистские теоретики воспитания и высказались решительно против «сексуальной рас-

крепощенности», ими так и не была решена другая сторона вопроса — отсутствовала четкая оценка интимных отношений, не связанных узами брака, но построенных на любви. Молодежи не был дан развернутый ответ на вопрос: в чем состоит *новизна* половой морали советского общества, если она осуждает внебрачные отношения точно так же, как и мораль дореволюционной России?

Впрочем, есть основания предположить, что И. Ипполит, говоря об исчерпанности проблемы, соблюдал должную «политкорректность». Раз «старшие товарищи» сочли, что не следует углубляться в «половой вопрос», значит, полагал дисциплинированный партиец, так тому и быть. Очевидно, главным для него было утвердить в головах подростков и юношей мысль о несоответствии «разбросанности» в половой сфере моральным нормам строителя «нового мира», развенчать ореол революционности, сложившийся вокруг неупорядоченных связей. А в этом направлении, действительно, в ходе дискуссий 1920-х гг. было сделано немало. Вместе с тем, осудив «сексуальную революцию» за осуществление ею дегуманизации отношений между полами, вожди «воспитательного фронта» оставили без внимания проблему, поднятую Коллонтай, — проблему свободы любви и подменили ее проблемой семейного долга. Поэтому критика сексуальной распущенности в 1920-е гг. свелась преимущественно к критике *формы*, а не содержания поведения человека. Молодежь, читая статьи и слушая доклады большевистских теоретиков, понимала, что нравственную окраску сокровенным связям

мужчины и женщины придает только зарегистрированный брак, в то время как «незаконное сожителство» влюбленных является аморальным.

Пожалуй, лишь Луначарский оставался во второй половине 1920-х гг. единственным крупным большевистским теоретиком, стремившимся в своих размышлениях выйти за границы социально-утилитарного подхода к проблеме семейно-брачных отношений и определить перспективы развития половой морали. Исходя из марксистских представлений о социальном устройстве будущего, он писал, что когда «не будет государства, нам не нужно будет суда иного, кроме общественного мнения». Люди, прогнозировал нарком, «перевоспитаются таким образом, что будут карать общественным мнением человека, который обидел в любви женщину и будут считать его негодным человеком, человеком низшего порядка (курсив наш — С. Н.)» [7. С. 44]. Но со временем, предполагал он, и общественное мнение утратит свою регулятивную роль, уступит место внутреннему регулятору поведения индивида — совести. Луначарский был убежден в неизбежном подъеме человеческого рода на новую, более высокую ступень нравственного развития. «В силу экономических условий и в силу *правильного воспитания, самоанализа и самодисциплины*, — заключал теоретик, — человек поймет, что отцом и матерью зря быть нельзя, что это есть один из тончайших видов творчества. Человек поймет, что надо оздоровить человечество (курсив наш — С. Н.)» [7. С. 45].

Однако и данная знаковая фигура большевизма перестает на рубе-

же 1920—1930-х гг. высказываться по проблемам сексуальной морали. И этот факт вполне укладывается в общую тенденцию. После 1929 г. прекращается обсуждение темы полового воспитания молодежи, где бы то ни было — в печати, на собраниях. И если в начале 1920-х годов по степени популярности в молодежной среде «половой вопрос» конкурировал с самыми животрепещущими политическими вопросами («китайской революцией», «забастовочным движением в Англии» и пр.), то в начале 1930-х на него налагается своего рода табу. В партийно-государственных структурах восторжествовала установка на воспи-

тание человека-«унисекс». Именно такой индивид отвечал интересам форсированной модернизации общества. Потому всякие «копания» индивида в глубоко личностном, его интимные переживания объявлялись мешающими делу «социалистической реконструкции народного хозяйства». Тем самым было покончено как с планами разработки половой морали нового социума, так и с идеей сексуального воспитания в СССР. Понадобились социальные трансформации, инициированные руководством страны (т.н. «перестройка» 1985—1991 гг.), чтобы общество вернулось к обсуждению этих важных проблем человеческого бытия.

Список литературы

1. Быт и молодежь : сб. ст. / под. ред. А. Слепкова. — М. : изд. Правда и Беднота, 1926. — 96 с.
2. Виноградская, П. Вопросы морали, пола, быта и тов. Коллонтай / П. Виноградская // Красная новь. — 1923. — № 6. — С. 180—186.
3. Залкинд, А. Б. Революция и молодежь / А. Б. Залкинд. — М. : Издательство коммунистического университета им. Свердлова, 1925. — 126 с.
4. Залкинд, А. Б. Половая жизнь и современная молодежь / А. Б. Залкинд // Молодая гвардия. — 1926. — № 6. — С. 66—78.
5. Ионов, П. Без черемухи / П. Ионов // Правда. — 1926. — № 281. — С. 3.
6. Коллонтай, А. М. Дорогу крылатому Эросу / А. М. Коллонтай // Молодая гвардия. — 1923. — № 3. — С. 111—124.
7. Луначарский, А. В. Мораль с марксистской точки зрения / А. В. Луначарский. — Харьков : Пролетарий, 1925. — 45 с.
8. Маркс, К. Сочинения / К. Маркс. — 2-е издание. — М. : Гос. изд-во полит. лит-ры, 1954—1981. — 359 с.
9. Партийная этика (Документы и материалы дискуссии 20-х годов) / под ред. А. А. Гусейнова [и др.] — М. : Политиздат, 1989. — 509 с.
10. Преображенский, Е. А. О морали и классовых нормах / Е. А. Преображенский. — М. ; Пг. : ГИЗ, 1923. — 120 с.
11. Роговин, В. З. Проблемы семьи и бытовой морали в советской социологии 20-х годов / В. З. Роговин // Социальные исследования. — М., 1970. — Вып. 4. — С. 88—114.
12. Смидович, С. О любви / С. Смидович // Правда. — 1925. — С. 2.
13. Цеткин, К. Из записной книжки / К. Цеткин // Воспоминания о В. И. Ленине. — М. : Политиздат, 1969. — Т. 5. — 452 с.
14. Юный коммунист: руководящий журнал комсомольского актива: орган ЦК и МК ВЛКСМ. — М. : Правда, 1918—1938. — 42 с.

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ



О. А. Лященко

ФЕНОМЕН ДОМАШНЕГО НАСТАВНИЧЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ПЕТЕРБУРГА XIX – НАЧАЛА XX ВВ.

УДК 371.311.1

ББК 74.92(2-2 Петербург)

В статье раскрываются понятия «домашний наставник», «домашний учитель», «домашний надзиратель», перечисляются их профессиональные обязанности, а также показаны изменения, происходившие на протяжении XIX — начала XX в. в их профессиональном, возрастном, половом, конфессиональном составе.

Ключевые слова: домашний наставник; домашний учитель; домашний надзиратель.

O. A. Lyaschenko

DOMESTIC TUTORSHIP PHENOMENON IN EDUCATIONAL SYSTEM IN PETERSBURG FROM 19TH TILL THE BEGINNING OF 20TH CENTURY

The article shows meanings of terms “domestic tutor”, “domestic teacher”, “domestic nurse”. Their professional duties are enumerated and changes in their professional pattern, age, sex and confessional pattern that have been taking place during the 19th and till the beginning of 20th century are shown.

Key words: domestic tutor, domestic teacher, domestic nurse.

В последние годы на рынке образовательных услуг неизменно высоким спросом пользуется гувернерство, репетиторство, растет количество детей, требующих надомного обучения

по состоянию здоровья. Причинами подобного явления являются:

— высокий уровень образовательных притязаний родителей в условиях рынка;

- социальное понимание непосредственной зависимости профессионального и карьерного роста от качества полученного образования;

- снижение доверия к качеству школьного образования;

- увеличение случаев детских заболеваний, требующих особого ухода и особой организации образовательного процесса;

- общее расширение рынка образовательных услуг.

Сегодня создаются разветвленные сети организаций, предоставляющих образовательные услуги, однако их работа, фактически, сводится к репетиторству, не имеющему ничего общего ни с домашним образованием, ни, тем более, с гувернерством. Между тем, существует уникальный исторический опыт обучения детей в домашних условиях, модель которого разрабатывалась, апробировалась и корректировалась на протяжении почти полутора веков. Этот опыт был утрачен с приходом советской власти, когда образование полностью перешло под контроль государства, а любые попытки избежать этого контроля объявлялись незаконными и преследовались по закону.

Институт гувернерства в России существовал и до XIX века, однако носил стихийный характер. Не существовало четкого понятия «гувернер» как такового, следовательно, не было и соответствующих должностных обязанностей. Стать гувернером мог любой человек «свободного сословия», которого приглашали «ходить за детьми». Преимущество отдавалось иностранцам из-за зна-

чимости владения иностранным языком. Требований к образовательному цензу кандидатов в гувернеры не предъявлялось. Поэтому в первой половине XIX в. в роли домашних учителей часто выступали люди, не имевшие педагогической подготовки, в большинстве случаев, иностранцы, чья ценность определялась исключительно их этнической принадлежностью как носителей преподаваемого языка. [3. С. 76]

Часто и в более низовых социальных слоях, если речь шла о домашнем обучении, то, как правило, под ним подразумевалась передача практических навыков какого-либо ремесла, а отнюдь не овладение теоретическим знанием. Обучение строилось по принципу «мастер — подмастерье», при котором ребенок овладевал конкретными приемами работы.

Сложная политическая обстановка в Западной Европе первой трети XIX в., привозимые оттуда гувернерами-иностранцами вольнодумные идеи, с одной стороны, и острая необходимость российского государства в образованных, хорошо подготовленных специалистах-профессионалах, с другой, вынудили Министерство Народного Просвещения взять под контроль не только школьное образование, но даже такую трудно поддающуюся регулированию область, как образование домашнее. Высочайше утвержденное 1 июля 1834 г. «Положение о домашних наставниках и учителях» устанавливало «связь между воспитанием домашним и публичным», а также детально регламентировало деятельность лиц, «с честью и пользою посвятив-

ших себя воспитанию домашнему» [6. С. XVII–XVIII].

Согласно «Положению...» утверждалось три звания: домашний наставник, домашний учитель, домашняя учительница, а также надзиратели и надзирательницы за детьми. Все они различались по уровню профессиональной подготовки, вероисповеданию, профессиональным обязанностям.

Домашним наставником могли стать представители «свободного сословия» христианского вероисповедания, которые, «окончив полный курс учения в Высших Учебных заведениях, выдержат с успехом испытание и, получив аттестат со званием Действительного Студента¹, или диплом на Ученую Степень от одного из Русских Университетов, изъявят намерение заниматься воспитанием в частных домах. К сему же разряду причисляются удостоенные Ученых Степей в Духовных Академиях, если, по увольнении от Духовного Ведомства, захотят посвятить себя для воспитания детей в частных домах» [6. С. XXI]. Домашние наставники не могли иметь проблем с законом, при этом особенно тщательно контролировалась их политическая благонадежность и безупречные нравственные качества. Подобная строгость проистекала из обязанностей наставников: именно они являлись руководителями всего образовательного процесса. Наставник устанавливал причину, побудившую родителей обучать ребенка в домашних условиях, оценивал физическое и психическое

состояние ребенка, уровень его интеллектуальных возможностей. В соответствии с полученными результатами разрабатывалась индивидуальная программа обучения, режим занятий; подбирались учебники и учебные пособия. Помимо этого, в обязанности наставника входил отбор учителей-предметников, проведение собеседований с претендентами. Процесс обучения также подлежал контролю со стороны наставника, поэтому неперенным условием являлось проживание последнего в семье воспитанника. Деятельность наставника, в свою очередь, контролировалась органами власти. Ежегодно каждый наставник должен был предоставлять в канцелярию Уездного Предводителя Дворянства:

— отчет о проделанной работе;

— свидетельство, выданное ему работодателем, где непременно указывались его успехи в деле образования и нравственный облик (причем, подлинность подписи работодателя непременно заверялась нотариально либо подписями и печатями двух лиц, облеченных достаточной мерой власти, чтобы заверять подобного рода документы — полицеймейстерами, квартальными надзирателями);

— прошение о выдаче ему Свидетельства о проделанной работе. Полученное Свидетельство наставник передавал Директору Санкт-Петербургских Губернских Гимназий с тем, чтобы время, проведенное им в доме воспитанника, было засчитано ему в срок выслуги пенсии.

¹ Действительный студент — студент, закончивший высшее учебное заведение, но, по какой-либо причине, не защитивший выпускную кандидатскую диссертацию.

Если наставник по какой-либо причине не предоставлял отчета о проделанной работе, выданное ему Свидетельство на право осуществления образовательных услуг изымалось. Также Свидетельство изымалось в случае совершения правонарушений или участия в политических антиправительственных акциях.

Помимо выполнения своих прямых обязанностей, наставник имел право преподавать какой-либо предмет наравне с приходящими учителями.

Звание домашнего учителя предоставлялось тем, кто «хотя не приобрели ни звания Действительного Студента, ни Ученой Степени, но для получения права быть домашним Учителем докажут на установленном для того испытании, что они имеют не только общие необходимые для начального обучения, но также подробные и основательные сведения в тех предметах, которые они преподавать намерены» [6. С. XXI]. Кандидат в домашние учителя обращался к Уездному Предводителю Дворянства с просьбой выдать ему Свидетельство (аналог современной лицензии на право оказания образовательных услуг). Формы Свидетельств были утверждены министром Народного Просвещения 15 января 1842 г. и практически не менялись за все время существования института домашнего учительства. В них указывалось полное имя преподавателя, место рождения, чин родителей, вероисповедание, последовательно перечислялись учебные заведения, где он получал образование, ученое звание, дата выдачи диплома об окончании учебного

заведения; указывались предметы, по которым были получены отличные и хорошие оценки, а также отметка о поведении. В случае, если преподаватель получил домашнее образование, это также вносилось в Свидетельство. Далее подробно перечислялись обязанности, которые учителю приходилось исполнять после вступления в должность. Для получения Свидетельства было необходимо предъявить метрическое свидетельство, свидетельство о своем происхождении и состоянии, документ об образовании, «несомнительное свидетельство о своем поведении», а лицам, не имевшим педагогического образования, приходилось держать экзамен комиссии в Университете и давать пробный урок (лекцию) по дисциплинам, которые он намеревался преподавать. Иностранцы, желавшие получить Свидетельство, предъявляли «паспорт, по которому прибыли из-за границы, позволение гражданского начальства на свободное прожитие в губернии, свидетельство о учинении присяги на верность престолу, свидетельство о добром поведении». [7. С. 708] Стоимость Свидетельства для иностранцев и русских домашних наставников в разные годы составляла от 15 до 50 рублей серебром, для учителей и учительниц — от 10 до 40 рублей. Деньги эти, за вычетом расходов на печатные услуги, передавались в пенсионный фонд и фонд вспомоществования учительским детям-сиротам. В случае, если учитель был не в состоянии заплатить эту сумму, оплату отсрочивали до получения первой зарплаты [9. С. 101].

Преподавание в домашних условиях велось по учебникам, утвержденным Министерством Народного Просвещения, однако учителя имели право использовать дополнительные источники на свой выбор. Степень востребованности преподаваемых предметов варьировалась в зависимости от цели получения образования и возраста учащегося. Если целью являлась подготовка ребенка к поступлению в гимназию, то безусловный приоритет отдавался общеобразовательному блоку (арифметика, русский язык), иностранным языкам (немецкий, французский, английский), Закону Божию, в отдельных случаях танцам и музицированию. В случае, когда домашнее образование замещало собой школьное, преподаваемые предметы полностью соответствовали учебному плану гимназического курса. Если же обучение в домашних условиях выступало в качестве вспомогательного к основному школьному курсу, то услуги учителей становились идентичными услугам репетиторов. Подготовка учащихся к поступлению в университет в большинстве случаев осуществлялась в доме учителя, а не учащегося, поэтому не имела права называться домашним обучением в его истинном значении. Возможность готовить дома детей к поступлению в университет была только у представителей очень обеспеченных слоев населения.

Уровень востребованности учителей-предметников изменялся в зависимости от целей получения образования в домашних условиях. Подготовка к поступлению в гимназию являлась

наиболее частой причиной обращений к учителям, однако преподававшийся блок общеобразовательных предметов не требовал специальной подготовки и вполне мог осуществляться в полном объеме одним-двумя специалистами. Чуть менее массовыми были случаи обращения к учителям, когда речь шла о ребенке школьного возраста, однако спектр привлекавшихся специалистов был значительно шире по причине их специализации: например, учитель арифметики не имел права преподавать алгебру или геометрию, поэтому для каждого предмета требовался отдельный специалист. Если же целью обучения ставилась подготовка к поступлению в университет, количество обращений к преподавателям резко снижалось. Причинами этого являлись, во-первых, низкая востребованность университетского образования по сравнению со школьным и, во-вторых, малое количество специалистов подобной квалификации.

Оплата труда домашних учителей зависела от разных показателей. Наиболее дешевыми считались услуги учителей русского происхождения, преподававших блок общеобразовательных предметов. По стоимости им уступали только представители неквалифицированного труда (студенты, гимназисты-старшеклассники) и люди, имевшие какой-либо нравственный изъян, например, приверженность алкоголю. Значительно выше оплачивались услуги учителей-предметников средней школы, а также преподавателей иностранного языка. Самыми дорогими были преподаватели старшей школы и университета. Существенное

влияние на стоимость занятий оказывало, являлся ли учитель приходящим (это ценилось дороже) или проживал в семье учащегося (из зарплаты вычитались стоимость питания и традиционных подарков к праздникам). Также учитывались личностные характеристики учителя: его возраст, происхождение, опыт преподавательской деятельности. Немаловажным фактором при расчете заработной платы являлась готовность работать в летние месяцы: выезд на дачу вместе с семьей учащегося стоил намного выше.

Помимо объективных показателей, влиявших на стоимость услуг специалиста, существовали также причины, вызванные традицией: среди преподавателей иностранного языка работа французенки всегда ценилась выше, чем аналогичный труд учительницы немецкого языка [4. С. 50].

В конце года (как правило, учебного) каждый домашний учитель подавал отчет о проделанной работе Председателю Уездных Училищ вместе с характеристикой, подписанной работодателем и заверенной юридически. Место работы и сроки фиксировались секретарем Председателя Уездных Училищ на оборотной стороне Свидетельства. Также на основании предоставленных отчетов на каждого преподавателя заполнялся формулярный список — личное дело, содержащее подробнейшие сведения от происхождения и этапов профессиональной деятельности, до отъездов в отпуск, участия в военных операциях, содержания под судом, факта наличия семьи и дат рождения детей, а также их вероисповедания. Бланк формуляр-

ного списка был разработан и утвержден распоряжением Министерства Народного Просвещения, и за все время существования института домашнего учительства менялся трижды, подвергаясь незначительным изменениям. В случае утери формулярного списка, его можно было восстановить по записям на обороте Свидетельства. После смерти преподавателя все его формулярные списки вместе со Свидетельством переходили в канцелярию Председателя Уездных Училищ.

Домашние учителя в большинстве случаев стремились совмещать работу в основной школе — гимназиях, училищах — с работой в частных домах, поэтому практику преподавания в домашних условиях рассматривали не как основную профессию, а как средство получения дополнительного заработка, т. е. репетиторство. Это явилось причиной, по которой они не стремились в конце года подавать отчет Председателю Уездных Училищ: оформление необходимых документов занимало много времени, в то время как получение пенсии им гарантировало основное место работы. Некоторые учителя пытались проводить занятия не в доме учащегося, а в своем собственном, иногда приглашая на уроки сразу по несколько человек. Подобные случаи рассматривались властями как попытки создать частное учебное заведение без соответствующего на то разрешения и немедленно пресекались, а с учителя взимался штраф.

В соответствии с вероисповеданием существовало три вида свидетельств: для преподавателей-христи-

ан, мусульман и евреев. При этом преподаватели нехристианских конфессий имели право обучать только своих единоверцев и только предметам, касавшимся вопросов веры. Общим требованием было «чтобы они знали читать по-русски хотя медленно, но безошибочно, гражданскую печать и четкую каллиграфическую рукопись и могли несколько писать с печатного или каллиграфического образца» [1. С. 67]. Если экзаменовавшемуся не удавалось сдать экзамен на получение Свидетельства, с него брали подписку, что он не будет преподавать до тех пор, пока его попытки не увенчаются успехом (экзамен на получение разрешения «преподавать в домах» проходил один раз в год). Нарушителю грозил штраф в размере 75 рублей серебром.

Половой состав домашних преподавателей менялся в соответствии с изменениями, происходившими в обществе. В первой половине XIX века среди домашних учителей преобладали мужчины, но после отмены крепостного права бедневшие дворянки лишились основной статьи дохода и были вынуждены сами обеспечивать свое существование. В результате в середине века соотношение полов в составе домашнего учительства было примерно одинаковым, а в конце XIX — начале XX вв. стал заметен дисбаланс с явным перевесом в сторону женщин.

Выпускники Ведомства Учреждений Императрицы Марии изначально получали аттестат, дававший статус домашней учительницы без необходимости сдавать какие-либо дополнительные экзамены. «Положение о

домашних наставниках и учителях» от 1 июля 1834 г. обнажило проблему, о которой прежде никому не приходилось задумываться: «Воспитанницы некоторых из упомянутых выше заведений получают, при выпуске своем, аттестаты без означения не только чему они могут обучать, но даже и чему сами обучались, и что, при сих обстоятельствах, встречается затруднение снабжать установленными свидетельствами тех из них, кои желают посвятить себя обучению в частных домах». Спустя три месяца оплошность была исправлена: Министерство Народного Просвещения тщательно рассмотрело все формы аттестатов, выдававшихся учреждениями ведомства Императрицы Марии, а также находившихся под покровительством Великой княгини Елены Павловны, и указало каждому из образовательных учреждений, какие именно изменения необходимо внести в бланк аттестата, чтобы в нем «означались по крайней мере успехи в тех предметах, в коих оказаны воспитанницами хорошие и отличные сведения, ибо таковые только дают право на преподавание в частных домах» [10. С. 958]. Многие домашние учительницы стремились «повысить квалификацию», оканчивая курс в институтах второго разряда ведомства Учреждений Императрицы Марии, что давало им право называться домашними наставницами и пользоваться «всеми правами и привилегиями, причисляющимися сему званию». В этом случае канцелярией Председателя Уездных училищ на Свидетельстве домашней учительницы делалась соответствующая приписка.

С течением времени менялся уровень подготовки домашних учителей. В начале XIX в. кандидатам в домашние учителя приходилось выдерживать экзамены по нескольким предметам (как минимум, двум: основному и вспомогательному) перед комиссией при Университете и давать открытый урок (лекцию), предварительно согласовав конспект урока все с той же комиссией. В случае неудачи комиссия могла назначить еще один открытый урок, причем именно назначить: тема урока определялась учебным планом гимназии, где проводились уроки. Если экзаменуемый показывал неудовлетворительные результаты, он имел право на повторную сдачу всех экзаменов, включая урок, на следующий год. Оплата повторных испытаний также была полной, в случае неудачи деньги не возвращались. Всего таких пересдач могло быть две, каждая с интервалом в год; если все они оказывались неудачными, составлялось заключение, что испытуемый не имеет способностей к преподавательской деятельности. Любая попытка осуществлять образовательные услуги, несмотря на запрет, каралась штрафом. Полному испытанию подвергались лица, прошедшие полный гимназический курс, но не имевшие аттестата об окончании курса в каком-либо из российских университетов, а также лица, окончившие курс в университете, но по другой специальности. Право на сокращенное испытание предоставлялось только лицам, получившим образование в одном из российских университетов и имевшим аттестаты об окончании курса именно по

тому факультету, «в состав которого входит главный предмет, избираемый для преподавания».

Не менее строго и детально контролировались попытки учителей «сменить квалификацию»: прошения уездных учителей о переходе в звание домашних учителей отклонялись по причине разницы в полученном образовании и, соответственно, разных требований, предъявлявшихся на итоговых испытаниях. Однако, начиная со второй половины XIX века, «Государь Император Высочайше соизволил: учителям уездных училищ, вышедшим в отставку по прослужении в сих должностях трех лет, предоставить право на получение звания домашних учителей, без особого на сие звание испытания» [2. С. 90].

Конец XIX — начало XX вв. был ознаменован личной заинтересованностью всех слоев общества в получении образования, что привело к нехватке учителей, в первую очередь, школьных. В качестве вынужденной меры Министерство Народного Просвещения приняло решение «допускать к преподаванию французского языка в низших классах средних учебных заведений лиц женского пола, имеющих звание домашней наставницы или учительницы по французскому языку и получивших, кроме того, специально педагогическую подготовку по этому языку и зарекомендовавших себя в течение нескольких лет достаточной опытностью в преподавании». Эксперимент оказался удачным, и уже полгода спустя женщины были допущены к преподаванию в средних классах мужских гимназий «со всеми

правами и привилегиями, причисляемыми к сему званию».

Еще ярче снижение требований к уровню подготовки домашних учителей проявилось в изменении их возрастного состава: от выпускников университетов — кандидатов и действительных студентов — до гимназистов. В начале XIX века строжайше указывалось «учеников (гимназий), не окончивших полного курса, ни в каком случае не допускать к преподаванию в частных домах». Однако спустя всего полвека «г. министр народного просвещения дал знать попечителю, что он не встречает препятствия к выдаче ученикам V и VI классов реальных училищ свидетельств на право обучения в частных домах математики, русского языка, географии и новых иностранных языков». [8. С. 1320] Своеобразную точку в деле домашнего образования поставило распоряжение Временного правительства, отменившее требование образовательного ценза для домашних учителей [5. С. 1688].

Забота о воспитании «высоких нравственных качеств» побуждала Министерство Народного Просвещения привлекать к преподаванию в домашних условиях служащих чиновников, хорошо зарекомендовавших себя по службе. Для последних это был не только заработок после выхода на пенсию по основному месту работы, но и солидная прибавка к пенсионным выплатам. Вдобавок они получали «все права и привилегии, причисляемые к сему званию». Лицам духовного звания также разрешалось давать частные уроки в домах в качестве начальных учителей.

Начальным учителем мог стать каждый, имевший среднее образование и характеристику за подписью двух «уважаемых лиц» о высоких нравственных качествах. Обязанности начального учителя сводились к подготовке ребенка к поступлению в школу либо к репетиторству по общеобразовательным предметам: арифметике, русскому языку, иногда литературе или началам немецкого либо французского языков. Нередко начальные учителя включали в свои услуги обучение музыке, танцам, верховой езде или фехтованию. Их деятельность не контролировалась никем, кроме родителей ребенка — т. е. работодателей.

Начальными учителями, как правило, становились вышедшие на пенсию чиновники, образованные представители податных сословий, студенты или гимназисты.

Помимо домашних наставников и домашних учителей, «Положение...» от 1 июля 1834 г. утверждало звания домашнего Надзирателя и Надзирательницы. В их обязанности входило следить за физическим состоянием ребенка, обеспечивать контроль за его здоровьем, соответствующий уход и, в случае необходимости, оказывать первую медицинскую помощь. Специальной подготовки надзиратели не получали, требований к образовательному цензу также не предъявлялось. Фактически это были няни для «детей изрядного возраста».

В «Положении...» совсем не упоминалось о гувернерах и гувернантках. Причина была простой: должность гувернера-воспитателя, в чьи обязанности входило научение ребенка хорошим

манерам и, по возможности, иностранному языку, «Положением...» фактически упразднилась, а функции гувернера переходили к домашним наставникам.

Степень участия родителей в воспитании и обучении детей также изменялась на протяжении всего XIX века. Конец VIII — начало XIX веков протекали под влиянием традиции отстраненного воспитания детей. Правилom хорошего тона и достатка для состоятельных слоев населения считалось отдавать детей на воспитание чужим людям. Представители крестьянства и рабочего класса часто посылали своих детей в семьи мастеров для обучения профессии, более обеспеченные представители общества нанимали специалистов для воспитания своих детей. Воспитание и обучение ребенка родителями являлось показателем нехватки средств. Предпочтение отдавалось учителям иностранного происхождения, акцент делался на овладении хорошими манерами и иностранным языком.

Конец XIX века протекал в условиях понимания родителями ценности хорошего образования. Главным критерием оценки приглашаемого учителя стал его профессионализм, решение о найме специалиста принималось на основании отзывов о качестве его работы. Одновременно изменилось отношение к ребенку: если раньше вся забота членов семьи уделялась отцу

как главному добытчику средств существования, то теперь внимание сосредоточилось на ребенке. Появление и развитие таких новых отраслей наук, как физиология, гигиена, психология, вызвали у родителей стремление самим принимать участие в жизни ребенка, его воспитании и образовании. Большое количество педагогической литературы, обществ, кружков и курсов позволили родителям во многих случаях отказаться от услуг приглашенных специалистов и начать самостоятельно воспитывать и обучать детей.

Таким образом, система домашнего образования на протяжении всего XIX века претерпела существенные изменения. В педагогической сфере были выделены особые профессии домашних наставников и домашних учителей, определены их функциональные обязанности, тщательно продумана, внедрена, апробирована и откорректирована система их подготовки, а также контроля на всех этапах их деятельности. Функционировала система льгот и поощрений, а также социального обеспечения в виде пенсии. Учитывалась поликонфессиональность столичного общества. Реализация всех этих мер явилась одним из факторов, пробудивших интерес к педагогике в целом и к домашнему образованию в частности, что позволило родителям принимать активное участие в воспитании и обучении детей.

Список литературы

1. Временные правила об испытании Еврейских частных учителей или меламдов и содержателей хадаримов / Сборник распоряжений по Министерству Народного Просвещения. 1835–1849. — СПб. : Тип. Императорской Академии Наук, 1866. — Т. 2. — 1102 с.
2. Журнал Министерства Народного Просвещения. — СПб. : тип. Рогальского и К°, 1865. — Часть СХХV. — 641 с.
3. Каптерев, П. Ф. Задачи и основы семейного воспитания / П. Ф. Каптерев // Энциклопедия семейного воспитания и обучения. — 2-е изд., доп. — СПб. : Тип. М. М. Стасюлевича, 1913. — Вып. 1. — 122 с.
4. Карцов, Н. С. Иностранные языки в семье / Н. С. Карцов // Энциклопедия семейного воспитания и обучения. — СПб. : Тип. М. М. Стасюлевича, 1907. — Вып. 54. — 66 с.
5. Об отмене ограничений в отношении образовательного ценза, установленного для лиц, желающих заниматься в частных домах обучением и воспитанием детей / Собрание Узаконений и распоряжений Правительства, издаваемое при правительствующем Сенате. 25 июля 1917 г. № 171. Отдел Первый. — СПб. : Сенатская Типография, 1917. — 345 с.
6. Положение о домашних Наставниках и Учителях // Журнал Министерства Народного Просвещения. — 1834. — № VIII. — С. 66–69.
7. Правила для выдачи свидетельств домашним смотрителям и гувернерам // Сборник распоряжений по Министерству Народного Просвещения. 1802–1834. — СПб. : Тип. Императорской Академии Наук, 1866. — Т. 1. — 987 с.
8. Распоряжение от 22 декабря 1873 г.: О дозволении ученикам V и VI классов реальных училищ преподавать в частных домах некоторые предметы // Сборник распоряжений по Министерству Народного Просвещения. 1871–1873. — СПб. : Тип. В. С. Балашева, 1881. — Т. 5. — 1322 с.
9. Сборник распоряжений по Министерству Народного Просвещения. 1835–1849. — СПб. : Тип. Императорской Академии Наук, 1866. — Т. 2. — 1102 с.
10. Циркулярное предложение о выдаче свидетельств на звание домашней учительницы // Сборник распоряжений по Министерству Народного Просвещения. 1802–1834. — СПб. : Тип. Императорской Академии Наук, 1866. — Т. 1. — 987 с.

Н. В. Романова

**ОСОБЕННОСТИ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
УЧИТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ
ГЕРМАНИИ**



УДК 371.14
ББК 74.03(03)(4Гем)

В статье раскрываются основные понятия, относящиеся к повышению квалификации учителей в Германии, а также подробно рассматривается общая концепция системы «Дополнительного образования». Кроме этого сделана попытка проанализировать основные аспекты содержания обучения с учетом особенностей данной концепции, определить место дальнейшего обучения учителей в системе «непрерывного образования».

Ключевые слова: повышение квалификации; учитель; образование в Германии.

N. V. Romanova

**REVIEW OF THE CATEGORICAL SYSTEM
OF POSTGRADUATE TEACHER EDUCATION
IN GERMANY**

This paper describes the basic concepts of post-graduate teacher education in Germany, forming its categorical apparatus, as well as detailed consideration of the generic concept of the system: "Further Education". An attempt to analyze the main aspects of the content categories to reflect the peculiarities of the concept, identify the place of further education teachers in the system of "continuing education".

Keywords: professional development; teacher; education in Germany.

Образование взрослых, как неотъемлемая часть непрерывного образования, признано важным фактором экономического и культурного развития социального прогресса. Как следс-

твие, актуальным становится изучение явлений в образовательных процессах взрослых, а также терминологический анализ определений, составляющих категориальный аппарат данной отрасли.

Анализ категориального аппарата, определение сущности основных понятий, отражающих особенности организации и подготовки научно-педагогических кадров в Германии, отражен в трудах таких немецких исследователей современности, как В. Г. Петрсон, И. Вильдт, К. Тумсер-Даут, Д. Шпиндлер, М. Вальтер, Шмитц, Кноль, Титтене, Вракнае и др. Родовым понятием в их работах выступает «Weiterbildung», что в буквальном переводе на русский язык значит «дальнейшее обучение (образование)».

Стоит отметить, что непосредственно словосочетание «дальнейшее обучение (образование)» впервые было упомянуто в работе немецкого педагога XIX столетия Александра Каппа. В 1833 году в своем педагогическом труде «Учение Платона о воспитании как педагогика для отдельных личностей и как государственная педагогика или их практическая философия» А. Капп не только впервые произносит слово «андрагогика», но также отмечает необходимость продолжения образования и во взрослом состоянии. Третья часть книги называется: «Андрагогика или образование в мужеском возрасте. Необходимость дальнейшего образования в мужеском возрасте». Автор пишет: «Не только юноши нуждаются в хороших учителях, но и мужчинам необходимо найти хорошего учителя, поскольку находясь в том состоянии, в котором они находятся сейчас, не могут оставаться дальше. В случае же, если они станут предметом насмешек со стороны других за тот возраст, в котором они выражают стремление

к учению, они должны найти поддержку в словах Гомера: «Плох лишь стыд терпящего нужду мужчины» и далее: «Самопознание и саморазвитие (самосовершенствование) — первое требование, предъявляемое к мужчине» [11. С. 119].

Безотносительно к педагогической профессиональной деятельности «дальнейшее обучение (образование)» детерминировано Немецким ученым советом [14], как продолжение или возобновление организованного обучения после окончания высшего учебного заведения [7. С. 197]. «Дальнейшее обучение (образование)» специфично своей неограниченностью во времени и может носить как продолжительный, так и краткосрочный характер. Кроме того, данное понятие может быть использовано как в условиях профессионального контекста для обозначения ситуации повышения квалификации неким сотрудником в своей профессиональной деятельности, так и вне его. Не обусловленное профессиональным контекстом употребление термина «дальнейшее обучение (образование)» предполагает организованное обучение, не связанное со сферой профессиональной деятельности взрослого человека.

Еще одно понятие Fortbildung, также имеющее отношение к области повышения квалификации, характеризуется использованием в узкоспециализированном или профессиональном контексте. В первом параграфе «Закона о профессиональном образовании Германии» данное понятие детерминировано как «наличие возможности у работающего человека

сохранить и расширить свои знания и умения в имеющейся у него профессии для приведения в соответствие своего уровня квалификации с уровнем технического, экономического и социального уровня развития страны» [2]. Повышение квалификации в профессиональной сфере носит обязательный характер и ограничено временными рамками.

Проблема детерминации и дифференциации таких понятий, как «повышение квалификации педагогических кадров» (ПКПК) и «дальнейшее образование педагогических кадров» (ДОПК) в Германии являются предметом научного изыскания, начиная с 60-х годов двадцатого столетия.

В середине 80-х гг. в работах немецких ученых Gerhard Heck и Manfred Schurig впервые была эксплицитно выражена задача нахождения «принципиальных, специфических черт, названных понятий». Результатом научного изыска явилась книга «Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung. Theoretische Grundlagen und praktische Verwirklichung in Deutschland nach 1945» [10].

Анализируя имеющиеся научные концепции, авторы приходят к выводу, что под «повышением квалификации педагогических кадров» понимаются все мероприятия, направленные на «организацию и проведение учителем более качественного урока, соответствующего современным запросам общества, а также мероприятия, способствующие применению учителем новых знаний в области педагогики и содействующие осознанию учителем своей профессиональной роли» [4.

С. 1]. В свою очередь, под «дальнейшим образованием педагогических кадров» понимаются такие мероприятия, которые ориентированы на приобретение дополнительных квалификаций» [Там же]. При этом оба автора обращают внимание на тот факт, что явное разделение между двумя понятиями не всегда прослеживается достаточно четко. «Даже с учетом и принятием во внимание постановки различных целей, между ПКПК и ДОПК в конкретных формах их реализации трудно установить четкую разделяющую грань между двумя понятиями» [Там же].

Получение дополнительной квалификации как специфическая черта ДОПК отмечается и другими авторами [2. С. 62]. Однако, рассматривая проблему сущностных характеристик понятия, Вühner уделяет внимание такой составляющей ДОПК, как сопутствие, содействие учителю в продвижении по карьерной лестнице. «Дальнейшее образование педагогических кадров содействует получению учителем дополнительных квалификаций, которые главным образом способствует восхождению его по карьерной лестнице» [Там же]. При этом стоит отметить, что речь не идет лишь о возрастании и поднятии оклада. В первую очередь, автор отмечает личностный рост учителя, ставящего своей целью достижения административной ступени.

Вплоть до 2007 года вопросами повышения квалификации и дальнейшего образования педагогических кадров занимался «Педагогический институт по организации ПКПК и

ДОПК». В 80-е годы XX века институт давал следующие определения рассматриваемым понятиям: повышение квалификации педагогических кадров служит сохранению и поддержанию собственной квалификации в области профессиональной деятельности на должном уровне. Таким образом, под ПКПК понимались меры по повышению уровня квалификации учителя на рабочем месте, а также предложения, способствующие актуализации и пополнению профессиональных знаний [20. С. 224]. В свою очередь, понятие «дальнейшее образование педагогических кадров» понималось, как общее, служащее для определения всех учебных процессов, в которых взрослые по окончании вуза получают возможность для расширения собственного кругозора, а также пополнения набора имеющихся профессиональных навыков и знаний или улучшения и новой организации профессиональной квалификации. Речь идет о таких новых дополнительных квалификациях, как, например, школьный библиотекарь, педагоги специального образования, квалификация администратора и т. д.

Roth пишет: «Дальнейшее образование педагогических кадров — это скорее обозначение получения дополнительных квалификаций в определенной профессиональной области» [16. С. 119]. К таковым квалификациям, с точки зрения автора, можно отнести преподавание второго, третьего и следующих школьных предметов, а также квалификация учителя — консультанта, методиста и т. п.» [Там же]. Такой концептуальный подход в определе-

нии содержания понятия «дальнейшее образование педагогических кадров» соответствует подходу Peter Daschner, который детерминирует ДОПК, как образование, направленное на получение дополнительных компетенций [6. С. 290]. В данном случае речь идет о таком уровне квалификации учителя, когда он способен преподавать различные предметы на различных ступенях школьной системы образования.

В свою очередь, Terhart придерживается точки зрения, нашедшей свое отражение в концепции комиссии по поддержке образования учителей Германии. Названная комиссия считает понятия «дальнейшее образование педагогических кадров» и «расширение круга определенных квалификаций педагогических кадров» синонимичными [18. С. 125].

Официальная интернет-страница Министерства образования Германии, рассматривая особенности и специфику организации и проведения уроков «Искусства и культуры», дает следующее описание дополнительных квалификаций учителя: «Помимо формальных квалификаций, которые учитель должен получать и поддерживать в рамках своей непосредственной профессиональной деятельности, он также имеет право на приобретение дополнительных квалификаций. К таковым относятся квалификации, приобретение которых не входит в список разного рода занятий по подготовке учителей, предлагаемых образовательными ведомствами. Либо предложенные занятия лишь частично покрывают запрос учителя на приобретение определенной квалификации» [3].

Наряду с дискуссиями, развернувшимися в научной педагогической литературе относительно определения понятия «дальнейшее образование педагогических кадров», находят свое отражение и подробные описания дефиниции «повышение квалификации педагогических кадров».

Рассмотрим некоторые определения понятия «повышение квалификации педагогических кадров», нашедшие свое отражение в научной литературе в период с 1983 по 2009 гг.

Рассматривая специфику ПКПК, Vöhmer обращает внимание на такие меры по повышению квалификации, которые способствуют «сохранению и повышению профессионализма учителя в рамках сферы его предметной деятельности. Данные меры не имеют влияния на изменения должности, статуса или заработка учителя» [4. С. 62].

Невзирая на тот факт, что разделение между пониманием ПКПК и ДОПК произошло в 60-е годы 20 столетия, некоторые немецкие педагоги объединяют данные понятия. Так, Roth обобщает мероприятия в области ПКПК и ДОПК в смысле их профессиональной направленности и времени получения: лишь после сдачи *первого* государственного экзамена [16. С. 119]. Отметим, что немецкая система образования в области педагогики включает в себя три основные фазы. Первая — непосредственно обучение в педагогическом вузе до сдачи государственного экзамена. Вторая — рефендарият, завершающийся сдачей государственных экзаменов, основная цель которого заключается в органи-

зации практической подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности и предполагает посещение семинаров, проведение пробных уроков, посещение уроков старших коллег. Третья — повышение квалификации и организация дополнительного педагогического образования. Возвращаясь к пояснениям Roth, становится ясно, что меры ПКПК и ДОПК относятся им ко второй фазе педагогического образования, что предполагает их детерминацию как *сохранение* и более глубокое изучение профессиональных знаний и навыков. В данном случае речь идет о семинарах, обеспечивающих некоторую поддержку, помощь и ряд предложений (идей) по организации и «оформлению» уроков.

В свою очередь, Daschner [6. С. 291], объединяет понятия ПКПК и ДОПК и называет их «Lehrerbildung» (образование учителей — перевод наш), понимая под данным явлением сохранение, актуализацию и улучшение профессиональных знаний и навыков.

Стоит, однако, отметить, что немецкая система образования разводит такие понятия, как «образование» — «Ausbildung/bildung», использованное Dascher и «повышение квалификации» — «Fortbildung». Так, Е. Баумгарт и Г. Бюхелер отмечают, что образование/обучение осуществляется в соответствии с утвержденными учебными программами и предполагает получение сертификата государственного образца, при условии успешной сдачи выпускного экзамена. [1. С. 28]. Обучение или образование осуществляется на первой ступени

системы педагогического образования в Германии.

Интернет-страницы основных педагогических университетов Германии также предлагают разделять такие понятия, как «педагогическое образование» и «повышение педагогической квалификации». Под педагогическим образованием предлагается понимать непосредственно обучение в педагогическом университете для получения учительской профессии. «Повышение квалификации» может быть направлено на уже действующих учителей, имеющих своей целью расширение, например, собственного методического репертуара, расширение кругозора и т. д. Такое объяснение также предполагает объединение ПКПК и ДОПК.

Дифференцируя понятия ДОПК и ПКПК, федеральное министерство по образованию на одной из интернет-конференций отмечает **обязательность и необходимость** ПКПК. «Бездействие в педагогической сфере — это шаг назад. Такое положение вещей должен осознавать каждый учитель. Поставленные в рамках некоего предмета учебные цели и заданное содержание могут не соотноситься с требованиями государства ввиду отсроченности самого экзамена. В таких случаях повышение квалификации учителей приобретает особое значение» [3]. «Несомненным остается тот факт, что повышение квалификации учителей остается обязательным и необходимым условием адекватного развития как отдельной личности, так и всей системы образования» [16. С. 120]. Стоит, однако, помнить, что

в области повышения квалификации «любой профессиональной сферы, особенно в сфере образования организация ПКПК должна происходить на добровольной основе. Обязанность учителя повышать собственную квалификацию является неким правовым производным учителя, имеющего статус гражданского служащего. <...> Однако учитель полнопочтен прини-мать решения относительно способов, целей и временных затрат, отведенных им на собственное повышение квали-фикации» [13. С. 231].

Качество обязательности и необходимости в области ПКПК носит не только рекомендательный, но обязательный, характер. Требование о повышении квалификации учителей прописано в 1984 г. в § 29 Федерального закона об учительской службе [8].

Повышение квалификации педагогических кадров стало необходимым условием для расширения и углубления методических, содержательных аспектов и профессиональных знаний, полученных на первой и второй ступенях педагогического образования, для их корреляции и корректировки в соответствии с изменяющимися запросами общества [13. С. 226].

Мероприятия по осуществлению ПКПК и ДОПК, актуализируются главным образом через предложения педагогических университетов. Университеты ориентируются на потребности широкой массы учителей.

Однако оферентами ПКПК могут также выступать министерства школьного и дальнейшего образования, краеведческие институты, ведомства по делам школ, а также такие иные

государственные учреждения, как академии повышения квалификации, народные школы и т. д. Организация проведения мероприятий по повышению квалификации педагогических кадров лежит в области деятельности регионов и осуществляется администрацией округа в сотрудничестве с университетами и по согласованию с другими участниками процесса повышения квалификации.

К основным темам, рассматриваемым в рамках повышения квалификации, относят:

1. Темы общего порядка:

- общепедагогические вопросы, темы из области дидактики и психологии;
- новые информационно-коммуникационные технологии;
- общественные проблемы, касающиеся школы.

2. Темы частного порядка:

- общественные проблемы и их влияние на школу; проблемы воспитания, наркотики, насилие в школе;
- концепции развития «усиления позиций школы»;
- развитие и поддержка качества школьной работы;
- школьные программы.

Исходя из вышеизложенного,

можно заключить, что понятия «повышение квалификации педагогических кадров» и «дальнейшее образование педагогических кадров» обозначают различные подходы, хотя последние не всегда систематически прослеживаются и дифференцируются в нормативных и педагогических источниках. Оба понятия имеют общую содержательно-смысловую составляющую и могут быть рассмотрены как эквивалентные аппозиции, где общим элементом выступает детерминированная Советом по образованию специфика данных понятий: возобновленные институционально-организованные меры по получению дополнительного образования — расширение имеющейся профессиональной компетенции учителя по завершению второй фазы высшего педагогического образования. Исторически сложившиеся особенности ПКПК и ДОПК определяют специфику всей системы повышения квалификации педагогических кадров современной Германии. Система предоставления услуг в области повышения квалификации и дальнейшего образования педагогических кадров может осуществляться как государством, так и частными, а также конфессиональными образовательными организациями.

Список литературы

1. Baumgart, E. Lexikon Wissenswerthes zur Erwachsenenbildung / E. Baumgart, H. Bucheler. — Berlin: Luchterhand, 1998. — 242 p.
2. Berufsbildungsgesetz: 1. Begriff: Nach § 1. III BBiG. — Berlin: Beltz, 2005. — 1668 s.
3. bm:ukk (2001): Ziele der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. — Режим доступа: http://www.bmukk.gv.at/schulen/04/Ziele_der_Lehrerfortbild1752.xml — Дата обращения: 5 июля 2009 г.
4. Boehmer, M. Zentrale und dezentrale Lehrerfortbildung. Entwicklung, Strukturen und Innovationen / M. Boehmer. — Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1983. — 113 s.
5. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan. — Stuttgart: Klett-Cotta, 1973. — Bd. 1. — 59 s.
6. Daschner, Peter (2004): Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung. In: BlömkeSigrid // Reinhold, Peter / Tulodziecki, Gerhard und Wildt, Johannes (Hrsg.): HandbuchLehrerbildung. — Kempfen: AZ Druck und Datentechnik, 2004. — S. 290—301.
7. Deutscher Bundesrat: Empfehlungen der Bildungskommission. — Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn: Bundesdruckerei, 1970. — 150 s.
8. Dienstauftragsverfahren (2009). — Режим доступа: <http://www.phvorarlberg.ac.at> — Дата обращения: 9 января 2010 г.
9. Dienstpflichten (2009). — Режим доступа: <http://www.bmukk.gv.at> — Дата обращения: 9 октября 2009 г.
10. Heck, G. Einleitung. // Heck, Gerhard und Schurig, Manfred (Hrsg.): Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung. Theoretische Grundlagen und praktische Verwirklichung in Deutschland nach 1945 / G. Heck, M. Schurig. — Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1982. — 71 s.
11. Kapp, Al. Platon's Erziehungslehre als Pädagogik / Al. Kapp. — Minden-Leipzig: Ferdinand Essmann, 1833. — 144 s.
12. Lippert, E. Über Grundlegung, Planung und Wirklichkeit in der Lehrerfortbildung / E. Lippert // Heck, Gerhard und Schurig, Manfred (Hrsg.): Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung. Theoretische Grundlagen und praktische Verwirklichung in Deutschland nach 1945. — Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1954. — S. 64—77.
13. Mohr, K. Lehrerfort- und -weiterbildung / K. Mohr // Heck, Gerhard und Schurig, Manfred (Hrsg.): Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung. Theoretische Grundlagen und praktische Verwirklichung in Deutschland nach 1945. — Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1975. — S. 222—237.
14. PH Wien (2009): Fortbildung. — Режим доступа: <http://www.phwien.ac.at> — Дата обращения: 3 июня 2009 г.
15. PH Wien (2009). — Режим доступа: <http://www.phwien.ac.at> — Дата обращения: 3 июня 2009 г.
16. Roth, J. H. W. (1991): Zur Problematik der Lehreraus- und -weiterbildung / J. H. W. Roth. — Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1991. — 254 s.
17. Rückbesinnung auf (Selbst-) Erfahrungen // Bduerle, Siegfried (Hrsg.): Lehrer auf die Schulbank. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH. S. 115—127.
18. Terhart, E. Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission / E. Terhart. — Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2000. — 52 s.
19. Weninger, E. Die bleibenden Aufgaben der Lehrerfortbildung / E. Weninger. — Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1951. — S. 50—63.
20. Wunderl, H. LehrerInnenfortbildung in Niederösterreich von 1960 bis 2007 / H. Wunderl // Rauscher, Erwin (Hrsg.): Pädagogik für Niederösterreich. Festschrift zur Gründung der PH NÖ. — Baden: Druckerei Philipp GmbH, 2007. — S. 217—224

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

Н. И. Репина

ДЕТСТВО КАК КОНЦЕПТ КУЛЬТУРЫ: ИТОГИ РАБОТЫ СЕМИНАРА «КУЛЬТУРА ДЕТСТВА: НОРМЫ, ЦЕННОСТИ, ПРАКТИКИ» (2007–2011 ГГ.)



УДК 343.224.1

ББК 74.1

Статья посвящена итогам работы семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики», который проходит с 2007 г. в Российском Государственном Гуманитарном Университете, заложившего фундамент научного направления по исследованию детства, разных поколений, эпох, стран и культур.

Ключевые слова: детство как концепт культуры социология детства гендерная история детства, этнология детства.

N. I. Repina

CHILDHOOD AS A CONCEPT OF CULTURE: THE RESULTS OF THE SEMINAR «CULTURE OF CHILDHOOD: NORMS, VALUES AND PRACTICES» (2007 to 2011).

The article is devoted to the results of the seminar «Culture of Childhood: norms, values and practices», which takes place in 2007 at the Russian State University for the Humanities, laid the foundation for the scientific field study of childhood of different generations, ages, cultures and countries. Keywords: childhood as a concept of culture sociology of childhood gender history of childhood, ethnology childhood.

С 2007 г. в Российском Государственном Гуманитарном Университете начал работать семинар «Культура детства: нормы, ценности, практики». В поле зрения участников семинара — ученых из самых разных областей науки — педагогов, психологов, социологов, историков, филологов, куль-

турологов и др. находятся проблемы отечественной и зарубежной истории детства.

Детство как концепт культуры и дети как особое «сословие» в обществе начинают только сейчас привлекать к себе внимание исследователей гуманитарных наук. Их объединение

вокруг данной темы позволило за пятилетие институализировать исследование детства в отдельную научную дисциплину в структуре российской науки, организовать не только междисциплинарный диалог, но и диалог исследователей «детства» разных поколений, эпох, стран и культур.

Какое место занимает детство в жизни конкретного человека, как индивидуальное детство вписано в детство его эпохи, социальной группы, насколько оно вариативно и уникально? Как тот или иной ребенок справляется с личностными кризисами и как он впоследствии оценивает этот свой опыт? Как в нем возникают смысловые ориентиры? Эти и подобные им вопросы являются ключевыми для исследования педагогов, социологов, этнографов, историков.

Цель первых семинаров 2007—2008 гг. состояла в получении некоторой интегрированной точки зрения, попытке определить проблемное поле исследования детства как атрибутивного феномена социокультурного контекста, осуществить выбор подходов и методов исследования с учетом их конкретизации в нормах и требованиях проблемно-хронологического, синхронного и диахронного методов анализа эволюции различных явлений социальной жизни.

Последующие семинары 2009—2011 гг. выстраивались на основе междисциплинарных исследований, предполагающих использование в исследовании детства результатов смежных наук: этнологии, истории педагогики, культурологии, демографии, этнолингвистики. Такого рода исследования открыли возможность для выявления специфики этнокуль-

турных процессов в их историческом контексте, переходу от монистической интерпретации истории детства к плюралистической, методологический смысл которой состоит в возможности обоснованного выбора типа интерпретации этого феномена при решении конкретных исследовательских задач.

Рассмотрим наиболее значимые труды семинара по истории детства 2007—2008 гг., заложившие фундамент научного направления по исследованию детства в ежегодных сборниках научных трудов, объединивших научный потенциал группы ученых и молодых исследователей, сформировавших информационную среду профессионального общения на основе создания собственного сайта и электронной библиотеки.

Первый выпуск называется «Ка-корей. Из истории детства в России и других странах» и содержит результаты научных исследований отечественных и зарубежных ученых. Он открывается большой статьей известного английского антрополога и историка детства Катрионы Келли «Об изучении истории детства в России XIX—XX веков». Статья носит историографический и методологический характер, содержит множество ссылок на зарубежную литературу, посвященную истории детства в России.

В статье И. П. Кулаковой, кандидата исторических наук, доцента ЦВАЭ (Центра визуальной антропологии и визуальной эгоистории) РГГУ «История интеллектуально-го быта и российская традиционная культура: кабинет отца во впечатлениях детства (XVIII — начало XX в.)» проанализирована история возникновения такого помещения, как кабинет;

рассмотрены особенности кабинетов, принадлежащих лицам разных полов и разных социальных слоев. Кабинет отца оказывал немалое влияние на детей: он притягивал свой недоступностью (кабинет был местом уединения, нередко детям находиться в нем запрещалось) и провоцировал детей на «преступные» действия, например, забраться в кабинет в отсутствие отца и читать его книги. Таким образом, кабинет становился средством воспитания и образования детей.

Игры и игрушки детей первых лет советской власти рассмотрены в статье канд. пед. наук Ю. Г. Саловой «Игровое пространство советского ребенка-дошкольника в 1920-е годы». «Особенностью рассматриваемого периода является прямое использование игрового пространства детей в сугубо политико-воспитательных целях», — отмечает автор. Специально созданная комиссия по игрушкам, занимающаяся разработкой новых игр, большое внимание уделяла коллективным играм, отвечавшим духу времени: «Колхоз», «Пятилетка», «Безбожник». Интересно, что имело место резкое неприятие кукол — якобы потому, что кукла «с локонами и нарядно одетая воспитывала в ребенке индивидуальные склонности, суживала игру его до отражения только мелкобуржуазного быта» [1].

Статья С. Г. Леонтьевой «Дети и идеология: пионерский случай» посвящена анализу тех идей, которые власть пыталась доносить до детей через пионерскую организацию. В качестве источника автор взяла официальный текст — Устав пионерской организации. Сопоставление разных редакций уставов между собой позволило по-новому взглянуть на рецеп-

цию пионерской идеологии. Становится очевидным, что нельзя обобщать опыт пионеров, вступивших в организацию в 1931 и в 1974 гг., поскольку они жили, по мнению автора, в совсем разных «информационных полях», а скорость, с которой менялись идеологические ориентиры в 1920–1930-х, не могут сравниваться с незыблемыми формулировками последних 25 лет существования пионерской организации.

А. В. Чащухин — старший научный сотрудник Центра фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в статье «Маникюр — “битлы” — часики. Культовые вещи советского подростка 1960-х годов» рассмотрел особенности внешнего вида подростков этого времени (одежда, обувь, предметы макияжа) и их увлечения — музыку и танцы. Новые веяния 1960-х гг. сравниваются с практикой ушедшей сталинской эпохи.

Заключение обзора первого выпуска трудов семинара представлено в статье М. В. Тендряковой — научного сотрудника института этнологии и антропологии РАН «Компьютерные игры: хорошо знакомое новое». Автор обращает внимание на то, что сюжеты компьютерных игр не отличаются принципиально от сюжетов обычных игр: те же соревнования на скорость и ловкость, та же игра в войну. На исторических примерах автор показывает, что детские игры могли быть совсем не безобидными, поэтому жестокость компьютерных игр тоже не является чем-то новым. Исследователь считает, что современные агрессивные детские игры, в том числе компьютерные, являются просто отражением взрослой реальности. Большого внимания заслуживает не жестокость игр, а вирту-

альность происходящего: погружаясь в игру, ребенок перестает адекватно воспринимать мир («смерть — это то же самое, что и Game Over»). Компьютерные игры строго детерминированы, действовать в игре можно только в неких заранее определенных рамках, выйти за которые нельзя. Виртуальный алгоритмизированный мир учит детей достигать заданных программой целей, но не учит ставить эти цели. Однако при всей утешительности результатов исследований ребенок/подросток компьютерной эпохи заметно отличается от своих «компьютерно неангажированных» предшественников: с появлением в жизни детей компьютерных игр, приставок, Интернета с чатом и «асками», SMS-коммуникации возникает совершенно иной образ детства, совершенно чуждый миру взрослых.

Второй и третий выпуски трудов семинара представляют собой антологию текстов под общим названием «Городок в табакерке. Детство в России от Николая II до Бориса Ельцина (1890—1990)»: под редакцией Виталия Безрогова и Катрины Келли, с участием Александры Пиир и Светланы Сиротининой (М.; Тверь: Антология текстов «Взрослые о детях и дети о себе». Научная книга, 2008).

В первую часть вошли тексты, содержание которых относится к 1890—1940 гг., во второй части представлены источники, характеризующие 1940—1990 гг. Тексты в каждой части антологии расположены в хронологическом порядке, по десятилетиям, внутри 10-летних периодов они разбиты на «Воспоминания», «Взрослые о детях» и «Дети о себе».

Принцип логико-структурного и временного членения материала ви-

дится достаточно продуктивным для достижения баланса жанра «детского документа» (репортаж, воспоминание, интервью), количества представленных текстов, содержащихся в архивах, редких книгах, периодических изданиях и соответственно ведущих тем, отразивших историю русского детства разных социальных слоев России конца XIX — второй половины XX веков.

Подзаголовок в названии антологии «Взрослые о детях и дети о себе» позволил авторам на основе диалога ребенок — взрослый через «оригинальные» детские тексты сформировать не только позитивное мировоззренческое отношение к подрастающему поколению, но и определить вектор развития отдельной научной дисциплины — «История детей и детства в России».

Совершенно очевидно, что история детства, с позиции авторского коллектива, реконструирует, прежде всего, представления о детстве, сложившиеся в культуре и массовом сознании: положение детей в обществе, их социальный статус, институты и методы воспитания; соционормативные представления о критериях зрелости; культура детства, внутренний мир ребенка, направленность его интересов, детское восприятие взрослого общества.

На базе РГГУ работает международный семинар «Культура детства: нормы, ценности, практики». Так, конференция «История детства как предмет исследования: наследие Ф.Арьеса в Европе и России» (2009 г.) проводилась в русле этого семинара, и главной ее целью было представление отечественных и зарубежных исследований детства как единого научного направления. Представители Англии,

Германии, Франции, США, Швеции высоко оценили влияние идей Ф. Арьеса на широкий спектр таких междисциплинарных исследований, как историческая демография, историческая социология, история семьи, психология родительства, кросскультурные исследования детства. Главным достижением работы конференции стало рождение новых направлений исследований:

- социология детства — рассматривает социально-экономические, демографические и политические проблемы (доля получаемого детьми общественного продукта, правовой статус детей, отношения между государством, родителями и детьми);

- гендерная история детства — автономная предметная область об особенностях социализации мальчиков и девочек, о появлении boyhood studies, направления, заявившего о себе в начале XXI столетия;

- этнология детства — исследования проблемного и маргинального детства, изучение детского законодательства и прав ребенка, детского фольклора и игр.

Руководитель семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики» доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник Института теории и истории педагогики Российской академии образования В. Г. Безрогов, в докладе «Проект “История русского ребенка” Николая Рыбникова» сделал акцент на том, что, несмотря на все идеологические препоны, история детства интернациональна. Так, концепты изучения ребенка, представленные педологами России Л. Выготским, П. Блонским,

М. Басовым и др., в 1920-е гг. стали предметом кросс-культурных, историко-педагогических и психологических изысканий по изучению ребенка — child studies более чем в 30 странах.

Образ ребенка и семьи в педагогике постсоветской России представлен официальным дискурсом в учебниках по словесности для начальной школы 1985—2006 гг. на материале букварей и книг для чтения, предназначенных для начальной школы России, Татарстана и Чувашии. Коллективная монография под редакцией Н. Б. Баранниковой и В. Г. Безрогова (М.; Тверь: ИТИП РАО, «Научная книга», 2010) является итогом международного научного семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики» (выпуск 7), в которой представлена эволюция литературно-дидактического канона, развитие в нем вариантов репрезентации образов ребенка и семьи. Операциональность и идеологичность такого инструмента (букварь, книга для чтения) интериоризации ребенка с внешним миром формирует, по мнению авторов, не только навыки чтения и письма, но, в первую очередь, утверждает ценностные ориентиры, каноны взрослых, учит культурной и политической грамоте.

Коллектив авторов — профессора, доценты, научные сотрудники, магистры Иллинойского Веспленского университета, Академии социального управления Министерства образования Московской области, Института теории и истории педагогики Российской академии образования, Российского государственного гуманитарного университета, научной педагогической библиотеки им. К. Д. Ушинского и др.

опирались на единые в своей основе принципы историко-педагогического, семантико-педагогического и историко-культурного исследования при изучении ключевых педагогических концептов «ребенок» — «семья» содержания, заложенного в содержании учебников (азбука, букварь, книга для чтения) различных исторических периодов.

При этом сам учебник рассматривается как «посредник в сложной информационной образовательной культуре определенной эпохи и общества», посредником внутри диалога между культурой и повседневными практиками обучения; между учителем, учеником, родителем, школой; государственной политикой в образовании, страной [2. С. 150]. Роль его может возрастать или понижаться в зависимости от отношения самого общества, общекультурных и идеологических установок к таким понятиям, как «учебник», «грамотность», «образование». Весьма интересным является предположение о том, что анализ общих изменений, происходящих с учебником на протяжении прошедших столетий, позволит преодолеть определенную инерционность в создании учебников будущего как определенный контекст детского мира, свободного от диктата воспитателей, родителей, учителей и ориентированный на яркое проявление

личных эмоций в различных социальных взаимодействиях.

Образ ребенка и семьи является предметом компаративистских исследований, представляющих категорию детства как не просто временную или психофизиологическую, но, прежде всего, культурологическую, существенно трансформирующуюся в разных национальных и социальных условиях характеристика. Целостность этого образа определяется компаративистскими исследованиями эволюции и современного состояния учебников, в частности, букварей разных стран. Лишь познакомившись с концепциями и приемами, применяемыми в других странах, с иной культурой и историей, можно понять сущность «педагогической букваря», оценить его инвариант, применяемый педагогами практически всех стран, а также вариативность, опирающуюся на социокультурные традиции каждой отдельной страны. Такой «детоцентристский» поворот, безусловно, создаст условия иного понимания мира детства.

Борьба двух противоположных тенденций в культуре — сохранение и стабилизация, с одной стороны; преобразование и ассимиляция — с другой, создает благоприятные предпосылки для изменения отношения к детству и к детям.

Список литературы

1. Баранникова Н. Б. Ребенок XVIII—XX столетий в мире слов: История российского букваря, книги для чтения и учебной хрестоматии. Методология обучения: учеб. начальной школы / Н. Б. Баранникова, В. Г. Безрогова. — М. ; Тверь : Научная книга, 2009. — 236 с.
2. «И спросила кроха...» Образ ребенка и семьи в педагогике постсоветской России : учебники по словесности для начальной школы 1985—2006 гг. Коллек-

тивная монография под ред. Н. Б. Баранниковой и В. Г. Безрогова. — М. ; Тверь : ИТИП РАО, Научная книга, 2010. — Вып. 7. — 360 с.

- 3. Салова, Ю. Г. Игровое пространство советского ребенка-дошкольника в 1920-е годы. Какорея. Из истории детства в России и других странах : сб. статей и материалов / Ю. Г. Салова. Вып. 1. — М. ; Тверь: Научная книга, 2008. — Вып. 1. — 384 с.

ОБРАЩАЯСЬ К ИСТОЧНИКАМ

М. И. Демков

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ИСТОРИИ РУССКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XIX ВѢКА*

Педагогическая литература первой половины XIX вѣка.

Еще издавая въ свѣтъ въ мартѣ мѣсяцѣ 1909 г. III часть своей „Исторіи русской педагогіи“, я высказывалъ надежду, что со временемъ удастся издать изслѣдованіе подъ заглавіемъ „Русская педагогическая литература XIX в.“, для которой накопилось достаточное количество матеріаловъ. Но, однако, и теперь нѣтъ возможности довести это изслѣдованіе въ скоромъ времени до конца, поэтому я рѣшаюсь опубликовать собранные матеріалы въ той надеждѣ, что, быть можетъ, они облегчатъ работу будущимъ изслѣдователямъ судебъ русской педагогіи.

Здѣсь я хотѣлъ бы обратить вниманіе читателей на матеріалы по исторіи русской педагогической литературы первой половины XIX в., не только оригинальные, но и переводные, для того, чтобы прослѣдить всю сумму иностраннаго вліянія на русскую педагогику.

Тотъ нравоучительный элементъ, который такъ сильно былъ выраженъ въ русской литературѣ второй половины XVIII в., продолжаетъ давать себя знать и въ литературѣ первой половины XIX в. Однако, мало-по-малу, педагогическіе интересы начинаютъ выдвигаться на первый планъ. Это можно доказать тѣмъ, что, кромѣ книгъ переводныхъ, начинаютъ появляться и самостоятельныя попытки построения педагогическихъ книгъ и брошюръ.

Разсмотримъ здѣсь рядъ изъ нихъ:

1. *О воспитаніи юношества*. Сочиненіе *Ивана Богдановича* ¹⁾. Москва, 1807 г., стр. 228, in 12°.

¹⁾ Богдановичъ, Иванъ Ѳеодоровичъ, педагогъ, младшій братъ автора „Душеньки“, родился въ 1758 г., служилъ въ гвардіи, затѣмъ въ теченіе 18-ти лѣтъ былъ город-

Небольшая книжка Ивана Богдановича „О воспитаніи юношества“ въ свое время имѣла значительный успѣхъ и представляетъ опытъ самостоятельной обработки вопросовъ, касающихся первоначальнаго воспитанія, поэтому заслуживаетъ нашего особеннаго вниманія.

И. Богдановичъ въ своемъ предисловіи говоритъ: „Путь сочинителя всегда былъ для меня опасенъ. Я никогда не искалъ его славы, и никогда искать ея не стану. Любовь Отечества и желаніе быть ему полезнымъ—вотъ мои основанія. Онѣ то были первымъ побужденіемъ разсмотрѣть внимательно все, что только до меня доходило о воспитаніи юношества ¹⁾. Вникнувъ въ предлагаемыя правила иностранными писателями, и находя нерѣдко оныя несходственными ни съ физическимъ, ни съ моральнымъ нашимъ положеніемъ, я предпринялъ такой трудъ, который ежели мало принесетъ пользы читателямъ, я не буду жалѣть о потерѣ времени: ибо лучшаго употребленія я никогда не дѣлалъ, отдавая отчетъ совѣсти, никогда она не была такъ довольна“ (стр. 6).

„Извѣстно, что нравы, обычаи, богослуженія, правленіе, словомъ, всѣ должности имѣютъ свои національные оттѣнки, которые всегда остаются оригинальными: слѣдственно не лучше ль намъ примѣняться къ онымъ, нежели быть худою копіею“. Изъ этого видно, что авторъ хочетъ построить воспитаніе на національныхъ началахъ. Онъ врагъ рабской подражательности и сильно противъ нея вооружается.

„Не странно ли покажутся безпристрастному созерцателю нашего образованія непостоянство наше и перемѣны вкуса? Давно ль было это время, когда во всемъ мы подражали нѣмцамъ! Пользуясь ихъ свѣдѣніями, мы воспитывали дѣтей нашихъ по ихъ формѣ, старались быть хладнокровны, какъ они, и въ самыхъ даже бездѣлкахъ мы хотѣли германиться. Ихъ столъ, обхожденіе, кривлянье въ танцахъ, все называлось у насъ изящнымъ (стр. 8). Но коль скоро появились французы, исчезло очарованіе. Ихъ веселый нравъ, свободное обхожденіе, скорыя и острые выдумки, проворство и гибкость, вскружили всѣмъ головы. Всякъ хотѣлъ имѣть учителемъ француза, всякъ хо-

ничимъ въ Сумахъ, а послѣ того тамъ же уѣзднымъ предводителемъ дворянства. Умеръ 2-го апрѣля 1831 г. (См. С. А. Венгеровъ. Русскія книги съ біографическими данными объ авторахъ и переводчикахъ (1708—1893 г.).

¹⁾ Изъ этого и послѣдующаго видно, что авторъ серьезно интересовался педагогическими сочиненіями и читалъ, что было лучшаго въ иностранной литературѣ.

тѣмъ сдѣлать дѣтей французами. Бѣдные нѣмцы, которые не знали моднаго языка, принялись за ремесла, и мы выиграли больше. Въ теченіе нѣкотораго числа лѣтъ всѣ заговорили по-французски, и природный языкъ свой такъ смѣшали, что трудно было угадать, какой націи мы болѣе принадлежали. Все, что называлось Парижскимъ, сдѣлалось намъ общимъ. Мы желали, чтобъ воспитаніе произвело чудо, чтобы мы отъ оригиналовъ не были различны. Слухъ сей, какъ видно, вездѣ распространился: со всѣхъ сторонъ подъ названіемъ Paris не только загрузили насъ моднымъ товаромъ, но сверхъ чаянія учителя начали пріѣзжать къ намъ цѣлыми колоніями. Довольно, когда они говорили по-французски, намъ больше было не нужно“ (стр. 9).

„Черезъ нѣсколько лѣтъ, не знаю чему приписать, соблазнительнымъ ли примѣрамъ дотолѣ любезныхъ нашихъ наставниковъ или малымъ успѣхамъ юношей—изступленіе умалилось. Мы начали примѣняться къ британцамъ, желая воспитывать дѣтей по ихъ правиламъ. Локкъ сдѣлался любимѣйшимъ писателемъ; его наставленія были непрестаннымъ занятіемъ матерей. Многіе, нарядясь въ англійскіе фраки, старались казаться важнѣе, постояннѣе, начали хвалить все, что было изъ Англіи; французовъ называть народомъ вѣтреннымъ, хотя бы и не должно осуждать цѣлую націю по тѣмъ, коихъ мы видимъ здѣсь“ (стр. 11).

„Вотъ причины, побудившія меня отважиться взять на себя такое дѣло, которое, я чувствую, что требуетъ не только великой опытности и обширныхъ свѣдѣній, но при томъ такой осторожности, чтобъ воспитанникъ мой не былъ вторымъ Эмилемъ“ (стр. 11). „Прежде нежели я рѣшился предпринять сей трудъ, заявляетъ Богдановичъ, я говорилъ съ творцемъ Душиньки, говорилъ съ г. Капнистомъ, съ прискорбіемъ представлялъ имъ, что мы до нынѣ не имѣемъ еще такой книги, которая бѣ была *основаніемъ національнаго воспитанія*“ (стр. 13).

Приведемъ довольно подробныя выдержки изъ этой интересной книжки.

Глава I. О присмотрѣ и о сбереженіи младенца въ первые шесть мѣсяцевъ. „Каждая мать первѣйшій долгъ имѣетъ, не лишать младенца той нищи, которая ему предопредѣлена природою, и которой соки могутъ назваться общими съ его состояніемъ. Девятимѣсячное оныхъ вліяніе дѣлаетъ ихъ и по рожденію необходимыми: 1) потому что начальное молоко есть такого свойства, которое, по благодѣянію

природы, такъ мало имѣть масляныхъ частицъ, что оно излишняго обремененія слабому новопрішельцу въ свѣтъ произвести не можетъ, 2) что оная пища нераздѣлимую связь имѣть съ его кровью, 3) что никакой возможности нѣтъ, тотчасъ по рожденіи, доставить младенцу такую кормилицу, которая бѣ только что разрѣшилась, а всегда дають уже таковыхъ, коихъ молоко вовсе имъ не свойственно, то есть, по прошествіи нѣсколькихъ недѣль, а иногда и мѣсяцевъ, слѣдственно уже сгустившимся, которое производитъ кислоты“ (16 стр.).

Авторъ возмущается, что матери не кормятъ сами своихъ дѣтей и поставивъ вопросъ: что-жъ сего причиною? отвѣчаетъ: „лѣньность матерей, принятые обычаи, всеобщее небреженіе о первѣйшихъ должностяхъ, разсѣяніе мыслей о другихъ, ничего не значущихъ предметахъ до такой степени, что о семъ почти никто и помыслить не считаетъ за нужное“.

„Кто себя можетъ увѣрить, что сысканная кормилица хорошее имѣетъ молоко, что она добраго поведенія, совершенно здорова и никогда подвержена не была припадкамъ, коихъ слѣды и по излѣченіи остаются въ сокахъ? Какъ узнать, благонравна ли она или зла? А сіе весьма нужно: ибо хотя и трудно доказать, чтобъ все относящееся къ физикѣ дѣйствовало и на метафизическое наше состояніе; однакожъ рѣшительно сказать того нельзя, чтобъ пища никакого вліянія не имѣла; какъ бы то ни было, но благонравіе кормилицы и безъ сей причины нужно, отъ него зависитъ покой его окружающихъ. Но хотя бѣ и все то было: какими глазами можетъ видѣть мать преданнаго чувствами своего младенца не ей, а той, которая его питаетъ и дѣйствительно все право на любовь питомца своего имѣетъ. Здѣсь кажется, право сильнаго не къ стати, но есть другое право богатаго. О сколь вы бѣдны съ вашимъ правомъ. Васъ можно сравнить съ тѣми, кои храня желѣзо, теряютъ золото. Вы боитесь отстать отъ собраній, отъ гуляньевъ, отъ театровъ, вы повѣряя васъ часть самихъ худымъ наемникамъ“ (стр. 19—20).

Бываетъ и то, что берутъ кормилицу неволею отъ любимыхъ ими мужей и милыхъ дѣтей. Не тиранство ль это? (ib.).

Авторъ относится неодобрительно къ общему обычаю свивать дѣтей: „Свиваніе по многимъ причинамъ одобрить невозможно 1-е потому, что младенецъ въ начальные шесть мѣсяцевъ столь нѣжные имѣетъ члены, что и малѣйшая неосторожность можетъ на цѣлый вѣкъ сдѣлать уродомъ, 2-е извѣстно естества воспитателямъ, какое чрезвычайное кровообращеніе производится во младенцѣ. Кто ска-

жетъ, чтобы свиваніе не мѣшало оному и не заставляло иногда такіа мокроты, которыя при свободѣ могли бы натурально отдѣляться и перебѣгать въ свои назначенія“ (24). „Купанье дѣтей въ семъ возрастѣ весьма нужно“ (25). „По прошествіи трехъ мѣсяцевъ въ лѣтнее время и въ хорошую погоду не худо выносить дѣтей на открытый воздухъ, чтобъ заранѣе приучить къ такой стихіи, которая главнѣйшее вліяніе имѣетъ на человѣка“. „Чистота комнаты, легкое окуриваніе и самое необходимое число приставницъ, окружающихъ младенца, суть таковыя принадлежности, которыя непременно соблюдать должно“ (стр. 27).

„Чтобы удалить всякую опасность, могущую случиться отъ природной оспы, то можно, когда пройдетъ шесть мѣсяцевъ, ребенку привить оспу коровью. Смѣло могу увѣрить, что послѣ оной натуральная оспа не будетъ“ (стр. 31).

Глава II. О присмотрѣ и обхожденіи въ другіе шесть мѣсяцевъ. „Сѣверный житель долженъ терпѣливо переносить стужу, а потому съ полугода, не только въ лѣтнее время, но и въ зимнее (разумеется не въ жестокіе морозы) должно выносить ребенка на воздухъ“ (стр. 36). „Чѣмъ болѣе прибавляется мѣсяцевъ къ возрасту, тѣмъ болѣе стараться должно уменьшать градусы теплоты въ комнатахъ, въ которыхъ ребенокъ содержится (стр. 36 — 37). Купанья также всегда полезны будутъ дѣтямъ въ семъ возрастѣ, если съ прибавленіемъ мѣсяцевъ стараться будутъ, нечувствительно доводить ванны до того, чтобъ онѣ были болѣе прохладны, нежели теплыя (стр. 37). На вѣки незабвенный Суворовъ имѣлъ привычку ежедневно мыться въ холодной водѣ (хотябъ то было зимою), всѣмъ извѣстно, какъ онъ при понесеніи трудовъ до глубокой старости всегда былъ бодръ, неутомимъ и крѣпокъ“ (стр. 38).

Глава III. О присмотрѣ и о содержаніи до полутора года.

„Многіе начинаютъ кормить дѣтей до году кашею, хлѣбомъ, а нѣкоторые, по особенной любви, и конфектами; однакожъ кажется мнѣ, что изъ сего дѣлаютъ больше забаву, нежели выполняютъ потребность. Когда мать, или кормилица совершенно здоровы, онѣ имѣютъ столько молока, сколько необходимо для питанія младенца нужно. Я не советовалъ бы того дѣлать, развѣ бы кормящая, по причинѣ болѣзненныхъ припадковъ, не могла удовлетворять питомца“ (стр. 40). „По окончаніи года ребенокъ довольно имѣетъ крѣпости, чтобъ сидѣть безъ поддержанія, а потому очень хорошо разстилать на полу мягкой коверъ и давать волю ползать, сколько ему угодно (стр. 43).

Такъ воспитываемый ребенокъ скоро и твердо начнетъ стоять, бодро и смѣло ходить, и по возрасту своему долженъ быть сильнѣе тѣхъ, коихъ не спускаютъ съ рукъ“ (стр. 43).

„Въ семъ возрастѣ у дѣтей рождаются мгновенныя желанія брать все въ руки, нерѣдко и вредныя для нихъ вещи... Чтобъ не чувствовать сихъ непріятностей (дѣтскаго крика отъ неисполненія желаній), надобно съ самаго начала пожеланій вооружиться предосторожностью и чего давать не должно, слово *нельзя* сдѣлать ему закономъ.

Приучивъ такимъ образомъ ребенка, не только внушается ему зависимость отъ воспитателей, но и предохраняется отъ упрямства, самонравія и злости, которая можетъ дѣйствовать на здоровье“ (стр. 50).

Глава IV. О обхожденіи отъ полутора года до трехъ лѣтъ.

„По совершеніи полутора года, непременно должно отлучать ребенка отъ груди. Въ этомъ возрастѣ мяса жъ, пока не было оспы, отнюдь давать не должно; равномѣрно не приучать къ конфетамъ, нерѣдко умножающимъ глисты, также отъ чая и кофія всевозможно остерегаться“ (стр. 55). „На третьемъ году, не удерживая ребенка отъ вольнаго движенія, примѣчать должно минуты его отдохновенія, и въ оныя занимать приличными играми, на примѣръ, можно изъ картонной бумаги вырѣзывать разныхъ звѣрей и птицъ по числу литеръ алфавита и по каждой штучкѣ ставить по порядку литеры отъ А до послѣдней“ (стр. 57).

Глава V. О воспитаніи отъ трехъ до шести лѣтъ. „По прошествіи трехъ лѣтъ уже должно питомца моего отъ женщинъ отдалить и препоручить въ смотрѣніе приготовленному дядкѣ или надзирателю. Въ выборѣ такового человѣка родители должны нѣкогда отдать отчетъ своей совѣсти 1) надобно, чтобы сей человѣкъ былъ благонравный, внимательный, здоровый, способный къ движеніямъ и трезвый, 2) чтобы онъ былъ грамотный и держался того наставленія, которое ему письменно дано будетъ, 3) чтобы онъ былъ вѣренъ въ исполненіяхъ, и чтобы по прошествіи каждаго дня докладывалъ о всѣхъ поступкахъ худыхъ и добрыхъ воспитанниковъ, и какія мѣры взяты имъ были при исправленіи первыхъ, не произвели ль тѣ мѣры негодованія или упрямства“. „Всякой благородной поступокъ отличать должно не интересомъ сладкихъ яствъ (сіе прилично лишь наемнику), но нѣжнѣйшими ласками, веселостію, пріятными разговорами и сравненіемъ съ благородными дѣтьми, которыя послѣ сдѣлались подпорами и утѣшеніемъ престарѣлыхъ родителей“ (63 стр.). „Надзиратель, по принятіи

питомца на свои руки, первымъ долгомъ обязанъ, чтобы непремѣнною привычкою сдѣлать священнѣйшую должность—молитвы, т. е. чтобы по утру и ложась спать ребенокъ съ приличнымъ благоговѣніемъ всегда молился“ (стр. 63).

„Занимаясь приличнымъ возрасту разговорами, надзиратель поправляетъ ошибки, нечувствительно поселяетъ идеи, поощряетъ любопытство, и, если оное выходитъ иногда изъ мѣры его понятія откладываетъ рѣшеніе до родителей“ (ib.).

„Въ продолженіе сего возраста не должно утѣснять свободу и не заботиться, что ребенокъ устанетъ. Сей возрастъ, по кровообращенію, какое въ немъ естественно производится, можетъ назваться возрастомъ неустойчивости; въ часы же отдохновенія надзиратель можетъ забавлять рассказываньемъ правоучительныхъ, но краткихъ сказокъ и анекдотовъ, а иногда и читаетъ оныя, ежели питомецъ расположенъ слушать.

Такимъ способомъ нечувствительно можно возжечь желаніе учиться читать, а надзиратель, не упуская того, начинаетъ уроки, однакожъ безъ всякаго принужденія“ (стр. 65).

„Въ шестилѣтнемъ возрастѣ здоровой и острый ребенокъ, особливо во время прогулокъ, по живости своей почти непрестанно дѣлаетъ вопросы. Надзиратель всегда долженъ останавливаться и кратко, но ясно все рассказывать. Напримѣръ, какой это цвѣтокъ? Какъ онъ прекрасенъ! Къ чему онъ служить?“ (ib.).

„Прогуливаясь и разсуждая, сколько посѣляется (sic!) идей въ первомъ возрастѣ? Сколько способовъ къ содѣланію легчайшею методою полезныхъ впечатлѣній! Сколько въ таковыхъ прогулкахъ предуготовленія? Весьма рѣдко которое бѣ гулянье добродушному надзирателю не доставило случая приближать питомца къ тѣмъ познаніямъ и дѣйствіямъ душевнымъ, безъ коихъ его существованіе было бы механично.

Добрый надзиратель почти вседневно имѣетъ случай развивать понятіе и предуготовить душу правильно всегда дѣйствовать; словомъ, добрый надзиратель (которые очень рѣдки) есть такой, коего они должны чтить какъ друга“ (стр. 84). Говоря, однако, о качествѣ хорошаго надзирателя и о важности его призванія, авторъ не задается вопросомъ, откуда и какъ взять хорошихъ надзирателей, ему и въ голову не приходитъ, что для этого нужна продолжительная педагогическая подготовка.

Глава VI. О воспитаніи отъ шести до десяти лѣтъ.

„Вступленіе въ седьмой годъ, по мнѣнію моему, есть удобнѣйшее время для начала ученія классическаго ¹⁾. Первый годъ сей эпохи долженъ быть введеніемъ или только навыкомъ въ упражненія. А потому въ начальные шесть мѣсяцевъ не должно принуждать ребенка сидѣть болѣе трехъ часовъ въ сутки, раздѣляя оныя на три части по разсмотрѣнію родителей.

Краткій катихизисъ Платона митрополита будетъ наилучшимъ введеніемъ въ Богопознаніе; его доказательства вездѣ ясны, вездѣ убѣдительны (стр. 89); кто не знаетъ Закона Божія, не знаетъ сладчайшаго чувствованія благодарности, и едва-ли можетъ находить удовольствіе въ благотвореніи ближняго! Правильное же познаніе есть вѣрное руководство къ философіи, ключъ къ тѣмъ тайнствамъ, кои кажутся многимъ непонятными; но кои заключаютъ въ себѣ умозрительную систему. Напр.: отъ чего я? гдѣ я? кто я? Родители! отъ вашего вниманія зависитъ блаженство вашихъ дѣтей; не забывайте Бога, въ чемъ состоитъ первѣйшая ваша обязанность!“ (стр. 95). „Мнѣ скажутъ, какъ сдѣлать пріятною такую жизнь, въ которой встрѣчаются такъ часто искушенія? Помощь Божія и твердое на Него упованіе суть первѣйшіе столпы нашего существованія (стр. 99). Я бѣ совѣтовалъ, чтобъ въ планѣ воспитанія и въ наставленіяхъ надзирательскихъ предположено было, какъ будто печально представлять юношамъ несчастныя жертвы распутства, пьянства, промотавшихся игроковъ, корыстолюбцевъ, словомъ все, что имѣетъ на себѣ печать порока. Таковыя картины, сильно дѣйствуя на воображеніе, произведутъ то, въ чемъ теорія никогда успѣть не можетъ“ (стр. 105).

„Отъ семи до осьми лѣтъ учебныхъ часовъ въ сутки я полагаю шесть. Науки раздѣлить должно слѣдующимъ образомъ: полтора часа опредѣлить для языка французскаго, часъ для письма русскаго и французскаго; часъ для математики, часъ для исторіи священной, часъ для исторіи свѣтской и полчаса для Закона Божія (стр. 105). Свѣтская исторія предпочтительно должна преподаваться своего отечества. Что пользы Россіянину знать прежде Александровъ, Сципіоновъ, Карловъ, Капетовъ и пр., когда о Рурикѣ, Владимірѣ, о Дмитріѣ и Пожарскомъ, о Ермакѣ и Мининѣ, о Петрѣ и Екатеринѣ онъ знать не будетъ? Надобно, чтобы молодой Россъ восхитился прежде Россомъ, и сближаясь духомъ къ той крови, которая обращается въ его жилахъ, гордился предками своей земли (стр. 107). Исторія сво-

¹⁾ Т. е. класснаго. Прим. М. Л.

его отечества, а потомъ и всеобщая есть первѣйшее руководство для юноши“ (стр. 108). „Всеобщая исторія Миллотова и Кондильякова, въ разсужденіи порядка, чистаго слога, смѣлыхъ разсужденій и безпристрастной критики, по мнѣнію моему, суть лучшія. Желательно, чтобы сіи писатели были всегда образцами историковъ (стр. 109). Географія, какъ и исторія должны предпочтительно преподаваться своего отечества“ (стр. 113).

„Когда воспитатель усмотритъ особливую склонность воспитанника къ какой бы то ни было наукѣ, то не только позволяется, но должно, какъ можно болѣе давать времени на такое упражненіе, къ которому онъ самую природою нечувствительно привлекается. Отъ сего то невниманія мы до нынѣ весьма мало имѣемъ математиковъ, историковъ, географовъ и литераторовъ“ (стр. 118).

Глава VII. О руководствѣ отъ десяти до тринадцати лѣтъ. Въ семь возрастъ рекомендуются математическія занятія, а также тѣлесныя экзерциціи: танцы, фехтованіе и т. п. Авторъ рекомендуетъ земледѣльческія занятія и посѣщеніе мастерскихъ художниковъ (стр. 124). „Возрастъ сей есть также приличнѣйшій къ образованію свойствъ душевныхъ, къ впечатлѣнію, какъ долженъ каждый соблюдать сзато догматы Религіи, чтить Монарха, повиноваться властямъ, быть добрымъ сыномъ, вѣрнымъ супругомъ, чадолубивымъ отцомъ, милостивымъ начальникомъ и во всѣхъ частяхъ общежитія заслуживать лестное для сердца названіе гражданина (стр. 126). Соблюденіе догматовъ религіи состоитъ въ сихъ краткихъ словахъ: „Люби Бога и люби ближняго“. Въ семь кажется все заключается (стр. 127).

Стыдно бы Россіянину было заниматься только красотами слога авторовъ иностранныхъ, а своихъ оставлять безъ вниманія и думать, что ихъ произведенія ничтожны, потому что они во многомъ различны съ писателями иностранными“ (стр. 168).

2. *Сократъ Ремизовъ. Щастливый воспитанникъ* или долгъ благодарнаго сердца. Россійское сочиненіе. Въ унив. типогр. Москва 1808 г., маленькая книжка въ 16° стр. 84.

Авторъ останавливается на цѣли человѣка гражданина (стр. 41). „Юноши! старайтесь употреблять въ свою пользу цвѣтушіе дни юности; алчная смерть и се не щадить; и она равно пожинается, какъ на полѣ брани, такъ и въ мирномъ жилищѣ. Старайтесь проводить время съ пользою, чтобы не жалѣть о быстромъ его теченіи. Благоспитанный человѣкъ не ищетъ ложной славы, въ одержаніи какихъ либо побѣдъ надъ ближними своими. Истинная слава его состоитъ въ по-

бѣдѣ надъ своими страстями и въ приобрѣтеніи добродѣтелей (стр. 42), онъ принимается за мечъ единственно для защищенія любезнѣйшаго отечества—есть ли жребій его быть блюстителемъ гражданскихъ законовъ, не прельщается златомъ, разсыпаннымъ предъ нимъ виновнымъ богачемъ, но защищаетъ невиннаго, не разбирая, богатъ-ли онъ, или бѣденъ. Въ общежитіи служить онъ всѣмъ вообще и каждому особо полезнымъ совѣтомъ; облегчаетъ участь страждущихъ подъ тяжкимъ бременемъ бѣдности и нещастій, словомъ: онъ истинный герой, безпристрастный судья и бодрый гражданинъ. Вотъ, любезные друзья, цѣль нашего воспитанія, цѣль человѣка гражданина“.

Тутъ же г. Ремизовъ даетъ совѣты, какъ слѣдуетъ читать книги: „Молодой человѣкъ долженъ быть весьма остороженъ въ выборѣ книгъ для чтенія; ибо отъ сего зависитъ его нравственность и спокойствіе духа; если онъ будетъ читать все безъ разбору, то можетъ сдѣлаться весьма нещастливъ (стр. 54). Молодые люди должны образовать себя чтеніемъ книгъ, но книгъ такихъ, кои предлагаютъ намъ священные и полезные истинны (sic), образующія наше сердце, вкусъ и разумъ; сіе то чтеніе возводитъ человѣка изъ самаго низкаго состоянія на степень чести и славы. Должно читать книги съ размышленіемъ, наблюдать все, что служитъ къ истинной пользѣ—лучше прочесть немного, но обдумать и собственнымъ разумомъ провѣрить, нежели читать много, но безъ размышленія. Читая полезныя книги съ размышленіемъ, юноша научается основательно думать и самъ себя въ такомъ случаѣ учить гораздо болѣе, нежели книга“.

3. *Нравоученіе для благородныхъ воспитанницъ общества благородныхъ дѣвицъ Института Ордена св. Екатерины, въ 4-хъ частяхъ. Составилъ: Воскресенскаго Новодѣвича монастыря протоіерей и благородныхъ воспитанницъ законоучитель Іаковъ Воскресенскій. С.-Пб. 1813 г. стр. 199 in 8°.*

Книга посвящена Государынѣ Императрицѣ Маріи Ѳеодоровнѣ.

Въ I-й части изложено: „о свойствахъ нравоученія и главнѣйшихъ онаго основаніяхъ“. Наука нравоученія, сказано здѣсь, не есть гаданіе. Она опирается на началахъ, столь же твердыхъ и очевидныхъ, какъ математическія истины. Она по примѣру другихъ наукъ имѣетъ извѣстныя и неизмѣнныя правила, располагающія движеніями и воли. Таковы суть: всякая тварь должна признавать свою зависимость отъ Творца: а разумной твари надобно жить по разуму, и признающему Творца должно чтить Его. Не должно дѣлать другимъ того, чего самъ не желаешь терпѣть отъ нихъ. Благодѣянія заслуживаютъ благодар-

ность. Душа превосходитъ тѣла. Чувства должны быть покорены разуму. Надобно быть вѣрну въ своихъ обязательствахъ и т. д. ¹⁾). Начала нравственности изъ всѣхъ началъ суть самыя яснѣйшія и простѣйшія. Книги, въ коихъ почерпаны сія начала, суть во первыхъ сама природа, во вторыхъ—Откровеніе ²⁾). Любить Бога изъ уваженія токмо къ безпредѣльнымъ его совершенствамъ, а все прочее какъ его даръ: вотъ главныя начала Христіанскаго правоученія, ниспосылаемаго съ небесъ для усовершенія человѣковъ“.

„Благо верховное, которое иные полагаютъ, въ безпрепятственномъ шествіи къ большимъ со дня на день совершенствамъ, иныя въ исполненіи естественныхъ желаній, иныя въ качествѣ духа и расположеній, иныя въ надлежащемъ употребленіи силъ, природою данныхъ, иныя въ единой добродѣтели, заключается въ Богѣ и есть неизмѣнное, неоскудное и вѣчное, оно есть самъ Богъ“ ³⁾). О совѣсти здѣсь сказано, что „совѣсть есть судъ человѣка о дѣлахъ закона, или по Вольфію, она есть способность судить о нравственности дѣяній, хороши ли, т. е. онѣ, или худы, подлежатъ ли совершить ихъ или нѣтъ? Добрая совѣсть рождаетъ покой и радость въ душѣ; худая сопровождается скукою, раскаяніемъ, обличеніемъ, страхомъ и другими досадительными страстями, которыя вообще называются угрызеніемъ совѣсти“.

Во 2-й части этой книги содержатся правила должностей, до всѣхъ касающихся. Должности опредѣляются какъ свободныя человѣческія дѣянія, опредѣляемыя закономъ и вмѣняемыя человѣку. „Основаніемъ сихъ должностей иные полагаютъ сіе: дѣлай то, что служить къ усовершенствованію тебя и твоего благополучія и удаляйся всего, что тебя и твое состояніе дѣлаетъ несовершеннѣйшимъ или злополучнѣйшимъ, иныя естественное къ тому человѣческое расположеніе, иныя особенно разумъ или человѣколюбіе. Но ближе всѣхъ подходятъ къ истинѣ тѣ, которые волю Божию пріемлютъ за основаніе нашихъ должностей, и начала нравственности утверждаютъ на неизмѣнномъ и вѣчномъ порядкѣ и согласованіи всѣхъ вещей созданныхъ, коего учредитель самъ Богъ ⁴⁾). Должности наши вообще раздѣляются на три части 1-е въ отношеніи къ Богу, 2-е въ отношеніи къ самимъ себѣ и 3-е въ отношеніи къ подобнымъ намъ человѣкамъ ⁵⁾). Главная долж-

¹⁾ § 3, стр. 2.

²⁾ § 4.

³⁾ Глава 7, § 47, пр. 3.

⁴⁾ Ч. II, § 2.

⁵⁾ § 12.

ность въ разсужденіи души состоитъ въ томъ, чтобъ мы со всевозможнымъ тщаніемъ образовали и усовершенствовали силы и способности нашего ума. Для сего надлежитъ стараться о пріобрѣтеніи яснаго о вещахъ познанія и со тщаніемъ побѣждать невѣжество ¹⁾. Въ порядкѣ ученія при образованіи ума надлежитъ держаться слѣдующихъ правилъ: 1) познанія основательныя предпочитать обширнымъ, 2) нужные полезнымъ, 3) полезныя пріятнымъ (§ 14). Но образуя умъ, не надобно упускать изъ виду образованіе сердца или воли (§ 15). Къ образованію ума и сердца, весьма много способствуетъ чтеніе, размышленіе и подражаніе (§ 17). При чтеніи надобно руководствоваться наипаче слѣдующими общими правилами: а) не читать съ лишкомъ много, ибо излишество вездѣ вредно, слѣд. и здѣсь б) не читать безъ разбору всякія книги, ибо отъ сего родится въ умѣ смѣсь необдуманныхъ идей в) не читать такія сочиненія, которыя повидимому для того единственно писаны, чтобы смутить умъ, заразить воображеніе, раздражить чувственность, поколебать основанія благочестія и добродѣтели, усыпить совѣсть, изнѣжить душу, сообщить уныніе и неудовольствіе по всему свѣту, къ людямъ и къ Промыслу, пополнивъ сердце пустыми, не быточными мечтами“ (§ 18).

„Должности наши, до тѣла касающіеся можно видѣть изъ слѣдующихъ правилъ: 1) храни жизнь твою со всевозможнымъ тщаніемъ, избѣгая всѣхъ безразсудныхъ опасностей, всего, что можетъ преждевременно прекратить оную 2) пекися о соблюденіи здоровья, безъ коего самая жизнь есть тяжкое бремя. 3) старайся доставлять себѣ все потребное, какъ то пищу, домъ, одѣяніе и проч. 4) бѣгай всякаго излишества, яко несообразнаго природѣ 5) не вдругъ перемѣняй привычку, она есть вторая натура. 6) будь всегда веселъ и спокоенъ духомъ 7) люби чистый и умѣренный воздухъ. Онъ много способствуетъ къ укрѣпленію тѣла и ободренію духа. 8) Не пріучай себя безъ нужды къ употребленію лѣкарствъ; наблюденіе есть лучшій лѣкаръ. 9) Не предавайся праздности, сему источнику болѣзней и пороковъ, но проводи жизнь трезвую и трудолюбивую. 10) Блуди отъ поврежденія всѣ члены тѣлесныя, а какъ тѣ, коими чувствуешь, какъ то, зрѣніе, слухъ и проч. ²⁾).

И такъ средства къ сохраненію и укрѣпленію здоровья суть: „умѣренность въ пищи и питіи въ удовольствіяхъ, что обыкновенно называется трезвостью, трудолюбіе и тѣлодвиженіе, господство надъ стра-

¹⁾ § 13.

²⁾ § 28.

стями, веселое и спокойное сердце, умѣренное отдохновеніе, чистота и цѣломудріе“ (§ 29).

„Правила, которыми должны мы руководствоваться въ дѣлахъ милосердія, суть слѣдующія: а) благотворить, кому надобно б) благотворить, сколько надобно в) благотворить, какъ надобно г) благотворить, когда надобно д) благотворить, чѣмъ надобно. Относительно къ ближнимъ должностъ заключается въ слѣдующихъ двухъ правилахъ: 1) чего себѣ не желаешь, того не дѣлай другому 2) чего себѣ желаешь, то и другому дѣлай и желай“.

Въ ч. III излагаются частныя правила, которые относятся къ людямъ извѣстныхъ состояній и положеній.

О должностяхъ супруги и всего женскаго пола здѣсь говорится ¹⁾: „Яко женщина обязана всѣ свои способности и дарованія, душевныя и тѣлесныя, физическія и нравственныя, тщательно, усердно развивать, укрѣплять и образовать всегда сообразно съ тройственнымъ ея опредѣленіемъ супружескимъ, матернимъ и хозяйственнымъ и только на тѣхъ предметахъ, и только тѣми способами, которые находятся внутри границъ женскаго ея званія.

„Яко мать, она имѣетъ долгъ воспитывать своихъ дѣтей, насаждая въ нихъ первыя сѣмена добродѣтелей, содѣйствуя развитію ихъ душевныхъ способностей, и предшествуя своимъ примѣромъ“ ²⁾. „Яко на домоправительницѣ, лежитъ безотметное обязательство, своимъ трудолюбіемъ, хорошимъ расположеніемъ всѣхъ домашнихъ дѣлъ, и вообще всѣми хозяйственными свѣдѣніями соблюдать и умножать благосостояніе, честь и домашнее спокойствіе, тѣмъ съ большею ревностью и удовольствіемъ, что точнымъ исполненіемъ всѣхъ ея обязанностей споспѣшествуетъ она не только домашнему щастію, но и общественному благу государства.

„Женщина должна себя ограничить только домашнимъ кругомъ дѣятельности, отнюдь не мѣшаясь ни въ какія общественныя и политическія дѣла, принадлежащія однимъ мужчинамъ, но соблюдая въ домѣ своемъ порядокъ и благоустройство“ ³⁾.

Въ главѣ 6-й той же III части говорится о должностяхъ родителей въ разсужденіи дѣтей. „Воспитывать дѣтей, сказано здѣсь, значить такъ образовать ихъ тѣло и душу, чтобы они заблаговременно научились жить для славы своего Создателя, для счастья своего и для

¹⁾ Глава 5, § 22.

²⁾ § 25.

³⁾ § 27, 3.

ближнихъ своихъ. Или другими словами: воспитывать дѣтей, значить съ самыхъ младыхъ лѣтъ до совершеннаго ихъ возраста, сверхъ попеченія о сохраненіи жизни ихъ и здоровья руководствовать къ познанію Бога, самихъ себя и тѣхъ людей, съ которыми они должны будутъ жить; слѣдственно и къ познанію и исполненію тѣхъ обязанностей, которыя возлагаетъ на нихъ Богъ и предержащая власть, которыхъ исполненіе требуетъ отъ нихъ собственное ихъ и ближнихъ благополучіе. По сему кто оставляетъ хотя одну изъ сихъ принадлежностей, тотъ нарушаетъ законъ воспитанія“.

„Родители обязаны наставлять и утверждать дѣтей въ благочестіи, благоразумно направлять наклонности, предохранять отъ всякаго зла, и вести къ добродѣтели, предшествуя имъ въ томъ собственнымъ примѣромъ, приучать къ послушанію и покорности, къ трудолюбію, домо-строительству и къ честному съ другими обращенію, внушать въ нихъ любовь къ отечеству и уваженіе ко всему отечеству, исправлять ихъ погрѣшности, а въ случаѣ нужды и наказывать, образовывать ихъ способности соотвѣтственно ихъ званію въ обществѣ человѣческомъ, наконецъ, управлять ими“¹⁾.

Въ главѣ (7) о должностяхъ дѣтей къ родителямъ, между прочимъ, говорится: „почтеніе, любовь, благодарность, страхъ и повиновеніе суть непремѣнныя, всегдашнія, священныя обязанности дѣтей къ родителямъ“²⁾.

Часть IV правоученія содержитъ правила благоразумія и благопристойности. Она состоитъ изъ ряда афоризмовъ, въ родѣ слѣдующаго: „Старайтесь наблюдать самую строгую честность въ мысляхъ своихъ и поступкахъ, доказывая сіе не столько словами, сколько дѣлами“; „будьте умѣренны въ своихъ ожиданіяхъ и опасеніяхъ, и не надѣйтесь, чтобъ люди болѣе заботились о васъ и дѣлахъ вашихъ, нежели сколько вы и дѣла ваши въ отношеніи къ нимъ могутъ быть для нихъ полезны“. „Берегитесь принимать совѣты отъ враговъ, глупцовъ и завистливыхъ“.

„Правоученіе“ Воскресенскаго, какъ мы въ другомъ мѣстѣ говорили, читалось воспитанниками институтовъ въ классахъ до конца жизни Императрицы Маріи³⁾.

4. „Мои мысли о воспитаніи сына“ князя И. И. Барятинскаго. 1815 г.

¹⁾ Стр. 138—139.

²⁾ Стр. 149.

³⁾ Демковъ. Исторія русс. пед. ч. III глава XI.

Эти мысли, отчасти напоминающія „Духовную“ Татищева, съ явнымъ англофильскимъ характеромъ, представляютъ инструкцію, данную княземъ Иваномъ Ивановичемъ Барятинскимъ ¹⁾ для воспитанія и образованія князя Александра, будущаго фельдмаршала. Инструкція эта любопытна, какъ образчикъ мнѣній по вопросамъ педагогическимъ одного изъ высокопоставленныхъ лицъ первой четверти XIX вѣка, но она не могла имѣть и не имѣла большого значенія, такъ какъ извѣстна была немногимъ лицамъ и до 90-хъ годовъ сохранялась только въ рукописи. Впервые она была напечатана въ 1894 г. въ „Русской Старинѣ“, въ Запискахъ Инсарскаго ²⁾. Во всякомъ случаѣ она достойна вниманія и мы приведемъ ее здѣсь почти цѣликомъ.

27/9 Ивановское 1815 г.

Мои мысли о воспитаніи сына.

До семилѣтняго возраста воспитаніе мальчика должно быть скорѣе физическое, чѣмъ нравственное; но понятіе о томъ, что справедливо и несправедливо, слѣдуетъ внушить ему какъ можно ранѣе. Главные недостатки, проявляющіеся въ дѣтскомъ возрастѣ—ложь и обжорство. Къ первому изъ нихъ надобно быть неумолимымъ, такъ какъ ложь унижаетъ человѣческое достоинство.

Сына моего можно будетъ оставить подъ женскимъ присмотромъ до 5 лѣтъ. Когда онъ начнетъ бѣгать и прыгать, надобно стараться укрѣпить его тѣло физическими упражненіями и холоднымъ купаньемъ, къ которому слѣдуетъ приучать его постепенно. Наиболѣе полезны рѣчные купанья. Надобно приобрести для него двѣ или три верховыя лошади, на которыхъ онъ будетъ ѣздить поочередно, но безъ сѣдла, ибо ничто не можетъ дать такой хорошей посадки, какъ этотъ способъ ѣзды степныхъ народовъ. Наши крестьянскіе мальчики рано начинаютъ ѣздить верхомъ; пяти и шестилѣтнія дѣти уже скачутъ на отцовскихъ лошадяхъ съ удивительною смѣлостью.

¹⁾ Князь П. И. Барятинскій долгое время жилъ въ Англіи, женатъ былъ два раза: въ первый разъ на дочери англійскаго лорда Шерборна и во второй на графинѣ Маріи Ѳеодоровнѣ Келлеръ. Англійское просвѣщеніе и порядки, очевидно, произвели на него сильное впечатлѣніе, и онъ мечталъ о пересажденіи ихъ въ Россію. Рассказываютъ даже, что покойный князь былъ убѣжденъ, что ко времени возраста его дѣтей англійскіе порядки будутъ уже приняты въ Россіи. Сообразно съ этимъ убѣжденіемъ, онъ и старался воспитывать своихъ дѣтей.

²⁾ См. Записки Василя Антоновича Инсарскаго. „Русская Старина“, 1894 г., февраль, стр. 34—39.

Когда моему сыну минетъ 7 лѣтъ, то я желалъ бы, чтобы онъ началъ учиться по-славянски, по-латыни и гречески, и въ особенности родному языку. До 12 лѣтъ онъ успѣетъ пріобрѣсти нѣкоторыя познанія въ этихъ языкахъ, съ 14 или 15 лѣтъ будетъ въ состояніи съ пользою читать классическихъ авторовъ. Обученіе рисованію и ариметикѣ должно начаться одновременно съ изученіемъ мертвыхъ языковъ т. е. съ семилѣтняго возраста. Съ 12 лѣтъ надобно развивать въ немъ любовь къ механикѣ, это будетъ не трудно; стоитъ только пріобрѣтать для него съ семи лѣтъ небольшія модели, чтобы возбудить его любознательность; въ особенности важно объяснить ему какъ можно яснѣе и проще основныя начала механики. Эта наука незамѣтнымъ образомъ приведетъ его къ изученію прикладной математики. Основанная на высшей математикѣ, механика представляетъ науку отвлеченную для взрослыхъ, а тѣмъ болѣе для дѣтей. Надобно заставлять его чертить машины, въ особенности, чтобы онъ умѣлъ объяснять ихъ устройство. Вообще, было бы полезно развить въ немъ способность и умѣнье примѣнять на каждомъ шагѣ пріобрѣтенныя имъ знанія, соединяя теорію съ практикою. Механика заставитъ его полюбить земледѣліе, въ которомъ она такъ часто встрѣчается примѣненіе, а земледѣліе пріохотитъ его къ химіи, съ которой оно тѣсно связано. Съ 8 до 15 лѣтъ, при обученіи надобно стараться заинтересовать его разными опытами, въ особенности слѣдуетъ поощрять его прилежаніе наградами, которыя должны состоять изъ хорошихъ книгъ, земледѣльческихъ орудій и иныхъ предметовъ, относящихся до изучаемыхъ имъ наукъ. Я желаю также чтобы въ его распоряженіе было предоставлено нѣсколько десятинъ земли, на которыхъ онъ будетъ производить агрономическіе опыты. Это будетъ вмѣстѣ съ тѣмъ новый способъ доставить ему необходимое физическое упражненіе. Надобно дать ему легкій, хорошаго устройства плугъ, сошникъ, борону, сѣялку, ручную борону и т. п.

Безусловно необходимо, чтобы онъ умѣлъ обращаться со всѣми этими орудіями и зналъ, какъ вести многопольное хозяйство; онъ долженъ дѣлать анализы почвы, умѣть различать полевые травы, вести на русскомъ языкѣ реестръ посѣвовъ и сбора разводимыхъ имъ растений. Участокъ земли, данный ему, будетъ разсадникомъ хлѣбныхъ растений, устроенный съ двоякою цѣлью: для его обученія и для доставки хорошаго качества сѣмянъ для моего обширнаго полевого хозяйства. Деньги, вырученныя имъ отъ обработки земли, пойдутъ въ пользу бѣдныхъ, онъ самъ будетъ раздавать ихъ. Я желалъ бы, чтобы

въ возрастѣ 15 или 16 лѣтъ онъ былъ въ состояніи собственноручно изготовлять модели нѣкоторыхъ машинъ.

Химія встрѣчаетъ ежедневно такое обширное и полезное примѣненіе, что она должна входить въ курсъ хорошаго воспитанія. Она составляетъ одну изъ необходимѣйшихъ отраслей знанія для крупнаго землевладѣльца и даже для государственнаго человѣка. Она въ особенности необходима въ нашей странѣ, гдѣ все еще должно быть создано и гдѣ хорошій химикъ можетъ внести просвѣщеніе и даже создать нѣкоторымъ образомъ благосостояніе. Я требую также, чтобы мой сынъ упражнялся въ межеваніи, подѣ руководствомъ опытнаго и свѣдущаго инженера. Знаніе тригонометріи необходимо. Перечень этихъ занятій показываетъ мое желаніе, чтобы сынъ мой воспитывался въ деревнѣ до тѣхъ поръ, пока не настанетъ для него пора путешествовать т. е. до 16 лѣтняго возраста. Чисто практическое, такъ сказать, воспитаніе, должно выработать въ немъ человѣка вполне самостоятельнаго въ тѣ годы, когда прочіе мальчики разыгрываютъ еще комедіи, упражняются въ танцахъ, ходятъ въ караулы, забавляются куклами, вообще, проводятъ время въ пустякахъ.

Я желаю, чтобы онъ умѣлъ обращаться съ топоромъ и плугомъ, умѣлъ бы хорошо строгать и точить, умѣлъ бы вымѣрить всякій участокъ земли, плавать, бороться, носить тяжести, ѣздить верхомъ, прыгать, стрѣлять,—словомъ, чтобы физическія упражненія развили его тѣлесно и умственно. Онъ долженъ поставить себѣ за правило выучивать ежедневно и отвѣчать наизусть нѣсколько стиховъ изъ классиковъ на греческомъ или латинскомъ языкѣ. Его память слѣдуетъ упражнять непрестанно.

Надобно приучать его сочинять на русскомъ языкѣ рѣчи, на темы нравоучительныя и историческія. Въ курсѣ исторіи надлежитъ прежде всего, проходить съ нимъ отечественную исторію, точно такъ же, какъ и географію. Эти предварительныя познанія чрезвычайно пригодятся ему во время его шестилѣтняго путешествія по Россіи. Онъ долженъ произносить сочиненныя имъ рѣчи, лучше всего одинъ разъ въ мѣсяцъ, предъ многочисленнымъ собраніемъ слушателей ¹⁾).

Всѣ способности развиваются въ путешествіи! Все возбуждается къ физической и умственной дѣятельности. Во время путешествія, человѣкъ живетъ полною жизнью. Умственные и физическія силы развиваются быстро и съ такою силой и энергіей, о которой юноши,

¹⁾ Это ужъ совсѣмъ на англійскій ладъ.

воспитанные въ городахъ и университетахъ, не имѣютъ понятія. Мой сынъ увидитъ то, о чемъ другіа дѣти знаютъ по книгамъ. Это рано приучить его относиться критически ко всѣмъ тѣмъ химерамъ, которыми питаютъ юношество въ академіяхъ и презирать тѣ пороки, которые ихъ губятъ, когда они вертятся въ свѣтѣ. Подъ вліяніемъ путешествія, кругъ его понятій расширится. Необходимо знакомить его съ исторіей и статистикой каждой страны, которую онъ посѣтитъ. Такимъ образомъ онъ приобрететъ массу знаній, которыя профессора статистики и исторіи никогда не были бы въ состояніи сообщить ему въ четырехъ стѣнахъ аудиторіи. Я желаю, чтобы во время шестилѣтняго путешествія, которое мой сынъ предприметъ по своему отечеству, его сопровождали: 1) врачъ, хорошій химикъ и ботаникъ, безразлично какой національности; 2) механикъ, англичанинъ, голландецъ или швейцарецъ; 3) нѣмецъ, основательно знающій латинскій и греческій языкъ; 4) какой-нибудь почтенный педагогъ, который будетъ руководить его воспитаніемъ вообще (я желалъ бы, чтобы этотъ наставникъ былъ твердаго и добраго характера, чтобы онъ былъ честенъ, основательно образованъ, хорошей нравственности, въ возрастѣ отъ 35 до 40 лѣтъ и чтобы онъ ни въ чемъ не отступалъ отъ этого плана воспитанія); 5) кромѣ того, я желалъ бы, чтобы моего сына сопровождалъ русскій наставникъ, хорошо знающій Россію, ея законы и исторію. Ему надобно разъяснять, по возможности, всѣ вновь появляющіеся указы, познакомить его со всѣми подробностями нашего судопроизводства, съ чудовищными злоупотребленіями, вкравшимися въ наше законодательство, надобно посѣщать съ нимъ и осматривать разныя общественныя заведенія и заводы Россіи, объясняя ему различные способы производства, словомъ, надобно обратить его вниманіе на все то, что встрѣтится интереснаго въ разныхъ губерніяхъ.

Онъ долженъ вести дневникъ своего путешествія на русскомъ языкѣ, переводя его на французскій, англійскій или какой иной языкъ, на которомъ онъ будетъ свободно объясняться. Его слогъ долженъ быть ясный, правильный и сжатый. Я требую, чтобы онъ путешествовалъ четыре года по Европейской Россіи и два года по Азіатской.

По окончаніи его шестилѣтняго путешествія по отечеству, надобно будетъ послать его моремъ изъ Кронштадта въ Голландію, изученію которой онъ посвятить годъ, и откуда отправится въ Англію, гдѣ онъ проведетъ два года.

По прибытіи въ эту страну, надобно немедленно приискать образованнаго человѣка, который могъ бы сопровождать его, съ вышена-

званными лицами, въ поѣздку по всѣмъ тремъ королевствамъ Великобританіи. Я желаю, чтобы ему была основательно объяснена конституція этой страны, и чтобы онъ обстоятельно ознакомился со всѣми, находящимися въ ней, чудесами современной цивилизаціи.

Пробывъ два года въ Англіи, онъ объѣдетъ Европу слѣдующимъ путемъ: онъ начнетъ свое путешествіе съ Франціи, Испаніи и Италіи, и оттуда поѣдетъ въ Швейцарію и Германію и возвратится въ Россію—черезъ Данію, Норвегію и Швецію. Я считаю лишнимъ настаивать на томъ, чтобы путешествуя по Европѣ, онъ старался быть наблюдательнымъ, полагая, что онъ къ этому привыкнетъ съ 16-лѣтняго возраста.

Возвратившись на родину 25 или 26 лѣтъ, онъ, безъ сомнѣнія, будетъ ей полезенъ. Его надобно будетъ опредѣлить въ министерство внутреннихъ дѣлъ или финансовъ и я полагаю, что онъ будетъ знать Россію лучше многихъ изъ министровъ, выдающихся дѣлами, изъ коихъ большинство не болѣе, какъ царедворцы, занимающіе извѣстные мѣста, въ то время какъ за нихъ управляютъ корыстолюбивые и невѣжественные секретари.

Нѣтъ надобности говорить, что уроки Закона Божія будутъ преподаваться ему священникомъ. Это само собою разумѣется. Не слѣдуетъ упускать изъ вида преподаванія французскаго, англійскаго и нѣмецкаго языка. Во время путешествія по Россіи, надобно стараться внушить ему любовь къ своей родинѣ, желаніе изучить ее, быть ей полезнымъ и отличиться на службѣ своего монарха, котораго онъ долженъ уважать и которому долженъ повиноваться, каковъ бы ни былъ его характеръ, какъ своему государю, которому онъ присягалъ служить вѣрою и правдою. Ежели Господь судить моему сыну послужить своему отечеству ревностно, доблестно и честно, то онъ можетъ на закатѣ дней своихъ поселиться въ своихъ прекрасныхъ помѣстьяхъ, чтобы позаботиться о просвѣщеніи и благополучіи своихъ крѣпостныхъ людей и приучить ихъ къ занятію искусствами и ремеслами, которыя увеличатъ его доходы и дадутъ вмѣстѣ съ тѣмъ занятіе толпѣ праздной челяди. Я убѣжденъ, что благодаря полученному имъ воспитанію, онъ усовершенствуетъ все то, что я ему оставлю, сдѣлаетъ хорошую карьеру и слѣдовательно будетъ полезенъ своему отечеству. Прошу мою жену, какъ милость, не дѣлать изъ него ни военнаго, ни придворнаго, ни дипломата. У насъ такъ много героевъ, такъ много украшенныхъ орденами честолюбцевъ, такъ много царедворцевъ. Россія—больной исполинъ, служить государству и поддерживать его надлежитъ людямъ родовитымъ и имущимъ“.

Едва ли нужно добавлять, что инструкция кн. И. Барятинского осталась во многих частях неисполненною и даже вопреки послѣдней просьбѣ молодой князь Александръ сдѣлался военнымъ; но на этомъ поприщѣ достигъ высокаго положенія.

5. *Наставленія дочери*. С.-Пб., 1818, въ типографіи Карла Крайя, стр. 34 in 8°.

Авторъ этой небольшой брошюры неизвѣстенъ. Но брошюра эта интересна потому, что выражаетъ взглядъ, господствовавшій въ первой четверти XIX вѣка на воспитаніе женщины. „Любя свое дитя, говоритъ въ посвященіи родителямъ авторъ, я предположилъ единственную цѣлю стараться съ помощію Божіею, сдѣлать изъ него, не блестящую умомъ и свѣтскостію женщину, но послушную дочь, благонравную жену, добрую мать и попечительную хозяйку дома“. Въ наставленіи дочери, между прочимъ, говорится: „Жалко смотрѣть на родителей, которые хлопочуть, чтобъ осмыслѣнная дочь говорила правильно на иностранномъ языкѣ и понимала русскую и цыганскую пляски, а въ 10 и 12 лѣтъ, чтобъ была совершенная актриса и танцовщица. На сей конецъ не шадятъ ни денегъ, ни нарядовъ. Какое бываетъ отъ сего добро и слѣдствіе? Родители восхищаются своею дочерью, которая выражая искусно взорами своими и движеніями страсти человѣческаго сердца, обращаетъ на себя общее вниманіе, а у дочери осыпаемой неумѣстными похвалами поселяется тщеславіе, и она поневолѣ дѣлается кокеткою, ибо ее заставляютъ нравиться танцами. Кромѣ сего здоровье ее разстраивается преждевременно и она слишкомъ рано отвращается отъ умѣренныхъ удовольствій общества. Вообще не можно хвалить обычая возить часто молодыхъ дѣвушекъ по баламъ, театрамъ и маскарадамъ“ (стр. 3). „Есть ли полагаютъ изученіемъ многихъ иностранныхъ языковъ, наукъ, искусствъ и знаній, доставить дочерямъ выгоднѣйшее замужество, то крайне ошибаются: ибо наибольшая часть браковъ основывается нынѣ на богатствѣ, меньшая на приобрѣтеніи связей, самую малую часть составляетъ любовь, а многоученость ни одного“ (стр. 4). „Польза наукъ и знаній слишкомъ ощутительна, дабы согласоваться съ мнѣніемъ мечтателя Жанъ-Жака-Руссо. Но жаль, что образованіе умственныхъ способностей человѣка взяло нынѣ верхъ надъ нравственнымъ его воспитаніемъ. Знаніе языковъ и наукъ, музыка, плѣнительный голосъ и танцованіе, хотя доставляютъ пользу, удовольствіе и улаждаютъ чувства, но не могутъ еще составить истиннаго счастія. Надобно, чтобъ и блестящее образованіе совершенно было подчинено нравствен-

ному воспитанію, которое одно может доставить человѣку спокойствіе и истинное счастье. Доброе воспитаніе, основанное на страхѣ Божиѣмъ, уваженіи къ старшимъ себя, любви къ труду, удаленіи нѣги и роскоши, на охотѣ въ исполненіи обязанностей, поселяетъ въ сердцѣ человѣка спокойствіе, дѣлаетъ довольнымъ собою и укрѣпляетъ его душу въ горестяхъ и превратностяхъ счастья. А какъ природа предназначила дѣвушкѣ быть супругою, матерью и хозяйкою дома, то на родителей возложена обязанность прилагать всѣ старанія, въ доставленіи дочери благонравнаго и соответственнаго сему предназначенію воспитанія. Дѣвушка, находясь подъ надзоромъ благоразумной нѣжной матери, которая стократно ей полезнѣе отца, познаетъ непримѣтно тотъ свѣтъ, въ которомъ сама будетъ жить и дѣйствовать. Она узнаетъ постепенно свои обязанности въ отношеніи родителей, родныхъ, стороннихъ и служителей“ (стр. 6—7). „Для счастья и спокойствія человѣка, нужна единая токмо вѣра, поэтому остерегайся, говоритъ авторъ дочери, читать книги, кои желая открыть истинны, болѣе ихъ затмѣваютъ и вводятъ въ заблужденія, а другія лаская чувствами самолюбію и слабостямъ человѣческимъ, озмѣивали религію и были виновниками тысячи золъ, угнетающихъ (sic?) несчастное человечество. Исключая весьма немногихъ нравоучительныхъ романовъ, кои доставляютъ чтеніемъ пользу и удовольствіе большая часть изъ нихъ есть самое пустое для благоразумнаго человѣка чтеніе, а для юношества и незрѣлаго ума крайне вредно, ибо сильнымъ образомъ возбуждаетъ чувствительность и даже страсти“ (стр. 9). „Начни заблаговременно остерегаться самой себя и замѣчай свои недостатки, кои конечно будешь имѣть, ибо ни кто не изъять отъ нихъ. Въ семъ случаѣ рѣшительность обуздывать самого себя, полезнѣе всякаго наставленія. Скромность есть главнѣйшее украшеніе женскаго пола. Она не токмо не затмѣваетъ другихъ достоинствъ въ женщинѣ, но еще болѣе придаетъ имъ цѣны и блеску. Напротивъ женщину занятую собою, обыкновенно не любятъ, охуждаютъ и чѣмъ болѣе она добивается предпочтенія предъ другими, тѣмъ меньше расположены отдать ей и самую справедливость“ (стр. 10—11). „Помни, что истинная свобода человечества состоитъ въ томъ, дабы житіе наше, дѣла и поступки, подчинять закону, совѣсти и разсудку“ (стр. 11). „Скромное ея (женщины), данное самою природою предназначеніе состоитъ въ приобрѣтеніи любви и уваженія тѣхъ, коихъ сама любить и обязана любить, а слава въ исполненіи милыхъ, кроткихъ добродѣтелей, свойственныхъ ея полу“ (стр. 12).

„Будь осторожна, обращается авторъ къ дочери, въ выборѣ твоихъ друзей и товарищей. Дурная связь губитъ невинность, ибо часто женщины, потерявшія доброе имя, стараются до того же довести и ту, которой онѣ завидуютъ и вовлечь ее въ разные пороки, единственно для того, чтобъ поравнять съ собою, умножить число подобныхъ себѣ и чрезъ то не быть самимъ въ униженіи. Неосторожный выборъ друга и дурное общество искореняютъ добродѣтель“ (стр. 14).

Относительно замужества авторъ говоритъ: „чѣмъ ближе подходить къ сходству правила супруговъ, сужденія и образъ ихъ мыслей, тѣмъ вѣроятнѣе и надежнѣе будетъ согласное ихъ житіе. Сей пунктъ весьма важенъ въ супружествѣ, ибо видимъ множество примѣровъ, что супруги съ весьма добрыми правилами живутъ несчастно отъ того, что умы ихъ весьма различны, какъ равно мнѣнія и сужденія ихъ, производящія между ними разнорѣчія и споры о самыхъ даже маловажныхъ вещахъ“ (стр. 26). „Природа не давъ женщинѣ силы и ограничивъ разумъ и характеръ ее въ нѣкоторомъ отношеніи противъ мужчины, дала ей въ замѣну такое преимущество, какихъ сей не имѣетъ: какъ-то: любезность, веселость, доброту сердца, чувствительность, терпѣніе и гибкость характера. Сіи качества, почти общія женщинамъ, даютъ имъ великую поверхность надъ мужчинами“ (стр. 27).

„Приложи дочь моя все стараніе узнать въ первое время супружества, свойства супруга твоего, образъ мыслей, правило, самыя привычки и его слабости. Симъ положишь основанія будущему твоему спокойствію“ (стр. 28). „Вышедши за мужъ, дочь моя, ты должна мыслить, что обязана жить для одного только мужа“. „Береги свое здоровье, ибо оно необходимо нужно для тебя, супруга твоего и дѣтей, ежели Богъ тебѣ ихъ дастъ. Есть ли здоровье и сложеніе твое позволять, не отдавай наемницѣ данной самою природою священной обязанности кормить свое дитя. Передай лучше дитяти съ своимъ молокомъ собственный свой нравъ, свою кровь и духъ, чѣмъ давать ему все сіе чуждое и наудачу“ (стр. 30—31). Впрочемъ, „кормленіе есть послѣднее дѣло, главнѣйшая же обязанность состоитъ въ безпрестанномъ наблюденіи за нравственностью дитяти и вкорененіи правилъ, которыя содѣлали бы его со временемъ добрымъ и полезнымъ обществу человѣкомъ“. Отцы и матери слагавшія сію священную обязанность на наемниковъ и жившіе единственно для себя и удовольствій, не должны жаловаться на дѣтей и упрекать ихъ неблагодарностью (стр. 31—32)*.

*Демков М. И. Материалы для истории русской педагогической литературы XIX века. Педагогическая литература первой половины XIX в. М., 1911. -60 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Бобрышов Сергей Викторович — доктор педагогических наук, доцент.

Проректор по научно-исследовательской работе и инновациям, заведующий кафедрой воспитания, социализации и развития личности ФГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт». г. Ставрополь
svbobrishov@yandex.ru

Коншин Николай Николаевич — кандидат педагогических наук.

Учитель ОГБОУ «Смоленская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа I и II видов». г. Смоленск
k.nikolaj2008@mail.ru

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор.

Заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВПО Московской области «Академия социального управления». г. Москва
abc1089@yandex.ru

Лебедев Сергей Владимирович — кандидат педагогических наук, доцент.

Заведующий кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия». г. Нижний Тагил
pedagogics@ntspi.ru

Лященко Оксана Александровна

Аспирант кафедры педагогики и андрагогики ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования». г. Санкт-Петербург
LOACSP@mail.ru

Макаров Михаил Иванович — кандидат педагогических наук, доцент.

Доцент кафедры социальной педагогики ГБОУ ВПО «Московский гуманитарный педагогический институт». г. Москва
michaelmakarov1@rambler.ru

Маркарова Тамара Сергеевна — кандидат педагогических наук, доцент.

Директор ФГНУ «Научная педагогическая библиотека им. К.Д. Ушинского». г. Москва
gnprbu@gnprbu.ru

Мисечко Ольга Евгеньевна — доктор педагогических наук, доцент.

Профессор кафедры методики преподавания иностранных языков и прикладной лингвистики УО «Житомирский государственный университет имени Ивана Франко». Украина, г. Житомир
olhamatis@yahoo.com

Неупокоев Игорь Валентинович - кандидат исторических наук.

Доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Курганский филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации». г. Курган
neupokoev_i_v@mail.ru

Новиков Сергей Геннадьевич — доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, профессор.

Профессор, заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин МОУ ВПО «Волгоградский институт искусств им. П. А. Серебрякова». г. Волгоград
novsergen@yandex.ru

Репина Наталья Ивановна — кандидат педагогических наук, доцент.

Доцент кафедры возрастной педагогики ФГБОУ ВПО «Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия». г. Нижний Тагил
natasha.repi@yandex.ru

Романова Наталья Владимировна

Аспирант кафедры педагогики и андрагогики ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования». г. Санкт-Петербург
RomanovaNat@mail.ru

220.....Историко-педагогический журнал, № 3, 2012

Савин Михаил Викторович — доктор педагогических наук, профессор.

Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет». г. Волгоград
histed@mail.ru

Смирнов Владимир Иванович — доктор педагогических наук, профессор.

Ректор ФГБОУ ВПО «Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия». г. Нижний Тагил
ntspifia@yandex.ru

Смирнова Лариса Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент.

Начальник отдела научно-исследовательской работы и послевузовского образования, ФГБОУ ВПО «Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия». г. Нижний Тагил
smimova_nio@mail.ru

Стреха Елена Анатольевна — кандидат педагогических наук, доцент.

Доцент кафедры методик дошкольного образования УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка». Белоруссия, г. Минск
strecha.elena@mail.ru

Сумбунова Елена Ивановна — кандидат исторических наук, доцент.

Доцент кафедры экономической истории ФГБОУ ВПО «Самарский государственный экономический университет». г. Самара
elena-sumburova@yandex.ru

Черновол Михаил Петрович — кандидат педагогических наук.

Доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина». г. Елец
m_chernovol@mail.ru

Контакт с авторами возможен через редакцию журнала.

Телефоны: (3435) 25-55-10, 25-53-00.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Bobryshev Sergey V. - Doctor of Pedagogy, assistant professor.

Vice-Rector for Research and Innovation, Head of Education, Socialization and Personality Development Department of the State Budgetary Institution of Higher Professional Training «Stavropol State Pedagogical Institute». Stavropol
svbobrishov @yandex.ru

Konshin Nikolay N. — Candidate of Pedagogy.

Teacher of RSBSS "The Smolensk special (correctional) Secondary School I and II species". Smolensk
k.nikolaj2008@mail.ru

Kornetov Grigory B. - Doctor of Pedagogy, professor.

Head of Department of Pedagogy of the State Educational Institution of Higher Professional Training «Academy of Social Management». Moscow
abc1089@yandex.ru

Lebedev Sergey V. — Candidate of Pedagogy, assistant professor.

Head of Department of Pedagogy of FSBEI HPT "Nizhniy Tagil State Socio-Pedagogical Academy". Nizhniy Tagil
pedagogics@ntspi.ru

Lyaschenko Oksana A.

Postgraduate student of the pedagogy and andragogy department of FSBEI "St.-Petersburg Academy of Post-Diploma Education". St.-Petersburg
LOACP@mail.ru

Makarov Michael I. — Candidate of Pedagogy, assistant professor.

Candidate of Pedagogy, assistant professor of social pedagogy department of SBEI HPT "Moscow Humanitarian Institute", Moscow
michaelmakarov1@rambler.ru

Markarova Tamara S. — Candidate of pedagogy, associate professor.

Director of the FSSI "The Scientific Pedagogical Library name of KD Ushinsky", Moscow
gnpbu@gnpbu.ru

Misechko Olga Y. — Doctor of Pedagogy, associate professor.

Professor of the Chair of Foreign Languages Teaching Methodology and Applied Linguistics of the Zhytomyr Ivan Franko State University (Ukraine, Zhytomyr). Ukraine, Zhitomir
olhamatis@yahoo.com

Neupokoyev Igor V. — Candidate of historical science.

Assistant professor of the department of socio-humanitarian disciplines of Kurgan Branch of FSBEI HPT "Russian Academy of National Economy and State Service under the President of the Russian Federation". Kurgan
neupokoev_i_v@mail.ru

Novikov Sergey G. — Doctor of Pedagogy, Candidate of Historical Sciences, professor.

Professor, head of the department socio-humanitarian disciplines of FEI HPT "Volgo-grad Arts Institute named after P. A. Serebryakov". Volgograd
novsergen@yandex.ru

Repina Natalya I. — Candidate of Pedagogy, assistant professor.

Associate Professor of the chair of age pedagogy FSBEI HPT «The Nizhniy Tagil State Socio-Pedagogical Academy». Nizhniy Tagil
natasha.repi@yandex.ru

Romanova Natalya V.

Postgraduate student of the pedagogy and andragogy department of FSBEI "St.-Petersburg Academy of Post-Diploma Education". St.-Petersburg
RomanovaNat@mail.ru

Savin Mikhail V. — Doctor of Pedagogy, professor.

Professor of Department of Pedagogy of FSBEI HPT «Volgograd State Socio-Pedagogical University». Volgograd
histed.@mail.ru

Smirnov Vladimir I. — Doctor of Pedagogy, professor.

Rector of FSBEI HPT «The Nizhniy Tagil State Socio-Pedagogical Academy». Nizhniy Tagil
ntspifia@yandex.ru

Smirnova Larisa V. — Candidate of Pedagogy, assistant professor.

Head of scientific research and after diploma education department of the FSBEI HPT «Nizhniy Tagil State Socio-Pedagogical Academy». Nizhniy Tagil
smirnova_nio@mail.ru

Strakha Alena A. — Candidate of Pedagogy, assistant professor.

Lecturer of Dept. of preschool education of Educational Establishment «Belarusian State Pedagogical University named after Maksim Tank». Belarus, Minsk
strecha.elena@mail.ru

Sumburova Elena I. — Candidate of historical science.

Associate professor of FSBEI HPT «State Economy University of Samara». Samara
elena-sumburova@yandex.ru

Chernovol Mikhail P. — Candidate of Pedagogy.

Assistant professor of foreign languages department of the FSBEI HPT «Yelets State University named after I. A. Bunin». Yelets
chernovol@mail.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:

Пристатейные ссылки и/или списки пристатейной литературы оформляются **строго по ГОСТ 7.0.5-2008**. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления.

Примерное оформление:

Книга

1. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. — СПб. : Алетейя, 2004. — 560 с.

Журнал

2. Сыромятников, Б. И. Внешкольное просвещение народа / Б. И. Сыромятников // Для народного учителя. — 1915. — № 12. — С. 1–11.

Электронный ресурс

3. Шейнина, А. Моя педагогика Френе [Электронный ресурс] / А. Шейнина // Интернет — государство учителей. — Режим доступа: <http://pedsovet-intergu.ru/index.asp?main=download&id=671> — Дата обращения: 15.11.11.

4. Желонкина, Т. А. Учебный телекоммуникационный проект как одна из форм внеклассной работы и способов повышения мотивации к изучению французского языка [Электронный ресурс] / Т. А. Желонкина. — Режим доступа: <http://wiki.saripkro.ru/index.php> — Дата обращения: 09.11.11.

Архивный документ

5. Биснек, А. Г. Библиографические материалы книготорговой, издательской и библиотечной деятельности Василия Степановича Сопикова в Петербурге с 1791 по

1811 год : докл. на заседании Библиогр. секции Кабинета 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 философских 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

Адрес редакции:

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

Тел.: (3435)25-55-01, (3435)25-53-11

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

Свидетельство о регистрации средства массовой информации

ПИ № ФС77-50140 от 06 июня 2010 г.

Подписано в печать 7.09.2012. Формат 70 × 100 ¹/₁₆. Печать офсетная.

Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 18,5. Тираж 250 экз. Заказ 1258.

Оригинал-макет подготовлен в РИО НТГСПА.

Отпечатано в ООО «Тагил-Принт».

622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Байдукова, д. 11